

ISSN 1816-5435  
ISSN (online) 2224-8935

№ 3/2025

международный научный журнал  
International Scientific Journal

<https://psyjournals.ru/journals/chp>

Культурно-историческая психология  
в странах БРИКС

культурно-историческая  
ПСИХОЛОГИЯ

cultural-historical  
PSYCHOLOGY

Cultural-historical psychology  
in BRICS countries



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
MOSCOW STATE UNIVERSITY  
OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

культурно-историческая  
ПСИХОЛОГИЯ

международный научный журнал

№ 3 / 2025

International Scientific Journal  
«Cultural-Historical Psychology»

EDITORIAL BOARD

Rubtsov V.V. (Russia) – Editor-in-Chief  
Kudryavtsev V.T. (Russia),  
Polivanova K.N. (Russia), Shvedovskaya A.A. (Russia) –  
Deputy editor-in-chief  
Meshkova N.V. – Executive Secretary  
Akhutina T.V. (Russia), Belinskaya E.P. (Russia),  
Venger A.L. (Russia), Dafermos M. (Greece),  
Daniels H.R. (UK), Zavershneva E.Y. (Russia),  
Konokotin A.V. (Russia), Kosaretsky S.G. (Russia),  
Kudryavtsev V.T. (Russia), Leontyev D.A. (Russia),  
Maidansky A.D. (Russia), Makhnach A.V. (Russia),  
Nechaev N.N. (Russia), Perret-Clermont A.-N. (Switzerland),  
Petrovskiy V.A. (Russia), Polivanova K.N. (Russia),  
Reed M.J. (UK), Rubtsova O.V. (Russia),  
Salmina N.G. (Russia), Sokolova E.T. (Russia),  
Tolstykh N.N. (Russia), Falikman M.V. (Russia),  
Fidalgo S.S. (Brazil), Kholmogorova A.B. (Russia),  
Khukhlaev O.E. (Russia)

EDITORIAL COUNCIL

Rubtsov V.V. (Russia) – Head of Editorial Council  
Margolis A.A. (Russia) – Deputy Head of Editorial  
Council  
Asmolv A.G. (Russia), Vegetti S. (Италия),  
Veresov V.V. (Australia), Verch J. (USA),  
Kozulin A. (Israel), Cole M. (USA),  
Lektorsky V.A. (Russia), Ludvigsen S. (Norway),  
Plakitsi K. (Greece), Smolka A.L.B. (Brazil),  
Tsukerman G.A. (Russia)

FOUNDER & PUBLISHER:  
Moscow State University of Psychology and Education  
(MSUPE)

Editorial office address:  
Sretenka Street, 29, office 209 Moscow, Russia, 127051  
Phone: + 7 495 608-16-27  
Fax: +7 495 632-92-52  
E-mail: kip@mgppu.ru  
Web: <https://psyjournals.ru/en/journals/chp>

«CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY»  
Indexed in:  
Higher Qualification Commission of Education and Science  
of the Russian Federation, VINITI, Russian Science Citation  
Index, PsycInfo, EBSCO, ProQuest, Web of Science (ESCI),  
Scopus, Higher Attestation Commission VAK (Q1), White List,  
White List (3).

The journal is affiliated to the International Society  
for Cultural and Activity Research (ISCAR)

Founders:  
V. Zinchenko, V. Rubtsov, A. Margolis, B. Mescheryakov,  
V. Munipov

Published quarterly since 2005  
The mass medium registration certificate:  
PI No FC77-67757 from 17.11.2016

Format A4  
100 copies  
All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and  
images are the property of MSUPE and copyrighted. Using  
reprints and illustrations is allowed only with the written  
permission of the publisher.

© MSUPE 2025, № 3

Международный научный журнал  
«Культурно-историческая психология»

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Рубцов В.В. (Россия) – главный редактор  
Кудрявцев В.Т. (Россия), Поливанова К.Н. (Россия),  
Шведовская А.А. (Россия) –  
заместители главного редактора  
Мешкова Н.В. – ответственный секретарь  
Ахутина Т.В. (Россия), Белинская Е.П. (Россия),  
Венгер А.Л. (Россия), Дафермос М. (Греция),  
Дэниелс Г.Р. (Великобритания), Завершнева Е.Ю. (Россия),  
Конокотин А.В. (Россия), Косарецкий С.Г. (Россия),  
Кудрявцев В.Т. (Россия), Леонтьев Д.А. (Россия),  
Майданский А.Д. (Россия), Махнач А.В. (Россия),  
Нечаев Н.Н. (Россия), Перре-Клермон А.-Н. (Швейцария),  
Петровский В.А. (Россия), Поливанова К.Н. (Россия),  
Рид М.Дж. (Великобритания), Рубцова О.В. (Россия),  
Салмина Н.Г. (Россия), Соколова Е.Т. (Россия),  
Толстых Н.Н. (Россия), Фаликман М.В. (Россия),  
Фидальго С.С. (Бразилия), Холмогорова А.Б. (Россия),  
Хухлаев О.Е. (Россия)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Рубцов В.В. (Россия) – председатель редакционного совета  
Марголис А.А. (Россия) – заместитель председателя  
редакционного совета  
Асмолов А.Г. (Россия), Веджетти С. (Италия),  
Вересов Н.Н. (Австралия), Верч Д. (США),  
Козулин А. (Израиль), Коул М. (США),  
Лекторский В.А. (Россия), Людвигсен С. (Норвегия),  
Плакитси К. (Греция), Смолка А.Л.Б. (Бразилия),  
Цукерман Г.А. (Россия)

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ:  
ФГБОУ ВО «Московский государственный  
психолого-педагогический университет»

АДРЕС РЕДАКЦИИ  
127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29, ком. 209.  
Телефон: +7 (495) 608-16-27  
Факс: +7 (495) 632-92-52  
E-mail: kip@mgppu.ru  
Сайт: <https://psyjournals.ru/journals/chp>

«КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»  
Индексируется:  
ВАК Минобрнауки России, ВИНТИ РАН,  
РИНЦ, PsychINFO, EBSCO, ProQuest,  
Web of Science (ESCI), SCOPUS, BAK (K1), Белый список,  
Белый список (3).  
Журнал аффилирован  
Международному обществу  
культурно-деятельностных исследований (ISCAR)

Идея создания журнала:  
В.П. Зинченко, В.В. Рубцов, А.А. Марголис, Б.Г. Мещеряков,  
В.М. Мунипов

Издаётся с 2005 года  
Периодичность: 4 раза в год  
Свидетельство о регистрации СМИ:  
ПИ № ФС77-6775757 17.11.2016

Формат А4  
Тираж 100 экз.  
Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики,  
все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ  
ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка  
материалов журнала и использование иллюстраций  
допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-  
педагогический университет» 2025, № 3

cultural-historical  
PSYCHOLOGY

international scientific journal



Подписка на печатные версии журнала  
Подписной индекс журнала по объединённому каталогу  
«Пресса России»  
18024 — для индивидуальных подписчиков  
Сервис по оформлению подписки на журнал  
<https://www.pressa-rr.ru>  
Интернет-магазин периодических изданий  
«Пресса по подписке»  
[www.akc.ru](http://www.akc.ru)

Адрес сайта журнала: <https://psyjournals.ru/journals/chp>

ФГБОУ ВО МГППУ  
127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29. Офис 209

Тематические редакторы: Рубцов В.В., Косарецкий С.Г.  
Редактор и корректор Лопина Р.К.  
Компьютерная верстка Баскакова М.А.  
Переводчик Дорохов А.А.



Site: <https://psyjournals.ru/en/journals/chp>

Subscription to the print version, please e-mail to  
[info@psyjournals.ru](mailto:info@psyjournals.ru)

MSUPE  
Editorial Office: Sretenka str., 29, Moscow, Russia,  
127051 off. 209

Thematic editors: Rubtsov V.V., Kosaretsky S.G.  
Editor and proofreader Lopina R.K.  
DTP Baskakova M.A.  
Translator Dorohov A.A.

*Международный научный журнал*

*International Scientific Journal*

# **Культурно-историческая психология**

**2025. Том 21. № 3**

**Культурно-историческая психология в странах БРИКС**

Тематические редакторы — В.В. Рубцов, С.Г. Косарецкий

---

# **Cultural-Historical Psychology**

**2025. Vol. 21, no. 3**

**Cultural-historical psychology in BRICS countries**

Thematic editors — V.V. Rubtsov, S.G. Kosaretsky

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education





# Содержание

О системе категорий культурно-исторической психологии <i>Д.С. Майданский, В.В. Рубцов</i> .....	4
К проблеме конструирования образовательных практик на основе системы понятий культурно-исторической психологии <i>А.В. Конокотин, В.К. Зарецкий, И.М. Улановская, О.В. Рубцова</i> .....	15
Практикоориентированная наука на базе культурно-исторической психологии: история и перспективы <i>Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий</i> .....	27
Ландшафт культурно-исторической психологии в странах БРИКС+: библиометрический анализ <i>А.А. Шведовская, В.В. Пономарева, А.А. Корнеев, Н.В. Самородов</i> .....	39
Субъектно-символический подход к практике оказания психологической помощи детям и подросткам <i>А.М. Поляков</i> .....	71
Понятие «переживание» в трудах Л.С. Выготского и перспективы его раскрытия в современной теории и практике специальной психологии <i>Т.И. Сеница</i> .....	80
Мыслящее тело в социальном пространстве: философские основания инклюзии в рамках культурно-исторического подхода (по материалам работ Л.С. Выготского и Э.В. Ильенкова) <i>Н.А. Багдасарова</i> .....	89
От традиции к инновации: культурно-исторический вектор образовательных практик и социализация детей в современном обществе <i>С.Р. Геворкян, М.М. Испилян, В.Ж. Саркисян, А.В. Тадевосян</i> .....	97
Различие, а не дефицит: диалектическая педагогическая модель для преобразующего образования «Обучай — оценивай — обучай» <i>Дж. Хардман</i> .....	106
Детство, политика и социально-культурная позициональность: критический анализ <i>С. Кумар</i> .....	114
Цифровое обучение в классах с разным уровнем подготовки: психодиагностические проблемы и перспективы педагогической психологии <i>С. Чандер, Ч. Арора</i> .....	124
Деколонизация педагогики в постапартеидской Южной Африке: расширенное понимание теории Л.С. Выготского и новые постулаты <i>А.Э. Мутивви</i> .....	136
Мятежная педагогика и проект "Игровая бригада" (Brincadas): игра, агентность и трансформация в контексте образования стран БРИКС+ <i>Ф.К. Либерали, М. Лемос, Л.К. Модесто-Сарра</i> .....	145
Образование преподавателей иностранных языков через социальную деятельность: культурно-историческая перспектива от Бразилии к странам БРИКС <i>А. Танзи Нето, У.К.К. Диегес, М.К.К. Магальяйнс</i> .....	156
Распространение культурно-исторической теории Л.С. Выготского в Бразилии <i>З. Престес, Э. Тунес, Т.М. Бэк</i> .....	166



# Contents

On the system of categories of the cultural-historical psychology <i>A.D. Maidansky, V.V. Rubtsov</i> .....	4
Toward the construction of educational practices grounded in the conceptual system of cultural-historical psychology <i>A.V. Konokotin, V.K. Zaretsky, I.M. Ulanovskaya, O.V. Rubtsova</i> .....	15
Practice-oriented science based on cultural-historical psychology: history and prospects <i>E.I. Isaev, S.G. Kosaretsky</i> .....	27
The landscape of cultural-historical psychology in BRICS+ countries: a bibliometric analysis <i>A.A. Shvedovskaya, V.V. Ponomareva, A.A. Korneev, N.V. Samorodov</i> .....	39
The subject-symbolic approach to psychological support practice with children and adolescents <i>A.M. Polyakov</i> .....	71
The concept of “perezhivanie” in the works of L.S. Vygotsky and the prospects for its consideration in the modern theory and practice of special psychology <i>T.I. Sinita</i> .....	80
The thinking body in social space: philosophical foundations of inclusion in the framework of the cultural-historical approach (based on the works of L.S. Vygotsky and E.V. Ilyenkov) <i>N. Bagdasarova</i> .....	89
From tradition to innovation: The cultural-historical vector of educational practices and the socialization of children in contemporary society <i>S.R. Gevorgyan, M.M. Ispiryan, V.Zh. Sarkisyan, H.V. Tadevosyan</i> .....	97
Difference not deficit: Defectology and The Teach-Assess-Teach dialectical pedagogical model for transformative education <i>J. Hardman</i> .....	106
Childhood, politics, and socio-cultural positionality: the critical analysis <i>S. Kumar</i> .....	114
Digital learning for mixed-ability classrooms: psycho-diagnostic challenges and educational psychology perspectives <i>S. Chander, C. Arora</i> .....	124
Decolonising pedagogy in post-apartheid South Africa: the expanded understanding of Vygotsky’s theory and new postulates <i>Azwihangwisi Edward Muthivhi</i> .....	136
Play Brigade project Brincadas as insurgent pedagogy: play, agency, and transformation in the context of BRICS+ education <i>F. Coelho Liberali, M. Lemos, L. Kool Modesto-Sarra</i> .....	145
Language teacher education through social activity: the cultural-social-historical perspective from Brazil to the BRICS <i>U.C.C. Diegues, A. Tanzi Neto, M.C.C. Magalhães</i> .....	156
Dissemination of L. S. Vygotski’s cultural-historical theory in Brazil <i>Z. Prestes, E. Tunes, M.T. Beck</i> .....	166

Научная статья | Original paper

## О системе категорий культурно-исторической психологии

А.Д. Майданский<sup>1, 2</sup> ✉, В.В. Рубцов<sup>1</sup>

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

<sup>2</sup> Белгородский государственный национальный исследовательский университет (ФГАОУ ВПО НИУ «БелГУ»), Белгород, Российская Федерация

✉ caute@yandex.ru

### Резюме

В статье обсуждаются особенности системного строения культурно-исторической психологии (КИП). Ее «твердым ядром» является понятие личности как «социального в нас», введенное Л.С. Выготским в противоположность традиционному понятию личности как совокупности психологических черт индивида. Выделяя ряд системообразующих категорий культурно-исторической психологии, авторы рассматривают их взаимосвязь и роль в процессе становления и развития этой теории. Показано, что, выйдя на понимание личности как «психологической системы», Выготский тем самым закладывает «системную точку зрения» на процессы развития и распада высшей психики. Его теория принадлежит к коперниканскому типу научных систем, поскольку в ней учитывается «движение наблюдателя» — культурно-историческое развитие человеческой личности.

**Ключевые слова:** система, сотрудничество, вращивание, знаковое опосредствование, зона ближайшего развития, переживание, аффект, личность

**Для цитирования:** Майданский, А.В., Рубцов, В.В. (2025). О системе категорий культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*, 21(3), 4–14. <https://doi.org/10.17759/chp/2025000001>

## On the system of categories of the cultural-historical psychology

A.D. Maidansky<sup>1, 2</sup> ✉, V.V. Rubtsov<sup>1</sup>

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

<sup>2</sup> Belgorod National Research University (BSU), Belgorod, Russian Federation

✉ caute@yandex.ru

### Abstract

The article discusses the systemic structure of cultural-historical psychology (CHP). At its “core” lies the concept of personality as “the social within us,” introduced by L.S. Vygotsky in contrast to the traditional notion of personality as a collection of individual psychological traits. By identifying a number of system-forming categories of the CHP, the authors examine their interrelations and their role in the formation and development of this theoretical framework. It is demonstrated that, by arriving at understanding of personality as a “psychological system,” Vygotsky laid the foundation for a “systemic perspective” on the processes of development and disintegration of higher psychological functions. His theory belongs to the Copernican type of scientific systems, as it incorporates the “movement of the observer” — cultural-historical development of human personality.

**Keywords:** system, cooperation, vraschivanie, sign mediation, zone of proximal development (ZPD), perzhivanie, affect, personality

**For citation:** Maidansky, A.D., Rubtsov, V.V. (2025). On the system of categories of the cultural-historical psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 21(3), 4–14. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp/2025000001>

Истинное действительно только как система.  
Георг Гегель

Большая и сложная проблема, к обсуждению которой мы приступаем, вряд ли может быть решена в формате статьи. Отдавая себе в этом отчет, мы решили сосредоточить основное внимание на исследовании особенностей системного строения КИП и нескольких ее «узловых», системообразующих категорий, с целью выяснить роль каждой из них в процессе развития этой научно-исследовательской программы.

## 1. Личность как «социальное в нас»

Известно, что при создании «новой психологии человека» Л.С. Выготский опирался на систему категорий «Капитала», отражающую, в логически чистом виде, систему буржуазных производственных отношений. В этой системе имеется своя простая «клеточка» — товар. В самом раннем сохранившемся наброске системы КИП Выготский проводит аналогию между товаром и личностью (*Я*). То и другое — вещи «чувственно-сверхчувственные», т. е. социальные. Личность строится по образцу общественных отношений между людьми: «*Я* есть социальное в нас» (Выготский, 2017, с. 112).

Понятие личности описывает не совокупность всех психологических черт индивида (как все еще принято думать и в наши дни), а только и исключительно *высший, социогенный слой* психики. Идея социальной природы личности образует краеугольный камень КИП, или «ключ к психологии человека», по собственному выражению Выготского.

«Субстанцией» товарных отношений, по Марксу, является человеческий труд. Все прочие экономические категории выступают как «модусы» этой всеобщей субстанции, и капитал есть не что иное, как «овеществленный труд». Учение Маркса, как и сама общественная жизнь, вращается вокруг «солнца труда». И личность, и товар, и вообще все собственно человеческие (культурные) формы поведения и психической жизни возникают в процессе труда.

Выготский принимает эту аксиому материалистического понимания истории: «Труд явился колыбелью всех высших психологических функций, всех высших специфических для человека форм поведения» (Выготский, 1931, с. 38).

Открытием Выготского стала *параллель между орудием труда и знаком* — словом, прежде всего. Как орудия дают людям власть над внешней природой, так знаки позволяют активно изменять чужую и свою психику, управлять собственным поведением и душевной жизнью. В этой технологии управления собой и состоит психологическое преимущество человека в сравнении с животными.

Со слов А.Н. Леонтьева мы знаем, что это свое открытие Выготский совершил в конце 1924 или начале 1925 года. Год спустя он развивает идею

«орудийности слова» в блокноте из госпиталя в Захарьино.

«Итак, отличия слова: оно есть *искусственно* созданный стимул (ср. техника), оно есть *орудие* поведения... Речевое поведение от неречевого отличается как труд от приспособления животных... Слово есть специальный стимул для регулирования, для организации поведения — чужого и своего» (Выготский, 2017, с. 106–107).

Далее Выготский декларирует свой разрыв с реактологией: психика — форма *активного*, а не реактивного поведения. Она фильтрует поток внешних данных, отбирая те, что позволяют действовать более эффективно.

«Она есть орган отбора, сито-решето, изменяющее мир так, чтобы можно было действовать. В этом ее положительная роль... Отбор действительно высших форм достигается в психике. Красное, синее, громкое — нарезали мир на порции, чтобы я мог его есть и не сломать зубы» (Выготский, 2017, с. 129).

Живая, активно «поедающая» мир деятельность и есть «солнце», вокруг которого вращается психика, в том числе и человеческая душа. Правда, сам Выготский напрямую такой вывод не формулирует. В этом направлении развивали КИП А.Н. Леонтьев и его соратники (см.: Леонтьев, 1974; Леонтьев, 1981). Но уже Выготский ведет исследования «генетических узлов, соединяющих воедино мышление и практическую деятельность ребенка», причем эта деятельность понимается им как *первооснова и движущая сила* развития мышления.

Если психика вообще есть форма активной деятельности во внешнем мире, то всякое изменение характера этой деятельности влечет за собой перемену в характере психической жизни. Когда деятельность в своем развитии поднимается на ступень труда, тогда, притом именно в лоне труда, возникает и высшая психика с ее искусственными орудиями — знаками. Как и ее «субстанция», труд, человеческая психика социальна и искусственна. Личность не дар природы, ее создают сами люди при помощи знаков из «сырья» природных психических функций.

В записях 1926 года мы находим уже вполне сформировавшееся «твердое ядро» теоретической системы, которая впоследствии получит название «культурно-исторической психологии». Благодаря этим записям мы можем наблюдать *зарождение системы* КИП.

## 2. Сотрудничество

Научные системы не возникают из ничего, ex nihilo, тем более — в науках о человеке. Сотрудничество — категория, которая связывает КИП с исторической эпохой, в которую жил и творил Выготский. Это была эпоха великой мечты о мировой комму-не, основанной на «планомерном сотрудничестве»



(Маркс)<sup>1</sup>. Идея сотрудничества буквально витала в воздухе. Свою «систему сотрудничества» для подростков в трудовой школе второй ступени разрабатывал, например, П.П. Блонский.

Нетрудно показать системообразующий характер категории сотрудничества в системе понятий КИП: мы встречаем ее и в формуле общего генетического закона культурного развития психики, и в определении зоны ближайшего развития, и в основании специальной педагогики Выготского с учением о «преодолении дефекта» через сотрудничество.

При этом категория сотрудничества как бы не специфична для КИП. Не она произрастает из культурно-исторической теории, а наоборот, она стала той почвой, на которой выросло древо культурно-исторической теории, равно как и многие другие психологические и педагогические системы. К примеру, во второй главе «Мышления и речи» Выготский критически обсуждает роль понятия сотрудничества в учении Ж. Пиаже о развитии детского мышления (по схеме «эгоцентризм, принуждение, сотрудничество»).

Сам Выготский начинает пользоваться категорией сотрудничества с первых шагов в науке, еще прежде своего увлечения реактологией и до переезда в Москву. Так, уже в своей первой научной работе (сборник был подготовлен им в Гомеле и отпечатан в местной типографии) Выготский выступает против «индивидуально ремесленного» обучения слепых детей. «Такой труд не приучает сотрудничать... Сотрудничество со зрячими должно стать основой трудового воспитания. На этой основе создается истинное общение со зрячими, и труд окажется той узкой дверью, через которую слепой войдет в жизнь. Создайте здоровый труд — остальное приложится» (Выготский, 1924, с. 20).

По сути дела, понятие сотрудничества ставится им в прямую связь с трудом и трудовым воспитанием детей. «Здоровый труд» включает в себя сотрудничество как свой неотъемлемый атрибут. В этом плане понимание сотрудничества у Выготского кардинально отличается, например, от П. Жане, который рассматривает охоту волчьей стаи как пример «истинного сотрудничества» (*une véritable collaboration*).

Зрелый Выготский станет рассматривать сотрудничество как способ культурного развития, единственно возможный для человека. По отношению к сознанию в целом и каждой психологической функции в отдельности сотрудничество — *отправной пункт развития*, самая первая, «интерпсихологическая» ступень развития. «Всякая высшая психическая функция была раньше своеобразной формой психологического сотрудничества», — не устает повторять Выготский (Выготский, 1984г, с. 56).

В послевоенный период истории КИП работа шла, в основном, по линии конкретизации поня-

тия сотрудничества. В процессе этой работы возник ряд новых понятий, таких как «деловое общение» (А.И. Мещеряков), «совместное разделенное действие», «совместно-распределенная (учебная) деятельность» (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов) и др.

В настоящее время категория сотрудничество / «совместная деятельность» получила наиболее полное и всестороннее освещение в исследованиях В.В. Рубцова, обосновавшего *социально-генетический метод* исследования процессов развития понятий у детей в зависимости от способов организации учебных взаимодействий<sup>2</sup>. В работах В.В. Агеева, Ю.В. Громыко, Р.Я. Гузмана, А.Г. Крицкого, А.В. Конокотина и других последователей социально-генетической психологии, опирающихся на систему ключевых понятий КИП и теории деятельности, были получены экспериментальные данные, подробно раскрывающие процесс организации совместного действия, описаны психологические характеристики различных по своему содержанию и строению способов взаимодействия (сотрудничества) детей и взрослого, детей между собой, а также их взаимосвязь с особенностями развития когнитивных и коммуникативно-рефлексивных процессов.

В своей основе «замысел» социально-генетического метода опирается на фундаментальный закон, сформулированный Л.С. Выготским, согласно которому социальные взаимодействия («социальные отношения» или, позже, «совместная деятельность») есть не «фактор», а *источник развития*: «За всеми высшими функциями и их отношением стоят *генетически социальные отношения, реальные отношения людей* Homo duplex (лат.: человек двойной)» (Выготский, 1986, с. 54; выделено нами — Авт.).

Здесь отметим два ключевых момента. *Во-первых*, как подчеркивает Г.А. Цукерман, «социальные отношения — это не пространство или условия развития, а сама плоть интерпсихической функции: то, что существует лишь МЕЖДУ людьми, не принадлежа никому из них. Интерпсихическое не появляется в отношениях, а является этим отношением» (Цукерман, 2006, с. 61–73). Ибо, согласно Выготскому, «всякая высшая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией, она была прежде социальным отношением двух людей» (Выготский, 1984а, с. 145). *Во-вторых*, в концепции Выготского слово «генетический» происходит не от слова «генетика», а от слова «генезис», т. е. развитие, причем развитие, совершаемое не путем простого «накопления» определенных характеристик, количественного роста, а посредством качественных изменений и трансформаций. Иначе говоря, Выготский прямо указывал, что именно «реальные», т. е. живые, развивающиеся отношения, взаимодействия между людьми определяют характер тех качественных из-

<sup>1</sup> Так, «В планомерном сотрудничестве с другими рабочий стирает индивидуальные границы и развивает свои родовые потенции» (Маркс, 2017, с. 356).

<sup>2</sup> Подробнее см.: Рубцов, 2024.

менений, которые будут составлять складывающиеся у ребенка психические новообразования. «...От протекания одного внутренне зависит порождение и протекание другого» (Рубцов, 2006, с. 14–24). Такое понимание взаимосвязи процессов социальных взаимодействий и развития с неизбежностью привело исследователей к постановке проблемы поиска эффективных способов организации совместной деятельности детей, детей между собой и со взрослым.

В работе В.В. Рубцова на материале методики «Кольцо из предметов» были проанализированы связи между характером и способом взаимодействия детей в процессе решения учебной задачи (кооперация) и уровнем развития операциональных структур, связанных с интеллектуальной операцией включения подкласса в общий класс (Рубцов, 1996, с. 99–110). В результате описаны типы кооперации, характеризующие способы совместного действия, которые являются показателями сотрудничества в условиях распределения деятельности между ее участниками.

*Кооперация, основанная на ориентации на один признак элемента структуры.* Особенность кооперации данного типа состоит в том, что внимание участников обращено на возможности выполнения собственной индивидуальной операции. Участники не выделяют связи между индивидуальными операциями и не ориентируются на эту связь как на специальный предмет анализа, в результате чего «общая» задача разделяется на ряд независимых задач, которые решаются каждым из участников самостоятельно, вне зависимости от разворачивавшихся действий.

*Кооперация, основанная на ориентации на два признака элемента структуры.* Для данного типа кооперации характерно преодоление ориентации участников на выполнение индивидуальных операций. Дети рассматривают общий результат работы как обусловленный последовательностью взаимозамещаемых индивидуальных операций. Тем не менее, эта выделяемая участниками последовательность и взаимозависимость индивидуальных операций остается жестко привязанной к конкретным условиям задачи, в результате чего участникам не удается рассматривать сам способ взаимодействия как общий способ совместного решения задачи.

*Кооперация, основанная на ориентации на связь признаков элементов структуры.* На основе кооперации данного типа дети выделяют как особую задачу организацию самой совместной деятельности. Способ такой организации становится для них предметом специального анализа и рефлексии.

В целом, исследование показало, что формирование научных понятий возможно не в «сотрудничестве» или «общении» участников вообще, но при определенных формах этого сотрудничества, когда, во-первых, сам способ организации совместной деятельности становится предметом анализа участников, во-вторых, когда такой анализ опосредует процесс решения предметной задачи.

Эти результаты получили дальнейшую конкретизацию в исследовании В.В. Рубцова и А.В. Коно-

котина (Rubtsov, Konokotin, 2020), которые изучали особенности способов взаимодействия детей при совместном решении задач на равновесие. Им удалось проследить динамику возникновения совместного действия, показать, что взаимосвязь процессов коммуникации, обмена действиями, взаимопонимания и рефлексии является показателем *включения* детей в сотрудничество, характеризующим особенности совместного решения задач и своеобразие возникающих детско-взрослых сообществ.

Согласно данным, правомерно говорить о четырех типах взаимодействия и, соответственно, о четырех типах сотрудничества детей, определяющих процесс образования понятий в условиях совместной деятельности.

*До-организационный тип взаимодействия* во многом соотносится с ранее описанным первым типом кооперации. Процесс решения задачи и его результат в этом случае выступает для детей продуктом их индивидуальной деятельности. Отсутствует целенаправленная коммуникация. Речевые высказывания не затрагивают содержания задачи. Участники ориентированы, в первую очередь, на поиск возможностей преодоления ограничений выполнения индивидуальных действий по отношению к предметному полю задачи, а индивидуальные операции рассматриваются ими как независимые друг от друга.

Рефлексия, которая возникает в условиях такого типа взаимодействия, проявляется в форме *эгоцентрической речи* детей, а также в форме конкретных действий, которые направлены, во-первых, на соотнесение возможностей собственного действия с его результатом, во-вторых, на соотнесение действия напарника с его результатом, в-третьих, на анализ возможностей соотнесения собственного действия с действиями напарника.

*Организационный тип взаимодействия.* В данном типе взаимодействия конкретизируются те характеристики сотрудничества, которые проявлялись на предыдущем этапе. Развивается коммуникация, направленная на регуляцию процесса взаимодействия, и возникает рефлексия, обеспечивающая анализ возможностей преобразования предметного поля задачи в опоре на объединение индивидуальных действий. Кроме того, отмечается переход участников от анализа результата своего индивидуального действия к ориентации на само совместное действие, на понимание общего результата как способа кооперации индивидуальных операций. Развивающиеся процессы коммуникации и рефлексии становятся в данном случае основой для возникновения взаимопонимания, лежащего в основе понимания замыслов участников в отношении способа решения предметной задачи. При этом, хотя участники и объединяют индивидуальные операции, сам способ организации совместного действия не становится для них предметом анализа, в результате чего организационный тип взаимодействия остается неустойчивым и часто распадается на индивидуальные действия.

*Организационно-рефлексивный тип взаимодействия.* Данный тип взаимодействия характеризуется изменением предмета решаемой задачи. Таким пред-

метом для участника становится сам способ взаимодействия. Эта новая, по существу, задача начинает опосредовать решение предметной задачи, которая, в свою очередь, становится для участников условием для выявления существенных отношений изучаемого объекта/явления. Изменяется и характер коммуникации, которая приобретает форму обсуждения участниками их понимания того, как меняется «поведение» изучаемого объекта в связи с меняющимся способом сотрудничества. Данный тип взаимодействия можно назвать специфически «учебным», позволяющим участникам *преодолевать* заданные взрослым границы «зоны ближайшего развития». В такой форме совместного преодоления затруднений участники уже не осваивают конкретное знание/умение, а овладевают способами организации совместной деятельности. Эти способы характеризуют сотрудничество детей между собой и со взрослым, опосредующее поиск решения задачи.

*Псевдо-организационный способ взаимодействия.* Данный тип взаимодействия внешне напоминает организационный тип сотрудничества, однако «реальное» взаимодействие подменяется активностью одного из участников, который берет на себя инициативу по решению задачи, «используя» при этом возможности напарника.

Принципиальный вывод, который был сделан авторами исследования, состоит в том, что способы взаимодействия, характеризующие сотрудничество в совместной деятельности, внутренне связаны с содержанием формирующегося понятия («равновесие»). Те участники, которые демонстрировали организационный и рефлексивно-аналитический способ взаимодействия, оказывались способны сформулировать общее правило решения задач на равновесие, определить общий принцип решения данного класса задач. Вместе с тем, в то время как участники, демонстрировавшие организационный тип взаимодействия, преимущественно опирались на правило «вес + расстояние», участники, демонстрировавшие рефлексивно-аналитический тип взаимодействия, опирались на правило мультипликации «вес × расстояние». Эти данные лишний раз подтверждают тот факт, что способы сотрудничества непосредственно связаны с особенностями и содержанием формирующихся понятий. Сотрудничество, специфическое для учебных ситуаций, осуществляется в особых формах общности, для которых характерно взаимопонимание и понимание участниками замысла взрослого, организующего «зону ближайшего развития».

### 3. Знаковое опосредствование и вращивание

С психологической точки зрения всякий процесс сотрудничества опосредствуется орудиями и/или знаками. Знак возникает как средство воздействия на

поведение другого человека. В частности, слово первоначально было «командой для других» (эту идею Выготский почерпнул у Жана).

Выполнив свою знаковую функцию в процессе сотрудничества, «орудие становится ненужным. *Деятельность уходит внутрь*, — записывает карандашом на случайном листке Выготский. — *Вращивание только вначале полностью повторяет инструментальный акт внутри — потом сокращения, короткие замыкания и глубокие изменения*» (Выготский, 2017, с. 159–160).

Иногда при этом сохраняется мысленный образ орудия (мнемотехническая карта или речевые «стимулы-средства»: детская считалочка, поговорка, молитва и т.п.) либо создается особое символическое орудие (цифры, иероглифы, буквы, ноты), а иногда орудие исчезает бесследно — сохраняется лишь чистая схема деятельности, и все действие по виду вновь становится непосредственным.

Таковы, с точки зрения Выготского, три основных типа *вращивания* «инструментального акта» внутрь<sup>3</sup>.

Отныне человек способен *сотрудничать сам с собой*, в своем внутреннем мире, который как раз и возникает в результате вращивания внешних, «интерпсихологических» форм сотрудничества. Вращивание творит «смысловое поле», в котором осуществляется личная жизнь ума: неслышно звучат диалоги, обдумываются поступки, совершаются процессы рефлексии и самосознания. Творит из природной материи — из аффектов и врожденных психологических функций (ориентировочных и речевых, этих двух «сигнальных систем»). Как лодку или плот не построишь без материала, способного плавать в воде, так и высшую психологическую функцию можно создать лишь при наличии соответствующей «натуральной», или «элементарной», говоря языком Выготского.

Сопротивление «натуры» приводит к резкому снижению и упрощению культурных форм деятельности на начальной ступени вращивания. Некоторые из них «застревают» в своем развитии на полпути, оказываясь не в состоянии завершить «пробег внутрь» (Л.С. Выготский). Беззвучное чтение было редкостью еще в Древней Греции и Риме. Ребенку и его наставнику — всегда совместными силами, сообщая — стоит немалых трудов «вырвать» ту или иную психологическую функцию из плена гештальтов и схем практической деятельности.

После Выготского понятие вращивания не получило дальнейшего развития, его вытеснило понятие *интериоризации*, толкуемой в духе Пиаже как переход из сенсомоторного плана в мысленный, по дефиниции А.Н. Леонтьева (у Выготского отправным пунктом был план интерпсихический, сотрудничество взрослого и ребенка, а не индивидуальная сенсомоторика). Знаковое опосредствование и «сигнификация» (создание и активное употребление искусственных сигналов) свелись к банальной «вербализации» и сместились из центра в фон исследовательского

<sup>3</sup> Подробнее см.: Майданский, 2024.



интереса. У А.В. Запорожца понятие интериоризации распространяется на перцептивные психические процессы, не опосредствованные знаками и осуществляемые — также и животными — сугубо индивидуально, а не в сотрудничестве.

Если интериоризация представляет собой *социализацию природного*, то вращивание есть *индивидуализация социального*. Это кардинальное отличие со всей резкостью подчеркивал сам Выготский: «Не постепенная социализация, вносимая в ребенка извне, но постепенная индивидуализация, возникающая на основе внутренней социальности ребенка, является главным трактом детского развития» (Выготский, 1934, с. 282).

Исследование психологической структуры процесса сотрудничества является важным этапом формирования системы КИП. С этой целью Выготский разрабатывает «инструментальный метод», экспериментальной опорой которого становится знаменитая «методика двойной стимуляции». На основе этой методики были получены принципиально новые для своего времени данные о процессе образования научных понятий у детей, сущность которого состоит «в наделении бессмысленного слова значением».

Ключевые этапы дальнейшего развития понятия интериоризации в КИП составили: разработка П.Я. Гальпериным методики формирования «умственных действий с заранее намеченными свойствами»; Загорский эксперимент А.И. Мещерякова и Э.В. Ильенкова, раскрывший способы усвоения первичных форм культурного поведения и житейских («спонтанных», по Выготскому) понятий в процессе совместно-разделенной предметной деятельности; исследование В.В. Рубцова в условиях совместной учебной деятельности образования научных понятий у детей.

Роль знаковых средств в ситуации учебного сотрудничества в рамках социально-генетического метода изучали А.Г. Крицкий, А.В. Конокотин и др. А.Г. Крицкий (Крицкий, 1988) разработал ситуации «ограниченного общения», при которых непосредственная, прямая коммуникация участников в процессе решения задач оказывалась невозможной (за счет пространственного разделения участников и организации их работы в цифровой (компьютерной) среде). Согласно данным, участники, которые не были ограничены во взаимодействии друг с другом (контрольная группа), легче и быстрее координировали свои действия, обменивались мнениями, однако смысловой контекст их взаимодействия носил ограниченный характер, в связи с чем у детей возникали трудности при изменении предметных условий действия. Не выделяя специально знаковые средства организации и координации взаимодействий, эти дети оставались в плоскости «игрового» взаимодействия и не выделяли обобщающие свойства той модели, с которой они работали.

В противоположность этому, в группах, где создавались ситуации затруднения, у участников возникала потребность в выработке согласованного способа действия и поиске средств координации взаимодействий. Выработка подобных знаковых средств определяла смену ориентации учащихся с игровой на учебно-познава-

тельную, что было выражено в переходе от отдельных проб, направленных на выявление свойств конкретной предметной ситуации, к пробам, направленным на выявление способов координации взаимодействий и организации совместного действия, а через него — к моделированию совместного способа действия.

А.В. Конокотиным также разрабатывались экспериментальные ситуации с «неопределенными» условиями (непрошкалированная модель весов-балансиров), в которых участникам было необходимо самостоятельно выработать средства решения задачи, которые, в свою очередь, определяли и задавали способ их взаимодействия в процессе поиска решения (Конокотин, 2023, с. 213).

Полученные результаты подтвердили, что создание условий, при которых участники сталкиваются с поиском знаковых средств, необходимых для продуктивного взаимодействия и решения задачи, позволяет им переходить от действий в конкретно-ситуативных условиях, «заданных» предметной средой, в план умственных, «идеальных» действий. В разворачивающемся процессе «означивания» и «переозначивания» объекта действия преобразование объективной действительности опирается на представления участников о существенных свойствах объекта. Это позволяло участникам совместно «выносить» во внешний план и делать предметом специального анализа индивидуальные представления о предметных характеристиках объекта, координировать и согласовывать их, а впоследствии совместно выполнять поиск решения задачи.

Вместе с тем, до настоящего времени не получили, к сожалению, дальнейшего развития тема вращивания *значений* в психику ребенка через образование *смыслов* и начатое Выготским исследование «смыслового строения сознания». Значение, писал он, входит в инструментальную операцию как «третье звено», опосредствующее отношение знака к объекту. «Значение в психологическом плане и есть внутренняя структура знаковой операции. Знак опосредствует через значение. Мы брали его в аспекте поведения, надо взять в аспекте сознания» (Выготский, 2017, с. 306). В этом аспекте значение образует *единицу речевого мышления*. Выготский призывал «раскрыть системообразование в психологии через анализ значения» (Выготский, 2017, с. 355). К работе в этом направлении он приступил в книге «Мышление и речь».

#### 4. Зона ближайшего развития

Понятие ЗБР сложилось в КИП позже других и получило широкую известность как у нас, так и за рубежом. С понятием вращивания оно связано через «садовую» метафору Выготского. В зоне ближайшего развития находятся, по выражению Выготского, «несозревшие еще функции», о развитии которых надлежит позаботиться взрослому, в особенности учителю. Только глупый садовник оценивает сад по уже созревшим плодам, говорит Выготский. Правильное обучение ребенка отличается от дрессуры

тем, что оно забегает вперед развития, ведет его за собой, ориентируясь не только на уже наличные, достаточно развитые функции, но прежде всего на те, что *завтра* выйдут на первый план и начнут доминировать в системе сознания.

ЗБР служит своего рода объединяющей рамкой теории КИП, связывая между собой ее «корневые» понятия: сотрудничество, знаковое опосредствование, вращивание, осознанность и др. Понятие ЗБР объясняет главный механизм развития, по Л.С. Выготскому: как социальное становится индивидуальным, как «интер» превращается в «интра», т. е. то, что получило название основного генетического закона. Через понятие ЗБР оказываются связанными три важнейших «измерения» жизни человека: образование, развитие и психическое здоровье (см.: Zaretsky, Kholmogorova, 2020).

Огромный эвристический потенциал понятия ЗБР начал обнаруживаться исследователями и практиками через много лет после смерти Л.С. Выготского, что привело не только к стремительному распространению его в различных областях психологии, но и к дискуссиям вокруг трактовки самого понятия. Выготский не успел соединить различные идеи, высказанные в разных контекстах, в единое целое, чем во многом и объясняется неоднозначность и многообразие современных трактовок его учения о ЗБР.

Исследователи творчества Выготского и его последователи видели «объяснительную» силу понятия и возможность в опоре на него выстроить теорию развития, но не всегда обращали внимание на его «конструктивный» потенциал, позволяющий создавать условия для развития, управлять этим процессом, решать конкретные проблемы развития на практике (на понимании психологии именно как *практики* настаивал сам Выготский).

Зарубежные последователи Выготского, продвигая его взгляды, взяли за основу определение из брошюры 1935 года, написанной для учителей и дающей понятие ЗБР в весьма упрощенном виде. ЗБР определяется как расстояние «между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, разрешаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития ребенка, определяемым с помощью задач, решаемых ребенком под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными его сотоварищами...» (Выготский, 1935, с. 42).

Тезисно обозначим ключевые моменты понятия ЗБР в связи с понятиями сотрудничества и вращивания:

- В ЗБР ребенок *совместно с другим человеком* (взрослым или «более умным сотоварищем») делает то, чего не может делать сам.
- Тот опыт, который ребенок приобретает, действуя в ЗБР совместно с другим, может стать его собственным достоянием; тем самым осуществляются «шаги в развитии», происходит *вращивание* «приемов поведения» и высших психологических функций.

• В ЗБР находятся те действия, которые ребенок может осуществлять *осознанно* совместно со взрослым, т. е. то, что недоступно осознанию ребенком, не может быть и присвоено<sup>4</sup>.

• В ЗБР ребенок осуществляет деятельность в *сотрудничестве* со взрослым; в дальнейшем из этого тезиса возникает представление о субъектной позиции ребенка в совместной деятельности как условия развития.

Обучение ведет за собой развитие, и один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии.

Попытка заново переосмыслить эти тезисы, соединив их в целое, привела В.К. Зарецкого к обоснованию «многовекторной модели ЗБР» (Зарецкий, 2007). Эта модель описывает развитие ребенка в сотрудничестве со взрослым как движение по вектору учебной деятельности, которое сопровождается «шагами в развитии» по различным возможным векторам, которые тем или иным образом оказываются связанными с учебной деятельностью.

## 5. Аффект и переживание

Незадолго до смерти Л.С. Выготский утверждал, что «действительной динамической единицей сознания, т. е. полной, из которой складывается сознание, будет переживание» (Выготский, 1984б, с. 383).

Здесь совершается очередной (ставший последним) радикальный поворот в развитии всей системы КИП. Если переживание есть «клеточка» сознания, имеющего системное строение, то сознание есть не что иное, как *система переживаний*. Это значит, что все до единой формы, функции и феномены сознания должны объясняться через понятие переживания, соотноситься с этой «динамической», т. е. постоянно изменяющейся, возникающей и исчезающей, единицей, должны быть тем или иным образом замкнуты на переживания (так же как в системе капиталистических отношений все процессы замкнуты на товар, реальный или же идеальный — деньги).

Выготский не успел это сделать, а стало быть, не завершил постройку задуманного им нового учения о сознании. Впоследствии такая задача больше уже не ставилась, и само понятие переживания до недавнего времени отодвигалось на дальнюю периферию культурно-исторической теории. Но Выготский успел исследовать аффективно-смысловую природу переживаний и тем самым дал нам ключ к пониманию новорожденной системы в целом.

Лежащее у всех на глазах определение гласит, что «переживание надо понимать как внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности» (Выготский, 1984б, с. 382).

Акцент здесь нужно ставить на слове «внутреннее», так как, помимо внутреннего отношения — переживания, ребенок связан с действительностью еще и отно-

<sup>4</sup> Отсюда вытекает представление о границах ЗБР. На важность учета этих границ указывает, например, У. Стайлз, говоря, что главная ошибка психотерапевта — «работа вне зоны ближайшего развития» (Stiles, Gabalda, Ribeiro, 2016).

шением внешним, каковым является его *деятельность*: «Отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка», — уточняет ниже Выготский (Выготский, 1984б, с. 383). Переживание и деятельность, эти два отношения человеческой личности (не только ребенка) к внешней среде, являются внутренней и внешней — или «феноменальной» и «объективной», в терминах самого Выготского, — сторонами жизнедеятельности личности.

Как следует из записных книжек, к концу жизни Выготский представлял себе КИП в виде трехэтажного здания.

Нижний этаж отведен «инструментальной психологии», где исследуется «прямое движение от жизни к сознанию». Здесь продолжали вести работы А.Н. Леонтьев с харьковчанами.

Второй этаж — исследование мира сознания, населенного переживаниями, значениями и смыслами. Об этом — книга «Мышление и речь».

На третьем, последнем этаже располагается «вершинная/акмеистическая психология», учение о том, как сознание изменяет и просветляет жизнь.

«Конечно, клетка зависит в развитии от организма. Значение от сознания, сознание — от жизни. Но значение меняет сознание, сознание жизнь. *Обратное движение от сознания к жизни*. Спиноза... Прямое движение (от жизни к сознанию) важно лишь постольку, поскольку оно и только оно позволяет понять *обратное движение* от сознания к жизни (сознание изменяет жизнь), зависимость жизни от сознания» (Выготский, 2017, с. 413–414).

В индивидуальном развитии этому челночному движению соответствует «зигзаг свободного осмысленного действия»: переход от реального действия к мышлению в понятиях, и обратно — от мышления к действию, делающемуся теперь осознанным и разумным. Дорога от сознания к жизни и от мышления к действию пролегает через горные цепи *аффектов*.

Аффект — это психологическая форма выражения органической потребности. Природный штурвал управления деятельностью всех живых существ: желание, радость, гнев, страх и пр. Аффект образует «клеточку», или «единицу» психики вообще<sup>5</sup>. Посему «изучить порядок и связь аффектов составляет главную задачу научной психологии» (Выготский, 1936, с. 211).

Такова, в главных чертах, система координат, в которой «поздний» Выготский строил свою теорию сознания вообще и понятие переживания в частности. Опираясь на спинозовскую дефиницию аффекта как состояния тела, увеличивающего или уменьшающего его «способ-

ность действия», *agendi potentia*<sup>6</sup>, Выготский принялся разрабатывать собственное «понимание аффекта как целостной психофизиологической реакции, включающей в себя переживание и поведение определенного рода и представляющей единство феноменальной и объективной сторон» (Выготский, 1984д, с. 214).

Стало быть, по мысли Выготского, переживание представляет собой не что иное, как *феноменальную сторону аффекта*. Понять, что такое «переживание», не обращаясь к понятию аффекта, так же невозможно, как понять, что такое цена, не владея понятием стоимости. Об этом красноречиво свидетельствует не столь давний «Симпозиум по переживанию»<sup>7</sup>.

В лучших имеющихся на сегодняшний день работах о понятии переживания исследование ведется на уровне первого или, реже, второго «этажей» КИП. Переживание ставится в связь с основным генетическим законом культурного развития и понятием социальной ситуации развития (Вересов, 2016; Fleeer, González Rey, Veresov, 2017; Veresov, Fleeer, 2016), констатируется двойственное «эмоционально-когнитивное преломление среды в переживании» (Мещеряков, 2008, с. 107). В то же время практически выпала из поля зрения вся проблематика «вершинной психологии»: овладение своими переживаниями через их осознание, осмысление; управление ими в детской или театральной игре; создание искусственных, культурных эмоций; подчинение аффектов понятиям, установление разумного порядка и связи аффектов.

Выготский видит в переживании *осознанный аффект*, или аффект, превратившийся в феномен человеческого сознания. С объективной своей стороны тот же самый аффект выступает как форма деятельности, поведения<sup>8</sup>. Переживание и действие есть, в сущности, одно и то же, выраженное двояким образом.

Развитие детской психики можно представить как рост осознания (*prise de conscience* у Клапареда и Пиаже) в сфере душевных переживаний; рефлексии Выготский определяет, вслед за Бузманом, как «отклонение переживания с внешнего мира на самого себя», и т. д.

После смерти Выготского понятие переживания как «аффективного отношения ребенка к среде» разрабатывала Л.И. Божович. При этом она взяла на вооружение одностороннюю, сугубо феноменальную дефиницию аффекта как «длительного, глубокого эмоционального переживания». Аффект оказался видом переживания, и это расхожее понимание она приписала Выготскому, попросту игнорируя все его собственные определения с отсылками к Спинозе. Далее Божович принялась критиковать предложенное Вы-

<sup>5</sup> «Аффект есть альфа и омега, начальное и конечное звено, пролог и эпилог всего психического развития» (Выготский, 1984в, с. 297).

<sup>6</sup> Выготский цитировал и пространно комментировал деятельность (или «динамогенную», как он выражался) дефиницию аффекта у Спинозы, находя ей экспериментальное подтверждение в работах У. Кеннона и Ч. Шеррингтона, К. Левина и М. Принца. Эмоция не эпифеномен, она должна делать нечто — «активировать нас».

<sup>7</sup> В 2016 г. журнал «Mind, Culture, and Activity» отвел специальный номер (vol. 23, no. 4) для обсуждения данной темы: «Symposium on *Perezhivanie*». Примечательно, что в дюжине статей нет ни единого обращения к «Учению об эмоциях».

<sup>8</sup> Термины «деятельность» и «поведение» у Выготского зачастую сливаются. Выражения «тип поведения» и «форма деятельности» употребляются им как эквивалентные, через запятую, а поведение определяется как «вся деятельность». Иногда же он их различает, говоря, например, о «поведении в процессе деятельности».



готским понятие переживания за то, что он связывал его с осмыслением, наделял переживания смыслами и объяснял из понятий: этим Выготский замыкал психологический анализ в кругу «чисто субъективных процессов», вырывая переживания из «реальных жизненных отношений» (Божович, 1968, с. 153–157).

Свое реальное продолжение дело «вершинной психологии» получило, стараниями Б.В. Зейгарник и ее школы, в области *патопсихологии* (см. Зейгарник, Холмогорова, Мазур, 1989). Особого внимания заслуживают работы А.Ш. Тхостова с соавторами, собранные в монографии «Культурно-историческая патопсихология» (Тхостов, 2020). Исследования, посвященные «развитию произвольного управления эмоциями» (через посредство знаково-символических операций), фактически представляют собой исполнение научного завещания Выготского, а в отдельных пунктах идут и дальше, в частности, обращаясь к понятию «постпроизвольности».

Прекрасную работу на втором этаже системы демонстрирует Е.Ю. Завершнева, предлагая свою трактовку гипотезы Выготского о причине неврозов: таковой является невозможность перевода аффективного комплекса в переживание (Завершнева, 2017). В другой ее статье высказываются ценные соображения о смысловой природе переживания (Завершнева, 2015).

Оригинальный подход к проблеме переживания, с опорой на идеи Выготского, разработал Ф.Е. Василюк (Василюк, 1984). Полученные им результаты требуют специального обсуждения.

### Коперниканский переворот Выготского (вместо Заключения)

Есть два типа научных систем: одни изображают предмет с точки зрения наблюдателя, другие — «с точки зрения вечности». Примером первой может служить Птолемея геоцентрическая система, примером

второй — система Коперника (или Солнечная система как она есть). У систем первого типа всегда имеется «своя» истина, какая-то доля истины, вторые сами и есть истина — пусть еще неполная и неточная<sup>9</sup>, но не «своя», не частная, а *всеобщая* научная система.

Характер всеобщности культурно-историческая психология обрела не сразу. «Мы *слишком поздно* ввели системную точку зрения... *Сейчас* я понимаю все это глубже», — писал Выготский «contra А.Н.» в 1932 году (Выготский, 2017, с. 321). Двумя годами ранее, в докладе «О психологических системах» (октябрь 1930), Выготский признал, что при изучении различных психологических функций терялась из виду их *взаимосвязь* в процессах развития и распада высшей психики. Тем самым «мы упускаем понятие личности» как системы «третичных связей», которые складываются между психологическими функциями в переходном возрасте на основе рефлексии и самосознания. Именно поворот к пониманию личности как «психологической системы» придал КИП системный характер в строгом смысле слова. Начало этого прорыва к системности мы находим уже в рукописи 1929 года «Конкретная психология человека» (Выготский, 1986).

Выготский, подобно Копернику, сумел учесть в теории *движение самого «наблюдателя»* — культурно-историческое развитие человеческой личности. Принцип историзма позволил Выготскому понять психику человека *sub specie aeternitatis*, а не с частной, исторически ограниченной точки зрения «наблюдателя» (из коей вырастает вся «описательная» и «объяснительная» психология нашей эпохи).

В этом заключается совершенный Выготским переворот в мировой психологии.

Благодаря недавней «архивной революции» мы теперь можем разглядеть контуры системы, которую он задумал, но не успел построить. Настало время сверить с ними курс развития КИП, чтобы понять, как нам двигаться дальше.

### Список источников / References

1. Божович, Л.И. (1968). *Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование)*. М.: Просвещение. 464 с.
2. Василюк, Ф.Е. (1984). *Психология переживания*. М.: Изд-во МГУ. 200 с.
3. Вересов, Н.Н. (2016). Переживание как психологический феномен и теоретическое понятие: уточняющие вопросы и методологические медитации. *Культурно-историческая психология*. 12(3), 129–148. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120308>

- Veresov, N.N. (2016). *Perezhivanie* as a psychological phenomenon and theoretical concept: Clarifying questions and methodological meditations. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 129–148. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2016120308>
4. Выготский, Л.С. (2017). *Записные книжки. Избранное* (Е. Завершнева, Р. ван дер Веер, общ. ред.) М.: Канон+. 607 с.
5. Выготский, Л.С. (1984а). История развития высших психических функций. В: Л.С. Выготский. *Собрание сочинений*: в 6 т. Т. 4 (с. 5–328). М.: Педагогика.

<sup>9</sup> Так, Коперник ошибочно думал, что планеты движутся по круговым орбитам и с постоянной скоростью. Астрономические расчеты в такой системе, разумеется, давали большую погрешность.

6. Выготский, Л.С. (1936). К вопросу о психологии творчества актера. В: П.М. Якобсон, *Психология сценических чувств актера* (с. 197–211). М.: ГИЗ.  
Vygotsky, L.S. (1936). On the psychology of the actor's creativity. In: P.M. Jakobson, *The psychology of stage feelings of the actor* (pp. 197–211). Moscow: GIZ. (In Russ.)
7. Выготский, Л.С. (1924). К психологии и педагогике детской дефективности. В: Л.С. Выготский (ред.), *Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей* (с. 5–30). М.: Изд-во СПОН Наркомпроса РСФСР.  
Vygotsky, L.S. (1924). On the psychology and pedagogy of child defectology. In: L.S. Vygotsky (ed.), *Problems of educating blind, deaf, and mentally retarded children* (pp. 5–30). Moscow: SPON of the People's Commissariat for Education of the RSFSR. (In Russ.)
8. Выготский, Л.С. (1986). Конкретная психология человека. *Вестник МГУ. Серия 14: Психология*, 1, 52–63.  
Vygotsky, L.S. (1986). The concrete psychology of personality. *Moscow State University Bulletin. Series 14: Psychology*, 1, 52–63. (In Russ.)
9. Выготский, Л.С. (1984б). Кризис семи лет. В: Л.С. Выготский, *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4* (с. 376–385). М.: Педагогика.  
Vygotsky, L.S. (1984b). The crisis of age seven. In: *Collected Works* (Vol. 4, pp. 376–385). Moscow: Pedagogika. (In Russ.)
10. Выготский, Л.С. (1984в). Младенческий возраст. В: Л.С. Выготский, *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4* (с. 269–317). М.: Педагогика.  
Vygotsky, L.S. (1984c). Infancy. In: *Collected Works* (Vol. 4, pp. 269–317). Moscow: Pedagogika. (In Russ.)
11. Выготский, Л.С. (1934). *Мышление и речь*. М.—Л.: Соцэкгиз. 324 с.  
Vygotsky, L.S. (1934). *Thinking and speech*. Moscow—Leningrad: Socekiz. 324 p. (In Russ.)
12. Выготский, Л.С. (1984г). Орудие и знак в развитии ребенка. В: Л.С. Выготский, *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6* (с. 6–86). М.: Педагогика.  
Vygotsky, L.S. (1984d). Tool and sign in child development. In: *Collected Works* (Vol. 6, pp. 6–86). Moscow: Pedagogika. (In Russ.)
13. Выготский, Л.С. (1931). Практическая деятельность и мышление в развитии ребенка в связи с проблемой политехнизма. В: *На психотехническом фронте: материалы к Первому съезду Всесоюзного общества психотехники и прикладной психофизиологии. Тезисы докладов 20–21 мая 1931* (с. 38–40). М.—Л.: Соцэкгиз.  
Vygotsky, L.S. (1931). Practical activity and thinking in child development in relation to the problem of polytechnism. In: *On the Psychotechnical Front: Materials for the First Congress of the All-Union Society of Psychotechnics and Applied Psychophysiology. Theses of reports, May 20–21, 1931* (pp. 38–40). Moscow—Leningrad: Socekiz. (In Russ.)
14. Выготский, Л.С. (1935). *Умственное развитие детей в процессе обучения*. М.—Л.: Учпедгиз. 135 с.  
Vygotsky, L.S. (1935). *Psychological development of children in the process of learning*. Moscow—Leningrad: Uchpedgiz. 135 p. (In Russ.)
15. Выготский, Л.С. (1984д). Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование. В: Л.С. Выготский, *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6* (с. 91–318). М.: Педагогика.  
Vygotsky, L.S. (1984e). The teaching on emotions: A historical-psychological investigation. In: *Collected Works* (Vol. 6, pp. 91–318). Moscow: Pedagogika. (In Russ.)
16. Завершнева, Е.Ю. (2015). Две линии развития категории «смысл» в работах Л.С. Выготского. *Вопросы психологии*, 3, 116–132.  
Zavershneva, E.Yu. (2015). Two lines of development of the category of “meaning” in the works of L.S. Vygotsky. *Voprosy Psikhologii*, 3, 116–132. (In Russ.)
17. Завершнева, Е.Ю. (2017). К определению понятия «бессознательное» в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. *Вопросы психологии*, 3, 102–118.  
Zavershneva, E.Yu. (2017). On defining the concept of “the unconscious” in L.S. Vygotsky's cultural-historical psychology. *Voprosy Psikhologii*, 3, 102–118. (In Russ.)
18. Зарецкий, В.К. (2007). Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... *Культурно-историческая психология*, 3(3), 96–104.  
Zaretsky, V.K. (2007). The zone of proximal development: What Vygotsky did not have time to write. *Cultural-Historical Psychology*, 3(3), 96–104. (In Russ.)
19. Зарецкий, В.К. (2024). Зона ближайшего развития: эволюция понятия. *Культурно-историческая психология*, 20(3), 45–57. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200305>  
Zaretsky, V.K. (2024). The zone of proximal development: Evolution of the concept. *Cultural-Historical Psychology*, 20(3), 45–57. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2024200305>
20. Зейгарник, Б.В., Холмогорова, А.Б., Мазур, Е.С. (1989). Саморегуляция поведения в норме и патологии. *Психологический журнал*, 10(2), 122–132.  
Zeigarnik, B.V., Kholmogorova, A.B., & Mazur, E.S. (1989). Self-regulation of behavior in normal and pathological conditions. *Psychological Journal*, 10(2), 122–132. (In Russ.)
21. Конокотин, А.В. (2023). Особенности взаимодействий детей младшего школьного возраста в процессе решения учебных задач. Дис. ... канд. психол. наук. М. 213 с.  
Konokotin, A.V. (2023). *Features of interaction among younger schoolchildren in the process of solving learning tasks* (Candidate of Psychological Sciences dissertation). Moscow. 213 p. (In Russ.)
22. Крицкий, А.Г. (1988). Психологические условия использования компьютера как средства организации совместной учебной деятельности. Дис. ... канд. психол. наук. М. 148 с.  
Kritsky, A.G. (1988). *Psychological conditions for the use of the computer as a means of organizing joint learning activity* (Candidate of Psychological Sciences dissertation). Moscow. 148 p. (In Russ.)
23. Леонтьев, А.Н. (1974). *Деятельность. Сознание. Личность*. М. 304 с.  
Leontiev, A.N. (1974). *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow. 304 p. (In Russ.)
24. Леонтьев, А.Н. (1981). *Проблемы развития психики*. 4-е изд. М.: Изд-во Московского ун-та. 584 с.  
Leontiev, A.N. (1981). *Problems of the development of the psyche* (4th ed.). Moscow: Moscow University Press. (In Russ.)
25. Майданский, А.Д. (2023). Мышление и труд (читая Выготского). *Культурно-историческая психология*, 19(3), 4–12. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190301>  
Maidansky, A.D. (2023). Thinking and labour (Reading Vygotsky). *Cultural-Historical Psychology*, 19(3), 4–12. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2023190301>
26. Майданский, А.Д. (2024). Понятие вращивания в теории развития высших психологических функций. *Культурно-историческая психология*, 20(3), 36–44. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200304>  
Maidansky, A.D. (2024). The concept of *vrashchivanie* in the theory of the development of higher psychological functions. *Cultural-Historical Psychology*, 20(3), 36–44. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2024200304>
27. Маркс, К. (2017). *Капитал: критика политической экономии. Том I*. М.: Эксмо. 1200 с.

- Маркс, К. (2017). *Capital: A Critique of Political Economy. Volume I*. Moscow: Eksmo. 1200 p. (In Russ.)
28. Мещеряков, Б.Г. (2008). Взгляды Л.С. Выготского на науку о детском развитии. *Культурно-историческая психология*, 4(3), 103–112.  
Meshcheryakov, B.G. (2008). L.S. Vygotsky's views on child development science. *Cultural-Historical Psychology*, 4(3), 103–112. (In Russ.)
29. Рубцов, В.В. (1996). *Основы социально-генетической психологии*. М.: Институт практической психологии. 384 с.  
Rubtsov, V.V. (1996). *Foundations of socio-genetic psychology*. Moscow: Institute of Practical Psychology. 384 p. (In Russ.)
30. Рубцов, В.В. (2024). *Социально-генетическая психология учебных взаимодействий (избранные статьи, выступления, проекты). Книга первая*. М.: ИД «Городец». 575 с.  
Rubtsov, V.V. (2024). *Socio-genetic psychology of learning interactions (Selected articles, speeches, projects). Volume I*. Moscow: Gorodets Publishing. 575 p. (In Russ.)
31. Рубцов В.В. (2006). Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст. *Культурно-историческая психология*, 1(1), 14–24.  
Rubtsov, V.V. (2006). Social interaction and learning: A cultural-historical context. *Cultural-Historical Psychology*, 1(1), 14–24. (In Russ.)
32. Тхостов, А.Ш. (2020). *Культурно-историческая психология*. М.: Канон+. 320 с.  
Tkhostov, A.Sh. (2020). *Cultural-historical pathopsychology*. Moscow: Kanon+. 320 p. (In Russ.)
33. Цукерман, Г.А. (2006). Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития. *Культурно-историческая психология*, 2(4), 61–73.  
Tsukerman, G.A. (2006). Child–adult interaction that creates the zone of proximal development. *Cultural-Historical Psychology*, 2(4), 61–73. (In Russ.)
34. Fler, M., González Rey F., Veresov, N. (Eds.). (2017). *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy*. Springer Nature Singapore.
35. Rubtsov, V.V., Konokotin, A. (2020). Formation of Higher Mental Functions in Children with Special Educational Needs via Social Interaction. In: D. Nemeth, J. Glosman (Ed.), *Evaluation and treatment of Neuropsychologically Compromised Children* (pp. 179–195). Academic press.
36. Stiles, W.B., Gabalda, I.C., Ribeiro, E. (2016). Exceeding the Therapeutic Zone of Proximal Development as a clinical Error. *Psychotherapy*, 53(3), 268–272. <https://doi.org/10.1037/pst0000061>
37. Veresov, N., Fler, M. (2016). *Perezhivanie* as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 325–335. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186198>
38. Zaretsky, V.K., Kholmogorova, A.B. (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

Виталий Владимирович Рубцов, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», президент, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); президент, Федерация психологов образования России, Москва, Российская Федерация, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Андрей Дмитриевич Майданский, доктор философских наук, профессор кафедры философии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (ФГАОУ ВО НИУ БелГУ), Белгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2061-3878>, e-mail: caute@yandex.ru

### Information about the authors

Vitaly V. Rubtsov, Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, President, Head of the International UNESCO Chair “Cultural-Historical Psychology of Childhood”, Moscow State University of Psychology and Education; President, Federation of Educational Psychologists of Russia, Moscow, Russian Federation, orcid: 0000-0002-2050-8587, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Andrey D. Maidansky, PhD in Philosophy, Professor of Philosophy, Belgorod National Research University, Belgorod, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2061-3878>, e-mail: caute@yandex.ru

### Вклад авторов

Вклад авторов равноценный.

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.

Поступила в редакцию 03.07.2025

Поступила после рецензирования 14.07.2025

Принята к публикации 23.07.2025

Опубликована 01.08.2025

Received 2025.07.03

Revised 2025.07.14

Accepted 2025.07.23

Published 2025.08.01



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

✉ [konokotina@mgppu.ru](mailto:konokotina@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

✉ [konokotina@mgppu.ru](mailto:konokotina@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), perezhivanie, 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, perezhivanie, 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 нисколько; практика была выводом, приложением, вообще выходом за пределы науки, операцией занаучной, посленаучной, начинавшейся там, где научная операция считалась законченной. Успех или неуспех практически нисколько 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 «вращивание» 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-объяснительное» (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 бесполезно 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 рефлексии 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 помощь 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 осознано 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 помощь взрослого в осознании и перестройке способа действия, т. е. основным принципом оказания такой помощи является «опора на рефлексивность». 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 заместить 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, «вращиванием». 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;
- помощь 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 психолого-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. Агеева, 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 образованных понятий в детском возрасте*. Именно социально-генетический метод выносит понятия «сотрудничество», «совместная деятельность» в качестве системообразующих в общей методологической рамке КИП. «Основание данного метода, — пишет В.В. Рубцов, — составляет принцип опосредования предметных структур и структур совместной деятельности: предметное содержание объекта, определяющее содержание осваиваемых понятий, опосредовано способами взаимодействия участников социальной ситуации» (Поскакалова, 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 развития и коррекции 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 искомым 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 из участников 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 измерить 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 («вращивание») 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 рефлекссию.



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 психолого-педагогическим инструментом: здесь оно не стихийно возникает, а закладывается в дизайн образовательной деятельности и *становится центральным механизмом действия развивающего эффекта*.

Практическая реализация «Мультимедиа-театра» в школе требует особой организации учебно-воспитательного процесса. Опыт, представленный в работах О.В. Рубцовой и Т.А. Посакаловой, 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 деятельностей*, 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, помогать сформулировать идеи 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 рефлекссию. По данным лонгитюдного исследования (Посакалова, Хуснутдинова, 2024), за два года участия в проекте у школьников достоверно повысились умения офлайн-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 офлайн-взаимодействию. Во-вторых, это проблема *разобщенности и конфликтности* подростков, особенно в больших школах. Совместная театральная работа обладает мощным сплочающим 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 самодетельности, 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, возможностью «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 вращивается 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

- 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.)
- 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.)
- 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.)
- 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. Luriya, M.G. Yaroshevsky, ed.). Moscow: Pedagogika. (In Russ.)
- Выготский, Л.С. (1984). *Собрание сочинений: в 6 т. Том Т. 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.)
- 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 psikhologii obrazovaniya*, 13(2), 3–9. (In Russ.)
- 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.)
- 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.)
- 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.)
- 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>
- 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.)
- 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.)
- 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.)
- Монтессори, М. (2000). *Помоги мне сделать это самому*. М.: Художественная литература.  
 Montessori, M. (2000). *Help me do it myself*. M.: Khudozhestvennaya literatura. (In Russ.)
- 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.)
- Посакалова, 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.202429061>  
 Poshakalova, 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.202429061>
- 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>
- 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.)
- 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), Статия 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. (2021a). 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. Zaretsky, V.K., Kholmogorova, A.B. (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](mailto: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](mailto: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](mailto:iulanovskaya@mail.ru)

Ольга Витальевна Рубцова, кандидат психологических наук, доцент, руководитель Центра междисциплинарных исследований современного детства, доцент кафедры возрастной психологии имени проф. Л.Ф. Обухова 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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto: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: [ovrubsova@mail.ru](mailto:ovrubsova@mail.ru)

#### **Вклад авторов**

Вклад авторов равноценный.

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 2025.07.14

Поступила после рецензирования 20.07.2025

Revised 2025.07.20

Принята к публикации 23.07.2025

Accepted 2025.07.23

Опубликована 01.08.2025

Published 2025.08.01



Научная статья | Original paper

# Практико-ориентированная наука на базе культурно-исторической психологии: история и перспективы

Е.И. Исаев<sup>1</sup> ✉, С.Г. Косарецкий<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация  
✉ isaev@mgppu.ru

## Резюме

**Контекст и актуальность.** Системы образования во всем мире сталкиваются с вызовами глобальных изменений технологического уклада, рынка труда, демографии. Одним из условий успешного ответа на эти вызовы видится укрепление взаимодействия между наукой и практикой в образовании. В СССР и постсоветской России созданы прецеденты выстраивания продуктивного сотрудничества между учеными и практиками в образовании на базе культурно-исторической психологии, актуальные в современной ситуации внутри страны и за ее пределами. **Цель:** изучить генезис и содержание замысла практико-ориентированной науки об образовании в контексте современных дискуссий о барьерах, возможностях и перспективных моделях взаимодействия исследователей и практиков. **Гипотеза.** Подход «практико-ориентированная наука» может помочь в ответе на актуальные вызовы трансформации систем образования в России и мире. **Методы и материалы.** Анализируются две группы публикаций: 1) отражающие современные дискуссии о разрыве науки и практики в образовании и путях его преодоления, поиски эффективных форм и механизмов сотрудничества исследователей и практиков; 2) характеризующие историю замысла и реализации практико-ориентированной науки в образовании в СССР (Российской Федерации). **Результаты.** Представлены основания и ключевые характеристики практико-ориентированной науки об образовании в России. Показана ее связь с процессами развития психолого-педагогической науки и общего образования в СССР (Российской Федерации). **Выводы.** Подход «практико-ориентированная наука» имеет перспективы реализации в России и мире для ответа на вызовы трансформации систем образования, но необходимо его развитие с учетом мирового опыта реализации иных моделей партнерства исследователей и практиков, актуальных дискуссий и социально-политического контекста.

**Ключевые слова:** культурно-историческая психология, практико-ориентированная наука, развивающее образование, проектирование

**Для цитирования:** Исаев, Е.И., Косарецкий, С.Г. (2025). Практико-ориентированная наука на базе культурно-исторической психологии: история и перспективы. *Культурно-историческая психология*, 21(3), 27–38. <https://doi.org/10.17759/chp/2025000003>

# Practice-oriented science based on cultural-historical psychology: history and prospects

E.I. Isaev<sup>1</sup> ✉, S.G. Kosaretsky<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation  
✉ isaev@mgppu.ru

## Abstract

**Context and relevance.** Education systems around the world are facing the challenges of global changes in technology, the labor market, and demography. Strengthening the interaction between science and practice in education is considered one of the conditions for a successful response to these challenges. In the USSR and post-Soviet Russia, precedents have been created for building productive cooperation between scientists and practitioners in education based on cultural and historical psychology, which

are relevant in the current situation inside and outside the country. **Objective.** The article examines the genesis and content of the idea of a practice-oriented science of education in the context of modern discussions about barriers, opportunities and promising models of interaction between researchers and practitioners. **Hypothesis.** The «practice-oriented science» approach can help in responding to the current challenges of transforming education systems in Russia and the world. **Methods and materials.** Two groups of publications are analyzed: 1) reflecting modern discussions about the gap between science and practice in education and ways to overcome it, the search for effective forms and mechanisms of cooperation between researchers and practitioners; 2) characterizing the history of the conception and implementation of practice-oriented science in education in the USSR (Russian Federation). **Results.** The foundations and key characteristics of the practice-oriented science of education in Russia are presented. The connection of its development with the processes of development of psychological and pedagogical science and general education in the USSR (Russian Federation) is shown. **Conclusions.** The «practice-oriented science» approach has prospects for implementation in Russia and the world to meet the challenges of transforming education systems, but it needs to be developed taking into account the experience of developing and implementing other models of partnership between researchers and practitioners, current discussions and the socio-political context.

**Keywords:** cultural-historical psychology, practice-oriented science, developmental education, design

**For citation:** Isaev, E.I., V.A., Kosaretsky, S.G. (2025). Practice-oriented science based on cultural-historical psychology: history and prospects. *Cultural-Historical Psychology*, 21(3), 27–38. <https://doi.org/10.17759/chp/2025000003>

## Введение

Общим местом сегодня является утверждение, что глобальные изменения технологического уклада, рынка труда, демографии создают вызовы для новых поколений, усиливают ответственность систем образования за подготовку к жизни и труду в будущем мире и формируют запрос на изменение существующих моделей образования, чтобы эту ответственность реализовать.

Медленно, но приходит осознание, что те рецепты, которые предлагались для образования как ответ на вызовы будущего, оказываются недостаточно эффективными или даже губительными. Отмечается, что «социальные фантазии, которые поддерживали неолиберальный политический проект, были исчерпаны, оставив пустоту. Грандиозные обещания прогресса в плане большего равенства, производительности и “искоренения бедности” в значительной степени остались невыполненными» (Elfert, Ydesen, 2024).

Активно идет процесс деколонизации научно-го знания или эпистемологической деколонизации, в котором подвергается критике гегемония западных теорий и методологий в науках об образовании (Knobloch, 2020).

Этот процесс, с одной стороны, актуализировал вопрос о суверенности стран в образовательной политике и науке, разработке аутентичных стратегий, учитывающих уникальные исторические и культурные условия, интегрирующих национальные традиции и знания коренных народов.

С другой стороны, он формирует повестку поиска теоретико-методологических альтернатив, которые могли бы объединять страны в диалоге и научном сотрудничестве, претендовать на некоторую степень универсальности. Особенно активно этот вектор об-

суждается сегодня в рамках дискуссий представителей стран БРИКС (Barbosa Gouveia et al., 2024).

Одной из причин наблюдаемого кризиса образования является проблемная, если также не кризисная ситуация в отношении взаимодействия науки и образовательной практики.

Дискуссия о разрыве между наукой и практикой в образовании имеет долгую историю (Korthagen, 2007), но в настоящее время наблюдается ее интенсификация (Schlicht-Schm lzle et al., 2024). Она затрагивает проблематику качества и надежности научных результатов, соответствия исследовательской повестки проблемам практики и возможности практического использования результатов, доступности результатов исследований практикам, их доверия к ним, а также мотивации к применению (Broekkamp, van Hout-Wolters, 2007; Supplee, 2023).

Предлагаемые решения, как правило, фокусируются на одной из причин или элементе цепочки, связывающей науку и практику.

Так, в качестве стимула ориентации науки на практические проблемы все шире используется оценка импакта (воздействия), под которым понимают изменения или пользу для экономики, общества, культуры, государственной политики или услуг, здоровья, окружающей среды или качества жизни, выходящие за рамки академических кругов. Критерий воздействия становится все более весомым в оценках науки, в том числе в ситуации кризиса наукометрических критериев (академическое качество, цитируемость) (Bornmann, 2013; Penfield et al., 2014).

Однако это движение подчиняется скорее задачам управления (обоснование финансирования науки и подотчетность), чем целям образовательного и социального прогресса (Hallonsten, 2021; Naidorf, 2014). Не практики с их видением практического влияния результатов исследований и барьеров максимизации

эффекта, а менеджеры с метриками эффективности и рейтингами выступают оценщиками и судьями в этом процессе.

Другая модель решения проблемы сосредоточена на распространении результатов исследований и отводит центральную роль посредникам (брокерам), которые отбирают, объединяют, адаптируют результаты исследований, обеспечивают диффузию этого знания в практическую сферу через различные каналы. Опираясь, в частности, на концепцию мобилизации знаний, она акцентирует внимание на интерактивном характере процесса трансформации исследований в знания, пригодные для использования на практике. Так называемые «брокеры знаний» взаимодействуют как с учеными, решая задачу «перевода» научного знания в практическое, так и с практиками, стремясь обеспечить понимание ими научных данных и их контекстуализацию, развить их исследовательский потенциал и одновременно поддерживать ценность интуиции и практического рефлексивного знания (Malin, Brown, 2019; MacMahon et al., 2022; Rycroft-Smith, 2022).

Значительный масштаб приобрело такое направление укрепления связи между наукой и практикой, как доказательный подход (образовательная политика и практика, основанные на фактических данных), который ориентирует на систематическое применение в образовательной практике результатов исследований с эмпирическими доказательствами эффективности определенных методов, технологий (т. е. «что работает»). Такие данные могут быть получены с использованием надежных методов, оптимально рандомизированных экспериментов (Slavin, 2020; Gorard, 2020; Owen et al., 2022). Создаются специализированные ресурсы, предоставляющие практикам информацию о подходах и программах, которые продемонстрировали свою эффективность в исследованиях<sup>1</sup>. В США школы получают федеральное финансирование, если используют образовательные программы, основанные на крупномасштабных экспериментах (Slavin, 2020).

Доказательный подход в образовании сталкивается с критикой (Hammersley, 2005). Наряду с сомнениями относительно степени, в которой образовательную практику можно сравнить с медицинской (Davies, 2001), имеют место вопросы избыточной фокусировки на размерах эффекта (Wrigley, 2018). Особенно обращает на себя внимание тезис, что образование, основанное на доказательствах, похоже, пренебрегает опытом учителей, серьезно ограничивает возможности голоса практиков в сфере образования в принятии решений в этой сфере (Biesta, 2006).

При этом складывается консенсус в том, что используемые решения не преодолевают разрыва и необходимы новые способы мышления о связях между исследованиями и практикой.

Такое мышление должно рассматривать путь к преодолению разрыва как двунаправленный, в котором необходимо понимать и решать вопросы трансформации как исследовательских, так и образовательных подходов таким образом, чтобы наука и практика развивались в тандеме (Farley-Ripple et al., 2018).

Поиск оптимальных моделей партнерств между исследователями и практиками ведется сегодня передовыми сообществами во всем мире (Penuel, Gallagher, 2017; Nadar, Baharav, 2025).

В СССР и постсоветской России последователями культурно-исторической теории и деятельностного подхода в образовании созданы прецеденты выстраивания продуктивного сотрудничества между учеными и практиками.

В данной статье мы показываем, что в рамках культурно-исторической психологии были не только сформулированы важнейшие теоретические идеи, которые продемонстрировали свою практическую ценность и стали основой для построения эффективных практик развивающего обучения, но сформировался и получил практическую апробацию оригинальный замысел практико-ориентированной науки — нового типа отношений между наукой и практикой образования, и шире, — социального развития.

Мы раскрываем ключевые характеристики практико-ориентированной науки и обосновываем, что модель практико-ориентированной науки может помочь в ответе на вызовы трансформации систем образования в России и мире.

### **Практико-ориентированная наука на базе культурно-исторического подхода: генезис и прецеденты**

В своих базовых теоретических идеях («зона ближайшего развития», «социальная ситуация развития», «обучение ведет за собой развитие») культурно-историческая психология изначально закладывала особые отношения между научным исследованием и образовательной практикой. Она очевидным образом требовала методологии, которая позволяла не только получать более глубокое научное знание о естественных процессах развития, но в рамках исследования целенаправленно трансформировать эти процессы. Культурно-исторический подход в психологической науке и образовании был тесно связан с марксистским пафосом тотального преобразования человека и общества, в том числе преодоления детерминизма развития естественными факторами.

Первоначально последователи культурно-исторического и затем деятельностного подходов увидели ограничения традиционных лабораторных методов исследования и предложили новый эксперименталь-

<sup>1</sup> <https://educationendowmentfoundation.org.uk>; <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>; <https://ies.ed.gov/>



ный метод, названный впоследствии «генетико-моделирующим» (Медведев и др., 2010).

В дальнейшем в работах П.Я. Гальперина и его последователей, с одной стороны, и В.В. Давыдова и его школы, с другой, он развился в метод формирующего эксперимента, ориентированный на целенаправленное формирование способностей с заданными свойствами (Основы общей (генетической) психологии, 2022).

Многие выдающиеся представители культурно-исторического и деятельностного подходов активно взаимодействовали с педагогической практикой, начиная с изучения условий эффективного обучения и переходя далее к разработке и экспериментальной апробации программ, методик, технологий и дидактических систем общего образования: Д.Б. Эльконин, Л.В. Занков, В.В. Репкин, Н.Е. Шулешко, И.С. Якиманская.

В 1958 году Д.Б. Эльконин возглавил лабораторию младшего школьника НИИ общей и педагогической психологии Академии педагогических наук РСФСР. В 1959 году сотрудники лаборатории начали формирующий эксперимент в 1-м классе 91-й школы города Москвы. В 1961 году лабораторию возглавил В.В. Давыдов и экспериментальное обучение также развернулось в начальных классах школы села Медное Калининской (ныне Тверской) области, в школе № 11 г. Тулы и, позднее, — в одной из школ г. Харькова<sup>2</sup>.

Результаты экспериментальной работы привлекали внимание ученых и педагогов, однако на протяжении достаточно длительного периода актуальными были вопросы, не являются ли факты, на которые опирались разработчики, лабораторными артефактами, не воспроизводимыми в условиях массовой школы. Констатировалось, что «между новой системой и школой был воздвигнут (отнюдь не из научных соображений) барьер, преодолеть который удалось только в конце 80-х гг.», когда учителя школ Краснодарского края и Харькова начали обучать первоклассников по программам развивающего обучения (Репкина, 1997).

В.В. Давыдов и его ученики (В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман, Г.И. Минская, А. Либерман), предложив авторскую систему развивающего обучения, делают наиболее решительные и последовательные шаги, выходя «за стены» лабораторий, создавая экспериментальные классы и школы причем не только в Москве, но и в регионах. Это стало возможным благодаря не только энергии ученых, но и интересу практиков, которые становятся не просто реципиентами знаний, но активными участниками процесса их создания.

Число учителей, школ и регионов, включенных в практику развивающего обучения, стало быстро расти, и вскоре в классах, и даже в школах, новой науке стало «тесно». Формируется понимание, что экспериментальные практики могут охватить только

ограниченное число детей, хотя их наблюдаемые эффекты являются аргументом для масштабирования.

При этом предлагаемая учеными глубина изменений в формах организации образовательного процесса, и особенно в содержании (а развивающее обучение поставило впервые вопрос именно о трансформации содержания), не могла быть реализована в рамках существовавшей советской системы образования.

Оформился запрос на более масштабные изменения для реализации замыслов развивающего обучения, а точнее уже на этом этапе — замысла развивающего образования, в котором развитие способностей ребенка рассматривается при изменении образовательных процессов, и шире — процессов управления образованием, в которое включен ребенок через создание программ развития образования территорий и страны в целом. По времени это фактически совпало с периодом кардинальных изменений в стране и обществе, включавших реформу образования. Последователи культурно-исторического подхода и развивающего обучения стали одними из лидеров процессов реформ, предлагая им научные основы и сопровождение в виде так называемой практико-ориентированной науки.

Этот термин стал использоваться в 90-е годы XX века для противопоставления традиционному типу научности, реализуемому в исследованиях АПН СССР и РАО, включая многих последователей КИП и деятельностного подхода, как, собственно, и в зарубежной науке того времени.

В его рамках предполагалось, что ученый в своих исследованиях получает определенное знание о закономерностях развития или обучения либо образец технологии и передает его практикам, которые через специально организованный процесс внедрения практик начинают менять свою практическую деятельность. Фундаментальная наука открывала некие фундаментальные законы обучения и воспитания ребенка и давала практике рекомендации, учебники, пособия, программы, основанные на результатах исследований.

Такой подход подвергся критике как «одна из фундаментальных проблем современного отечественного образования и, может быть, главная причина его кризисного состояния» — «с трудом преодолеваемый разрыв между системами научно-философского знания, ориентированного на образование, и самой образовательной практикой. Более жестко — разрыв между образовательным знанием и практическим педагогическим действием. Этот разрыв порождает рассогласование, даже — противостояние двух типов производств: “производства” культурного человека в пространстве образования и “производства” знания о строении и базовых процессах самого этого образования» (Слободчиков, 2003).

В практико-ориентированной же науке ученый изначально совместно с практиками организует рабо-

<sup>2</sup> <https://author-club.org/news/110/>

ту по преобразованию существующей деятельности (процессов, общностей), работает в тесном контакте с теми, кто создает новую практику образования: это методисты, педагоги, управленцы, родители, это вся среда, окружающая ребенка, вся социокультурная сфера, «ученый непосредственно взаимодействует с практиками, создавая такую социокультурную среду, которая и обеспечивает развитие... включен в конкретную социокультурную ситуацию вместе с практиками и... должен проектировать “сдвиг” этой ситуации» (Рубцов, 1994).

Психолого-педагогические исследования и разработки такого типа ориентируются не на открытие новых «педагогических истин», а на улучшение практического положения дел. Наука порождает такие знания, на основе которых возможно строить принципиально новые образовательные практики.

Замысел практико-ориентированной науки получил оформление в работе таких научных структур периода реформы образования, как Московская академия развития образования, институты Российской академии образования РАО — Институт педагогических инноваций, Психологический институт, Центр региональной политики развития образования. Центральное региональное отделение РАО. В 1994 году создается Международная Ассоциация «Развивающее обучение» (МАРО), которую возглавляет академик В.В. Давыдов. Эта работа охватила большое число российских регионов, разные уровни образования и ведомства. В разработки и внедрение образовательных инноваций включаются педагоги, руководители школ, специалисты и руководители органов управления образованием, местных администраций: «Сейчас мы занимаемся построением концепций и программ развития образования на уровне регионов — это 341 очень сложная работа, потому что в самом проектировании такого рода участвуют специалисты разных ведомств (поскольку это всегда межведомственная программа, но никогда не отраслевая) и мы, как представители практик...» (Рубцов, 1994). Отрабатываются различные формы взаимодействия исследователей и практиков: семинары, организационно-деятельностные игры.

Масштаб амбиций практико-ориентированной науки получил наиболее яркую артикуляцию в программной статье Ю.В. Громыко и В.В. Давыдова «Образование как средство формирования и выражения общественно-регионального развития» (Громыко, Давыдов 2011). В ней заявлялось, что в содержании образования и в устройстве образования в целом должна получать отражение идеальная действительность формирования и проблемно-целевого развития региона, в содержание общего образования должны быть переведены «прорывы», т. е. качественные продвижения в науках, инженерии, технике и др.

Как резюмирует Ю.В. Громыко в другой статье, «идея российской Пайдеи является шагом восхождения от первой исходной абстрактной “клеточки” деятельностного содержания образования, представленного 25 лет назад в книге В.В. Давыдова

“Виды обобщения в обучении”, к конкретному представлению о развивающемся и развивающем весь общественный универсум образовании» (Громыко, 1998).

В этих и ряде других публикаций мы видим, как понятия КИП и развивающего обучения начинают применяться уже не к отдельному ребенку, процессам его развития и обучения, а к образованию и даже стране и миру в целом: «Речь идет не о совершенствовании и улучшении существующей квазипроизводственной отрасли — системы народного образования, а о том, чтобы создать зону опережающего развития для всей страны, зону развития людей, их видения и понимания мира, способов мышления и образа жизни» (Громыко, Давыдов, 2011).

Замысел практико-ориентированной науки стал ответом не только на вызовы образования, но и на вызовы к организации научных исследований, стратегией трансформации самой психолого-педагогической науки.

Новый тип научности востребует особую методологию. В этом качестве в 90-е годы стало использоваться проектирование. Методология проектирования в образовании имеет непосредственную связь с культурно-исторической психологией и сложившимися в нем моделями исследований. В процессе разработки данной теории и ее практического применения экспериментально-генетический метод исследования, введенный Л.С. Выготским и его сотрудниками, закономерно превратился в метод формирующего эксперимента или в генетико-моделирующий метод, в котором важную роль выполняет проектирование, — отмечает В.В. Давыдов (Давыдов, 1996). В 90-е годы эта исходная версия получает расширенную трактовку в работах В.В. Рубцова, Е.И. Исаева, В.И. Слободчикова, Ю.В. Громыко (Рубцов, Ивошина, 2002; Слободчиков, 2003; Исаев, 1997; Громыко, 1996).

Проектирование, как новый вид практико-ориентированной науки, «не дает рекомендаций: оно занимается, с одной стороны, непосредственной организацией работы на конкретной образовательной площадке — будь это школа, лицей, гимназия или детский сад, — а с другой стороны, обеспечением мыслительными средствами практиков, которые включены в эту работу...» Проектирование противопоставляется эксперименту в том смысле, что «в нем ставятся цели всегда относительно конкретной, единичной общественной системы, а цели эти направлены не просто на получение отвлеченных знаний, а на создание действующего механизма ее самоизменения и саморазвития» (Рубцов, 1994).

Как отмечалось выше, прецеденты тесного сотрудничества с практиками на территории школ («в поле»), вовлечения их в планирование научных исследований и обсуждения результатов мы встречаем и в упомянутых выше практиках 60–80-х годов. Но есть основания считать, что именно в 90-е годы происходит качественный сдвиг. «Кардинальные — инновационные — изменения в современной об-

разовательной практике поставили существующие психолого-педагогические науки в критическое, рефлексивное отношение к своему историческому опыту, к собственным теоретическим основаниям. Становление и развитие инновационных методик обнаружило, что в традиционной педагогике отсутствует не только “язык понимания” (язык понятий), а соответственно — и “язык объяснения” инновационных педагогических явлений, но даже — и “язык описания” их оказывается мало вразумительным (во всяком случае, этот язык много хуже, чем у публицистов). В современной педагогике, в педагогической и возрастной психологии произошла своеобразная “понятийная катастрофа” — одни понятия потеряли свой категориальный статус, оказались простыми идеологическими штампами (типа: всестороннее развитие, гармоничная личность и пр.), другие — “поплыли”, стали аморфными, потеряли свои четкие очертания (например, почти все понятия из области “воспитание”). Одной из главных причин такого положения является с трудом преодолеваемый разрыв между системами научно-философского знания, ориентированного на образование, и самой образовательной практикой. Более жестко — разрыв между образовательным знанием и практическим педагогическим действием; рассогласование и разнородность двух типов производств: “производство” культурного человека в образовании и “производство” знания о строении и базовых процессах современного образования» (Слободчиков, 2008).

Еще одна существенная особенность практико-ориентированной науки — ее полидисциплинарность, предполагающая особые технологии и методы связи специалистов разного профиля между собой и их участие в развитии практики образования. Практико-ориентированная наука предполагает соотношение и синтез многих знаний и ценностей различного статуса и модальности — научных и жизненно-практических, духовных и политических, этических и эстетических. Их синтез в научно-педагогическую программу не может быть осуществлен в рамках отдельной, монопредметной дисциплины (Слободчиков, 2008).

Поэтому практико-ориентированная наука ищет опору вне доминирующего в современных науках об образовании естественнонаучного подхода. Это, по мнению ее лидеров, обусловлено спецификой объекта, каким является сфера образования. Данный тип объекта не является исключительно природным, натуральным, но обладает и механизмами самосознания и самоизменения, что делает невозможным применение к нему традиционных для естественнонаучного исследования методов (Слободчиков, 2008).

Эта опора обнаруживается в антропологическом подходе. Антропологическое (образовательное) знание должно быть не столько о том, что есть — как в любой науке о природе, сколько о том, как должно (или может) быть. Исходным основанием для нее является не учение об объективности и общезначи-

мости того, что есть, а о ценности и смысле самого бытия человека. Гуманитарные (человекоориентированные, антропные) науки должны строиться в соответствии с аксиологическими (ценностными) основаниями», позволяющими строить практики действительного выращивания «собственно человеческого в человеке».

Преодоление разрыва между наукой и практикой в практико-ориентированной науке не ограничивается областью эпистемологии и аксиологии, но предполагает изменение позиции ученого, научных групп, с одной стороны, и практиков — с другой. Она становится конструкторской, управленческой, ориентированной на организацию практических процессов. Мы видим в ней сходство с позицией ученых в области естественных наук, запустивших во второй половине XX века масштабные проекты, связанные с освоением атома, космоса (Курчатов, Королев). В этой позиции ученый расширяет спектр своих ролей и компетенций. Он должен освоить методологию проектирования, уметь формулировать проблемы практики и выработать стратегии развития образования, определять ближайшие и конечные цели, создавать проекты той деятельности, которая может обеспечить развитие образования, и разрабатывать способы реализации проектов. В свою очередь, и практик-педагог за счет определенной формы рефлексии и специально организованного полипрофессионального взаимодействия оказывается способен занимать позиции исследователя, конструктора, проектировщика.

В 2000-е годы продолжением и новым уровнем развития и конкретизации замысла практико-ориентированной науки стало предложение модели «Школы будущего» на основе положений культурно-исторической теории и деятельностного подхода. Данная модель рассматривалась как ответ на вызовы и риски современного социума, которые спровоцированы стремительным распадом существующих социальных институтов и сложившихся общностей людей, интенсивным процессом функционирования и формирования новых типов общностей и видов деятельности.

Эта модель не только виделась как преодоление ограничений сложившегося и фактически не изменившегося института школы, построенного на идеях Яна Амоса Коменского, но как альтернатива существующим образцам («Китайская школа будущего», «Европейская школа будущего» и др.).

Она учитывала изменения, происходящие как внутри образования, так и за его пределами; в частности, впервые в традиции КИП так обстоятельно рассматривался вопрос о дополнительном образовании детей и о цифровых технологиях в образовании (Громько, Рубцов, Марголис, 2020).

Надо признать, что в 10-е годы XXI века замысел практико-ориентированной науки оказался в России практически невостребованным. Как было отмечено, концепт практико-ориентированной науки оформился и начал реализовываться в условиях ре-

формы образования в России в конце 80-х — начале 90-х, когда ученые получили «мандат» на изменения практики, а практики — автономию в реализации инициативы и инноваций на местах. Отмеченная выше близость этой ситуации к атомному и космическому проектам проявляется, в том числе, в этом аспекте. В дальнейшем, как и в большинстве стран мира, мандат на трансформацию образования перешел от ученых и практиков к финансистам, перестраивавшим образование на рыночных принципах для экономии государственных расходов и извлечения прибыли частным сектором, и представителям индустрии, извлекавшим эту прибыль, продвигая свои продукты, в последние годы, прежде всего, цифровые. Как выглядевшие тогда убедительно идеи компетентностного подхода, социально-эмоционального обучения, в связке с психометрическим контролем образовательных результатов, так и наиболее современные сегодня идеи нейроаффективного поворота (neuro-affective turn) и «высокоточного управления образованием» (precision education governance) отвечают неолиберальным экономическим ценностям, удовлетворяют потребности рынка труда и поощряют маркетинг, приватизацию и коммодификацию образования. Их цель состоит в том, чтобы мобилизовать (не)когнитивные и эмоциональные стратегии регуляции, побуждая субъектов к адаптации к преобладающему социально-политическому порядку (Yliniva et al., 2024).

Вместе с тем потенциал культурно-исторической теории для организации формирующих вмешательств как мощного способа проведения социально влияющих теоретических исследований оказался востребован за рубежом. Предложенная Ю. Энгстрёмом теория расширяющейся учебной деятельности стала использоваться в ряде стран для трансформации практик образования, здравоохранения, социальной работы (Sannino, Engeström, 2018).

Перспективы практико-ориентированной науки на базе культурно-исторической психологии сегодня важно рассматривать не изолированно, а в контексте активизации конструирования и апробации моделей партнерства исследователей и практиков (педагогов, местного сообщества) в XXI веке.

Как важное условие улучшения воздействия исследований и развития практики на основе научных данных обсуждается внимание к голосам практиков, их включение в исследовательский процесс (Hemsley-Brown, Sharp, 2003). В свою очередь, у исследователей партнерство с практиками формирует чувство социальной ответственности и понимание реального вклада исследований в социальную жизнь (Ansley, Gaventa, 1997).

Вовлечение практиков через выстраивание партнерств с исследователями получает определение новой исследовательской парадигмы и реализуется под разными названиями: исследования с участием общественности, совместные исследования, соучастующие исследования (participatory research or participatory action research, collaborative research,

participatory inquiry) (Galletta, Torre, 2019; Penuel et al., 2021).

В США, например, наиболее известен подход “research-practice partnerships” («партнерство между исследованиями и практикой») — долгосрочное сотрудничество между практиками и исследователями, которое организовано для изучения проблем практики и решений для улучшения школ и школьных округов (Coburn et al., 2016; Donovan, 2013).

На данном этапе этот подход не только масштабно реализуется (получил поддержку как со стороны частных благотворительных организаций, так и со стороны государственных финансовых учреждений, создана национальная организация National Network of Research Practice Partnerships), но сам стал предметом исследований того, как и при каких условиях партнерские отношения способствуют улучшению образования, как обеспечить надлежащее качество партнерства (Welsh, 2021; Cooper et al., 2020). Утверждается, что он обеспечивает более широкое использование исследований при принятии решений, улучшает образовательные результаты и помогает решать реальные практические проблемы (Sjölund et al., 2023; Kamga et al., 2023).

Важной характеристикой партнерств является их долгосрочность: они не ограничиваются локальным исследовательским вопросом и публикацией результатов отдельных исследований, но последовательно развивают и расширяют исследовательское поле, инициируют новые проекты. Это укрепляет доверие, позволяет углублять понимание социальной проблематики и повышать качество исследований. Организация таких партнерств основана на переговорном процессе, разработанных правилах и процедурах (Coburn et al., 2021).

Модели партнерств между исследователями и практиками, партнерских школ реализуются и в других странах, с учетом их специфических контекстов (Nadar, Baharav, 2025; MacMahon et al., 2022).

Ведутся обсуждения методологических принципов оптимальной организации взаимодействия внутри партнерств. В частности, формулируется принцип пересечения границ (Boundary-Crossing Practices): один и тот же человек может совмещать задачи исследования и практической деятельности (учитель-исследователь), или люди с разными профессиональными ролями (учитель и исследователь) работают в таком тесном контакте, что их роли размываются: учителя могут вносить вклад в формулирование исследовательских вопросов, а исследователи — включаться в преподавание. Таким образом укрепляется связь между научными знаниями и профессиональными знаниями практиков и создаются условия для реализации практико-ориентированных исследований (Tuomi-Grohn, Engeström, 2003).

Парадигма партнерства исследователей и практиков охватывает не только педагогических работников (учителей, директоров школ), но и представителей местного сообщества. Для определения такого типа партнерств (прежде всего применитель-



но к университетам) появился отдельный термин — Community-academic partnerships. В нем также акцент делается на социально значимых проблемах (например, равенство и справедливость в образовании) и поддержании долгосрочного сотрудничества. В разных вариантах реализации партнеры со стороны школ и сообществ привлекаются к разработке программ исследований, сбору данных, интерпретации результатов, подготовке решений на основе данных исследования, анализу их воплощения в практике. Исследования в рамках данного подхода организованы таким образом, чтобы опираться на разнообразные знания (педагогов и руководителей — о школе, родителей и представителей местного сообщества — об укладе жизни, ценностях, культурном контексте, историческом опыте). Понимание специфических условий жизни сообщества помогает повысить экологичность методов исследований, валидность и надежность практик, основанных на результатах исследований, пользу от внедряемых инноваций (Bowers, 2017; London, Claassen, 2023).

Такой подход особенно актуален для трансформирующихся обществ, в частности стран БРИКС. Так, в Южной Африке университеты стремятся стать активными партнерами сообществ, переосмысливают подходы к выстраиванию взаимодействия университетов с внешними социальными партнерами, активно вовлекают местное сообщество в исследования, чтобы обеспечить более глубокое понимание контекста при исследованиях и внедрении их результатов. Они руководствуются принципом производить знания в активном партнерстве с теми, кого эти знания затрагивают, с целью улучшить таким образом их социальные и образовательные условия жизни (Ebersöhn, 2015).

## Заключение

Одна из причин кризиса доминирующей модели массового образования — неэффективное взаимодействие науки и практики. Укрепление продуктивных связей науки с практикой может стать одним из ведущих условий перестраивания образования для максимального развития способностей каждого человека, обеспечения социальной справедливости и благополучия в обществе.

В XX веке в России на базе культурно-исторической теории сформировался замысел практико-ориентированной науки об образовании. Прецеденты его воплощения продемонстрировали потенциал данного типа научности в решении задач обучения детей, развития детско-взрослых общностей и территориальных образовательных систем. При этом как внутренние, так и внешние обстоятельства не позволили продолжать реализовывать данный замысел в адекватном масштабе.

Глобальные изменения политической и социокультурной ситуации актуализируют запрос на практико-ориентированную науку, предоставление

(в России — возвращение) ей «мандата» на трансформацию образования как в нашей стране, так и в других странах.

Обосновывая эти перспективы, важно откровенно отмечать не только возможности, но и дискуссионные аспекты, ограничения.

Применительно к ситуации в России необходимо расширять область задач, решаемых практико-ориентированной наукой об образовании, связывая традиционную проблематику развития способов мышления, формирования видов деятельности и типов общностей с вопросами справедливости и инклюзии, которым ранее в советской/российской традиции культурно-исторической психологии не уделялось достаточного внимания (Косарецкий, 2023), вопросами воспитания и развития личности, а также охватывая области, интенсивно развивающиеся в XXI веке: новые форматы и технологии образования (дополнительное, дистанционное, цифровое, в том числе с использованием искусственного интеллекта и др.) (Громыко, Рубцов, Марголис, 2020).

Культурно-историческая теория в психологии в период своего рождения (послереволюционное строительство нового общества) несла в себе характерные для многих новых направлений науки и искусства того времени черты антропологического и социального утопизма, пафос тотального преобразования человека и общества (в том числе преодоления детерминизма развития естественными факторами). Данные характеристики в своем специфическом изводе стали характерными и для методологии проектирования последней трети XX века.

В текущей ситуации они и сопутствующая им энергия агентности, несомненно, обладают ценностью для преодоления детерминизма другого типа — глобалистского маркетинго-технократического.

Вместе с тем роль естественных наук в понимании процессов развития и обучения за прошедшие годы заметно изменилась: достижения генетики и нейронаук нельзя игнорировать, следует включаться с ними в диалог, актуализируя отмеченную выше полидисциплинарность как характеристику практико-ориентированной науки и учитывая при этом принципиальное усложнение с конца XX века эпистемологических дискуссий.

С другой стороны, исторический опыт XX века в самых разных сферах, наглядно показавший риски социальных экспериментов и проектирования без оглядки на естественные процессы и учета субъектного опыта, очевидно повлиял на трансформацию социальных и гуманитарных наук. В этом отношении рассмотренный антропологический подход в образовании возникает, с одной стороны, в русле общенаучного парадигмального сдвига, с другой стороны, в ответ на тренды гуманизации и личностной ориентации образования в образовательной политике конца 80-х годов XX века.

В России он оформляется внутри культурно-исторической психологии и теории развивающегося

обучения в диалоге со школой С.Л. Рубинштейна—А.В. Брушлинского относительно категории субъектности, концепциями личностно ориентированного образования (И.С. Якиманская), педагогической поддержки (О.С. Газман), идеями христианской философии. Сегодня именно он выступает, вероятно, лучшей защитой от любых форм детерминизма (биологического, социального, экономического). Применительно к практико-ориентированной науке в образовании это ставит вопрос о соучастии в исследовании и проектировании не только практиков (управленцев, педагогов, местного сообщества), но и обучающихся (Cook-Sather, 2006; Gillett-Swan, Baroutsis, 2023).

Нельзя войти в одну реку дважды. Политическая ситуация в стране заметно отличается от рассмотренного периода 80–90-х годов XX века, когда лидеры практико-ориентированной науки, как было отмечено выше, получили на время «мандат» на реализацию ряда разномасштабных проектов. Характер «мандата» ученым на преобразование образования, да и сама его возможность в текущей конструкции распределения власти и полномочий, — сложная тема для обсуждения. В свою очередь, и ситуация потенциальных партнеров науки — практиков, лидеров управленческого и педагогического сообщества — иная. Границы их автономии заметно сокращены, инициативы и инновации низового уровня не поощряются.

Обосновывая преимущества и потенциал практико-ориентированной науки, важно не отрицать, а, на-

против, поддерживать необходимость развития других подходов, укрепляющих связь науки и практики, в том числе рассмотренных нами выше. В частности, для России и стран постсоветского пространства крайне важно продвижение доказательного подхода, включая увеличение числа экспериментальных исследований и формирование открытых ресурсов данных об эффективности практик и программ (Kersha et al., 2025; Сорокова и др., 2024).

В свою очередь, за пределами страны практико-ориентированная наука на основе культурно-исторического подхода обладает, на наш взгляд, рядом конкурентных преимуществ по отношению к другим моделям взаимодействия науки и образовательной практики и может оказаться востребованной, прежде всего, в странах, стремящихся к эпистемической деколонизации (Asea, 2022).

Вместе с тем, как мы видели, в отличие от второй половины XX века, в мире уже накоплен интересный опыт апробации подходов к взаимодействию исследователей и практиков в различных социокультурных контекстах, который важно изучать и соотносить с отечественной методологией.

Отсюда не только возможно, но, вероятно, более важно рассматривать указанные перспективы практико-ориентированной науки на базе культурно-исторической психологии не только с опорой на российские прецеденты, практики и проектные предложения, но и привлекая партнеров из дружественных стран, формируя международные команды исследователей и практиков разных стран.

### Список источников / References

1. Громыко, Ю.В. (1996). *Проектирование и программирование развития образования*. М.: МАРО. Gromyko, Yu.V. (1996). *Designing and programming education development*. Moscow: MARO. (In Russ.).
2. Громыко, Ю.В. (1998). Построение общественной практики средствами образования. *Вопросы психологии*, 5, 37–48. Gromyko, Yu.V. (1998). Building social practice by means of education. *Voprosy Psikhologii*, 5, 37–48. (In Russ.).
3. Громыко, Ю.В., Давыдов, В.В. (2011). Образование как средство формирования и выраживания общественно-регионального развития. *Образовательная политика*, 2(52), 24–38. Gromyko, Yu.V., Davydov, V.V. (2011). Education as a means of formation and cultivation of socio-regional development. *Educational Policy*, 2(52), 24–38. (In Russ.).
4. Громыко, Ю.В., Рубцов, В.В., Марголис, А.А. (2020). Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего. *Культурно-историческая психология*, 16(1), 57–67. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160106> Gromyko, Yu.V., Rubtsov, V.V., Margolis, A.A. (2020). School as an ecosystem of developing child-adult communities: An activity approach to designing the school of the future. *Cultural-Historical Psychology*, 16(1), 57–67. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2020160106>
5. Давыдов, В.В. (1996). Теория развивающего обучения. М.

- Davydov, V.V. (1996). *Theory of developmental learning*. Moscow.
6. *Из истории развивающего обучения*. URL: <https://author-club.org/news/110/> (дата обращения: 15.06.2025). *From the history of developmental learning*. (In Russ.). URL: <https://author-club.org/news/110/> (viewed: 15.06.2025).
7. Исаев, Е.И. (1997). Проблемы проектирования психологического образования педагога. *Вопросы психологии*, 6, 48–56. Isaev, E.I. (1997). Problems of designing psychological education for teachers. *Voprosy Psikhologii*, 6, 48–56. (In Russ.).
8. Косарецкий, С.Г. (2023). Использование культурно-исторической теории для анализа образовательного неравенства: потенциал, барьеры, перспективы. *Культурно-историческая психология*, 19(3), 47–55. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190306> Kosaretsky, S.G. (2023). Using cultural-historical theory to analyze educational inequality: Potential, barriers, prospects. *Cultural-Historical Psychology*, 19(3), 47–55. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2023190306>
9. Медведев, А.М., Жуланова, И.В., Марокова, М.В. (2010). *Генетико-моделирующий метод в исследовании психического развития*. Волгоград, 186 с. Medvedev, A.M., Zhulanova, I.V., Marokova, M.V. (2010). *Genetic-modelling method in the study of mental development*. Volgograd, 186 p.
10. Обухова, Л.Ф. (Ред.) (2022). Основы общей (генетической) психологии. Теория П.Я. Гальперина

- и формирующий эксперимент: монография: научное наследие. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 292 с.  
 Obukhova, L.F. (Ed.) (2022). *Fundamentals of general (genetic) psychology. Theory of P.Ya. Galperin and formative experiment: Monograph: Scientific heritage*. Moscow: MGPPU, 292 p. (In Russ.).
11. Репкина, Н.В. (1997). Система развивающего обучения в школьной практике. *Вопросы психологии*, 3, 40–51.  
 Repkina, N.V. (1997). System of developmental learning in school practice. *Voprosy Psikhologii*, 3, 40–51. (In Russ.).
  12. Рубцов, В.В. (1994). «Какая наука нужна сегодня московскому образованию?» Интервью. *Журнал «Россия-2010»*. URL: <https://psychlib.ru/mgppu/ROs-1996/ROS-3371.htm#p337> (дата обращения: 15.06.2025)  
 Rubtsov, V.V. (1994). What science does Moscow education need today? Interview. *Journal "Rossiya-2010"*. (In Russ.). URL: <https://psychlib.ru/mgppu/ROs-1996/ROS-3371.htm#p337> (viewed: 15.06.2025).
  13. Рубцов, В.В., Ивошина, Т.Г. (2002). *Проектирование развивающей образовательной среды школы*. М.: Изд-во МГППУ, 272 с.  
 Rubtsov, V.V., Ivochina, T.G. (2002). *Designing a developing educational environment of the school*. Moscow: MGPPU Publishing, 272 p. (In Russ.).
  14. Слободчиков, В.И. (2003). *Очерки психологии образования*. Биробиджан.  
 Slobodchikov, V.I. (2003). *Essays on psychology of education*. Birobidzhan. (In Russ.).
  15. Слободчиков, В.И. (2008). Инновационное образование: введение в проблему. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*, 6, 12–15.  
 Slobodchikov, V.I. (2008). Innovative education: Introduction to the problem. *Municipal Education: Innovations and Experiment*, 6, 12–15. (In Russ.).
  16. Сорокова, М.Г., Ульянина, О.А., Семья, Г.В., Леонова, О.И., Лубовский, Д.В., Исаев, Е.И., Подушкина, Т.Г., Бусыгина, Н.П., Радчикова, Н.П., Шведовская, А.А., Марголис, А.А. (2024). *Доказательный подход: Руководство по верификации программ, технологий, практик в образовании и социальной сфере: Учебное пособие*. М.: ФГБОУ ВО МГППУ.  
 Sorokova, M.G., Ulyanina, O.A., Semya, G.V., Leonova, O.I., Lubovsky, D.V., Isaev, E.I., Podushkina, T.G., Busygina, N.P., Radchikova, N.P., Shvedovskaya, A.A., Margolis, A.A. (2024). *Evidence-based approach: Guidelines for verification of programs, technologies, and practices in education and social sphere: Textbook*. Moscow: MGPPU. (In Russ.).
  17. Ansley, F., Gaventa, J. (1997). Researching for democracy & democratizing research. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 29(1), 46–53. <https://doi.org/10.1080/00091389709603114>
  18. Asea, W.B. (2022). Epistemic decoloniality of westernised higher education: A discourse on curriculum justice and knowledge integration at historically white universities in South Africa. *Arts and Humanities in Higher Education*, 21(4), 375–393. <https://doi.org/10.1177/14740222211104343>
  19. Barbosa Gouveia, A., Mendonça Lunardi Mendes, G., Ebersöhn, L., Alexandre dos Santos Ferraz, M., Kosaretsky, S. (2024). Educação e formas de participação no contexto dos BRICS: alguns elementos para uma aproximação ao tema. *Journal of Educational Policies*, 18(1). <https://doi.org/10.5380/jpe.v18i1.97948>
  20. Biesta, G. (2006). Why “what works” won’t work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Paper accepted for publication (January 2006) for Educational Theory*. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
  21. Bornmann, L. (2013). What is societal impact of research and how can it be assessed? A literature survey. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(2), 217–233. <https://doi.org/10.1080/13803610701626127>
  22. Bowers, Amanda Marie (2017). University-community partnership models: Employing organizational management theories of paradox and strategic contradiction. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(2), 37–64.
  23. Broekkamp, H., van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203–220. <https://doi.org/10.1080/13803610701626127>
  24. Coburn, C.E., Penuel, W.R., Farrell, C.C. (2021). Fostering educational improvement with research-practice partnerships. *Phi Delta Kappan*, 102(7), 14–19. <https://doi.org/10.1177/00317217211007332>
  25. Coburn, C.E., Penuel, W.R. (2016). Research–practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
  26. Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: “Student Voice” in Educational Research and Reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>
  27. Cooper, A., Shewchuk, S. (2020). A developmental evaluation of research-practice-partnerships and their impacts. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 16(9). <https://doi.org/10.22230/ijepl.2020v16n9a967>
  28. Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108–121.
  29. Donovan, M.S. (2013). Generating improvement through research and development in education systems. *Science*, 340(6130), 317–319. <https://doi.org/10.1126/science.1236180>
  30. Ebersöhn, L., et al. (2015). Taking note of obstacles research partners negotiate in long-term higher education community engagement partnerships. *Teaching and Teacher Education*, 45, 59–72. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.003>
  31. Elfert, M., Ydesen, C. (2024). Global governance and the promissory visions of education: challenges and agendas. *Comparative Education*, 60(3), 361–376. <https://doi.org/10.1080/03050068.2024.2371701>
  32. Farley-Ripple, E., et al. (2018). Rethinking connections between research and practice in education: A conceptual framework. *Educational Researcher*, 47(4), 235–245. <https://doi.org/10.3102/0013189X18761042>
  33. Galletta, A., Torre, M.E. (2019). Participatory action research in education. In: *Oxford research encyclopedia of education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.557>
  34. Gillett-Swan, J., Baroutsis, A. (2023). Student voice and teacher voice in educational research: a systematic review of 25 years of literature from 1995–2020. *Oxford Review of Education*, 50(4), 533–551. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2257132>
  35. Gorard, S. (2020). *Getting evidence into education: Evaluating the routes to policy and practice*. Routledge.



36. Grosfoguel, R. (2002). Colonial difference, geopolitics of knowledge, and global coloniality in the modern/colonial capitalist world-system. *Review (Fernand Braudel Center)*, 25(3), 203–224.
37. Hadar, L.L., Baharav, H. (Eds.) (2025). *Practice Partnerships in Education: Practitioner-Researcher Collaboration in the Israeli Context*. Taylor & Francis.
38. Hallonsten, O. (2021). Stop evaluating science: A historical-sociological argument. *Social Science Information*, 60(1), 7–26. <https://doi.org/10.1177/0539018421992204>
39. Hammersley, M. (2005). The myth of research-based practice: The critical case of educational inquiry. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(4), 317–330. <https://doi.org/10.1080/136455704200032844>
40. Hemsley-Brown, J., Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: A systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29(4), 449–471. <https://doi.org/10.1080/0305498032000153025>
41. Kanga, R., Allaire, S., Baron, M.P., Cody, N., Coulombe, S., Dumoulin, C., ... Thériault, P. (2023). The emergence of research-practice partnerships in education: A literature review. *Phronesis*, 12(1), 127–143. <https://doi.org/10.7202/1095154ar>
42. Kersha, Y., et al. (2025). Evaluating 30 years of experimental education research in the post-Soviet space: A meta-analysis of studies on student achievement. *International Journal of Educational Development*, 115, Article 103274. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103274>
43. Knobloch, P.D.T. (2020). Epistemological decolonization and education. International perspectives. *Foro de Educación*, 18(1), 1–10. <https://doi.org/10.14516/fde.797>
44. Korthagen, F.A.J. (2007). The gap between research and practice revisited. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 303–310. <https://doi.org/10.1080/13803610701640235>
45. London, R.A., Claassen, J. (2023). Playing for keeps: A long-term community-engaged research partnership to support safe and healthy elementary school recess. *Sociological Forum*, 38, 1063–1081. <https://doi.org/10.1111/socf.12906>
46. MacMahon, S., Leggett, J., Carroll, A. (2022). Partnering to learn: A collaborative approach to research translation for educators and researchers. *Mind, Brain, and Education*, 16(2), 79–88. <https://doi.org/10.1111/mbe.12317>
47. Malin, J., Brown, C. (Eds.) (2019). *The role of knowledge brokers in education: Connecting the dots between research and practice*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429462436>
48. Naidorf, J.C. (2014). Knowledge utility: From social relevance to knowledge mobilization. *Education Policy Analysis Archives*, 22, 89. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n89.2014>
49. Owen, K.L., Watkins, R.C., Hughes, J.C. (2022). From evidence-informed to evidence-based: An evidence building framework for education. *Review of Education*, 10(1), 26. <https://doi.org/10.1002/rev3.3342>
50. Penfield, T., Baker, M.J., Scoble, R., Wykes, M.C. (2014). Assessment, evaluations, and definitions of research impact: A review. *Research Evaluation*, 23(1), 21–32. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvt021>
51. Penuel, W.R., Furtak, E.M., Farrell, C. (2021). Practice partnerships in education: advancing an evolutionary logic of systems improvement. *DDS—Die Deutsche Schule*, 113(1), 45–62. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.01.05>
52. Penuel, W.R., Gallagher, D. (2017). *Creating research-practice partnerships in education*. Harvard Education Press.
53. Rycroft-Smith, L. (2022). Knowledge brokering to bridge the research-practice gap in education: Where are we now? *Review of Education*, 10(1), 46. <https://doi.org/10.1002/rev3.3341>
54. Sannino, A., Engeström, Y. (2018). Cultural-historical activity theory: Founding insights and new challenges. *Cultural-Historical Psychology*, 14(3), 43–56. <https://doi.org/10.17759/chp.2018140305>
55. Schlicht-Schmälzle, R., et al. (2024). Bridging the research-practice gap in education: Initiatives from 3 OECD countries. <https://dx.doi.org/10.1787/c0d3f781-en>
56. Sjölund, S., Lindvall, J., Larsson, M., Ryve, A. (2023). Mapping roles in research-practice partnerships—a systematic literature review. *Educational Review*, 75(7), 1490–1518. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2023103>
57. Slavin, R.E. (2020). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist*, 55(1), 21–31. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1611432>
58. Supplee, L.H. (2023). Connecting reading research with educational practice and policy. *Mind, Brain, and Education*, 17(4), 391–397. <https://doi.org/10.1111/mbe.12385>
59. Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. (2003). *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary crossing*. Amsterdam: Pergamon.
60. Welsh, R.O. (2021). Assessing the quality of education research through its relevance to practice: An integrative review of research-practice partnerships. *Review of Research in Education*, 45(1), 170–194. <https://doi.org/10.1002/berj.3338>
61. Wrigley, T. (2018). The power of ‘evidence’: Reliable science or a set of blunt tools? *British Educational Research Journal*, 44(3), 359–376. <https://doi.org/10.1002/berj.3338>
62. Yliniva, K., Bryan, A., Brunila, K. (2024). ‘The future we want’? — the ideal twenty-first century learner and education’s neuro-affective turn. *Comparative Education*, 60(3), 498–518. <https://doi.org/10.1080/03050068.2024.2363096>

## Информация об авторах

Евгений Иванович Исаев, доктор психологических наук, профессор кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», факультет психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: isaeevi@mgppu.ru

Сергей Геннадьевич Косарецкий, кандидат психологических наук, проректор по научной деятельности, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: kosaretskijsg@mgppu.ru

### **Information about the authors**

*Eugeny I. Isaev*, Doctor of Science (Psychology), Professor of the Department “Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov”, Faculty “Educational Psychology”, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: [isaevei@mgppu.ru](mailto:isaevei@mgppu.ru)

*Sergey G. Kosaretsky*, Candidate of Science (Psychology), Vice-Rector for Research, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: [kosaretskijsg@mgppu.ru](mailto:kosaretskijsg@mgppu.ru)

### **Вклад авторов**

Исаев Е.И. — идеи исследования; планирование исследования; контроль за проведением исследования, написание и оформление рукописи.

Косарецкий С.Г. — идеи исследования, сбор и анализ источников; написание и оформление рукописи.

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

### **Contribution of the authors**

Eugene I. Isaev — ideas; writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Sergey G. Kosaretsky — ideas; data collection and analysis; writing and design of the manuscript; annotation.

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.

Поступила в редакцию 05.07.2025

Поступила после рецензирования 12.07.2025

Принята к публикации 23.07.2025

Опубликована 01.08.2025

Received 2025.07.05

Revised 2025.07.12

Accepted 2025.07.23

Published 2025.08.01

Научная статья | Original paper

# Ландшафт культурно-исторической психологии в странах БРИКС+: библиометрический анализ

А.А. Шведовская<sup>1</sup> ✉, В.В. Пономарева<sup>1</sup>, А.А. Корнеев<sup>2</sup>, Н.В. Самородов<sup>1</sup>

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

<sup>2</sup> Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

✉ [anna.shvedovskaya@mgppu.ru](mailto:anna.shvedovskaya@mgppu.ru)

## Резюме

**Контекст и актуальность.** Активное развитие культурно-исторической психологии в структуре международных исследований демонстрирует, что за последние два десятилетия география публикаций в этой области существенно расширилась, в том числе за счет нарастающего вклада стран БРИКС+. При этом динамика публикационной активности, структура международного сотрудничества и тематическая эволюция культурно-исторической психологии остаются малоизученными в контексте библиометрической оценки. **Цель:** провести библиометрический анализ публикационного ландшафта культурно-исторической психологии в период 2005–2024 годов, определив вклад стран БРИКС+ в его развитие. **Исследовательские вопросы.** В исследовании проанализированы: 1) динамика и география публикационной активности в области культурно-исторической психологии, включая вклад стран БРИКС+, за период 2005–2024 годов; 2) структура международной научной кооперации и распределение научного влияния; 3) тематическая структура и ее трансформация за два десятилетия; 4) вклад журнала «Культурно-историческая психология» в развитие и интернационализацию научной коммуникации. **Методы и материалы.** В исследование включены: 1) 4332 публикации, отобранные по релевантным культурно-историческому подходу ключевым словам; 2) 947 публикаций в журнале «Культурно-историческая психология»; 3) 949 публикаций, цитирующих публикации из журнала «Культурно-историческая психология», из баз: Scopus, OpenAlex, eLibrary.ru. Библиометрический анализ выполнен с применением инструментов PRISMA, R (bibliometrix), VOSviewer, Python. **Результаты.** Установлено, что страны БРИКС+ демонстрируют поступательный и, в ряде случаев, ускоряющийся рост публикационной активности: в России — в 7 раз, в Бразилии — в 3,7 раза, в Китае — в 4,8 раза — за исследуемый период. В публикациях стран БРИКС+ зафиксировано тематическое смещение в сторону образовательной и возрастной проблематики. Международная кооперация внутри блока БРИКС+ остается ограниченной, несмотря на рост международной цитируемости. Журнал «Культурно-историческая психология», отмечающий в 2025 году свое 20-летие, занимает центральное место в публикационном ландшафте: он объединяет авторов из 49 стран, цитируется в публикациях из 61 страны, более трети процитировавших публикаций размещены в высокорейтинговых журналах (Q1, International Scientific Journal & Country Ranking 2024). **Выводы.** Публикационный ландшафт культурно-исторической психологии характеризуется глобальным ростом, в котором страны БРИКС+ играют все более значимую роль. Усиление международной кооперации внутри блока БРИКС+ и развитие устойчивых транснациональных сетей — важная перспектива для дальнейшего роста. Журнал «Культурно-историческая психология» продолжает выполнять ключевую функцию международной научной платформы и вносит вклад в формирование публикационного ядра культурно-исторической психологии.

**Ключевые слова:** культурно-историческая психология, библиометрический анализ, БРИКС+, OpenAlex, PRISMA, bibliometrix, VOSviewer

**Благодарности.** Авторы благодарят сотрудников фундаментальной библиотеки и сектора разработки и развития интернет-проектов МГППУ за помощь в работе с данными.

**Дополнительные данные.** Наборы данных доступны по адресу: <https://doi.org/10.48612/MSUPE/uhaz-hhned3ux>

**Для цитирования:** Шведовская, А.А., Пономарева, В.В., Корнеев, А.А., Самородов, Н.В. (2025). Ландшафт культурно-исторической психологии в странах БРИКС+: библиометрический анализ. *Культурно-историческая психология*, 21(3), 39–70. <https://doi.org/10.17759/chp/2025000004>

# The landscape of cultural-historical psychology in BRICS+ countries: a bibliometric analysis

A.A. Shvedovskaya<sup>1</sup> ✉, V.V. Ponomareva<sup>1</sup>, A.A. Korneev<sup>2</sup>, N.V. Samorodov<sup>1</sup>

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

<sup>2</sup> Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ anna.shvedovskaya@mgppu.ru

## Abstract

**Context and relevance.** The active development of cultural-historical psychology within the framework of international research demonstrates a significant expansion in the geographical distribution of publications over the past two decades, notably driven by the increasing contributions of BRICS+ countries. Nevertheless, the dynamics of publication activity, the structure of international collaboration, and the thematic evolution of cultural-historical psychology remain underexplored from a bibliometric perspective. **Objective.** This study aims to conduct a bibliometric analysis of the publication landscape in cultural-historical psychology between 2005 and 2024, with particular attention to the contribution of BRICS+ countries. **Research Questions.** The study examined: 1) the dynamics and geographical distribution of publication activity in the field of cultural-historical psychology, including the contribution of BRICS+ countries, over the period 2005–2024; 2) the structure of international scientific collaboration and the distribution of scientific influence; 3) the thematic structure of the field and its transformation over the past two decades; and 4) the contribution of the journal *Cultural-Historical Psychology* to the development and internationalisation of scientific communication. **Methods and materials.** The study incorporates: 1) a corpus of 4,332 publications identified through key terms relevant to the cultural-historical approach; 2) 947 publications from the journal *Cultural-Historical Psychology*; and 3) 949 publications citing articles from the same journal, sourced from Scopus, OpenAlex, and eLibrary.ru. The bibliometric analysis employed PRISMA protocols, R (bibliometrix), VOSviewer, and Python-based analytical tools. **Results.** The findings reveal a steady and, in some cases, accelerating growth in publication activity across BRICS+ countries: sevenfold in Russia, 3.7 times in Brazil, and 4.8 times in China over the study period. Publications from BRICS+ countries display a thematic shift towards educational and developmental issues. Despite increasing international citations, scientific collaboration within the BRICS+ bloc remains limited. The journal *Cultural-Historical Psychology*, which will mark its twentieth anniversary in 2025, occupies a central position in the publication landscape: it brings together authors from 49 countries, is cited in works from 61 countries, and more than one-third of citing publications appear in top-tier journals (Q1, International Scientific Journal & Country Ranking 2024). **Conclusions.** The publication landscape of cultural-historical psychology is characterised by global growth, with BRICS+ countries assuming an increasingly prominent role. Strengthening international cooperation within the BRICS+ bloc and fostering sustainable transnational networks represent key prospects for further advancement. The journal *Cultural-Historical Psychology* continues to serve as a major international scientific platform and contributes to the consolidation of the publication core within the field.

**Keywords:** cultural-historical psychology, bibliometric analysis, BRICS+, OpenAlex, PRISMA, bibliometrix, VOSviewer

**Acknowledgements.** The authors thank the staff of the Fundamental Library and the Internet Projects Development Unit of MSUPE for their support in data processing.

**Supplemental data.** Datasets available from <https://doi.org/10.48612/MSUPE/uhaz-hhne-d3ux>

**For citation:** Shvedovskaya, A.A., Ponomareva, V.V., Korneev, A.A., Samorodov, N.V. (2025). The landscape of cultural-historical psychology in BRICS+ countries: a bibliometric analysis. *Cultural-Historical Psychology*, 21(3), 39–70. <https://doi.org/10.17759/chp/2025000004>

## Введение

Культурно-исторический подход занимает одно из ведущих мест среди современных теоретико-методологических парадигм в социальных и гуманитарных науках. Его фундаментальные положения о социально-исторической природе психики, опосредованном

характере высших психических функций и формирующей роли совместной деятельности стали прочной основой для широкого спектра современных исследований и практических направлений, включая развивающее обучение, нейропсихологию, педагогику и трансдисциплинарные исследования человеческого развития (Dafermos, 2018; Engeness, Lund, 2020; Roth,



Lee, 2007; Arievidtch, 2017; Рубцов, 2024). В условиях растущей междисциплинарности, стремительной цифровой трансформации общества и усиления внимания к вопросам доступности и качества образования культурно-исторический подход приобретает особую значимость (Daniels, 2008; Громыко, 2023). Он оказывается особенно актуальным в контексте поиска эффективных решений в сфере образовательной инклюзии и формирования деятельной позиции субъекта в быстро меняющемся социокультурном пространстве (Стеценко, 2023; Лубовский, 2024).

Исследования, основанные на культурно-историческом подходе, активно проводятся в Европе, Латинской Америке, Африке и Австралии, что отражает процессы интернационализации и устойчивого роста интереса к культурно-исторической традиции (Meshcheryakov, Ponomareva, Shvedovskaya, 2022; Рубцов и др., 2019). Этот рост находит выражение в увеличении числа публикаций, расширении международных научных сетей, повышении цитируемости и формировании новых исследовательских центров. Однако наукометрическая динамика и география развития культурно-исторической психологии до сих пор остаются недостаточно изученными. В особенности это касается научного вклада стран Глобального Юга, включая государства блока БРИКС+. Страны этого блока демонстрируют уверенный рост научной активности, усиливают инвестиции в образование и науку, а также формируют собственные исследовательские приоритеты, которые дополняют, а иногда и представляют альтернативу западным моделям (Carla, 2013; Pouris, Ho, 2014; Sooryamoorthy, 2023; Selenica, 2025). Особый интерес вызывают процессы, происходящие в гуманитарных и социальных науках в странах БРИКС+, где усиливается внимание к проблемам образования, социальной справедливости, межкультурного диалога и социальной инклюзии — темам, традиционно находящимся в фокусе культурно-исторической психологии (Edwards, 2017; Daniels, 2002; Daniels, 2012; Smagorinsky, 2022). Вместе с тем в настоящее время отсутствуют комплексные библиометрические исследования, позволяющие системно описать динамику, географию, институциональную структуру и тематические доминанты публикационного ландшафта культурно-исторической психологии с акцентом на вклад стран БРИКС+.

Настоящее исследование направлено на восполнение этого пробела. Уникальность работы заключается в применении библиометрического подхода для комплексного описания и визуализации публикационного поля культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в странах БРИКС+. Такой подход позволяет не только количественно оценить научную активность, но и выявить ключевые институциональные центры, международные кооперации и тематические ядра научной отрасли.

При проведении библиометрического анализа особое место занимает формирование выборки научных публикаций. При ограничении доступа к коммерческим наукометрическим инструментам и плат-

формам открытая библиометрическая база OpenAlex рассматривается как перспективная альтернатива Scopus и Web of Science (Alperin et al., 2024). В то же время использование OpenAlex требует внимательной верификации данных (Alperin et al., 2024; Simand et al., 2024; Наурка 2024), так как в этой базе наблюдаются расхождения в метаданных, в частности в аффилиациях авторов и библиографических списках. Например, практика интеграции OpenAlex в проект PLOS Open Science Indicators подтвердила потенциал этой базы для мониторинга открытости науки, но также выявила ограничения в извлечении информации о лицензиях и междисциплинарных публикациях. Эти особенности обуславливают необходимость предварительной нормализации и обогащения данных. В рамках данного исследования были реализованы дополнительные процедуры верификации, перекрестной проверки и обогащения данных, что позволило учесть преимущества OpenAlex при контроле качества библиометрических массивов.

**Целью** настоящего исследования стал комплексный библиометрический анализ вклада стран БРИКС+ в исследовательский ландшафт культурно-исторической психологии в период с 2005 по 2024 год. Анализ направлен на выявление динамики и географии публикационной активности, структуры международного научного сотрудничества, ключевых тематических кластеров и институциональных центров стран БРИКС+ в области культурно-исторической психологии, а также на оценку роли журнала «Культурно-историческая психология» в развитии и интернационализации научной коммуникации. Достижение данной цели осуществляется средствами библиометрических методов анализа публикационной продуктивности, цитируемости, сетевых взаимодействий, темпоральной динамики и тематической структуры с использованием данных из открытых и коммерческих наукометрических баз.

В рамках настоящего исследования были сформулированы следующие **исследовательские вопросы**:

**RQ1:** Каковы ключевые тенденции в динамике объема и географическом распределении публикационной активности в области культурно-исторической психологии за период 2005–2024 годов, включая особенности роста в странах БРИКС+?

**RQ2:** Какова структура международного научного сотрудничества в области культурно-исторической психологии, какие устойчивые транснациональные кооперации сформировались за последние два десятилетия и каково распределение научного влияния на основе показателей цитируемости?

**RQ3:** Какие содержательные направления, теоретические концепты и исследовательские фокусы формируют тематическую структуру публикационного поля культурно-исторической психологии и как трансформировалась их представленность на протяжении двух десятилетий?

**RQ4:** Какова роль журнала «Культурно-историческая психология» в развитии и интернационализации научной коммуникации в области культур-

но-исторической психологии и в какой степени он влияет на формирование международной исследовательской повестки?

## Материалы и методы

### Источники данных

Для проведения библиометрического анализа были использованы базы данных научного цитирования: OpenAlex, Scopus Preview, API Scopus для некоммерческого использования, Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) и портал PsyJournals.ru. Эти источники обеспечили репрезентативный охват публикаций в области культурно-исторической психологии за период с 2005 по 2024 год. Объединение данных из нескольких источников позволило повысить полноту и достоверность анализа. Временной охват анализа составил 20 лет — с 2005 по 2024 год.

### Поисковая стратегия и выборка

Поисковая стратегия продолжает результаты и методологические подходы, представленные в наших предыдущих библиометрических исследованиях по теме культурно-исторической психологии (Шведовская, 2016; Рубцов и др., 2019; Meshcheryakov et al., 2022). В основу формирования выборки исследования легли ключевые слова, использованные в этих работах и доказавшие свою релевантность для идентификации публикаций, относящихся к культурно-историческому подходу. В частности, в исследовании Рубцова и соавторов (2019) перечень ключевых слов формировался на основе экспертной оценки 50 ведущих российских специалистов в области культурно-исторической психологии, что обеспечило содержательную валидность поиска.

В настоящем исследовании ключевые слова включали следующие термины: «cultural-historical psychology», «cultural-historical approach», «cultural-historical activity theory», «sociocultural activity theory», «Vygotsky», — а также комбинации указанных терминов. При составлении поисковых запросов учитывались синонимические и орфографические варианты (например, «Vygotsky» и «Vigotsky»). Поиск осуществлялся в базах данных Scopus, OpenAlex, РИНЦ и PsyJournals.ru с использованием заглавий, аннотаций и ключевых слов публикаций. Поиск осуществлялся по метаданным, которые были на английском языке, при этом язык публикаций мог быть любым.

Использование этой поисковой стратегии позволило обеспечить сопоставимость результатов с предыдущими исследованиями (Рубцов и др., 2019; Meshcheryakov et al., 2022) и расширить временной и географический охват за счет включения публикаций за более длительный период (2005–2024) и дополнительных источников данных.

Формирование выборок публикаций для последующего анализа проведен с использованием алгоритма PRISMA (рис. 1). В ходе отбора были сфор-

мированы три библиометрических набора данных (Шведовская и др., 2025):

1. **CHP** — публикации, содержащие в названии, аннотации или ключевых словах указания на культурно-исторический подход и связанные с ним концепты;

2. **J-CHP** — публикации журнала «Культурно-историческая психология» за все время существования журнала (2005–2024);

3. **CJ-CHP** — публикации, в которых публикации журнала «Культурно-историческая психология» цитируются как источник.

### Поисковый запрос для датасета CHP

```
TITLE-ABS-KEY ( ("cultur*histor*  
psychol*" OR "cultur* histor*  
psychol*" OR Vygotsk* OR Vigotsk*)  
OR ("cultur*histor* activ* theor*" OR  
"cultur* histor* activ* theor*") OR  
("soc*cultur* activit* theor*")) AND  
PUBYEAR AFT 2004 AND PUBYEAR BEF 2025
```

Источник: Scopus с использованием открытого API. В результате применения запроса было извлечено 6014 записей (дата отбора — 19 февраля 2025 года).

### Поисковый запрос для датасета J-CHP

SQL-запрос к внутренней базе данных портала PsyJournals.ru с выборкой по всем статьям журнала «Культурно-историческая психология».

В результате применения запроса было получено 1018 записей за период с 2005 по 2024 год, 947 записей — без предисловий, редакторских статей, кратких сообщений (дата отбора — 15 апреля 2025 года).

### Поисковый запрос для датасета CJ-CHP

```
PUBYEAR AFT 2004 AND PUBYEAR  
BEF 2025 AND (REF("10.17759/  
chp") OR REFSRCTITLE(({Kul'turno-  
istoricheskaya psikhologiya} OR  
{Cultural-Historical Psychology}) AND  
NOT {Cambridge Handbook of Cultural-  
Historical Psychology}))
```

Источник: Scopus с использованием открытого API. Собрано 1909 записей, охватывающих период с 2005 по 2024 год (дата отбора — 16 февраля 2025 года).

### Критерии включения и исключения

В анализ включались публикации, соответствующие следующим критериям.

— Тип документа: научные статьи и обзорные статьи.

— Тип источника: журнальные публикации.

— Язык: любой.

— Период публикации: 2005–2024 годы.

При формировании датасета CJ-CHP — наличие в списке источников библиографических ссылок на

публикации журнала «Культурно-историческая психология» — исключались:

- материалы конференций, редакционные статьи, письма, интервью;
- повторяющиеся записи и дубли.

### Предобработка данных

После получения исходных массивов данных была выполнена нормализация:

- стандартизация названий стран;
- объединение вариантов написания авторов (с использованием данных OpenAlex ID и алгоритмической агрегации);
- исключение дубликатов между Scopus и OpenAlex;
- нормализация года публикации, типа документа, языка.

### Обогащение данных

#### CHP и CJ-CHP

Обогащение данных баз CHP и CJ-CHP производилось с использованием API OpenAlex. Запрос данных (скрипт с использованием Python) к OpenAlex по уникальным идентификаторам публикаций (DOI, PMID), а при их отсутствии — по заглавию и году публикации (результат принимался при получении единственного совпадения) осуществлялся по следующим направлениям: данные об авторах и их аффилиации (организация, страна); аннотации; алгоритмические ключевые слова; предметные области («topic field» в OpenAlex, поле «Subject Areas» (SUBJAREA) по номенклатуре Scopus); предметные категории («topic subfield» в OpenAlex, поле «Subject Area Categories» (SUBJMAIN) по номенклатуре Scopus). В случае отсутствия информации для обогащения использовались данные из Scimago Journal & Country Rank (SJR; «Areas» и «Categories» соответственно). Сопоставление в таком случае производилось по идентификатору источника Scopus («Source Identifier») и по данным за год, предшествующий году публикации. Объединение информации из двух источников возможно благодаря единой таксономии *All Science Journal Classification* (ASJC). Критериями наличия обогащения стала минимальная заполненность полей: наличие хотя бы одного автора; наличие и полнота аффилиации (организация, страна) у первого (единственного) автора; наличие аннотации на английском языке с вероятностью не ниже 75% (язык определялся с помощью Python-библиотеки для классификации языков fastText с использованием модели для языковой идентификации lid.176.ftz (Joulin et al., 2016a; Joulin et al., 2016b)). В случае, если хотя бы один критерий минимальной заполненности не выполнялся, производилось ручное (до)обогащение (верификация) через поиск самой публикации.

#### J-CHP

Поиск числа цитирований в Scopus с использованием открытого API проводился по запросу:

ISSN (2224-8935) OR ISSN (1816-5435)  
OR DOI (10.17759/chp \*

Источник: Scopus с использованием открытого API. Получено 359 записей, охватывающих период с 2018 по 2024 год (дата отбора — 25 апреля 2025 года). Для обогащения данными о цитировании в Scopus было использовано 330 записей.

В целях дальнейшего обогащения информации о количестве цитирований публикаций журнала «Культурно-историческая психология» проводится поиск по каталогу «Журналы» в Научной электронной библиотеке eLibrary.ru с заполнением поля «Название журнала, издательства или ISSN» и последующим переходом на список статей в журнале.

В результате фильтрации по годам за период с 2005 по 2024 год было получено 1083 записи; с учетом ограничения по типу документа — без кратких сообщений редакторских статей отобраны 942 записи (дата отбора — 14 мая 2025 года).

Финальный объединенный массив содержал следующие поля: название статьи, аннотация, ключевые слова, список авторов, аффилиации, страна, год публикации, количество цитирований, список ссылок и число цитирований.

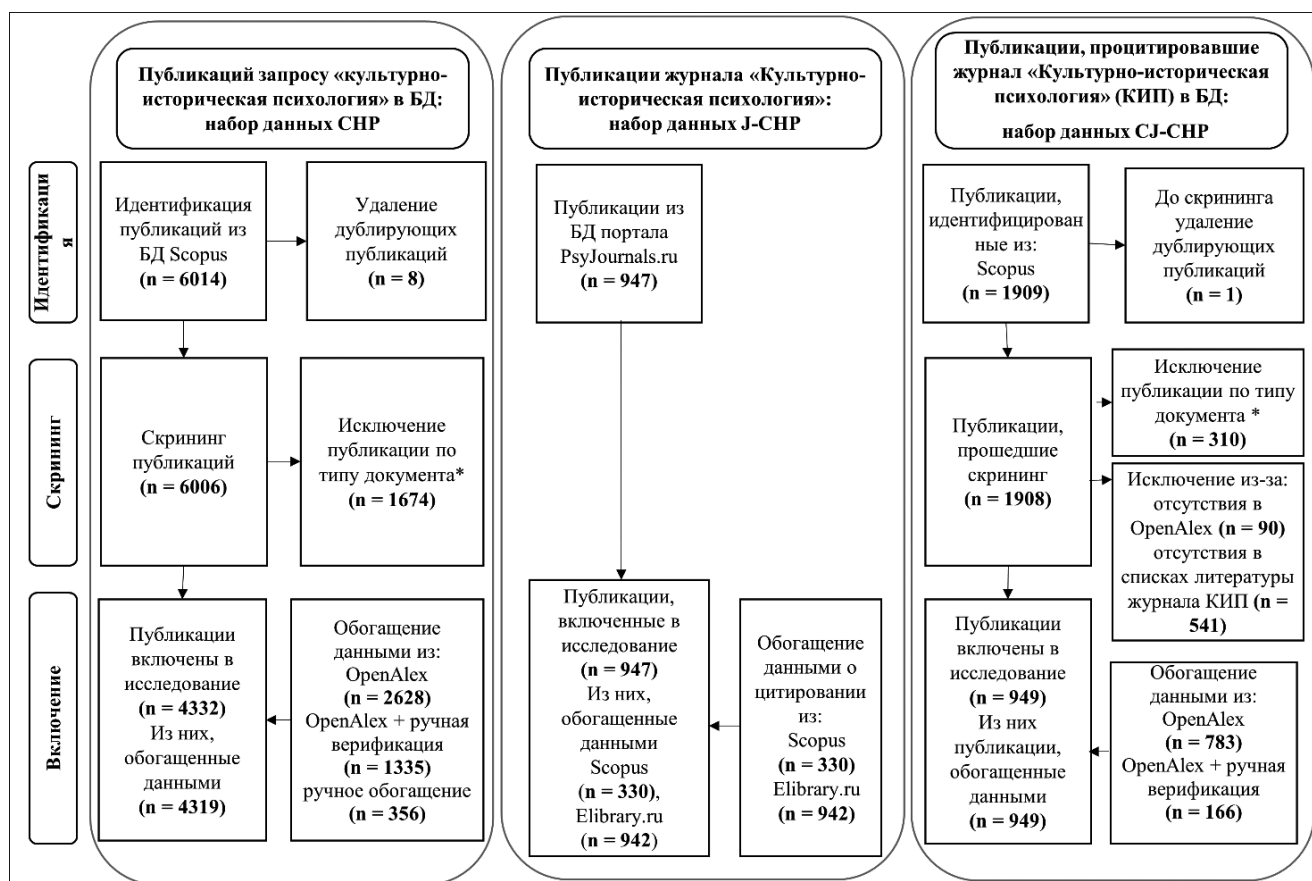
### Инструменты анализа

Анализ и визуализация данных были проведены с использованием следующих инструментов:

- PRISMA: схема включения/исключения публикаций;
- R (версия 4.4.2) и пакеты bibliometrix (версия 4.2; Aria, Cuccurullo, 2017), tidyverse (версия 2.00; Wickham et al., 2019): первичная обработка базы, описательная статистика, визуализация данных;
- IBM SPSS Statistics (версия 23): индуктивная статистика;
- VOSviewer (версия 1.6.20): визуализация сетей соавторства и ключевых терминов;
- Python (версия 3.13.2), пакеты BeautifulSoup (версия 4.13.3), fastText (версия 0.9.3), pandas (версия 2.2.3), PyAlex (версия 0.15.1), pybliometrics (версия 4.1), русcountry (версия 24.6.1) и авторский скрипт (предоставляется по запросу): сбор, обогащение и предобработка данных.

Использование базы OpenAlex имеет как преимущества (открытость, масштаб), так и ограничения: неполные аффилиации, вариативность в индексировании журналов, отсутствие некоторых метаданных (например, лицензий, DOI). Эти ограничения частично компенсированы перекрестной верификацией с базами Scopus и РИНЦ.

Таким образом, итоговая выборка CHP содержала 4332 публикации, охватывающие период с 2005 по 2024 год. В этой базе были выделены две группы публикаций. Если по крайней мере один из авторов имел аффилиацию в стране БРИКС+, публикация была отнесена к подвыборке 1 (далее «БРИКС+»), их число — 1391 (32,1%). Публикации, не имеющие авторов, аффилированных со странами БРИКС+, вошли в подвыборку 2 (далее «GR» от Global Rest), их число — 2941 (67,9%).



**Рис. 1.** Схема формирования выборок публикаций по теме культурно-исторической психологии (по алгоритму PRISMA): «\*» — в анализ вошли публикации с типом документа «статья» и/или «обзор» с типом источника «журнал» за период 2005–2024 годов

**Fig. 1.** PRISMA flow diagram for the selection of publications on the topic of cultural-historical psychology (Available at Appendix A (online)): «\*» — The analysis included publications of the document type «article» and/or «review» published in journals during the period from 2005 to 2024

## Результаты

### Динамика публикационной активности по культурно-исторической психологии (2005–2024)

Анализ публикационной активности за двадцатилетний период показал устойчивый рост числа публикаций, относящихся к культурно-исторической психологии, как в странах БРИКС+, так и в странах остального мира (группа Global Rest, GR).

Анализ динамики суммарного числа публикаций по теме культурно-исторической психологии в двух группах стран, выявленной с использованием регрессионной модели (рис. 2), показал практически идентичный темп прироста числа публикаций в обеих группах стран: в среднем на 6,99 публикации в год в группе БРИКС+ и на 6,76 публикации в год в группе GR. В обеих группах линейная модель роста достаточно хорошо описывает наблюдаемые данные (коэффициенты детерминации составляют  $R^2 = 0,92$  для БРИКС+ и  $R^2 = 0,89$  для GR).

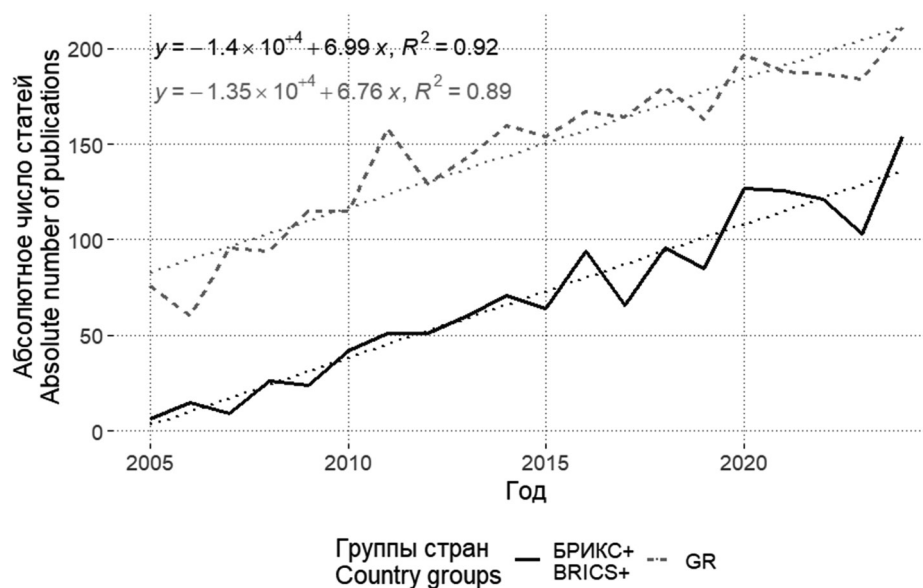
Несмотря на сохраняющийся разрыв в абсолютном количестве публикаций, темпы прироста в странах БРИКС+ не уступают, а в отдельных временных ин-

тервалах даже опережают аналогичные показатели в других странах. Особенно это заметно при сравнении публикационной активности в расчете на число стран в каждой группе: нормированный показатель среднего прироста на одну страну выше в группе БРИКС+ (0,699 публикации в год на страну) по сравнению с группой GR (0,338 публикации в год на страну).

Временной анализ демонстрирует переход от единичных публикаций в начале периода (2005–2009) к устойчивой и интенсивной ежегодной публикационной активности в последние 10 лет. Наиболее яркая положительная динамика зафиксирована в Бразилии, России и Китае.

Так, в Бразилии количество публикаций увеличилось с 34 в 2005–2009 годах до 178 в 2020–2024 годах, что означает более чем пятикратный рост по сравнению с первым периодом. В России рост оказался еще более равномерным и стабильным: количество публикаций увеличилось с 30 в 2005–2009 годах до 223 в 2020–2024 годах, т. е. выросло более чем в семь раз за исследуемый период. В Китае наблюдается особенно резкий рост в последней пятилетке: с 16 публикаций в 2015–2019 годах до 76 в 2020–2024 годах, т. е. количество публикаций увеличилось почти в пять раз.





**Рис. 2.** Динамика количества публикаций по теме культурно-исторической психологии за период с 2005 по 2024 год в группах стран БРИКС+ (n = 1391) и GR (n = 2941): ..... — линейные тренды, в верхнем левом углу приведены результаты линейной регрессии для групп БРИКС+ и GR

**Fig. 2.** Dynamics of the number of publications on the topic of cultural-historical psychology from 2005 to 2024 in the BRICS+ (n = 1391) and GR (n = 2941) country groups: ..... — linear trends, upper left corner shows linear regression results for BRICS+ and GR groups

Для стран группы GR значительный рост наблюдается преимущественно в первой половине исследуемого периода. В Великобритании количество публикаций увеличилось с 66 в 2005–2009 годах до 102 в 2010–2014 годах, однако в последующие годы наблюдается снижение — до 77 публикаций в 2015–2019 годах и до 76 публикаций в 2020–2024 годах. В Канаде наиболее заметное сокращение зафиксировано в последней пятилетке: количество публикаций снизилось с 60 в 2015–2019 годах до 44 в 2020–2024 годах.

Обобщенный сравнительный анализ подтверждает, что начиная с 2020 года Россия практически сравнялась с США по числу ежегодных публикаций в области культурно-исторической психологии: в 2020–2024 годах от российских авторов опубликовано 223 статьи, в то время как в США — 215 статей. Эти данные свидетельствуют о сближении объемов публикационной активности в данном научном направлении между Россией и ведущими странами Запада.

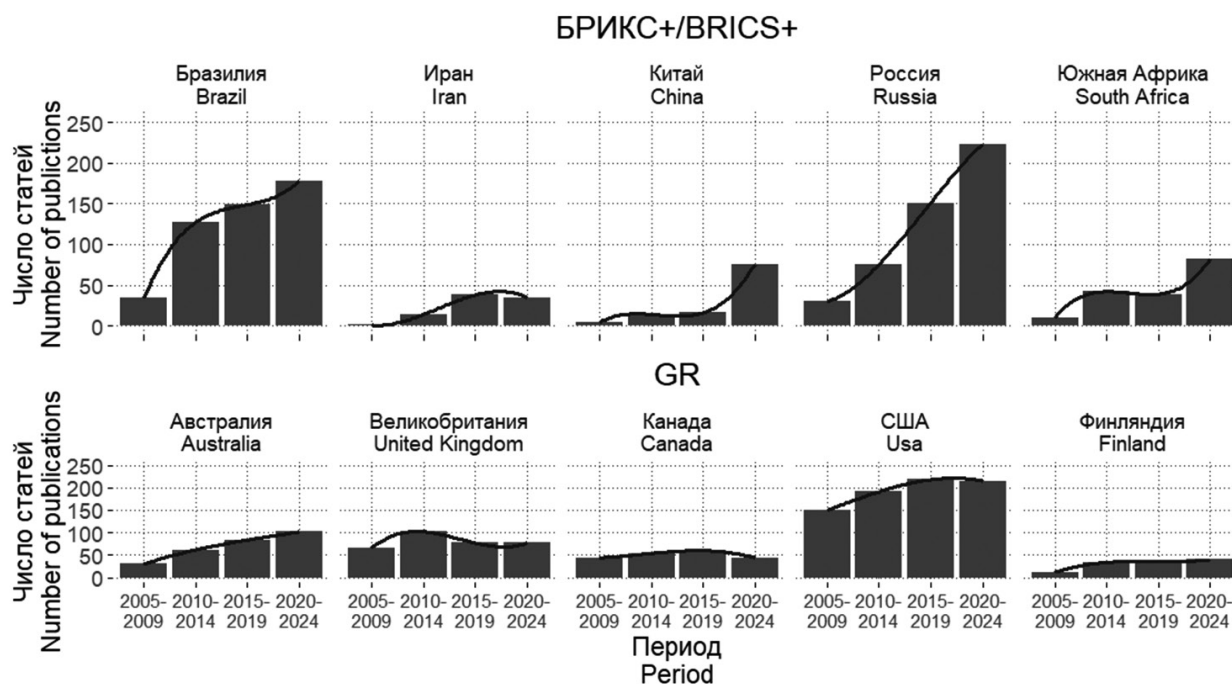
Можно говорить о том, что в странах БРИКС+ не только наблюдается стабильный рост числа публикаций по культурно-исторической психологии, но и фиксируются темпы прироста, которые по нормированным показателям сопоставимы или превосходят аналогичные показатели в странах GR. Это позволяет говорить о формировании самостоятельного и динамично развивающегося научного пространства культурно-исторической психологии в странах БРИКС+.

Временной анализ подтверждает переход от единичных публикаций в начале исследуемого периода (2005–2009) к устойчивой ежегодной активности в последние десять лет. Эта тенденция наиболее отчетливо проявляется в странах БРИКС+, таких как Россия, Бразилия и Китай. Для более детальной иллю-

страции динамики были отобраны по пять наиболее продуктивных стран из каждой группы: БРИКС+ и GR. В каждой стране рассчитано суммарное количество публикаций по четырем временным интервалам: 2005–2009, 2010–2014, 2015–2019 и 2020–2024 годы (рис. 3). Для моделирования динамики публикационной активности использована аппроксимация полиномом третьей степени, что позволяет зафиксировать как периоды роста, так и временные участки замедления.

Анализ динамики числа публикаций (рис. 3) показывает, что, несмотря на общее увеличение публикационной активности в обеих группах стран, характер этого роста существенно различается. В странах БРИКС+ наблюдается преимущественно поступательный, а в ряде случаев стремительный рост, однако темпы увеличения числа публикаций различаются между странами. В Бразилии зафиксирован наиболее резкий скачок публикационной активности на раннем этапе: количество публикаций выросло с 34 в 2005–2009 годах до 127 в 2010–2014 годах, т. е. увеличилось более чем в три с половиной раза. В последующих периодах темпы роста замедлились: в 2015–2019 годах опубликовано 149 работ, в 2020–2024 годах — 178 работ. В обоих случаях прирост по сравнению с предыдущими периодами оказался относительно умеренным (менее 20%). Таким образом, в случае Бразилии можно говорить о развитии по модели насыщения — быстрым росте на начальном этапе с последующей стабилизацией на достигнутом уровне.

В России рост публикационной активности оказался более равномерным и устойчивым: количество публикаций увеличилось с 30 в 2005–2009 годах до 75 в 2010–2014 годах (в 2,5 раза), затем выросло до



**Рис. 3.** Динамика числа публикаций по теме культурно-исторической психологии в наиболее публикационно продуктивных (ТОП-5) странах групп БРИКС+ ( $n = 1338$ ) и GR ( $n = 1697$ ) за период с 2005 по 2024 год:

— — аппроксимация числа публикаций полиномом третьей степени

**Fig. 3.** Dynamics of the number of publications on the topic of cultural-historical psychology in the most publication-producing (TOP-5) countries of BRICS+ ( $n = 1338$ ) and GR ( $n = 1697$ ) groups for the period from 2005 to 2024: — — approximation of the number of publications by a cubic polynomial

151 публикации в 2015–2019 годах (еще в 2 раза) и достигло 223 публикаций в 2020–2024 годах (в 1,5 раза). Такая динамика отражает стабильное и поступательное расширение исследовательской активности без признаков насыщения.

Особый интерес представляет Китай, где в течение первых двух периодов сохранялся низкий уровень публикационной активности. В 2015–2019 годах было опубликовано лишь 16 работ, а в 2020–2024 годах наблюдается резкий рост количества публикаций до 76. Такая динамика указывает на стремительное усиление интереса китайских исследователей к тематике культурно-исторической психологии в последние годы.

Для группы GR характерна иная динамика. В большинстве стран этой группы основной рост публикационной активности пришелся на начало анализируемого временного интервала, а затем рост числа публикаций либо замедлился, либо сменился на тенденцию к снижению. В Великобритании количество публикаций увеличилось с 66 в 2005–2009 годах до 102 в 2010–2014 годах (прирост на 54,5%), однако затем началось постепенное сокращение: в 2015–2019 годах опубликовано 77 работ (снижение на 24,5% по сравнению с предыдущим периодом), в 2020–2024 годах — 76 (почти без изменений).

Сходная динамика зафиксирована в Канаде: после роста до 60 публикаций в 2015–2019 годах (увеличение на 36,4% по сравнению с предыдущим периодом) в следующем временном интервале количество публикаций сократилось до 44 (снижение на 26,7%).

В Австралии и Финляндии зафиксирован значительный рост в начале исследуемого периода: в Австралии — с 30 до 62 публикаций (более чем в 2 раза), в Финляндии — с 10 до 42 публикаций (более чем в 3 раза). Однако в последующих временных интервалах темпы роста также замедлились, а в ряде случаев стабилизировались.

Таким образом, можно сказать, что в странах БРИКС+ публикационная активность по теме культурно-исторической психологии продолжает устойчиво расти, тогда как в ряде ведущих стран группы GR темпы роста замедляются или наблюдается стабилизация на достигнутом уровне. Полиномиальная аппроксимация трендов отражает различные траектории развития для этих двух групп стран (рис. 3): для стран БРИКС+ характерны восходящие кривые, свидетельствующие о продолжении роста, в то время как для некоторых стран GR полином указывает на замедление темпов или даже возможный спад интереса в будущем. Эти тенденции подчеркивают важность дальнейшего изучения публикационных стратегий в странах БРИКС+ как динамично развивающегося научного пространства в области культурно-исторической психологии.

#### Географическое распределение публикационной активности

Распределение публикационной активности по странам показало значительные различия между странами БРИКС+ и остальными странами, входящими в группу GR. Проведен анализ наиболее продуктивных стран по

числу публикаций по тематике культурно-исторической психологии за период с 2005 по 2024 год (рис. 4). В группе БРИКС+ наибольшее число публикаций за этот период зафиксировано в следующих странах: Бразилия — 488 публикаций; Россия — 479 публикации; Южно-Африканская Республика — 173; Китай — 110 публикации; Иран — 88 публикаций. Следом идут Индонезия, Индия, и ОАЭ, хотя их показатели значительно ниже. В Эфиопии и Египте публикации по теме культурно-исторической психологии практически отсутствуют, что может свидетельствовать как о недостаточной представленности культурно-исторической психологии как научной школы, так и о низком уровне индексации публикаций из этих стран в рассматриваемых базах данных.

В группе GR наибольшее количество публикаций продемонстрировали: США — 774 публикации, Великобритания — 322, Австралия — 278, Канада — 202, Финляндия — 121. При этом динамика публикационной активности в России и США по пятилетним интервалам указывает на стремительный рост числа публикаций в России, особенно в последние десять лет (прирост в 101,3% от 2010–2014 к 2015–2019 и 47,7% от 2015–2019 к 2020–2024). В результате начиная с 2020 года Россия практически сравнялась с США по числу ежегодных публикаций по тематике культурно-исторической психологии. За период 2020–2024 годов было зарегистрировано 223 публикации от авторов с российской аффилиацией, в то время как в США за этот же период опубликовано 215 статей.

Для оценки востребованности публикаций авторов из групп стран БРИКС+ и GR проведен анализ

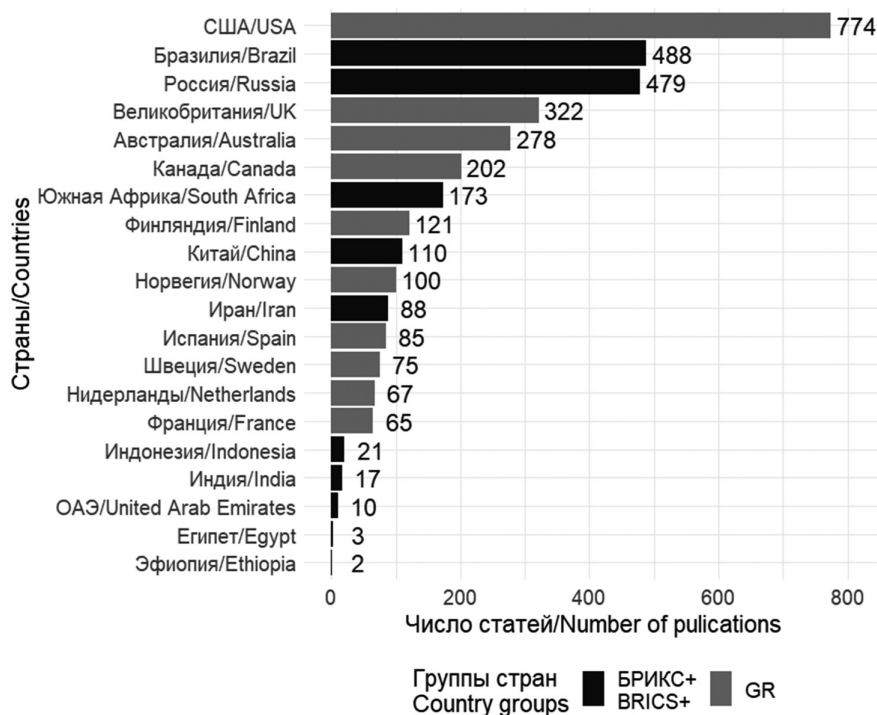
динамики числа цитирований, нормированной относительно числа лет, прошедших со времени публикации, отдельно для каждой из групп стран (рис. 5).

Результаты показывают, что, в целом, большее число цитирований наблюдается в странах GR. Однако характер динамики в двух группах стран различается. В странах БРИКС+ число цитирований демонстрирует поступательный рост (в среднем на 0,033 цитирования в год по результатам линейной регрессии), тогда как в странах группы GR наблюдается тенденция к снижению среднего количества цитирований в год (в среднем на 0,042 цитирования в год).

Для оценки структуры международной научной кооперации в области культурно-исторической психологии была построена сеть соавторства по странам на основе датасета CNP ( $n = 4332$  публикации). Анализ проведен с использованием программы VOSviewer (версия 1.6.20) с применением алгоритма кластеризации VOS clustering. Для построения сети использован фракционный метод подсчета, а также установлен порог включения: не менее пяти публикаций и как минимум одно цитирование на публикацию (рис. 6).

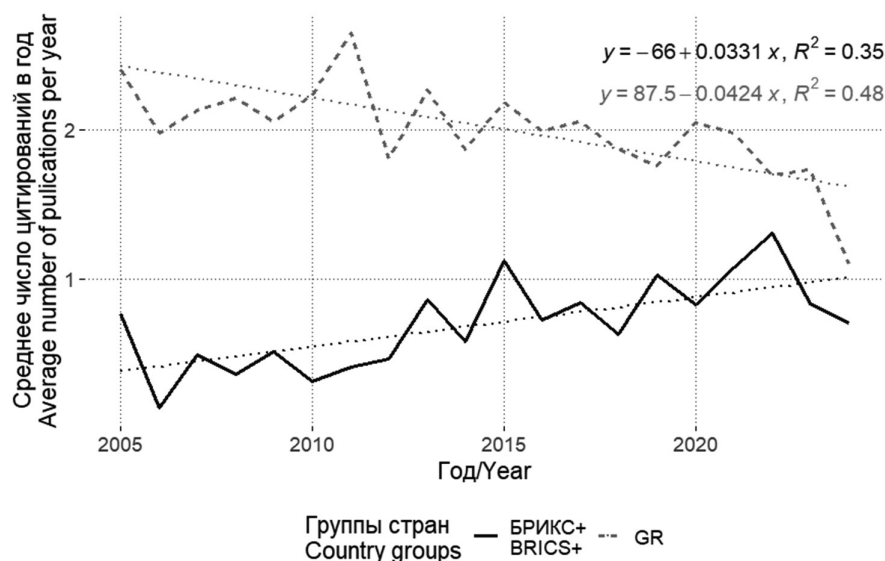
Результаты анализа позволили выделить двенадцать кластеров международного соавторства, отражающих региональные конфигурации взаимодействия. Страны БРИКС+ вошли в следующие кластеры:

1-й кластер (красный — 9 стран) — Бразилия совместно с Финляндией, Испанией, Францией, Мексикой, Португалией, Грецией, Колумбией, Хорватией (*Кластер латинской и южноевропейской кооперации*);



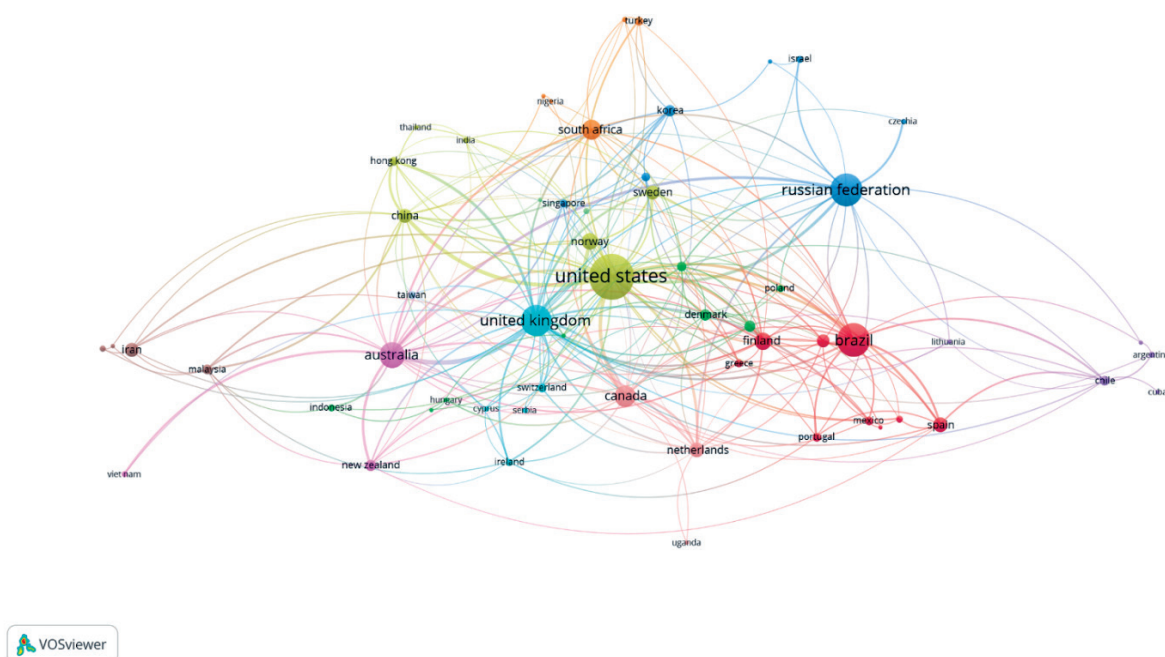
**Рис. 4.** Число публикаций по культурно-исторической психологии в наиболее продуктивных по количеству публикаций группах стран БРИКС+ и GR за период с 2005 по 2024 год

**Fig. 4.** Number of publications on cultural-historical psychology in the most productive groups of BRICS+ and GR countries in terms of number of publications from 2005 to 2024



**Рис. 5.** Среднее число цитирований публикаций по теме культурно-исторической психологии по годам в двух группах стран — БРИКС+ и GR за период с 2005 по 2024 год: число цитирований нормировано относительно числа лет, прошедших со времени публикаций, в двух группах стран; ..... — линейные тренды, в верхнем правом углу приведены результаты линейной регрессии

**Fig. 5.** Publications on the topic of cultural-historical psychology by year in the two groups of BRICS+ and GR countries for the period from 2005 to 2024: The number of citations is normalized to the number of years since publications in the two groups of countries; ..... — linear trends; linear regression results are shown in the upper right corner



**Рис. 6.** Сеть международного соавторства по странам в области культурно-исторической психологии (анализ с использованием VOSviewer): размер узлов соответствует числу публикаций; толщина ребер — интенсивности соавторства (числу совместных публикаций); цвет узлов отражает принадлежность к кластеру внутригруппового взаимодействия

**Fig. 6.** International co-authorship network by country in the field of cultural-historical psychology (analysis using VOSviewer): the size of nodes corresponds to the number of publications; the thickness of edges corresponds to the intensity of co-authorship (number of joint publications); the colour of nodes reflects membership in the intra-group interaction cluster

3-й кластер (синий — 7 стран) — Россия совместно с Кореей, Японией, Сингапуром, Израилем, Чехией, Пуэрто-Рико (*Кластер восточноазиатской-российской кооперации с активным участием стран Азиатско-Тихоокеанского региона*);

4-й кластер (желто-зеленый — 7 стран) — Китай и Индия совместно с Соединенными Штатами, Норвегией, Швецией, Гонконгом, Таиландом (*Кластер с участием стран Азии и стран Европы, отличающийся активным трансрегиональным сотрудничеством*);



7-й кластер (оранжевый — 5 стран) — ЮАР и Объединенные Арабские Эмираты совместно с Турцией, Нигерией, Ганой (*Кластер стран Африки, Ближнего Востока и Турции, отражающий расширяющееся сотрудничество Глобального Юга*);

8-й кластер (коричневый — 4 страны) — Иран и Саудовская Аравия совместно с Малайзией, Бангладешем (*Кластер ближневосточно-азиатского сотрудничества*).

Остальные кластеры отражают разнообразные региональные и тематические конфигурации. Так, 2-й кластер объединяет ядро англоязычного международного сотрудничества; 5-й кластер отражает усиливающиеся региональные кооперации в Азии; 6-й кластер представлен странами Северной и Восточной Европы и характеризуется высокой плотностью внутригруппового взаимодействия. Более локальные региональные сети представлены в 9-м кластере — южноамериканское сотрудничество, и 10-м кластере — африканское региональное взаимодействие с относительно низкой плотностью связей. Кроме того, 11-й кластер (Бельгия и Австрия) и 12-й кластер (Сербия и Словения) представляют собой небольшие устойчивые кооперации внутри Европы с преобладанием двусторонних и малых групп взаимодействия.

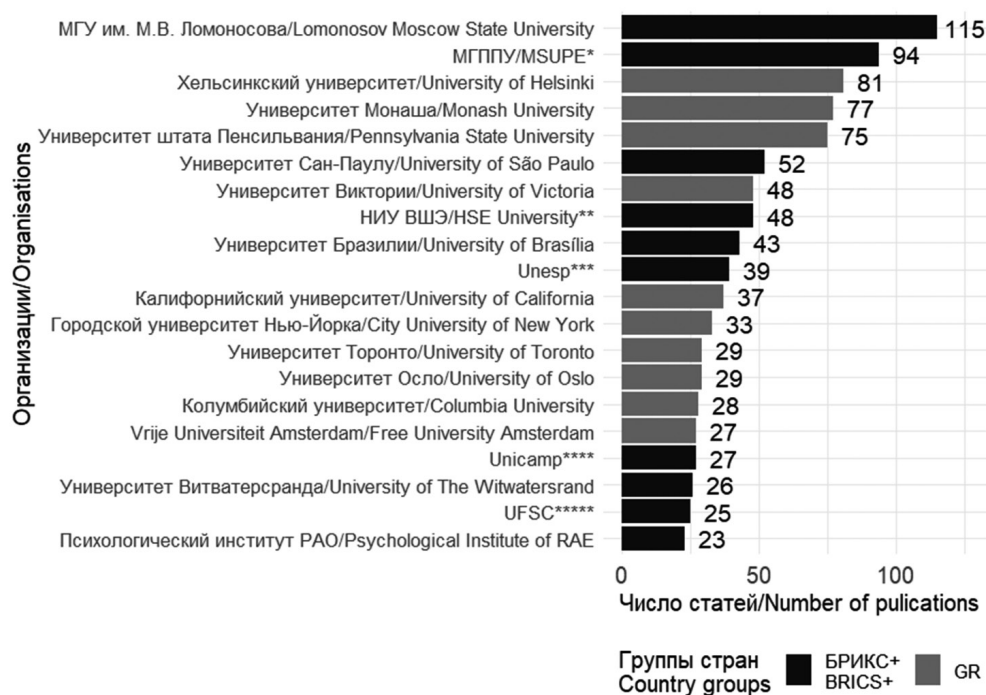
Заметных устойчивых соавторских связей между странами БРИКС+ не выявлено. Зафиксированы

единичные случаи международного сотрудничества: между Бразилией и Южной Африкой ( $n = 2$ ), Россией и Южной Африкой ( $n = 2$ ), Россией и Бразилией ( $n = 1$ ), Россией и Китаем ( $n = 1$ ), а также между Бразилией и Китаем ( $n = 1$ ).

### Продуктивность и влияние исследовательских центров

Анализ числа публикаций за период с 2005 по 2024 год в двух группах стран позволил также определить продуктивность отдельных организаций, которая рассчитывалась как суммарное число указаний организаций у основного автора статьи (reprint author). В ТОП-20 организаций с самой высокой продуктивностью авторов из групп БРИКС+ и GR входят университеты, общее число которых составило 2052 (рис. 7).

Самую высокую продуктивность в период с 2005 по 2024 год по числу публикаций демонстрируют два российских вуза — МГУ имени М.В. Ломоносова (115 публикаций) и МГППУ (94 публикации). Следом за ними идут три университета из стран групп GR — Хельсинкский университет (Финляндия, 81 публикация), Университет Монаша (Австралия, 77 публикаций) и Университет штата Пенсильвания (США, 75 публикаций). Также можно отметить, что среди самых продуктивных организаций две российские — НИУ ВШЭ (8-е место, 48 публикаций) и



**Рис. 7.** Рейтинг наиболее продуктивных исследовательских организаций по числу публикаций в странах БРИКС+ ( $n = 492$ ) и GR ( $n = 464$ ) в период с 2005 по 2024 год: в каждой из групп стран отобраны по 10 наиболее продуктивных организаций; в сокращении даны следующие организации: «\*» — Московский государственный психолого-педагогический университет; «\*\*» — Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; «\*\*\*» — Государственный университет Сан-Паулу; «\*\*\*\*» — Государственный университет Кампинаса; «\*\*\*\*\*» — Федеральный университет Санта-Катарины

**Fig. 7.** Ranking of the most productive research organizations by number of publications in BRICS+ ( $n = 492$ ) and GR ( $n = 464$ ) countries from 2005 to 2024: 10 most productive organizations in each of the country groups are selected; abbreviations: «\*» — Moscow State University of Psychology and Education; «\*\*» — National Research University Higher School of Economics; «\*\*\*» — São Paulo State University; «\*\*\*\*» — State University of Campinas; «\*\*\*\*\*» — Federal University of Santa Catarina

Психологический институт РАО (20-е место, 23 публикации).

Для более подробного анализа наиболее продуктивных организаций из стран группы БРИКС+ для 10 организаций с самым большим числом публикаций были рассчитаны общее число аффилированных авторов, суммарное и среднее (в пересчете на публикацию) число цитирований статей (табл. 1).

Результаты показывают, что в части организаций число авторов оказывается меньше числа публикаций, что наиболее характерно для российских вузов: НИУ ВШЭ, МГППУ и МГУ имени М.В. Ломоносова. В данных организациях на одного автора приходится в среднем около 1,5 публикации. Аналогичная ситуация наблюдается в Государственном университете Кампинаса (ЮАР). Особый интерес представляет анализ среднего числа цитирований на публикацию. В данной выборке наиболее высокие показатели среднего числа цитирований на публикации демонстрируют организации из ЮАР — в частности, Университет Витватерсранда, где среднее число цитирований составляет 7,8 на статью. Это значение превосходит аналогичные показатели в большинстве других исследовательских центров.

#### Тематические тренды в области культурно-исторической психологии

Для выявления тематической специфики включенных в базу публикаций и ее динамики был проведен анализ представленности ТОП-5 предметных

категорий (поле «topic subfield» в OpenAlex, поле «Subject Area Categories» (SUBJMAIN) по номенклатуре Scopus) в публикациях ТОП-10 стран с наибольшим числом публикаций на протяжении последних 20 лет. При этом двадцатилетний период был разбит на четыре равных периода по 5 лет. На рис. 8 представлена потоковая диаграмма, демонстрирующая представленность основных категорий в разных периодах и в разных странах.

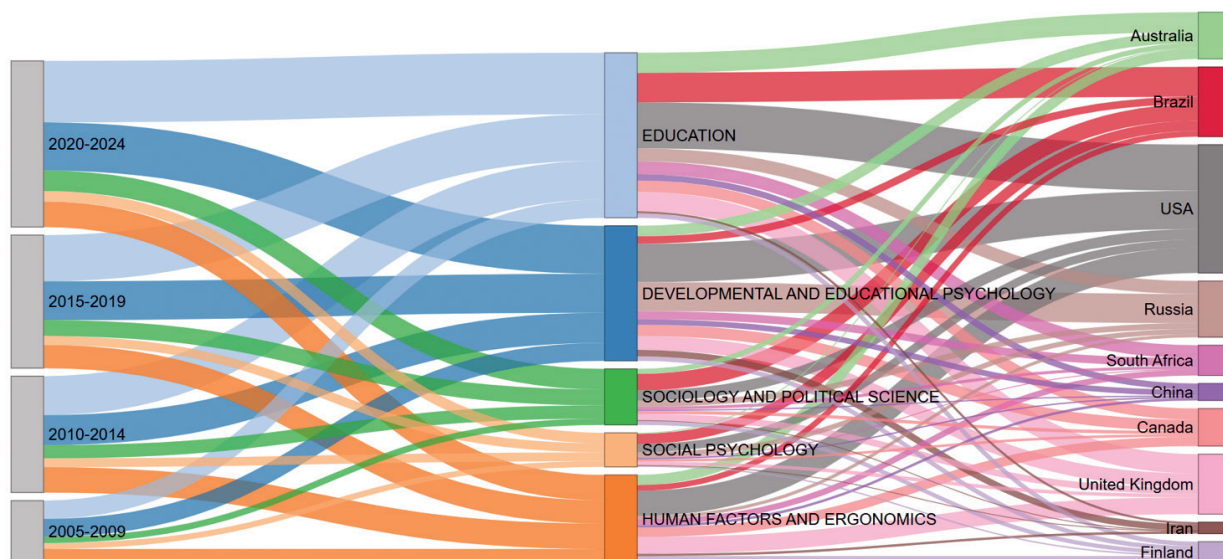
Результаты показывают, что доли основных предметных категорий в публикациях по культурно-исторической психологии в разные временные периоды меняются незначительно, однако ряд тенденций заслуживает внимания. Вклад категории «Образование» (Education), включающей в общей сложности 1416 публикаций, остается стабильным на протяжении всего исследуемого периода, колеблясь в пределах от 25,9% до 29,2%. Доля публикаций, относящихся к категории «Возрастная психология и психология образования» (Developmental and Educational Psychology, 1159 публикаций), постепенно увеличивается: с 29,3% в 2005–2009 годах до 34,8% в 2020–2024 годах. Некоторый рост наблюдается и в категории «Социология и политические науки» (Sociology and Political Sciences, 480 публикаций), доля которой увеличилась с 10% в 2005–2009 годах до 12,4% в 2020–2024 годах.

В то же время для ряда направлений зафиксирована отрицательная динамика. Так, доля публикаций, относящихся к категории «Социальная психология»

Таблица 1 / Table 1

**ТОП-10 организаций рейтинга публикационной продуктивности по теме культурно-исторической психологии группы стран БРИКС+ за период 2005–2024 гг. (n = 492)**  
**Ranking of the TOP-10 organisations in terms of the productivity of publications on the topic of the cultural-historical psychology of the BRICS+ country group over the period 2005–2024 (n = 492)**

Позиция / Position	Название организации / Organisation	Число публикаций / Number of publications	Число авторов / Number of authors	Суммарное число цитирований / Total number of citations	Среднее число цитирований на публикацию / Average number of citations per publication
1	МГУ им. М.В. Ломоносова / Lomonosov MSU	115	78	587	5,1
2	Московский государственный психолого-педагогический университет / Moscow State Psychological and Pedagogical University	94	60	304	3,2
3	Университет Сан-Паулу / The University of São Paulo (USP)	52	69	170	3,3
4	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» / National Research University Higher School of Economics	48	29	119	2,5
5	Университет Бразилии / University of Brasília	43	46	214	5,0
6	Государственный университет Сан-Паулу / São Paulo State University	39	48	227	5,8
7	Государственный университет Кампинаса / State University of Campinas	27	24	87	3,2
8	Университет Витватерсранда / University of The Witwatersrand	26	31	204	7,8
9	Федеральный университет Санта-Катарины / Federal University of Santa Catarina	25	34	73	2,9
10	Психологический институт РАО / Psychological Institute of RAE	23	27	50	2,2



**Рис. 8.** Поточковая диаграмма соотношения пяти наиболее часто встречаемых предметных категорий публикаций по теме культурно-исторической психологии в различные периоды с 2005 по 2024 год в различных странах: интерактивная версия диаграммы доступна в сетевом Приложении В — при наведении курсора на любой из элементов интерактивной диаграммы демонстрируются соответствующие ему данные

**Fig. 8.** Sankey diagram of the ratio of the five most frequent subject area categories of publications on the topic of cultural-historical psychology in different periods from 2005 to 2024 in different countries: The interactive version of the diagram is available at Appendix B (online) — when hovering the cursor over any element of the interactive diagram, the corresponding data is displayed

(Social Psychology, 292 публикации), снизилась с 9,3% в 2005–2009 годах до 6,3% в 2020–2024 годах. Сходное снижение отмечено для категории «Человеческий фактор и эргономика» (Human Factors and Ergonomics, 755 публикаций), доля которой сократилась с 22,4% в 2005–2009 годах до 15,3% в 2020–2024 годах.

Таким образом, предметная структура публикационного массива в целом остается стабильной, однако в ней прослеживаются умеренные сдвиги в сторону увеличения интереса к возрастной и образовательной психологии и снижения доли работ по социальной психологии и эргономике.

Распределение предметных категорий по странам показывает, что наибольшая частота публикаций, относящихся к категории «Образование», зафиксирована в Австралии (171 из 400 публикаций, 42,8%, здесь и далее — от всех публикаций в этой стране), Бразилии (255 публикаций, 42,6%) и Южной Африке (110 из 259 публикаций, 42,5%). Значительные показатели также отмечены в США (395 публикаций, 35,9%), Китае (54 из 145 публикаций, 37,2%) и Великобритании (167 из 515 публикаций, 32%). Наименьшая представленность публикаций данной категории наблюдается в Иране (18 из 98 публикаций, 18,4%), Финляндии (38 из 182 публикаций, 20,9%) и России (111 из 482 публикаций, 23%).

Категория «Возрастная психология и психология образования» наиболее широко представлена в Иране (56 из 98 публикаций, 57,1%), России (250 из 482 публикаций, 51,2%) и Китае (48 из 145 публикаций, 33,1%). В большинстве других стран доля публикаций, относящихся к этой категории, варьируется в пределах от 20 до 30%. Минимальное значение

зафиксировано в Бразилии, где только 64 из 598 публикаций (10,7%) связаны с данной тематикой.

Категория «Социология и политические науки» наиболее широко представлена в Бразилии (142 из 598 публикаций, 23,7%) и Финляндии (35 из 182 публикаций, 19,2%). В остальных странах доля публикаций, относящихся к этой категории, составляет от 8 до 11%. Минимальные значения зафиксированы в Китае (27 из 322 публикаций, 6,9%) и Иране (2 из 98 публикаций, 2%).

Категория «Социальная психология» достигает наибольшей доли в Бразилии (88 из 598 публикаций, 14,7%). В большинстве других стран эта категория представлена на уровне от 5 до 10% публикаций. Исключение составляют Иран (2 из 98 публикаций, 2%), Австралия (8 из 400 публикаций, 2%) и Южная Африка (5 из 259 публикаций, 1,9%), где доля публикаций по социальной психологии минимальна.

Категория «Человеческий фактор и эргономика» наиболее широко представлена в Финляндии (59 из 182 публикаций, 32,4%), Великобритании (143 из 515 публикаций, 27,8%), Канаде (81 из 322 публикаций, 25,2%) и Австралии (87 из 400 публикаций, 21,8%). В других странах доля публикаций по данной тематике значительно ниже. Минимальные значения зафиксированы в Бразилии (49 из 598 публикаций, 8,2%) и в России (27 из 482 публикаций, 5,6%).

Публикации по культурно-исторической психологии охватывают 23 основные предметные области (поле «topic field» в OpenAlex, поле «Subject Areas» (SUBJAREA) по номенклатуре Scopus). На основе частотного распределения публикаций по этим областям было построено облако предметных обла-



стей, отражающее их представленность в выборке публикаций по культурно-исторической психологии (рис. 9).

Для сравнения представленности различных предметных областей в двух группах стран были рассчитаны доли публикаций, относящихся к каждой из областей, отдельно для стран БРИКС+ и GR (табл. 2).

Среди предметных областей публикаций по культурно-исторической психологии из стран БРИКС+ и GR (2005–2024), наиболее распространенной является область «Социальные науки» (Social Sciences), которая чаще встречается в группе стран GR (42% публикаций) по сравнению с группой БРИКС+ (36,1%). В то же время область «Психология» (Psychology) более представлена в



Рис. 9. Облако предметных областей публикаций по теме культурно-исторической психологии в 2005–2024 годах: в скобках указана абсолютная частота встречаемости области (из 4332 статей)

Fig. 9. Cloud of subject areas for publications on the topic of cultural-historical psychology in 2005–2024: absolute frequency of area occurrence (out of 4,332 articles) is given in parentheses

Таблица 2 / Table 2

ТОП-10 наиболее часто встречаемых предметных областей публикаций по культурно-исторической психологии из стран БРИКС+ и GR (2005–2024 гг.)  
TOP-10 Most Frequent Subject Areas of Publications on Cultural-Historical Psychology from BRICS+ and GR Countries (2005–2024)

Позиция / Position	Предметная область / Subject area	Публикации БРИКС+ / Publications of BRICS+ (n = 1391)	Публикации GR / Publications of GR (n = 2941)	Все публикации / All publications (n = 4332)
1	Социальные науки / Social sciences	36,1	42	72,6
2	Психология / Psychology	33	28,2	53,7
3	Искусствоведение и гуманитарные науки / Arts and humanities	10,4	11,3	19,9
4	Информатика / Computer science	9,7	4,3	10,8
5	Профессии в сфере здравоохранения / Health professions	2,9	3,8	6,3
6	Медицина / Medicine	1,7	2	3,5
7	Нейронауки / Neuroscience	1,2	2	3,1
8	Науки о принятии решений / Decision sciences	1	1,2	2,1
9	Науки об окружающей среде / Environmental science	1	0,4	1
10	Бизнес, управление и бухгалтерский учет / Business, management and accounting	0,7	1,8	2,6

Примечание: Включены области, к которым отнесено более 1% публикаций.  
Note: Areas to which more than 1% of publications are attributed are included.



публикациях стран БРИКС+ (33%) по сравнению с публикациями группы GR (28,2%). Примечательно также, что в странах БРИКС+ существенно выше доля публикаций, отнесенных к области «Компьютерные науки» (Computer Science) — 10,3% против 4,3% в группе GR.

Дополнительный интерес представляет анализ цитируемости публикаций в разрезе предметных областей. Для каждой области были рассчитаны два показателя: (1) суммарное число цитирований и (2) среднее число цитирований на одну публикацию. В последующем для более детального анализа были отобраны десять предметных областей с самым высоким средним уровнем цитируемости (табл. 3).

Среди десяти предметных областей с самым высоким средним уровнем цитируемости наибольшее значение продемонстрировали публикации в области «Бизнес, управление и бухгалтерский учет» (Business, Management and Accounting) — в среднем 25,2 цитирования на статью, «Науки о принятии решений» (Decision Sciences) — 21,3 цитирования на статью, а также в относительно редкой для выборки области «Медицинский уход» (Nursing), где средняя цитируемость составила 18,2 цитирования на статью при общем числе публикаций — 11. Для наиболее распространенных предметных областей, таких как «Социальные науки» и «Психология», средние показатели цитируемости оказались ниже — 15,3 и 15,8 соответственно.

Важно учитывать, что, несмотря на тематическое единство публикаций, включенных в выборку СНР, разные научные области имеют собственные особенности цитирования. Например, публикации в области математики в среднем получают ссылки

медленнее по сравнению с другими направлениями. Даже в рамках одной дисциплины — в частности в социогуманитарных науках — средний уровень цитируемости может существенно варьироваться в зависимости от используемого методологического подхода (Акоев и др., 2021). В связи с этим интерпретировать показатели цитируемости в сравнении между различными областями следует с определенной осторожностью.

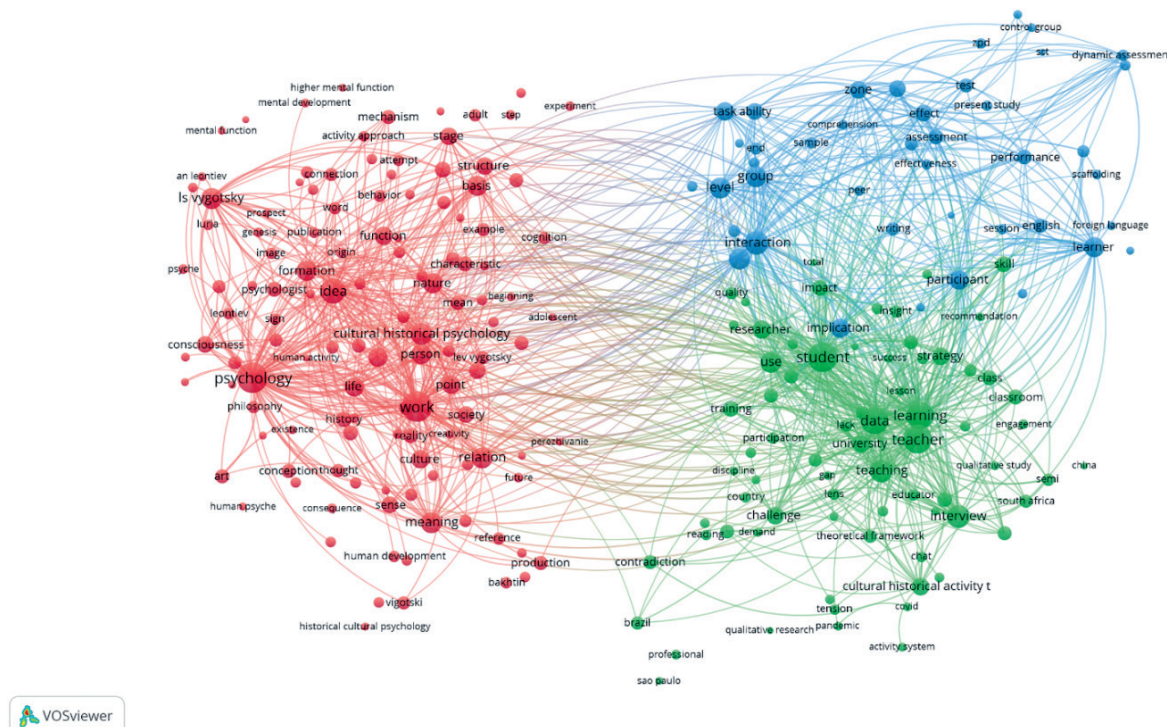
Для дальнейшего изучения семантической структуры публикаций по культурно-исторической психологии (выборка СНР за период 2005–2024 годов), аффилированных со странами БРИКС+, была построена сеть встречаемости ключевых терминов. Анализ проводился с использованием программы VOSviewer (версия 1.6.20) по заглавиям и аннотациям публикаций. Применялся двоичный метод подсчета, отражающий количество документов, в которых термин упоминается хотя бы один раз. В результате автоматической обработки было выделено 25 007 терминов, из которых 400 соответствовали установленному пороговому значению — не менее 20 упоминаний в документах. Для каждого из этих терминов была рассчитана оценка релевантности, и в дальнейший анализ были включены 60% наиболее релевантных терминов (рис. 10). При визуализации были исключены технические термины, такие как «статья» (article), «обзор» (review), «респондент» (respondent), «уровень» (level), «показатель» (indicator), «результат» (result) и другие слова, не несущие содержательной нагрузки. В результате окончательный набор для построения сети составил 239 ключевых терминов.

Таблица 3 / Table 3

**ТОП-10 предметных областей с самым высоким средним уровнем цитирования для публикаций по теме культурно-исторической психологии в 2005–2024 гг. (n = 4158)**  
**TOP-10 subject areas with the highest average citation rate for cultural-historical psychology publications from 2005–2024 (n = 4158)**

Позиция / Position	Предметная область / Subject area	Число публикаций / Number of publications	Сумма цитирований / Total citations	Среднее число цитирований на публикацию / Average number of citations per publication
1	Бизнес, управление и бухгалтерский учет / Business, management and accounting	114	2875	25,2
2	Науки о принятии решений / Decision sciences	89	1898	21,3
3	Медицинский уход / Nursing	14	255	18,2
4	Нейронауки / Neuroscience	135	2336	17,3
5	Инженерные науки / Engineering	66	1102	16,7
6	Психология / Psychology	2326	36802	15,8
7	Медицина / Medicine	150	2313	15,4
8	Социальные науки / Social sciences	3144	48132	15,3
9	Профессии в сфере здравоохранения / Health professions	273	3903	14,3
10	Математика / Mathematics	72	999	13,9

*Примечание:* Отобрано десять областей с самым высоким средним числом цитирований на публикацию.  
*Note:* The ten areas with the highest average number of citations per publication are selected.



**Рис. 10.** Сеть ключевых слов публикаций по культурно-исторической психологии, аффилированных со странами БРИКС+ (по результатам анализа с использованием VOSviewer)  
**Fig. 10.** Keyword network of publications on cultural-historical psychology affiliated with BRICS+ countries (based on analysis using VOSviewer)

В результате анализа сети ключевых терминов, построенной на основе выборки публикаций СНР, аффилированных со странами БРИКС+ за период 2005–2024 годов, были выделены три содержательных кластера. *Кластер А1* (красный, 124 термина) объединяет термины, связанные с теоретико-методологическими основами культурно-исторической психологии. *Кластер А2* (зеленый, 73 термина) включает понятия, относящиеся к сфере обучения и образования. *Кластер А3* (синий, 42 термина) отражает исследования по тематике общения и взаимодействия.

Для дальнейшего анализа семантической структуры публикаций, аффилированных со странами GR, была построена отдельная сеть встречаемости ключевых терминов за период 2005–2024 годов ( $n = 1391$ ). Анализ проводился с использованием программы VOSviewer (версия 1.6.20) по заглавиям и аннотациям публикаций. Применялся двоичный метод подсчета, фиксирующий количество документов, в которых термин упоминается хотя бы один раз. В результате автоматической обработки было выделено 46 746 терминов, из которых 1263 соответствовали установленному пороговому значению — не менее 20 вхождений в документы. Для каждого из этих терминов была рассчитана оценка релевантности, и в дальнейший анализ были включены 60% наиболее релевантных терминов. Окончательный набор для построения сети составил 405 ключевых терминов (рис. 11).

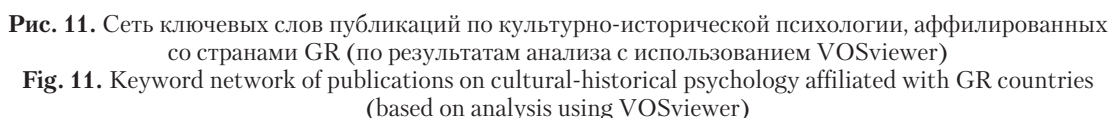
На основе анализа сети ключевых слов, построенной для выборки публикаций СНР, аффилированных со странами GR, были выделены три содержательных кластера:

*Кластер Б1* (красный, 162 термина) объединяет понятия, связанные с идеями Выготского в современной психологии, включая теоретические концепции и их развитие в различных научных школах.

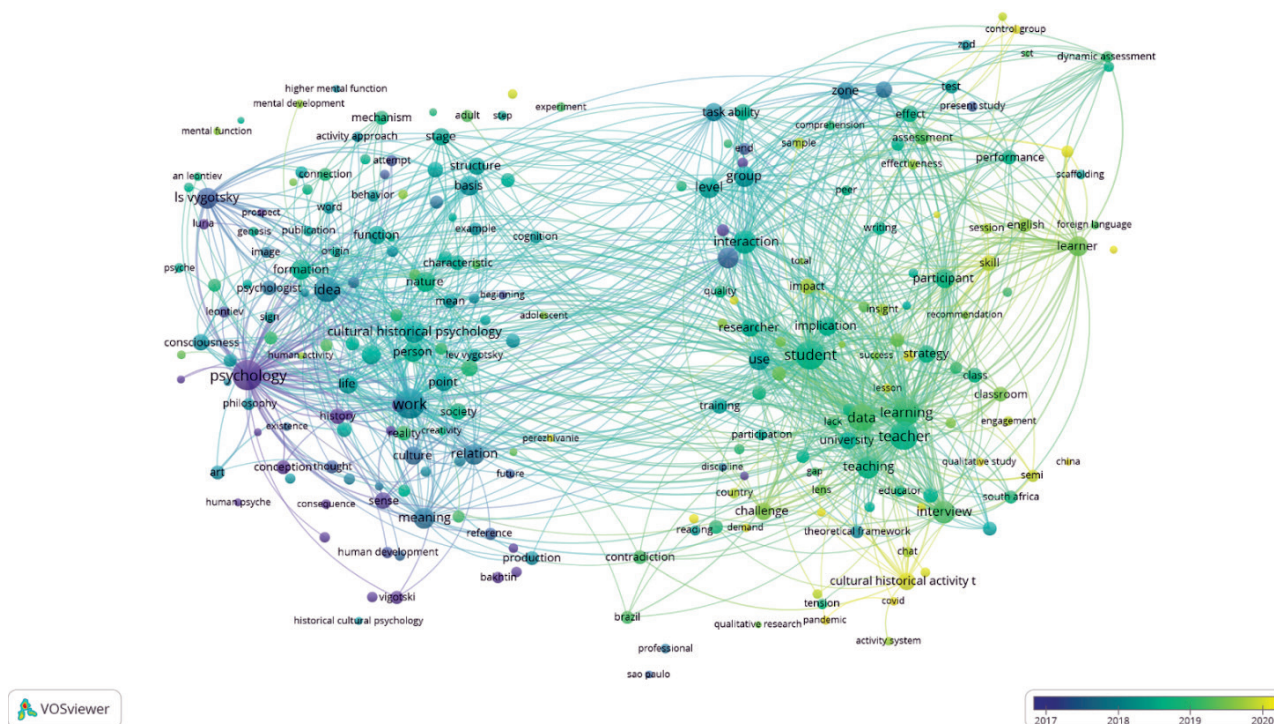
*Кластер Б2* (зеленый, 145 терминов) фокусируется на исследованиях, посвященных применению культурно-исторической психологии в образовательной практике и профессиональном развитии.

*Кластер Б3* (синий, 98 терминов) охватывает темы, связанные с возрастной психологией, категорией детства и концептом зоны ближайшего развития.

В обеих выборках значимое место занимает тематический кластер, связанный с образовательной практикой и профессиональным развитием (кластер 2 в обеих сетях), что подтверждает устойчивый интерес исследователей к прикладному потенциалу культурно-исторической психологии в образовательной сфере. Вместе с тем в выборке стран БРИКС+ выделяется обширный кластер, посвященный теоретико-методологическим основаниям культурно-исторического подхода (кластер А1), тогда как в выборке стран GR в центре внимания оказываются интерпретации и развитие идей Выготского в контексте психологии (кластер Б1). Кроме того, в выборке GR более четко структурирован отдельный кластер, посвященный возрастной проблематике, зоне ближай-

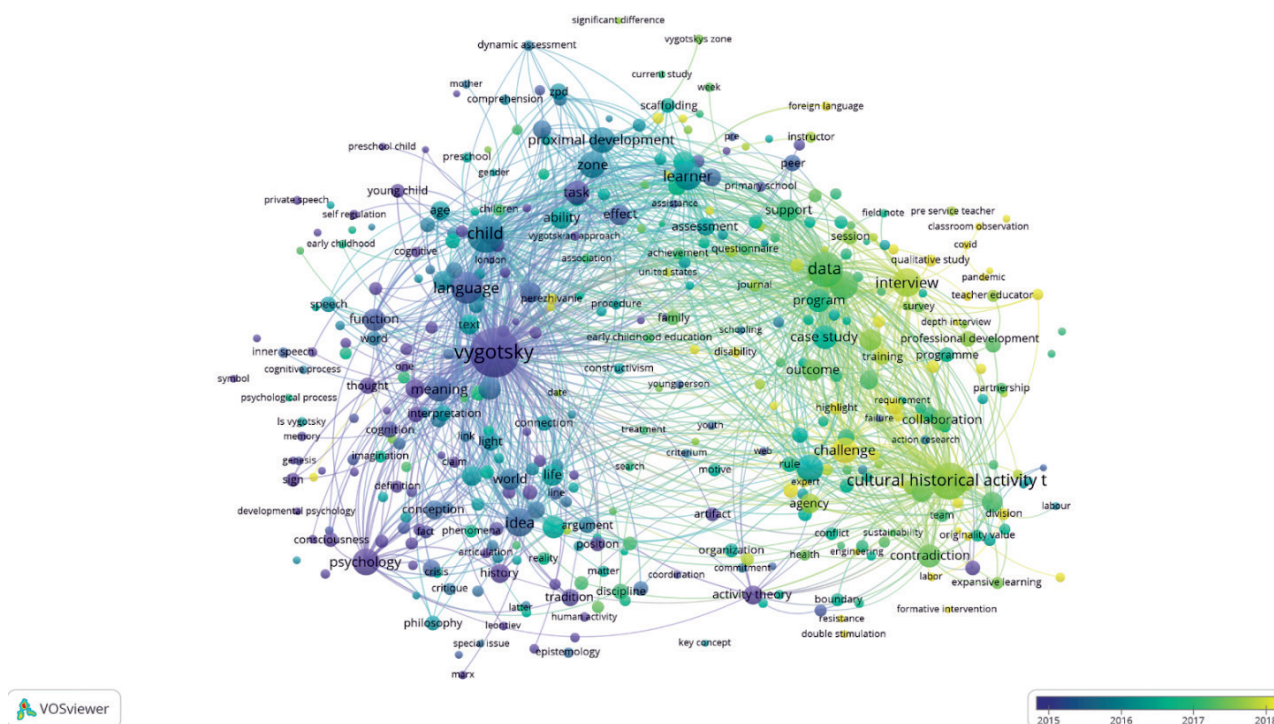






**Рис. 12.** Временная структура сети ключевых слов публикаций по культурно-исторической психологии, аффилированных со странами БРИКС+ (анализ с учетом среднего года публикации)

**Fig. 12.** Temporal structure of the keyword network of publications on cultural-historical psychology affiliated with BRICS+ countries (analysis based on the average year of publication)



**Рис. 13.** Временная структура сети ключевых слов публикаций по культурно-исторической психологии, аффилированных со странами GR (анализ с учетом среднего года публикации)

**Fig. 13.** Temporal structure of the keyword network of publications on cultural-historical psychology affiliated with GR countries (analysis based on the average year of publication)

тических акцентов по сравнению с публикациями стран БРИКС+ (рис. 13). Средний год публикации

для выборки GR составляет 2012,5, что заметно раньше, чем для выборки БРИКС+ (2015,4); это может



свидетельствовать о более ранней публикационной активности в странах группы GR.

Тематические приоритеты публикаций по годам в выборке GR распределяются следующим образом.

- В 2012 году наиболее часто встречались термины: *Бахтин* (Bakhtin) — 66 упоминаний, *Кембридж* (Cambridge) — 31, *приватная речь* (private speech) — 30.

- В 2013 году приоритетными стали термины: *Пиаже* (Piaget) — 97, *сознание* (consciousness) — 86, *психолог* (psychologist) — 67.

- В 2014 году на первый план выходят понятия: *теория деятельности* (activity theory) — 155, *разум* (mind) — 151, *мысль* (thought) — 117.

- В 2015 году наблюдается значительный рост упоминаний терминов: *Выготский* (Vygotsky) — 1010, *ребенок* (child) — 548, *язык* (language) — 417, *учащийся* (learner) — 323, *зона ближайшего развития* (zone) — 296.

- В 2016 году акценты сместились на тематику: *сообщество* (community) — 285, *кейс-стади* (case study) — 238, *программа* (program) — 217, *жизнь* (life) — 196, *способность* (ability) — 195.

- В 2017 году ведущими темами стали: *культурно-историческая теория деятельности* (cultural historical activity theory) — 554, *участник* (participant) — 334, *противоречие/расхождение* (contradiction) — 216, *культурно-историческая теория* (CHAT) — 211.

- В 2018 году чаще всего упоминались понятия: *вызов / сложная задача* (challenge) — 274, *высшее образование* (higher education) — 71, *лидер* (leader) — 64.

- В 2019 году в поле внимания оказались: *социокультурная теория Выготского* (Vygotsky's sociocultural theory) — 50, *заинтересованная сторона* (stakeholder) — 43, *труд* (labor) — 33, *инженерия* (engineering) — 27.

- В 2020–2022 годах появились темы, связанные с образовательной практикой и пандемией: *переживание* (perezhivanie) — 54, *педагогическая практика* (pedagogical practice) — 35, *ковид* (covid) — 34, *пандемия* (pandemic) — 24.

Сравнительный анализ временной динамики ключевых тематических направлений в выборках публикаций, аффилированных с группами БРИКС+ и GR, демонстрирует как общие тенденции, так и существенные различия в тематических приоритетах и скорости развития исследований.

В странах GR публикационная активность по теме культурно-исторической психологии началась несколько раньше, о чем свидетельствует более ранний усредненный год публикации (2012,5 против 2015,4 в БРИКС+). В выборке GR уже в начале 2010-х годов активно разрабатывались теоретико-методологические вопросы, включая теорию деятельности, идеи Выготского, проблемы сознания и мышления. Публикации GR быстро адаптировали культурно-историческую психологию к международной повестке, интегрируя ее в области образования, лидерства, социокультурных исследований. Также в странах GR раньше, чем в БРИКС+, начали отражаться глобальные вызовы, такие как, например, пандемия COVID-19.

В странах БРИКС+ тематическая динамика показывает более поздний, но интенсивный рост с постепенным смещением от теоретико-методологических основ (включая фигуры Бахтина, Выготского, Лурии и концепции опосредования) к образовательной и прикладной проблематике. Уже с 2018 года наблюдается выраженный акцент на ключевых образовательных понятиях: обучение, преподавание, взаимодействие в образовательной среде, — а также освоение культурно-исторической теории деятельности в педагогических исследованиях. В странах БРИКС+ доминируют исследования с фокусом на образовательной практике и прикладных разработках при сохраняющемся интересе к теоретическим истокам и методологическим основаниям подхода.

Отмеченные различия во временной динамике и тематических акцентах могут быть частично обусловлены особенностями индексирования журналов в международных наукометрических базах данных (МНБД). В частности, значительная часть журналов из стран БРИКС+ начала активно индексироваться в Scopus и других международных базах существенно позже, чем ведущие журналы стран GR. Более позднее включение журналов БРИКС+ в МНБД могло ограничивать их международную видимость на ранних этапах и сдерживать отражение публикационной активности в библиометрических источниках до середины 2010-х годов. Сдвиг временных акцентов в пользу более поздних публикаций в странах БРИКС+ отчасти связан не только с реальным ростом научной активности, но и с расширением доступа к международным базам данных, что позволило более полно регистрировать публикации из этих стран.

#### Источники публикаций по культурно-исторической психологии

Исследования в области культурно-исторической психологии (датасет СНР) опубликованы в 1409 различных источниках (журналах). Учитывая общее число статей ( $n = 4332$ ) в среднем на один журнал приходится 3,1 статьи (медианное значение — 1).

Для анализа источников, в которых наиболее активно публикуются работы по теме культурно-исторической психологии, была рассчитана суммарная продуктивность каждого из них и затем выделены двадцать журналов с наибольшим числом публикаций. Также для них были рассчитаны суммарное и среднее (в пересчете на число опубликованных статей) число цитирований. Общее число публикаций в этих журналах составило 492 статьи, т. е. 11% от всего массива (табл. 4).

Можно отметить, что два из трех самых продуктивных журналов издаются в России — «Культурно-историческая психология» и «Вопросы психологии». Также в ТОП-20 вошли еще два российских журнала — «Psychology in Russia» (7-е место) и «Вопросы философии» (19-е место). Эти данные подчеркивают сильное национальное ядро публикационной активности в России и указывает на ведущую роль российских журналов в формировании и под-

держании научного поля культурно-исторической психологии.

При этом публикации в международных изданиях имеют существенно больший научный отклик в виде цитирований. Максимальная средняя цитируемость зафиксирована в журналах: «Theory & Psychology» (38,7), «Educational Studies in Mathematics» (26,2), «European Early Childhood Education Research Journal» (24,6), «Mind, Culture, and Activity» (23,3), «Teaching and Teacher Education» (22,6), «Culture and Psychology» (20,4). Российские журналы имеют более низкую среднюю цитируемость (в основном менее 2 на публикацию), за исключением журна-

лов «Культурно-историческая психология» (3,7) и «Psychology in Russia: State of the Art» (3,8).

#### Вклад журнала «Культурно-историческая психология» (2005–2024)

Анализ публикационных источников позволяет выделить ряд журналов, которые аккумулируют наибольшее число публикаций по теме культурно-исторической психологии. В их числе особое место занимает международный рецензируемый журнал «Культурно-историческая психология». В 2025 году это издание отмечает свое 20-летие. За это время оно стало ключевой платформой для публикаций по теме

Таблица 4 / Table 4

#### ТОП-20 наиболее продуктивных журналов по теме культурно-исторической психологии в 2005–2024 гг. TOP-20 most productive journals on the topic of cultural-historical psychology in 2005–2024

Позиция / Position	Источники публикаций (журналы) / Sources (Journals)	Число публикаций / Number of publications	Сумма цитирований / Total citations	Среднее число цитирований на публикацию / Average number of citations per publication
1	Культурно-историческая психология / Cultural-Historical Psychology	134 (3,1%)	491	3,7
2	Сознание, культура и деятельность / Mind, Culture, And Activity	102 (2,4%)	2379	23,3
3	Вопросы психологии / Voprosy Psikhologii	97 (2,2%)	145	1,5
4	Обучение, культура и социальное взаимодействие / Learning, Culture and Social Interaction	61 (1,4%)	706	11,6
5	Психологические исследования / Psicologia Em Estudo	52 (1,2%)	133	2,6
6	Интегративная психология и поведенческие науки / Integrative Psychological and Behavioral Science	51 (1,2%)	655	12,8
7	Психология в России: современное состояние / Psychology In Russia: State Of The Art	49 (1,1%)	187	3,8
8	Психологическая наука и образование / Psychological Science And Education	44 (1%)	99	2,3
9	Культурные исследования в области научного образования / Cultural Studies of Science Education	41 (0,9%)	443	10,8
10	Культура и психология / Culture And Psychology	40 (0,9%)	815	20,4
11	Школьная и образовательная психология / Psicologia Escolar E Educacional	34 (0,8%)	54	1,6
12	Европейский журнал исследований в области дошкольного образования / European Early Childhood Education Research Journal	31 (0,7%)	764	24,6
13	Язык и социокультурная теория / Language and Sociocultural Theory	31 (0,7%)	265	8,5
14	Преподавание и подготовка учителей / Teaching and Teacher Education	30 (0,7%)	678	22,6
15	Тетради CEDEs / Cadernos Cedes	30 (0,7%)	33	1,1
16	Рубежи психологии / Frontiers in Psychology	30 (0,7%)	271	9,0
17	Психология и общество / Psicologia E Sociedade	29 (0,7%)	165	5,7
18	Исследования в области математического образования / Educational Studies in Mathematics	27 (0,6%)	707	26,2
19	Вопросы философии / Voprosy Filosofii	24 (0,6%)	15	0,6
20	Теория и психология / Theory & Psychology	23 (0,5%)	891	38,7

Примечание: В скобках указан процент от общего числа статей, включенных в базу.

Note: The percentage ratio relative to the total number of articles included in the database is indicated in parentheses.

культурно-исторической психологии и смежным направлениям, играя значимую роль в развитии и интернационализации научной коммуникации в данной области.

**Публикационная активность журнала**

С целью более детального описания вклада журнала «Культурно-историческая психология» в развитие исследовательского поля был проведен отдельный анализ его публикационной активности, географической структуры и цитируемости.

Для этого в рамках данного исследования сформирован специализированный датасет J-CHP, включающий 946 публикаций, опубликованных в журнале «Культурно-историческая психология» за период с 2005 по 2024 год (Шведовская и др., 2025). В рамках анализа определено количество стран, с которыми аффилированы основные авторы. В выборку вошли 49 стран, из которых шесть относятся к группе БРИКС+ (Россия, Бразилия, Индия, Китай, ЮАР, Иран), а остальные 43 страны — к группе GR. Для каждой страны рассчитаны суммарное количество публикаций и общее число цитирований (по данным Scopus и РИНЦ). В табл. 5 представлены десять стран с наибольшим числом публикаций в журнале «Культурно-историческая психология».

Ожидаемо наибольшее количество публикаций в выборке представляют работы, основными авторами которых являются исследователи, аффилированные с российскими организациями. Помимо России, существенный вклад в публикационную активность журнала внесли авторы из Австралии (21 публикация), Великобритании (19 публикаций), США

(18 публикаций), Бразилии (17 публикаций), Германии (12 публикаций) и Израиля (10 публикаций).

Наиболее высокие показатели среднего числа цитирований на одну публикацию (по данным РИНЦ и Scopus) зафиксированы для авторов из США (в среднем 8,9/17,7 цитирований на статью), России (2,7/12,9), Израиля (2,3/17,6) и Австралии (6,5/11,6). Эти данные указывают на то, что публикации авторов из указанных стран обеспечивают журналу не только количественный, но и значимый научный отклик.

Число цитирований статей журнала «Культурно-историческая психология» по годам, нормированное с учетом времени, прошедшего с момента публикации, позволяет сопоставлять публикации разных лет с учетом разного «возраста» статьи (рис. 14).

Анализ числа цитирований публикаций журнала показывает, что в целом с 2005 по 2024 год наблюдается тенденция к росту (по данным РИНЦ). В соответствии с результатами линейной регрессионной модели, средний прирост составляет 1,02 цитирования в год. Однако примененная линейная модель описывает эту динамику с ограниченной точностью ( $R^2 = 0,39$ ), что свидетельствует о более сложной структуре изменений.

Результаты показывают, что в период с 2010 по 2013 год число цитирований несколько снижалось, тогда как в 2018–2020 годах отмечен резкий рост цитируемости. Этот рост совпадает с включением журнала в базу Scopus, что, вероятно, повлияло на расширение его видимости и международной доступности. В последующие годы наблюдается снижение числа цитирований, однако необходима дополнительная проверка, связано ли это с изменениями в объеме

Таблица 5 / Table 5

**ТОП-10 стран по числу публикаций в журнале «Культурно-историческая психология»**  
**TOP-10 countries by number of publications in the journal «Cultural-Historical Psychology»**

Позиция / Position	Страна / Country	Число публикаций (с 2005 / с 2018) / Number of publications (since 2005 / since 2018)	Цитирования (РИНЦ) (сумма/среднее) / Citations (RSCI) (total/average)	Цитирования (Scopus) (сумма/среднее) / Citations (Scopus) (total/average)
1	Российская Федерация / Russian Federation	770/285	9946/2,7	778/12,9
2	Австралия / Australia	21/8	244/6,5	52/11,6
3	Великобритания / United Kingdom	19/6	63/0,8	5/3,3
4	США / USA	18/7	318/8,9	62/17,7
5	Бразилия / Brazil	17/9	16/0,9	8/0,9
6	Германия / Germany	12/3	70/0,7	2/5,8
7	Израиль / Israel	10/6	176/2,3	14/17,6
8	Греция / Greece	8/5	30/1	5/3,8
9	Канада / Canada	8/3	105/1	3/13,1
10	Армения / Armenia	3/3	3/0	0/1
Другие страны / Other countries (n = 39)		113/40	696/4,1	164/6,2

**Примечание:** Число публикаций приведено в двух вариантах для сопоставления с данными о цитировании по базе Scopus, которое доступно только с 2018 года. Среднее число — в расчете на одну публикацию.

**Note:** The number of publications is given in two versions for comparison with citation data from the Scopus database, which is only available from 2018. Average number — per publication.



**Рис. 14.** Среднее число цитирований статей, опубликованных в журнале «Культурно-историческая психология» в наукометрических базах РИНЦ (n = 941) и Scopus (n = 330): число цитирований нормировано относительно числа лет, прошедших со времени публикаций; ..... — линейные тренды, в верхнем правом углу приведены результаты линейной регрессии

**Fig. 14.** Average number of citations of articles published in the journal «Cultural-Historical Psychology» in the scientific databases RSCI (n = 941) and Scopus (n = 330): the number of citations is normalized relative to the number of years since publication; ..... — linear trends, linear regression results are shown in the upper right corner

публикаций, сдвигами в тематике или с временными лагами в накоплении цитирований.

#### Тематические тренды публикаций журнала

Для анализа тематической структуры публикаций в журнале «Культурно-историческая психология» был проведен подсчет частот авторских ключевых слов. В выборку вошли 903 статьи, опубликованные в период с 2005 по 2024 год. В этих публикациях было использовано 2959 уникальных ключевых слов, что отражает широкую тематическую палитру журнала.

Ожидаемо наиболее часто встречающимися ключевыми словами оказались «культурно-историческая психология» (147 публикаций, что составляет 16,3% выборки) и «Л.С. Выготский» (60 публикаций, 6,6% выборки). Все остальные ключевые слова встречались менее чем в 5% публикаций.

Для дальнейшего анализа были отобраны ключевые слова с частотностью не менее 10 упоминаний (в более чем 1% публикаций). На основе этого списка было построено облако наиболее часто встречающихся терминов (рис. 15).

Анализ ключевых слов показывает, что помимо наиболее очевидных и ожидаемых ключевых слов, таких как «культурно-историческая психология» и «Л.С. Выготский», среди наиболее часто встречающихся терминов выделяются «зона ближайшего развития» (49 упоминаний, 5,4% публикаций), «деятельность» (45 упоминаний, 4,9%), «теория деятельности» (36 упоминаний, 3,9%), «развитие» (35 упоминаний, 3,8%) и «рефлексия» (33 упоминания, 3,6%).

Следует подчеркнуть, что преобладание понятий, связанных с деятельностным и развивающим подходами, подтверждает устойчивый интерес к ключевым категориям культурно-исторической теории и теории деятельности в публикациях журнала. Особый интерес вызывает включение в частотный ряд термина «переживание» (упоминание в 29 публикациях, 3,2%). Включение этого термина в число наиболее часто используемых в журнале может отражать традицию к его активному теоретическому и практическому осмыслению.

Частотный анализ ключевых слов демонстрирует опору на классический понятийный аппарат культурно-исторической психологии и сохранение исследовательских интересов, связанных с более современными разработками в рамках российской психологической школы.

Тематическая динамика публикаций журнала «Культурно-историческая психология» в течение двадцатилетнего периода позволяет проследить, как менялись исследовательские акценты и ключевые понятия, находившиеся в фокусе внимания авторов. С этой целью были рассчитаны частоты упоминания ключевых слов отдельно для четырех пятилетних интервалов (2005–2009, 2010–2014, 2015–2019 и 2020–2024 годы) (табл. 6).

Из анализа, как и в предыдущем разделе, были исключены ключевые слова «культурно-историческая психология» и «Выготский Л.С.», поскольку они стабильно оставались наиболее частотными во всех временных промежутках. В оставшихся массивах терминов были отобраны по пять наиболее часто встречающихся ключевых слов для каждого периода.





**Рис. 15.** Облако авторских ключевых слов в публикациях журнала «Культурно-историческая психология» в 2005–2024 годах: исключены самые частотные слова — «культурно-историческая психология» и «Л.С. Выготский»), из оставшихся отобраны ключевые слова, встречающиеся в более чем 1% публикаций, в скобках указана абсолютная частота их встречаемости (из 903 статей)

**Fig. 15.** Author keyword cloud in publications of the journal «Cultural-Historical Psychology» in 2005–2024: The most frequent words, «cultural-historical psychology» and «L.S. Vygotsky», were excluded, and the remaining keywords, which occurred in more than 1% of publications, were selected; the absolute frequency of their occurrence (out of 903 articles) is given in brackets

В ряде случаев из-за совпадения частот количество отобранных слов превышает пять.

Результаты анализа показывают, что в более ранние периоды (до 2015 года) среди наиболее часто встречающихся ключевых слов устойчиво присутствуют слова «*деятельность*» и «*теория деятельности*». В более поздних интервалах (с 2015 года) термин «*деятельность*» продолжает сохранять значимость, однако термин «*теория деятельности*» выходит из числа наиболее частотных, что может свидетельствовать о сдвиге фокуса внимания с методологического уровня на более прикладные и конкретные исследования.

Также обращает на себя внимание то, что в первых двух временных интервалах (2005–2009, 2010–2014) ключевое слово «*культура*» входит в число наиболее популярных, тогда как в более поздние годы его частотность существенно снижается.

Особо примечательно, что в последнем пятилетнем периоде (2020–2024) четыре из пяти наиболее

Таблица 6 / Table 6

**Динамика частотности ключевых терминов в журнале «Культурно-историческая психология» за период 2005–2024 гг.**  
**Frequency dynamics of key terms in the journal «Cultural-Historical Psychology» for the period 2005–2024**

Пятилетний период / Five-year period	ТОП ключевых слов (абсолютная частота встречаемости) / TOP keywords (absolute frequency of occurrence)
<b>2005–2009</b> Всего слов — 971, публикаций — 208 / Total words — 971, publications — 208	теория деятельности (9), деятельность (8), зона ближайшего развития (8), переживание (8), культура (7), мышление (7), речь (7) / activity theory (9), activity (8), zone of proximal development (8), perezhivanie (8), culture (7), thinking (7), speech (7)
<b>2010–2014</b> Всего слов — 1462, публикаций — 234 / Total words — 1462, publications — 234	деятельность (12), культура (10), рефлексия (10), сознание (10), личность (9), теория деятельности (9) / activity (12), culture (10), reflection (10), consciousness (10), personality (9), activity theory (9)
<b>2015–2019</b> Всего слов — 1493, публикаций — 235 / Total words — 1493, publications — 235	развитие (12), деятельность (10), зона ближайшего развития (10), личность (10), переживание (10), рефлексия (10) / development (12), activity (10), zone of proximal development (10), personality (10), perezhivanie (10), reflection (10)
<b>2020–2024</b> Всего слов — 1564, публикаций — 245 / Total words — 1564, publications — 245	зона ближайшего развития (17), деятельность (12), развитие (11), обучение (10), психология дошкольника (10) / zone of proximal development (17), activity (12), development (11), learning (10), preschool psychology (10)

*Примечание:* Исключены слова «Выготский Л.С.» и «культурно-историческая психология», наиболее частотные в каждом пятилетии.  
*Note:* excluded are «Vygotsky L.S.» and «cultural-historical psychology», the most frequent words in each five-year period.

часто встречающихся ключевых слов напрямую связаны с проблематикой развития: «зона ближайшего развития», «развитие», «обучение» и «психология дошкольника».

Дополнительно стоит отметить, что в тематическом спектре последних лет все чаще появляются конкретные термины, связанные с возрастной и образовательной тематикой, в то время как в более ранних периодах преобладали обобщенные теоретические понятия. Этот сдвиг может свидетельствовать о постепенном переходе от методологических исследований к эмпирическим и практико-ориентированным работам.

#### **Анализ влиятельности публикаций журнала «Культурно-историческая психология»**

Для оценки научного влияния журнала «Культурно-историческая психология» был сформирован датасет CJ-СНР, включающий публикации, в которых статьи из данного журнала упоминаются в качестве источников. Анализ охватывает весь период с момента основания журнала в 2005 году до 2024 года.

В выборку вошли публикации, аффилированные с авторами из 61 страны, что отражает широкую географию научного влияния журнала. Для каждой страны было рассчитано общее количество цитирующих публикаций с учетом страны аффилиации главного автора. На основе этих данных были отобраны двадцать стран с наибольшим числом публикаций,

цитирующих статьи из журнала «Культурно-историческая психология» (табл. 7).

**Количество цитирований.** Ожидаемо наибольшее количество цитирований публикаций журнала «Культурно-историческая психология» зафиксировано в России: 497 из 949 публикаций (52,3% от общего числа найденных цитирующих работ). Число цитирований из других стран существенно ниже. Наибольшее количество цитирующих публикаций зафиксировано для Австралии (63 публикации, 6,6%), США (40 публикаций, 4,4%), Норвегии (32 публикации, 3,4%), Бразилии (31 публикация, 3,3%) и Китая (28 публикаций, 3,0%). В остальных странах количество цитирующих публикаций не превышает 16 на страну.

**Квартили цитирующих журналов.** Для оценки статуса цитирующих публикаций проведен анализ квартилей журналов, в которых они были опубликованы, — по данным SJR, 2024 квартиля источников определены для 775 публикаций из 949, 81,7% от выборки. Показано, что из 775 статей 296 (38,2%) опубликованы в журналах первого квартиля (Q1), 200 (25,8%) — второго (Q2), 235 (30,3%) — третьего (Q3) и только 40 (5,8%) — четвертого (Q4). Таким образом, около трети всех цитирующих статей опубликованы в высокорейтинговых изданиях. Результаты проверки одновыборочным критерием Колмогорова—Смирнова подтверждают статистически значимое отклонение от равномерного распределе-

Таблица 7 / Table 7

#### **Число публикаций, цитирующих статьи журнала «Культурно-историческая психология» по странам (TOP-20 стран с самым большим числом цитирующих публикаций) Number of citing articles of the journal «Cultural-Historical Psychology» by country (TOP-20 countries with the highest number of citing publications)**

№ п/п	Страна / Country	Число цитирующих публикаций / Number of citing publications	Группа стран / Country group
1	Россия / Russia	497	БРИКС+ / BRICS+
2	Австралия / Australia	63	GR
3	США / USA	40	GR
4	Норвегия / Norway	32	GR
5	Бразилия / Brazil	31	БРИКС+ / BRICS+
6	Китай / China	28	БРИКС+ / BRICS+
7	Греция / Greece	16	GR
8	Испания / Spain	16	GR
9	Южная Африка / South Africa	15	БРИКС+ / BRICS+
10	Германия / Germany	13	GR
11	Великобритания / United Kingdom	13	GR
12	Швеция / Sweden	10	GR
13	Франция / France	10	GR
14	Швейцария / Switzerland	10	GR
15	Израиль / Israel	9	GR
16	Чили / Chile	8	GR
17	Финляндия / Finland	8	GR
18	Казахстан / Kazakhstan	7	GR
19	Канада / Canada	7	GR
20	Нидерланды / Netherlands	6	GR
Другие страны / Other countries		89	

ния ( $z = 10,633$ ,  $p < 0,001$ ), что позволяет сделать вывод о высокой цитируемости работ журнала «Культурно-историческая психология» в авторитетных научных изданиях. Этот результат указывает на международную значимость журнала и его интеграцию в мировое научное сообщество.

**Соавторство.** Построенная сеть соавторства по странам на основе цитирующих публикаций журнала «Культурно-историческая психология» (датасет CJ-CHP,  $n = 949$ ) подтверждает географические данные, представленные в табл. 7. Анализ был выполнен с использованием фракционного метода подсчета и установленного порога включения — не менее пяти публикаций и как минимум одно цитирование на публикацию. Указанным критериям соответствуют 33 страны из 256, участвующих в общей выборке (рис. 16).

Результаты оценки вклада стран БРИКС+ в развитие и международную представленность культурно-исторической психологии отражены в структуре сети соавторства среди цитирующих публикаций (рис. 16). Выделено 9 кластеров, среди которых страны группы БРИКС+ входят в сети соавторства четырех кластеров.

- **Кластер 1В** (красный): Бразилия (30 публикаций) в кооперации с Францией, Грецией, Италией, Сербией и Швейцарией — *латино-европейский кластер* — отражает активные связи бразильских исследователей с Южной и Западной Европой.

- **Кластер 4В** (желто-зеленый): Южная Африка (15 публикаций) и Иран (9 публикаций) в сотрудничестве с Гонконгом — включает *межрегиональные связи Глобального Юга* с участием азиатского исследовательского пространства.

- **Кластер 5В** (фиолетовый): Китай (31 публикация) в кооперации с Японией, Малайзией и США — отражает *азиатско-американскую кооперацию*.

- **Кластер 6В** (бирюзовый): Россия (506 публикаций) в тесной связи с Беларусью и Чехией — *восточноевропейский кооперационный кластер*, в котором Россия занимает ведущую позицию.

Другие кластеры, образованные странами группы GR, в данном разделе не детализируются, поскольку основной задачей настоящего этапа исследования было выявление позиций стран БРИКС+ в международной сети цитирующих публикаций журнала «Культурно-историческая психология» и оценка их научных кооперационных связей.

**Тематическое разнообразие** работ, цитирующих статьи журнала «Культурно-историческая психология», отличается большой широтой охвата. В выборке зафиксировано 118 различных предметных категорий, что подтверждает мультидисциплинарный характер влияния журнала.

Наиболее часто встречающиеся тематические категории:

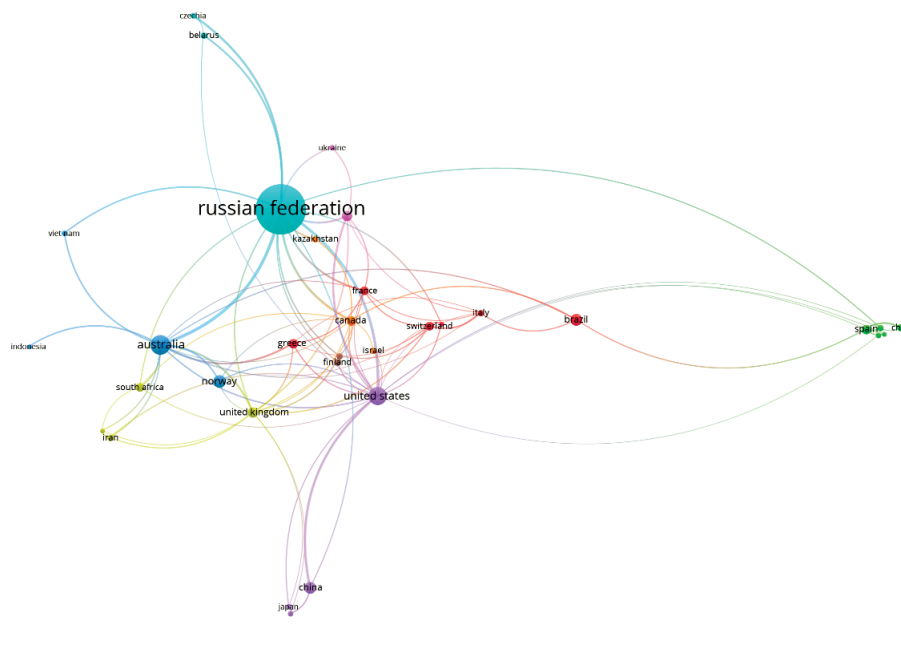
- **Образование** (Education) — 416 публикаций, что составляет 43,8% от общего числа;

- **Социальная психология** (Social Psychology) — 313 публикаций (33,0%);

- **Психология (разное)** (Psychology, miscellaneous) — 298 публикаций (31,4%);

- **Психология развития и психология образования** (Developmental and Educational Psychology) — 272 публикации (28,7%);

- **Культурные исследования** (Cultural Studies) — 150 публикаций (15,8%);



**Рис. 16.** Сеть международного соавторства по странам на основе публикаций, цитирующих статьи журнала «Культурно-историческая психология» (анализ с использованием VOSviewer)

**Fig. 16.** International co-authorship network by country based on publications citing articles from the journal «Cultural-Historical Psychology» (analysis using VOSviewer)

• *Прикладная психология* (Applied Psychology) — 144 публикации (15,2%).

Широкое распределение тематических категорий указывает на то, что исследования, опубликованные в журнале «Культурно-историческая психология», востребованы в различных научных областях, включая как фундаментальные, так и прикладные направления. Соотношение числа публикаций по предметным категориям визуализировано в формате облака тематических категорий (рис. 17).

С целью определения семантического поля публикаций, процитировавших статьи журнала «Культурно-историческая психология» и вошедших в выборку CJ-CHP (n = 949), был проведен анализ с использованием программы VOSviewer по заглавиям и аннотациям цитирующих работ. В качестве метода применялся двоичный подсчет атрибута «Вхождения», отражающий количество документов, в которых термин встречается хотя бы один раз.

В результате автоматической обработки было выделено 19 608 терминов, из которых 293 соответствовали установленному пороговому значению — не менее 20 упоминаний в документах. Для каждого из этих терминов была рассчитана оценка релевантности, и в дальнейший анализ были включены 60% наиболее релевантных терминов, что составило 176 понятий.

При подготовке визуализации из выборки были исключены технические и общенаучные термины, не обладающие содержательной спецификой для семантического анализа: анкета (questionnaire), аннотация (abstract), год (year), значение (value), литература (literature), низкий уровень (low level), и т. д. (etc.), обзор (review), образец (sample), опрос (survey), понятие (notion), респондент (respondent), событие (event), сравнительный анализ (comparative analysis), статья (paper), тема (topic), тест (test), уровень (level), фактор (factor), характеристика (characteristic), шкала (scale), эмпирические данные (empirical data), эф-

фект (effect). В итоговую сеть семантических связей вошли 153 ключевых термина (рис. 18).

Семантический анализ цитирующих публикаций выборки CJ-CHP показал три кластера ключевых терминов, отражающих содержательные доминанты научных работ, ссылающихся на статьи журнала «Культурно-историческая психология» (рис. 18).

• *Кластер 1Г* (красный, 79 терминов) — *Ключевые понятия культурно-исторической психологии*. Термины этого кластера отражают развитие и интерпретацию ключевых понятий культурно-исторической психологии в различных теоретических традициях, включая работы разных научных школ и поколений исследователей.

• *Кластер 2Г* (зеленый, 71 термин) — *Общение, личность, возраст*. В этом кластере доминируют термины, связанные с межличностным взаимодействием, возрастными особенностями и формированием личности.

• *Кластер 3Г* (синий, 3 термина) — *Социальная ситуация, развитие*. Несмотря на небольшое количество терминов, этот кластер формирует самостоятельную группу, связанную с категорией социальной ситуации развития, подчеркивая ее особую роль в рамках культурно-исторической парадигмы.

Полученная структура семантической сети указывает на то, что влияние журнала «Культурно-историческая психология» распространяется на несколько взаимосвязанных, но относительно автономных тематических направлений.

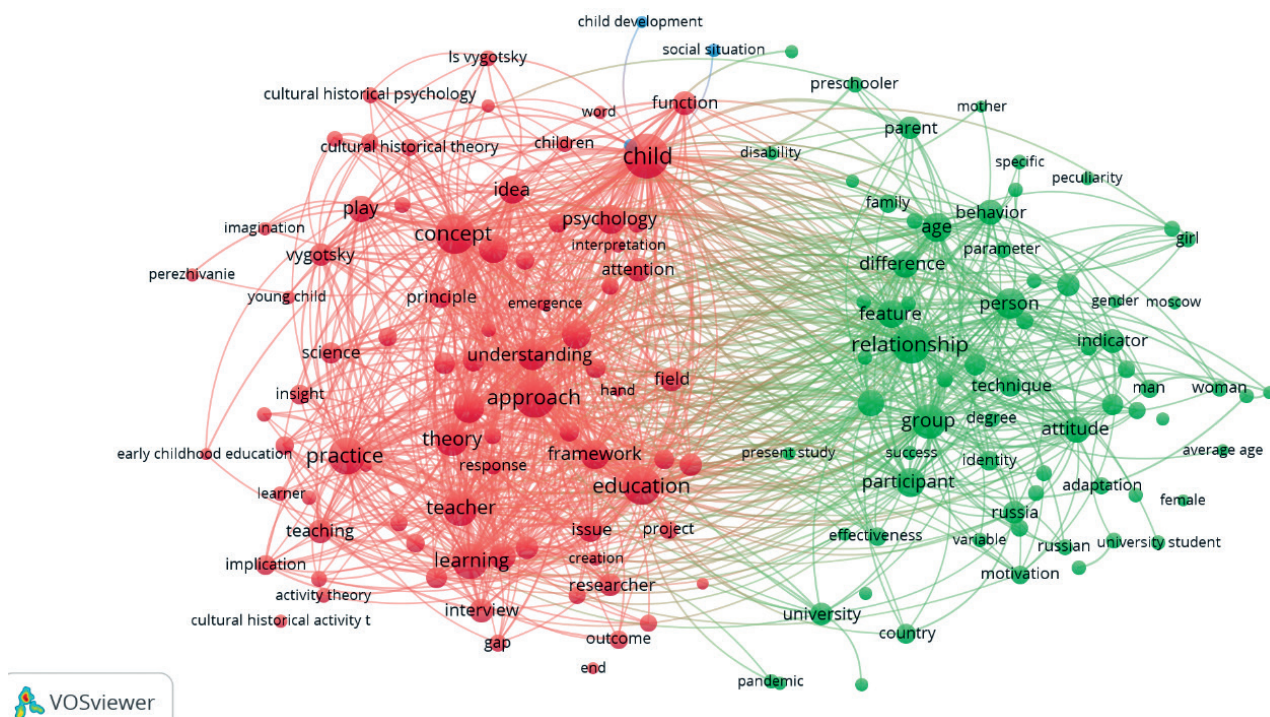
**Темпоральный анализ** ключевых слов в выборке CJ-CHP (рис. 19) проводился с использованием параметра «Усредненный год публикации» (Avg. pub. year), позволяющего отразить динамику тематических направлений публикаций, цитирующих статьи журнала «Культурно-историческая психология». Технические и общекультурные термины были исключены из анализа для выделения наиболее значимых содержательных понятий. В характеристике ключевых слов приве-



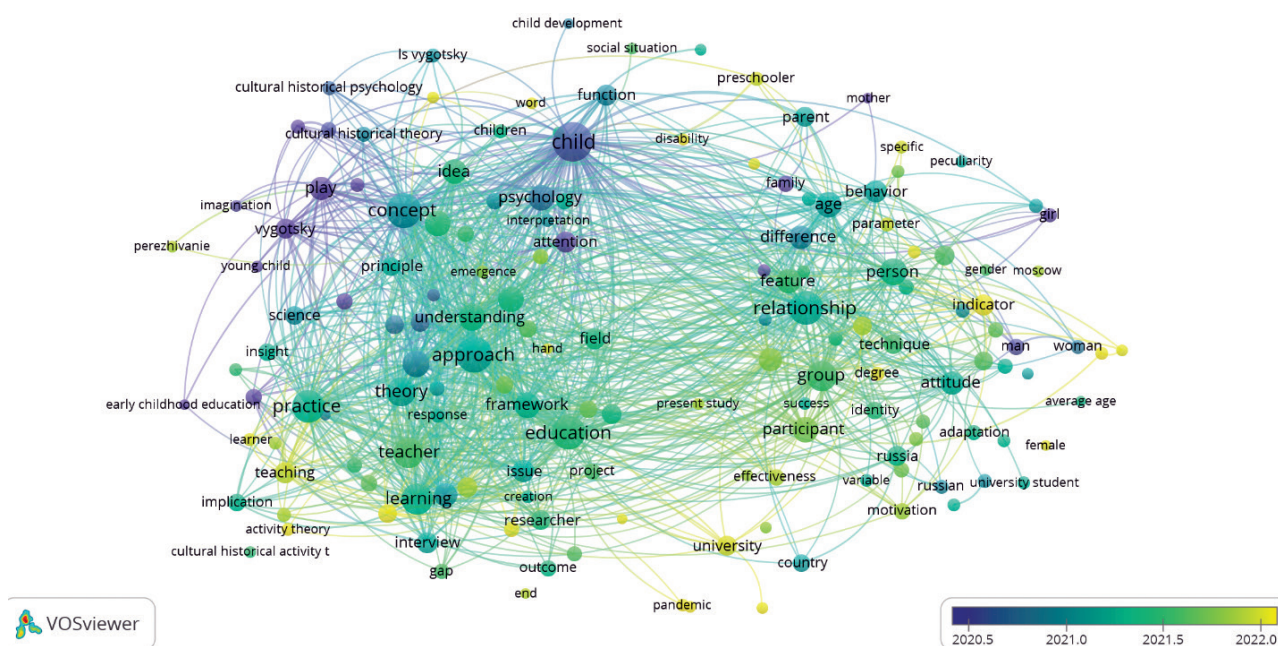
**Рис. 17.** Облако предметных категорий для публикаций, цитирующих журнал «Культурно-историческая психология»: выбраны 20 самых часто встречаемых категорий, в скобках указана абсолютная частота встречаемости категорий (из 898 статей)

**Fig. 17.** Subject area cloud for publications citing the journal «Culture-Historical Psychology»: the 20 most frequently occurring categories were selected, the absolute frequency of occurrence of the category (out of 898 articles) is given in parentheses





**Рис. 18.** Сеть ключевых слов публикаций, цитирующих статьи журнала «Культурно-историческая психология» (семантический анализ с использованием VOSviewer)  
**Fig. 18.** Keyword network of publications citing articles from the journal «Cultural-Historical Psychology» (semantic analysis using VOSviewer)



**Рис. 19.** Временная структура сети ключевых слов публикаций, цитирующих статьи журнала «Культурно-историческая психология» (анализ с учетом среднего года публикации)  
**Fig. 19.** Temporal structure of the keyword network of publications citing articles from the journal «Cultural-Historical Psychology» (analysis based on the average year of publication)

дено также общее количество публикаций, в которых они встречаются, за весь анализируемый период.

Анализ показал, что цитирование журнала «Культурно-историческая психология» возросло после включения издания в международную базу Scopus

(рис. 19). Темпоральные показатели приоритетных тем в выборке цитирующих журнал публикаций следующие.

- В 2019 году наиболее часто встречаются термины: *семья* (family) — 52 упоминания, *категория*

(category) – 33, *маленький ребенок* (young child) – 26.

- В 2020 году акцент смещается к терминам: *ребенок* (child) – 276, *концепция* (concept) – 220, *перспектива* (perspective) – 129, *психология* (psychology) – 122, *знание* (knowledge) – 100.

- В 2021 году доминирующими становятся термины: *подход* (approach) – 230, *образование* (education) – 211, *отношения* (relationship) – 206, *обучение* (learning) – 176, *учитель* (teacher) – 173.

- В 2022 году на передний план выходят термины: *теория деятельности* (activity theory) – 32, *пандемия* (pandemic) – 30, *инвалидность* (disability) – 27, *высшее образование* (higher education) – 26.

Таким образом, в динамике цитирующих публикаций наблюдается сдвиг от общих теоретических и категориальных понятий к прикладной образовательной проблематике и актуальным социальным контекстам последних лет.

## Обсуждение результатов

Результаты библиометрического анализа позволяют охарактеризовать публикационный ландшафт культурно-исторической психологии как динамично развивающееся, интернационализированное и тематически разнообразное научное направление, в котором страны БРИКС+ демонстрируют поступательное расширение научного присутствия и нарастающее влияние.

### Вклад стран БРИКС+ в рост публикационной активности (RQ1)

Ключевые тенденции в динамике и географическом распределении публикационной активности в области культурно-исторической психологии за период 2005–2024 годов демонстрируют, что глобальная публикационная активность в этой области сохраняет положительную динамику. При этом траектории роста существенно различаются в странах БРИКС+ и остальных странах. Так, в странах БРИКС+ зафиксирован устойчивый и, в ряде случаев, ускоряющийся рост числа публикаций. Например, в России количество публикаций увеличилось более чем в 7 раз, в Бразилии на раннем этапе (2005–2014) наблюдался рост более чем в 3,7 раза, в Китае в последние годы количество публикаций выросло почти в 4,8 раза. Эти данные подтверждают, что публикационная активность в странах БРИКС+ по ряду показателей опережает аналогичную динамику в остальных странах, где зафиксирована стабилизация или снижение темпов роста. При этом рост публикационной активности в странах БРИКС+ сопровождается формированием собственных тематических приоритетов. Эти результаты согласуются с международными исследованиями, фиксирующими смещение центра научного роста в сторону Глобального Юга и усиление вклада в научный рост стран БРИКС+ (Alperin et al., 2024; Selenica, 2025).

### Международное научное сотрудничество и научное влияние (RQ2)

Структура международного научного сотрудничества в области культурно-исторической психологии характеризуется высокой плотностью сетей в остальных странах и ограниченной кооперацией внутри блока БРИКС+. В странах БРИКС+ доминируют локальные исследовательские центры, при этом устойчивые межстрановые кооперации между странами БРИКС+ практически не сформированы. Зафиксированы единичные кооперации между Россией, Бразилией, Китаем и Южной Африкой, что согласуется с данными других публикаций (Pouris, Ho, 2014; Sooryamoorthy, 2023) о фрагментарности научной интеграции в странах Глобального Юга. При этом анализ цитируемости показывает, что международное влияние публикаций из стран БРИКС+ усиливается. В последние годы наблюдается рост среднего количества цитирований в год, а статьи авторов из России, Китая, Бразилии и ЮАР становятся объектом внимания зарубежных исследовательских групп.

### Тематические направления и их трансформация (RQ3)

Темпоральный и семантический анализ публикаций по культурно-исторической психологии за период 2005–2024 годов позволяет выделить устойчивое содержательное ядро, связанное с теорией деятельности, опосредованием, зоной ближайшего развития и развитием (Cong-Lem, 2022; Veresov, 2024). В странах БРИКС+ сохраняется выраженный интерес к теоретико-методологическим основаниям культурно-исторической психологии с акцентом на возрастную и образовательную проблематику (Громыко, 2023; Холмогорова, 2016). Тематический анализ публикаций, процитировавших статьи журнала «Культурно-историческая психология», показал, что в остальных странах доминируют прикладные и междисциплинарные исследования, в то время как в странах БРИКС+ сохраняется ориентация на базовые концепты культурно-исторической теории. В странах БРИКС+ тематические сдвиги в сторону образовательных и социальных исследований стали активно фиксироваться с середины 2010-х годов, что, вероятно, связано с более поздним включением национальных журналов в международные наукометрические базы (Alperin et al., 2024). Страны БРИКС+ демонстрируют интенсивный переход от теоретико-методологических исследований к прикладной и образовательной повестке, что отражает интеграцию национальных школ в глобальное научное сообщество и расширение применимости культурно-исторической психологии в современных социальных контекстах.

### Вклад журнала «Культурно-историческая психология» в интернационализацию (RQ4)

Журнал «Культурно-историческая психология» продолжает занимать одно из ведущих мест в пу-



бликационном пространстве культурно-исторической психологии, что подтверждается включенностью журнала в глобальные исследовательские сети (Рубцов и др., 2019; Meshcheryakov et al., 2022). Семантический анализ цитирующих публикаций указывает на мультидисциплинарный характер влияния журнала с доминированием тем, связанных с образованием, социальной и возрастной психологией, культурными исследованиями и социальной инклюзией. Подтверждается и рост международной видимости журнала — география цитирования журнала охватывает 61 страну, причем 38,2% процитировавших публикаций размещены в журналах первого квартиля (Q1 по данным SJR). В сети цитирования формируются активные кластеры с участием Бразилии, Китая, России и Южной Африки, однако транснациональные связи внутри блока БРИКС+ по-прежнему единичны.

## Заключение

Результаты проведенного библиометрического анализа подтверждают, что культурно-историческая психология остается одним из наиболее динамично развивающихся направлений в гуманитарных науках. Страны БРИКС+ демонстрируют не только рост публикационной активности, но и усиливающуюся включенность в глобальную научную повестку. При этом формируются собственные тематические доминанты, устойчиво связанные с возрастной и образовательной проблематикой.

Тем не менее, международная кооперация внутри блока БРИКС+ по-прежнему остается фрагментарной и требует развития. Отсутствие устойчивых транснациональных сетей может замедлять формирование межкультурных исследовательских школ и ограничивать глобальный вклад стран БРИКС+ в развитие этого научного направления.

Полученные данные подчеркивают растущую роль исследований, выполненных в парадигме культурно-исторической психологии, актуальность которых может быть продиктована:

- выявлением и преодолением барьеров и возможностей для расширения международной кооперации между странами БРИКС+;
- необходимостью анализа трансформации национальных научных политик, стимулирующих публикации в высокорейтинговых международных журналах;
- изучением интеграции культурно-исторической психологии в междисциплинарные исследования в условиях цифровизации, социальной инклюзии и глобальных вызовов.

Дальнейшее продолжение библиометрического мониторинга с акцентом на кооперационные и тематические сдвиги позволит своевременно фиксировать ключевые точки роста и стратегические приоритеты в культурно-исторической психологии как глобальной научной дисциплине.

**Ограничения.** Исследование имеет ряд ограничений, которые необходимо учитывать при интерпретации результатов.

1. Ограниченность выборки источников. Анализ был основан на данных из Scopus, OpenAlex, РИНЦ и PsyJournals.ru. Использование этих баз, хотя и позволяет охватить значительный массив публикаций, может не включать работы, опубликованные в локальных журналах, не индексируемых в указанных системах.

2. Неравномерность покрытия стран. Публикации из стран БРИКС+ могут быть представлены в международных наукометрических базах с неполными архивами по сравнению с публикациями из других стран, что могло повлиять на динамику, отчасти объясняя более поздний рост публикационной активности и цитируемости.

3. Ограничения поисковой стратегии. Несмотря на использование релевантных ключевых слов, терминологическая вариативность в описании культурно-исторической психологии, а также пересечения с другими теоретическими направлениями могли привести к неполному охвату публикаций, особенно в мультидисциплинарных областях.

Указанные ограничения задают направления для будущих исследований, включая углубленный качественный анализ содержания публикаций, расширение базы данных за счет включения локальных и региональных изданий, а также более детальную проработку факторов, способствующих или ограничивающих развитие международной научной кооперации в области культурно-исторической психологии.

**Limitations.** This study has several limitations that should be taken into account when interpreting the results.

1. Limited source selection. The analysis was based on data from Scopus, OpenAlex, the Russian Science Citation Index (RSCI), and PsyJournals.ru. Although these databases encompass a substantial body of publications, they may exclude works published in local journals not indexed within these systems.

2. Uneven country coverage. Publications from BRICS+ countries may be underrepresented in international bibliometric databases compared to those from other regions, potentially affecting the observed trends and partly explaining the delayed growth in publication activity and citation rates.

3. Search strategy limitations. Despite employing relevant keywords, the terminological variability in the description of cultural-historical psychology, as well as overlaps with other theoretical frameworks, may have resulted in incomplete coverage of the literature, particularly in multidisciplinary fields.

These limitations outline promising directions for future research, including more in-depth qualitative content analysis, the expansion of the database to incorporate local and regional journals, and a more detailed examination of factors that facilitate or constrain the development of international scientific collaboration in the field of cultural-historical psychology.



### Список источников / References

1. Акоев, М.А., Маркусова, В.А., Москалева, О.В., Писляков, В.В. (2021). *Руководство по наукометрии: индикаторы развития науки и технологии* (2-е изд.). Екатеринбург: ИПЦ УрФУ. <https://doi.org/10.15826/B978-5-7996-3154-3>
2. Громыко, Ю.В. (2023). Культурно-историческая психология овладения деятельностью и альтернативы цифровизации. *Культурно-историческая психология*, 19(2), 27–40. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190204>
3. Лубовский, Д.В. (2024). Развитие принципов культурно-исторической теории в специальной педагогике и психологии. *Культурно-историческая психология*, 20(3), 126–135. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200313>
4. Рубцов, В.В. (2024). 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>
5. Рубцов, В.В., Марголис, А.А., Шведовская, А.А., Пономарева, В.В. (2019). Наукометрический анализ культурно-исторического направления в научных публикациях 2009–2019 годов. *Культурно-историческая психология*, 15(4), 119–132. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150412>
6. Стеценко, А.П. (2023). Культурно-историческая теория деятельности и ее современные смысл и значимость: Иден, растущие в контексте и времени. *Культурно-историческая психология*, 19(1), 20–29. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190103>
7. Холмогорова, А.Б. (2016). Значение культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского для разработки современных моделей социального познания и методов психотерапии. *Культурно-историческая психология*, 12(3), 58–92. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120305>
8. Шведовская, А.А. (2016). Развитие идей научной школы Л.С. Выготского: научные публикации журнала «Культурно-историческая психология» (2005–2016 гг.). *Культурно-историческая психология*, 12(3), 47–57. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120304>
9. Шведовская, А.А., Пономарева, В.В., Корнеев, А.А., Самородов, Н.В. (2025). *Ландшафт культурно-исторической психологии в странах БРИКС+ за период 2005–2024: Набор данных*. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. М. <https://doi.org/10.48612/MSUPE/uhaz-hhne-d3ux>
10. Alperin, J.P., Portenoy, J., Demes, K., Larivière, V., Haustein, S. (2024). An analysis of the suitability of OpenAlex for bibliometric analyses. *arXiv*, Preprint arXiv:2404.17663. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2404.17663>
11. Aria, M., Cuccurullo, C. (2017). bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
12. Arievidtch, I.M. (2017). *Beyond the brain: An agentive activity perspective on mind, development, and learning*. Rotterdam: Springer.
13. Cadwallader, L. (2025). Integrating OpenAlex metadata to improve Open Science Indicators. *The Official PLOS Blog*. URL: <https://theplosblog.plos.org/2025/01/integrating-openalex-metadata-to-improve-open-science-indicators> (viewed: 20.05.2025).
14. Carla, A. (2013). Psychological problems of late adoption as observed in Brazil through a cultural-historical approach. *Psychology in Russia: State of the art*, 6(4), 176–185. <https://doi.org/10.11621/pir.2013.0416>
15. Cong-Lem, N. (2022). Vygotsky's, Leontiev's and Engeström's cultural-historical (activity) theories: Overview, clarifications and implications. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 56(4), 1091–1112. <https://doi.org/10.1007/s12124-022-09703-6>
16. Dafermos, M. (2018). *Rethinking cultural-historical theory: A dialectical perspective to Vygotsky: Vol. 4*. Singapore: Springer.
17. Daniels, H. (2002). *Vygotsky and pedagogy*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203469576>
18. Daniels, H. (2008). Vygotsky and inclusion. In: P. Hick, R. Kershner, P. Farrell (Eds.) *Psychology for inclusive education* (pp. 36–49). London: Routledge. URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203891476-9/vygotsky-inclusion-harry-daniels?context=ubx&refId=e59661fe-750d-474b-a387-00e6bd0935df> (viewed: 20.05.2025).

19. Daniels, H. (Ed.). (2012). *Vygotsky and sociology*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203112991>
20. Edwards, A. (2017). Cultural-historical theory and pedagogy: The influence of Vygotsky on the field. In: R. Maclean (Ed.), *Life in Schools and Classrooms: Past, Present and Future* (pp. 153–166). [https://doi.org/10.1007/978-981-10-3654-5\\_10](https://doi.org/10.1007/978-981-10-3654-5_10)
21. Ellegaard, O., Wallin, J.A. (2015). The bibliometric analysis of scholarly production: How great is the impact? *Scientometrics*, 105, 1809–1831. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1645-z>
22. Engeness, I., Lund, A. (2020). Learning for the future: Insights arising from the contributions of Piotr Galperin to the cultural-historical theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25, Article 100257. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.11.004>
23. Haupka, N., Culbert, J.H., Schniedermann, A., Jahn, N., Mayr, P. (2024). Analysis of the publication and document types in OpenAlex, Web of Science, Scopus, Pubmed and Semantic Scholar. *arXiv*, Preprint arXiv:2406.15154. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2406.15154>
24. Joulin, A., Grave, E., Bojanowski, P., Douze, M., Jégou, H., Mikolov, T. (2016a). FastText.zip: Compressing text classification models. *arXiv*, Preprint arXiv:1612.03651. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1612.03651>
25. Joulin, A., Grave, E., Bojanowski, P., Mikolov, T. (2016b). Bag of Tricks for Efficient Text Classification. *arXiv*, Preprint arXiv:1607.01759. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1607.01759>
26. Meshcheryakov, B.G., Ponomareva, V.V., Shvedovskaya, A.A. (2022). A bibliometric analysis of scientific publications on cultural-historical psychology from 2010 to 2020: Dynamics, geography, and key ideas. *Psychology in Russia*, 15(4), 188–214. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0412>
27. Pouris, A., Ho, Y.S. (2014). Research emphasis and collaboration in Africa. *Scientometrics*, 98, 2169–2184. <https://doi.org/10.1007/s11192-013-1156-8>
28. Roth, W.-M., Lee, Y.-J. (2007). «Vygotsky's neglected legacy»: Cultural-historical activity theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186–232. <https://doi.org/10.3102/0034654306298273>
29. Selenica, E. (2025). The scientific system in the Global South in an emerging multipolar world. *Globalisation, Societies and Education*, 23(2), 393–409. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2209513>
30. Simard, M.A., Basson, I., Hare, M., Larivière, V., Mongeon, P. (2024). The open access coverage of OpenAlex, Scopus and Web of Science. *arXiv*, Preprint arXiv:2404.01985. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2404.01985>
31. Smagorinsky, P. (2022). *Vygotsky and Multicultural Education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE165-1>
32. Sooryamoorthy, R. (2023). Researching Science in Africa. In: *Independent Africa, Dependent Science: Scientific Research in Africa* (pp. 31–62). Singapore: Springer Nature Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-99-5577-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-99-5577-0_2)
33. Veresov, N.N. (2024). The history of development of the cultural-historical theory and its contemporary perceptions: Answering questions and questioning answers. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(4), 162–187. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-47>
34. Wickham, H., Averick, M., Bryan, J., Chang, W., McGowan, L.D.A., François, R., Grolemond, G., Hayes, A., Henry, L., Hester, J., Kuhn, M., Pedersen, T., Miller, E., Bache, S.M., Müller, K., Ooms, J., Robinson, D., Seidel, D.P., Spinu, V., ... Yutani, H. (2019). Welcome to the Tidyverse. *Journal of open source software*, 4(43), Article 1686. <https://doi.org/10.21105/joss.01686>

## Приложение / Appendix

Приложение А. Схема формирования выборок публикаций по теме культурно-исторической психологии (по алгоритму PRISMA): «\*» — в анализ вошли публикации с типом документа «статья» и/или «обзор» с типом источника «журнал» за период 2005–2024 годов. <https://doi.org/10.17759/chp/2025000004>

Appendix A. PRISMA flow diagram for the selection of publications on the topic of cultural-historical psychology: «\*» — The analysis included publications of the document type «article» and/or «review» published in journals during the period from 2005 to 2024. <https://doi.org/10.17759/chp/2025000004>

Приложение В. Поточковая диаграмма соотношения пяти наиболее часто встречаемых предметных категорий публикаций по теме культурно-исторической психологии в различные периоды с 2005 по 2024 год в различных странах: при наведении курсора на любой из элементов интерактивной диаграммы демонстрируются соответствующие ему данные. <https://doi.org/10.17759/chp/2025000004a>

Appendix B. Sankey diagram of the ratio of the five most frequent subject area categories of publications on the topic of cultural-historical psychology in different periods from 2005 to 2024 in different countries: when hovering the cursor over any element of the interactive diagram, the corresponding data is displayed. <https://doi.org/10.17759/chp/2025000004a>

## Информация об авторах

Анна Александровна Шведовская, кандидат психологических наук, начальник управления информационными и издательскими проектами, доцент кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обухова», факультет психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3154-4601>, e-mail: [anna.shvedovskaya@mgppu.ru](mailto:anna.shvedovskaya@mgppu.ru)

Виктория Викторовна Пономарева, директор Фундаментальной библиотеки МГППУ, администратор электронной библиотеки МГППУ, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1722-9237>, e-mail: [ponomarevavv@mgppu.ru](mailto:ponomarevavv@mgppu.ru)

*Алексей Андреевич Корнеев*, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории нейропсихологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6389-8215>, e-mail: [korneeff@gmail.com](mailto:korneeff@gmail.com)

*Николай Владимирович Самородов*, магистр психолого-педагогического образования, аналитик Фундаментальной библиотеки, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2612-987X>, e-mail: [samorodovnv@mgppu.ru](mailto:samorodovnv@mgppu.ru)

#### **Information about the authors**

*Anna A. Shvedovskaya*, PhD in Psychology, Head of Informational-Analytical Department, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3154-4601>, e-mail: [anna.shvedovskaya@mgppu.ru](mailto:anna.shvedovskaya@mgppu.ru)

*Victoria V. Ponomareva*, Director of the Fundamental Library, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1722-9237>, e-mail: [ponomarevavv@mgppu.ru](mailto:ponomarevavv@mgppu.ru)

*Aleksei A. Korneev*, PhD in Psychology, Senior Researcher, Psychology Department, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6389-8215>, e-mail: [korneeff@gmail.com](mailto:korneeff@gmail.com)

*Nikolai V. Samorodov*, Master of Arts (Psychology and Education), Analyst, Fundamental Library, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2612-987X>, e-mail: [samorodovnv@mgppu.ru](mailto:samorodovnv@mgppu.ru)

#### **Вклад авторов**

Шведовская А.А. — разработка методологических подходов, анализ и интерпретация полученных результатов.

Пonomарева В.В. — разработка исследовательских инструментов, подготовка аналитического обзора литературы, анализ и визуализация данных.

Корнеев А.А. — обработка, анализ и визуализация данных; подготовка черновика рукописи.

Самородов Н.В. — курирование данных; формальный анализ; проведение исследования; разработка программного обеспечения; написание черновика рукописи.

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

#### **Contribution of the authors**

Anna A. Shvedovskaya — developed methodological approaches and conducted analysis and interpretation of the obtained results.

Victoria V. Ponomareva — participated in developing research tools and preparing an analytical review of literature, data processing, analysis and visualization.

Aleksei A. Korneev — data processing, analysis, and visualization; preparation of the draft manuscript.

Nikolai V. Samorodov — data curation; formal analysis; investigation; software; writing — original draft.

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**

Исследование представляет собой библиометрический анализ, выполненный на основе открытых данных, содержащихся в публикациях, не затрагивает персональных данных, медицинской информации и не предполагает участия людей или животных. В соответствии с международными и институциональными требованиями получение одобрения этического комитета не требовалось.

#### **Ethics statement**

The study is a bibliometric analysis based on publicly available publication data and does not involve personal data, medical information, or the participation of human or animal subjects. In accordance with international and institutional guidelines, ethical approval was not required.

Поступила в редакцию 03.07.2025

Поступила после рецензирования 11.07.2025

Принята к публикации 23.07.2025

Опубликована 01.08.2025

Received 2025.07.03

Revised 2025.07.11

Accepted 2025.07.23

Published 2025.08.01



Научная статья | Original paper

## Субъектно-символический подход к практике оказания психологической помощи детям и подросткам

**А.М. Поляков**

Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь

✉ [polyakov.bsu@gmail.com](mailto:polyakov.bsu@gmail.com)

### Резюме

Субъектно-символический подход основан на культурно-исторической теории и восполняет пробел в оказании психологической помощи, направленной на преодоление эмоциональных, поведенческих проблем, проблем межличностных отношений и взаимодействия, самоотношения у детей и подростков с нормотипичным развитием и легкими отклонениями в развитии, а также для оказания помощи их родителям. Подход совмещает помощь в преодолении данных проблем и решении задач психического развития ребенка. Основная идея подхода заключается в направленности помощи на развитие субъектности и сознания ребенка за счет перестройки его субъект-субъектных отношений и взаимодействия с ближайшим окружением с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей. Изменения обеспечиваются благодаря осознанию смыслового содержания переживания, выраженного в символической форме. Символ понимается как культурная форма опосредствования субъект-субъектных отношений и их представленности в сознании индивида. Предлагаются оригинальные методы совместной работы с ребенком и его родителями, основанные на использовании символических форм.

**Ключевые слова:** субъект, символ, сознание, субъект-субъектные отношения, взаимодействие, психическое развитие, переживание, психологическая структура дефекта, психологическая помощь

**Благодарности.** Автор благодарит за обсуждение статьи Е.С. Слепович.

**Для цитирования:** Поляков, А.М. (2025). Субъектно-символический подход к практике оказания психологической помощи детям и подросткам. *Культурно-историческая психология*, 21(3), 71–79. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210305>

## The subject-symbolic approach to psychological support practice with children and adolescents

**A.M. Polyakov**

Belarusian State University, Minsk, Belarus

✉ [polyakov.bsu@gmail.com](mailto:polyakov.bsu@gmail.com)

### Abstract

The subject-symbolic approach is grounded in cultural-historical theory and addresses a critical gap in the field of psychological support for children and adolescents. It offers a framework for overcoming emotional, behavioral, interpersonal, and self-related difficulties in individuals with typical development as well as those with mild developmental deviations, while also providing support for their caregivers. The approach integrates assistance in resolving these issues with the broader developmental tasks of the child. Its central premise is that psychological support should aim to foster the child's subjectivity and consciousness by restructuring subject-subject relationships and interactions with their immediate social environment, taking into account age-specific and individual characteristics. Transformational change is made possible through

the awareness of the symbolic meaning embedded in experience (perezhivanie). A symbol is understood as a cultural form that mediates subject-subject relationships and their representation in individual consciousness. The paper proposes original techniques for joint work with children and their parents, based on the use of symbolic forms.

**Keywords:** subject, symbol, consciousness, subject-subject relationships, interaction, psychological development, perezhivanie, psychological structure of the defect, psychological support

**Acknowledgements.** The author is grateful for the discussion of the article to E.S. Slepovich.

**For citation:** Polyakov, A.M. (2025). The subject-symbolic approach to psychological support practice with children and adolescents. *Cultural-Historical Psychology*, 21(3), 71–79. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210305>

## Введение

В практике оказания психологической помощи детям и подросткам часто приходится сталкиваться с запросом на решение текущих проблем, возникающих на определенном этапе развития и исходно связанных с межличностными отношениями и взаимодействием с окружающими людьми. Проблемы, о которых идет речь, могут возникать как у нормально развивающихся детей и подростков, так и у детей и подростков с легкими отклонениями в психическом развитии. К текущим проблемам межличностных отношений и взаимодействия можно отнести: эмоциональные проблемы, проблемы взаимодействия со сверстниками, проблемы отношений с родителями, поведенческие нарушения, проблемы самоотношения.

На сегодняшний день существуют различные подходы к их решению. Среди них наибольшей популярностью пользуются различные версии когнитивно-поведенческой терапии. Применение находят также разработки в рамках психодинамического и гуманистического направлений, арттерапии, игровой терапии, нарративной психологии и др. Важно заметить, что практически во всех руководствах по оказанию психологической помощи детям и подросткам подчеркивается необходимость учитывать особенности их психического развития. Однако этот момент, как правило, лишь упоминается и не получает серьезной проработки. Дело здесь не просто в необходимости учитывать возрастные особенности психики. Указанные проблемы, с которыми сталкивается ребенок, с одной стороны, являются результатом его развития, а с другой стороны, сами могут менять траекторию развития психики.

Как правило, психологические проблемы, возникающие на определенном отрезке жизни ребенка, невозможно жестко разграничить с отклонениями в развитии. В особенности остро этот вопрос стоит в отношении так называемых легких аномалий развития, связанных с нарушениями отдельных психических функций, привязанности, трудностями в учении, спецификой эмоционального реагирования и др. Так, например, затруднения в построении речевых программ могут способствовать появлению нарушений в коммуникации со сверстниками, агрес-

сивному поведению, избеганию общения, что, в свою очередь, усугубляет исходную проблему развития. Формируется своеобразный патологический цикл развития, приводящий к усугублению проблемы. Даже при нормальном развитии ребенка проблемы его отношений и взаимодействия с окружающими могут запускать патологические изменения психики.

Сказанное подводит нас к необходимости поиска путей методологического совмещения ракурсов психического развития и психологических механизмов возникновения текущих проблем при оказании психологической помощи детям и подросткам. Иными словами, необходимо решать задачи развития ребенка, решая проблемы, возникшие на данном отрезке жизни, и, наоборот, решая проблемы развития, учитывать текущие проблемы, определяющие специфику социальной ситуации развития.

Для этого требуется подходящие понятийный аппарат и теория развития. На наш взгляд, культурно-историческая психология предоставляет такой инструментарий. В то же время практики культурно-исторической психологии, как правило, направлены на решение задач формирования психики и коррекции ее аномального развития. В области, которую можно было бы отнести к сфере детской психотерапии, к практике решения личностных проблем, проблем, связанных с переживаниями ребенка и его отношениями с окружающими, практики данного подхода почти не разрабатывались.

Наши исследования символически опосредствованных взаимодействия и отношений с окружающими людьми у детей и подростков с нормальным развитием и с легкими отклонениями в развитии, проведенные с применением экспериментально-генетического метода, привели к раскрытию закономерностей и механизмов их развития и разработке методов психологической коррекции (Polyakov, 2022). Эти методы показали свою применимость и эффективность в практической работе с детьми и их родителями, направленной на решение проблем межличностных отношений, взаимодействия со сверстниками и родителями, самоотношения, эмоциональных и поведенческих проблем. Это дало возможность разработать подход, основанный на культурно-исторической психологии, который мы назвали субъектно-символическим.

## Теоретическая основа

Одной из центральных категорий, на которых базируется описываемый подход, является категория субъект-субъектных отношений, проявляющихся во взаимодействии ребенка с другими людьми. Именно эта категория позволяет соединить ракурс преодоления проблем психического развития ребенка, которое определяется данным типом отношений, и ракурс разрешения указанных ранее проблем, возникающих в определенный возрастной период. Субъект-субъектные отношения в культурно-исторической психологии являются альфой и омегой всех ключевых изменений психики ребенка, которые могут совершаться благодаря социальным практикам, в том числе благодаря практике психологической помощи. Субъект-субъектные отношения мы рассматриваем как символически опосредствованные субъективно значимые связи двух или более субъектов, выраженные в их переживаниях и действиях.

Опора на категорию субъект-субъектных отношений ведет к ряду следствий для психологической практики помощи детям и родителям:

а) помощь направлена в первую очередь на исправление или построение субъект-субъектных отношений и взаимодействия ребенка с ближайшим окружением (чаще всего с родителями). Поэтому, если речь идет внутрисемейных отношениях, то важно работать с семьей в целом. Работа над отношениями ребенка со сверстниками требует учета их контекста;

б) исправляя субъект-субъектные отношения и взаимодействие ребенка с ближайшим окружением, мы воздействуем на сам механизм психического развития. На проблемы в отношениях ребенка с окружающими необходимо смотреть с позиции их влияния на весь ход развития. Они оцениваются как развивающие или мешающие развитию ребенка. Именно этот критерий становится ключевым при определении нормальности/аномальности отношений;

в) текущие психологические проблемы зачастую являются реакцией ребенка и его окружения на его индивидуальные психофизиологические особенности. Такая реакция является своего рода совместным переживанием по поводу этих особенностей.

Проблема совместного бытия и развития ребенка, проблема субъект-субъектных отношений в феноменальном плане ставит вопрос о форме существования одного субъекта для другого — ребенка для окружающих (в первую очередь родителей или опекунов) и окружающих для ребенка. Как на психологическом уровне Другой существует для ребенка и ребенок для Другого? В этом контексте мы должны обратиться к проблеме сознания. Культурно-историческая психология позволяет представить сознание как функциональный орган психики человека, обеспечивающий построение осмысленных отношений и взаимодействия с миром, формирующийся в онтогенезе в субъект-субъектном взаимодействии, и работа которого опосредствована использованием культурных форм

(знаков и символов) (Выготский, 1982, 1983а; Леонтьев, 1983; Зинченко, 2006).

В логике культурно-исторической психологии не любой опыт выражает сознание во всей полноте. Как известно, Л.С. Выготский связывал происхождение и работу сознания человека с отношениями, возникающими между людьми и выраженными во внешнем взаимодействии, а молярной единицей его анализа считал переживание (Вересов, 2016; Выготский, 1983а, 2001), в котором в преломленном виде представлен не только сам ребенок, но и Другой: «Всякая высшая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической, функцией, она была прежде социальным отношением двух людей» (Выготский, 1983а, с. 145). Переживание представляет отношения ребенка с окружающей средой (Выготский, 1984, 2001). По вопросу о связи переживаемого опыта и сознания он пишет: «Сознание своих переживаний и означает не что иное, как имение их в качестве объекта (раздражителя) для других переживаний. Сознание есть переживание переживаний, точно таким же образом, как переживание просто суть переживания предметов» (Выготский, 1982, с. 88–89). Таким образом, актуализируется рефлексивная природа сознания, его способность реагировать на психологический опыт субъекта, за которой стоит реальное взаимодействие с другими людьми. Ф.Е. Василюк и Т.Д. Карягина подчеркивают, что не всякий опыт является переживанием, а лишь тот, в котором представлено отношение субъекта (его Я) к этому опыту (Василюк, Карягина, 2017). Н.Е. Веракса отмечает невозможность построения и изменения отношений ребенка с окружающим миром и овладения культурной формой как психологическим орудием, минуя категорию переживания (Веракса, 2024). При описании кризиса семи лет Л.С. Выготский отмечает, что социальная ситуация развития, т. е. отношения ребенка с окружающими людьми, складывающиеся к определенному возрасту, могут быть проанализированы с помощью категории переживания (Выготский, 1984). Структурный аспект сознания и переживания представлен в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.П. Зинченко, в которых неизменно подчеркивается важность смысловой образующей, раскрывающей отношения субъекта с миром (Выготский, 1982, 1983б, 1984, 2001; Завершнева, 2015; Зинченко, 2006; Леонтьев, 1983; Поляков, 2022а, 2022б).

Таким образом, именно работа с осознаваемыми переживаниями является ключом к перестройке субъект-субъектных отношений ребенка с окружающими (и соответственно социальной ситуации развития) в рамках психологической практики и приводит к изменению субъективной значимости для него происходящего, а также его действий (поведения) и эмоций. В практическом плане также необходимо отметить важность работы не только с переживаниями самого ребенка, но и его окружения (родителей и др.). Это создает условие для их встречи, для понимания и принятия друг друга,



делает реальным субъектное бытие Другого. Зачастую для решения проблемы, с которой обращается семья, достаточно родителям и ребенку узнать о переживаниях друг друга. Отношения и сознание в данном контексте — это две ипостаси единой реальности. Работая над осознаваемыми переживаниями, мы изменяем отношения ребенка с окружающими.

Осознание содержания переживания приводит к качественной перестройке субъектной активности ребенка/родителя и овладению ею. Поэтому изменение поведения и эмоций в данном случае не является самоцелью. Они меняются вследствие изменения субъективной значимости (смысла) происходящего для ребенка и его родителей, вследствие изменения их переживания. Важность создания практик на основе культурно-исторической психологии, направленных на развитие субъектности ребенка, отмечает Е.Н. Солдатенкова (Солдатенкова, 2025).

Осознание опыта происходит с помощью использования культурных форм — знаков и символов. Мы разграничиваем знаки и символы, как по их направленности на различное содержание опыта, так и по психологическому обеспечению, необходимому для овладения ими (Поляков, 2022а, 2022б). Знак рассматривается как культурная форма представления в сознании субъект-объектных отношений и предметных действий (деятельности). Символ — как культурная форма выражения уникальных субъект-субъектных отношений, как форма со-бытия, представления субъектной реальности в сознании человека. Следовательно, осознание и перестройка субъект-субъектных отношений и взаимодействия предполагает использование при работе с детьми и родителями преимущественно символических форм.

Нам представляется целесообразным дифференцировать различные символические формы в зависимости от их психологических функций, выполняемых в структуре сознания человека и обеспечивающих его становление и существование как субъекта взаимодействия и отношений с другими людьми (Поляков, 2022а, 2022б). Например, при необходимости разрешения проблем, связанных с переживанием собственной идентичности у детей, начиная с 9–10 лет, продуктивно использовать автобиографические нарративы (Нуркова, 2022; Поляков, 2022а; White, 2007).

Для учета индивидуальных психофизиологических особенностей ребенка, а также переживаний, связанных с ними, мы используем понятие психологической структуры дефекта, предложенное Л.С. Выготским, развитое в трудах В.И. Лубовского и дополненное в наших работах (Выготский, 1983б; Лубовский, 2018; Поляков, 2024). Под психологической структурой дефекта понимается иерархически организованная модель отклоняющегося психического развития ребенка, включающая в себя ядерный дефект (нарушение, особенность), который определяет весь спектр частных проявлений аномального развития, а также реакцию на него субъекта. К данному понятию важно обращаться для раскрытия ме-

ханизма возникновения психологической проблемы и определения основных мишеней психологической помощи ребенку.

Проиллюстрируем высказанные положения примером из практики, который мы продолжим рассматривать по мере изложения материала статьи.

Родители девочки 8 лет с сохранным интеллектом обратились за помощью по поводу аутоагрессивного поведения ребенка (бьет, царапает, обзывает себя). Цель психологической помощи не в том, чтобы избавиться от данного поведения, а в том, чтобы помочь понять психологический механизм его возникновения. Для этого необходимо учесть индивидуальные психофизиологические особенности обеих сторон отношений (в особенности матери и самого ребенка), а также раскрыть символическую представленность их переживаний в связи с происходящим. Особенности девочки заключались в высокой эмоциональной откликаемости ребенка на эмоции других (в особенности матери), которые в сочетании с тревожностью матери по поводу эмоционального комфорта ребенка порождали особый цикл взаимодействия в системе «родитель—ребенок». Поскольку девочка постоянно чувствовала беспокойство матери и считала себя его причиной, это приводило к возникновению неприятия девочкой самой себя. Работа над изменением отношения матери к эмоциональному состоянию ребенка, а также способов реагирования на него повлияла на проявление эмоций девочки, ее отношение к себе и, как следствие, на состояние матери.

### Центральная идея субъектно-символического подхода

Главная идея субъектно-символического подхода заключается в оказании психологической помощи ребенку и его родителям, направленной на перестройку их субъект-субъектных отношений и взаимодействия посредством работы над осознанием смыслового содержания переживаний, представляющих эти отношения в символической форме.

Подход направлен на развитие и поддержку субъектности ребенка, включающей осознание и реализацию значимых отношений с миром, в первую очередь со значимыми Другими. Субъектно-символический подход — это помощь ребенку и родителям во взаимном раскрытии смысла символических проявлений субъект-субъектных отношений.

Внешние проявления субъекта (ребенка, родителя, сверстника) и стоящий за ними чувственный компонент переживаний рассматриваются как символические формы, выражающие то, что субъективно значимо для него, представляет его отношения с миром и в первую очередь с другими людьми.

Помощь адресована детям и подросткам в диапазоне 6–19 лет, а также их родителям.

Вернемся к примеру из практики.

Анализируя проблему аутоагрессивного поведения девочки, необходимо разобраться, что именно оно значило

для нее. Мы пришли к пониманию, что оно было выражением отношения к себе; то, что она считала себя плохой, выражало ее переживание отношений с мамой, считая, что мама из-за нее страдает. В свою очередь мать девочки, на фоне сверхценности для нее эмоционального комфорта дочери, испытывала беспокойство, а также бессилие из-за того, что не могла помочь своему ребенку. Данный пример подчеркивает необходимость помощи в осознании символического содержания переживаний обеих сторон — участников отношений.

Особое значение придается вовлечению в работу максимально возможного числа непосредственных участников отношений с ребенком. Так можно помочь им «увидеть» и принять друг друга, понять, что скрывается за внешним поведением, эмоциональными проявлениями и высказываниями, а также значительно быстрее объективизировать существующие в отношениях проблемы. Совместная работа служит своего рода катализатором изменений.

Именно работа с символической представленностью переживаний в сознании субъекта — ключ к построению психологической практики, направленной на решение поведенческих, эмоциональных проблем и проблем отношений с окружающими и к самому себе. В символических формах переживания объективируются, становятся доступными для осознания окружающими и самим субъектом. Также следует учитывать, что эти проблемы зачастую лежат в основе трудностей в учении у школьников, девиантного поведения у подростков, а также являются одним из важнейших факторов аномального развития ребенка.

Ядром переживания является субъективная значимость или смысл того или иного содержания опыта. Она всегда индивидуальна и уникальна. Однако для раскрытия смыслового содержания переживания необходимо выявить его чувственно представленные составляющие — движения, ощущения, образы представления, мысли, импрессионный компонент эмоций, побуждения к действию и др. Следует отметить, что они важны не сами по себе, а как средство осознания смысла.

Смыслы переживаний могут быть направлены на Другого или на самого себя, а также иметь различное содержание. В переживании в преломленной индивидуальными особенностями субъекта форме представлены коллизии, порожденные несовпадением позиций участников отношений. Коллизии определяют смысл дальнейших изменений субъекта и создают мотивацию для проявления субъектной активности, обеспечивающей эти изменения.

Коллизии могут образовываться из противоречий между способностями и желаниями ребенка, между тем, что для него важно, и тем, что важно для родителя, между желанием ребенка и требованием взрослого и др. Например, ребенок хочет, чтобы с ним дружили сверстники, а его не принимают; школьник ведет себя вызывающе в школе, срывая уроки, а учителя и родители требуют соблюдения правил поведения; подростка сковывают переживания сильной

тревоги и собственной несостоятельности, от которых он хочет избавиться и по поводу которых родители испытывают растерянность; ребенок впадает в ярость от переживания собственного бессилия при выполнении школьных заданий; ребенок стремится донести до родителей свои переживания, а они ему не верят и т.д. Следует учитывать, что позиция (отношение) Другого может быть представлена вовне (поведением реального человека), а может быть интериоризирована ребенком. В последнем случае драма будет разворачиваться во внутреннем плане сознания самого ребенка. По сути, драма развития ребенка так или иначе связана с его несоответствием тому, как его видят близкие люди. Поэтому при оказании помощи особенно важно помочь осознать самому ребенку и его близким то, кем они его видят (и хотят видеть), и то, кем он является.

В психологической практике важно учитывать не только содержание и смысл коллизии для каждой из сторон отношений, но и реакцию на нее этих сторон. В зависимости от реакции на коллизию последняя будет выступать источником проблем в развитии ребенка или источником его нормального развития.

Реакция субъекта на коллизию может быть представлена разными типами. Коллизия может не осознаваться, игнорироваться (избегание), гиперкомпенсироваться (преодоление ограничений), может подавляться желание, стоящее за ней; ребенок может просто подчиняться требованиям (ожиданиям) взрослого или сверстников, забывая о собственных стремлениях; возможно проявление агрессии в ответ на кажущееся непреодолимым противоречие; возможно также принятие противоречия и поиск путей его разрешения и др. Реакция ребенка и родителей на коллизию сама может быть предметом практической работы.

Обратим внимание на важность работы над субъект-субъектным взаимодействием в системе «ребенок—родитель» на примере из практики.

Понимание матерью девочки того, что она сама своим отношением и поведением поддерживает и усиливает неприятие девочкой себя и ее агрессию в свой адрес, побудило ее к изменению своего отношения к аффективным проявлениям девочки. В результате девочка стала в течение какого-то времени, по мнению матери, «испытывать, проверять на прочность» отношение к себе (крича, ударяя себя). Однако затем девочка успокаивалась, убедившись, что ничего плохого с мамой не происходит, поскольку последняя не проявляла негативных переживаний.

Ранее для матери было жизненно необходимо обеспечивать эмоциональное и физическое благополучие своего ребенка, а ребенку — чувствовать спокойствие матери. Именно изменение отношений к взаимным проявлениям матери и ребенка привело к изменению поведения и эмоционального состояния девочки.

В другом нашем примере запрос матери был связан с неприемлемым поведением его сына 10 лет в школе, негативным отношением к учебе, выполнению домашних заданий и непослушанием.

Мальчик проявлял демонстративно-вызывающее поведение в школе, пассивное сопротивление матери (игнорирование ее требований), отказывался делать уроки дома. Мать занимала, достаточно жесткую позицию в его адрес, требовала соблюдения социальных норм и обязанностей.

Отношение учителей и собственной матери переживались ребенком как ограничивающие его способность действовать автономно, самостоятельно определять свои действия. Аномальное поведение мальчика символически выступало своеобразным протестом против такого отношения к себе.

Осознание ребенком и матерью данного конфликта (коллизии) побудило их изменить свои отношения и поведение. Ранее мать испытывала необходимость контролировать своего сына, а он — отстаивать свою автономию.

Таким образом, в рамках субъектно-символического подхода работа ведется в первую очередь с субъект-субъектными отношениями, представленными в переживаниях их участников и выраженными в их взаимодействии, в направлении такого изменения этих отношений, при котором их участники понимают, принимают и учитывают субъектность друг друга. Именно такие отношения запускают механизмы нормального развития ребенка.

### Методы помощи

Применение методов помощи не следует отождествлять с жесткой технологией. Во-первых, их выбор, форма, содержательная наполненность и последовательность применения во многом определяются собственной активностью и предпочтениями ребенка и его родителей. Одному подойдет работа с автобиографическими нарративами, другому — лепка из пластилина, третьему — использование метафор. Важно, чтобы субъект сам порождал или подбирал символические формы, выражающие его переживание, а не использовал готовые или созданные психологом символические образы (это можно делать в крайних случаях). Следует отметить, что в психотерапевтических подходах часто предлагаются «готовые» метафоры для работы с клиентом (Стоддарт, Афари, 2021). Во-вторых, один и тот же метод может использоваться для решения разных задач и может адаптироваться под конкретную ситуацию. Таким образом, субъектно-символический подход адаптирует способы работы под конкретный контекст, обусловленный запросом семьи, содержанием проблемы, психологическим возрастом ребенка, особенностями семейной ситуации, этапом проработки проблемы, а не использует часто применяемые протоколы терапевтического вмешательства, отражающие жесткую последовательность применяемых действий. Кроме того, применение протоколов помощи скорее возможно в проблемно-ориентированных подходах. Субъектно-символический подход — это не столько работа с проблемой, сколько работа с ребенком и семьей. Его цель — наладить развивающее взаимодействие с ребенком.

Помощь направлена на взаимное осознание переживаний ребенка и его окружения. Следует конкретизировать, что и кем может осознаваться и, как следствие, изменяться:

- понимание и принятие взрослым запросов и переживаний ребенка, а также его природных (индивидуальных) особенностей и возможностей (часто, например, родители не понимают всей глубины переживаний ребенка, считая их незначительными, или не доверяют своему ребенку, полагая, что он ими манипулирует);
  - понимание самим ребенком своих запросов, возможности и способов их удовлетворения;
  - понимание и исправление (если необходимо) или утверждение взрослым правомерности своих отношений с ребенком, требований к нему и способов их реализации;
  - осознание родителем (а иногда и самим ребенком) циклов взаимодействия со своим ребенком, вызывающих и поддерживающих проблему, и их исправление;
  - осознание взрослым возможностей развития ребенка и условий для этого, а также их сопоставление с идеальной моделью развития ребенка (например, родитель может представлять идеального ребенка как хорошо управляемого, что вступает в противоречие с реальным нормальным его развитием);
  - осознание и разрешение внутренних противоречий в отношениях с миром в сознании ребенка (например, одна девочка 9 лет в результате работы с ней и ее мамой, беспокоящейся за ее состояние, связанное со страхом смерти и проявляющееся в навязчивых защитных действиях и ритуалах, заявила, что она поняла, что это всего лишь мысли в ее голове, а значит, они не настоящие и переживать из-за них не стоит);
  - осознание и разрешение внутренних противоречий в отношениях с семьей в сознании родителя (например, у родителей или даже в сознании одного из них могут существовать противоречивые установки по отношению к ребенку, связанные с непроработанностью собственных личных проблем).
- Для структурирования процесса помощи мы можем выделить его этапы:
- 1) анализ переживаний и стоящих за ними смыслов ребенка и взрослого (другого ребенка) — раскрытие содержания коллизии;
  - 2) определение исходного и целевого состояний ребенка или характеристик его отношений с окружающими;
  - 3) определение реакции ребенка и взрослого на коллизию (переживаемую проблему) и помощь в ее осознании и принятии;
  - 4) поиск конструктивных способов разрешения коллизии (переживаемой проблемы) или эффективных способов достижения целевого состояния, как со стороны ребенка, так и со стороны взрослого;
  - 5) освоение ребенком и/или родителями конструктивных способов разрешения проблемы;
  - 6) закрепление изменений: проверка реальной жизнью, проектирование будущих действий и возможных ситуаций.



Последовательность и необходимость прохождения указанных этапов не является жесткой и зависит от многих факторов. Иногда достаточно осознания родителем и ребенком того, что именно представляет проблему. Иногда такое осознание приводит к обнаружению другой более глубокой проблемы. Иногда необходимо последовательное прохождение всех этапов работы.

Методы работы с ребенком и родителями можно условно разделить на две группы:

- методы, непосредственно направленные на выявление и исправление субъект-субъектных отношений и взаимодействия ребенка с родителями/сверстниками, а также родительской позиции;

- методы, направленные на использование механизмов осознания ребенком и родителями собственных переживаний (Поляков, 2022б).

Представим примеры некоторых методов для иллюстрации подхода.

### **Методы первой группы.**

- Совместная символизация ребенком и родителями собственных переживаний, раскрывающих их взаимоотношения, отношения с другими людьми и к себе, в присутствии друг друга. Это помогает не только выявить уникальный смысл конкретных проявлений их опыта (образов воображения, воспоминаний, движений, событий, действий, чувств, ощущений), но и сделать его доступным для значимого Другого. Для этого могут использоваться сочинение историй, метафоризация субъективных состояний, чувств, отношений, их рисование или лепка, метафорическое описание. Работа может вестись как с беспокоящими переживаниями, так и с желаемыми (целевыми). В отношении осознания родительской позиции может использоваться прием создания метафоры идеального ребенка и идеального родителя (в описанном выше примере с девочкой с аутоагрессивным поведением в сознании ее матери возник образ идеальной мамы как «Муми-мамы» из известного произведения Туве Янссон, который воплощал ее намерения и ценности, связанные с сохранением эмоционального комфорта ребенка, и которому, как она полагала, она не соответствовала).

- Графическое и словесное (с помощью рисунков, схем, словесных описаний) моделирование процессов (циклов) взаимодействия ребенка с родителем, поддерживающих/решающих проблему. В нашем примере, для осознания матерью девочки своего вклада в переживания ребенка (злость на себя, самоуничтожение) большое значение сыграло графическое изображение цикла ее взаимодействия с дочерью и переживаний, возникающих при этом. В частности, она поняла, что девочка, обладая повышенной эмоциональной чувствительностью к состояниям других людей, в особенности своей матери, переживает из-за беспокойства и чувства беспомощности своей мамы, в результате чего образуется замкнутый цикл, поддерживающий и даже усугубляющий проблему. Поняв это, мать стала спокойнее относиться к

эмоциональным проявлениям девочки, в результате чего в скором времени и ребенок стал спокойнее и увереннее в себе.

- Совместное (ребенка и взрослого/другого ребенка) описание опыта (события, поведения) с целью осознания позиций друг друга и их принятия.

- Помощь в совместном выявлении ценных для ребенка его собственных качеств на основе анализа его опыта и опыта его близких, а также непосредственного наблюдения за его поведением самим психологом. Важно помочь ребенку и его родителям увидеть положительные стороны своих переживаний и поведения, которые они считали негативными и не принимали (например, в тревожности, лени, нарушающем правила поведения, когнитивных ограничениях и др.).

### **Методы второй группы.**

- Смена позиции субъекта (децентрация): побуждение увидеть происходящее с позиции Другого (можно предложить высказать свое мнение родителям по поводу каких-либо переживаний, поведения или обратиться к воображаемому Другому).

- Преобразование переживаний в символической форме: переосмысление автобиографических воспоминаний или их «перестройка» в плане воображения, символизация с помощью использования метафор, рисования, лепки и др. целевого состояния, противостоящего исходному (проблемному) (например, в описанном выше примере мальчик 10 лет с демонстративно-вызывающим поведением охарактеризовал себя как «безответственного» и выразил эту особенность в вылепленном из пластилина образе одуванчика, сопроводив фразой: «А он маленький и мне не важен!». Когда ему предложили создать образ противоположного состояния, которое он назвал «ответственностью», он вылепил речную лилию, сообщив, что «она далеко от берега плавает и ее никто не трогает». Таким образом, самому ребенку и его матери удалось прояснить смысл его поведения и переживаний, состоящий в его стремлении уменьшить избыточный и жесткий контроль его поведения с ее стороны).

- Объективация не принимаемых и плохо осознаваемых ребенком переживаний или качеств посредством диссоциации с ними (исключения из структуры собственного Я) с целью их лучшего осознания, обнаружения скрытой выгоды от них и способов совладания с ними. Это способ показать ребенку, что он не равен своим ограничениям, эмоциям, мыслям или поведению. Для этого неприемлемые для ребенка качества, поведение или состояния представляются в описаниях как внешний объект (например: «Расскажи, на что похожа твоя злость (тревога...)?», «Что она заставляет тебя делать?», «Как она выглядит?», «На кого похожа?», «Как ты ведешь себя, когда ее нет с тобой?»).

- Акцентирование (гиперболизация) внешних символических проявлений субъекта для понимания смысла переживания: преувеличить выразительные движения, интонировать или повторять определенные слова (фразы), увеличить воображаемый образ.

• Дистанцирование (отстранение) от собственных переживаний (посмотреть на них и свое поведение со стороны, смотреть «как кинофильм»), чтобы снизить их интенсивность и лучше понять.

## Заключение

Субъектно-символический подход в консультировании детей и их родителей открывает новые возможности применения культурно-исторической психологии в сфере психологической помощи, направленной на решение поведенческих, эмоциональных проблем, а также проблем отношений, взаимодействия ребенка с окружающими и его самоотношения при нормальном развитии и легких отклонениях в развитии. Подход ориентирован на ценность развития субъектности ребенка и предполагает создание условий, способствующих освоению им культурных форм отношений и взаимодействия с другими людьми. Подход исходит из идеи

о том, что становление ребенка как культурного субъекта возможно лишь в определенных отношениях с другими субъектами, которые реализуются в символических формах взаимодействия и представлены в переживаниях. Переживание выражается в намеренных действиях и поведении человека, а его ядром является субъективная значимость или смысл, соединяющий воедино чувственный опыт и отражающий незримую связь с другими субъектами. Цель помощи не в том, чтобы добиться комфортного психологического состояния или правильного поведения ребенка, а в том, чтобы помочь ребенку и его родителям осознать то, что для него значимо, и отнестись к этому с позиции становления ребенка как культурного субъекта. Субъектно-символический подход ориентирован на помощь во взаимном осознании переживаний ребенком и его родителями за счет обращения к их символическому выражению, что помогает им увидеть и принять друг друга как субъектов отношений и создает почву для нормального развития ребенка.

## Список источников / References

1. Василюк, Ф.Е., Карягина, Т.Д. (2017). Личность и переживание в контексте экспириентальной психотерапии. *Консультативная психология и психотерапия*, 25(3), 11–32. <https://doi.org/10.17759/cpp.2017250302>
2. Веракса, Н.Е. (2024). Проблема средств в культурно-исторической теории. *Культурно-историческая психология*, 20(3), 69–76. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200307>
3. Вересов, Н.Н. (2016). Переживание как психологический феномен и теоретическое понятие: уточняющие вопросы и методологические медитации. *Культурно-историческая психология*, 12(3), 129–148. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120308>
4. Выготский, Л.С. (1982). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 1. Вопросы теории и истории психологии*. М.: Педагогика.
5. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 3. Проблемы развития психики*. М.: Педагогика.
6. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 5. Основы дефектологии*. М.: Педагогика.
7. Выготский, Л.С. (1984). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 4. Детская психология*. М.: Педагогика.
8. Выготский, Л.С. (2001). *Лекции по педологии*. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет».
9. Завершнева, Е.Ю. (2015). Две линии развития категории «смысл» в работах Л.С. Выготского. *Вопросы психологии*, 3, 116–132.
10. Зинченко, В.П. (2006). Сознание как предмет и дело психологии. *Методология и история психологии*, 1, 207–231. URL: [https://psyjournals.ru/journals/mip/archive/2006\\_n1/42290](https://psyjournals.ru/journals/mip/archive/2006_n1/42290) (дата обращения: 25.06.2025)
11. Леонтьев, А.Н. (1983). *Избранные психологические произведения: В 2 т.: Том 2*. М.: Педагогика.
12. Лубовский, В.И. (2018). Что такое «структура дефекта»? *Специальное образование*, 4, 145–157.
13. Нуркова, В.В. (2022). Самоопределяющие автобиографические воспоминания в системе личностно-мнемических межфункциональных связей. *Культурно-историческая психология*, 18(1), 79–89. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180108>
14. Nurkova, V.V. (2022). Self-defining Memories in the System of Self-Memory Interfunctional Relationships. *Questions of Psychology*, 3, 116–132. (In Russ.).
15. Vygotsky, L.S. (1983). *Collected Works: In 6 vols.: Vol. 3. Problems of development of the psyche*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
16. Vygotsky, L.S. (1984). *Collected Works: In 6 vols.: Vol. 4. Child psychology*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
17. Vygotsky, L.S. (2001). *Lectures on Pedology*. Izhevsk: Udmurt University Publishing House. (In Russ.).
18. Zavershneva, E.Y. (2015). Two lines of development of the category “meaning” in the works of L.S. Vygotsky. *Questions of Psychology*, 3, 116–132. (In Russ.).
19. Zinchenko, V.P. (2006). Consciousness as a subject and matter of psychology. *Methodology and history of psychology*, 1, 207–231. (In Russ.). URL: [https://psyjournals.ru/journals/mip/archive/2006\\_n1/42290](https://psyjournals.ru/journals/mip/archive/2006_n1/42290) (дата обращения: 25.06.2025)
20. Leontiev, A.N. (1983). *Selected psychological works: In 2 vols.: Vol. 2*. (In Russ.).
21. Lubovskiy, V.I. (2018). What is the “Structure of Defect”? *Special Education*, 4, 145–157. (In Russ.).
22. Nurkova, V.V. (2022). Self-defining Memories in the System of Self-Memory Interfunctional Relationships.

- Cultural-Historical Psychology*, 18(1), 79–89. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180108>
14. Поляков, А.М. (2022). Развитие сознания в контексте проблемы знакового и символического опосредствования. *Культурно-историческая психология*, 18(2), 4–12. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180201>
- Polyakov, A.M. (2022). The Development of Consciousness in the Context of the Problem of Sign and Symbolic Mediation. *Cultural-Historical Psychology*, 18(2), 4–12. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180201>
15. Поляков, А.М. (2022). *Сознание и деятельность: развитие и нарушения*. Минск: БГУ.
- Polyakov, A.M. (2022). *Consciousness and activity: development and deviations*. Minsk: BSU. (In Russ.).
16. Поляков, А.М. (2024). Психологическая структура дефекта как основание психологической помощи детям с отклонениями в развитии. *Культурно-историческая психология*, 20(2), 23–31. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200203>
- Polyakov, A.M. (2024). Psychological Structure of the Defect as the Basis for Psychological Assistance to Children with Developmental Deviations. *Cultural-Historical Psychology*, 20(2), 23–31. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200203>
17. Солдатенкова, Е.Н. (2025). Преодоление смыслового барьера и развитие способности к использованию коммуникативных средств. Часть II. Психотехника. *Культурно-историческая психология*, 21(1), 34–41. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210104>
- Soldatenkova, E.N. (2025). Overcoming the Semantic Barrier and Developing the Ability to Use Communicative Tools. Part II. Psychotechnique. *Cultural-Historical Psychology*, 21(1), 34–41. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210104>
18. Стоддарт, Д., Афари, Н. (2021). *Метафоры в терапии принятия и ответственности. Практическое руководство*. Пер. с англ. Киев: Диалектика.
- Stoddard J., Niloofar A. (2021). *The Big Book of ACT Metaphors: A Practitioners Guide to Experiential Exercises and Metaphors in Acceptance and Commitment Therapy*. Kiev: Dialektika. (In Russ.).
19. Polyakov, A.M. (2022). Development of Symbolic Mediation of Subject-To-Subject Interaction and Relationships in Schoolchildren with Learning Disabilities. In: A.A. Arinushkina, I.A. Korobeynikov (Eds.), *Education of Children with Special Needs: Theoretical Foundations and Practical Experience in the Selected Works of Russian, Belarus, and Polish Scholars* (pp. 169–180). Cham, Switzerland: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-13646-7\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-031-13646-7_18)
20. White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. New York: Norton.

#### Информация об авторе

Алексей Михайлович Поляков, доктор психологических наук, заведующий кафедрой общей и медицинской психологии, Белорусский государственный университет (БГУ), Минск, Беларусь, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2089-1093>, e-mail: polyakov.bsu@gmail.com

#### Information about the author

Alexey M. Polyakov, Grand PhD in Psychology, Chair of the Department of General and Medical Psychology, Belarusian State University, Minsk, Belarus, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2089-1093>, e-mail: polyakov.bsu@gmail.com

#### Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

#### Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

#### Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (№ протокола от 10.01.2025 г.).

#### Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Moscow State University of Psychology and Education (report no, 2025/01/10).

Поступила в редакцию 26.06.2025

Received 2025.06.26

Поступила после рецензирования 20.07.2025

Revised 2025.07.20

Принята к публикации 15.08.2025

Accepted 2025.08.15

Опубликована 30.09.2025

Published 2025.09.30



Научная статья | Original paper

# Понятие «переживание» в трудах Л.С. Выготского и перспективы его раскрытия в современной теории и практике специальной психологии

**Т.И. Синица**

Независимый исследователь, Минск, Беларусь

✉ [tatsinica@gmail.com](mailto:tatsinica@gmail.com)

## Резюме

**Контекст и актуальность.** Понятие «переживание» у Л.С. Выготского не является в полной мере разработанным, но достаточно часто встречается в его последних работах. Л.С. Выготский в своих работах как бы нащупывает содержание понятия «переживание», и при этом именно о переживании пишет как о динамической единице сознания. Развитие дефектологии, а затем и специальной психологии как научного психологического направления, работающего с детьми с особенностями в развитии, неразрывно связано с именем Льва Семеновича Выготского. Актуализация понятия «переживание» может иметь важное значение в контексте психолого-педагогической помощи особым детям, усиливая ее гуманистическую направленность, а также операционально уточняя методические разработки. **Цель.** Определить роль понятия «переживание» в системе ценностей специальной психологии, а также то, каким образом это понятие изменяет отношение к теории и практике работы с детьми с особенностями развития. **Методы и материалы.** Теоретический анализ работ Л.С. Выготского и его последователей, а также феноменологическое описание историй из практики взаимодействия с особым ребенком и его близкими, в которых проявляется ценность переживания, изменяющего отношение к действительности и поведение детей с особенностями в развитии. **Результаты.** Проведенный анализ указывает на перспективность разработки понятия «переживание» для смены парадигмы исследований в рамках культурно-исторической психологии в целом и специальной психологии в частности. **Выводы.** Разработка понятия «переживание» может открыть новое измерение в теории и практике психолого-педагогической работы с особыми детьми, их семьями, а также в теме инклюзии — в организации процесса включения особенного ребенка в общество.

**Ключевые слова:** переживание, культурно-историческая психология, специальная психология, душа, дети с особенностями психофизического развития

**Для цитирования:** Синица, Т.И. (2025). Понятие «переживание» в трудах Л.С. Выготского и перспективы его раскрытия в современной теории и практике специальной психологии. *Культурно-историческая психология*, 21(3), 80–88. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210306>

# The concept of “perezhivanie” in the works of L.S. Vygotsky and the prospects for its consideration in the modern theory and practice of special psychology

**T.I. Sinita**

Independent Researcher, Minsk, Belarus

✉ [tatsinica@gmail.com](mailto:tatsinica@gmail.com)

## Abstract

**Context and relevance.** The concept of “perezhivanie” is not fully developed by L.S. Vygotsky, but it is quite often encountered in his latest works. In his works, L.S. Vygotsky seems to be groping for the content of the

concept of “perezhivanie”, and at the same time he writes about experience (perezhivanie) as a dynamic unit of consciousness. The development of defectology, and then special psychology, as a scientific psychological direction working with children with special needs, is inextricably linked with the name of Lev Semenovich Vygotsky. Actualization of the concept of “perezhivanie” can be of particular importance in the context of psychological and pedagogical assistance to special needs children, strengthening its humanistic focus, as well as operationally clarifying methodological developments. **Objective.** To determine the role of the concept of “perezhivanie” in the value system of special psychology, and how this concept changes the attitude to the theory and practice of working with children with special needs. **Methods and materials.** Theoretical analysis of the works of L.S. Vygotsky and his followers, as well as a phenomenological description of stories from the practice of interaction with a special child and his relatives, which demonstrate the value of experience that changes the attitude to reality and the behavior of children with special needs. **Results.** The analysis indicates the prospects for the concept of “perezhivanie” to change the paradigm of research within the framework of developing cultural-historical psychology in general and special psychology in particular. **Conclusions.** The development of the concept of “perezhivanie” can open a new dimension in the theory and practice of psychological and pedagogical work with special needs children, their families, as well as in the topic of inclusion — in organizing the process of including a special child in society.

**Keywords:** perezhivanie, cultural-historical psychology, special psychology, soul, children with special needs

**For citation:** Sinitsa, T.I. (2025). The concept of “perezhivanie” in the works of L.S. Vygotsky and the prospects for its consideration in the modern theory and practice of special psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 21(3), 80–88. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210306>

О чём всё сущее, о чём?  
Мы в жизни мало что сечём.  
Она — загадка, тайна, мрак,  
Но можно ведь прожить и так,  
Не понимая ни аза.  
Ведь всё равно блеснит слеза,  
И смех серебряный звучит,  
И сердце бедное стучит.  
*Лариса Миллер*

Развитие теории и практики работы с детьми, имеющими выраженные психофизические особенности, напрямую связано с именем Льва Семеновича Выготского. Широкая и многогранная область знания с говорящим названием «дефектология» получила качественно новое направление развития в связи с научными инсайтами Льва Выготского, его соратников, учеников и последователей. Культурно-историческая теория создавалась не отвлеченно от запросов жизни, но именно с направленностью решать реальные практические задачи, в том числе и задачи обучения детей с отклонениями в развитии. С одной стороны, существовавшая тогда дефектология явилась, по мнению А.А. Пузыря (1986), одним из истоков культурно-исторической теории, с другой стороны, эта теория сама стала методолого-теоретическим основанием современной дефектологии, в том числе и специальной психологии как ее структурной составляющей.

Представление о развитии высших психических функций, о ключевой роли знакового опосредствования, о необходимости включения особенного ребенка в культуру и, соответственно, разработке особых необходимых путей развития — этот огромный пласт новых идей и практических ходов в дефектологии был основан на гениальных размышлениях Льва Семеновича Выготского. Специальная психология как приклад-

ная отрасль в наибольшей степени позволяет апробировать и применить общие теоретические положения Л.С. Выготского к конкретной области действительности и является основанием для проверки истинности этих теоретических посылок и разработок.

И сейчас я бы хотела обратить внимание на понятие «**переживание**», которое прослеживается в работах Льва Семеновича Выготского, акцент на которое он делает в последних своих статьях, указывая на «переживание» как на возможную динамическую единицу анализа сознания. Именно это понятие может иметь особенно важное значение в контексте психолого-педагогической помощи особым детям, их семьям, а также и обществу в целом, усиливая, с одной стороны, его гуманистическую инклюзивную направленность, а с другой стороны, требуя все более четкой, подробной и тщательной разработки общего направления и конкретных методик работы с разными детьми.

Сразу проговорю, что в данной работе не ставится задача подробного и глубокого анализа самого понятия «переживание», не решается задача поиска четкого определения данного понятия, а предпринимается попытка выявить ценность этого понятия и показать необходимость его дальнейшей разработки для усиления и углубления позиций культурно-исторической психологии в целом и специальной психологии

в частности — как практики культурно-исторической психологии. В статье представлены размышления, которые опираются, с одной стороны, на работы Льва Семеновича Выготского разных периодов его жизни, с другой стороны, на собственную активную практику работы автора с особенными детьми.

Принимая и разрабатывая понятие «переживание» как основное, как ядерное для психологии человека, как динамическую единицу сознания, нам, возможно, в большей степени удастся приблизиться к такой не поддающейся прямому научному исследованию субстанции, но в то же время очень важной для психологии, как *душа*. При этом надо признать, что в начале XX века, когда и началась разработка культурно-исторической концепции, было очень выражено стремление отказаться от упоминания души, откеститься от метафизической части психологии, не поддающейся строгому научному изучению с естественно-научных позиций. В то время активно проявлялась позиция создания нового человека, построения нового более совершенного общества, поэтому новая психология (по высказыванию самого Л.С. Выготского) была ориентирована на материализм, объективизм и биосоциальную основу в человеке (Выготский 1999, с. 14–15). Но эксперименты по построению нового человека и нового справедливого общества на протяжении XX века, прямо скажем, не привели к позитивным результатам. И сейчас, в настоящее время, в XXI веке, после всех экспериментов по созданию нового человека, а также в связи с разработками и стремительным прогрессом в области искусственного интеллекта стоит задача утверждения того, как *быть человеком*, и далее — как *остаться человеком*. И это уже трудная задача, и этого в целом уже более чем достаточно. Здесь я присоединяюсь к размышлениям А.Г. Асмолова о том, что в настоящее время пора уже осознать и принять тот факт, что в целом *трудно быть человеком* и что очень непросто *сохранить душу и человеческое достоинство* в стремительно изменяющихся цивилизационных условиях (Асмолов, 2025, с. 28). На современном историческом этапе скорее всего стоит задача сохранения *самобытно человеческого измерения*, которое неподвластно копированию и воспроизведению искусственным интеллектом. И этим измерением может быть именно «переживание», которое ближе всего стоит к таинственной душе человека, ускользающей для непосредственного научного изучения, но проявляющейся в художественных описаниях, которые воссоздают и пробуждают переживания, могут приводить к глубокому внутреннему пониманию и осознанию той основы жизни, которая обычно не поддается словесному описанию и рациональному объяснению.

Удивительно, что Лев Семенович Выготский в своих самых ранних работах, которые некоторые авторы считают допсихологическими, глубоко погружался в вопросы, связанные с экзистенциальными метафизическими проявлениями души: («Трагикомедия исканий» (2022), «Трагедия о Гамлете» (1998), «Психология искусства» (1998). Позже, уже именно в тех работах, которые являются непосредственно пси-

хологическими, Выготский тщательно разрабатывал механику работы психических процессов, механику их перехода от низших натуральных функций к высшим, произвольным и саморегулирующимся. Но далее, в своих последних статьях, он пришел к необходимости пересмотра точки отсчета, единицы психологического анализа и остановился на понятии *«переживание»*, которое все же снова приближает нас к поиску уникальной целостности *души* каждого человека. Мне видится перспективным такой взгляд на рассмотрение динамики содержания трудов Льва Семеновича Выготского для дальнейшей работы по развитию культурно-исторической психологии. Не стоит останавливаться на цитировании текстов Выготского, надо постараться понять логику движения его размышлений и продолжать разработку содержания, развивающего культурно-историческую концепцию и ее практику, в частности специальную психологию

И если сейчас, на данном историческом этапе в XXI веке, мы смело посмотрим реальности в глаза, реальности, в которой чрезвычайно актуальны вопросы *сохранения достоинства человека и уникальности его души*, и после этого достаточно смело и отчетливо примем в разработку идею Выготского *о переживании как динамической единицы сознания*, то откроются новые перспективы — вновь актуализируется целый веер вопросов и проблематизаций, начиная от экзистенциальных вопросов (что очень важно!) и заканчивая более техническими и операциональными, уточняющими понятия культурно-исторической психологии, такие как «культурное развитие», «высшие психические функции», «зона ближайшего развития», «произвольность», «опосредствованность» и др. Я также полагаю, что именно в рамках специальной психологии и педагогики в непосредственной работе с особенными детьми становится еще более отчетливым значение переживания как динамической единицы сознания.

Начнем с того, что Лев Семенович Выготский в одной из своих последних работ «Проблема умственной отсталости» указывает на отсутствие позитивной характеристики особенностей личности умственно отсталого ребенка (Выготский, 2003, с. 324). И это действительно так, к сожалению. Давайте признаемся честно, что само название обширной области знаний «дефектология» акцентирует внимание на дефекте, что, конечно, неизбежно вызывает негативную смысловую коннотацию. Как бы мы ни старались удерживаться в позитивных гуманистических установках, все же первоначальное упоминание дефекта неизменно приводит к образу поломки, недостатка, изъяна, которые имеются у ребенка с особенностями психофизического развития. И надо признать, что это большая проблема — умаление ценности человека, если он родился (или в процессе жизни стал) отличающимся от типичного развития, особенно в сторону уменьшения каких-то адаптивных возможностей. Ведь когда читаешь научно обоснованную характеристику, скажем, умственно отсталого ребенка, то сталкиваешься с тем, что у него все хуже, меньше,



примитивнее и т. д. Но жизнь показывает, что это не всегда и не совсем так, что в определенных жизненных моментах ребенок или взрослый с умственной отсталостью может проявить себя очень даже достойно и даже мудро (не побоюсь такого слова). И возможно неспроста именно в работе под названием «Проблема умственной отсталости» Лев Семенович Выготский постулирует необходимость целостного рассмотрения аффекта и интеллекта, что, вероятно, и лежит в основе понятия «переживание»: «Надо подняться вообще над изолированным метафизическим рассмотрением интеллекта и аффекта как самодовлеющих сущностей, признать их внутреннюю связь и единство» (Выготский, 2003, с. 354).

Возвращаясь к проблеме позитивных характеристик, давайте отметим следующий факт: несмотря на имеющийся «дефект», например снижение интеллектуальных возможностей, этот ребенок с особенностями в развитии живет, и он уже обладает **переживаниями**, в которых в той или иной степени протекает, на том или ином уровне фиксируется, осознается его **собственная уникальная жизнь**. И это уже само по себе ценно. И если есть какие-то нарушения или дефициты — сенсорные, когнитивные, операциональные (деятельностные) или их сложное сочетание — то это совсем не умаляет самой жизни ребенка и его семьи. Более того, эти переживания бывают настолько глубокими, что могут приводить к таким осознаниям, которые трудно было бы даже ожидать или предвосхищать их появление у человека (ребенка или взрослого) со сниженным интеллектом или нарушенными психическими функциями. Но практический опыт общения и взаимодействия с особенными детьми и взрослыми показывает, что такие глубокие осознания случаются. Бывает и так, что обычные, нормотипичные люди не всегда попадают в эту глубину, они могут как бы проскакивать мимо переживаний, дающих эти нестандартные глубокие осознания.

В качестве примера можно обратиться к замечательному описанию девушки Ребекки, созданному известным британским психоневрологом Оливером Саксом (Сакс, 2006, с. 228–238). У Ребекки было выраженное нарушение развития, обусловленное генетическими отклонениями. Прочитав описание автора: «...внешность Ребекки носила характерные отпечатки того же врожденного расстройства, которое было причиной дефектов ее умственного развития: «волчья пасть» добавляла к ее речи уродливый присвист; короткие толстые пальцы оканчивались плоскими, деформированными ногтями; прогрессирующая близорукость с дегенеративными изменениями сетчатки требовала очень сильных очков. Чувствуя себя всеобщим посмешищем, Ребекка выросла болезненно робкой и замкнутой» (Сакс, 2006, с. 229). Оливер Сакс, как квалифицированный психоневролог, отмечал, что интеллектуальные возможности Ребекки также были ограничены: «серьезные проблемы с внутренней организацией времени и пространства и выраженные нарушения всех аспектов отвлеченного мышления: она не могла сосчитать

сдачу и проделать простейшие вычисления, не умела ни читать, ни писать, и средний коэффициент ее умственного развития был ниже 60 (стоит отметить, что с языковой частью тестов она справлялась гораздо лучше, чем с решением задач)» (Сакс, 2006, с. 230).

Но при этом доктор Сакс отмечал тягу девочки к книгам, к слову, она проявляла глубокие привязанности, для нее были характерны сильные переживания, которые она, на удивление, умела выражать доступными ей способами: «...язык чувства, конкретности, образа и символа составлял близкий и на удивление доступный ей мир. Лишенная абстрактного и отвлеченного мышления, она любила и знала стихи, и сама была хоть и неуклюжим, но трогательным и естественным поэтом. Ей легко давались метафоры и каламбуры, она способна была к довольно точным сравнениям, но все это вырывалось у нее непредсказуемо, в виде внезапных и почти невольных поэтических всплесков» (Сакс, 2006, с. 229).

Оливер Сакс удивляется, что несмотря на все дефекты Ребекка обладала гармоничностью, что ее внутренний мир переживаний был полон глубокого созерцания, которое позволяло принимать и осознавать жизнь в каких-то ее важных сущностных категориях. «В душе у Ребекки царило ощущение глубокого спокойствия, цельности и полноты бытия, чувство собственного достоинства и равенства со всеми окружающими. Другими словами, если на интеллектуальном уровне она ощущала себя инвалидом, то на духовном — нормальным, полноценным человеком» (Сакс, 2006, с. 230).

«В чем же заключалась основа ее цельности и уравновешенности?» — размышляет Оливер Сакс. — «Ответ на этот вопрос лежал в стороне от схем и абстракций. Я подумал об ее увлечении историями, повествовательными образами и построениями, и у меня возникло предположение, что Ребекка — одновременно очаровательная девушка и умственно неполноценная пациентка, недоразумение природы, — не имея доступа к схемам и абстракциям (в ее случае из-за врожденных дефектов этот режим мышления просто не работал), пользовалась для создания осмысленного мира не формальным, а художественным (повествовательным или *драматическим*) методом. Раздумывая над этой возможностью, я вспомнил, как Ребекка танцевала и как танец упорядочивал ее случайные, неуклюжие движения» (Сакс, 2006, с. 232).

Так, причина такой цельности может быть в уникальной согласованности внутренних переживаний, в которых динамически удачно и гармонично сочетаются входящие в это единство психические процессы, которые каким-то образом выражают тайну *души* Ребекки? Кроме того, я выделила слова Оливера Сакса о художественном, драматическом методе, т. е. о том взгляде на жизнь, который был очень близок Льву Семеновичу Выготскому. Чтобы в полной мере проиллюстрировать свои размышления, я позволю себе процитировать еще достаточно большой отрывок этого повествования.

«Ребекка сидела на скамейке и с явным наслаждением вглядывалась в апрельскую листву. В ее позе

не было и следа неуклюжести, так поразившей меня накануне... Простая девушка на фоне сада искренне радовалась весне. В этот момент я видел ее как *человек*, а не как невролог (*выделено нами*).

Услышав мои шаги, она обернулась, улыбнулась мне и сделала широкий жест рукой, как будто говоря: «Смотрите, как прекрасен мир!» Затем последовала серия джексоновских восклицаний, нечто вроде странного поэтического извращения: «Весна... рождение... расцвет... движение... пробуждение к жизни... времена года... всему свое время...». Мне вспомнились строки из Библии: «Всему свое время, и время всякой вещи под небом. Время рождаться и время умирать; время насаждать и время...» В своей бессвязной поэтической манере эта девушка, как библейский мудрец, описывала смену времен года, общее движение времени!

Догадавшись, что Ребекка остается полноценным и гармоничным существом в условиях, позволяющих ей организовать себя художественно, я *смог выйти за рамки формального, механистического подхода и разглядеть скрытый в ней человеческий потенциал...*

Цель психологического и неврологического тестирования — не просто обнаружить изъяны, но разложить человека на составляющие функций и дефицитов, и, как и следовало ожидать, такой подход не оставил от Ребекки камня на камне. Но вот сейчас, в этот весенний день, каким-то чудом из разрозненных частей у меня на глазах собралось гармоничное и уравновешенное существо...

Мы обращаем слишком много внимания на дефекты наших пациентов и слишком мало — на сохранившиеся способности; Ребекка первая указала мне на это. Еще раз прибегнув к техническому жаргону, можно сказать, что нас слишком сильно занимает «дефектология» и слишком слабо — «нарратология», забытая и совершенно необходимая наука о конкретном» (Сакс, 2006, с. 235).

«Затем, в ноябре, умерла бабушка, и свет и радость апреля сменились тьмой и скорбью. Ребекка была потрясена, но держалась с замечательным достоинством. Эта стойкость, это новое духовное измерение добавили еще один план к светлой, лирической стороне ее души, так поразившей меня прежде.

Я зашел к ней сразу же, как услышал печальную новость, и она, застывшая от горя, приняла меня в своей маленькой комнатке опустевшего теперь дома. Ее речь снова напомнила мне джексоновское «извращение», но на этот раз оно состояло из коротких, полных горечи и страдания восклицаний:

— Зачем она ушла?! — выкрикнула Ребекка и добавила: — Я плачу не о ней, а о себе. — И потом, после паузы: — С бабулей все в порядке. Она в своем Долгом Доме.

Долгий Дом! Был ли это ее собственный образ или подсознательный отклик на слова Экклезиаста?

— Мне так холодно, — продолжила она, вся съежившись, — но это не снаружи. Зима внутри. Холодная, как смерть. — И закончила: — Бабушка была частью меня. Часть меня умерла вместе с ней.

Это было настоящее горе, и *Ребекка проявлялась в нем как полноценная личность, завершенная и трагичная, без намека на умственную отсталость.*

Через полчаса к ней начали возвращаться тепло и жизнь, и, слегка оттаяв, она сказала:

— Сейчас зима. Я мертва, но знаю, что снова будет весна.

Ребекка была права: целительная работа скорби протекала медленно, но рана постепенно затягивалась. Очень помогла старая тетка, сестра умершей бабушки, теперь переехавшая к Ребекке. Помогала и синагога, религиозная община, и прежде всего обряд шива и особое положение «скорбящей». Надеюсь, ей приносили какое-то облегчение откровенные беседы со мной. Наконец, помогали сны, которые она с живостью пересказывала. Сны эти в точности следовали известным стадиям заживления душевной раны» (Сакс, 2006, с. 234).

В предложенном выше фрагменте рассказа Оливера Сакса отчетливо видно, что смена фокуса психологического анализа с физических, адаптивных, интеллектуальных нарушений Ребекки на ее переживания открывает новое измерение в восприятии и понимании этой девушки как человека с живой душой, воспринимающей и осознающей свою жизнь, девушки, которая глубоко и мудро переживает и осознает важные жизненные события. И мы видим действительно позитивные характеристики личности Ребекки, чувствуем ценность ее жизни, жизни окружающих, да и жизни в целом.

Также хочу рассказать одну из своих личных историй, которые заставили меня задуматься о важности переживаний ребенка, о душе, о возможностях совместного понимания не только и не столько через слова. Эта история случилась со мной и с мальчиком Ярославом шести лет. У Ярослава сложное нарушение развития, связанное с таким генетически обусловленным заболеванием, как туберозный склероз, который вызывает наряду с соматическими нарушениями также и поражение нервной системы — эпилепсию, нарушения развития речи и интеллектуальное снижение. Мальчик прошел сложное лечение, связанное с оперативным вмешательством на головном мозге, чтобы уменьшить эпилепсию — как одного из последствий основного заболевания. И до сих пор принимает противосудорожные препараты. Конечно же, для Ярослава сложны многие умения, которым легко обучаются обычные дети, и в свои шесть лет он практически не разговаривал. Моя задача состояла в том, чтобы наладить коммуникацию с ребенком с помощью пиктограмм — варианта включения опосредствования в общение доступными для ребенка обходными путями. Надо сказать, что несмотря на сильное нарушение речевого общения Ярослав на самом деле коммуникабельный мальчик — мимика, вокализация, поведение — все у него говорящее, но говорить обычным способом — словами, речью — он не может, кроме согласия «да» и более редко отказа «нет». Он рад повзаимодействовать с другими, но ему сложно принять и понять те игры и задания, которые, тре-

буют послушания, повтора желаемых действий, быстрого обучения умениям, опять же полезным, чаще всего удобным в большей степени для взрослого. Поэтому у Ярослава есть ершистость, несогласие, желание сделать реальность удобной для себя, а не для взрослых, постоянно требующих чего-то вероятно полезного, но скучного или подозрительного.

Обучение обмену изображениями с Ярославом шло туго. Мальчик избегал даже касания к картинкам, хотел получить желаемое сразу или в обход предлагаемым правилам. А если не получал, то отказывался вообще от взаимодействия и начинал искать другое занятие. И всегда что-то придумывал! Даже практически в пустой комнате, в которой все игрушки были у взрослого, Ярослав находил бумажку, просто топал, снимал носки и при этом всегда смотрел на реакцию взрослых, вызывая их на взаимодействие на своих условиях.

Но постепенно нам с Ярославом удалось на позитиве подружиться с карточками, уяснить, что их можно и нужно передавать или приклеивать на планшеты, потому что это помогает играть и общаться.

И вот я приближаюсь к ключевой драматической истории с Ярославом. Мы снова встретились на занятии, и снова у него было определенное упорство делать по-своему и не соглашаться на мои предложения. Ярослав немного поиграл в мои игрушки и даже попросил карточкой, но потом пытался выхватить игрушку, но я не позволила просто так, без обмена карточкой. Мальчик выдал реакцию свободного сопротивления и начал искать что-нибудь интересное в практически пустой комнате — ведь это я «банкир» — у меня все игрушки, которые я с радостью выдам, но по правилам — только в обмен на карточку с соответствующим рисунком. Ярослав же начал упорно искать замену моим игрушкам. И, о ужас, в дальнем углу комнаты под батареей он нашел кусок стекла. Действительно, месяцем раньше другой мальчик разбил стеклянную кружку в этой комнате, и мы все тщательно убрали, казалось бы, не осталось никаких следов, но не для Ярослава — он нашел! Это прямо его суперспособность — найти что-то неожиданное для других и изменить их планы и намерения.

Конечно же Ярослав был счастлив! Такой классный крупный кусок стекла, который можно носить в руке, через который можно смотреть на свет, которым можно царапать стену или стул — как много игр можно придумать с этим кусочком стекла!!! И главное — можно быть независимым от взрослого, от его коробки с игрушками и от его требований, пусть даже таких минимальных, как обменять карточку на игрушку.

А моя задача была забрать опасный предмет, который, конечно, совсем не игрушка для ребенка. Было очевидно, что бегать и отбирать опасно — скорее всего Ярослав расценит это как игру, а при попытке отобрать силой сожмет стекло в своей ладошке и тогда действительно все будет плохо.

Я постаралась внешне эмоционально как можно спокойнее отнестись к его находке, не бегать за ним, но при этом увлеченно играть со своими игрушками из ящика. В конце концов Ярослав подошел и заин-

тересовался массажером, который гудел и тарыхтел. Мальчик подошел к столу, за которым я сидела, и положил стекло; при этом он очень выразительно посмотрел на меня как бы говоря: «Это — моя игрушка и трогать ее нельзя». Но что мне оставалось делать — я, конечно же, быстро схватила стекло и выбросила его в окно. Реакция Ярослава последовала мгновенно, она была предсказуема и справедлива — он обижен, возмущен, ведь у него вероломно отобрали его единственную лично найденную игрушку! Мальчик бросился на пол, закричал, отвернулся к стене и не собирался больше со мной общаться.

Я сделала паузу, чтобы подумать, и, честно говоря, в тихом отчаянии опустилась на пол у стены рядом с лежащим и вопящим от отчаяния Ярославом. Подчеркну сходство наших переживаний, я тоже была в отчаянии, потому что занятие было испорчено, потому что такое мое вероломное действие могло навсегда нарушить тонкий мостик доверия, который мы так долго строили... Переживая всю глубину провала, я начала говорить тихим спокойным голосом с полным уважением и сочувствием к его переживаниям. Медленно и со всей искренностью я говорила ему, что очень сожалею, что понимаю его обиду и очень ему сочувствую, ведь это была его игрушка. Но я должна была забрать ее, потому что на самом деле это очень опасный предмет, а не игрушка. И извинилась за свое вероломство. Предложила посмотреть мои игрушки и выбрать то, что ему нравится. Я действительно сопереживала ему и делилась своими переживаниями. Напомню, что мальчик — неговорящий и открытым оставался вопрос о полном понимании моих слов, но кроме слов были еще и мои эмоциональные переживания, мое отношение к Ярославу, к его и своим действиям в ситуации.

Удивительно, но через некоторое время Ярослав встал с пола, подошел ко мне и показал на воздушный шарик. Я спросила: «Надуть шарик?» — Он ответил: «Да». Потом мы с ним играли, Ярослав брал карточки и передавал, рассматривал похожие рисунки на карточках — синий мячик и голубой воздушный шарик. Пытался разобраться, что там нарисовано, чтобы попросить у меня. А еще через какое-то время просто подошел поближе, крепко и доверчиво обнял меня — это были самые драгоценные мгновения понимания и благодарности.

После занятия, пока Ярослав был у другого специалиста, я поговорила с мамой. Рассказала ей, как прошло занятие и как удалось выйти из сложной ситуации с куском стекла, как Ярослав в порыве доверия и благодарности обнял меня. Я искренне сказала маме, что изобретательность Ярослава в поиске своих альтернативных занятий — это на самом деле показатель активности его личности, его внутреннего переживания независимости, его стремления к самостоятельности. И что я уважаю его за челленджи, которые мне приходится принимать от него на каждом занятии. И мама тоже искренне поблагодарила меня. Думаю, что это очень важно для родителей, для их сложных переживаний, которыми наполнен каждый день в непростой нестандартной жизненной ситуации.



Подчеркну еще одну сторону проблемы изучения переживания, а именно учет взаимодействия переживаний. Вот одно из воспоминаний о практической работе Льва Семеновича Выготского: «... во время одного из клинических разборов, которые он регулярно проводил на базе ЭДИ и на которые стекалось чуть не половина педагогической Москвы, Выготскому показали ребенка, привезенного из деревенской глубинки. Все в деревне считали мальчика слабоумным, и лишь родной дед упорно не признавал этого всеобщего приговора и, как оказалось, был прав: у внука обнаружили тугоухость, слабоумие же было вторичным, мнимым. «Спасибо тебе, главный», — сказал, подойдя к Выготскому и низко поклонившись, старик. — Спасибо за то, что узнал моего внука, а ко мне, старику, отнесся с почтением. Много, где я был, а хороших людей увидел только здесь» (Выгодская, Лифанова, 1996, с. 158–159).

Следует обратить внимание на то, что важным в этой истории является не только выявление настоящей причины отклонения в развитии внука, но и учет переживаний дедушки, уважительное человеческое отношение к переживанию боли и отчаяния, сопровождающее постоянно родителей особенных детей, ведь это и есть социальная ситуация развития, в которой развивается ребенок, формируются его переживания и его сознание.

«Когда ты прикасаешься к страданию, если тебе удастся подарить отчаявшемуся немного сил, на тебя обрушивается сильное и истинное — любовь, на верное» — это цитата из книги «Нестрашный мир» Марии Беркович. В этой книге также можно найти много ценных художественных описаний общения с особыми детьми и наблюдения переживаний этих детей, а также самого автора (Беркович, 2014, с. 22).

Обращая внимание на переживания, мы сможем не только объяснять, но в первую очередь принимать(!) особого ребенка и его семью в социум, а это кардинальным образом меняет точку зрения, позволяет не заикливаться на недостатках, дефектах, а настраивать наш взгляд, нашу оптику на то, что уже есть у ребенка, и далее на поиск того, какие ресурсы есть у этого ребенка и у его семьи. Думаю, что практически все работающие в практике специалисты согласятся, что дети по-разному проявляют себя, раскрывают свои умения и возможности в зависимости от отношения к ним, а также и к их ближайшему окружению. И здесь возникает особый ракурс для рассмотрения и уточнения содержания зоны ближайшего развития ребенка, т. е. разработка понятия «переживание» позволит уточнить, продолжить разработки такого важного понятия, как «зона ближайшего развития», и это особенно важно и даже необходимо для специальной психологии.

Если вернуться к проблеме социальной ситуации развития, в которой происходит развитие ребенка, в том числе и включение знака, как важнейшего элемента для формирования высших психических функций, то очень важна драма, коллизия, которая происходит при взаимодействии взрослого и ребенка, столкновение их переживаний и решение в этом

взаимодействии какой-то своей внутренней задачи самим ребенком. Согласно закону культурного развития, в котором и формируются высшие психические функции, в основе лежит противоречие, конфликт, драматическая коллизия между ребенком и взрослым (Вересов Н.Н., 2016). Думаю, важно иметь в виду, что этот закон работает в обе стороны; новое понимание, осознание через переживание может появляться не только у ребенка, но и у взрослого. И эти взаимные переживания не только имеют значение и создают саму социальную ситуацию развития, но и определяют ракурс разрешения драматически напряженной социальной ситуации. Ведь взрослый также решает свои внутренние задачи, и тогда возникает вопрос согласованности, взаимопонимания взрослого и ребенка, а это особенно остро стоит в ситуации обучения ребенка с отклонениями в психофизическом развитии, поскольку у детей иная чувствительность, иные интересы и возможности, которые еще надо выявить и организовать ситуацию таким образом, чтобы взрослый смог оказаться на одной территории переживаний с ребенком, чтобы драматическое столкновение не сводилось просто к поверхностному эмоциональному всплеску, но системно затрагивало всю психику и приводило новым содержаниям сознания. Если мы принимаем в качестве ведущей проблематику понятия «переживание», то делаем более жизненным и действительно драматическим вопрос о том, как и каким образом создать ситуацию формирования высших психических функций у ребенка с особенностями развития, как обеспечить ему культурное развитие, какого рода обходные пути должны быть построены в каждом конкретном случае. Также стоит учитывать и то воздействие, которое оказывает ребенок на взрослого, на его переживания, понимания и осознания. И здесь важен процесс, сам поиск, движение в верном направлении, динамика, поскольку зачастую достижение нормативного уровня развития высших психических функций, произвольности и саморегуляции в поведении у детей с особенностями развития не всегда возможно. Несовершенство человека мы наблюдаем даже при условии нормотипичного психофизического развития, а что уже говорить о тех сложных путях развития, когда есть психофизиологические нарушения. Но здесь важны само движение, направленность, любые достижения — и большие, и маленькие, поскольку имеют смысл в первую очередь именно переживания, их качество и глубина.

И снова возвращаясь к вопросу души, можно с уверенностью сказать, что именно в специальной психологии, как ни в какой другой области психологии, остро драматически выявляется проблема существования сознания и души у человека в условиях несовершенства, поломки биологической основы психики, отягощенной ситуацией социальной изоляции. Особенно напряженно звучит трагическая нота глубокого переживания, которое выразил Лев Семенович Выготский в своей гениальной работе о Гамлете: «Самый факт человеческого бытия — его рождение, его данная ему жизнь, его отдельное существование, оторванность от

всего, отъединенность и одиночество во вселенной, заброшенность из мира неведомого в мир ведомый и постоянно отсюда проистекающая его отданность двум мирам — трагичен» (Выготский, 1998, с. 324).

Для особого ребенка и его семьи этот трагизм особенно остро чувствуется, особенно глубоко переживается, и отсюда может рождаться невероятной глубины экзистенциальное понимание, хотя выражено оно может быть отнюдь не в сложной витиеватой форме, а очень просто, но с попаданием в самое существенное.

Возможно, это покажется странным, но я вернусь к самой ранней зафиксированной рукописи юного Льва Выготского под названием «Трагикомедия исканий» (Завершнева, 2022). В этой рукописи Выготский говорит не только о душе, но и о пути созревания духа, который проходит через горнило отчаяния, трагедии и распада, но с возможностью поиска смысла и оправдания жизни, постоянного нащупывания приемлемого, возможного и достойного человека образа жизни. Болезнь ребенка, отклонение в его развитии, поиск возможности организации достойного образа жизни в обществе, улавливание проявлений его души — это, наверное, самый большой экзистенциальный запрос, вызывающий глубокие трагические переживания у родителей, а в поле этих переживаний находится и сам ребенок. Мир должен быть оправдан весь, чтобы можно было жить дальше. Чаще всего нет единственно правильного решения, окончательного примирения, но есть поиски, есть важнейшие моменты зарождения решений, зарождения возможностей примирения. Жизнь ребенка с особенностями должна быть оправдана вся и это оправдание содержится в жизненных **переживаниях**.

### Заключение

1. Признание понятия «переживание» в качестве основного, ядерного для культурно-исторической психологии в целом и специальной психологии в частности, позволит уважительно и бережно относиться к ценности любого человека вне зависимости от его интеллектуальных и адаптивных возможностей, обеспечит изначальное применение экзистенциальной и гуманистической установки при работе с особыми детьми. Переживания каждого человека уникальны, они скрыты во внутреннем мире сознания, таинственны, их не получится ранжировать количественно, приписывая баллы, как при оценке когнитивных интеллектуальных показателей. Это позволяет нам избежать нездоровой дихотомии — деления людей на умных и глупых, на полезных и бесполезных, на важных и не важных, перспективных и бесперспективных.

2. Если во главу угла поставить понятие «переживание», то специальная психология в теории и практике может рассматриваться как направление, в котором необходимо рассматривать ценность человеческой жизни как таковой и далее создавать условия для максимально возможного развития психических функций, чтобы обеспечить поддержку адаптации, создания достойного образа жизни.

3. Обращение к понятию «переживание» вызывает необходимость тщательной работы по операционализации этого понятия, разработки его обоснованного содержания, определения того, что такое переживание, каковы его внутренние составляющие и их меняющееся динамическое единство. Для этого необходимо снова обратиться к работам Л.С. Выготского, внимательно изучить сформулированный им закон культурного развития и то, как проявляется этот закон в жизни, как на основании этого закона у человека развиваются культурные сознательные формы отношения с действительностью. Ведь основное следствие, вытекающее из основного закона — это признание переживания единицей сознания (Вересов, 2007). И далее возникает необходимость уточнения основных понятий культурно-исторической психологии, таких как «высшие психические функции», «зона ближайшего развития», «опосредствованность», «произвольность» и др. с учетом разработанного содержания понятия переживания.

4. Тщательные разработки понятия «переживание» приводят к необходимости уточнять методические разработки по конкретным направлениям работы с особыми детьми. С учетом реальности переживаний ребенка и его социального окружения можно и нужно индивидуализировать обучающие стратегии, эффективнее организовывать жизнь ребенка с определенными особенностями развития, оптимизировать взаимодействие с социумом и решать вопросы инклюзии с учетом поиска совместных переживаний. Приоритетным становится обучение способам осознания и выражения своих переживаний культурными средствами и включение в такие социальные условия и взаимодействия, в которых ребенок с особенностями (а далее и взрослый) смог прожить достойно, адаптируясь к непростым жизненным обстоятельствам.

5. При актуализации содержания переживания становится важным не только конечный результат, но и сам процесс поиска обходных путей, процесс взаимодействия переживаний людей, момент инсайта при формировании новых содержаний сознания. Движение к поиску нормальности может быть наполнено созидающими переживаниями, здесь важны не кульминационные результаты, а именно процесс зарождения в этих переживаниях важных жизненных осознаний. Процесс развития происходит постоянно у всех, и не только взрослый учит ребенка и способствует развитию его сознания, но и ребенок учит взрослого, наполняя его жизнь новыми вызовами, обеспечивая его переживаниями, ведущими к более полному пониманию ценности бытия. Целью становится не достижение измеряемого социального успеха, а ежедневная работа по **созданию собственной истории жизни**, состоящей из различных переживаний, воплощенных в реальные действия, и тогда каждый день имеет особую ценность и наполнен поисками смысла при решении даже самых простых, повседневных задач.

### Список источников / References

1. Асмолов, А.Г. (2025). *Психология достоинства: Искусство быть человеком*. М., Альпина Паблишер. Asmolov, A.G. (2025). *Psychology of dignity: The art of being human*. M.: Alpina Publisher. (In Russ.).
2. Беркович, М.Б. (2014). *Нестрашный мир*. Москва: Тервинф. Berkovich, M.B. (2014). *Not a Scary World*. Moscow: Terevinf. (In Russ.).
3. Вересов, Н.Н. (2007). Культурно-историческая психология Л.С. Выготского: трудная работа понимания. *Новое литературное обозрение*, 85(3), 40–66. Veresov N.N. (2007). Cultural and historical psychology of L.S. Vygotsky: the difficult work of understanding. *New literary review*, 85(3), 40–66. (In Russ.).
4. Вересов, Н.Н. (2016). Переживание как психологический феномен и теоретическое понятие: уточняющие вопросы и методологические медитации. *Культурно-историческая психология*, 12(3), 129–148. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120308> Veresov, N.N. (2016). Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 129–148. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120308>
5. Выгодская, Г.Л., Лифанова Т.М. (1996). *Лев Семенович Выготский: Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету*. М.: Изд. центр «Академия»; Смысл. Vygot'skaya, G.L., Lifanova T.M. (1996). *Lev Semenovich Vygotsky: Life. Activity. Strokes to a portr.* Moscow: Publishing center “Academy”; Smysl. (In Russ.).
6. Выготский, Л.С. (1999). *Педагогическая психология*. М.: Педагогика-пресс. Vygotsky, L.S. (1999). *Pedagogical Psychology*. M.: Pedagogika-press. (In Russ.).
7. Выготский, Л.С. (2003). Проблема умственной отсталости. В: *Основы дефектологии* (321–354). СПб.: Лань. Vygotsky, L.S. (2003). The Problem of Mental Retardation. In: *Fundamentals of Defectology* (p.321–354). St. Petersburg. Izdatelstvo Lan (In Russ.).
8. Выготский, Л.С. (1998). Трагедия о Гамлете, принце Датском У. Шекспира. В: *Психология искусства* (с. 302–474). Минск: Современное слово. Vygotsky, L.S. (1998) The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark by W. Shakespeare. In: *Psychology of Art* (p. 302–474). Minsk: Sovremennoe slovo. (In Russ.).
9. Габриэль, М. (2020). *Я не есть мозг. Философия духа для XXI века*. М.: URSS. Gabriel, M. (2020). *I am not a brain. Philosophy of spirit for the 21st century*. Moscow: URSS. (In Russ.).
10. Завершнева Е., ван дер Веер Р. (Ред.). (2022). *Записные книжки Л.С. Выготского: избранное*. М.: Канон. E. Zavershneva and Rene van der Veer R. (Ed.) (2022) *Notebooks of L.S. Vygotsky: selected / edited by*. Moscow: Kanon+. (In Russ.).
11. Осипов, М.Е. (2022). Вновь о понятии «переживание» у Л.С. Выготского. *Новые психологические исследования*, 1, 56–70. DOI: 10.51217/npsyresearch\_2022\_02\_01\_03 Osipov, M.E. (2022). Once again on the concept of “experience” in L.S. Vygotsky. *New psychological studies*, 1, 56–70. DOI: 10.51217/npsyresearch\_2022\_02\_01\_03 (In Russ.).
12. Пузырей, А.А. (1986). *Культурно-историческая психология Л.С. Выготского и современная психология*. М., МГУ. Puzyrey, A.A. (1986). *Cultural-historical psychology of L.S. Vygotsky and modern psychology*. M., Moscow State University. (In Russ.).
13. Сакс, О. (2006). *Человек, который принял жену за шляпу и другие истории из врачебной практики*. СПб.; М.: Science press (в пер.). Sachs, O. (2006). *The Man Who Mistook His Wife for a Hat and Other Stories from Medical Practice*. SPb.; M.: Science press. (In Russ.).
14. Слепович, Е.С., Гаврилко, Т.И., Поляков, А.М. (2001). Психология ребенка с аномальным развитием как практика психологии Выготского: подходы к построению и трансляции. *Вестник Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта. Серыя 3, Гісторыя. Філасофія. Псіхалогія. Паліталогія. Сацыялогія. Эканоміка. Права*, 3, 36–42. Slepovich, E.S., Gavrilko, T.I., Polyakov, A.M. (2001). Psychology of a child with abnormal development as a practice of Vygotsky's psychology: approaches to construction and translation. *Journal of the Belarusian State University. Seryya 3, Gistoryya. Philosophy. Psychology. Palitalogy. Sacyology. Economics. Rights*, 3, 36–42. (In Russ.).

### Информация об авторе

Татьяна Ивановна Синица, кандидат психологических наук, доцент, независимый исследователь, психолог центра развития речи и коммуникативных навыков «Логовед», Минск, Беларусь, e-mail: tatsinica@gmail.com

### Information about the author

Tatsiana I. Sinita, PhD in Psychology, Associate Professor, Independent Researcher, Psychologist at the Speech and Communication Skills Development Center “Logoved”, Minsk, Belarus, e-mail: tatsinica@gmail.com

### Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

### Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию 05.06.2025

Поступила после рецензирования 01.08.2025

Принята к публикации 15.08.2025

Опубликована 30.09.2025

Received 2025.06.05

Revised 2025.08.01

Accepted 2025.08.15

Published 2025.09.30



Научная статья | Original paper

# Мыслящее тело в социальном пространстве: философские основания инклюзии в рамках культурно-исторического подхода (по материалам работ Л.С. Выготского и Э.В. Ильенкова)

**Н.А. Багдасарова**

Американский университет в Центральной Азии, Бишкек, Кыргызстан

Кыргызско-Российский Славянский университет имени Б.Н. Ельцина

✉ [bagdasarova\\_n@auca.kg](mailto:bagdasarova_n@auca.kg)

## Резюме

Целью данного исследования является анализ того, как философские идеи Л.С. Выготского и Э.В. Ильенкова могут быть использованы сегодня для понимания и интерпретации понятия социальной инклюзии. В своих размышлениях Ильенков опирался на идеи Спинозы о том, что мышление неотделимо от «мыслящего тела». При том, что в современных дискуссиях об инклюзивном образовании чаще обсуждаются понятия «автономности», «аутентичности» и «воплощенности», в них парадоксальным образом отсутствует понятие «субъекта», которое было центральным для советской педагогической психологии, созданной в культурно-исторической традиции. Можно предположить, что причиной этого является слишком рациональное и интеллектуализированное представление об этом «субъекте». Это значит, что, если в данной традиции обсуждать ребенка с инвалидностью как субъекта педагогического воздействия в качестве «мыслящего тела», есть риск, что акцент опять окажется на слове «мыслящее», а не на слове «тело». Рационализированная расстановка акцентов исключит представление об «аффекте» во всех рассуждениях о самоопределяющемся субъекте как цели педагогического воздействия и развития человека в целом. Однако если целью образования, включая инклюзивное образование, представить «мыслящее тело» Спинозы, действующее в пространстве других тел, как субъекта, то «субъект» может оказаться тем понятием, которое соберет в себе и автономность, и аутентичность, и воплощенность. С точки зрения культурно-исторического подхода, «мыслящее тело» движется среди тел, которые являются «неорганическими телами человека», т. е. в среде предметной. С другой стороны, мыслящее тело движется среди других «мыслящих тел», т. е. в среде социальной. Именно это движение, которое, в принципе, невозможно разделить на два разных типа движения в двух различных средах, и формирует «мыслящее тело» и как «тело», с его аффектами и физическими реакциями, и как «мыслящее» с его пониманием мира и отношением к нему. Используя такую интерпретацию человека, можно подойти и к дополнительным возможностям концептуализации понятия «инклюзии».

**Ключевые слова:** Э.В. Ильенков, Л.С. Выготский, Спиноза, интеллектуальные нарушения, «мыслящее тело», социальная инклюзия

**Для цитирования:** Багдасарова, Н.А. (2025). Мыслящее тело в социальном пространстве: философские основания инклюзии в рамках культурно-исторического подхода (по материалам работ Л. С. Выготского и Э.В. Ильенкова). *Культурно-историческая психология*, 21(3), 89–96. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210307>

# The thinking body in social space: philosophical foundations of inclusion in the framework of the cultural-historical approach (based on the works of L.S. Vygotsky and E.V. Ilyenkov)

**Nina Bagdasarova**

American University of Central Asia, Bishkek, Kyrgyz Republic

✉ bagdasarova\_n@auca.kg

## Abstract

The aim of this study is to analyze how the philosophical ideas of L.S. Vygotsky and E.V. Ilyenkov can be used today to understand and interpret the concept of social inclusion. In his reflections, Ilyenkov relied on Spinoza's ideas that thinking is inseparable from the "thinking body". Although modern discussions of inclusive education more often discuss the concepts of "autonomy", "authenticity" and "embodiment", they paradoxically lack the concept of "subject" which was central to Soviet educational psychology created in the cultural-historical tradition. It can be assumed that the reason for this is an overly rational and intellectualized idea of this "subject". This means that if in this tradition we discuss a child with a disability as a subject of pedagogical influence as a "thinking body", there is a risk that the emphasis will again be on the word "thinking" and not on the word "body". A rationalized arrangement of accents will exclude the idea of "affect" in all discussions of a self-determining subject as the goal of pedagogical influence and child development in general. However, if the goal of education, including inclusive education is to imagine Spinoza's "thinking body" acting in the space of other bodies as a subject, then "subject" may turn out to be the concept that will combine autonomy, authenticity and embodiment. From the point of view of the cultural-historical approach the "thinking body" moves among bodies that are according to Ilyenkov (following Marx) are "non-organic bodies of human". This environment consists almost completely of the objects that were made by humans or adjusted by humans for humans' use. On the other hand, the thinking body moves among other "thinking bodies", that is, in the social environment. It is this movement (which simply cannot be divided into two different types of movement in two different environments) that forms the "thinking body" both as a "body", with its affects and physical reactions and as "thinking" with its understanding of the world and attitude towards it. Using this interpretation of human being is possible to come up with additional aspects for conceptualizing "inclusion"

**Keywords:** E.V. Ilyenkov, L.S. Vygotsky, Spinoza, intellectual disabilities, "thinking body", social inclusion

**For citation:** Bagdasarova, N. (2025). The thinking body in social space: philosophical foundations of inclusion in the framework of the cultural-historical approach (based on the works of L.S. Vygotsky and E.V. Ilyenkov). *Cultural-Historical Psychology*, 21(3), 89–96. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210307>

Понятие инклюзии пришло в русскоязычную академическую среду из западной литературы, и в силу этого, большинство авторов, работающих с этим понятием как в теории, так и на практике, предпочитает вести дискуссии об этом понятии, ссылаясь на западных философов (Шеманов, 2014; Алехина, Шеманов, 2022). Такой подход выглядит логичным, поскольку в русскоязычной литературе это понятие до последнего времени напрямую не обсуждалось и не было предметом философского рассмотрения. Вопрос о том, можно ли рассматривать какой-то термин с точки зрения идей, которые существовали до его возникновения, может считаться неправомерным, но именно такой анализ, зачастую, только и позволяет разместить новый термин в уже имеющихся в том или ином сообществе общепринятых категориях

и семантических структурах. В данном тексте представлена попытка осмыслить понятие инклюзии, а именно социальной инклюзии, связанной с инвалидностью, в рамках культурно-исторического подхода, используя работы Э.В. Ильенкова и Л.С. Выготского.

Для начала стоит обратиться к авторитетному определению термина. Ниже приведены определения из двух самых популярных в мире толковых словарей. Определение из Кембриджского словаря носит очень общий характер: «Инклюзия — это идея о том, что все должны иметь возможность пользоваться одними и теми же удобствами, участвовать в одних и тех же мероприятиях и получать одинаковый опыт, включая людей с ограниченными возможностями или другими проблемами»<sup>1</sup>. Более детальное опреде-

<sup>1</sup> <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/inclusion> (перевод мой. — Н.Б.) (дата обращения: 1.08.2024).

ление дано в Оксфордском толковом словаре: «Инклюзия — это практика или политика предоставления равного доступа к возможностям и ресурсам для людей, которые в противном случае могли бы быть исключены или маргинализированы, например, для людей с физическими или умственными недостатками и для представителей других меньшинств»<sup>2</sup>.

Оба этих определения хороши, хотя, скорее, функциональны, а не концептуальны, и, возможно, поэтому ни одно из них не отвечает на вопросы: «Для чего?» или «Зачем нам предоставлять этот равный доступ?», — а для ответа на эти два вопроса, необходимо ответить на третий, самый важный вопрос: «Что на самом деле даст этот равный доступ людям с ограниченными возможностями?» Действительно «равные» возможности, как там сказано? Скорее всего, вряд ли. С другой стороны, в либеральном дискурсе сказать «равная возможность» вполне достаточно, потому что впоследствии все зависит от того, как человек собирается использовать эту возможность. И здесь стоит обратить внимание на термин «люди с ограниченными интеллектуальными возможностями» и добавить сюда также «людей с психическими нарушениями». В целом, все остальные, включая людей с физическими проблемами или представителей меньшинств, вполне способны оценивать и использовать предоставленные возможности, тем или иным образом. Они также способны находить какие-то смыслы и цели для их использования. Но как насчет людей с интеллектуальными и психическими проблемами? Как можно добраться до самой сути их внутреннего мира и включить их в общество? И включить в качестве кого? А главное — для чего? Для чего это нам самим и этим людям (если мы в аналитических целях решим разделить наше общество на «мы» и «они»)?

Безусловно, ответы на эти вопросы касаются всех исключенных групп и отдельных лиц, но если поместить эти вопросы в контекст так называемой психической «ненормальности», то станет возможно разоблачить неисправимый недостаток подобных определений, которые, как правило, используются для разработки политики и педагогических вмешательств — эти определения умалчивают о самом главном. Чтобы заговорить об этом главном, философы, которые пытаются дать сущностное определение инклюзивности, спрашивают: как это понятие применимо к людям с интеллектуальной недостаточностью? (Шеманов, 2014). В работах многих авторов уже приведена критика конструктивистского подхода к социальной модели инвалидности, на которой и базируются инклюзивные политики и практики. Кроме того, в исследованиях инвалидности есть авторы, которые рассматривают людей не просто как «равных» и в этом смысле тех же самых, но одновременно и как «других», имеющих право на индивидуальное и коллективное выражение своей инаковости

в рамках уже не социальной, а культурной модели инвалидности (Devlieger et al., 2003)

Тем не менее, обращение к советской философской традиции позволяет рассмотреть понятие инклюзии с другой стороны и наметить пути ее нового понимания для взаимодействия с людьми, у которых форма инвалидности представляется наиболее проблемной — с людьми, имеющими интеллектуальные или психические нарушения, тем самым проясняя само понятие инклюзии.

Современная этика, которая преобладает в исследованиях инвалидности, касается, прежде всего противопоставления социальной и медицинской моделей инвалидности. Социальная модель, в отличие от медицинской, фокусируется не на индивиде и его телесных (читай — болезненных) проблемах, а на характеристиках социальной среды, которая воспринимает человека с инвалидностью как «не-нормального». Именно из-за особенностей среды, начиная с инфраструктуры и заканчивая отношением к людям с инвалидностью как к форме болезни или некой «экзотике», таких людей почти не видно на наших улицах и в публичных местах, не говоря уже об их активном участии в политической или общественной жизни и даже просто об обычном пребывании на рабочем месте. Следует признать, что социальная модель довольно хорошо работает в отношении физических и сенсорных проблем, которые можно преодолеть путем создания «безбарьерной инфраструктуры» и изменения отношения к людям с такими типами инвалидности. Если говорить об определенных психологических проявлениях инвалидности, то отдельные представители с РАС или шизофренией, обладающие высокими интеллектуальными функциями, теперь также приняты в некоторых сообществах и рабочих коллективах. Тем не менее заметная интеллектуальная недостаточность и реально асоциальные психические расстройства редко оказываются в центре политических дискуссий. Их либо избегают, либо помещают в общий список «людей для включения» среди многих других, без особых подробностей (как это сделано в словарном определении приведенном выше). Ситуация выглядит так, что, когда мы говорим о психических расстройствах, старые дебаты так называемых «биогенетических» и «социогенетических» подходов маячат за всеми документами, начиная с законов и заканчивая уставами инклюзивных школ.

Это противопоставление «биологического» и «социального» в человеке было чрезвычайно важно и, в определенный момент, очень характерно для советской психологии. Сегодня это противостояние постоянно маскируется, за счет разного рода «био-социо-культурных» концептуализаций, призванных примирить это противоречие. Именно поэтому сейчас так важно обратиться к наследию такого радикального советского мыслителя, как Эвальд Ильенков, который никогда не давал ничему «био-

<sup>2</sup> <https://global.oup.com/academic/category/dictionaries-and-reference/?lang=en&cc=gb> (перевод мой — Н.Б.) (дата обращения: 1.08.2024).



логическому» ни единого шанса в интерпретации человеческого поведения и не уставал повторять в тех или иных выражениях, что «...все человеческое в человеке... представляет собою на 100% — не на 90 и даже не 99 — результат социального развития человеческого общества...» (Ильенков, «Биологическое и социальное в человеке»<sup>3</sup>, см. также: Ильенков, 1968). Однако в настоящее время можно легко наткнуться на следующие статьи даже в журналах по лингвистике (а кто бы сомневался, что речь — это чисто человеческая характеристика?): «Язык в био-социокультурной концепции: лексический и грамматический “уровни”» (Дружинин, Карамалак, 2017). Подобные тексты базируются на работах известных нейропсихологов, таких как У. Матурана и Ф. Варела, а когниция в них определяется через особое строение «...нейронных сетей, распределенных по всему организму человека и обеспечивающих работу высшей нервной деятельности в бесконечном множестве структурных взаимодействий “человек—среда” посредством определенных когнитивных/познавательных механизмов, т. е. буквального “запоминания” сенсомоторных реакций организма на повторяющиеся (рекуррентные) и усложняющиеся (рекурсивные) внешние стимулы, в результате чего выстраивается то или иное поведенческое различие — знание» (Дружинин, Кармалак 2017, с. 5; Матурана, Варела, 2001). Про такие интерпретации человеческой психики (которые фактически никак не отличаются от описания психики животных) Ильенков саркастически писал еще 40 лет назад, что они ведут «к “социо-биохимически-электрофизически-микрофизически-квантово-механическому” пониманию сущности человека.» (Ильенков, 1984б).

И все-таки, при всей своей «социологизаторской позиции», насколько Ильенков отрицал фактор телесности в жизни индивида? Как последовательный марксист и материалист Ильенков никак не мог следовать такому отрицанию. И для него понятие «тела» в определении человека играло огромную роль. Важная часть идей Ильенкова основывалась на взглядах Бенедикта Спинозы. В своих размышлениях Ильенков опирался на идеи Спинозы о том, что мышление неотделимо от «мыслящего тела». В свою очередь, Спиноза следовал Рене Декарту в представлении о том, что отделить одно тело от другого можно, только если оно находится в движении. Но для Спинозы ни одно тело не может двигаться независимо от других тел, все тела воздействуют друг на друга в движении. Однако, если эти тела являются «мыслящими телами», они могут выбирать, как двигаться, в зависимости от влияния других тел. Спиноза зашел довольно далеко, оценивая роль движения в связи с мышлением. Он настаивал, например, на том, что чисто «абстрактная» идея геометрической фигуры круга не приходит к нам из сферы «предсуществующих идей», а возникает после посто-

янного повторения движения наших рук, рисующих круги или следующих каким-то округлым формам. (Ильенков 1984а, сс. 26–47) Отказ Ильенкова отделять телесное от психологического именно на этом и базировался: «...мышление и тело вовсе не две разные порознь существующие и потому могущие взаимодействовать вещи, а *одна и та же вещь*, только выраженная двумя разными способами. <...> Мыслящее тело не может вызывать изменений в мышлении, не может воздействовать на мышление, ибо его существование в качестве “мыслящего” и есть мышление. Если мыслящее тело бездействует, то оно уже не мыслящее тело, а просто тело. Если же оно действует, то никак не на мышление, ибо само его действие представляет собой мышление. ... Мышление *не продукт* действия, а *самое действие*» (Ильенков 1984а, с. 30–31. — *курсив Э.И.*).

Эта мысль была буквально реализована в методике работы со слепоглохлыми детьми в Загорске, где весь процесс познания строился на повторении движений, и была блестяще описана Ильенковым в неоконченном эссе «Поэма о ложке». Ложка как герой этого текста была символом так называемого «неорганического» человеческого тела, примером нашей среды, которая полностью преобразована нашими потребностями и целями. Здесь Ильенков следует за Марксом, который развивает эту идею Спинозы и говорит, что человек, двигаясь в естественной среде, преобразует ее под себя, превращая всю среду в «продолжение» своего биологического (органического) тела (Ильенков, 1984а, Ильенков, 1984б). В этом отношении «безбарьерная среда», которая продвигается в рамках социальной модели, тоже может рассматриваться как часть «неорганического тела человека», среда, настроенная на определенные телесные особенности.

Эта мысль Ильенкова, основанная на работах Спинозы и Маркса, безусловно, касается не только физического взаимодействия тел, но и психологического, и социального, поскольку во взаимодействии пребывает тело «мыслящее». По Спинозе, любое столкновение тел отражается на них в форме «аффекта», причем «аффект» определяется предельно просто: то, что увеличивает способность тела к действию (в самом широком смысле), можно рассматривать как аффект позитивный; то, что у тела снижает потенциал, — является аффектом негативным. Однако, рассматривая момент, когда особую значимость приобретает взаимодействие тел, необходимо обратиться к работам другого ученого, который находится в самом центре той линии, которая начинается с идей Спинозы и Маркса, а заканчивается интерпретацией «мыслящего тела» и «неорганического тела человека» у Ильенкова. Этой фигурой является Лев Семенович Выготский.

Если пересказать идеи Выготского в терминах Спинозы—Ильенкова, то мы получим рассказ о встрече некоего мыслящего тела с другими мыслящими телами (взрослого и ребенка, ребенка с другими детьми

<sup>3</sup> <http://caute.ru/ilyenkov/texts/sch/biosoc.html>

и т. д.), благодаря которой способность этого тела к движению-мышлению возрастет. Хотя при неблагоприятном сценарии этой встречи такая способность может не измениться или даже стать меньше. И здесь «история о встрече» делает разворот и снова возвращается к вопросу о соотношении биологического и социального в человеке, в данном случае в развивающемся ребенке, а еще точнее — в таком ребенке, у которого есть определенные интеллектуальные нарушения, что и может сделать встречу мыслящих тел проблематичной. Откуда может возникнуть проблема? Из телесных недостатков одного из мыслящих тел, а именно из умственной отсталости ребенка, вызванной особенностями его мозга? Ответ Выготского на подобное предположение — это полное несогласие. Более того, позиция Выготского прямо противоположна этому предположению (которое, на первый взгляд, кажется вполне рациональным и соответствует здравому смыслу). Сущность человеческого развития, по Выготскому, состоит в развитии высших, а не элементарных психических функций. В этом смысле логика, следуя которой в умственно отсталом ребенке стараются развить самые примитивные навыки и избегают работы с мышлением, глубоко ошибочна. Встреча любых мыслящих тел должна происходить на уровне высших психических функций.

Выготский в работе «К вопросу о компенсаторных процессах в развитии умственно отсталого ребенка» писал об этом так: «Если мы будем говорить о группе умственно отсталых детей, в основе отсталости которых лежит патологическая недостаточность или пораженность мозга, то там ядро самой дебильности и все явления, связанные с недостаточностью, наиболее туго поддаются педагогическому воздействию. Они уступают только косвенному, тренирующему, стимулирующему постоянному воздействию. Но так как вы бессильны устранить корень этой причины, то вы не можете устранить и явлений, которые относятся к ядру. Совершенно иначе бывает, когда говорим об осложнениях вторичного, третичного, четвертого и пятого порядка. Они возникают на основе первичного осложнения, снимаются в первую очередь и, как выражается один из современных авторов, снятие вторичного осложнения у умственно отсталого изменяет всю клиническую картину дебильности в такой степени, что современная клиника отказалась бы признать дебильность, если бы процесс воспитательной работы был доведен до конца» (Выготский, 1983, с. 130).

В этой логике, нарушения в развитии умственно отсталого ребенка связаны не с собственно органическим дефектом, а с тем, что на его основе возникают вторичные нарушения; но причина этих новых нарушений — не первичный биологический дефицит, а неправильная работа в процессе взаимодействия с таким ребенком. Если снова вернуться к терминологии Спинозы и Ильенкова, то встреча «мыслящих тел» была неполноценной, недостаточной, так как она не привела к увеличению возможностей этого ребенка. Для полноценной встречи ребенку необходи-

мы адекватная среда и взаимодействие, выстроенное специфическим для него образом. «Недоразвитие высших функций связано с культурным недоразвитием умственно отсталого ребенка, с выпадением его из культурного окружения, из “питания” среды. Из-за недостаточности он вовремя не испытал влияния окружающей среды, вследствие чего его отсталость накапливается, накапливаются отрицательные свойства, добавочные осложнения в виде социального недоразвития, педагогической запущенности. <...> В той обстановке, в которой он растет, он взял меньше, чем мог; никто не пытался соединить его со средой; и если ребенок был мало и бедно связан с детским коллективом, то здесь могут возникнуть вторичные осложнения» (там же, с. 129–130). Накопление «отрицательных свойств» говорит о том, что «аффект» от этой встречи был негативным.

Здесь обращает на себя внимание, то, как Выготский подчеркивает важность именно «детского коллектива». В другом тексте, который так и называется «Коллектив как фактор развития дефективного ребенка», он настаивает на этом и говорит о том, что детский коллектив должен быть разнообразным (Выготский 1983, с. 196–218). В той части статьи, которая касается умственно отсталых детей, он пишет о том, насколько важно, чтобы у детей были разные степени умственной отсталости или уровни развития, потому что именно это и помогает отсталому ребенку развиваться. Интересно, что в примечаниях к этому тексту, составители пишут фразу, которая скорее противоречит словам самого Выготского. Примечание комментирует слово «коллектив», которое впервые появляется в тексте во втором абзаце без дополнительных определений: «Говоря о коллективе, применительно к дефективным детям, Выготский имел в виду объединение их в общую группу по какому-то единому признаку (возрастному, принадлежности к одной и той же категории аномалии, степени развития или недоразвития)» (там же, с. 354). Однако в самой статье Выготский пишет следующее: «Нам думается, что правильнее было бы говорить не о том, что в свободных детских коллективах раскрываются новые стороны личности глубоко отсталого ребенка (что само по себе верно), но, скорее, о том, что в этих коллективах личность глубоко отсталого ребенка действительно находит живой источник развития и в процессе коллективной деятельности и сотрудничества поднимается на более высокую ступень. Теперь видно, как глубоко антипедагогично то правило, сообразно которому мы для удобства подбираем однородные коллективы отсталых детей. Делая это, мы не только идем против естественной тенденции в развитии детей, но, что гораздо более важно, мы, лишая умственно отсталого ребенка коллективного сотрудничества и общения с другими, стоящими выше него детьми, усугубляем, а не облегчаем ближайшую причину, обуславливающую недоразвитие его высших психических функций» (там же, с. 209).

Этот фрагмент представляется чрезвычайно важным для понимания принципов инклюзии с позиции

культурно-исторического подхода. Как правило, широко известное (а во многих зарубежных университетах — единственно известное) понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР) по умолчанию связывают с взаимодействием ребенка и взрослого. Однако намного чаще дети понимают других детей лучше, чем взрослых. Как бы точно и аккуратно не было выверено задание учителя или воспитателя, которое он размещает в ЗБР, детская игра и взаимодействие детей между собой для развития ребенка не менее, а, может быть, более важно. Выготский постоянно думал о некоей зоне, задающей перспективу развития высших психических функций у любого ребенка, и для детей с интеллектуальными нарушениями он не делал исключения. Другое дело, что требование к такому «свободному» детскому коллективу и к педагогу, который с ним работает, могут оказаться очень высокими. В заключение раздела об умственно отсталых детях в разбираемой статье он пишет: «Мы видим какое первостепенное значение приобретает педагогика коллектива во всей структуре воспитания отсталого ребенка. Мы видим, какую ценность приобретают общие коллективы отсталых и нормальных детей, какую важность приобретают подбор групп и пропорции интеллектуальных уровней в них. В данном случае мы находим основной педагогический закон, который является едва ли не общим законом для всего воспитания ненормального ребенка» (там же, с. 210).

Таким образом, идея инклюзивного образования в самой своей сути во многом совпадает с идеями культурно-исторической педагогики: имеет смысл предоставить самим детям возможность для взаимодействия, которое станет встречей «мыслящих тел» с позитивным аффектом.

И все-таки, замыкая круг, следует вернуться к тому вопросу, который был поставлен в начале данной статьи: а зачем нужна такая встреча? В чем смысл и конечная цель инклюзии? Безусловно, ответ на этот вопрос связан с представлением о том, кем вообще является человек, и, в частности, в каком качестве человек выступает в философии образования, без которой невозможно рассуждать о социальной инклюзии.

Хочется обратиться к одной из серьезных новых работ, в которой обсуждаются философские и методологические основания инклюзии, а именно к учебно-методическому пособию «Философско-методологические основы инклюзивного образования» (Алехина, Шеманов, 2022). Вторая и третья главы, где приводится теоретический анализ различных понятий, определяющих наше понимание инклюзии, не может не вызывать восхищения тем, как всесторонне и емко представлены в них все важные для этой темы концепции. К сожалению, культурно-исторический подход представлен в этих главах очень коротким и общим блоком объемом в одну страницу (Алехина Шеманов, 2022, с. 123–124), в котором подчеркивается, что «раскрытие этой темы во многом еще ждет своего исследователя», с чем трудно не согласиться.

В начале второй главы данного пособия можно найти глоссарий, в котором приводятся такие поня-

тия как «аутентичность личности» и «автономность личности»: «В основе понятия автономии лежат представления о рациональном, знающем себя, ответственном за свои волевые решения Эго, которое стремится прежде всего к самореализации и обеспечению себе этого права на самостоятельность. Аутентичность же означает следование себе, своей природе, верность подлинному образу собственного бытия». (Алехина, Шеманов, 2022, с. 59). Оба эти понятия базируются на концептуализации «самоопределения»: «Ч. Тейлор вычленяет в аутентичности два аспекта. Первый включает в себя моменты креативности и конструирования, сопряженные с независимостью и даже оппозицией в отношении социальных правил, которая может доходить до конфликта с нормами морали. Второй, однако, требует, по Тейлору, открытости к горизонту значимости, т. е. системе жизненных ценностей, претендующих на всеобщность (представления о добре и зле, о человеке и его свободе, о Боге и т. п.). <...> Тейлор подчеркивает неправомерность предпочтительного внимания к первому аспекту аутентичности (автономии без отнесенности к всеобщему горизонту значимости) в ущерб второму (отнесению к горизонту значимости, предполагающему свободу другого и отвергающему насилие), поскольку это предпочтение ведет к крайнему субъективизму и имморализму» (там же).

Чуть ниже, в этом же глоссарии обсуждается понятие «воплощенность личности», где подчеркивается, что «...ученые социально-конструкционистского направления ограничиваются тем, как в социальных конструкциях самого человека или дискурсе общества, в его представлениях и практиках или в культуре представлено тело. Тело сводится к социальной конструкции, к дискурсу или к его представленности в переживаниях человека (в феноменологическом направлении). При этом личность человека рассматривается не как целое, охватывающее тело и дух, целостно выражающий себя в материальной культуре и ее смысловой стороне, а лишь прежде всего как источник дискурса, в котором телесность представлена в порядке знаков, репрезентирующих не саму телесную реальность, а социальные отношения (отношения власти, доминирования, статуса и т. п.)» (там же, с. 59–60). Таким образом, в данном пособии уделяется существенное внимание проблеме телесности в различных интерпретациях инвалидности и ее роли в организации инклюзивного образования.

В связи с этим хочется вернуться к представлениям о «мыслящем теле» и «неорганическом теле человека», которые разрабатывал Ильенков. При том, что в данном пособии обсуждаются понятия «автономности», «аутентичности» и «воплощенности», в нем парадоксальным образом отсутствует понятие «субъекта», которое было центральным для советской педагогической психологии, созданной в культурно-исторической традиции. Можно предположить, что причиной этого является слишком рациональное и ориентированное на волевые решения представление об этом «субъекте». И если мы попытаемся об-



суждать ребенка как субъекта педагогического воздействия в качестве «мыслящего тела», есть риск, что акцент опять окажется на слове «мыслящее», а не на слове «тело». Рационализированная расстановка акцентов исключит представление об «аффекте» во всех рассуждениях о самоопределяющемся субъекте, как цели педагогического воздействия и процесса развития человека в целом. Однако тут стоит напомнить о том, что «принцип единства аффекта и интеллекта» для Выготского был одним из ведущих, а Спиноза был героем одной из его последних (незавершенных) работ.

Если целью образования, включая инклюзивное образование, представить «мыслящее тело», действующее в пространстве других тел, как субъекта, то «субъект» может как раз оказаться тем понятием, которое соберет в себе и автономность, и аутентичность, и воплощенность. С точки зрения культурно-исторического подхода, «мыслящее тело» движется среди тел, которые являются «неорганическими телами человека», т. е. в среде предметной (в смысле рассуждений А.Н. Леонтьева, продолжающего идеи Выготского). С другой стороны, «мыслящее тело» движется среди других «мыслящих тел», т. е., в среде социальной. Именно это движение, которое в принципе невозможно разделить на два разных типа движения, и формирует мыслящее тело и как «тело», с его аффектами и физическими реакциями, и как «мыслящее», с его пониманием мира и отношением к нему<sup>4</sup>.

Представляется неслучайным, что советская психология и философия становятся в последнее время все более популярными во всем мире. Даже если зарубежные ученые и педагоги в основном обращают внимание на ее инструментальные аспекты, инструментализация П.Я. Гальперина является иной, чем инструменты, которые используют, например в Applied Behavioral Analysis (ABA), поведенческие педагоги и терапевты. То же самое можно сказать и о советской традиции нейропсихологии, берущей свое начало с А. Лурии, ученика Выготского, при срав-

нении ее со столь модными сегодня исследованиями за рубежом. Безусловно, есть «инструменты» и «инструменты». И понимание целей использования этих инструментов имеет решающее значение, и оно зависит именно от образовательной философии и от видения человека как «человека».

В заключение хочется привести цитату Александра Суворова, профессора психологии, самого известного и преданного ученика и друга Ильенкова из Загорского интерната для слепоглухих детей. Описывая диалектику взаимосвязи «аутентичного» и «привнесенного» в психическое развитие, он писал: «И провоцирование с руководством, и собственные попытки; и развитие, и саморазвитие... — но не того, что заложено в “генах папы с мамой”, а того, что заложено в совместно-разделенной деятельности» (Суворов, 1998, с. 183–184).

Таким образом, интерпретация инклюзии с позиций культурно-исторического подхода стимулирует новые исследования, которые могли бы помочь ответить на многие актуальные вопросы. Какова конечная цель инклюзии? Где мы можем найти «подлинного» человека в инклюзивной политике и педагогике? Что происходит с «мыслящим телом», которое думает не так как мы привыкли, когда мы вступаем в общение с ним? Куда пойдет мышление ребенка с задержкой психического развития, если социальная среда (пусть даже и неосознанно) ожидает, что это развитие рано или поздно остановится и останется «недостаточным» из-за «естественных» ограничений? Как будет вести себя человек, выросший в среде, где его движение в социальном поле будет постоянно ограничиваться негативными или игнорирующими реакциями окружающих? Действительно ли мы контролируем свои реакции или мы посылаем ребенку невидимое сообщение о его диагнозе и наших ожиданиях? Все эти вопросы ждут ответов, которые невозможно найти если не уделить самого пристального внимания философским основаниям той педагогики, которую мы творим и практикуем.

### Список источников / References

1. Алехина С.В., Шеманов А.Ю. (2022). *Философские и методологические основы инклюзивного образования: учебно-методическое пособие*. М.: ФГБОУ ВО МГППУ.  
Alekhina S.V., Shemanov A.Y. (2022). *Filosofskie i metodologicheskiye osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya: uchebno-metodicheskoye posobiye*. (Philosophical and methodological foundations of inclusive education: a teaching manual) М.: FGBOU VO MGPPU.
2. Выготский Л.С. (1983) *Собрание сочинений: В 6 томах: Том 5*. М.: Педагогика.  
Vygotsky L.S. (1983) *Collected works in 6 volumes*, vol. 5. М.: Pedagogy. (In Russ.).
3. Дружинин А.С., Карамалак О.А. (2017) «Язык в био-социо-культурной концепции: лексический и грамматический «уровни». *Филологические науки в МГИМО*, 4(12):5–14.  
Druzhinin A.S., Karamalak O.A. (2017) «Yazyk v bio-sotsio-kul'turnoy kontseptsii: leksicheskiy i grammaticheskiy «urovni». *Filologicheskiye nauki v MGIMO*. («Language in the bio-socio-cultural concept: lexical and grammatical “levels”. *Philological sciences at MGIMO*), 4(12):5–14. (In Russ.).
4. Ильенков Э.В. (1968) Психика и мозг (Ответ Д.И. Дубровскому). *Вопросы философии*, 11, 145–155.  
Ilyenkov E.V. (1968) «Psikhika i mozg (Otvét D.I. Dubrovskomu)». *Voprosy filosofii*. (“Psyche and Brain (Response to D.I. Dubrovsky)”). *Questions of Philosophy*, 11, 145–155. (In Russ.).

<sup>4</sup> Здесь могло быть уместно обсуждение такого понятия Спинозы, как «conatus», но объем и цели данной статьи не позволяют этого сделать. Более подробно можно ознакомиться с интерпретацией conatus'a и коллективности в другом моем тексте (Bagdasarova, 2023).

5. Ильенков Э.В. (1984а) *Диалектическая логика: Очерки истории и теории*. М.: Политиздат.  
Ilyenkov E.V. (1984a) *Dialekticheskaya logika: Ocherki istorii i teorii* : Politizdat (*Dialectical Logic: Essays on History and Theory*). Moscow: Politizdat. (In Russ.).
6. Ильенков Э.В. (1984б) *С чего начинается личность*. М.: Политиздат.  
Ilyenkov E.V. (1984b) «Chto zhe takoye lichnost'»? *S chego nachinayetsya lichnost'*. М.: Politizdat “What is personality?” *Where does personality begin?* Moscow: Politizdat. (In Russ.).
7. Суворов А.В. (1998) *Экспериментальная философия (Э.В. Ильенков и А.И. Мещеряков)*. М.: Издательство УРАО.  
Suvorov A.V. (1998) *Ekspperimental'naya filosofiya (E.V. Ilyenkov i A.I. Meshcheryakov)*. : Izdatel'stvo URAO. *Experimental Philosophy (E.V. Ilyenkov and A.I. Meshcheryakov)*. Moscow: URAO Publishing House. (In Russ.).
8. Шеманов А.Ю. (2014) «Антропология инклюзии: автономия или аутентичность?». *Обсерватория культуры*, 4, 9–16. <https://doi.org/10.25281/2072-3156-2014-0-4-9-16>
9. Shemanov A.Y. (2014) «Antropologiya inklyuzii: avtonomiya ili autentichnost'»? *Observatoriya kul'tury*, 4: 9–16. “Anthropology of Inclusion: Autonomy or Authenticity?” *Observatory of Culture*. (4): 9–16. <https://doi.org/10.25281/2072-3156-2014-0-4-9-16>
10. Bagdasarova N. (2023) “A Reasonable Doubt — Should I Stay Alone?” in *Left Alone: On Solitude and Loneliness amid Collective Struggle* by Hjalmar Jorge Joffe-Eichhorn, Patrick Anderson (eds). Daraja Press.
11. Devlieger, P., Rusch, F., Pfeiffer, D. (2003). Rethinking Disability as Same and Different: Towards a Cultural Model of Disability. In: *Rethinking Disability: The Emergence of New Definitions, Concepts and Communities* (pp. 9–16). Antwerpen: Garant.

### **Информация об авторе**

Нина Ароновна Багдасарова, кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии Американского университета в Центральной Азии (АУЦА), Бишкек, Кыргызская Республика, ORCID ID <https://orcid.org/0009-0008-4372-5454>, e-mail: bagdasarova\_n@auca.kg

### **Information about the author**

Nina A. Bagdasarova, Ph.D. in Psychology, Professor at the Department of Psychology, American University of Central Asia (AUCA), Bishkek, Kyrgyz Republic, ORCID ID <https://orcid.org/0009-0008-4372-5454>, e-mail: bagdasarova\_n@auca.kg

### **Конфликт интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

### **Conflict of interest**

The author declares no conflict of interest.

### **Декларация об этике**

Этическое одобрение не требовалось, так как исследование было теоретическим и испытуемые не принимали в нем участие.

### **Ethics statement**

Ethical approval was not required for this study as it was theoretical in nature and did not involve human participants.

Поступила в редакцию 14.07.2025

Поступила после рецензирования 10.08.2025

Принята к публикации 15.08.2025

Опубликована 30.09.2025

Received 2025.07.14

Revised 2025.08.10

Accepted 2025.08.15

Published 2025.09.30

Научная статья | Original paper

## От традиции к инновации: культурно-исторический вектор образовательных практик и социализация детей в современном обществе

С.Р. Геворкян, М.М. Испирян, В.Ж. Саркисян ✉, А.В. Тадевосян  
Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна, Республика Армения  
✉ [sargsyanvahan@aspu.am](mailto:sargsyanvahan@aspu.am)

### Резюме

**Цель исследования** — выявить представления преподавателей шахмат о трансформации детства в свете культурно-исторической психологии, их восприятие традиционных и инновационных аспектов шахматного образования и их влияние на интериоризацию ценностей, развитие социализации и когнитивных функций у детей. **Методы.** Эмпирическая часть исследования построена на анкетировании 104 учителей шахмат в армянских школах. Были применены как количественные методы (факторный и корреляционный анализ), так и качественные (контент-анализ открытых ответов). Отдельное внимание уделяется тому, как сами педагоги осознают изменения, происходящие в детском возрасте, трансформации ценностных установок, а также свое участие в развитии субъектной позиции у ребенка. **Результаты:** Шахматы воспринимаются учителями как знаковая деятельность, в которой ребенок учится планировать, прогнозировать, анализировать последствия своих решений — т. е. формирует базовые метапредметные навыки. **Выводы.** Восприятие шахмат как образовательной практики тесно связано с возрастом, стилем преподавания и личным педагогическим опытом, подтверждается количественными данными, полученными с помощью факторного и корреляционного анализа. Преподаватели воспринимают шахматы не только как инструмент интеллектуального развития, но и как средство формирования личностных, нравственных и педагогических качеств.

**Ключевые слова:** младшие школьники, метапредметные компетенции, шахматное образование, социализация, учебная деятельность, ценностные ориентации

**Финансирование.** Исследование профинансировано Министерством образования, науки, культуры и спорта Республики Армения, Государственным комитетом науки, проект № 10-5/24-I.

**Для цитирования:** Геворкян, С.Р., Испирян, М.М., Саркисян, В.Ж., Тадевосян, А.В. (2025). От традиции к инновации: культурно-исторический вектор образовательных практик и социализация детей в современном обществе. *Культурно-историческая психология*, 21(3), 97–105. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210308>

## From tradition to innovation: The cultural-historical vector of educational practices and the socialization of children in contemporary society

S.R. Gevorkyan, M.M. Ispiryan, V.Zh. Sarkisyan ✉, H.V. Tadevosyan  
Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Republic of Armenia  
✉ [sargsyanvahan@aspu.am](mailto:sargsyanvahan@aspu.am)

### Abstract

The goal of this study is to explore chess teachers' perceptions of the transformation of childhood in the context of cultural-historical psychology, their views on traditional and innovative aspects of chess education, and their impact on the internalisation of value orientations, as well as on the development of chil-



dren's socialisation and cognitive functions. **Methods.** The empirical part of the study is based on a survey of 104 chess teachers working in Armenian schools. Both quantitative methods (factor and correlation analysis) and qualitative methods (content analysis of open-ended responses) were employed. Particular attention is given to how teachers themselves perceive developmental changes in children, the transformation of value orientations, and their own role in fostering children's agency. **The results.** Teachers view chess as a symbolic activity through which children learn to plan, forecast, and analyze the consequences of their decisions – thus acquiring essential cross-curricular skills.

**Keywords:** primary school students, meta-subject competencies, chess education, socialization, learning activity, value orientations

**Funding.** The reported study was funded by Ministry of Education, Science, Culture and Sports RA, State Committee of Science, project № 10-5/24-I.

**For citation:** Gevorgyan, S.R., Ispiryan, M.M., Sarkisyan, V.Zh., Tadevosyan, H.V. (2025). From tradition to innovation: The cultural-historical vector of educational practices and the socialization of children in contemporary society. *Cultural-Historical Psychology*, 21(3), 97–105. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210308>

## Введение

Для изучения характеристик личности человека XXI века необходимо изучить ряд взаимосвязанных вопросов. Прежде всего очень важно понять, какие элементы влияют на развитие и социализацию личности на разных возрастных этапах и как эти влияния можно контролировать. «Поскольку детство как сложная система, в которой формируется растущий человек, сегодня существует в принципиально новой исторической ситуации и подвергается глубоким и серьезным изменениям, становится актуальной необходимость разработки расширенной программы» (Фельдштейн, 2009). В результате педагоги и эксперты все чаще отмечают нарастающие проблемы в развитии и обучении детей. Так, 90% опрошенных учителей отмечают снижение мотивации к учебе, 82% — проблемы с концентрацией внимания и запоминанием (Геворкян, 2023). Следовательно, необходимо провести анализ и понять, как учителя реагируют на изменения в детском возрасте, а также как педагогическое сообщество реагирует на проблемы, связанные с этим.

В концепции Л.С. Выготского подчеркивается, что развитие ребенка происходит через овладение культурными средствами, а игра — важнейшее из них. Переход от традиционной игровой формы к организованной совместной учебной деятельности может стать основой для интериоризации не только мыслительных операций, но и социальных норм, этики, модели поведения (Выготский, 1982). Современное детство трансформируется под влиянием цифровых технологий, изменения социальных ролей и новых образовательных требований. В настоящем исследовании мы опираемся также на понимание учебной деятельности в том виде, как она представлена в культурно-исторической психологии и теории деятельности, в частности в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова (Эльконин, 1974, Давыдов, 1986) и их последователей.

Ключевые признаки учебной деятельности — это развитие рефлексии, планирование, анализ

условий задач, а также формирование универсальных учебных действий (Rubtsov, Ulanovskaya, 2020). Эти признаки также соответствуют понятию субъектной позиции ребенка (Зарецкий и др., 2020). Критериям учебной деятельности, способствующей социализации и метапредметному развитию, соответствует одна из уникальных образовательных практик, сочетающая в себе элементы культурного наследия и когнитивно-социального развития, — образовательная программа шахмат, реализуемая в Армении.

ФГОС начального образования отражает концепцию ключевых компетенций (4К), которая определяет образовательные результаты общего образования как способности к рефлексии, коммуникациям, взаимодействию и сотрудничеству (Рубцов, Исаев, Конокотин, 2022). Согласно современным исследованиям (Karakus, 2023; Kazemi et al., 2023; Maracine, Mihaescu, 2023; Sala, Gobet, 2016; Sutar, Patil, 2023; Tachie, Ramathe, 2022), шахматы способствуют развитию метапредметных компетенций, таких как критическое мышление, планирование, саморегуляция и навыки принятия решений.

Особую роль в развитии метапредметных компетенций играет совместная деятельность учащихся: коллективное обсуждение, согласование гипотез, взаимный контроль и построение стратегии решения. Ученики, обучающиеся на основе учебной деятельности, демонстрируют более высокие показатели не только в когнитивной, но и в социальной сфере развития (Rubtsov, Ulanovskaya, 2020).

Исследования, проведенные в армянских школах (Геворкян, и др., 2024), обращают внимание на то, что люди воспринимают шахматы как социализирующую учебную деятельность. В этом контексте особенно интересна концепция А. Гончу (Goncu, 1999), в которой утверждается, что каждое общество определяет то, что считается важным для развития ребенка. Кроме того, исследование (Поливанова, Сазонова, Шакарова, 2013) показало, что сюжеты игр воспроизводят межличностные взаимоотно-

шения уже в дошкольном возрасте. Результаты исследований (Rogoff et al., 2003) подтверждают эту точку зрения. Введение шахмат в образовательную практику можно рассматривать как пример такого обучения, где ребенок осваивает не только игру, но и определенные принципы, стратегии, логику терпения и уважения к сопернику.

Кроме того, как подчеркивают Д. Шварц, Д. Брансфорд и Д. Сирс (Schwartz, Bransford, Sears, 2005), обучение, проходящее через культурные практики, позволяет учащимся осмысливать знания с точки зрения культурной и личной значимости.

Тем не менее остаются нерешенными следующие вопросы: в какой степени образовательные практики способствуют развитию социализации и формированию ценностных установок? Насколько понимание учителями традиционных и инновационных методов обучения соответствует современным запросам общества?

**Цель исследования** — выявить представления преподавателей шахмат о трансформации детства в свете культурно-исторической психологии, их понимание традиционных и инновационных аспектов шахматного образования в аспекте влияния на интериоризацию ценностей, развитие социализации и когнитивных функций у детей.

## Методы и выборка исследования

В исследовании приняли участие 104 учителя шахмат из разных районов Армении. В выборку вошли учителя разного возрастом, с разным опытом и стилем преподавания. Этот метод позволил охватить широкий спектр педагогических идей и практик. Чтобы получить достоверные и разнообразные данные, были использованы следующие методы.

**Авторская анкета.** Включала вопросы о современных детях, такие как терпение, адаптивность и интерес к традиционным играм.

**Методика ценностных ориентаций.** Преподаватели ранжировали ценности в зависимости от того, насколько они, по их мнению, формируются через обучение шахматам.

**Контент-анализ учебных материалов.** Оценивались используемые в школах шахматные пособия, учебники и цифровые курсы. Анализ проводился группой из 10 экспертов (преподаватели, психологи, методисты) по 8 критериям.

Для анализа количественных данных были использованы *сравнительный анализ подгрупп; корреляционный и факторный анализ.*

## Результаты

Результаты, полученные с помощью авторской анкеты, показали, что преподаватели с разной продолжительностью педагогической деятельности по-разному воспринимают значение шахмат (табл. 1).

Преподаватели, часто использующие инновационные методы, значительно выше оценивают влияние шахмат на социализацию детей. Особенно высокие оценки получены от тех, кто применяет инновации регулярно, что свидетельствует о важности методического подхода при преподавании шахмат (табл. 2).

Интеркорреляционная матрица (табл. 3) показывает насколько согласованы или противоречивы ответы учителей на 7 ключевых утверждений, которые относятся к основным изменениям младших школьников.

Самая сильная положительная связь была получена между показателями «Быстро адаптируются к новым форматам» и «Способность выполнять несколько заданий одновременно» ( $r = 0,45$ ).

Таблица 1 / Table 1

### Категория педагогического стажа Category of Teaching Experience

Стаж преподавания / In-service teaching experience	Средняя оценка/ Average score	Стандартное отклонение/ Standard deviation	N
11–20 лет / 11–20 years	3,24	0,44	38
Более 20 лет / More than 20 years	3,06	0,47	33
Менее 5 лет / Less than 5 years	3,06	0,53	15
5–10 лет / 5–10 years	3,21	0,53	18

Таблица 2 / Table 2

### Частота применения инновационных методов Frequency of Using Innovative Methods

Частота применения / Application frequency	Средняя оценка/ Average score	Стандартное отклонение / Standard deviation	N
Иногда / Sometimes	3,03	0,44	24
Редко / Rarely	2,76	0,81	3
Часто / Often	3,18	0,47	64
Постоянно / Constantly	3,32	0,47	13

Таблица 3 / Table 3

**Интеркорреляционная матрица Спирмена по оценкам преподавателей шахмат  
семи характеристик современного детства**  
**Spearman Intercorrelation Matrix Based on Chess Teachers' Ratings of Seven Characteristics  
of Modern Childhood**

Параметры / Parameters	1	2	3	4	5	6	7
1. Менее терпеливы и внимательны / Less patient and attentive group	1	–0,04	0,12	0,04	0,1	0,19	0,08
2. Снижение интереса к традиционным играм / Group of lower level of interest in traditional games	–0,04	1	<b>0,36*</b>	–0,07	0,1	0,32	–0,06
3. Цифровые технологии снижают стратегическое мышление / Strategic mindset level decreased because of digital technologies	0,12	<b>0,36*</b>	1	–0,01	0,01	0,22	0,05
4. Быстро адаптируются к новым форматам / Speedy adjustment to formats	0,04	–0,07	–0,01	1	0,17	–0,27	<b>0,45*</b>
5. Традиционные методы не всегда эффективны / Traditional methods do not always prove to be effective	0,1	0,1	0,01	0,17	1	0,2	0,29
6. Навыки саморегуляции ухудшились / Self-regulatory skills have declined	0,19	0,32	0,22	–0,27	0,2	1	0,06
7. Способность к многозадачности / Multitasking ability	0,08	–0,06	0,05	<b>0,45*</b>	0,29	0,06	1

Примечание: «\*» — корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя).

Note: «\*» — correlation is significant at the 0.05 level.

Таблица 4 / Table 4

**Психологическая интерпретация влияния шахматного образования на развитие  
ключевых компетенций у учащихся (по оценкам преподавателей)**  
**Psychological Interpretation of the Impact of Chess Education on the Development  
of Students' Key Competencies (Based on Teachers' Ratings)**

Восемь компетенций средней школы РА / Eight Key Competences of Secondary Education of the Republic of Armenia	Средняя оценка / Average score	Стандартное отклонение / Standard deviation
1. Языковая и коммуникативная компетентность / Language and communication competencies	3,07	0,75
2. Самостоятельное обучение и развитие / Autonomous learning and self-growth	3,36	0,71
3. Самопознание и социальные навыки / Self-awareness and social skills	3,16	0,74
4. Демократическая и гражданская компетентность / Democratic and civil competencies	3,38	0,69
5. Цифровая и медиаграмотность / Digital and media literacy	2,7	0,81
6. Культурная компетентность / Cultural competencies	3,16	0,8
7. Математическая и естественнонаучная компетентность / Mathematical and natural-science competencies	3,22	0,74
8. Экономическая компетентность / Economic competencies	3,18	0,83

В табл. 4 представлены средние оценки и стандартные отклонения по восьми ключевым компетенциям, отражающим восприятие преподавателями шахмат образовательного потенциала шахматного курса.

**Факторный анализ ценностей.** Целью факторного анализа было выявить, какие группы ценностей воспринимаются преподавателями шахмат как наиболее развиваемые в процессе преподавания шахмат. Факторный анализ был проведен по 22 переменным, отражающим терминальные и инструментальные ценности,

на основе оценок 104 респондентов — преподавателей шахмат. Метод извлечения — главный компонентный анализ (Principal Component Analysis), с вращением Varimax и нормализацией Кайзера (табл. 5).

Оценка используемых в школах шахматных пособий, учебников, проведенная группой из 10 экспертов показала, что шахматы воспринимаются преподавателями как среда для внутреннего роста, развития интеллекта, гибкости и критического мышления (табл. 6).



Таблица 5 / Table 5

**Вращенная матрица факторных нагрузок по пяти факторам  
(терминальные и инструментальные ценности преподавателей шахмат)  
Rotated Factor Loading Matrix for Five Factors (Terminal and Instrumental Values of Chess Teachers)**

Факторные нагрузки по компонентам / Factor Loadings by Components	Фактор 1 / Factor 1	Фактор 2 / Factor 2	Фактор 3 / Factor 3	Фактор 4 / Factor 4	Фактор 5 / Factor 5
T1. Самодисциплина / Self-discipline	1,421884	1,162856	–0,55186	0,853485	–0,31502
T2. Самостоятельность / Autonomy	1,856276	1,3832	–0,11291	0,626002	–0,0415
T3. Гибкость / Flexibility	1,877472	–1,83307	–0,70855	0,0507	–0,58551
T4. Креативный подход / Creative outlook	1,177311	–2,15923	–1,07705	0,301838	0,335811
T5. Индивидуальный подход / Individual stance	1,689758	–0,69353	–0,57259	0,401238	–0,12098
T6. Открытость к новому / Openness to embrace novelties	1,715524	0,964009	–0,12131	–0,00565	0,339006
T7. Дисциплина / Discipline	2,06705	–0,46454	–0,33151	–0,34167	1,062264
T8. Цифровые инструменты / Digital tools	1,66184	0,786847	0,342761	0,032285	–0,15229
T9. Вдохновлять учеников / Motivating learners	1,719723	–0,46968	0,830609	–0,0962	0,136056
T10. Организованность / Self-coordination	1,785228	–0,14627	0,767975	–1,55484	–0,2736
T11. Творческие ученики / Creative learners	1,650783	1,619877	–1,14181	–0,7369	0,142857
T12. Инновации в образовании / Educational innovations	1,414023	0,259213	–1,06144	0,005223	0,219193
T13. Общественное признание / Public recognition	1,920997	–0,38913	–0,81324	–0,28252	–0,41002
T14. Материальное благополучие / Material prosperity	1,737946	0,691528	–0,30524	0,077581	–0,25603
T15. Саморазвитие / Self-growth	1,606038	0,416432	–0,50115	–0,17257	–0,6117
T16. Интеллектуальные ученики / Intellectually advanced learners	2,098611	0,087307	0,64425	–0,74693	0,083696
T17. Внутренняя гармония / Inner balance	1,944071	0,017614	0,880282	–0,22709	0,042703
T18. Критическое мышление / Critical thinking	1,897133	0,449946	1,204822	0,83786	0,127055
T19. Социальная ответственность / Social responsibility	1,976346	–0,55433	0,845023	1,133925	–0,20967
T20. Традиции шахмат / Chess traditions	1,918069	–1,49539	0,73254	0,170199	0,152556
T21. Сотрудничество / Collaboration	0,065109	–0,04971	0,016535	–0,10921	–0,28208
T22. Толерантность / Tolerance	–0,01581	–0,03149	0,100396	–0,1104	–0,33651

*Примечание:* в табл. представлены числовые значения факторных нагрузок, полученных методом главных компонент с вращением Varimax.

*Note:* the table presents the numerical values of the factor loadings obtained by the principal component method with Varimax rotation.

Таблица 6 / Table 6

**Экспертная оценка содержания и методического потенциала шахматных  
учебных пособий, используемых в школах  
Expert Evaluation of the Content and Methodological Potential of Chess Teaching  
Materials Used in Schools**

№ п/п	Показатель / Indicator	Средняя оценка / Average score	Стандартное отклонение / Standard deviations	Коэффициент вариации / Coefficient of Variation
1	Способствуют ли материалы развитию стратегического мышления / Do the instructive materials imparted contribute to the development of a strategic way of thinking?	4,00	0,82	0,20
2	Используются ли цифровые инструменты, игровые и групповые методы / Are the respective sets of digital tools, game-based methods, and group-based methods applied?	4,14	0,90	0,22

№ п/п	Показатель / Indicator	Средняя оценка / Average score	Стандартное отклонение / Standard deviations	Коэффициент вариации / Coefficient of Variation
3	Способствуют ли материалы развитию эмоционального интеллекта, самовыражения и рефлексии / Do the instructive materials imparted contribute to the development of emotional intelligence, self-expression, and reflection?	4,29	1,11	0,26
4	Построены ли задания поэтапно с учетом возрастных особенностей / Are the tasks designed to increase in difficulty, in line with age-based peculiarities, gradually?	3,71	1,25	0,34
5	Являются ли материалы инклюзивными и адаптированными под разные потребности / Are the materials imparted sufficiently inclusive and adjusted to the variety of respective needs?	3,86	1,46	0,38
6	Связаны ли материалы с формированием ценностной системы / Are the materials relevant to the formation of the system of values?	3,86	1,46	0,38
7	Насколько задания вызывают эмоциональный отклик и интерес у ребенка / How emotionally responsive and interested do young learners become due to these assignments/tasks?	4,00	1,53	0,38
8	Насколько сочетаются в материалах традиционные и современные педагогические подходы / How do the materials imparted combine the traditional and contemporary pedagogical approaches?	3,67	1,75	0,48

### Обсуждение результатов

Представленное исследование позволяет по-новому взглянуть на процессы социализации и развития ключевых компетенций в школьном возрасте через призму культурно-исторического подхода и конкретного образовательного феномена — шахмат. Преподаватели особенно отмечают вклад шахмат в формирование ответственности, способности к самоуправлению и принятие правил. Наиболее выраженное влияние было зафиксировано по следующим компетенциям:

- демократическая и гражданская компетентность (3,38);
- самостоятельное обучение и развитие (3,36).

Г. Цукерман рассматривала основными составляющими умения учиться рефлексивные действия (Цукерман, 1996). Между тем во многих случаях учителя отмечают, что шахматы помогают детям осознать последствия своих действий, «планировать на несколько шагов вперед», «учиться уважать соперника», «не раздражаться при проигрыше».

В рамках рефлексивно-деятельностного подхода (Зарецкий, 2013) выделяют несколько ключевых принципов, которые помогают ребенку формировать чувство собственной субъектности. Это, во первых, самостоятельность выбора и участие в планировании; во-вторых, то, чем занимается ребенок, должно находиться в пределах его зоны ближайшего развития — не слишком легко, но и не чрезмерно сложно, чтобы сохранялись интерес и мотивация.

Результаты исследования показывают, что позитивное восприятие шахматного образования связано

с опытом, возрастом и стилем преподавания. Учителя с большим стажем и высоким уровнем методической гибкости чаще рассматривают шахматы как инструмент, обогащающий развитие учащихся.

Анализ экспертных оценок учебных материалов по шахматам показал, что наиболее высоко оценены такие критерии, как:

- развитие эмоционального интеллекта и рефлексии (средний балл 4,29);
- использование цифровых, игровых и групповых методов (4,14);
- развитие стратегического мышления (4,00).

Эти результаты находят прямое соответствие в данных, полученных в результате факторного анализа анкет преподавателей.

В результате факторного анализа были выявлены следующие факторы.

Фактор 1: Личностное и интеллектуальное развитие.

Фактор 2: Социальное признание и внешняя мотивация.

Фактор 3: Педагогические и организационные умения.

Фактор 4: Гуманизм и открытость.

Фактор 5: Стабильность и порядок.

### Заключение

Результаты исследования показывают, что преподаватели воспринимают шахматы не только как инструмент интеллектуального развития, но и как средство формирования личностных, нравственных

и педагогических качеств. Они склонны рассматривать шахматы не только как средство для развития когнитивных навыков, но и как средство поощрения самоконтроля, устойчивости и уважения к правилам.

Идея о том, что восприятие шахмат как образовательной практики тесно связано с возрастом, стилем преподавания и личным педагогическим опытом,

подтверждается количественными данными, полученными с помощью факторного и корреляционного анализа.

Таким образом, исследование показывает, что шахматное образование можно рассматривать как знаковую и культурообразующую деятельность, в которой сочетаются инновации и традиции.

### Список источников / References

1. Выготский Л.С. (1982). *Собрание сочинений. Том 4: Вопросы теории и истории психологии*. М., Педагогика. Vygotskii, L.S. (1982). *Collected Works. Vol. 4: Issues of Theory and History of Psychology* (In Russ.). Moskva: Pedagogika.
2. Рубцов, В.В., Высоцкая, Е.В., Зак, А.З., Крицкий, А.Г., Поливанова, Н.И., Ривина, И.В., Семенова, М.А., Улановская, И.М., Цукерман, Г.А., Янишевская, М.А. (2021). *Совместная учебная деятельность и развитие детей: к проблеме построения деятельностной дидактики* (В.В. Рубцова, И.М. Улановской, ред.) М.: МГППУ. Rubtsov, V.V., Vysotskaya, E.V., Zak, A.Z., Kritskii, A.G., Polivanova, N.I., Rivina, I.V., Semenova, M.A., Ulanovskaya, I.M., Tsukerman, G.A., Yanishevskaya, M.A. (2021). *Joint Learning Activity and Child Development: On the Problem of Constructing Activity-Based Didactics* (In Russ.) (V.V. Rubtsov, I.M. Ulanovskaya, Eds.). Moskva: MGPPU.
3. Геворкян С.Р., Испирян М.М., Саркисян В.Ж., Геворкян Л.Л., Вардanian Л.Т. (2024). Совершенствование шахматного образования с помощью интерактивных стратегий обучения: комплексный подход. *Психологическая наука и образование*, 29(6), 192–204. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290613> Gevorgyan, S.R., Ispiryan, M.M., Sarkisyan, V.Zh., Gevorgyan, L.L., Vardanyan, L.T. (2024). Improving Chess Education through Interactive Teaching Strategies: A Comprehensive Approach (In Russ.). *Psychological Science and Education*, 29(6), 192–204. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290613>
4. Геворкян С.Р., Хачатрян Э.В., Манукян С.А., Саркисян В.Ж., Мовсисян Н.Н. (2024). Эффективность преподавания шахмат и отношение к предмету в учебных группах с игровым подходом к обучению. *Консультативная психология и психотерапия*, 32(4), 73–97. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320404> Gevorgyan, S.R., Khachatryan, E.V., Manukyan, S.A., Sarkisyan, V.Zh., Movsisyan, N.N. (2024). Effectiveness of Chess Teaching and Attitudes toward the Subject in Study Groups Using a Play-Based Approach (In Russ.). *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 32(4), 73–97. <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320404>
5. Геворкян С.Р. (2023). Проблема детства в контексте современных вызовов системы образования. *Актуальная психология. Научный вестник*, 2(13), 56–68. DOI: <https://doi.org/10.46991/SBMP/2023.6.2.056> Gevorgyan, S.R. (2023). The Problem of Childhood in the Context of Modern Challenges of the Education System (In Russ.). *Psychology. Scientific Bulletin*, 2(13), 56–68. <https://doi.org/10.46991/SBMP/2023.6.2.056>
6. Давыдов В.В. (1986). *Проблемы развивающего обучения*. М.: Педагогика, ИНТОР.
7. Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С., Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю. (2020). Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода). *Психолого-педагогические исследования*, 12(4), 3–18. DOI: [10.17759/psyedu.2020120401](https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120401) Zaretskii, V.K., Zaretskii, Yu.V., Ostroverkh, O.S., Tikhomirova, A.V., Fedorenko, E.Yu. (2020). Comparative Analysis of the Conceptual Foundations of Modern Educational Systems and Practices (On the Example of Comparing the System of Developmental Education and the Reflexive-Activity Approach) (In Russ.). *Educational Studies*, 12(4), 3–18. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120401>
8. Зарецкий В.К. (2013). Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи. *Консультативная психология и психотерапия*, 21(2), 8–37. Zaretskii, V.K. (2013). Formation and Essence of the Reflexive-Activity Approach in Providing Counseling Psychological Assistance (In Russ.). *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 21(2), 8–37.
9. Поливанова К.Н., Сазонова Е.В., Шакарова М.А. (2013). Что могут рассказать о современных детях их чтение и игры. *Вопросы образования*, 4, 283–299. Polivanova, K.N., Sazonova, E.V., Shakarova, M.A. (2013). What Children's Reading and Games Can Tell about Modern Childhood (In Russ.). *Educational Studies*, 4, 283–299.
10. Рубцов В.В., Нечаев Н.Н., Зарецкий В.К., Исаев Е.И., Конокотин А.В., Улановская И.М. (2023). *Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий: Коллект. монография* (В.В. Рубцова, ред.). М.: МГППУ. Rubtsov, V.V., Nechaev, N.N., Zaretskii, V.K., Isaev, E.I., Konokotin, A.V., Ulanovskaya, I.M. (2023). *Development of Communicative-Reflexive Abilities in Children Aged 6–10 Depending on the Methods of Organizing Educational Interactions: A Collective Monograph* (In Russ.) (V.V. Rubtsov, Ed.). Moskva: MGPPU.
11. Рубцов В.В., Исаев Е.И., Конокотин А.В. (2022). Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет. *Культурно-историческая психология*, 18(1), 28–40. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180103> Rubtsov, V.V., Isaev, E.I., Konokotin, A.V. (2022). Learning Activity as the Zone of Proximal Development of Reflexive and Communicative Abilities of Children

- Aged 6–10 Years (In Russ.). *Cultural-Historical Psychology*, 18(1), 28–40. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180103>
12. Саркисян В.Ж., Манукян С.А., Зарецкий Ю.В. (2024). Влияние отношения к предмету «Шахматы» на успешность решения шахматных задач: результаты многомерного моделирования. *Консультативная психология и психотерапия*, 32(4), 98–119. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320405>  
Sarkisyan, V.Zh., Manukyan, S.A., Zaretskii, Yu.V. (2024). The Influence of Attitudes toward the Subject “Chess” on the Success in Solving Chess Problems: Results of Multivariate Modeling (In Russ.). *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 32(4), 98–119. <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320405>
13. Фельдштейн Д.И. (2009). Современное Детство: проблемы и пути их решения. *Вестник практической психологии образования*, 6(2), 28–32.  
Fel'dshtein, D.I. (2009). Modern Childhood: Problems and Solutions (In Russ.). *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 6(2), 28–32.
14. Цукерман Г.А. (1996). От умения сотрудничать к умению учить себя. *Психологическая наука и образование*, 2, 27–42. [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996\\_n2/Tsukerman](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996_n2/Tsukerman)  
Tsukerman, G.A. (1996). From the Ability to Cooperate to the Ability to Teach Oneself (In Russ.). *Psychological Science and Education*, 2, 27–42. [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996\\_n2/Tsukerman](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996_n2/Tsukerman)
15. Эльконин Д.Б. (1974). *Психология обучения младшего школьника*. М.: Знание.  
El'konin, D.B. (1974). *Psikhologiya obucheniya mladshego shkol'nika* [Psychology of Teaching the Younger Schoolchild] (In Russ.). Moskva: Znanie.
16. Goncu A. (1999). *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*. NY: Cambridge University Press Groos.
17. Karakus, G. (2023). *Chess and education*. *Journal of Education and Learning*, 12(3), 58–64. <https://doi.org/10.4148/0146-9282.2365>
18. Kazemi, F., Yektayar, M., Abad, A.M.B. (2023). Investigation of the impact of chess play on developing meta-cognitive ability and math problem-solving power of students at different levels of education. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(2), 76–87. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.056>
19. Maracine, E.-M., & Mihaescu, N.-L. (2023). Study on the effects of chess practice on the intellectual/mental development of 11–12 years old children. *Journal of Human Sport and Research Management*, 20(2), 190–195. <http://dx.doi.org/10.26659/pm3.2023.24.4.190>
20. Rogoff, B., Paradise, R., Arauz, R.M., Correa-Chávez, M., & Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 175–203. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145118>
21. Rubtsov V.V., Ulanovskaya I.M. (2020). Learning Activity as an Effective Way to Develop Meta-Subject and Personal Competencies in Elementary School Students. *Cultural-Historical Psychology*, 16(2), 51–60. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160207>
22. Sala, G., & Gobet, F. (2016). Do the benefits of chess instruction transfer to academic and cognitive skills? A meta-analysis of randomized controlled trials. *Educational Research Review*, 18, 46–57 pp DOI: 10.1016/j.edurev.2016.02.002
23. Schwartz, D.L., Bransford, J.D., & Sears, D. (2005). Efficiency and innovation in transfer. In: J. Mestre (Ed.), *Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective* (pp. 1–51). Information Age Publishing. [https://www.researchgate.net/publication/228389979\\_Efficiency\\_and\\_innovation\\_in\\_transfer](https://www.researchgate.net/publication/228389979_Efficiency_and_innovation_in_transfer)
24. Sutar, A., & Patil, S. (2023). Metacognitive profile of students who play chess in solving mathematics problems. *International Journal of Academic Research and Development*, 8(1), 45–49. <http://dx.doi.org/10.24014/juring.v6i3.24721>
25. Tachie, S.A., & Ramathe, M.J. (2022). Metacognition application: The use of chess as a strategy to improve the teaching and learning of mathematics. *International Journal of Educational Methodology*, 8(1), 1–10. <https://doi.org/10.1155/2022/6257414>

### Информация об авторах

Србуи Рафиковна Геворкян, доктор психологических наук, профессор, ректор, Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-9759>, e-mail: [gevorgyansrbuhi@aspu.am](mailto:gevorgyansrbuhi@aspu.am)

Мариам Мкртичовна Испирян, кандидат педагогических наук, проректор по учебно-научной работе, доцент кафедры русского языка, ученый секретарь, Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1974-8698>, e-mail: [ispiryanmariam@aspu.am](mailto:ispiryanmariam@aspu.am)

Ваган Жораевич Саркисян, кандидат психологических наук, доцент, научный руководитель научно-исследовательского института «Шахматы», Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-4158>, e-mail: [sargsyanvahan@aspu.am](mailto:sargsyanvahan@aspu.am)

Акоп Ваникович Тадевосян, кандидат педагогических наук, советник ректора, Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0284-5707>, e-mail: [tadevosyanhakob40@aspu.am](mailto:tadevosyanhakob40@aspu.am)

### Information about the authors

Srbuhi R. Gevorgyan, Doctor of Psychology, Professor, Rector of Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, Yerevan, Republic of Armenia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-9759>, e-mail: [gevorgyansrbuhi@aspu.am](mailto:gevorgyansrbuhi@aspu.am)

Mariam M. Ispiryan, PhD in Pedagogical Sciences, Vice-Rector for Educational and Scientific Work, Associate Professor, Department of the Russian Language, Scientific Secretary of the Pedagogical University, Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1974-8698>, e-mail: [ispiryanmariam@aspu.am](mailto:ispiryanmariam@aspu.am)

Vahan Zh. Sarkisyan, PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the scientific program of the “Chess” Scientific Research Institute, Armenian State Pedagogical University named after Kh. Abovyan, Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-4158>, e-mail: [sargsyanvahan@aspu.am](mailto:sargsyanvahan@aspu.am)



*Hakob V. Tadevosyan*, PhD in Pedagogical sciences, Associate Professor, Chair of Pedagogy, RectorAdvisor, Armenian State Pedagogical University named after Kh. Abovyan, Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0284-5707>, e-mail: [tadevosyanhakob40@aspu.am](mailto:tadevosyanhakob40@aspu.am)

#### **Вклад авторов**

Геворкян С.Р. — идеи исследования, контроль за проведением исследования.

Испирян М.М. — идеи исследования, контроль за проведением исследования.

Саркисян В.Ж. — применение статистических, математических или других методов для анализа данных; проведение эксперимента; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования.

Тадевосян А.В. — применение статистических, математических или других методов для анализа данных; проведение эксперимента; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования.

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

#### **Contribution of the authors**

Srbuhi R. Gevorgyan — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Mariam M. Ispiryan — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Vahan Zh. Sarkisyan — application of statistical, mathematical or other methods for data analysis; conducting the experiment; data collection and analysis; visualization of research results

Hakob V. Tadevosyan — application of statistical, mathematical or other methods for data analysis; conducting the experiment; data collection and analysis; visualization of research results

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.

Поступила в редакцию 01.06.2025

Поступила после рецензирования 01.08.2025

Принята к публикации 15.08.2025

Опубликована 30.09.2025

Received 2025.06.01

Revised 2025.08.01

Accepted 2025.08.15

Published 2025.09.30

Научная статья | Original paper

# Difference not deficit: The Teach-Assess-Teach dialectical pedagogical model for transformative education

Joanne Hardman ✉

University of Cape Town, Rondebosch, South Africa

✉ joanne.hardman@uct.ac.z

## Abstract

Pedagogics is never and was never politically indifferent, since, willingly or unwillingly, through its own work on the psyche, it has always adopted a particular social pattern, political line, in accordance with the dominant social class that has guided its interests.

*L.S. Vygotsky (1997b, p. 348)*

This quote from Vygotsky indicates how education functions as a mechanism for political ends. This is perhaps most evident in a country such as South Africa where the apartheid regime systematically undereducated and marginalised black<sup>1</sup> students in schools in a bid to produce workers for the, amongst other things, mines. A multicultural society, South Africa has 11 nationally recognised languages, which, together with its history of segregation lends itself to the use of cultural historical theory to understand the complexities in this society, especially in relation to education. Seeking to overcome the segregated education of the past, South Africa embarked in the late 1990s on a move towards inclusive education, where neurodiverse<sup>2</sup> and neurotypical children would be primarily included in the same classrooms. It is in the notion of inclusion, then, that Vygotsky's understanding of defectology as entailing a dialectical approach to development, that sees development as resulting from how an individual experiences and is experienced in social context provides a useful lens for investigating pedagogy. In this paper a model of pedagogy for inclusive education is outlined with reference to a single case study of students doing their Honour degrees at a university in Cape Town. Findings from 52 students indicate that the model of pedagogy outlined in this paper not only facilitates more interaction in a lecture hall but is also useful for helping students to access high level concepts.

**Keywords:** defectology; inclusive education; pedagogical model

**For citation:** Hardman, J. (2025). Difference not deficit: Defectology and The Teach-Assess-Teach dialectical pedagogical model for transformative education. *Cultural-Historical Psychology*, 21(3), 106–113. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210309>

<sup>1</sup> The use of racial categories is recognised as problematic in the 21st century. However, these words continue to be used in the South African context and have some ability to focus social justice interventions.

<sup>2</sup> I use the term neurodiverse here to distinguish children who do not follow the evolutionary norm that neurotypical students do.

# Различие, а не дефицит: диалектическая педагогическая модель для преобразующего образования «Обучай — оценивай — обучай»

Джоан Хардман ✉

Университет Кейптауна, Рондебосш, Южно-Африканская Республика

✉ joanne.hardman@uct.ac.z

## Резюме

Педагогика никогда не была политически нейтральной, поскольку, добровольно или вынужденно, через свою работу над психикой она всегда принимала определённый социальный образец, политическую линию в соответствии с господствующим социальным классом, который руководил ее интересами.  
*Л.С. Выготский (1997b: с. 348).*

Приведенный фрагмент текста объясняет, как образование может использоваться для достижения политических целей. Особенно это заметно в Южной Африке, где во времена апартеида чернокожие<sup>3</sup> студенты были недообучены и маргинализированы, чтобы подготовить их к тяжелой работе, прежде всего работе в шахтах. Южно-Африканская Республика представляет собой многонациональное общество, в котором 11 официальных языков и богатая история их разделения, что делает важным использование культурно-исторической теории для понимания проблем системы образования. После окончания апартеида в конце 1990-х годов Южная Африка начала переход к инклюзивному образованию — т. е. к тому, чтобы нейроразнообразные<sup>4</sup> и нейротипичные дети учились вместе в одних классах. В этом контексте идеи Л.С. Выготского о дефектологии помогают понять развитие человека как результат его взаимодействия с обществом и окружающей средой. Это важно для разработки методов обучения, которые учитывают социальный опыт каждого человека. В статье предлагается модель педагогики для инклюзивного образования на основе исследования студентов магистратуры в университете Кейптауна. Анализ данных 52 студентов показывает, что эта модель помогает сделать лекции более интерактивными и способствует лучшему усвоению сложных понятий.

**Ключевые слова:** дефектология; инклюзивное образование; педагогическая модель

**Для цитирования:** Хардман, Дж. (2025). Различие, а не дефицит: диалектическая педагогическая модель для преобразующего образования «Обучай — оценивай — обучай». *Культурно-историческая психология*, 21(3), 106–113. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210309>

## Defectology and the South African context

The shifts in the South African educational (and political) landscape are not dissimilar to the situation that Vygotsky faced in 1924 when he left Gomel. Much like Moscow in the 1920s, the new democratic dispensation in South Africa post-1994 was concerned specifically with redesigning education so that it would include all children. This change attempted to move the country away from a notion of deficit, which in the past had been informed by IQ scores showing that Black and White children were intellectually different, with Black stu-

dents identified as having sub-optimal IQs, effectively pathologizing Black students as developmentally delayed (Dubow, 1991). Considering this and against a political background of segregation, Black children were given inferior education termed 'Bantu' education, where students were not permitted to learn subjects such as mathematics or science. Similarly, White students who were differently abled were sent to 'special' schools, effectively hidden away from the 'normal' public. The new democratic dispensation of 1994 was, therefore, keen to shift this negative view of students by developing a policy of inclusive education for all.

<sup>3</sup> Использование расовых категорий признается проблематичным в XXI веке. Тем не менее, в южноафриканском контексте эти термины по-прежнему применяются и могут способствовать акцентированию внимания на вопросах социальной справедливости.

<sup>4</sup> Мною использован термин «нейроразнообразные» чтобы отличить детей, которые не соответствуют эволюционной норме, присущей нейротипичным студентам.

The purpose of this paper is to mobilize Vygotsky's defectology work to understand inclusivity in a multicultural, multilingual context like South Africa. It is important to note that Vygotsky's defectology is not synonymous with how we use the term 'special education needs' today. The field of defectology in Russia in his time encompassed the deaf, blind, seriously developmentally delayed, and students with speech and language deficits (Petrovsky & Yaroshevsky, 1998). Blind and deaf students would, of course, be considered neurotypical, while students with serious developmental delays or speech and language impairments would be considered neurodiverse in the 21st century. What I note here is that defectology was not specifically engaged in the study of children who would today be found in inclusive classrooms presenting with behavioral, mental health, or learning difficulties where the etiology of such disorders is found in the social rather than the individual. However, the theoretical foundation of defectology that locates deficits within a dialectical relation between the individual child and the social context certainly provides a basis for this work in inclusive education. Indeed, the move to use defectology to describe learning difficulties, mental health challenges, and emotional behavior has developed since Vygotsky's time (Daniels and Lunt, 1993; Smith-Davis, 2000; Malofeev, 2001; see esp. Smagorinsky (2012) for a discussion on mental health and defectology). Specifically, Vygotsky's assertion that how one responds in a social situation to a child presenting with a 'disability' has a powerful impact on the child's development.

Responding to a child with Down Syndrome, for example, as differently abled rather than disabled, in a context of care and respect impacts how this child experiences him/herself in the world. A child with DS has no notion that there is any kind of deficient functioning until s/he encounters the social realm where people react either with respect and care (as Vygotsky would argue they should) or treat the person simply as deficient. It is in the response from the social realm that development unfolds. This understanding of how mediated interaction can positively impact developmental delays informs this paper. I note, though, that the current paper deals with an inclusive model of pedagogy premised on social justice by focusing more on educational delays as barriers to learning that cause developmental delays rather than focusing on organic disability.

Inclusion, here, refers both to students who have learning/behavioral diagnoses as well as to students who are neurotypical but present as learning disabled. In relation to neurotypical students, in contexts where social upheaval has led to homelessness, poverty, food insecurity, and violent living conditions, these students simply have not had access to the kind of cultural tools needed for development. For example, a news item on the radio in Cape Town recently reported that 1,600 children in the Western Cape province (where this paper is located contextually) were admitted to hospital for serious gunshot and knife wound-related injuries in October and November 2024 (Cape Talk, 26/11/2024; 6:43 a.m.). In such a context, the source of a student's apparent de-

velopmental deficiency is not natural but cultural. For example, research (Stewart, 2015) indicates that trauma signs and symptoms mimic those of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). We may well anticipate that children who have suffered gunshots or knife wounds can present with signs of ADHD and be medicated rather than receiving the requisite help for trauma-related responses: a missed opportunity to intervene in a way that is affirming and not pathologizing. This is why Vygotsky's view of special needs as being located not solely in the child but in the socio-cultural context in which the child is developing is of central interest to countries such as South Africa. The current paper seeks to answer two questions:

What can an inclusive, developmental pedagogy look like?

How do students experience this type of pedagogy in a university setting?

### Sociocultural context

Like Russia in the 1920s, South Africans have experienced monumental changes to their way of life since the end of apartheid. While apartheid may be over, the historical traces of inequality persist in all aspects of South African life, especially in schooling. Locating any difficulties with learning or emotional regulation solely within an individual child fails to account for the disparate upbringing, education, and access to cultural tools faced by different children in South Africa. The truly transformative nature of Vygotsky's approach to defectology lies, for me, in the positive view of what traditional psychologists would see negatively as a deficit. It is society's response to differently abled individuals that must change, not the individual her/himself. This is well captured by Vygotsky's contention that the education of the blind child is "...not so much the education of blind children as it is the re-education of the sighted. The latter must change their attitude toward blindness and toward the blind. The re-education of the sighted poses a social pedagogical task of enormous importance" (p.86). In an inclusive pedagogy, instead of seeing a child as 'stupid' or deficient, imagine viewing all children as having something to offer the world; a perspective that all students can attain knowledge, but some may do so faster and others more slowly.

While Vygotsky's defectology is generally used to discuss children with developmental delays of organic etiology, the current paper will focus on neurotypical students — many of whom have serious educational delays due to poor schooling, violent contexts, mental health issues, sometimes social dislocation (as youngsters), and poverty. While the model of pedagogy outlined here is used with neurotypical students, I will argue that this model can be equally effective when teaching differently abled students — either in schools or in higher education. The study reported here is located at a university in South Africa. In this institution, depression and anxiety levels among students are 45,9%, significantly impacting



how students can approach their work successfully (Van der Walt, Mabaso, Davids & De Vries, 2020). Even the most ardent Western psychologist trained in psychopathology would find it difficult to locate the etiology of these disorders solely within individual deficits. When almost half of the student body suffers from anxiety and depression, the causes must lie in the dialectical relationship between individual and social context — demanding a pedagogical model capable of reaching and teaching all students.

### The Teach-Assess-Teach model of pedagogy

The model of pedagogy described in this paper draws on the work of Vygotsky (1986), Hedegaard (1998; 2020), Craig (1996), and Wood et al. (1976). For Vygotsky (1986), the only pedagogy that is useful is that which moves ahead of development, working on what he refers to as ‘buds’ of development. In this pedagogical praxis, learning leads development through the guidance of a culturally more capable other in a unique social space called the zone of proximal development (ZPD), where abstract concepts — initially external — are internalised by the novice. These abstract concepts, Vygotsky (1986) calls scientific concepts, and they are decontextualised, abstract in nature, and can only be acquired through teaching. Conversely, although dialectically entailed, everyday concepts are those concepts that the child uses to make sense of the abstraction being taught. For knowledge to develop, one needs scientific and everyday concepts to be intertwined in the developmental process. A scientific concept alone is hollow and devoid of sense for the child; while the everyday concept provides sense to the scientific concept, the scientific concept comes fully into conscious awareness through the everyday, and this leads to the acquisition of a meaningful concept. How exactly one intertwines these concepts in development is outlined in Hedegaard’s double-move, where “... the teacher guides the learning activity both from the perspective of general concepts and from the perspective of engaging students in ‘situated’ problems that are meaningful in relation to their developmental stage and life situations” (Hedegaard, 1998:120). The engagement in discrete tasks in classrooms can be facilitated, I argue, using scaffolding — a form of task-related methods for engaging students in a lesson (Wood et al., 1976).

A brief caveat, however: scaffolding is not mediation; while mediation is geared toward development, scaffolding is aimed at discrete tasks (Smagorinsky, 2020). A scaffold can be seen metaphorically as a scaffold used in building; as the building becomes more stable, the scaffolds are removed. So too in a teaching situation: when the student becomes more proficient in problem solving, the scaffold for a specific task is withdrawn. Scaffolding is not a Vygotskian term and is not related to development — as mediation is — because it takes place in real time during a lesson, while mediation unfolds over a series of lessons and over time. For the purposes of the model I have developed, though, scaffolding can be used to engage students in dis-

crete tasks during single lessons. The types of scaffolding one can use take the form of recruitment, demonstration, direction maintenance, frustration control, and reduction in degrees of freedom. These pedagogical tools are useful for completing tasks in a lesson and form part of the teaching used in the Teach-Assess-Teach (TAT) model I outline in this paper.

The TAT model of pedagogy owes much to the work of Craig (1996) and her colleagues at the former Natal University in the 1990s. Tasked with opening access to the university for students who were previously denied access, the Teach-Test-Teach (TTT) programme sought to afford students’ access to university through a structured programme. While the TAT model is concerned with inclusive pedagogy and not with access per se, much of the logic of the TTT programme is useful in classroom contexts. For Craig (1996), for students to acquire knowledge, they needed to develop the ability to metacognitively reflect on their own approach to knowledge. This requires that the student can distance themselves from the opinions and beliefs they hold and develop arguments based on evidence drawn from reliable sources. This, in turn, requires that students can judge what counts as valid evidence by appreciating the disciplinary norms and epistemic weight underpinning the evidence they draw from — say — journal articles (Muller, 2014; Craig, 1996). A student must be able to step out of their everyday understanding to deal with novelty. Assessment in the TAT model is continuous and serves the function of ascertaining what students know and what they still need to know. Importantly, feedback is elaborated, and what counts as a valid answer is set by disciplinary norms. Pace is determined more by the students than by the teacher, with control over pace lying more with the students than with the teacher. Students are required to engage in dialogue during lessons, and questioning is encouraged. The focus on dialogical interaction as important in learning is well established in the literature (Lefstein & Snell, 2013; Khun, 2018; Howe, Hennessey, Vrikki & Wheatley, 2019; Dessingue & Wagner, 2025). Very specifically, the focus of dialogue is on developing what Mercer and colleagues refer to as exploratory talk that is representative of reasoning (Mercer & Wegerif, 2002; Mercer & Dawes, 2008; Mercer, Wegerif & Major, 2019). Figure 1 presents a graphic depiction of the TAT model.

As can be seen in Fig. 1, the first step in this model is to create cognitive conflict in the student. Motivation, for me, draws much on Piaget’s work where disequilibrium forces a student/child to seek resources to overcome dis-ease. In this way, motivation is not external but internal and is driven by an uncomfortable disequilibrium that must be overcome for the student to learn. While external motivation, such as praise or an interesting hook to start a lesson, is useful in learning (all learning requires motivation), I argue that external motivation is transient and does not ensure that a student stays engaged in what unfolds in the lesson. Once the student is motivated to learn, the teacher can begin teaching using the double-move, situating the abstract

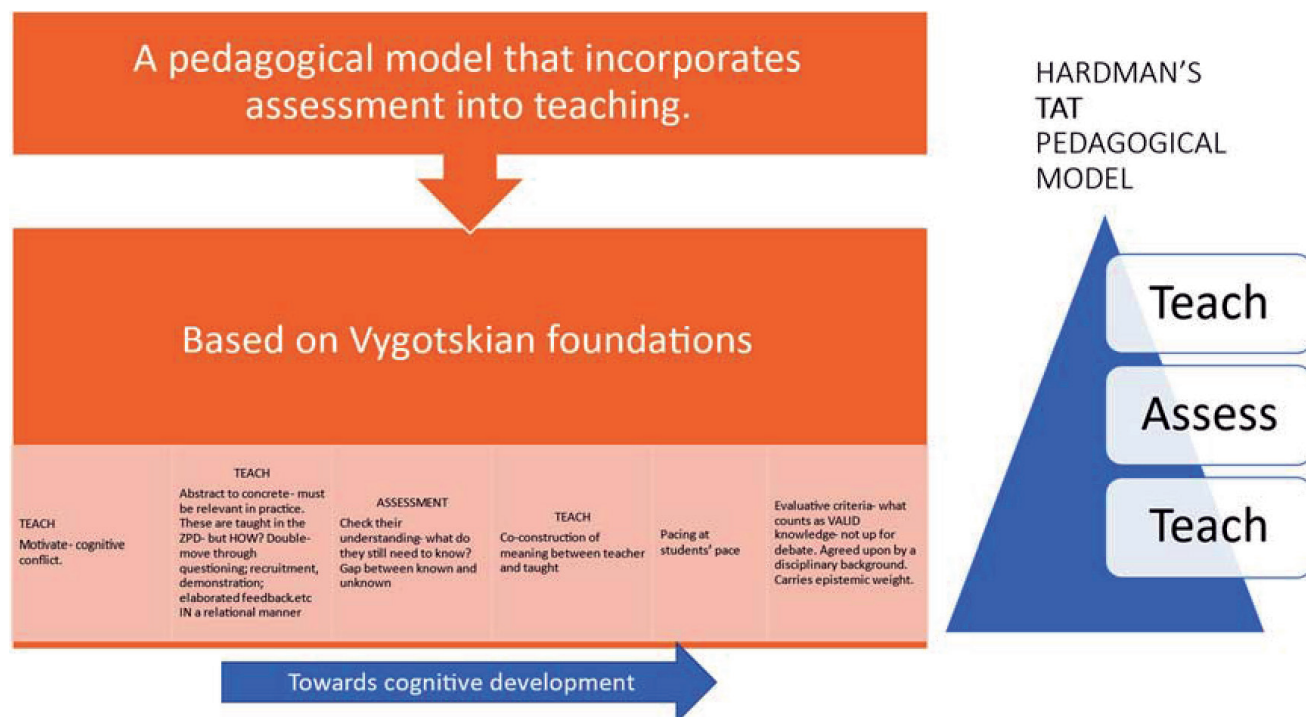


Fig. 1. TAT model

concepts being taught in the situated lived experiences of the students. Scaffolds such as questioning can serve to keep engagement on specific tasks. Assessment is then used as a mid-point in teaching to ascertain what the students know and what they still need to learn. This knowledge informs the next round of teaching. Teaching unfolds in a space that is characterised by respect and an ethics of care. Here, an ethics of care recognises the unique student and what they bring to the lesson and adopts a moral stance towards teaching/learning, recognising that learning is about both cognitive and affective development. It is difficult to appreciate how a student could learn in a space where they feel threatened or unable to voice their own opinions. Pacing is controlled by the teacher but loosely so, enabling students to move at a pace that enables them to learn. Feedback here is elaborated, and what counts as a valid answer — in regard to disciplinary norms — is outlined. Students are encouraged to provide reasons for their answers, whether right or wrong, and questions such as ‘how’ and ‘why’ provide the impetus for discussion.

In the study reported in this paper, students are learning about theories of development; very specifically, in this paper, they are required to engage with Piaget’s notions of assimilation and accommodation. To create a space of cognitive conflict, students are given 30 seconds to look at Fig. 2 below and then given 30 seconds to replicate this diagram. This task seeks to challenge them as they are required both to solve this figure and to indicate how they remember it.

It is impossible for a human brain to remember all the elements of this diagram without some kind of cognitive structure to do so. There are simply too many elements for the brain to remember. When asked how they

remembered the diagram, some students indicated they used their everyday concepts; the diagram looks like a house with a roof and an aerial. Almost everyone remembers the cross because it is a religious symbol that has different meanings for different religious groups. Everyday concepts alone, however, are insufficient to remember this diagram; three central abstract concepts are needed to do so: an understanding of shape, colour, and number. Students often express surprise that they had used these abstract concepts to remember the diagram because they did so unconsciously — that is, in a fossilised manner and without reflecting on it, as these concepts

## HARDMAN'S CONCEPTUAL FIGURE

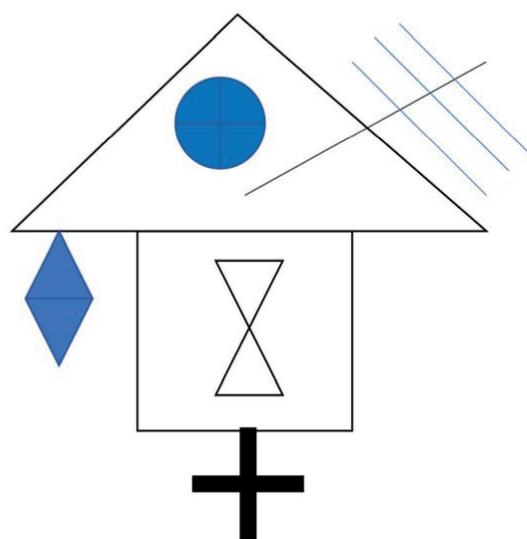


Fig. 2. Hardman's conceptual image

are deeply embedded in their understanding. Once students were motivated to engage with the teaching, the lesson proceeded to introduce Piaget's (1976) notions of assimilation and accommodation. These concepts are, themselves, imbued with cognitive conflict because they do not resemble what is meant in English by these terms, forcing students to discuss among themselves what these concepts can mean to them. This part of the lesson was conducted through group work during which students discussed the concepts and provided examples — examples they could share with the class — of these concepts.

## Methodology

This study adopts a case study design within an interpretivist paradigm. A case study is useful for in-depth analysis that focuses on how something happens in the context. As this paper addresses a question that requires interpretation, the study is located within an interpretivist paradigm. The theoretical basis for this paper, cultural-historical theory, lends itself well to an interpretivist paradigm.

### The students

A group of students registered for an honours course in Education at a large university in South Africa volunteered to take part in this study. There were 52 post-graduate students who took part in this study, with an average age of 36 years and a range from 24 to 56 years. Forty-eight students were in-service teachers, and the remaining four students were not teachers. Thirty of the in-service teachers were primary school teachers, and 18 were high school teachers. The four students who were not teachers were unemployed and studying full-time towards an honours degree. Of these four students, three were male and one was female. The lecturer (who is also the researcher) is a white female who has been teaching at the university for just over two decades. This module introduces students to theories of development and learning, beginning with the work of Piaget, which is the focus of this paper. The module runs for 12 weeks, with sessions once a week lasting 2 hours. Students are usually assessed by means of a single essay at the end of the module. In this group, however, given that it tests a novel pedagogy, students were awarded marks for engagement in discussions throughout the module. This constituted 20% of their final mark, with the essay accounting for the other 80%.

The study took place at a large university in the Western Province of South Africa. This university has approximately 5000 academics and 26000 students across its various campuses. Demographically, the student body is approximately 25% Black African and 22% white; the remainder are either from other racial groups or are international students.

### The lecturer

As the lecturer and researcher in this study, I found it important to reflect on my own engagement in this

teaching/learning space. I am a white woman with 24 years' experience in teaching, learning, and educational psychology. I consider myself to have a distinctly different demographic profile from most of my students in this particular study. The privilege (perceived and real) entailed in being white in South Africa, given its history, is not lost on me. I felt it was important to constantly reflect on the asymmetrical power relations that could easily emerge in this course. This required giving time and space to group discussions and encouraging dialogues, balancing the need for students to acquire the correct concepts in the course with the need not to completely disregard dialogue that may not have been directly on topic. It also required that any coding of the work be undertaken by me and another researcher.

### Analysis

Data was collected in the form of exit slips, which asked students for their opinions on: 1) what aspects of this pedagogy worked well, and 2) what did not work and could be improved.

## Findings and discussion

### Students' perceptions of the pedagogical model

In the final lecture, students were given an exit slip to answer two questions: 1) what they liked about the pedagogy, and 2) what could be improved in the model. Two themes emerged from the data: increased interaction and more accessible content.

### Increased interaction

This theme pointed to the fact that students experienced increased interaction in the lessons. Research indicates that interaction in lessons — where students are able to gain talk time and engage with each other — is optimal for learning (REF).

**PT:** (36-year-old female primary school teacher) *The readings and interactive nature of the lectures helped me remain engaged.*

**JS:** (25-year-old female high school teacher) *XX's (the lecturer) pedagogies were amazing! The examples, continuous interaction in class, and overall understanding of context were very useful for me.*

**BN:** (37-year-old male high school teacher) *Learning from colleagues and their ideas on how to teach certain subjects, as well as the activities, were valuable.*

**AW:** (26-year-old female high school teacher) *I think engagement is one tool teachers can use to bridge the gap between not understanding and gaining knowledge, and Prof XX is very engaging.*

**SB:** (35-year-old high school teacher) *Interactive lessons.*

What we can see in the extracts above is students' appreciation of the interactive nature of the pedagogy used in this module. This plays out both in terms of learning from colleagues (BN) as well as from the interactive nature of the lectures (PT).



A second theme that emerged from the exit slips was the accessibility of the content covered in the course.

#### Accessible content

The following are responses to the prompt: What worked pedagogically in this course?

**JK:** (30-year-old male primary school teacher). *I thoroughly enjoyed this course. Keep being you, Prof. The best!!! The readings were hard, but you made them really user-friendly. Your explanations of the concepts were so clear, and your real-life examples really helped me understand the concepts because I haven't done any psychology before.*

**MN:** (29-year-old female primary school teacher). *I liked that you used relatable examples to explain concepts. This made the work easier to grasp because I could link it to something I understand.*

**SD:** (34-year-old high school teacher). *The structure of how each concept was approached was excellent. Each concept led into the next seamlessly and made it easy to understand.*

**IV:** (48-year-old male high school teacher). *Her methods are so great that I understood every concept, even though I don't have a psychology background. Every section was engaging – that is what works most.*

**SJ:** (30-year-old primary school teacher). *I really enjoyed the teaching process. The explanations/module were well explained and easily digestible.*

As can be seen above, students found that this pedagogy made concepts more accessible by being engaging and by using real-life examples to facilitate understanding. Regarding aspects that did not work about this pedagogy, students indicated that nothing was problematic; however, 7 out of 52 expressed a desire to learn more about neurodivergent students.

## Conclusion

This paper began as a 21<sup>st</sup> century pedagogical response to Vygotsky's defectology. The paper outlines a pedagogical model for inclusive education, where students' voices are included in the co-construction of meaning in an honours module at a university. The TAT model discussed in this paper aims to include students in meaning making, through teaching, assessment and re-teaching in such a manner that no student is left behind in the class. The paper aimed to develop a model of inclusive pedagogy and to describe students' experiences of this model. Results suggest that the pedagogical model provides students with an interactive space and makes the work more accessible. This is a small case study, and a caveat needs to be inserted about its generalisability. There appears to be promise in this pedagogical model to include the voices of all students. However, further research is required in this area.

## References

1. Craig, A.P. (1996). Education for all. *South African Journal of Higher Education*, 10(2), 47–55.
2. Daniels, H. & Lunt I. (1993) Vygotskian theory and special education practice in Russia. *Educational Studies*, 19(1), 79–89.
3. Dubow, S. (1991). Mental testing and the understanding of race in twentieth-century South Africa. In: *Science, medicine and cultural imperialism* (pp. 148–177). London: Palgrave Macmillan UK.
4. Dessingué, A., & Wagner, D.A. (2025). Promoting dialogical critical thinking in education: examining teachers' practices and conceptualizations in the Norwegian school context. *Journal of Curriculum Studies*, 57(2), 184–202.
5. Hedegaard, M. (1998). Situated learning and cognition: Theoretical learning and cognition. *Mind, Culture, and Activity*, 5(2), 114–126.
6. Hedegaard, M. (2020). Ascending from the Abstract to the Concrete in School Teaching-the double Move between Theoretical Concepts and Children's Concepts. *Psychological Science & Education*, 25(5).
7. Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M., & Wheatley, L. (2019). Teacher–student dialogue during classroom teaching: Does it really impact on student outcomes? *Journal of the learning sciences*, 28(4-5), 462–512.
8. Kuhn, D. (2018). A role for reasoning in a dialogic approach to critical thinking. *Topoi*, 37, 121–128.
9. Lefstein, A., & Snell, J. (2013). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. Routledge.
10. Malofeev, N.N. (2001). *Specialnoe Obuchenie v Rossii I Zagranistei* [Special Education in Russia and Abroad] (Publication of the Institute of Corrective Pedagogy). Moscow: Pechatnyi Dvor.
11. Mercer, N., & Wegerif, R. (2002). Is 'exploratory talk' productive talk?. In: *Learning with computers* (pp. 79–101). Routledge.
12. Mercer, N., & Dawes, L. (2008). The value of exploratory talk. *Exploring talk in school*, 55–71.
13. Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L.C. (Eds.). (2019). *The Routledge international handbook of research on dialogic education*. Abingdon: Routledge.
14. Muller, J. (2014). Every picture tells a story: Epistemological access and knowledge. *Education as Change*, 18(2), 255–269. <https://doi.org/10.1080/16823206.2014.932256>
15. Petrovsky, A., & Yaroshevsky, M. (1998). *Kratki psichologicheskii slovar* [Brief psychological encyclopedia]. Rostov-na-Dony, Russia: Fenix.
16. Piaget, J. (1976). *Piaget's theory* (pp. 11–23). Springer Berlin Heidelberg.
17. Shuttleworth-Edwards, A.B. (2016). Generally representative is representative of none: Commentary on the pitfalls of IQ test standardization in multicultural settings. *The Clinical Neuropsychologist*, 30(7), 975–998.
18. Smagorinsky, P. (2012). "Every individual has his own insanity": Applying Vygotsky's work on defectology to the question of mental health as an issue of inclusion. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(2), 67–77.
19. Smagorinsky, P. (2018). Deinflating the ZPD and instructional scaffolding: Retranslating and reconceiving the zone of proximal development as the zone of next development. *Learning, culture and social interaction*, 16, 70–75. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.009>
20. Smith-Davis, J. (2000). People with disabilities in Russia: Progress and prospects. In: K. Keith & R. Schalock (Eds.) *Cross-Cultural Perspectives on Quality of Life*. Washington, DC: AAMR.



21. Stewart, K.D. (2015). *ADHD Versus PTSD in Preschool-Aged Children: Implications for Misdiagnosis*.
22. Van der Walt, S., Mabaso, W.S., Davids, E.L., & De Vries, P. (2020). The burden of depression and anxiety among medical students in South Africa: A cross-sectional survey at the University of Cape Town. *South African Medical Journal*, 110(1), 69–79.
23. Vygotsky, L.S. (1993). *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 2: The fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities)* (R.W. Rieber & A.S. Carton, Eds.; J.E. Knox & C.B. Stevens, Trans.). New York: Plenum.
24. Vygotsky L.S. (1997). *Educational psychology (Original work 1921–1923)*. Boca Raton, FL: Saint Lucie Press.
25. Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.

#### **Information about the author**

Joanne Hardman, PhD, Professor and Deputy Director, School of Education, University of Cape Town, Rondebosch, South Africa, Email: joanne.hardman@uct.ac.za

#### **Информация об авторе**

Джоан Хардман, кандидат наук, профессор, заместитель руководителя школы педагогики, Университет Кейптауна, Рондеошбуш, Южно-Африканская Республика, Email: joanne.hardman@uct.ac.za

#### **Conflict of interest**

The author declares that there is no conflict of interest.

#### **Конфликт интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

#### **Ethics statement**

This research has ethics approval under the reference number: EDNREC20250203. Written consent was obtained from participants. All names are pseudonyms to protect anonymity.

#### **Заявление об этике**

Исследование получило этическое одобрение, протокол: EDNREC20250203. Было получено письменное согласие участников. В целях анонимности все имена заменены псевдонимами.

Поступила в редакцию 23.06.2025

Поступила после рецензирования 01.08.2025

Принята к публикации 15.08.2025

Опубликована 30.09.2025

Received 2025.06.23

Revised 2025.08.01

Accepted 2025.08.15

Published 2025.09.30

Научная статья | Original paper

# Childhood, politics, and socio-cultural positionality: the critical analysis

**Sandeep Kumar** ✉  
University of Delhi, Delhi, India  
✉ sandeepkumarcie@gmail.com

## Abstract

Childhood is a socially constructed phase of life shaped by political, economic, and cultural forces. While often perceived as a natural and universal experience, childhood is deeply influenced by governmental policies, socio-cultural norms, and historical contexts. This paper explores how political structures and socio-cultural positionality shape childhood experiences across different societies. By drawing from theories of social construction, political influence, and cultural diversity, the study examines the impact of policies, media, and economic factors on children's rights and identities. It also discusses contemporary challenges such as digital childhood, globalization, and social inequalities. This interdisciplinary analysis highlights the need for policies that recognize childhood as a dynamic and context-dependent experience rather than a fixed biological stage.

**Keywords:** childhood, politics, socio-cultural positionality, social construction, globalization

**Acknowledgements.** The author is thankful to the scholars who contributed to the discourse of childhood studies.

**For citation:** Kumar, S. (2025). Childhood, politics, and socio-cultural positionality: a critical analysis. *Cultural-Historical Psychology*, 21(3), 114–123. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210310>

# Детство, политика и социально-культурная позициональность: критический анализ

**Сандип Кумар** ✉  
Делийский университет, Дели, Индия  
✉ sandeepkumarcie@gmail.com

## Резюме

Детство — это социально сконструированная стадия жизни человека, формируемая политическими, экономическими и культурными силами. Хотя зачастую этот период воспринимают как естественный и универсальный опыт, детство глубоко зависит от государственных политик, социально-культурных норм и исторических контекстов. В данной статье исследуются механизмы, с помощью которых политические институты и социально-культурное окружение влияют на формирование детского опыта в различных обществах. Беря во внимание теории социального конструирования, политического воздействия и культурного многообразия, мы рассматриваем влияние государственных политик, СМИ и экономических условий на права и самобытность детей. В исследовании также затрагиваются современные проблемы, такие как цифровое детство, глобализация и социальное неравенство. Междисциплинарный анализ подчеркивает необходимость разработки политических стратегий, которые признают детство как динамический и зависящий от контекста опыт, а не как фиксированную биологическую стадию.

**Ключевые слова:** детство, политика, социально-культурная позициональность, социальное конструирование, глобализация

**Благодарности.** Автор выражает благодарность ученым, чьи работы и идеи способствовали развитию области исследований детства.

**Для цитирования:** Кумар, С. (2025). Детство, политика и социально-культурная позициональность: критический анализ. *Культурно-историческая психология*, 21(3), 114–123. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210310>

## Introduction

Often idealized as a universal and innocent stage of life, childhood is really strongly molded by political ideas, economic systems, and cultural standards. Historically, childhood was not always considered a separate stage; until the 18th century, children were frequently viewed as small adults expected to contribute to household labour and society from an early age (Aries, 1962). Modern views on childhood, on the other hand, stress the importance of rights, education, and protection as well as how social, political, and economic circumstances shape children's experiences.

Through legislation, rules, and rights frameworks, political systems help to define childhood significantly. The United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC, 1989) established a global standard for children's rights, yet disparities persist in how different nations interpret and implement these policies. Policies on healthcare, education access, and economic disparities directly influence children's prospects and well-being (UNICEF, 2021).

Likewise, socio-cultural positionality — shaped by variables including race, class, gender, and ethnicity — affects children's lived experiences. For example, kids from underprivileged areas frequently suffer systematic inequities in legal protection, healthcare, and education (hooks, 1994). Cultural expectations also shape childhood development; in collectivist societies, children are brought up with a strong feeling of collective duty, whereas in individualist cultures, independence and self-reliance are stressed (Rogoff, 2003).

Given these intricacies, this article aims to investigate the interaction between politics, socio-cultural positionality, and childhood. It looks at how children's reality is shaped by various political systems, media portrayals, and cultural frameworks. Drawing from multidisciplinary studies, this paper emphasizes the manner in which childhood is built, lived, and changed across various social settings. It is a theoretical paper and discourse analysis has been used as an approach.

## Theoretical framework

Understanding childhood through a socio-political and cultural lens requires engagement with key theoretical perspectives that highlight its constructed nature. This section explores three primary theories: (1) the social construction of childhood, (2) critical theories on childhood and power structures, and (3) socio-cultural theory. These frameworks provide insight into how political systems, cultural contexts, and power dynamics shape children's experiences.

## The social construction of childhood

Childhood is a socially and culturally constructed idea that changes with time, place, and social settings rather than a set biological stage. From the social constructionist viewpoint, historical, economic, and political structures as well as cultural ideas and social expectations shape infancy (James & Prout, 2015). Unlike a universal and natural stage of human development, childhood is perceived differently in different communities shaped by gender, class, race, and historical period. This part looks at how childhood is constructed, how its meanings change across different cultures and historical settings, and how power relations affect children's experiences.

### *Defining childhood as a social construct*

The social constructionist approach challenges biological determinism by emphasizing how society, culture, and politics affect children. This perspective is important when comparing childhood experiences around the world because children have different autonomy, labour involvement, and rights.

Childhood has evolved considerably. Philippe Ariès (1962) famously claimed medieval Europe had no understanding of children. Children were considered “miniature adults” who worked and socialized without apparent maturity. After the Enlightenment and industrial capitalism, childhood became a distinct and protected stage of life, shaping modern education and child work laws (Cunningham, 2014).

This perspective shift shows how social and historical factors affect childhood. Modern Western society views children as innocent, defenseless, and in need of care, which reinforces strong boundaries between childhood and maturity (Jenks, 2005). Not everyone agrees. Many non-Western societies have young children take on chores, supporting sibling care or home work (Rogoff, 2003). Thus, the idea that youngsters should avoid work and decision-making is cultural rather than biological.

### *Cultural variations in childhood*

Cultural variances highlight even more that childhood is not a one, universal experience. Many Indigenous groups, for instance, encourage children to learn by participating in community life instead of through official schooling (Nsamenang, 2006). By contrast, Western conceptions of children stress organized schooling, play, and postponed entrance into the labour (Montgomery, 2009).

Furthermore, gender expectations influence how various communities build infancy. From early age, boys and girls are socialized into separate roles in many societies, hence affecting their future possibilities and obligations (Connell, 2009). These differences show how infancy is ingrained in more general social systems, hence

reflecting and repeating society standards and power dynamics.

### *The role of power in constructing childhood*

Power dynamics — including legal institutions, educational programs, and media representations — also affect the construction of childhood. Governments and institutions define childhood by laws governing age of consent, education, and labour, so reinforcing certain assumptions about what it means to be a child (Reynaert et al., 2009). Furthermore, decisions affecting children's lives frequently exclude their voices, so putting them as passive subjects instead of active social agents (James & James, 2012).

Media and commercial sectors help to mold childhood even more by stressing consumer identities, gender norms, and ideas of “suitable” conduct. Digital technology's growth has eroded conventional borders between childhood and maturity, hence challenging new issues regarding children's autonomy, privacy, and agency (Livingstone & Blum-Ross, 2020). These changing ideas of childhood show that social, political, and economic pressures are always reshaping the notion.

The social construction of childhood may be considered to question the notion that childhood is a universal or fundamentally biological period of life. Rather, historical change, cultural beliefs, and power systems defining what it means to be a child shape childhood. Understanding childhood as a social construct helps to highlight the need to rethink policies and practices that could support inequities in children's lives and enables a more inclusive knowledge of different childhood experiences.

### **Critical theories on childhood and power structures**

The study of childhood has developed beyond developmental psychology and biological determinism to include critical theories investigating how power shapes children's lives. Critical perspectives on childhood question prevailing stories that depict children as passive, dependent, and lacking agency. Rather, these points of view emphasize how political, economic, and social power structures affect childhood experiences, access to resources, and chances for engagement in society (James & Prout, 2015). To grasp how power shapes children's social positions and lived experiences, this part investigates critical viewpoints on childhood including Marxist, feminist, postcolonial, and Foucauldian theories.

#### *Marxist perspectives on childhood and capitalism*

Marxist philosophy questions how capitalism shapes infancy as a time of need and vulnerability. Not just a biological period, childhood is also a social category formed by economic systems (Qvortrup, 2009). Often in capitalist society, children are seen as economic dependents, therefore highlighting the need for adult wage labour and the commodification of childhood via consumerism (Zelizer, 1985).

From a Marxist viewpoint, one major criticism is the commercialization of childhood, in which children are

targeted as consumers via advertising, branded toys, and digital entertainment (Buckingham, 2011). As richer children have more access to educational resources and social capital, this process simultaneously forms children's identities and strengthens economic disparities. Therefore, infancy is a social creation shaped by economic and class systems rather than just a developmental stage.

#### *Feminist theories on childhood, gender, and power*

Feminist views on childhood investigate how gender expectations and patriarchal power systems affect children's experiences. Often from early age, conventional gender norms are forced on youngsters, hence affecting their socialization, prospects, and life outcomes (Connell, 2009). According to feminist academics, childhood is a location of gendered power dynamics where boys and girls are socialized into varying expectations of behaviour, responsibility, and future roles (Walkerdine, 1990).

Feminist points of view also emphasize the gendered work split in parenting. Historically, women have been given the main responsibility of caring, hence supporting the idea that childhood is a realm of maternal protection and emotional work (Hochschild, 2012). This viewpoint coincides with economic disparities since working-class and underprivileged women frequently bear more weight in juggling paid job and family obligations. Feminist academics also underline the importance of questioning strict gender stereotypes in media representations and preschool education in order to build more fair society structures (Thorne, 1993).

#### *Postcolonial and critical race theories on childhood*

Postcolonial and critical race theories question Eurocentric ideas of childhood that overlook the experiences of children in non-Western settings. Often reflecting children in the Global South as either victims in need of rescue or as ‘underdeveloped’ relative to Western criteria, Western discourses on childhood (Burman, 2016) tend to reinforce stereotypes and neocolonial power relations. By putting Western definitions of childhood and development onto different cultural contexts, these stories reinforce neocolonial power relations.

According to critical race theorists, racial hierarchies affect childhood experiences by means of systematic inequalities in education, healthcare, and law enforcement (Gillborn, 2008). For instance, Black and Indigenous children in many Western nations experience greater levels of school discipline, exclusion, and monitoring than their white counterparts (Ladson-Billings, 2006). These differences show how childhood is not a neutral or universal experience but one profoundly shaped by racial power dynamics and legacies of colonialism.

#### *Foucauldian perspectives: surveillance, discipline, and childhood*

Michel Foucault's power and discipline theories explain how institutions control childhood. Schools, courts, and hospitals influence children's behaviour and identity through monitoring and discipline (Foucault, 1977). Discipline practices in schools include hierarchi-



cal power systems, behavior management, and standardized testing (Devine, 2002).

As technology advances, parents, schools, and companies monitor children's online behaviour (Livingstone & Blum-Ross, 2020). By mirroring society's concerns about control, risk, and deviance, these systems reinforce power dynamics that limit children's independence and self-expression. Foucault shows how knowledge and discipline institutions regulate infancy by defining "normal" and "acceptable" behaviour.

Michel Foucault's (1980) thoughts on power and speech help explain how political and institutional institutions affect infancy. Social control over children's behaviour, knowledge, and agency comes from legal and educational systems. Schools use standardized curricula and behavioural norms to punish children and make them compliant (Foucault, 1977).

To sum up, the important theories on childhood question conventional developmental models by stressing how power systems shape children's experiences. Marxist points of view draw attention to the economic exploitation of children; feminist theories investigate gendered power relations; postcolonial and critical race theories attack Eurocentric prejudices; and Foucauldian analysis shows how institutions control childhood by means of discipline and surveillance. Applying these critical viewpoints helps academics and legislators to strive for more fair and inclusive approaches to childhood that acknowledge children's agency and different socioeconomic reality.

### **Socio-cultural theory and childhood**

Socio-cultural theory offers a lens through which to see childhood as a process molded by social interactions, cultural norms, and historical settings. Unlike biological or cognitive theories that highlight universal stages of child development, socio-cultural theory stresses the influence of social environment, language, and cultural practices on children's learning and identities (Rogoff, 2003; Vygotsky, 1978). This point of view questions the idea of childhood as a static, natural stage and instead frames it as a dynamic and culturally ingrained experience. Key ideas of socio-cultural theory, its consequences for childhood development, and its significance in modern educational and social environments are discussed in this part.

#### *Key principles of socio-cultural theory*

One of the most important theorists in socio-cultural theory, Lev Vygotsky (1978), claimed that social contact drives cognitive growth. He proposed the Zone of Proximal Development (ZPD), which defines the distance between what a youngster can do alone and what they can accomplish with advice from more informed people, whether parents, teachers, or peers. Vygotsky believed learning to be a socially mediated process in which children gain knowledge and abilities by interacting with their surroundings.

Scaffolding — the transient support given by an adult or more knowledgeable peer to assist a youngster finish a

task they would find difficult alone — is another important idea in socio-cultural theory (Wood et al., 1976). The assistance is progressively removed as the child's ability increases, so enabling independent problem-solving. This method emphasizes the importance of social connections in promoting emotional and cognitive growth.

Socio-cultural theory also stresses the need of cultural tools and language in forming children's ideas. Language is a tool for cognitive growth as well as a way of communication. Children absorb cultural values, problem-solving techniques, and ways of thinking particular to their communities by means of discussion, narrative, and social interactions (Wertsch, 1991). Therefore, depending on cultural ideas, customs, and social behaviours, childhood development differs between societies.

#### *The role of culture in childhood development*

One of the key benefits of socio-cultural theory is the awareness that cultural settings impact childhood. Emphasizing that children learn by participating in cultural events rather than by solitary individual development, Barbara Rogoff (2003) built on Vygotsky's concepts. Many non-Western cultures, for instance, believe that children learn by observing adults and participating directly in family chores and community events rather than by formal education. This questions Western-centric paradigms of childhood that give play-based learning and organized education first priority.

Based on their socio-cultural surroundings, cross-cultural research has revealed notable differences in how children learn and develop. For example, Indigenous tribes in Latin America and Africa stress shared learning and responsibility from early age, where kids help in family labour and decision-making (Gaskins, 2006). By contrast, Western countries tend to encourage individualism, organized education, and postponed autonomy in childhood. These contrasts show how infancy is not a universal experience but rather strongly ingrained in cultural beliefs and economic structures.

#### *Implications for education and socialization*

Social theory must be rethought in light of the tremendous changes in the modern world, according to this article. Though cognitively significant, classical theory's assumptions, conceptions, and procedures are increasingly out of sync with digitalization, decolonization, climatic crises, and evolving global power dynamics. The regeneration of social theory necessitates a shift in how we define the social, whose knowledge matters, and how we study.

First, the critique of universalism and positivism emphasizes the need for a pluralistic epistemology that accepts diverse knowledges. Revitalized social theory positions Indigenous, feminist, postcolonial, and Global South thinkers as integral to theoretical growth, not supplementary.

Second, conceptual novelty matters. Relational, processual, and hybrid frameworks better reflect modern life's interconnection and dynamic than binary and rigid categories. Theorists must consider human, non-human,

material, and digital actors, widening social science ontological frontiers.

Third, this transition requires methodological renewal. Ethical, collaborative research must oppose extractive norms and emphasize reciprocity, reflexivity, and accountability. Participatory, decolonial, and digital research methods demonstrate rigor and social engagement.

Social theory revitalization is a continuing effort. It requires humility, openness, and inventiveness because theory is constantly temporary, intertwined in the world it explains, and affected by power. Social theory must imagine more just, inclusive, and sustainable futures in an uncertain and changing world.

## Childhood and politics

Childhood is a politically charged idea influenced by government policies, legal frameworks, and ideological discourses, not only a biological or developmental era. Political systems shape how childhood is defined, safeguarded, and lived throughout different countries. The function of the state in forming childhood, the effects of policies on children's life, and the political representation of children's rights are discussed in this part.

### The role of the state in shaping childhood

Governments shape childhood through laws, schools, and social policies. The state determines childhood's beginning and conclusion, who is a child, and their rights and safeguards (James & James, 2012). Many nations set the legal age of adulthood at 18, although culture and politics affect this.

Juvenile justice, compulsory education, and child labour policies reveal how different parties see youth. Some emerging countries allow child labour under specific conditions, while others prohibit it until adulthood (Boyden, 2013). These discrepancies highlight how political economics impact childhood.

Political discussion also references childhood to advocate policies and changes. When discussing immigration, social welfare, or education funding, politicians often utilize child protection to advance their interests (Wells, 2015). Political decisions are sometimes influenced by economic and ideological reasons; therefore, these policies may benefit children but not necessarily.

### Policies affecting children: education, labour laws, and healthcare

Government policies affect children's school, healthcare, and social services. By defining children's growth and education organization, compulsory education legislation have substantially impacted childhood (Moss, 2012). Educational access and quality remain uneven, especially for poor children.

Child labour laws vary globally. While international organizations like the ILO aim to end child labour, economic and political realities in many nations compel youngsters into the job. Sometimes child labour laws ne-

glect low-income families' financial realities, resulting in laws that don't benefit children (Liebel, 2020).

Healthcare restrictions determine how much dietary and medical aid youngsters receive. Universal health care systems allow children more access to medical services, but private systems may vary by socioeconomic status (UNICEF, 2021). Some nations prioritize pregnancy and child health, whereas others less prioritize child welfare.

### Political representation of children's rights

After the 1989 UNCRC ratification, political debate has shifted to children's rights. The UNCRC established global children's rights to education, healthcare, and protection from exploitation (UNICEF, 2019). Despite almost universal approval, these rights are implemented differently in each country.

Children cannot vote or participate in politics; hence they lack political representation. Therefore, adult-led advocacy groups, NGOs, and politicians frequently represent their interests (Reynaert et al., 2009). Young activism has grown, especially with Greta Thunberg's climate advocacy, but children's voices are still often ignored in politics (Kallio & Hakli, 2013).

### The politicization of childhood in contemporary debates

Policy debates on education, immigration, and climate change often politicize childhood. International condemnation of family separations at crossings has shaped immigration discussions by affecting migrant children.

Climate change activism by youngsters has shown how political decisions influence youth. Young activists claim current political systems imperil future generations, emphasizing the need for more inclusive legislation that considers children's perspectives (Prout, 2019).

To conclude, governmental institutions, policies, and ideologies profoundly affect childhood.

Through education, labour regulations, and healthcare, governments shape childhood across socioeconomic and cultural contexts. Despite global awareness of children's rights, political representation remains a barrier, needing continual activism and systemic change to guarantee children's voices are heard.

## Socio-cultural positionality and childhood

Different social, economic, and cultural settings shape childhood experience unevenly. Socio-cultural positionality — shaped by elements including class, race, gender, ethnicity, and nationality — defines the possibilities, obstacles, and identities children create. This part looks at how childhood interacts with social class, race and ethnicity, gender, and cultural variety, hence showing how these aspects shape children's experiences in many nations.

### Class and economic inequality in childhood

A child's quality of life, educational access, healthcare, and well-being are all affected by socioeconomic

status. In contrast to food poverty, limited schooling, and poor healthcare, wealthy children often have better education, extracurricular activities, and healthcare (UNICEF, 2021).

Economic inequality shapes children. Early variations in baby development show in high-income nations; wealthier infants benefit from better cognitive and social environments (Lareau, 2011). However, economically disadvantaged children may face poor schools, unstable homes, and more stress and trauma (Evans, 2004).

### **Race, ethnicity, and childhood inequality**

Race and ethnicity affect childhood experiences, especially in countries with colonialism, systematic racism, and discrimination. Racial and ethnic minority children face structural inequalities in education, health care, and legal protection (Gillborn, 2008).

Black and Latino kids in the US are more likely than white youngsters to attend underfunded schools with harsher discipline (Ladson-Billings, 2006). Indigenous children in Australia, Canada, Asia, and Latin America endure systematic barriers to adequate education and healthcare due to colonial policy.

Migrant and refugee children face greater legal issues, dislocation, and discrimination worldwide. Immigrant children struggle with language, cultural, and social service exclusion in many host nations (Lundberg, 2020).

### **Gender and childhood socialization**

Gender influences how children are reared, educated, and treated. Boy and female roles are often set in early childhood, with expectations about their behaviour, interests, and career objectives (Connell, 2009).

Traditional gender norms hinder females' schooling and personal liberties in many nations. Cultural beliefs around gender roles, home duties, and early marriage prevent millions of girls from attending school, according to UNESCO (2020). However, boys may be pressured to be strong and emotionally controlled, which might harm their mental health and development (Kimmel, 2010).

### **Cultural differences in childhood socialization**

Cultural norms shape childhood. Many non-Western cultures prioritize collectivism and cooperation in childrearing, while Western countries emphasize individualism and independence (Rogoff, 2003). These cultural differences affect children's family and community roles, schooling, and parenting.

Children in many Asian and African societies are expected to help with family chores and respect elders, reflecting religious values. However, Western countries prioritise children's freedom and self-expression, helping them form independent identities (Lancy, 2015).

Cultural differences affect educational practices and discipline. While some cultures encourage lenient and child-centered approaches, others believe tough discipline is required for character development (Bornstein, 2012). These variances show how culture

shapes childhood, challenging universal child development theories.

### **The impact of globalization on childhood identity**

By affecting cultural values, language, media exposure, and social interactions, globalization has greatly formed childhood identity. Children are growing up in a world quite different from that of past generations as information, commodities, and people transcend borders in greater numbers. Although globalization has increased educational possibilities and promoted cultural variety, it has also raised questions about cultural degradation and identity crisis. Considering both good and bad consequences, this part investigates how globalization influences childhood identity.

### **The role of media and technology during childhood**

Digital technology's fast development has significantly changed childhood experiences by changing how kids engage with the world, get information, and create their identities. Media and technology can both empower people and create possible hazards, hence prompting debate regarding its influence on children's political awareness, socialization, and well-being. Digital childhood's effects, media's influence on children's political awareness, and ethical issues about children's interaction with technology are all covered in this part.

### **Digital childhood and the rise of social media**

Technology has transformed childhood in a world where digital devices, social media, and online learning are essential. Children's growing technology use affects their cognitive development, social connections, and educational opportunities, reflecting "digital childhood" (Livingstone & Blum-Ross, 2020).

Many youngsters today utilize digital devices for entertainment, communication, and education, exposing them to screens early on (Holloway et al., 2013). Digital tools enable online learning and global contact, but they also raise concerns about screen time, cyberbullying, and data privacy (Chaudron et al., 2018).

Social media especially shapes children's identities and peer networks. Tik-Tok, Hub, Instagram, and YouTube allow kids to follow global trends, be creative, and join communities (Boyd, 2014).

### **Media influence on children's socialization and political awareness**

The media shapes children's worldview through politics, culture, and social issues. TV, movies, and digital platforms show kids stories that reflect social norms and power structures (Buckingham, 2013).

Digital media has substantially increased children's political exposure. Young people can engage in political discourse, activity, and civic awareness via social media (Kellner & Share, 2019). Climate activism, led by Greta Thunberg, as mentioned earlier has grown in popular-

ity among children and teens, highlighting how media affects young people's political engagement (Pickard, 2019).

Online content quality and reliability remain concerns for children. Misinformation and biased news can influence children's political opinions by reinforcing stereotypes (Jenkins et al., 2016). Developing critical thinking skills to responsibly navigate digital content has made media literacy education increasingly important (Hobbs, 2010).

### **The commercialization of childhood through media**

Digital media's commercialization of kids generates ethical questions around how companies and advertisers focus on youngsters. Digital marketing has led to youngsters being exposed to ads on streaming services, gaming platforms, and social media, usually without knowing the persuasive intent behind them (Montgomery, 2015).

Research indicates that marketing tactics using influencers, product placements, and interactive material to influence their purchasing behaviour notably affect children (Nairn & Fine, 2008). This has sparked discussions on the morality of child-directed advertising and the necessity for more rigorous rules to shield children from exploitative marketing tactics (Gunter et al., 2005).

### **The digital divide and inequalities in access to technology**

Although digital technology has opened doors for education and communication, it has also strengthened socio-economic inequalities among youngsters. Often as a result of economic, geographic, or physical constraints, the "digital divide" describes the disparity between children with access to technology and those without.

While children from low-income homes may lack fundamental technology capabilities, those from wealthy backgrounds have more access to high-speed internet, digital devices, and online learning materials (Van Deursen & Van Dijk, 2014). Global problems like the COVID-19 epidemic have drawn even more attention to this digital inequality as differences in online education access impacted children's academic achievement (UNICEF, 2021).

### **Ethical and psychological concerns in digital childhood**

Digital technology is altering children, making mental health, data privacy, and online safety concerns more pressing. High screen usage in children is linked to anxiety, depression, and sleep issues (Twenge et al., 2018). Cyberbullying and online harassment also harm children's mental health and self-esteem (Kowalski et al., 2014).

Kids often use digital platforms to collect personal data for targeted marketing and monitoring, raising data privacy concerns (Lupton & Williamson, 2017). Many parents and children are unaware of how their data is used, raising permission and digital rights concerns (Livingstone et al., 2018). Children's digital privacy laws have gained support from advocacy groups advocating

for stricter data collection and online safety (Staksrud & Livingstone, 2009).

Thus, media and technology have changed modern childhood, offering both opportunities and challenges. Digital tools give youngsters education, social connections, and political knowledge, but they also raise worries about digital inequality, commercialization, and misinformation. Providing equal access to technology, protecting children's online experiences, and promoting media literacy are needed to solve these issues.

## **Challenges and future directions**

Significant obstacles remain in guaranteeing an equitable and fair childhood experience for all children even with developments in child rights, education, and technology. Socioeconomic inequality, political unrest, environmental change, and digital hazards still impact infancy in multifaceted ways. Key issues affecting children worldwide are discussed in this part along with possible future paths in policy, research, and activism.

### **Socioeconomic inequalities and access to opportunities**

The ongoing socioeconomic disparities that influence children's access to education, healthcare, and social mobility are among the most urgent issues in childhood studies. Although international bodies like the World Bank and UNICEF have worked to lower child poverty, especially in low-income and marginalized areas inequalities still exist (UNICEF, 2021).

Children from economically underprivileged households are more prone to suffer malnutrition, subpar education, and bad health outcomes (Walker et al., 2011). The world wealth disparity also implies that whilst some kids gain from sophisticated healthcare and elite private education, others lack fundamental needs like stable housing and clean water (Pickett & Wilkinson, 2015).

Future initiatives ought to emphasize closing these gaps by means of fair policies including universal access to high quality education, free healthcare for children, and social safety nets for families in poverty (Sen, 1999). Long-term remedies addressing the underlying causes of childhood disparities should be carried out by governments working with non-governmental organizations (NGOs).

### **The impact of climate change on childhood**

As global temperatures rise, natural disasters, and resource depletion disproportionately affect children, climate change is becoming a major threat to their futures (UNICEF, 2019). Children in developing nations, especially coastal and rural ones, are more likely to be uprooted, hungry, and exposed to natural disasters (IPCC, 2022).

Climate concern increases youth fear and despair about the future (Hickman et al., 2021). In India, kid activists are leading the fight against climate change by promoting action, education, and responsibility. Young Indian activists fight climate change by disseminating knowledge and taking action. Many know Ridhima Pan-



dey, who petitioned, and Licypriya Kangujam, who has battled for climate action since 2018. These activists are pressuring governments to address climate change and inspiring others.

To mitigate these risks, climate policymakers must prioritize children's needs. Youth must participate in decision-making. Education on sustainability and climate resilience in schools should prepare future generations for environmental issues (Chawla, 2020).

### **Political instability and the plight of refugee children**

Children in areas impacted by war, political strife, and forced migration suffer great difficulties that undermine their physical and mental well-being. UNHCR estimates that more than 36,5 million children globally have been forcefully displaced by armed conflict, persecution, and economic instability as of 2022. Often, these kids suffer from a lack of fundamental healthcare, trauma, and interrupted schooling.

To guarantee their access to safe housing, schooling, and psychosocial assistance, policies giving child refugees and asylum seekers top priority must be strengthened (Lundberg, 2020). To offer humanitarian help and relocation initiatives for children impacted by violence and displacement, international cooperation is required.

### **Digital risks and children's online safety**

Digital privacy, cyberbullying, and false information have all grown increasingly important as kids spend more time online. Although technology provides great social and educational advantages, it also exposes children to exploitation, manipulation, and mental health concerns (Livingstone et al., 2017).

Governments and technology businesses have to cooperate to provide child-friendly digital spaces that give safety, privacy, and media literacy top priority. Stricter data protection legislation for minors, social media content moderation, and awareness campaigns about online threats are among policies required to maintain children's digital well-being (Staksrud & Livingstone, 2009).

### **The future of childhood studies and policy development**

Looking ahead, the field of childhood studies must continue evolving to address the complex and dynamic factors shaping children's experiences. Future research should focus on:

- Intersectionality and childhood: Examining how race, gender, class, and disability intersect in shaping childhood experiences.
- Children's agency and participation: Expanding efforts to include children's voices in policymaking and advocacy efforts.
- Post-pandemic childhood: Studying the long-term effects of COVID-19 on children's education, mental health, and socialization.
- Global South perspectives: Moving beyond Western-centric frameworks to incorporate

To summarise, although many romanticize childhood as a time of innocence and safety, actual events like economic inequality, political unrest, and digital threats undermine this image. Dealing with these problems calls for worldwide cooperation, inclusive policy development, and a dedication to strengthening children's voices. Ensuring that every child has access to a safe, encouraging, and empowering environment has to stay a worldwide goal as society develops.

## **Conclusion**

Political, socio-cultural, and economic institutions affect childhood, a complex and dynamic time. Historical contexts, political policies, cultural expectations, and technological advancement shape an experience. This study examines how political beliefs, socio-cultural positionality, and digital transformations affect childhood, focusing on power, privilege, and inequality.

Political discussions over childhood highlighted the state's effect on children's rights, education, labour regulations, and social protections. While political and economic factors affect implementation in different nations, international treaties like the UNCRC set universal standards for children's wellbeing. Children still lack direct political representation, making advocacy and youth action essential to ensure their voices are heard.

In its socio-cultural positionality analysis, this study showed how class, race, gender, and culture affect childhood experiences. Socioeconomic gaps strongly influence education, healthcare, and social mobility. Cultural standards affect parental behaviours, gender expectations, and childhood notions, challenging the idea of a universal experience. Cross-cultural interaction and cultural uniformity have further affected childhood due to globalization.

Another major concern is how media and technology affect childhood. Technology has expanded children's access to knowledge and political participation, but it has also caused cyberbullying, privacy difficulties, and misinformation. Digital platforms' commercialization of childhood raises ethical problems about consumerism and children's autonomy, emphasizing the need for stronger digital literacy and child-centered internet policies.

Digital risks, political unrest, climate change, and economic inequality remain major concerns. These issues require global cooperation, inclusive policymaking, and more child participation in society and politics. Governments, teachers, and child welfare groups must work together to give every child a safe, supportive, and empowered upbringing.

In conclusion, childhood is not just a biological stage but a social and political construct. Understanding it through an interdisciplinary lens — incorporating political science, sociology, and cultural studies — allows for a more nuanced perspective on the forces that shape children's lives. By acknowledging the diversity of childhood experiences and advocating for policies that prioritize children's well-being, societies can work towards a more just and equitable future for all children.

## References

- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. Vintage Books.
- Bornstein, M.H. (2012). *Cultural approaches to parenting. Parenting: Science and Practice*, 12(2–3), 212–221. URL: <https://doi.org/10.1080/15295192.2012.683359>
- Boyd, d. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Buckingham, D. (2011). *The material child: Growing up in consumer culture*. Polity Press.
- Buckingham, D. (2013). *Children and the media: A cultural studies approach*. Polity Press.
- Burman, E. (2016). *Deconstructing developmental psychology* (3rd ed.). Routledge.
- Chaudron, S., Di Gioia, R., Gemo, M., & Holloway, D. (2018). *Young children (0–8) and digital technology: A qualitative study across Europe*. European Commission.
- Chawla, L. (2020). *Growing up in an urbanizing world*. Routledge.
- Connell, R.W. (2009). *Gender: In world perspective* (2nd ed.). Polity Press.
- Cunningham, H. (2014). *Children and childhood in Western society since 1500* (2nd ed.). Routledge.
- Devine, D. (2002). Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. *Childhood*, 9(3), 303–320. URL: <https://doi.org/10.1177/0907568202009003046>
- Evans, G.W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77–92. URL: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.2.77>
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). Pantheon Books.
- Gaskins, S. (2006). Cultural perspectives on infant-caregiver interaction. In J. G. Bremner & T. D. Wachs (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of infant development* (pp. 296–322). Blackwell.
- Gillborn, D. (2008). *Racism and education: Coincidence or conspiracy?* Routledge.
- Gunter, B., Oates, C., & Blades, M. (2005). *Advertising to children on TV: Content, impact, and regulation*. Routledge.
- Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C., & van Susteren, L. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: A global survey. *The Lancet Planetary Health*, 5(12), e863–e873. URL: [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: Connecting culture and classroom*. Corwin Press.
- Hochschild, A.R. (2012). *The managed heart: Commercialization of human feeling* (3rd ed.). University of California Press.
- Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). *Zero to eight: Young children and their internet use*. EU Kids Online.
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). (2022). *Climate change 2022: Impacts, adaptation, and vulnerability*. Cambridge University Press.
- International Labour Organization (ILO). (2021). *Child labour: Global estimates 2020, trends and the road forward*. International Labour Office.
- James, A., & James, A.L. (2012). *Key concepts in childhood studies* (2nd ed.). Sage Publications.
- James, A., & Prout, A. (2015). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (3rd ed.). Routledge.
- Jenkins, H., Ito, M., & boyd, d. (2016). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Polity Press.
- Jenks, C. (2005). *Childhood: Second edition*. Routledge.
- Kallio, K. P., & Häkli, J. (2013). Children and young people's politics in everyday life. *Space and Polity*, 17(1), 1–16. URL: <https://doi.org/10.1080/13562576.2013.780710>
- Kellner, D., & Share, J. (2019). Critical media literacy is essential for education. *Cognition and Instruction*, 37(2), 158–166. URL: <https://doi.org/10.1080/07370008.2019.1585659>
- Kimmel, M. (2010). *Guyland: The perilous world where boys become men*. HarperCollins.
- Kowalski, R.M., Giumetti, G.W., Schroeder, A.N., & Lattanner, M.R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. URL: <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Ladson-Billings, G. (2006). From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in U.S. schools. *Educational Researcher*, 35(7), 3–12. URL: <https://doi.org/10.3102/0013189X035007003>
- Lancy, D.F. (2015). *The anthropology of childhood: Cherubs, chattel, changelings* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Liebel, M. (2020). *Child labour and the transition between childhood and adulthood*. Palgrave Macmillan.
- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford University Press.
- Livingstone, S., Stoilova, M., & Nandagiri, R. (2018). *Children's data and privacy online: Growing up in a digital age*. London School of Economics and Political Science Report.
- Lundberg, A. (2020). The politics of childhood and asylum in the European Union. *Children's Geographies*, 18(5), 559–572. URL: <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1648769>
- Meadow, T. (2018). *Trans kids: Being gendered in the twenty-first century*. University of California Press.
- Montgomery, H. (2009). *An introduction to childhood: Anthropological perspectives on children's lives*. Wiley-Blackwell.
- Montgomery, K. (2015). *Generation digital: Politics, commerce, and childhood in the age of the internet*. MIT Press.
- Moss, P. (2012). *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship*. Routledge.
- Nairn, A., & Fine, C. (2008). Who's messing with my mind? The implications of dual-process models for the ethics of advertising to children. *International Journal of Advertising*, 27(3), 447–470. URL: <https://doi.org/10.2501/S0265048708080094>
- Nsamenang, A. B. (2006). *Cultures in early childhood care and education*. UNESCO Early Childhood and Family Policy Series.
- Pickard, S. (2019). *Politics, protest and young people: Political participation and dissent in 21st century Britain*. Palgrave Macmillan.
- Pickett, K., & Wilkinson, R. (2015). *The spirit level: Why equality is better for everyone*. Penguin.
- Prout, A. (2019). *The future of childhood: Towards the interdisciplinary study of children*. Routledge.
- Qvortrup, J. (2009). Childhood as a structural form. In J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (pp. 21–33). Palgrave Macmillan.

47. Reynaert, D., Bouverne-De Bie, M., & Vandeveld, S. (2009). A review of children's rights literature since the adoption of the UNCRC. *Childhood*, 16(4), 518–534. URL: <https://doi.org/10.1177/0907568209344270>
48. Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
49. Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. Rutgers University Press.
50. UNICEF. (2021). The state of the world's children 2021: On my mind — Promoting, protecting, and caring for children's mental health.
51. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
52. Walkerdine, V. (1990). *Schoolgirl fictions*. Verso.
53. Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
54. Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
55. Zelizer, V.A. (1985). *Pricing the priceless child: The changing social value of children*. Princeton University Press.

### Information about the author

Sandeep Kumar, Leading Researcher in the Field of Human Development, Learning and Cognition, Professor in Education, Department of Education, University of Delhi, Delhi, India, e-mail: sandeepkumarcie@gmail.com. Profile URL: <https://cie.du.ac.in/userfiles/downloads/Faculty/Professor%20Sandeep%20Kumrar.pdf>

### Информация об авторе

Сандип Кумар, ведущий исследователь в области развития человека, обучения и познания, профессор в сфере образования, кафедра образования, Университет Дели, Дели, Индия. e-mail: sandeepkumarcie@gmail.com. Profile URL: <https://cie.du.ac.in/userfiles/downloads/Faculty/Professor%20Sandeep%20Kumrar.pdf>

### Contribution of the authors

Sandeep Kumar — conceptualization of idea, theoretical framework, discourse analysis, themes allocation, writing and design of the manuscript, intext citation and reference.

### Вклад авторов

Сандип Кумар — концептуализация идеи, разработка теоретической основы, дискурс-анализ, распределение тем, написание и оформление рукописи, цитирование, составление списка литературы.

### Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

### Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

### Ethics statement

Author has taken utmost care to consider all ethical consideration while writing this paper.

### Заявление об этике

Автор внимательно учёл все этические вопросы при написании этой работы.

Поступила в редакцию 18.05.2025

Поступила после рецензирования 15.07.2025

Принята к публикации 15.08.2025

Опубликована 30.09.2025

Received 2025.05.18

Revised 2025.07.15

Accepted 2025.08.15

Published 2025.09.30

Научная статья | Original paper

# Digital learning for mixed-ability classrooms: psycho-diagnostic challenges and educational psychology perspectives

Subhash Chander<sup>1</sup> ✉, Chetna Arora<sup>2</sup> ✉

<sup>1</sup> University of Delhi, Delhi, India

✉ [schander@cie.du.ac.in](mailto:schander@cie.du.ac.in)

<sup>2</sup> University of Delhi, Delhi, India

✉ email: [chetna.arora@lic.du.ac.in](mailto:chetna.arora@lic.du.ac.in)

## Abstract

**Context and relevance.** In Indian secondary schools, science classrooms often include students with varying learning needs, posing a challenge to traditional teaching methods. With increasing emphasis on inclusive education, particularly under the National Education Policy 2020, teachers are turning to digital tools to manage this diversity. However, the lack of structured diagnostic methods and adequate training hinders effective implementation. Educational psychology theories suggest that addressing learners' individual needs through informal diagnostic insights, supported by technology, can lead to better outcomes.

**Objective.** The purpose of this study is to explore how digital learning strategies, informed by educational psychology and informal psycho-diagnostic techniques, can support differentiated teaching in mixed-ability science classrooms. **Hypothesis.** It is assumed that combining digital tools with diagnostic observations helps teachers better engage diverse learners and design personalized instructional strategies. **Methods and materials.** A qualitative research approach was used, involving 20 science teachers from both private and government secondary schools in Delhi NCR. Data were collected through classroom observations, teacher interviews, and reflective notes. The study used the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) and SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) models, alongside theories from Gardner and Vygotsky, to analyze teaching practices. **Results.** Teachers employed observation-based diagnostics and basic digital tools such as videos, simulations, and quizzes. While some moved towards modified instruction, most lacked training and access to advanced digital infrastructure. Despite challenges, a clear link emerged between diagnostic awareness and meaningful use of digital methods. **Conclusions.** Integrating informal diagnostic strategies with digital teaching tools enables more inclusive and responsive instruction. Strengthening teacher training and digital access is vital to make science education more adaptive to diverse learners.

**Keywords:** inclusive education, digital learning, differentiated instruction, mixed-ability classrooms, psycho-diagnostic strategies, science teaching

**Funding.** This study received no external funding support.

**Acknowledgements.** The authors express their gratitude to the participating school teachers and staff for their cooperation during fieldwork. Special thanks to institutional reviewers for their feedback on the research design and findings.

**Supplemental data.** Additional data, including observation logs and anonymized teacher interviews, are available upon request from the corresponding author.

**For citation:** Chander, S., Arora, C. (2025). Digital learning for mixed-ability classrooms: psycho-diagnostic challenges and educational psychology perspectives. *Cultural-Historical Psychology*, 21(3), 124–135. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210311>



# Цифровое обучение в классах с разным уровнем подготовки: психодиагностические проблемы и перспективы педагогической психологии

Субхаш Чандер<sup>1</sup> ✉, Четна Арора<sup>2</sup> ✉

<sup>1</sup> University of Delhi, Delhi, India  
✉ schander@cie.du.ac.in

<sup>2</sup> University of Delhi, Delhi, India  
✉ email: chetna.arora@lic.du.ac.in

## Резюме

**Контекст и актуальность.** В средних школах Индии уроки по естественным наукам часто проходят с учениками, у которых разные потребности в обучении. Это создает трудности для учителей, использующих обычные методы преподавания. В связи с большим вниманием к инклюзивному образованию и в рамках Национальной образовательной политики 2020 года, учителя всё чаще используют цифровые инструменты, чтобы лучше справляться с этим разнообразием учеников. Но у них есть проблемы: нет четких методов диагностики и отсутствие подготовки. Согласно теориям педагогической психологии, если учителя смогут лучше понять индивидуальные потребности каждого ученика с помощью неформальных методов диагностики и технологий, это поможет улучшить результаты обучения всех учеников. **Цель.** Цель исследования — изучить, как цифровые стратегии обучения, основанные на теориях педагогической психологии и неформальных психодиагностических методах, могут поддерживать дифференцированное обучение естественным наукам в классах с разным уровнем способностей учеников. **Гипотеза.** Предполагается, что сочетание цифровых инструментов с использованием диагностических методов помогает учителям лучше вовлекать учеников с разным уровнем подготовки и разрабатывать индивидуальные учебные стратегии. **Методы и материалы.** Использовались качественные методы исследования, в рамках которых было опрошено 20 учителей естественных наук из частных и государственных средних школ в национальном столичном округе Дели. Данные собирались посредством наблюдений в классе, интервью с учителями и заметок. В исследовании применялись модели Технологического педагогического контент-знания (TPACK) и SAMR (замена, накопление, модификация, переопределение), а также теории Говарда Гарднера и теории Л.С. Выготского для анализа методов преподавания. **Результаты.** Учителя использовали диагностические методы на основе наблюдений и простые цифровые инструменты, такие как видео, симуляции и викторины. Хотя некоторые педагоги перешли к модифицированным методам преподавания, большинство не имели достаточной подготовки и доступа к современным цифровым технологиям. Несмотря на трудности, явно прослеживалась связь между осведомленностью о диагностике и эффективным использованием цифровых методов. **Выводы.** Интеграция неформальных диагностических методов с цифровыми учебными инструментами позволяет обеспечить более инклюзивное и гибкое обучение. Улучшение подготовки учителей и расширение доступа к цифровым технологиям являются важными для того, чтобы сделать обучение естественным наукам более адаптивным к потребностям разных учеников.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, цифровое обучение, дифференцированное обучение, классы с разным уровнем способностей, психодиагностические стратегии, преподавание естественных наук

**Финансирование.** Данное исследование не было профинансировано за счет внешних источников.

**Благодарности.** Авторы выражают благодарность участвующим учителям и сотрудникам школы за их сотрудничество во время проведения исследования. Особая благодарность рецензентам за их отзывы по поводу структуры исследования и его результатов.

**Дополнительные данные.** Дополнительные данные, включая журналы наблюдений и анонимизированные интервью с учителями, доступны по запросу у ответственного автора.

**Для цитирования:** Чандер, С., Арора, Ч. (2025). Цифровое обучение в классах с разным уровнем подготовки: психодиагностические проблемы и перспективы педагогической психологии. *Культурно-историческая психология*, 21(3), 124–135. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210311>

## 1. Introduction

### 1.1. Background

Indian science classrooms increasingly represent a microcosm of learner diversity, influenced by disparities in socio-economic background, linguistic exposure, and prior academic achievement. Although the National Education Policy (NEP) 2020 envisions an inclusive, competency-based education system, classroom practices often reflect a one-size-fits-all approach. Teachers are frequently underprepared to deal with the nuanced instructional demands posed by mixed-ability groups, particularly in the context of science education, which requires conceptual understanding, procedural fluency, and application skills. As noted in Arora & Chander, 2023, despite recognition of inclusive education in policy discourse, pedagogical strategies remain largely undifferentiated. This research addresses this gap by exploring how digital technologies — ranging from interactive simulations to curated video content — can be strategically employed to support differentiated learning in science classrooms.

Drawing on Vygotsky's (1978) Zone of Proximal Development (ZPD), the study conceptualizes digital tools as potential mediators between learner capability and curricular demands. The study further leverages Gardner's (1983) theory of Multiple Intelligences to identify opportunities for individualized instruction. The introduction situates the research within India's current educational landscape and argues for a model that integrates digital affordances with psycho-diagnostic responsiveness. Educational psychology provides essential frameworks for understanding learner diversity in cognitive and emotional dimensions. In mixed-ability classrooms, theories of cognitive development and individual learning styles are instrumental in shaping effective instructional design. As highlighted in Arora & Chander, 2023, Vygotsky's ZPD remains central to differentiating instruction. Teachers as observed during fieldwork (Arora & Chander, 2023) often scaffolded content using peer tutoring, concrete aids, and visual reinforcement to match students' proximal development levels.

Bruner's concept of scaffolding (1966), which suggests the gradual withdrawal of support as learners gain mastery, was evident in task-based collaborative work where students transitioned from guided instruction to independent problem-solving. This aligns with cultural-historical views of learning as a socially mediated process. Gardner's Multiple Intelligences theory informed several classroom interventions. For instance, role-play in one government school allowed kinesthetic learners to engage with scientific processes. Another classroom used student drawings to depict scientific phenomena, thus accommodating visual learners. The VARK model also found application, as teachers structured activities using multimedia content and manipulatives to align with learner preferences.

## 2. Research objectives and questions

### Research objectives

The study aimed to:

1. Explore how science teachers identify and interpret learner diversity — cognitive, emotional, and linguistic — through informal psychodiagnostics techniques in the absence of formal psychological services.
2. Examine the pedagogical integration of digital tools in mixed-ability secondary science classrooms, focusing on how these tools are aligned with diverse learner profiles.
3. Evaluate the extent to which established educational psychology theories — particularly Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD), Gardner's Multiple Intelligences (MI), and Bruner's scaffolding — on differentiated instruction in real classroom settings.
4. Develop a culturally contextual instructional framework that connects informal psychodiagnostic responsiveness with digital pedagogy for inclusive and meaningful science learning teaching in Indian secondary schools.

### Research questions

To address the above objectives, the study explored the following questions:

1. RQ1: How do science teachers in diverse Indian classrooms identify cognitive, linguistic, and emotional learner variability without access to formal psycho-diagnostic services?
2. RQ2: What informal diagnostic tools or strategies (e.g., behavioral observations, reflective journals, learning logs) are employed by teachers to guide instructional adaptations?
3. RQ3: Which digital tools are most frequently integrated in mixed-ability science classrooms, and how do these tools correspond with learners' readiness, preferences, and cognitive styles?
4. RQ4: How do teachers incorporate psychological theories — such as Vygotsky's ZPD, Gardner's MI, and Bruner's scaffolding — into the planning and delivery of digitally supported, differentiated instruction?
5. RQ5: What pedagogical challenges do teachers encounter in implementing diagnostic-responsive digital instruction across varying school types (government, private, urban, semi-urban)?
6. RQ6: How do students perceive the effectiveness of differentiated digital learning approaches in enhancing their engagement, understanding, and participation in science classrooms?

## 3. Educational psychology perspectives

### 3.1. Cognitive development theories

Educational theories from Piaget, Bruner, and Vygotsky offer essential insights for understanding mixed-ability classrooms. Piaget's cognitive developmental stages suggest middle school learners primarily benefit

from concrete operational tasks involving hands-on activities (Piaget, 1952). Classroom observations affirmed the effectiveness of activity-based science experiments aligning with Piaget’s theory.

Bruner’s scaffolding technique was frequently used, demonstrating gradual withdrawal of support as learners became independent (Bruner, 1966). Additionally, Vygotsky’s ZPD provided a foundation for peer-supported instructional strategies. Observations revealed improved learning outcomes when students received scaffolded peer interactions within their ZPD (Vygotsky, 1978).

### 3.2. Learning styles and multiple intelligences

The VARK model (Visual, Auditory, Reading/Writing, Kinesthetic) further guided teachers in lesson planning, ensuring multimodal instruction that catered to varied learning styles (Fleming, 2001). Classroom strategies included animations, peer discussions, worksheets, and role-playing activities, validating Gardner’s multiple intelligences theory (Table 1).

## 4. Digital learning tools and techniques

### 4.1. Integration of digital technology

Integration of digital technology in Indian classrooms, though advocated by NEP 2020, varied significantly based on infrastructure and teacher readiness. The Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework and the SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) model were employed to assess digital integration levels (Puentedura, 2013). Digital tools utilized included DIKSHA videos for content reinforcement, PhET simulations for interactive visualization, and Google Forms for formative assessments. Teachers who effectively combined technological, pedagogical, and content knowledge achieved higher instructional effectiveness, moving beyond basic substitution towards task modification and redefinition. Nevertheless, disparities existed between private schools with extensive digital resources and government schools limited by infrastructural constraints (Arora, 2023).

In Indian classrooms, particularly in science education at the secondary level, psycho-diagnostic challenges emerge due to the lack of access to formal assessment tools and trained professionals. Teachers often rely on informal techniques such as behavioral observations, anecdotal records, and parental feedback to assess learner needs (Chander, 2011; Arora & Chander, 2023). These observational strategies help teachers adjust instructional strategies in real-time, especially in contexts with

limited psychological support infrastructure. Despite the informality, these approaches are crucial for early detection of issues like attention deficits, social withdrawal, and performance inconsistencies. Data gathered during field visits revealed that customized interventions — like peer mentoring, flexible grouping, and visual scaffolding — were frequently deployed based on such insights (Arora & Chander, 2023). The importance of teacher well-being also surfaced as a key theme. Emotionally resilient teachers showed a higher capacity for diagnosing and responding to student needs. Psychological support systems for educators themselves remain a policy gap, suggesting future directions for inclusive frameworks to extend beyond students alone (ResearchGate, 2024).

Digital learning tools, when deployed effectively, can act as cognitive amplifiers, enhancing the learning process by providing opportunities for visualization, interaction, and individualized pacing. In the context of Indian secondary education, the implementation of such tools is uneven and influenced by infrastructural and pedagogical readiness (Zhao & Frank, 2003). The present study adopted the SAMR model (Puentedura, 2013) and the TPACK framework (Mishra & Koehler, 2006) to evaluate the depth of technology integration observed in science classrooms.

The role of digital technology in transforming Indian classrooms has gained prominence through national initiatives like DIKSHA and policy shifts under NEP 2020. In the observed schools, digital tools were integrated to varying degrees depending on infrastructure, teacher training, and learner readiness. These tools ranged from multimedia lessons to interactive simulations and assessment platforms. The study employed the TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) framework to analyse teacher competencies across three intersecting domains: content knowledge, pedagogy, and technology use. Teachers who demonstrated stronger integration of all three domains created lesson plans that moved beyond basic substitution to modification and redefinition, as conceptualized in the SAMR model.

## 5. Theoretical framework

This research is situated within the broader discipline of cultural-historical psychology, which emphasizes the socially mediated and culturally situated nature of learning and development. Rooted in the theoretical lineage of Vygotsky, the study positions the Zone of Proximal Development (ZPD) as a diagnostic lens for understanding learners’ potential and framing instructional interven-

Table 1

Learning modalities used in science classrooms

Modality	Instructional strategy	Example from field
Visual	Use of animations and digital diagrams	PhET simulations
Auditory	Oral explanations, discussions	Peer teaching
Reading / writing	Worksheets and summarization exercises	Concept maps
Kinaesthetic	Experiments, role-plays, model making	Magnet kit usage

tions. The integration of digital tools is not seen as isolated technological upgrades, but as instruments embedded in a cultural context that mediate knowledge construction, peer collaboration, and teacher scaffolding. In this way, the study aligns with cultural-historical approaches by exploring how sociocultural tools — such as language, group roles, and technology — shape and transform the learning trajectories of diverse learners in Indian classrooms.

The conceptual underpinnings of this study are grounded in a triad of psychological and pedagogical theories that support inclusive and differentiated instruction in mixed-ability science classrooms. These include Gardner's Theory of Multiple Intelligences (1983), Vygotsky's Sociocultural Theory (1978), and Bruner's model of scaffolding. Each contributes uniquely to understanding learner diversity, especially when mediated through digital technologies. Gardner's framework highlights that students possess distinct cognitive strengths — such as linguistic, logical-mathematical, visual-spatial, bodily-kinesthetic, interpersonal, intrapersonal, musical, and naturalistic intelligences — which demand corresponding differentiation in content delivery and assessment formats. In the classrooms studied, teachers were seen incorporating multiple representations such as storyboards, practical activities, and reflective logs to align with this plurality.

Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) offers a cultural-historical lens to examine how peer mediation, language, and tools (including digital ones) scaffold student learning. Observations in urban and semi-urban

schools demonstrated that when teachers positioned students within their ZPD — especially using peer collaboration and guided digital interactions — engagement and conceptual clarity improved notably. Bruner's scaffolding model complements the ZPD approach by suggesting gradual release of responsibility to the learner. Teachers adapted instructional pacing and digital tool usage based on informal diagnostic observations, such as real-time feedback and group participation.

These theoretical orientations coalesce in the instructional design adopted in this study. The following conceptual flowchart (Fig 1) visualizes how these frameworks interlink with digital pedagogy and psycho-diagnostic responsiveness to address learner heterogeneity in science classrooms.

## 6. Psycho-diagnostic challenges in mixed-ability classrooms

Addressing the diverse needs of learners in a mixed-ability classroom necessitates that educators employ diagnostic practices tailored to individual challenges. However, formal psycho-diagnostic services, such as the availability of trained school psychologists or educational counselors, remain largely absent from the infrastructure of Indian schools, particularly in government-run institutions. This significant gap places the responsibility solely on teachers, who often turn to informal strategies developed through their own expe-

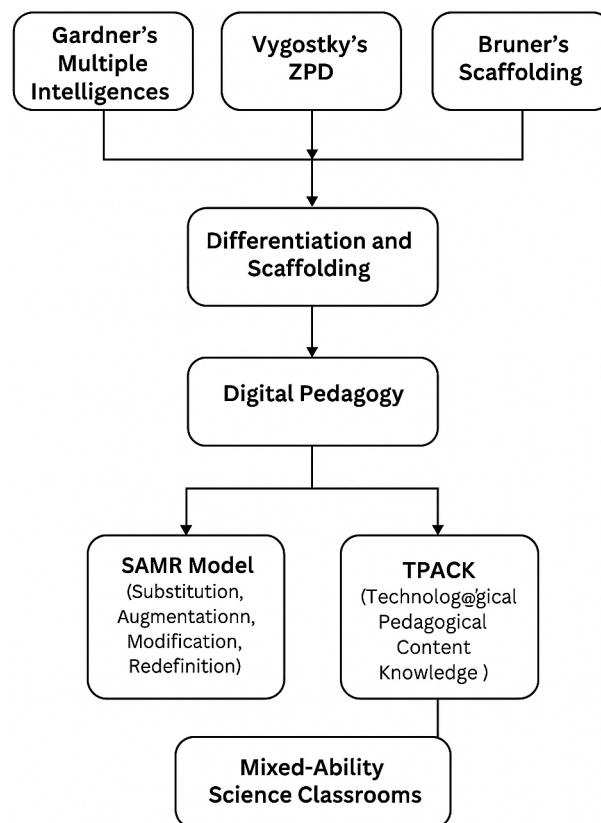


Fig. 1. Instructional framework based on Gardner, Vygotsky, Bruner, and digital pedagogies (adapted from Arora & Chander, 2023)



riences, shared practices from colleagues, or personal instincts honed over time. These adaptive methods play a vital role in understanding student difficulties and customizing teaching approaches to ensure effective learning outcomes.

In many cases, teachers construct observation checklists, maintain learning logs, or record anecdotal instances to monitor and evaluate student behavior, levels of participation, and overall engagement. These records allow educators to identify patterns and recurring issues, such as tendencies to avoid tasks, incomplete assignments, frequent inattention, or lack of verbal interaction during class activities. By analyzing these trends, teachers can pinpoint learners who require targeted modifications to instruction or remedial interventions. Such informal diagnostics become crucial in bridging the gap where formal systems are unavailable, helping educators support students more effectively.

The National Education Policy (NEP) 2020 has set forth ambitious goals to foster learner-centric environments that promote inclusivity, curriculum flexibility, and competence-based education. Yet, despite these guidelines, the absence of structured diagnostic training leads many teachers to rely on uniform instructional strategies that may not cater to the varied needs of their students. Instead of implementing differentiated teaching methods, educators often struggle to adapt their practices to accommodate mixed-ability groups. This challenge underscores the urgent need for teacher development programs that emphasize psycho-diagnostic skills, enabling educators to navigate diverse classroom dynamics with greater confidence and precision.

In such contexts, teachers often approach diagnostic challenges by developing personalized strategies that align with their unique teaching circumstances. These strategies, despite being informal, have proven instrumental in addressing student-specific needs and enhancing learning experiences in classrooms that lack access to psychological expertise or resources. By leveraging their observations and intuition, educators contribute significantly to creating more inclusive and adaptive learning environments that support students' individual growth and success.

## 7. Research methodology

This section expands on the preliminary methodological overview presented earlier, providing a transparent

account of research design, sampling logic, data-collection instruments, and analytic procedures. The level of detail adheres to COREQ guidelines (Tong, Sainsbury, & Craig, 2007) to ensure replicability and evaluative rigour.

### 7.1. Philosophical orientation

The study is grounded in *interpretivism*, recognising that knowledge about classroom practice is co-constructed by participants and researchers (Lincoln & Guba, 1985). A *constructivist* stance (Crotty, 1998) shaped the open-ended data-generation processes and the inductive – deductive analytic cycle. This ontological and epistemological positioning legitimised thick description, teacher narratives, and micro-interactional evidence as primary data. This research adopted a qualitative case study approach aimed at exploring how digital pedagogies are implemented in mixed-ability science classrooms, with an emphasis on psychodiagnostics awareness and responsive instructional practices. The design aligns with the interpretivist paradigm, acknowledging the complexity of classroom realities and the subjective meanings constructed by teachers and learners. As outlined in the thesis, the methodology was selected to accommodate the context-specific nuances of Indian classrooms, particularly in government and private secondary schools in Delhi NCR. A constructivist lens, informed by Vygotsky's sociocultural theory and Gardner's theory of multiple intelligences, guided the research design and interpretation of findings.

### 7.2. Multiple – case study design

Following Yin (2018), a *multiple – case* design enabled analytic generalisation across six bounded cases – three government and three private, co-educational, Hindi-/English-medium secondary schools in Delhi-NCR. Each 'case' was a Grade 9 science classroom observed over nine consecutive instructional periods ( $\approx 360$  minutes). Case boundaries were demarcated by school, teacher, and academic term, allowing within-case depth and cross-case contrast (Stake, 2006).

### 7.3. Participant recruitment

Purposive sampling identified six science teachers (4 female, 2 males; teaching experience 5 – 23 years). Student assent ( $n = 180$ ) and parental consent followed Directorate of Education guidelines (Table 2). Pseudonyms protect identities.

Table 2

Data collection matrix

Phase	Instrument	Purpose	Sampled artefacts
P1	Structured observation checklist	Map digital-tool flow, interaction patterns	36 lesson logs, 216 time-stamped field notes
P2	Stimulated-recall teacher interviews	Elicit diagnostic reasoning and tool selection	6 verbatim transcripts ( $\approx 54\,000$ words)
P3	Focus-group student dialogues	Capture learners affect and perception of differentiation	12 audio files, 90 student comments
P4	Document harvest	Triangulate enacted vs. planned curriculum	42 lesson plans, 18 Google Forms, 27 PhET screenshots

## 8. Observations

Here are the observations from the data collected.

### 8.1. Classroom-level digital pedagogy patterns

The study revealed significant variations in digital tool adoption across school types as mentioned in Table 3 below.

Teachers in private schools used a combination of DIKSHA, PhET, and Google Forms, aligning with TPACK competencies. In contrast, government schools largely relied on DIKSHA videos in substitution mode. In one example from School A, a teacher introduced the topic of force using a DIKSHA video. This was followed by a PhET simulation allowing students to change variables such as mass and slope. Students were then asked to complete a Google Form that assessed conceptual understanding.

This sequence (Table 4) illustrates a transition from augmentation to modification, as learners interacted with content in non-linear, choice-based formats. At the substitution and augmentation levels, DIKSHA videos and digital worksheets were employed to reinforce textbook con-

tent. In classrooms with higher digital literacy, tools like PhET simulations enabled task redesign – aligning with the modification and redefinition stages of SAMR (Arora & Chander, 2023). Google Forms and mobile-based quizzes were used to support formative assessment, providing instant feedback loops that enhanced student engagement. At the substitution level (Table 5), PDF-based materials replaced textbooks. Augmentation included DIKSHA app videos with rewind capabilities. However, it was in private schools where meaningful modification occurred through collaborative digital tools (e.g., Google Docs) and redefinition with simulation labs (e.g., PhET).

Teachers’ digital integration was examined through the lens of the SAMR and TPACK models. The majority of usage remained within the Substitution and Augmentation levels, with higher-order modification and redefinition noted only in select private schools with robust infrastructure (Table 6).

**Anecdote:** “We use DIKSHA videos at the start of each topic – it helps set context. But the real change came when we let students play with simulations and change variables on their own.” – Science Teacher, School A

Table 3

Summary of digital tool usage in observed schools

Tool	Function	Context of use
DIKSHA App	Content delivery (videos, PDFs)	Used for concept introduction and reinforcement
Google Forms	Formative assessment and feedback	Post-lesson quizzes and polls
PhET Simulations	Interactive visualizations	Teaching magnetism, atomic structure
PowerPoint	Structured visual explanations	Summary slides, visual mapping
YouTube	Supplemental videos	Showing real-life applications of science

Table 4

Levels of digital adoption in the observed schools using the SAMR framework

Level	Description	Classroom example
Substitution	Technology replaces traditional methods without change in task	Digital textbook used instead of print (Arora, 2023)
Augmentation	Technology adds functional improvements to traditional tasks	Online MCQs with instant feedback
Modification	Technology allows for significant task redesign	Collaborative Google Docs assignments
Redefinition	Technology enables previously inconceivable tasks	Virtual labs and simulations using PhET (Arora, 2023)

Table 5

School type and integration depth

School type	Digital resource availability	Integration depth (based on SAMR)	instructional impact
Private Urban	High	Modification, Redefinition	Enhanced engagement, feedback loops
Government Semi-urban	Moderate/Low	Substitution, Augmentation	Visualization, basic reinforcement

Table 6

Table digital adoption across schools (SAMR-aligned)

SAMR level	Government Schools (%)	private Schools (%)	tools employed
Substitution	80%	30%	PDFs, DIKSHA videos
Augmentation	65%	55%	YouTube tutorials, online MCQs
Modification	30%	60%	Google Docs for collaborative tasks
Redefinition	10%	45%	PhET simulations, remote experiments

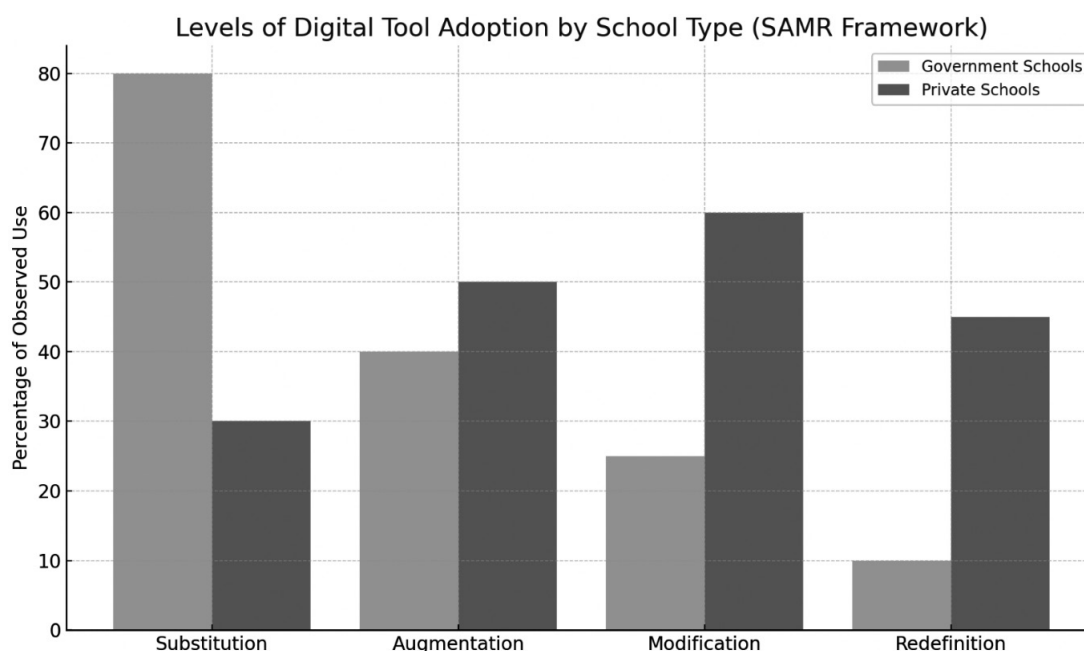


Fig. 2. Levels of digital tool adoption by school type

Here is a visual representation (Fig 2) of digital tool adoption levels in science classrooms across government and private schools, based on the SAMR framework:

- Government schools predominantly remain at the “Substitution” level (80%) with limited progression to “Redefinition” (10%). Substitution is more common in government schools (80%) where digital tools simply replace traditional methods without significant instructional redesign.
- Private schools demonstrate more advanced digital integration, with higher engagement in “Modification” (60%) and “Redefinition” (45%). Augmentation and Modification show higher usage in private schools due to better infrastructure and teacher readiness. Redefinition remains limited overall but is significantly more present in private institutions.

#### Anecdote 2: Use of PhET simulations (school A)

“We used the simulation on magnetism. Students could vary the mass, observe changes... It really helped the quieter ones come forward and explain their understanding without having to write.” (*Science Teacher, School A*)

Visual and interactive content served dual purposes: clarifying concepts and accommodating non-traditional learners who struggled with written tasks.

### 8.2. Psycho-diagnostic techniques

Teachers rarely had access to formal psycho-diagnostic tools. Instead, instructional decisions were grounded in continuous behavioral observation, peer group dynamics, and performance logs. Classrooms with stronger diagnostic practices were better able to align tools with learner needs. For instance, learners struggling with English were paired with bilingual peers, and visuals were emphasized. In several cases, role-based group activities helped mitigate withdrawal and boosted self-efficacy among quieter learners (Table 7).

One teacher from School B shared: “I started maintaining a notebook just to record what topics each child

is struggling with. Over time, I could predict who would need a slower pace or more visuals.” Another common practice was the use of informal socio-emotional mapping. Teachers used structured group activities to observe peer dynamics and interpersonal confidence. Instances of social withdrawal or consistent exclusion from peer interactions were flagged and addressed via seating arrangements or peer-buddy systems.

Across contexts, teachers employed informal diagnostic strategies such as:

- Learning logs to identify low performers
- Peer mapping to observe social withdrawal
- Homework completion patterns for behavioral cues

In several case studies (Table 8), the teacher’s diagnostic awareness led to significant shifts in student performance. One student initially labelled as “slow” due to non-submission of homework was found to be experiencing parental neglect due to migration. A personalized homework schedule and emotional support led to improved attendance and classroom interaction. However, these successes were tempered by systemic challenges. These strategies allowed teachers to identify outliers, especially in classrooms with 40+ students, often without any technological aid. In many instances, diagnostic actions preceded digital implementation.

Such insights led to *instructional adaptations*, including:

- Group reshuffling
- Simplified task sequencing
- Use of bilingual content

**Anecdote:** Resource Gap and Student Frustration “We had this video on respiration in English and Hindi, but the terms didn’t match our textbook. The children were confused, and I had to re-teach.” (*Teacher from a semi-urban government school*). These anecdotes illustrate the tension between policy vision (NEP 2020) and field realities.

Table 7

**Common learning challenges and informal psychodiagnostics practices observed classrooms  
 (adapted from Arora & Chander, 2023)**

Challenge	Observation method	Pedagogical response
Frequent absenteeism	Parent meeting, health review	Adjusted pacing, digital catch-up content, modules on mobile devices
Language delays	Oral probing, written baseline test	Use of bilingual instruction aids
Attention deficit behaviours	Behavioural observation log	Task segmentation, tactile cues
Conceptual confusion	Pre/post worksheets	Peer remediation and group review sessions
Inattention	Behaviour Checklist	Task chunking, shorter instructions
Inconsistent performance	Peer interaction monitoring	Role rotation in group tasks, mentorship model
Anxiety/withdrawal	Peer feedback,	Peer buddy system, reduced homework
Poor comprehension	Repeated questioning, logs	Visual scaffolds, bilingual instructions

Table 8

**Diagnostic indicator and instructional response**

Diagnostic indicator	Observation Method	Instructional Response
Inattention	Behavior observation checklist	Proximity control, task chunking
Anxiety or withdrawal	Parent-teacher dialogue, journaling	Reduced homework load, peer buddy support
Inconsistent performance	Learning log review	Customized assignments and flexible deadlines
Low group participation	Peer interaction monitoring	Role rotation in group tasks, mentorship model

**8.3. Multiple intelligences and instructional design**

Teachers exhibited varying awareness of Howard Gardner's theory of Multiple Intelligences. While none formally cited the framework, their practices demonstrated alignment. Classroom observations (Table 9) revealed intentional multimodal design in lesson planning. Teachers reported referencing the VARK model and Multiple Intelligences to diversify delivery modes. In science, kinesthetic learners benefited from hands-on kits, while visual learners thrived on diagrams and simulations.

These adaptive strategies underscore the organic evolution of differentiated instruction – even without explicit training – guided by teacher intuition, field experience, and basic ICT familiarity (Fig 3).

- Kinesthetic strategies (e.g., magnet kits, role play) were most used (65%)
- Visual tools like PhET simulations and Power-Point came next (60%)
- Auditory strategies such as peer explanation and group discussion were at 55%
- Reading/Writing modalities (e.g., summaries and worksheets) had 50% usage

**Anecdote:** “I let some kids draw circuits rather than explain them in words. That’s how they think – visually. And their answers were often more accurate.” – Teacher, School C

**8.4 Mapping of key findings with objectives**

**Objective 1: To explore how teachers identify and respond to learner variability**

Key findings: Teachers employed informal psychodiagnostic tools such as observation checklists, behavior logs, and reflective notes. These helped identify challenges like attention lapses, language barriers, and emotional withdrawal. The absence of structured diagnostic tools made teachers depend heavily on intuitive and experience-based methods.

**Objective 2: To examine how digital tools are used to support differentiated instruction**

Key findings: DIKSHA videos, PhET simulations, and Google Forms were frequently used. In private schools, the use of digital simulations led to task redefinition, whereas in government schools, technology was often used at the substitution level due to infrastructural limitations. Teachers aligned content with VARK modalities.

**Objective 3: To assess the extent to which psychodiagnostic insights shape pedagogical decisions**

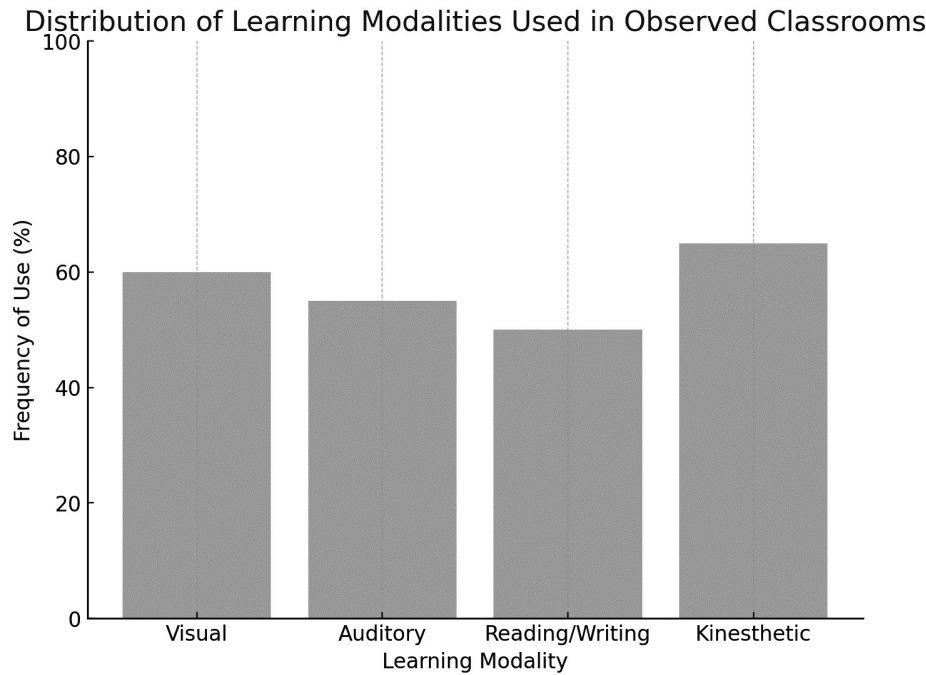
Key findings: Teachers adjusted grouping strategies, task complexity, and pacing based on behavioral observations. For instance, students with low verbal engagement

Table 9

**Instructional strategies and multiple intelligences**

Intelligence type	Observed strategy	Classroom example
Visual-spatial	Diagram-based explanations	Atom structure drawing for Class 9
Bodily-kinesthetic	Role plays, model making	Explaining food chains via group acting
Verbal-linguistic	Oral narration, journaling	Students explaining Newton's laws in Hindi
Interpersonal	Group work, pair collaboration	Peer explanation tasks in diverse groups
Logical-mathematical	Simulation-based analysis	Titration demo using interactive applet





**Fig 3.** Distribution of learning modalities used in observed classrooms” showcases how frequently visual, auditory, reading/writing, and kinaesthetic strategies were employed

were placed with peers who could support them through collaborative work. Visual aids and simplified content formats were used for students with language delays.

**Objective 4: To analyze the role of visual aids, multimodal tools, and differentiated grouping in enhancing participation and conceptual understanding**

Key findings: Use of role-plays, science models, realia, and drawing-based science explanations were documented. Students who struggled in pen-paper tests were more responsive in kinesthetic or visual formats. Videos and animation-based tutorials supported recall and engagement. Figure 2 (SAMR integration) and Table 3 (Digital Tool Use) from the thesis substantiate this.

**9. Results & discussion**

Table 10 below captures the Objectives and their key insights.

**Objective 1: Learner variability and diagnosis**

Findings support the view that informal psychodiagnostics — despite being intuitive — were instrumental in identifying and responding to learner needs. These prac-

tices echo Vygotsky’s idea of individualized scaffolding within the Zone of Proximal Development (ZPD), though in a non-institutionalized form. The absence of systemic diagnostic infrastructure reveals a significant policy gap.

**Objective 2: Digital differentiation**

Digital tools acted as cognitive enablers when employed thoughtfully. In contexts where the TPACK framework was applied, learning experiences moved beyond surface engagement to deeper conceptual understanding. However, unequal access to digital tools widened the instructional gap between private and government schools.

These approaches affirm the theoretical alignment with Gardner’s intelligences and Vygotsky’s ZPD — where peer scaffolding allowed students to bridge conceptual gaps.

1. The findings of this study emphasize that the success of digital and diagnostic strategies in mixed-ability classrooms depends not only on tools and content but also on the teacher’s preparedness. Despite the availability of digital infrastructure in several schools, there was limited translation into inclusive pedagogical practices due to gaps in teacher training.

2. Feedback from students (field interview notes) suggested:

Table 10

**Key insights**

Objective	Key insights
1	Informal psycho-diagnostic methods like learning logs and socio-emotional observations help detect learner needs
2	Digital integration varies widely; private schools use SAMR modification/redefinition levels more effectively
3	Diagnostic responsiveness shapes instructional alignment more than the availability of digital tools
4	Multimodal teaching, rooted in Multiple Intelligences and VARK, results in better inclusion and engagement

- a. Preference for blended formats (video + teacher support)
- b. Improved conceptual understanding when digital content was interactive
- c. Reduced anxiety in peer-supported environments

### Objective 3: Pedagogy informed by diagnosis

In alignment with Gardner's theory, differentiated instruction strategies were evident — especially among teachers who triangulated observation with learner preferences. This finding validates the hypothesis that digital pedagogy must be guided by diagnostic insight to be truly inclusive.

### Objective 4: Visual and kinaesthetic strategies

Multimodal instruction enhanced student engagement and participation, particularly for students who struggled with conventional assessment formats. Role-play, peer group activities, and tactile experiments became vehicles for expression among kinaesthetic learners.

## 10. Results and conclusion

This section synthesizes the core findings from classroom observations, teacher interviews, student work samples, and institutional documents across a diverse range of government and private schools in the Delhi NCR region. The data were analysed using a combination of thematic coding and alignment with the research objectives, specifically focusing on psychodiagnostic awareness, differentiated instruction, and the integra-

tion of digital tools in mixed-ability science classrooms. This section presents the empirical findings of the study drawn from field observations, teacher interviews, student feedback, and visual documentation across mixed-ability science classrooms in Delhi NCR.

The results affirm that meaningful digital integration in mixed-ability classrooms cannot be decoupled from diagnostic consciousness and pedagogical flexibility. In the absence of clinical tools or professional support, Indian teachers are building context-sensitive, humane strategies that reflect both their constraints and their commitment. However, for the model to scale, policy frameworks must include diagnostic training modules, ICT grants for schools, and localized digital content aligned to curricular goals.

### Challenges in diagnostic-responsive instruction

Despite promising practices, significant systemic barriers inhibited deeper implementation:

1. Infrastructure gaps: In at least four government schools, there was only one smartboard per school shared across classes.
2. Training deficits: Teachers in these settings had only attended 2-3 DIKSHA modules with no hands-on ICT workshops.
3. Overcrowding: Student-teacher ratios exceeding 50:1 made individualized attention nearly impossible.
4. Psychodiagnostic methods for teachers: Supporting teacher emotional health enhances their diagnostic capacity, as emotional bandwidth correlates with student responsiveness.

## References

1. Arora, C. (2023). *Role of digital technology in mixed-ability science classrooms* [Doctoral dissertation, University of Delhi].
2. Bruner, J.S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
3. Chander, S. (2011). Teaching science to visually impaired learners. *Journal of Inclusive Education*, 1(2), 45–54.
4. Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*. Sage.
5. Daniels, H. (2017). *Vygotsky and pedagogy* (2nd ed.). Routledge.
6. Denzin, N.K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
7. Eady, M., & Lockyer, L. (2013). Tools for learning: Technology and teaching strategies. In: *Learning to teach in the primary school* (pp. 71–89).
8. Fereday, J., & MuirCochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80–92.
9. Fleming, N.D. (2001). *Teaching and learning styles: VARK strategies*. IGI Global.
10. Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
11. Hindustan Times. (2020, January 22). Kerala becomes first state to have completely digital, hi-tech classrooms in all public schools. [https://www.hindustantimes.com/education/kerala-becomes-first-state-to-have-completely-](https://www.hindustantimes.com/education/kerala-becomes-first-state-to-have-completely-digital-hi-tech-classrooms-in-all-public-schools-cm/story-juzI396hawul7dBDNssNXX_amp.html)
12. Jennings, P.A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
13. Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
14. Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
15. Mudzielwana, N.P. (2022). Teacher responsiveness in large multigrade classes. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 26(3), 233–248.
16. Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
17. Puentedura, R.R. (2013). SAMR: A contextualized introduction. Retrieved from <http://hippasus.com>
18. Puentedura, R.R. (2013). SAMR: Moving from enhancement to transformation. *Educational Leadership*, 70(6), 42–46.
19. ResearchGate. (2024). *Teachers' psychological well-being: Role of emotional intelligence and resilient character traits*. [https://www.researchgate.net/publication/349534965\\_Teachers\\_psychological\\_well-being\\_role\\_of\\_emotional\\_intelligence\\_and\\_resilient\\_character\\_traits\\_in\\_determining\\_the\\_psychological\\_well-being\\_of\\_Indian\\_school\\_teachers](https://www.researchgate.net/publication/349534965_Teachers_psychological_well-being_role_of_emotional_intelligence_and_resilient_character_traits_in_determining_the_psychological_well-being_of_Indian_school_teachers)

20. Stake, R.E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford.
21. Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.
22. Tomlinson, C.A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
23. Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349–357.
24. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
25. Yin, R.K. (2018). *Case study research and applications* (6th ed.). Sage.
26. Zhao, Y., & Frank, K. A. (2003). Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspective. *American Educational Research Journal*, 40(4), 807–840.

### Information about the authors

Subhash Chander, PhD in Education, M.Ed., M.Sc. (Physics), Assistant Professor, Department of Education, University of Delhi, Delhi, India, e-mail: schander@cie.du.ac.in

Chetna Arora, PhD in Education, M.Ed., M.Sc., Assistant Professor, Department of Education, Lady Irwin College, University of Delhi, Delhi, India, e-mail: chetna.arora@lic.du.ac.in

### Информация об авторах

Субхаш Чандер, кандидат педагогических наук, магистр педагогических наук, магистр физических наук, доцент, кафедра педагогики, Университет Дели, Дели, Индия, e-mail: schander@cie.du.ac.in

Четна Арора, кандидат педагогических наук, магистр педагогических наук, магистр наук, доцент, кафедра педагогики, Колледж Леди Ирвин, Университет Дели, Дели, Индия, e-mail: chetna.arora@lic.du.ac.in

### Contribution of the authors

Both authors participated in the development of the paper from inception, including discussion of the results, and approved the final text of the manuscript.

### Вклад авторов

Оба автора приняли участие в подготовке данной работы с момента ее начала, включая обсуждение результатов, и подтвердили свое согласие с окончательной версией текста рукописи.

### Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

### Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

### Ethics statement

The study had permission from the Department of Education, University of Delhi

### Заявление об этике

Настоящее исследование было осуществлено с официального разрешения кафедры педагогики Университета Дели.

Поступила в редакцию 31.05.2025

Поступила после рецензирования 16.07.2025

Принята к публикации 15.08.2025

Опубликована 30.09.2025

Received 2025.05.31

Revised 2025.07.16

Accepted 2025.08.15

Published 2025.09.30

Научная статья | Original paper

# Decolonising pedagogy in post-apartheid South Africa: the expanded understanding of Vygotsky's theory and new postulates

Azwihangwisi Edward Muthivhi ✉

University of Pretoria, South Africa

✉ [Azwihangwisi.muthivhi@up.ac.za](mailto:Azwihangwisi.muthivhi@up.ac.za)

## Abstract

**Context and relevance.** The paper examines contemporary post-apartheid pedagogy and its underlying epistemologies that position teachers and their students as passively conforming to prescribed knowledge and concepts disconnected from practical realities, goals, and students' personal pursuit of meanings. **Objective and Hypothesis.** Such an approach, premised on values of adaptation to the status quo of preexisting models and procedures, fails to promote knowledge premised on values of contribution to collective social practices and self-identity development. **Theoretical basis.** That is, pedagogy so conceptualised in the logic of colonial orthodoxies and solipsistic epistemologies, inevitably denies students and their teachers their inherent capacities for agency and meaningful engagement with reality. **Results and discussion.** Therefore, in instantiating decolonising approach to pedagogy, a young student the teacher had deemed to be experiencing learning difficulties, enacts her embodied knowledge<sup>1</sup> and is thereby posited as debunking the logic of colonial epistemologies that underpin contemporary post-apartheid pedagogy. **Conclusions.** The student is therefore presented as enacting her culturally situated community practices and knowledge traditions which she embodies, despite the continued exclusion of such knowledge practices within contemporary post-apartheid pedagogy.

**Keywords:** decolonising pedagogy, transformative agency, post-apartheid pedagogy, indigenous knowledge, Vygotsky's cultural-historical framework

**Funding.** The study was supported by the National Research Foundation (NRF), project number CPRR230522108772-PR-2024, <https://nrfconnect.nrf.ac.za>

**Acknowledgements.** The author is grateful to Mufhumudzi Muthivhi for assistance digital formatting of the final paper. The financial assistance of the National Research Foundation (NRF) towards this research is hereby acknowledged. Opinions expressed and conclusions arrived at are those of the author and are not necessarily to be attributed to the NRF.

**Supplemental data.** Datasets can be requested from the author (A.E. Muthivhi).

**For citation:** Muthivhi, A.E. (2025). Decolonising pedagogy in post-apartheid South Africa: the expanded understanding of Vygotsky's theory and new postulates. *Cultural-Historical Psychology*, 21(3), 136–144. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210312>

<sup>1</sup> Translator's notes: **Embodied knowledge** is a concept according to which knowledge is not only theories and mental ideas but also related to our personal experience, sensations, and how our body interacts with the surrounding world. This approach suggests that we learn through practical actions and personal experience, demonstrating how the body helps us understand and perceive reality. The concept of embodied knowledge challenges the outdated view that mind and body are separate entities and emphasizes that bodily perception is important for developing our knowledge and skills.



# Деколонизация педагогики в постапартеидской Южной Африке: расширенное понимание теории Л.С. Выготского и новые постулаты

Азвихангвиси Эдвард Мутивхи ✉

Университет Претории, Претория, Южно-Африканская Республика

✉ Azwihangwisi.muthivhi@up.ac.za

## Резюме

**Контекст и актуальность.** В статье анализируется современная педагогика в постапартеидской Южной Африке и ее основные идеи, которые представляют учителей и учеников как пассивных участников, просто следящих за установленными знаниями и концепциями. Эти знания часто оторваны от реальных условий, целей обучения и личных поисков смыслов самих учеников. **Цель и гипотеза.** Такой подход, который основывается на необходимости приспосабливаться к существующим моделям и правилам, не способствует развитию знаний, связанных с участием в общественных практиках и формированием личной идентичности. Иными словами, педагогика, которая основана на колониальных взглядах и замкнутах в своих представлениях знаниях, лишает учеников и учителей их естественной способности быть активными участниками и по-настоящему взаимодействовать с окружающей реальностью. **Результаты.** Таким образом, при использовании деколонизирующего подхода к обучению, ученица, которую учитель считал испытывающей трудности в обучении, проявляет свои знания через действия и тело (телесные знания)<sup>2</sup>. **Выводы.** Это показывает, что ученица оспаривает идеи колониальных способов мышления, которые лежат в основе современной педагогики в постапартеидской Южной Африке. При этом она демонстрирует свои культурные практики и знания, связанные с ее сообществом, несмотря на то, что такие знания и практики часто игнорируются или исключаются в современной системе образования.

**Ключевые слова:** деколонизирующая педагогика, трансформирующая агентность, педагогика постапартеидской Южной Африки, традиционные знания, культурно-историческая теория Выготского

**Финансирование.** Исследование было поддержано Национальным фондом исследований (НФИ), номер проекта CPRR230522108772-PR-2024.

**Благодарности.** Автор благодарит Мфумудзи Мутивхи за помощь в цифровом оформлении итоговой версии статьи. Также выражается благодарность Национальному исследовательскому фонду (НФИ) за финансовую поддержку данного исследования. Высказанные мнения и сделанные выводы принадлежат автору и не обязательно отражают точку зрения НФИ.

**Дополнительные данные.** Данные можно запросить у автора (А.Э. Мутивхи).

**Для цитирования:** Мутивхи, А.Э. (2025). Деколонизация педагогики в постапартеидской Южной Африке: расширенное понимание теории Л. С. Выготского и новые постулаты. *Культурно-историческая психология*, 21(3), 136–144. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210312>

## Introduction

Three decades after the post-1994 negotiated democratic transformation from apartheid schooling and society to a post-apartheid democratic dispensation, pedagogy and schooling in South Africa more generally have remained largely untransformed — beyond the usual surface-level veneer — changes that left deeper colonial structures and ideological foundations essentially unscathed. Instead, colonial and Western-centric epis-

temologies have progressively entrenched themselves deep into the structure of pedagogy and schooling, with the majority of students not performing at the level and with the quality expected of a transformative society that has just been emancipated from oppressive apartheid and colonial systems.

Post-apartheid pedagogy in South Africa, in its contemporary manifestations, is therefore deeply rooted in colonial ideals, espousing Western hegemonic epistemologies and a world rendered hierarchical in its

<sup>2</sup> Прим. перев.: **Телесные знания** (embodied knowledge) понятие, согласно которому знания — это не только теории и умственные идеи, но и то, что связано с нашим личным опытом, ощущениями и тем, как наше тело взаимодействует с окружающим миром. Этот подход говорит о том, что мы учимся через практические действия и личный опыт, показывая, как тело помогает нам понимать и воспринимать окружающую реальность. Концепция телесных знаний оспаривает устаревшее представление о том, что разум и тело — это разные вещи, и подчеркивает, что восприятие телом важно для того, чтобы развивать наши знания и навыки.

racialized implications. By espousing methodological individualism, students' needs, interests, and goals are disregarded, and students' creativity and personal sense are denied. Consequently, teachers resort to mechanically connecting knowledge to their students' subjective experiences.

Therefore, the norms of Eurocentric epistemologies and associated orthodoxies were rendered logical and indispensable for the socioeconomic success and survival of post-colonial societies. For example, in arguing for the organization of contemporary post-apartheid pedagogy, the review committee stated that: "What we need to provide is a clear statement of the 'powerful knowledge' (Young, 2007) that offers better learning, life, and work opportunities for learners — especially for teachers who have been dispossessed in the past, who are insecure in the present, and uncertain of the future. Certainty and specificity about what to teach and how to teach it will help restore confidence and stability in the system and enhance the learning opportunities we provide for our students" (Department of Education, 2009, p. 62).

The idea of neutral, value-free, universal knowledge — 'powerful' in itself — is often presented as a ready solution to prevailing socioeconomic needs of societies. Contemporary interpretations of Vygotsky's framework have also adopted such assumptions rooted in the idea of a historical telos. As Jones (2021) has argued, despite the crucial emancipatory goals underpinning Vygotsky's theory — such as progress — the idea cannot escape scrutiny within the context of decolonization of knowledge and pedagogy. Jones (2021), however, admits that Vygotsky continuously revised his theory until his untimely death in 1934. Such revisions remain relevant today as a way to counter coercive models and interpretations that promote colonial domination and control — and thereby deny the validity and legitimacy of local indigenous knowledge and traditions.

### Theoretical basis

In proposing a form of pedagogy for post-apartheid schooling, Miller (1984), for example, argues that pedagogy must engender, on the part of African children, Western culture and thought processes. Further, to this end, Miller (1984) argues — in contradistinction to Cole's (1996) position regarding the pedagogy of minority students in the American context — that models of schooling based on cultural relativism could, unfortunately, reproduce the same inequalities that apartheid schooling had produced. That is, Miller (1984) argues against a model of schooling that caters to cultural diversity vis-à-vis African students, as this, in his view, would inevitably result in what he termed "cultural zoos." Such an approach, according to Miller (1984), would further lock African students into their cultural milieus and thereby restrict their conceptual capacity for successful learning and development — similar to what had been the case under the discredited apartheid schooling (Miller, 1984; Matusov, 2008).

In a similar vein, Van Vlaenderen (1999) reports that African students in her study demonstrated knowledge assumptions, concepts, and problem-solving approaches involving the perception of knowledge as 'situationally bound,' emphasizing 'reciprocal interdependence with others,' and foregrounding 'social harmony.' At the same time, these students assumed an inherent connectedness between 'cognitive and affective aspects' of knowledge (Van Vlaenderen, 1999, pp. 172 — 173). As a result, Van Vlaenderen (1999) concludes that these young people perceived the process of solving problems as predominantly interpersonal. That is, according to Van Vlaenderen (1999), the students perceived knowledge and truth as not absolute and not independent of those who defined them. Therefore, Van Vlaenderen (1999) suggests that these students need assistance in relinquishing their culturally constrained ways of thinking and problem-solving and should be provided with more effective cultural tools for competing on the global stage.

Similar calls for African students to abandon their culture and traditions of knowledge and language practices in favor of Western epistemologies and worldviews have continued from the early days of post-apartheid schooling and society in South Africa into the current decade of student decolonial movements such as #RhodesMustFall and #FeesMustFall (see Hardman, 2024; Griffiths, 2019; Jansen, 2017; 2019). Strong reactions to calls for decolonizing pedagogy — which have spread into an international movement spanning South Africa, the United Kingdom, and many other countries — were unfortunately met with strong critiques and skepticism. For example, Jansen (2019) argues that calls for decolonization amount to 'retrogressive nativism' and a 'retreat to indigenization' (Jansen, 2017, p. 167; 2019, p. 62; Griffiths, 2019, p. 6). Griffiths (2019) also supports this view by arguing that such calls resemble "narrow," 'essentialist,' and 'isolatory practices,' instead of representing a "genuine decolonization" agenda. According to Griffiths (2019), in agreement with Mbebe (2016), genuine decolonization requires 'an active reckoning with the forces of globalization' that involves 'the acceptance of the Humboldtian University in the global South' (Griffiths, 2019, p. 6).

Nonetheless, in contradistinction to the sceptical posture of mainstream commentaries within South African scholarship, Hardman (2024) argues from a Vygotskian interpretive framework for a pedagogy that includes the voice of the previously marginalized in a pedagogical developmental space where a culturally more competent other (the teacher) guides the student towards the co-construction of meaning as a mechanism for decolonial pedagogy. However, Hardman proposes that such an approach fails because pedagogy is political and requires political will to shift the structures that have existed for centuries. Consequently, Hardman (2024) advocates a Kierkegaardian leap of faith involving critical engagement with the colonial canon and its pedagogical basis. Such engagement would, for example, involve re-evaluating how teachers teach, prioritizing the kind of knowledge that students need to navigate the 21st century (Hardman, 2024, p. 156).

Indeed, there is an unmistakable need to shift the paradigm regarding the contemporary post-apartheid approach to pedagogy in South Africa. However, it remains unclear whether this shift should be merely a corrective action based on a simple review of prevailing methods and their associated knowledge assumptions. This is especially critical given the current approach to pedagogy, which tends to favor solipsistic and mentalist approaches that position both students and teachers as passive participants who have no will or agency to realize their history and create their desired future – enacting goals and interests – and thereby transforming society and themselves.

Therefore, it is essential to address the erosion of agency among students and teachers – including the development of students’ self-identity – by challenging the myths of the Western canon and associated orthodoxies that render culturally situated knowledge and community practices irrelevant and personal sense insignificant. These myths require thorough debunking once and for all. At the same time, a decolonizing approach to pedagogy should be premised on the philosophical centrality of activism and on students’ and teachers’ agency as the foundation for a pedagogy based on learning-by-doing – or performative pedagogy – rather than merely epistemic approaches that promote solipsism and objectivist methodologies.

### ***Loss of agency and conflict of motives***

Van Oers (2015) reports a similar consequence of pedagogy regarding conflict of motives and loss of agency on the part of teachers and their students within Dutch primary schooling. Owing to the neo-liberal reform programme in the Netherlands, teachers and their students found themselves in the deep end of a fixed curriculum model, premised on the idea of “school as an economic production factor.” Within the context of neoliberal schooling, teachers and students are rendered passive participants without agency, and students’ ability to make sense of problem situations by relating knowledge to personal motives is compromised (van Oers, 2015, p. 20). The demands for teachers and students to follow strict procedures, prescribed methodologies, and pre-established routines – in line with the fixed curriculum model – inevitably lead to conflicts of interest on the part of teachers and students vis-à-vis the enactment of personal sense and agency.

The fundamental problem with such neoliberal models of pedagogy, as van Oers (2015) contends, is that they inevitably undermine the goals of fostering agency, critical reflection, innovation, creativity, and social responsibility – especially by positing curriculum contents and structures as neutral instruments that can be implemented mechanically. As a consequence, concepts, skills, and values become commodified, taking on objectified meanings which, in turn, lead to alienation and loss of agency and identity development. For van Oers (2015), to overcome the negative effects of the commodification of knowledge and the associated objectification of meanings – vis-à-vis teachers’ conflict of motives and

their students’ ability to relate knowledge to personal motives and make meaningful sense of problem situations – a play-based pedagogy for reinforcing agency was introduced.

This “playfully formatted activities,” according to van Oers (2015), become the “auxiliary means” or mediating tools for overcoming the assumption that pedagogy can be implemented with teachers merely serving as mechanical links between subject matter knowledge and concepts and students’ subjective experiences (van Oers, 2015, p. 20). Consequently, according to van Oers (2015), this model helped teachers act with agency and be creative and innovative in their teaching – meaningfully connecting pedagogy to the needs and interests of their students – while simultaneously fulfilling political demands for transmitting objectified meanings within the prescribed curriculum policy framework.

### ***The logic of colonial legacies***

For example, Enslin and Hedge (2023) have argued that with the expansion of the colonial system, education served as a de facto instrument of its legitimation and validation, with schooling and knowledge in general subjected to the evolving logic of colonial and neoliberal ideologies. Knowledge – and education in particular – served to justify and legitimize the logic of the colonial world order, within its inherent injustices. At the same time, the validity of indigenous cultures and the associated knowledge, practices, and traditions was systematically undermined. Therefore, knowledge was rendered in the logic of colonial structures and their practices of control and domination.

The unwarranted assumption about the inherent inferiority of culturally situated knowledge practices and the associated indigenous knowledge traditions vis-à-vis Western epistemologies and worldview populations needs to be challenged, and myths about the infallibility of Western canons debunked. Stetsenko (2023), for example, citing Newton (2009), presents a view debunking the belief that the task of physics is to find out how nature operates independently of our questions and methodologies. This view is also supported by Popper’s (1994) perspective that scientific knowledge is hypothetical or conjectural. This view, undoubtedly, debunks the common assumption – and the associated politically expedient belief – that by following a ‘true’ scientific method and adhering to Western canons of science, we are – in some way – able to arrive at objective, neutral, value-free data and facts, and an incontrovertible truth – once and for all (Stetsenko, 2023).

Contemporary, post-apartheid pedagogy, in its fundamental organization, therefore embodies the ethos of adaptation to the status quo of political quietism, including associated coercive epistemologies premised on assumptions of neutral, value-free, objective facts and incontrovertible truth. Consequently, as in the case of Young’s (2007) post-industrial UK context, goals of post-apartheid schooling came to serve the economic goal of securing employment and participation in free-market economic activities. Therefore, post-apartheid

schooling organized along neoliberal lines is envisioned in instrumental terms with standardized assessment as the regulatory mechanism for ensuring teacher accountability to authorities. With pedagogy defined in terms of products — specialized disciplinary content — as opposed to process and quality engagement — knowledge in contemporary post-apartheid schooling is organized as a commodified product regulated essentially by standardized assessment procedures.

This approach prioritizes political goals of transmitting culture and objectified meanings at the expense of meaningful activities geared towards social transformation and personal sense-making — including self-identity development. In this pedagogical approach, students and teachers are positioned as passive; meanwhile, teachers' roles are reduced to mechanically linking concepts to students' subjective experiences. Consequently, rather than encouraging teachers and students to relate knowledge to their personal circumstances, interests, and goals, contemporary post-apartheid pedagogy advances a canonical view based on pre-established procedures — orthodox ways of doing things — as well as Western canonical knowledge reified in concepts, methodologies, and procedures.

The point here is not to reject knowledge and science outright — in a proverbial manner of throwing out the baby with the bathwater. Rather, it is to sift sound pedagogy from coercive Western orthodoxies which — as Cooper (2005) has argued — justify privileges through rhetoric that claims scientific authority “to sell the idea that historical inequities should be embraced as biological inevitability” (quoted in Stetsenko, 2023, p. 30)

### ***Centrality of activism and agency***

Therefore, in forging a pedagogy premised on moral and ethical commitment to a future-in-the-making (Stetsenko, 2007), a future not deferred but unfolding and enacted in the here-and-now of pedagogy that is realized in — and through — agentic practices of teachers and their students. Commitment to a future-oriented pedagogy undoubtedly implies recognition of the historical injustices of colonial and apartheid society and schooling, while simultaneously committing to social transformation, which is achieved through practices oriented towards future possibilities involving what ‘ought to be’ rather than ‘what is’ (Stetsenko, 2023; 2007).

Therefore, what is fundamental is that the organization of such a decolonizing approach to pedagogy is not based on the rational dimension of knowledge — questions of how knowledge is validated based on its truth value. This approach has unfortunately characterized hegemonic epistemologies, including contemporary post-apartheid pedagogy, resulting in conflicts of motive on the part of the majority of teachers whose activities of teaching remain confined to the prescript of the fixed curriculum structure. At the same time, this approach denies students their potential for making sense of the subject matter by relating knowledge to personal motives, interests, and goals.

On the contrary, post-apartheid pedagogy ought to be organized in such a way that teachers and their stu-

dents are not only positioned for passive adaptation — fitting in and coping with established procedures, including following putatively unalterable Western norms and canons. Rather, post-apartheid pedagogy — premised on ethical and political grounding and geared towards emancipatory goals for society and schooling — should prioritize providing cultural tools that enable students and teachers to agentively take up and creatively employ them in their quest to overcome the ethos of adaptation, passivity, and neutrality — as well as the attendant solipsistic and contemplative epistemologies.

The cultural tools for achieving this profoundly anti-colonial and anti-hegemonic standpoint, premised on ubuntu ontology and proffering profound human interconnectedness, social harmony, solidarity, care, and togetherness, are embedded in culturally situated community practices embodied by students who carry these practices and enact them as part of their learning and development. This study therefore posits a pedagogy premised on knowledge traditions and culturally situated community practices, which have historically been excluded from mainstream pedagogy and continue to be marginalized in contemporary post-apartheid pedagogy. These practices, which range from indigenous knowledge traditions and approaches to teaching and socialization practices in traditional forms of schooling, as well as indigenous performance traditions such as storytelling performances, dance, and song — all make up a vast and intricate tapestry and a rich repository of didactic approaches and methodologies.

The anti-colonial methodologies and approaches herein proposed are therefore profoundly contradictory to the ethos of adaptation to the status quo, including the values of acquiescing to coercive epistemologies that promote hierarchical and racialized social structures and educational outcomes. That is, the political ideology of an isolated individual who develops in total isolation from others — in competition with — and in complete alienation from — society and culture is superseded by the ideology of agentic contribution to social transformation and self-development. The decolonizing approach to pedagogy emphasizes the ethos of agentic contribution as opposed to passivity and political quietism, as well as collective community practices geared towards social transformation, self-realization, and identity development.

Consequently, there is a convergence of ethical-political and ontological issues in the decolonizing approach to pedagogy postulated herein. The process can be understood as presupposing what Stetsenko (2020a&b) has named a forward-looking activism — an activism that is profoundly purposive, with future-oriented actions that are inherently ethical and geared towards changing the world given a sought-after future. That is, as Stetsenko (2020a&b) argues, it is impossible to imagine a possible future without locating ourselves in its present instantiations — and consequently, equally impossible to situate ourselves in the present and its history unless we can imagine its future and simultaneously commit to creating it, thereby bringing this future into being.



## Results

Muthivhi (2025, forthcoming) provides a detailed account of a non-epistemological, decolonizing approach to knowledge and pedagogy grounded in culturally situated community practices and knowledge traditions embodied by students and enacted in the course of their everyday activities. In this discussion, examples of culturally situated practices such as traditional performances, storytelling traditions, etc., are presented, and their implications for promoting the ethos of agentic contribution to collective social practices and self-identity development are explained. In this performance of culturally situated knowledge practices, students learn about communal values such as responsibility for each other, collaboration, accountability, and caring for each other and the environment — including a worldview-level assumption about personhood — the self and the other — as profound interconnectedness phenomena.

### *Bele's enactment of embodied knowledge practices*

In this account, an instance of a ten-year-old girl, Bele (pseudonym used), is described. Bele, a sixth-grade learner in a primary school in Sibasa, northern South Africa, was observed showing a demonstrable lack of confidence in the written task the class was completing. Contrary to the openness with which many of her counterparts showed their work and confidently discussed it, Bele avoided what could potentially be an embarrassing situation for her by hiding her work from view and shying away from discussing it with the researcher. The teacher, explaining what seemed like an odd situation, told the researcher that Bele was a slow learner who had already been referred to authorities for a specialist intervention program.

However, to my surprise, after I had finished my observation and was about to leave the classroom at the stroke of the bell for midday break, Bele drew my attention, calling me 'teacher,' and indicating that she wanted to dance for me. Before I could acknowledge her, a chorus of voices from her peers joined her in complimenting her and urging me to observe her performance as well. I was amused by the offer and expressed how honoured I was. There was a sense of great anticipation among Bele's peers as she went to the front of the classroom and began her performance. Unlike her prior withdrawn self during the written task — marked by an unmistakable sense of insecurity — Bele now exuded confidence and self-assurance. With her peers applauding, Bele performed an intricate traditional dance of tshigombela, with elegant movements of legs and hands — occasionally jumping and stomping ground with both feet while hands were gracefully thrown up and down and front and back; sometimes one hand landed on her back while the other stretched out in front. After the performance, Bele elegantly performed the traditional u losha tribute, connecting seamlessly with her audience, who responded with cheers of joy and expressions of gratification. I was genuinely impressed and joined in acknowledging the masterful skill displayed in these elegant and graceful routines.

Immediately after this event, the teacher, who had just informed me a little earlier during the written task that Bele had a learning difficulty, which had already been reported to the authorities, approached me to explain that the girl was in fact the best performer in the whole school. He further explained that Bele came from a traditionally oriented family background and was therefore extremely talented in traditional performances. Bele was therefore also responsible for teaching other students and the teachers in the school, and their school was rated one of the best among the schools in traditional performances in the whole region. I was certainly most disconcerted by the revelation of this patently self-contradictory situation, vis- -vis Bele's learning and development within a schooling system that only prioritises fixed curriculum products, objectified meanings, and abstract, mentalist approaches. Such approaches, unfortunately, deny students their inherent abilities to relate knowledge to personal motives and make meaningful sense of problem situations.

## Discussion

### *Performatory pedagogy: a process of knowing-through-doing*

Therefore, knowledge, according to this approach, becomes possible within the framework of students and their teachers' commitments and identifications with possible futures. That is, the ethical dimension of knowledge — regarding what is good and what is bad, or what is right and what is wrong — including decisions about what to do next, framed within the imagined goals of a sought-after future — undoubtedly grounds all action possibilities. Consequently, projected future-oriented goals — as imagined endpoints — define the entire dynamic process of human development as an agentic contribution to collective social practices. As Stetsenko (2020a) has proposed, it is this inherent human subjectivity that arises as an activist process of committing to a sought-after future. As Stetsenko (2020a) has argued, this commitment to a sought-after future:

[...] position us to see what is through the prism of how the present situations and conditions came to be and, also, in light of the imagined and sought-after future, of what we believe ought to be. Thus, the historicity and situativity of knowledge are ascertained alongside the focus on its ineluctable fusion with an activist future-oriented stance. An endpoint defines the whole dynamics of human development and society, of knowing-being-doing; without and endpoint (albeit flexible and ever-changing, like a horizon that shifts with every step we make), it is impossible to move forward, to move at all (Stetsenko, 2020a, p. 9, emphasis in original).

Muthivhi (2021) describes a pedagogy enacted by a teacher at a primary school in the northern part of South Africa, deliberately envisaging a transformative future that is different from her and her students' prevailing conditions of resource scarcity, socioeconomic disadvantage, and the constraining neocolonial and neoliberal

pedagogy that systematically excludes and marginalizes culturally situated community practices and indigenous knowledge traditions as inappropriate for the purposes of formal schooling. With a commitment to the goals of social transformation and identity development, this teacher employed culturally situated community practices and indigenous knowledge traditions — engaging her students in traditional performances, exploring their local conditions, analyzing the sociopolitical and historical factors that explain those conditions, and also positing pathways for their transformation.

The decolonizing approach herein proposed is grounded in the ethos of collective community practices, revealed in and through culturally situated knowledge traditions and community practices embodied by students who enact such knowledge practices and traditions as historically relevant, contextually meaningful, and personally significant activities of their learning and development. That is, students in the vast majority of South African classrooms who have, unfortunately, been denied the opportunity to enact their embodied culturally situated knowledge practices — and hence, self-identity development — come to realize the relevance of their socio-political and cultural-historical context and the associated knowledge practices to their learning and development. At the same time, teachers who have been equally compelled to mechanically link curriculum products — objectified meanings in the form of concepts, ideas, and facts — to their students' subjective experiences overcome the alienating effect of objectified meanings.

That is, teachers begin to perceive curriculum contents through the prism of their students' culturally situated knowledge practices, guiding them as they enact the meanings embedded in their embodied knowledge practices and thereby experiencing knowledge as it is revealed in and through culturally situated practices. Therefore, knowledge is revealed in the process of transformation from embodied practices into concepts manifested in — and through — the process of inquiry; it is not static, reified curriculum products or concepts frozen in time, immutable and fixed once and for all. Instead, students are guided through critical exploratory activities embedded in their culturally situated knowledge practices and enacted through performative activities geared towards critically exploring knowledge and concepts during their process of transformation.

This process, as Vianna and Stetsenko (2011) have argued, can be understood as an agentic process of collective contribution to communal practices and simultaneously as a process of active recreation of cultural tools vis-à-vis their application as tools of meaningful quest and, therefore, identity development. The perspective, therefore, simultaneously links processes situated in communal practices to students' forward-looking and future-oriented activist practices of social transformation. In their connection to pedagogy, these future-oriented, forward-looking activist practices of identity development are therefore viewed not merely as an outcome of teaching and learning but as the very substance and fabric of pedagogy, and the vehicle through which a

culturally situated, decolonizing approach to pedagogy can be realized.

According to this view, knowledge is transformed both by teachers and their students into tools for social transformation and self-realization — and, simultaneously, as a tool for the meaningful pursuit of self-identity development. Therefore, pedagogy grounded in an ethos of agentic contribution to social transformation and identity development demands that teachers and students take charge of the process of teaching and learning and thereby transform knowledge — and their pedagogy — through an active recreation of cultural tools as an enactment of their envisioned future and identity development.

In this approach, therefore, the notion of identity development is severed from the assumptions of difference, separation, and opposition — such as those entailed in the postulation of racial segregation and tribal-ethnic ideologies that historically underpinned colonial and apartheid regimes in South Africa. On the contrary, identity development in the transformative worldview — grounded in values of solidarity, care, and responsibility — emphasizes the positive ethos of care, solidarity, responsibility, and accountability. The values of the common good; ubuntu — postulating profound human interconnectedness; justice; and equity are privileged over the values of self-contained individualism, pernicious competition, and various forms of dichotomies and antagonisms — such as those manifested in tragic concepts and associated practices related to dogmas like racial segregation, slavery, ethnicity, gender, religion — and various other incarnations of neo-colonial and neoliberal regimes that are at the core of many contemporary tragedies: apartheid doctrines, fascism, genocides — and many other calamities affecting our societies today.

## Conclusion

Vygotsky's framework, including its contemporary post-Vygotskian extensions, offers important methodological and theoretical tools for interrogating contemporary post-apartheid pedagogy and its underlying epistemological foundations. That is, this framework — in its extensive — and still growing — expansions and elaborations — offers new insights into possible research trajectories geared toward uncovering neocolonial and neoliberal practices and approaches that promote forms of rationality and objectivity which continue to diminish and deny the legitimacy and validity of culturally situated knowledge practices and traditions under the guise of neutrality and objectivity.

Indeed, the epistemic postulation of knowledge based solely on its rationality and validity — at the expense of its ethical grounding within contemporary post-apartheid pedagogy in South Africa — raises critical questions about the fairness and impartiality of such an approach. An approach to pedagogy conceived in such unjust and inherently discriminatory ways — premised on quaint colonial assumptions and ingrained hegemonic preju-

dices — only perpetuates centuries-old stereotypes and self-fulfilling prophecies of putatively inherent deficiencies of non-Western cultures and knowledge traditions. Consequently, this affects the learning and developmental trajectories of students from such cultures within Western-dominated systems of schooling, such as those in contemporary post-apartheid education.

Consequently, the present analysis of the realities of this form of schooling and pedagogy — including its underlying epistemologies — rather than seeking to propose another fixed and dogmatic approach to pedagogy, posits an approach that grounds knowledge not solely and exclusively on epistemic issues at the expense of the ethical dimensions of knowledge, and addresses questions about how knowledge — and pedagogy — could or ought to be organized in ways that are fair and just for communities and students from non-Western and especially African cultural and community backgrounds. This is not necessarily a call for ‘retrogressive nativism’ or ‘narrowly conceived relativism,’ as some critics of decolonizing approaches to pedagogy have charged, but rather a just call for fair implementation and enactment of pedagogy that dispenses with the persistent myths promoted by neo-colonial and neoliberal epistemologies — premised on

principles and normativities of objectivity and neutrality (Muthivhi, forthcoming; Stetsenko, 2023).

Therefore, as opposed to a pedagogy premised on the discredited view that knowledge — and the associated practices of classroom teaching and learning — can be enacted as absolute, ahistorical, and devoid of human subjectivity, the decolonizing approach herein proposed grounds pedagogy in the ethos of agentic contribution to social transformation. Consequently, knowledge production — and the associated pedagogical practices — is only possible within its philosophical centrality as activism — a morally grounded and socially connected struggle by teachers and their students to realize a ‘sought-after future,’ a ‘future-in-the-making’ embodied in the potential of students, which they enact in the here-and-now of their schooling — despite the continued exclusion of such potential within contemporary post-apartheid pedagogy.

**Limitations:** More in-depth research on the dynamic nature of students’ creative and innovative enactments of culturally situated embodied knowledge practices will be crucial for understanding complex, future possibilities for decolonising the coercive western and eurocentric epistemologies and their associated approaches to pedagogy in post-apartheid schooling and society.

## References

1. Enslin, P., & Hedge, N. (2023). Decolonizing higher education: The university in the new age of Empire. *Journal of Philosophy of Education*, 58(2-3), 227–241. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad052>
2. Hardman, J. (2024). Decolonising pedagogy: A critical engagement with debates in the university in South Africa. *Journal of Education*, 94, 146–160. URL: <https://journals.ukzn.ac.za/index.php/joe/article/view/3430> (viewed: 22.03.202).
3. Jansen, J. (2019). On the Politics of Decolonization: Knowledge, Authority, and the Settled Curriculum, In: J. Jansen, (Ed.), *Decolonization of Universities: The Politics of Knowledge* (pp. 50–73). Johannesburg: Wits University Press. <https://doi.org/10.24085/jsaa.v7i2.3832>
4. Jansen J. (2017). *As by Fire: The end of the South African University*. Cape Town: Tafelberg. <https://doi.org/10.24085/jsaa.v6i2.3316>
5. Jansen, J.D. (1997). Why Outcomes-Based Education will fail: An elaboration. In: J. Jansen & P. Christie, (Eds.), *Changing Curriculum: Studies on Outcomes Based Education in South Africa*. Cape Town: Juta.
6. Jones, P. (2021). Paulo Freire and Lev Vygotsky: some thoughts and questions on their relationship. *Olhares*, 9(3), 408–420. <https://doi.org/10.34024/olhares.2021.v9.12255>
7. Loughland, T. & Sriprakash, A. (2014). Bernstein revisited: the recontextualization of equity in contemporary Australian school education. *British Journal of Sociology of Education*, 37(2), 230–247. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.916604>
8. Matusov, E. (2011). Imagining No-Child-Left-Behind freed from neoliberal hijackers. *Democracy and Education*, 19(2), URL: <https://democracyeducationjournal.org/home/vol19/iss2/2> (viewed: 22.03.2023).
9. Matusov, E. (2008). Applying a sociocultural approach to Vygotskian academia: `Our
10. Tsar isn't like yours, and yours isn't like ours'. *Culture Psychology*, 14(1), 5–35. <https://doi.org/10.1177/1354067X07085808>
11. Miller, R. (1984). *Reflections of mind and culture: Inaugural Lecture* Delivered in the University of Natal, Durban.
12. Moll, I. (1995). Cultural people and cultural contexts: Comments on Cole (1995) and Wertsch (1995). *Culture & Psychology*, 1, 361–371. <https://doi.org/10.1177/1354067X9513>
13. Muller, J. & Young, M. (2019). Knowledge, power and powerful knowledge re-visited, *The Curriculum Journal*, 30(2), 196–214. URL: <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1570292>
14. Muthivhi, A.E. (2025, forthcoming). *Decolonizing Pedagogy in Post-Apartheid South Africa: Post-Vygotskian Ethicopolitical and Ontoepistemic Postulation*. Cambridge: Cambridge University Press.
15. Muthivhi, A.E. (2021). Knowledge as a tool for identity development and social transformation: A case of a teacher's activist transformative pedagogy in post-apartheid South Africa's schooling. *Outlines: Critical Practice Studies*, 22(1), 181–219. <https://doi.org/10.7146/ocps.v22i1.121444>
16. Stetsenko, A. (2023). Knowledge production as a process of making mis/takes, at the edge of uncertainty: Research as an activist, risky, and personal quest. In: P., Dionne, A., Jornet (Eds.), *Doing CHAT in the Wild: From-the-Field Challenges of a Non-Dualist Methodology*. Leiden: Koninklijke Brill NV, URL: [https://doi.org/10.1163/9789004548664\\_002](https://doi.org/10.1163/9789004548664_002)
17. Stetsenko, A. (2020a). Transformative-activist and social justice approaches to the history of psychology. In: W.E. Pickren (Ed.) *The Oxford Encyclopedia of the History of Modern Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
18. Stetsenko, A. (2020b). Critical challenges in cultural-historical activity theory: The Urgency of Agency. *Cultural-Historical Psychology*, 16(2), 5–18. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160202>

19. Stetsenko, A. (2019). Hope, political imagination, and agency in Marxism and beyond: Explicating the transformative worldview and ethico-ontopistemology. *Educational Philosophy and Theory*, 726–737. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1654373>
20. Stetsenko, A. (2007). Being-through-doing: Bakhtin and Vygotsky in dialogue. *Cultural Studies in Science Education*, 2, 746–786. <https://annastetsenko.ws.gc.cuny.edu/publications/> (viewed: 25.10.2022).
21. Thelen, E. (2005). Dynamic systems theory and the complexity of change. *Psychoanalytic Dialogues*, 15(2), 255–283. <https://doi.org/10.1080/10481881509348831>
22. Van Vlaenderen, H. (1999). Problem solving: A process of reaching common understanding and consensus. *South African Journal of Psychology*, 29(4), 166–177. <https://doi.org/10.1177/00812463990290>
23. van Oers, B. (2015). Implementing a play-based curriculum: Fostering teacher agency in primary school. *Learning, Culture, and Social Interaction*, 4, 19–27. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.07.003>
24. Vianna, E., & Stetsenko, A. (2011). Connecting learning and identity development through a transformative activist stance: Application in adolescent development in a child welfare program. *Human Development*, 54(5), 313–338. <https://doi.org/10.1159/000331484>
25. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Mass.: Harvard University Press.
26. Young, M. (2007). What are schools for? *Education and Society*, 28, 1287–1302. URL: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt> (viewed: 22.04.2023).

### **Information about the authors**

Azwihangwisi Edward Muthivhi, PhD in Psychology and Education, Associate Professor in the Department of Early Childhood Education, University of Pretoria, Pretoria, South Africa, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9821-2794>, Email: [Azwihangwisi.muthivhi@up.ac.za](mailto:Azwihangwisi.muthivhi@up.ac.za)

### **Информация об авторах**

Азвихангвиси Эдвард Мутивхи, кандидат наук в области психологии и педагогики, доцент кафедры дошкольного образования, Университет Претории, Претория, Южно-Африканская Республика, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9821-2794>, Email: [Azwihangwisi.muthivhi@up.ac.za](mailto:Azwihangwisi.muthivhi@up.ac.za)

### **Conflict of interest**

The author declares no conflict of interest.

### **Конфликт интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

### **Ethics statement**

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of the University of Cape Town (Report No. EDNREC2021107).

### **Заявление об этике**

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом Университета Кейптауна (протокол № EDNREC2021107).

Поступила в редакцию 13.06.2025

Поступила после рецензирования 01.08.2025

Принята к публикации 15.08.2025

Опубликована 30.09.2025

Received 2025.06.13

Revised 2025.08.01

Accepted 2025.08.15

Published 2025.09.30



Научная статья | Original paper

# Play Brigade project Brincadas as insurgent pedagogy: play, agency, and transformation in the context of BRICS+ education

F.C. Liberali<sup>1</sup> ✉, M. Lemos<sup>2</sup>, L. K. Modesto-Sarra<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Pontific Catholic University of São Paulo, São Paulo, Brazil

<sup>2</sup> University of Helsinki, Helsinki, Finland

✉ liberali@uol.com.br

## Abstract

This article presents the *Brincadas*-COLINA project, a Brazilian educational initiative that emerges at the intersection of geopolitical changes and epistemic reconfigurations in BRICS+ societies. Based on the principles of engaged multiliteracy, curriculum de-encapsulation, and Insurgent Pedagogy<sup>1</sup>, the project brings together children, educators, and families from quilombola, indigenous, and urban periphery communities in collective learning experiences. In this article, we focus on the first Brincadas session in 2023. Data were analyzed through videos, photos, interviews, artistic productions, and collaborative reflections. Data analysis was carried out through critical reflection actions: describe, inform, confront, and reconstruct (Smyth, 1989). The results demonstrate how artistic, dialogical, and embodied activities allowed participants to resignify ethical-political suffering and exercise collective agency. By situating Brincadas within broader pedagogical movements in the Global South, this study contributes to theorizing education as a tool and outcome for social and epistemic justice.

**Keywords:** *Brincadas*, BRICS+, engaged multiliteracy, curriculum de-encapsulation, ethical-political suffering

**Funding.** The study was supported by the Brazilian National Council for Scientific and Technological Development (CNPq), the the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), and the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIPEq/PUC-SP).

**Acknowledgements.** The authors are grateful to the participating students, educators, and communities involved in the Brincadas Project, whose engagement made this study possible. We acknowledge the institutional support of the **Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP)**, especially through its research and outreach programs.

**For citation:** Coelho Liberali, F., Lemos, M., Kool Modesto-Sarra, L. (2025). Play Brigade project Brincadas as insurgent pedagogy: play, agency, and transformation in the context of BRICS+ education. *Cultural-Historical Psychology*, 21(3), 145–155. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210313>

<sup>1</sup> **Translator's note:** Insurgent Pedagogy is a term describing an educational approach that opposes traditional, authoritarian, or oppressive teaching methods. It focuses on developing critical thinking, resisting social and political injustices, and actively engaging students in the process of knowledge creation and social transformation.

# Мятежная педагогика и проект «Игровая бригада» (Brincadas): игра, агентность и трансформация в контексте образования стран БРИКС+

Ф.К. Либерали<sup>1</sup> ✉, М. Лемос<sup>2</sup>, Л.К. Модесто-Сарра<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Папский Католический Университет Сан-Паулу, Сан-Паулу, Бразилия

<sup>2</sup> Хельсинский Университет, Хельсинки, Финляндия

✉ liberali@uol.com.br

## Резюме

Статья рассказывает о проекте Brincadas-COLINA — бразильской образовательной инициативе, которая возникла в условиях изменений мировой политики и новых подходов к обучению в странах BRICS+. Brincadas-COLINA основан на принципах активного обучения через мультимедийные средства, переосмысления учебных программ, а также на идеях мятежной педагогики<sup>2</sup>. В проекте участвуют дети, учителя и семьи из общин килоболо, коренных и городских бедных районов, которые вместе учатся и делятся опытом. В статье описывается первая сессия этого проекта в 2023 году. Для анализа использовались видео, фотографии, интервью, художественные работы и совместные размышления участников. Анализ проводился в четыре шага: описание ситуации, предоставление информации, обсуждение проблем и поиск решений (по методике Smyth). Результаты показывают, что художественные и диалоговые активности помогли участникам переосмыслить свою боль, вызванную несправедливостью, и обрести силу для совместных действий. Исследование показывает, как такие подходы и проекты могут способствовать развитию образования как инструмента и результата социальной и эпистемической справедливости.

**Ключевые слова:** Brincadas, игровые практики, БРИКС+, активная мультиграмотность, деконструкция учебной программы, этическое-политические страдания

**Финансирование.** Исследование было поддержано Бразильским национальным советом по научным и технологическим разработкам (CNPq), Координацией по повышению квалификации кадров высшего образования (CAPES) и Национальной программы по предоставлению стипендий для начальной педагогической практики (PIPEq/PUC-SP).

**Благодарности.** Авторы выражают благодарность студентам, педагогам и сообществам, участвовавшим в проекте Brincadas, чья активность сделала возможным проведение этого исследования. Мы также благодарим за поддержку Папский католический университет Сан-Паулу (PUC-SP), в особенности мы признательны участникам его исследовательских и просветительских программ.

**Для цитирования:** Либерали, Ф.К., Лемос, М., Модесто-Сарра, Л.К. (2025). Мятежная педагогика и проект «Игровая бригада» (Brincadas): игра, агентность и трансформация в контексте образования стран БРИКС+. *Культурно-историческая психология*, 21(3), 145–155. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210313>

## Introduction

In recent decades, BRICS countries — Brazil, Russia, India, China, and South Africa — have gained increasing relevance in shaping global educational agendas. Together, they account for more than 40% of the world's population and nearly a quarter of global GDP (IMF, 2023). Their education systems have expanded rapidly, with improved access to primary education, rising enrollment in secondary and tertiary levels, and growing participation in transnational initiatives (UNESCO, 2014; Gupta, 2017). However, this quantitative progress

reveals persistent structural contradictions. Educational inequalities remain stark, quality is uneven, and policies often fail to reflect the sociocultural realities of marginalized populations (Wolhuter, 2023).

The recent expansion into BRICS+, incorporating countries such as Egypt, Ethiopia, Iran, Saudi Arabia, and the United Arab Emirates, has added layers of geopolitical and cultural complexity. These countries bring diverse educational histories, infrastructures, and social challenges. Although this enlargement may strengthen South-South cooperation, it also intensifies the challenge of developing educational policies that are both in-

<sup>2</sup> Мятежная педагогика (Insurgent Pedagogy) — это термин, описывающий образовательный подход, который противостоит традиционным, авторитарным или подавляющим методам обучения. Он ориентирован на развитие критического мышления, сопротивление социальной и политической несправедливости, а также на активное вовлечение учащихся в процесс создания знаний и осуществление социальных преобразований (прим. переводчика).

clusive and responsive to contexts marked by inequality and historical injustice.

Reports on BRICS educational systems emphasize the uneven distribution of progress. Gupta (2017) notes that despite improvements, India and South Africa still struggle with gender parity and equitable access, whereas Brazil and Russia stand out for their relative investment in public education. A UNESCO (2014) urges alignment across education levels, as a tool for both economic growth and social justice. More recently, Wolhuter (2023) points to the exacerbation of existing disparities during the COVID-19 pandemic, especially among marginalized communities, and highlights the need for systems that promote inclusion, resilience, and flexibility — objectives that remain distant in many BRICS+ contexts.

These disparities are further illustrated in Table 1, which summarizes key educational indicators across the five original BRICS countries — Brazil, Russia, India, China, and South Africa. The comparison includes models, literacy rates, and education investment. These figures highlight how uneven policy implementation, structural investments, and historical legacies continue to shape educational outcomes. For instance, while South Africa shows the highest percentage of GDP invested in education, it still faces the effects of apartheid’s legacy in its hybrid model. India, with the lowest literacy rate, struggles to reconcile rapid economic development with inclusive access. Brazil stands out for investment levels, yet continues to reproduce inequalities through under-resourced schools, particularly in peripheral regions.

Romariz (2019) argues that educational inequality in BRICS countries results from stratified school systems, low investment in human capital, and limited access to quality education. In Brazil, despite legal guarantees and urban expansion, regional disparities persist, and public schooling often reproduces silencing and symbolic violence.

This aligns with the concept of ethical-political suffering (Sawaia, Strappazon, & Maheirie, 2022), a structural form of pain rooted in the denial of one’s capacity to act and transform lived conditions. Rather than fostering liberation, schools frequently reinforce conformity and exclusion.

Han’s (2015) notion of the performance society intensifies this suffering: freedom is reframed as obligation,

and individuals internalize the imperative to self-optimize, interpreting failure as personal fault. Education becomes a site of anxiety, self-surveillance, and affective depletion.

Souza’s (2019) concept of precarious habitus expands this critique by showing how racialized and working-class populations in Brazil internalize feelings of inferiority and fatalism. Instead of disrupting this logic, schools often reproduce it through rigid assessments and neoliberal standards of success.

Against this backdrop, the Brincadas-COLINA Project emerges as a counter-narrative. Developed in peripheral communities in São Paulo, it engages children, educators, and families in insurgent acts of play, storytelling, ecological exploration, and collective meaning-making grounded in Freirean pedagogy (Freire, 1970), cultural-historical theory (Vygotsky, 1997), and a transformative activist stance (Stetsenko, 2023).

This article investigates how the first Brincada of 2023 operates as a transformative pedagogical practice within the BRICS+ educational context. Through engaged multiliteracies and curriculum de-encapsulation, it explores how collaborative, dialogical, and multimodal practices confront structural injustices and reclaim agency, resistance, and emancipatory educational futures in the Global South.

### Ethical-political suffering, the performance society, and the precarious habitus

This section deepens the analysis of educational exclusion and resistance in Brazil, whose contradictions mirror broader BRICS+ tensions. It connects theoretical concepts like ethical-political suffering, precarious habitus, and the performance society to the lived realities of students and educators, situating Brazil within global debates on neoliberalism, symbolic violence, and affective economies in education.

In Brazil, exclusion is ontological and political. Ethical-political suffering (Sawaia et al., 2022) describes the systemic denial of one’s power to act and transform reality — a structural effect of domination that erodes voice, agency, and belonging. This suffering is exacerbated by neoliberal reforms that dismantle collective bonds and promote self-management disguised as free-

Table 1

Key educational indicators in BRICS countries

Aspect	Brazil	Russia	India	China	South Africa
<b>Educational model</b>	Federal, decentralized	Centralized with state control	Mixed, private influence	Centralized, national goals	Hybrid, legacy of apartheid
<b>Compulsory education</b>	Ages 4–17	Ages 6–17	Ages 6–14	Ages 6–15	Ages 7–15
<b>Literacy rate</b>	~94%	~99,7%	~78%	~96,8%	~87%
<b>Internationalization</b>	Limited, with funding challenges	High scientific output, low mobility	Growing, with focus on IT and medicine	Leader in academic mobility and scholarships	Increasing efforts, but still limited
<b>Education investment (% of GDP)</b>	~5,9%	~3,8%	~3,0%	~4,0%	~6,2%

dom, aligning with Han's (2015) concept of the performance society. In this context, schools shift from spaces of emancipation to arenas of competition, docility, and burnout.

Han clarifies the emotional economy of schooling: autonomy masks coercion; success and failure are internalized as personal responsibility. Education becomes a site of permanent assessment, where creativity and play are marginalized. Crucially, this regime overlays deep racial and economic inequalities. Souza's (2019) precarious habitus demonstrate how Brazil's working vulnerable internalize inferiority, forming dispositions of exclusion and fatalism. Schools often reinforce this symbolic violence by demanding neoliberal performances from students denied basic recognition and stability.

This contradiction, between the call for autonomy and the reality of exclusion, results in subjective disintegration. Students and teachers are encouraged to see themselves as agents yet constantly reminded of their conditional worth. Ethical-political suffering thus becomes both a diagnosis and a call to restore collective agency and reimagine education.

These dynamics intersect with Mbembe's (2018) necropolitics and generate a necroeducation (Liberali, 2020) in Brazil: a system that disciplines some bodies while erasing others, valuing merit over collective survival. Despite formal schooling, symbolic and material violence persist. In this context, concepts like performance society (Han, 2015) and precarious habitus (Souza, 2019) become operative logics rather than descriptors.

This system normalizes abandonment: overburdened teachers (Amaral, Meaney & Lemos, 2024), disconnected poor and Black students (Toquet o, 2024), and silenced LGBTQIA+ learners (Fiorotti, 2024) are symptoms of structural design. Garrido (2024) names this the *necrocurriculum*, which erases Black, Indigenous, and popular epistemologies. Soares (2024) and Oliveira (2024) show how Deaf Indigenous students and sign language educators are excluded from curriculum, and from recognition.

Here, exhaustion is racialized, gendered, and classed. Meritocratic ideals mask necropolitical exclusion. Yet resistance persists. The Brincadas Project (Liberali & Carrijo, 2024; Modesto, Diegues & Tiso, 2024) offers a powerful response through collective play, memory, and imagination. At CIEJA Perus I, educators addressed basic needs and restructured learning amid policy neglect (Fialho et al., 2024). Dantas (2024) calls for curricular representation of marginalized communities, Garrido (2024) advocates for a curriculum of life grounded in care and resistance.

These initiatives challenge the pedagogy of death and point to insurgent alternatives for the BRICS+ educational landscape. In a world marked by global inequalities, the task is to dismantle the architectures of exhaustion that define who learn, who rests, and who is left behind. Brazil reveals the workings of necroeducation and the potential of insurgent pedagogies (Liberali, 2020).

## A transformative insurgent pedagogy for BRICS+ education

This section outlines an insurgent pedagogy responding to ethical-political suffering, necroeducation, and neoliberal subjectivation. Drawing from critical pedagogy, cultural-historical theory, and decolonial thought, it proposes learning as co-authorship and resistance, to confront symbolic violence in BRICS+ systems.

Transformative pedagogy, under conditions of structural exclusion and exhaustion, must center collective agency, ethical engagement, and insurgent imagination. This entails rethinking what is taught, how learning occurs, and whose knowledge is legitimized. Freire (1967, 1970) and bell hooks (1994, 2008) insist on education as a political practice of freedom grounded in love, community, and dialogical participation. Love sustains critical consciousness and cultivates solidarity.

Vygotsky (1933/1966) frames play as a symbolic activity through which children exceed immediate conditions and imagine new realities. Symbolic transformation begins in early development and continues through collective world-making. Stetsenko (2017) expands this view by defining agency as an ethical stance that emerges through shared action. Education, then, invites participation in constructing new social orders rather than adapting to existing ones.

These perspectives challenge dominant curricular models that isolate school knowledge from lived experience. Engeström (1991) names this disconnection as curricular encapsulation, where learning centres on abstract symbols rather than meaningful activity. Encapsulated schooling privileges routine and performance while marginalizing relevance and agency.

Engeström (1987; 2015) proposes expansive learning as an alternative: a process rooted in contradiction, critical reflection, and the collective reorganization of practice. More recently, Engeström, Kajamaa, and Titz (2023) introduced expansive de-encapsulation, emphasizing student-led projects that transcend institutional and disciplinary boundaries.

Building on these concepts, Liberali (2023; 2025) introduces curriculum de-encapsulation as both pedagogical and epistemic intervention. Curriculum is redefined as a historically situated, dialogical activity system, shaped by ethical and political engagement. Rather than a fixed sequence of content, it becomes an open and evolving space grounded in learners' realities.

Curriculum de-encapsulation challenges hegemonic hierarchies by including excluded voices and dismantling rigid structures. It integrates socially urgent content and affirms knowledge as a contested, lived, and co-created process. Central to this is the notion of funds of *perezhivanie* (Liberali et al., 2023), experiential resources formed through lived tensions and relational histories. These resources, activated through language, image, and memory, mediate agency and collective transformation.

Within this framework, the Brincadas Project takes shape as insurgent pedagogy. Through collective play, multimodal creation, and co-authored meaning-making,



Brincadas enacts curriculum de-encapsulation. It creates spaces of presence in contexts of symbolic erasure, where play mediates educational justice and affective repair. Liberali, Mazuchelli & Modesto-Sarra (2021) show how these practices resist symbolic violence and affirm the capacity to imagine different futures, especially among racialized and LGBTQIA+ communities.

Curriculum de-encapsulation confronts performative, technocratic, and exclusionary models by grounding education in relationality, plurality, and collective authorship. In BRICS+ contexts shaped by inequality, this insurgent pedagogy enables learners and educators to co-create dignified, transformative educational realities.

### **Toward a transformative, insurgent pedagogy: Brincadas and the de-encapsulation of curriculum**

Ethical-political suffering, precarious habitus, and performative violence demand a reconfiguration of education, especially in BRICS+ contexts of inequality and epistemic erasure. Education, in these settings, must become a critical, collective, and insurgent praxis oriented toward justice and transformation.

Vygotsky (1933/1966) emphasizes imagination and play as symbolic tools central to development and transcendence. This symbolic capacity fuels the co-construction of alternative realities. Stetsenko (2017) expands this by framing human development as collaborative world-making: agency arises through ethically situated, collective action to transform oppressive conditions.

In this dialogical and affective process, funds of perzhivanie (Author et al., 2023) are activated, understood as historically rooted emotional-intellectual resources that mediate agency in contexts of constraint. They mediate the creation of new meanings and possibilities.

Within this framework, Liberali (2020, 2022) proposes engaged multiliteracy as a pedagogical stance that goes beyond multimodal skills. Literacy is approached as tool-and-result: a mediational process enabling ethical, critical, and collective action. Rather than a technical skill, it becomes a practice of reading and transforming the world, aligned with Freire's (1970) emancipatory vision.

This orientation demands de-encapsulation of the curriculum (Liberali et al., 2022), an opening of rigid disciplinary boundaries in favor of relational, problem-based learning. A de-encapsulated curriculum is responsive to learners' experiences, valuing epistemic diversity and collective inquiry over fixed content mastery. It centers knowledge production in lived tension and situated ethics.

The Brincadas Project exemplifies this approach through insurgent play, multimodality, and collaborative authorship. Ecological walks, TikTok manifestos, affective maps, and co-narration create spaces where participants imagine and reconstruct their worlds.

Brincadas mobilizes life experiences as epistemic resources, expanding participants' funds of perzhivanie through shared tensions and re-signified memory. Each activity functions as both a mediating tool and material-

ization of agency, enabling participants to narrate other futures grounded in justice and affect.

This pedagogical stance offers an alternative to performance-oriented and colonial curricula. It proposes an education centered on ethical positioning, critical imagination, and collective Liberalship, and actively resisting it. engaged multiliteracy, affirms the right to learn from life, to speak across modes and languages, and to transform shared realities from within.

### **Methodology**

This study is part of the Brincadas-COLINA project, a pedagogical and research initiative grounded in Critical Collaborative Research (Magalhães, 2004; Liberali, 2018), which brings together researchers, educators, children, and families to collectively reflect on and transform educational practices. The methodological approach draws from the Creative Chain, a process in which participants engage in cycles of creation, reflection, and reconstruction, rooted in principles of equity, co-authorship, and situated knowledge.

The data analyzed in this article come from the first Brincadas session of 2023. Students and teachers from quilombola, indigenous, and urban public schools participated. The session was structured by engaged multiliteracy (Liberali, 2022) which is based on the Freirean conception in its three interconnected phases: immersion, emergence, and insertion. These phases guided participants through shared experiences involving play, storytelling, art, movement, and dialogue.

Data were generated through multimodal means: video and audio recordings, photographs, artistic artifacts, field notes, and interviews with participants. The analysis followed Smyth's (1989), four critical reflective actions framework: Describe (what happened), Inform (understand the context), Confront (identify contradictions), and Reconstruct (imagine alternatives). This framework enabled a layered interpretation of how subjects engage with and respond to structural injustice.

Ethical procedures were ensured through informed consent, ongoing dialogue with participants, and collective reflection. The research privileges local knowledge and lived experience, resisting extractive logics and reaffirming the transformative potential of collaborative inquiry.

### **Findings and discussion**

To explore the transformative pedagogical potential of the Brincadas Project in the context of BRICS+ education, we analyze the first meeting of 2023, held on March 25th. This meeting marks the beginning of the second phase of the project, in which the Collectives of Investigation and Action (COLINA) were formed. It functions as a threshold moment that inaugurates a new cycle of dialogical, affective, and political engagement among different educational communities. By revisiting this foundational session, we aim to understand how the practices of

immersion, emersion, and insertion — rooted in Freirean pedagogy — generate spaces of collective agency, resistance, and curriculum de-encapsulation. The activities and interactions documented here serve as a powerful entry point to reflect on how ethical-political suffering, precarious habitus, and insurgent play are negotiated and reimagined through engaged multiliteracy practices.

The first session of Brincadas COLINA took place on March 25th, 2023, at the Pontifical Catholic University of S o Paulo. Participants came from different schools; some members are part of quilombos, others belong to indigenous communities, while others come from rural and urban regions within the State of São Paulo.

As an icebreaker during the immersion phase, participants played “What do they call me,” sharing names used by family and teachers. This activity enabled sharing identity markers and affective connections, drawing on their funds of perezhivanie (Liberali et al., 2023). Then, they were invited to walk around the auditorium to music, forming pairs when the music stopped to exchange names, origins, and ages — beginning to build a collective presence and mutual recognition.

To deepen these connections, participants were divided into groups by colors (Fig. 1). Each received a strip of colored paper with questions to explore in a Poetic Circle: *If the whole world gained superpowers, what would yours be? What is your biggest dream? What do you do when you get nervous or anxious? What do you do together? How do you feel about the past? How do you feel about the future? Among others. These poetic circles*

*served as entryways into dialogical and creative engagement with each other's histories while fostering principles of engaged multiliteracy (Liberali, 2022).*

One of the groups created the following poem:

When I am well, I control time and a whirlwind of good and bad feelings comes to me We need to study for the future because we don't know what is coming I train to forget the problems I study to ease the absence of my father — he is the one who encouraged me to start everything Even with time stopped, I feel the absence of my father, I can't train my mind

Following this, researchers presented a reconstruction of the painting *Os Operários* by Tarsila do Amaral (Fig. 2), integrating their own faces into the composition. This collective re-imagining of a Brazilian symbol of labor and diversity functioned as an act of curriculum *de-encapsulation* (Liberali, 2023), as it brought cultural, historical, and political imagery into the shared object of reflection. The proposal was that diversity and the fight for justice, as expressed by the painting, would also represent the research group.

By mobilizing visual and cultural memory as shared artifacts, this moment illustrates how *curriculum de-encapsulation* (Liberali, 2023) transforms symbolic resources into collective inquiry. As a *tool-and-result* (Newman, Holzman, 1993), this act redefined what counts as curriculum, shifting from standardized content to insurgent, situated meaning-making.

The icebreaking activities, poetic circle, and *Os Operários* moment enabled the creation of a dialogical



Fig. 1. Group divided by colors



Fig. 2. *Os Operários* and the reconstruction of the painting



field of shared meaning-making that transcended basic introductions. As Freire (1967, 1970) and bell hooks (1994) propose, literacy is a practice of freedom — participants began to read and write the world together.

Moreover, it provides engaged multiliteracy, transcending the communications dimensions of the very first contact people from different settings had. By joining the three different moments participants could get to know each other and construct knowledge at the same time. The introductions provide an opportunity for participants to reflect on and share their ways of being in the world.

Next, in the emersion moment, two groups worked with two different tasks in four rooms. Groups A and B discussed Identities and Differences. The first task in these groups was to talk about privilege and race inequality. In the hallway, participants had to follow the instructions: *If your parents were present in your childhood, take a step forward; If you have lost your home because you live in a risky area, take a step back; If you have never studied in a public institution in basic education, take a step forward; If you have had difficulty making friends or getting a job because of your race/ethnicity, take a step back.* After answering these questions and walking accordingly, participants were asked to look around to check what they saw in the scene.

This embodied activity materialized what Souza (2019) defines as precarious *habitus*: the internalization of exclusion and inferiority by marginalized individuals, shaped by historical oppression and naturalized by the meritocratic discourse. Such *habitus* reproduces feelings of unworthiness and frames structural inequality as personal failure. As Souza (2019) and Han (2015) argue, such exercises surface the symbolic violence embedded in daily life, as well as the emotional economy of performance society.

After this embodied experience the groups were invited to discuss the game in smaller groups, in two rooms. As a second step, the researchers played two songs, addressing inequality, race, and social struggle and asked the participants to pay attention to the respective lyrics to discuss inequalities, vulnerabilities and identities, correlating the songs to the game they played. They were asked to prepare a presentation to share their conclusions to the large group. Drawing from Freire (1970), these moments of critical reflection were acts of *emergence* — spaces to name the world in order to change it.

Simultaneously, Groups C and D developed proposals to promote critical reflection by relating environmental racism to the discussion on Identity. The groups created two installations with images and objects of people and places, which referred to an affluent area and a vulnerable area of the city (Fig. 3). After preparing their installations in the form of posters, the groups created a theoretical exposition about the installations. Later, there was a discussion on racism and prejudice, followed by a theoretical exposition on Ecological Racism.

Their expositions and subsequent discussions invoked necropolitical frameworks (Mbembe, 2003), situating their lived experiences within systemic racialized injustices. This dialogue revealed how systemic disregard for marginalized territories and communities exemplifies the workings of necroeducation, where the curriculum often erases racialized and impoverished lives, denying them recognition and space for epistemic agency (Liberali, 2024).

Participants were then invited to present themselves through dance, performance, and music — co-creating multimodal manifestos. These activities illustrate how knowledge production in Brincadas functions as tool-and-result (Newman, Holzman, 1993): creative acts that are both means and outcomes of transformation.

In the insertion into reality moment, all groups were involved in the construction of resistance collectives to discuss the concept of identity in relation to the topics addressed. Each group presented their performances, reflecting on the ideas discussed in the four rooms. Group A represented people looking at the cover of a book and not understanding anything. They used this reflection on the cover of a book as a metaphor for this attitude of people towards those different from themselves and the need to read different realities (Fig. 4).

Group B prepared a rap based on the following sentence *All we have is us*, from the song *Principia* by the rapper Emicida. The presentation consisted of a group of white people going into the room by the left side, while a group of black people going into the room by the right side, forming a mix of colors in the middle, singing a parody of *Principia* (Fig. 5).

You who think we are nobody, We are much more than the someone, Black, white, indigenous, children and adults, We repudiate racism, prejudice and insults, We support equality, unity and social justice, All we have is US!!!



Fig. 3. Group work



Fig. 4. Group A presentation



Fig. 5. Group B presentation

Group C portrayed the unfair conditions in which they lived and demanded that their rights be taken into consideration, using another Brazilian song (“*Problema Social*”) (Fig. 6):

Indigenous leader: If I could, I would demarcate indigenous and quilombola territories. Quilombola leader 1: If I could, I would offer quality education to everyone. Quilombola leader 2: If I could, I would give quilombola territory to everyone.

These performances functioned as insurgent acts of co-Liberaliship (Stetsenko, 2017), in which marginalized knowledge, pain, and desire became publicly visible.

As bell hooks (2008) affirms, joy, music, and movement are radical pedagogical tools that affirm humanity in the face of dehumanization.

These multimodal performances are emblematic of engaged multiliteracy (Liberali, 2022), which, as a tool-and-result, mediates agency and meaning while being itself transformed through collective enactment. Here, literacy becomes an act of epistemic and political creation, that is central to insurgent pedagogy.

The entire process was resumed with the theoretical discussion about the three moments of the meeting: immersion, emersion and insertion, through photos.



Fig. 6. Group C presentation



The session ended with all the participants dancing samba songs that refer to the creation of unity and collective.

Groups A, B, C and D collaboratively exposed unjust conditions rooted in racism and prejudice, resisting the neoliberal fragmentation that isolates and devalues collective life. By expressing their ethical-political suffering (Sawaia, 2006), shaped by racialized exclusion and territorial threat, they reaffirmed their power to act. Through collective communication and engaged multiliteracies, participants transformed pain into creative resistance, solidarity, and hope.

Ethical-political suffering, as conceptualized by Sawaia et al. (2022), emerges when subjects are denied the power to recognize and act upon the social structures that oppress them. Through the poetic circle, performances, and collective actions, participants began to restore their capacity to act by voicing their stories, memories, and hopes, disrupting silence and reclaiming visibility.

In this scenario, as we mentioned before, learning could be reimagined as a process of co-Liberalship and resistance as a way of challenging the symbolic violence education in BRICS+ societies. Through collective tools – language, image, movement, memory – they generated spaces of rupture and reconfiguration. They put into evidence the ethical political demands that emerged from their collectively lived experiences. Despite their different contexts, the different groups are exposed to situations of oppression and necropolitics and precarious *habitus*.

The first session was designed as part of the COLINA initiative, with the main objective of establishing the foundations for meaningful interaction among groups from different institutions. This initial moment served as a platform for participants to connect for the first time and recognize themselves as part of a larger collective. Throughout the encounter, the activities were carefully structured to foster integration, dialogue, and collaboration, encouraging participants to share their experiences, expectations, and visions. The session therefore focused on nurturing a sense of unity and a shared object – both essential for building a solid foundation for future project proposals and reaffirming the importance of cooperation and shared understanding in sustaining a proactive and engaged collective.

By collectively addressing themes such as racism, loss, exclusion, and identity, participants shared experiences of necroeducation and precarious *habitus* and

reconstituted their ethical-political agency. Brincadas thus functioned as insurgent pedagogical spaces, where suffering was re-signified into action and lives deemed disposable under necropolitical regimes were reclaimed through collective voice and creativity, as summarized in the Table 2 below.

Through the analysis of the first session of 2023, which inaugurated the second phase of the project and launched the COLINA, we shared how Brincadas cultivates educational spaces of insurgency. These spaces enable participants to re-signify suffering into collective agency and transformative praxis. In doing so, Brincadas confronts the isolation and instrumentalism imposed by neoliberal schooling, reclaiming curriculum as a co-authored, plural, and justice-driven endeavor.

Final remarks

The Brincadas-COLINA project exemplifies how education can operate as an insurgent force against structures of exclusion and epistemic erasure. Rooted in Socio-Cultural-Historical Activity Theory and informed by critical, decolonial perspectives, the project mobilizes collective play, multiliteracies, and curriculum de-encapsulation as practices of resistance and re-existence.

By engaging children and educators from historically marginalized communities in dialogical and creative processes, Brincadas reconfigures learning spaces into territories of co-authorship and political imagination. The transformation of ethical-political suffering into expression and action illustrates how affect, embodiment, and meaning-making are central to educational transformation.

Instead of positioning participants as passive recipients of knowledge, the project recognizes them as epistemic subjects capable of naming the world, confronting structural contradictions, and imagining alternatives. In doing so, Brincadas challenges conventional schooling logics that reproduce silencing and hierarchization.

As BRICS+ nations face increasingly complex educational inequalities, the Brincadas experience invites researchers, educators, and policymakers to rethink curriculum as a living process anchored in voice, territory, and justice. The pedagogical movements offer a methodology that is capable of activating transformative agency.

By reclaiming play as a serious act of world-making, Brincadas affirms education as a space of possibility, where collective experiences generate knowledge, belonging, and hope.

Table 2

Summary of the first encounter’s contributions to project goals

Component	Key activities	Theoretical contributions	Response to project goals
Immersion	Games, poetic circle, identity sharing	<i>Funds of Perezhivanie</i> (Author et al., 2023); <i>Engaged Multiliteracy</i> (Liberali, 2022)	Establishing collective presence and affective connection
Emersion	Privilege walk, song analysis, installations	<i>Precarious Habitus</i> (Souza, 2019); <i>Necropolitics</i> (Mbembe, 2003); <i>Freirean Pedagogy</i>	Critical reflection on structural inequalities and positionality
Insertion	Performances, manifestos, samba circle	<i>Co-Authorship</i> (Stetsenko, 2017); <i>Curriculum De-encapsulation</i> (Author, 2023); <i>Hooks</i> (2008)	Creation of collective responses and resistance pathways

## References

1. Amaral, F., Meaney, M.C., Lemos, M. (2024). Silenciamento de professores em tempos de pandemia. In: Liberali, F.C., Carrijo, V.L.S. (Eds.), *Pedagogias insurgentes para romper com a necroeducação* (pp. 59–80). Pontes Editores.
2. Carrijo, V.L.S., Modesto-Sarra, L. K., et al. (2024). Educação antirracista: Vivência das Brincadas no Multiletramento Engajado. In: Liberali, F.C., Carrijo, V.L.S. (Eds.), *Pedagogias insurgentes para romper com a necroeducação* (pp. 133–154). Pontes Editores.
3. Dantas, L.S. (2024). Indigenizar, travestilizar, enegrecer e aleijar a educação! In: Liberali, F.C., Carrijo, V.L.S. (Eds.), *Pedagogias insurgentes para romper com a necroeducação* (pp. 209–231). Pontes Editores.
4. Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.
5. Engeström, Y., Rantavuori, P., Ruutu, P., Tapola-Haapala, M. (2023). Finding life beyond the classroom walls: A Change Laboratory supporting expansive de-encapsulation of school. *Éducation & didactique*, 17(2), 125–141.
6. Fialho, C.M.C., Vieira, D.A., Fontão, M., S.F.C., & Jesus, S.F. (2024). CIEJA PERUS I: Garantia de direitos no combate à necroeducação. In: Liberali, F.C., Carrijo, V.L.S. (Eds.), *Pedagogias insurgentes para romper com a necroeducação* (pp. 97–112). Pontes Editores.
7. Fiorotti, V.F. (2024). A educação da população LGBTQIAP+ em tempos de pandemia: Encontrando gretas no Projeto English to trans-form- Casa 1. In: Liberali, F.C., Carrijo, V.L.S. (Eds.), *Pedagogias insurgentes para romper com a necroeducação* (pp. 233–245). Pontes Editores.
8. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum. New York.
9. Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
10. Garrido, A.S.C. (2024). Necrocurrículo: Diálogos entre Paulo Freire, Frantz Fanon e Achille Mbembe para uma possibilidade do currículo na Política de Vida. In: Liberali, F.C., Carrijo, V. L.S. (Eds.), *Pedagogias insurgentes para romper com a necroeducação* (pp. 155–172). Pontes Editores.
11. Gupta, D. (2017). A Comparative Study of Basic Education Parameters for BRICS and their Relationship with Expenditure on Education. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 22(9), 1–18.
12. Han, B.C. (2015). *Sociedade do cansaço*. Editora Vozes Limitada.
13. hooks, b. (1994). *Teaching to transgress*. Routledge.
14. hooks, b. (2008). *Outlaw culture: Resisting representations*. Routledge.
15. Liberali, F.C. (2019). Transforming urban education in São Paulo: Insights into a critical-collaborative school project. *D.E.L.T.A.*, 35(3), e2019350302. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350302>
16. Liberali, F.C., Fuga, V.P., Vendramini-Zanella, D. (2025). Resist-Expand philosophy: An applied intervention for bullying phenomena in a Brazilian school setting. In: Matsopoulos, A. (Ed.), *Global Perspectives on Resilience, Well-Being, and Mental Health in Schools, Families, and Communities: Cross-Cultural, Transdisciplinary & Multisystemic Interventions: Reflections and New Meanings* (pp. 183–217). New York: Nova Science Publishers.
17. Liberali, F.C. (2022). Multiletramento engajado para a prática do bem viver. *Linguagem em (Dis)curso*, 22(1), 125–145. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-220109-8421>
18. Liberali, F.C. (2024). Criando fissuras na necroeducação. In: Liberali, F.C., Carrijo, V.L.S. (Eds.), *Pedagogias insurgentes para romper com a necroeducação* (pp. 23–47). Pontes Editores.
19. Liberali, F.C. (2025). Transformative education through social activities and curriculum de-encapsulation. *Entretextos*, 25(1), 106–127. <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2025v25n1p106-127>
20. Liberali, F.C., Mazuchelli, L.P., Modesto-Sarra, L.K. (2021). O brincar no multiletramento engajado para a construção de práticas insurgentes. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, 2(6), 1–26. <https://doi.org/10.22481/reed.v2i6.9643>
21. Liberali, F.C., Mazuchelli, L. Peção, R. da S. T., Vendramini-Zanella, D., Fuga, V. P., Modesto-Sarra, L. (2023). Funds of perzhivanie: Creating cracks in the walls of oppression. In: Salmon, A.K. Clavijo-Olarte, A. (Eds.), *Handbook of Research on Socio-Cultural and Linguistic Perspectives on Language and Literacy Development* (pp. 412–426). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-5022-2.ch022>
22. Lopes, J.C.B. (2024). A diversidade de saberes em um intercâmbio virtual. In: Liberali, F.C., Carrijo, V.L.S. (Eds.), *Pedagogias insurgentes para romper com a necroeducação* (pp. 279–311). Pontes Editores.
23. Lopes, J.S.D. (2024). Pedagogia engajada para racializar a educação: Práticas insurgentes no Ensino Superior Tecnológico. In: Liberali, F.C., Carrijo, V.L.S. (Eds.), *Pedagogias insurgentes para romper com a necroeducação* (pp. 173–194). Pontes Editores.
24. Magalhães, M.C.C. (2004). A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: Magalhães, M.C.C. (Ed.). *A formação do professor como um profissional crítico* (pp. 59–85). Mercado de Letras.
25. Modesto-Sarra, L.K., Diegues, U.C.C., Tiso, M.D.R. (2024). O Projeto Brincadas e a ruptura da necroeducação: Criando o inédito viável. In: Liberali, F.C., Carrijo, V.L.S. (Eds.), *Pedagogias insurgentes para romper com a necroeducação* (pp. 113–132). Pontes Editores.
26. Mbembe, A. (2021). *Necropolítica*. N1-Edições.
27. Romariz, H. (2019). *Educação nos países BRIC: Entre desafios e diálogos*. Observare. Blog sobre sociologia e pesquisa social. <https://observare.slg.br/educacao-nos-paises-bric-entre-desafios-e-dialogos/>. (Accessed on June 11th, 2025).
28. Oliveira, E.P. (2024). Perspectivas de desencapsulação na educação de surdos. In: Liberali, F.C., Carrijo, V.L.S. (Eds.), *Pedagogias insurgentes para romper com a necroeducação* (pp. 263–277). Pontes Editores.
29. Sawaia, B., Strappazon, A. L., Maheirie, K. (2022). A liberdade em Espinosa como base ontoepistemológica no enfrentamento do sofrimento ético-político. *Psicologia & Sociedade*, 34(1), e242492.
30. Soares, P.A.S. (2024). A necroeducação e os indígenas surdos no Brasil: O que os dados revelam. In: Liberali, F.C., Carrijo, V.L.S. (Eds.), *Pedagogias insurgentes para romper com a necroeducação* (pp. 247–262). Pontes Editores.
31. Souza, J. (2022). *Ralé brasileira: Quem é e como vive* (2nd ed.). Civilização Brasileira.
32. Spiegiorin, M. (2024). Por uma educação socioambiental transgressiva, engajada e insurgente reflexão-ação para afrontar a necropolítica e interromper o necroceno. In: Liberali, F.C., Carrijo, V.L.S. (Eds.), *Pedagogias insurgentes para romper com a necroeducação* (pp. 313–333). Pontes Editores.
33. Spinoza, B. (2003). *Ética* (T. da Silva, Trans.). Martins Fontes. (Original work published 1677).
34. Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 2–9. <https://doi.org/10.1177/002248718904000202>
35. Stetsenko, A. (2017). *The transformative mind: Expanding Vygotsky's approach to development and education*. Cambridge University Press.

36. Toquetão, S.C. (2024). Quem são as crianças nas telas do ensino remoto? In: Liberali, F.C., Carrijo, V.L.S. (Eds.), *Pedagogias insurgentes para romper com a necroeducação* (pp. 81–112). Pontes Editores.
37. Leclercq, F. (2014). *BRICS: Building education for the future – Priorities for national development and international cooperation*. UNESCO Publishing.
38. Vygotsky, L.S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036>
39. Wolhuter, C.C. (2023). Education in the BRICS countries and the likely impact of the COVID-19 pandemic. *BRICS Journal of Economics*, 4(1), 131–146.

### Information about the authors

Fernanda Coelho Liberali, Livre-Docente, Professor, Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP), São Paulo, Brazil, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7165-646X>, e-mail: liberali@uol.com.br

Mônica Lemos, Post-Doctoral Researcher, University of Helsinki, Finland, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8846-718X>, e-mail: lemos@helsinki.fi

Luciana Kool Modesto-Sarra, PhD Student and Master's Graduate, Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, Brazil, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7597-6484>, e-mail: luciana.kool@gmail.com

### Информация об авторах

Фернанда Коэльо Либерали, доцент, профессор, Папский католический университет Сан-Паулу, Сан-Паулу, Бразилия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7165-646X>, эл. почта: liberali@uol.com.br

Моника Лемос, докторант-исследователь, Хельсинкский университет, Хельсинки, Финляндия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8846-718X>, эл. почта: lemos@helsinki.fi

Лусиана Кул Модесто-Сара, аспирант, выпускник-магистр, Папский католический университет Сан-Паулу, Сан-Паулу, Бразилия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7597-6484>, e-mail: luciana.kool@gmail.com

### Contribution of the authors

Fernanda C. Liberali — coordination of the Brincadas Project; design, implementation, and facilitation of the training sessions; production and collection of the data; data analysis; drafting, writing, and discussing each stage of the manuscript together with the co-authors.

Mônica Lemos — participation in the planning and execution of the training sessions; contribution to data generation and analysis; co-writing and reviewing different stages of the manuscript.

Luciana Kool Modesto-Sarra — participation in the planning and execution of the training sessions; contribution to data generation and analysis; co-writing and reviewing different stages of the manuscript.

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

### Вклад авторов

Фернанда С. Либерали — координация проекта Brincadas; разработка, реализация и проведение обучающих сессий; сбор и обработка данных; анализ данных; составление черновика, написание и обсуждение каждого этапа рукописи совместно с соавторами.

Моника Лемос — участие в планировании и проведении обучающих сессий; участие в сборе и анализе данных; соавторство в написании и рецензировании различных этапов рукописи.

Лусиана Кул Модесто-Сара — участие в планировании и проведении обучающих сессий; участие в сборе и анализе данных; соавторство в написании и рецензировании различных этапов рукописи.

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

### Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

### Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

### Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP) (CAAE: 44183621.0.0000.5482; report no. 5.092.795, November 9, 2021). All procedures were conducted in accordance with national and institutional guidelines for research ethics.

### Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Комитетом по этике Папского католического университета Сан-Паулу (CAAE: 44183621.0.0000.5482; отчёт № 5.092.795 от 9 ноября 2021 г.). Все процедуры проводились в соответствии с национальными и институциональными руководящими принципами исследовательской этики.

Поступила в редакцию 03.07.2025

Поступила после рецензирования 01.08.2025

Принята к публикации 15.08.2025

Опубликована 30.09.2025

Received 2025.07.03

Revised 2025.08.01

Accepted 2025.08.15

Published 2025.09.30

Научная статья | Original paper

# Language teacher education through social activity: the cultural-social-historical perspective from Brazil to the BRICS

A. Tanzi Neto<sup>1</sup> ✉, U.C.C. Diegues<sup>2</sup> ✉, M.C.C Magalhães<sup>3</sup> ✉

<sup>1</sup> Federal University of Rio de Janeiro, (UFRJ), Rio de Janeiro

<sup>2</sup> College of Technology of the State of São Paulo (Fatec Praia Grande), São Paulo

<sup>3</sup> Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP), São Paulo

✉ [adolfofotanzi@letras.ufrj.br](mailto:adolfofotanzi@letras.ufrj.br)

✉ [ulyssesdiegues@gmail.com](mailto:ulyssesdiegues@gmail.com)

✉ [cicamaga@gmail.com](mailto:cicamaga@gmail.com)

## Abstract

This article analyses how language teacher education in Brazil can be reimagined through the lens of cultural-historical activity theory (CHAT), addressing broader educational challenges shared across BRICS countries for social transformation (Tanzi Neto, 2021). Drawing from a Critical Collaborative Research (PCCol) (Magalhães, 2007; Liberali, 2012) project with five English teachers in Technological Higher Education, the study proposes Social Activity (Liberali, 2009, 2025) as a central curricular principle in the teaching-learning of English for Specific Purposes (ESP) (Hutchinson & Waters, 1987; Valente & Ribeiro, 2023; Diegues, 2025). It seeks to answer the following guiding question: How can language teacher education in Brazil — when grounded in Social Activity and cultural-historical principles — contribute to culturally responsive and socially transformative pedagogical practices within BRICS contexts? To explore this question, a series of reflective workshops was conducted with English teachers at a Technological Faculty in São Paulo (FATEC-SP), Brazil. Based on participants' local realities, the workshops aimed to foster critical pedagogical reflection and collaboratively develop teaching practices that meaningfully respond to the sociocultural contexts of their students. Findings reveal that a reflexive, collaborative approach to teacher education — deeply rooted in teachers' lived experiences and social demands — enhances professional agency, intercultural awareness, and reconfigures teacher identity. The Brazilian case study highlights potential pathways for BRICS nations to resist instrumentalist, neoliberal educational paradigms and to adopt transformative, contextually grounded language education practices.

**Keywords:** language teacher education, English for specific purposes, social activity, cultural-social-historical activity theory, BRICS, critical collaborative research

**For citation:** Tanzi Neto, A., Diegues, U.C.C., Magalhães, M.C.C. (2025). Language teacher education through social activity: the cultural-social-historical perspective from Brazil to the BRICS. *Cultural-Historical Psychology*, 21(3), 156–165. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210314>



# Образование преподавателей иностранных языков через социальную деятельность: культурно-историческая перспектива от Бразилии к странам БРИКС

А. Танзи Нето<sup>1</sup> ✉, У.К.К. Диегес<sup>2</sup> ✉, М.К.К. Магальяйнс<sup>3</sup> ✉

<sup>1</sup> Федеральный университет Рио-де-Жанейро, Рио-де-Жанейро, Бразилия

<sup>2</sup> Технический колледж штата Сан-Паулу, Сан-Паулу, Бразилия

<sup>3</sup> Папский католический университет Сан-Паулу (PUC-SP), Сан-Паулу, Бразилия

✉ adolfotanzi@letras.ufrj.br

✉ ulyssesdiegues@gmail.com

✉ cicamaga@gmail.com

## Резюме

В статье исследуются новые подходы к подготовке преподавателей иностранных языков в Бразилии с использованием положений культурно-исторической теории. В ней рассматриваются более широкие образовательные проблемы, которые объединяют страны БРИКС, и их связь с социальными изменениями. Авторы опираются на проект совместного критического исследования с участием пяти преподавателей английского языка в области технического высшего образования. В рамках этого проекта предлагается использовать концепцию социальной деятельности как главный принцип при обучении английскому языку для специальных целей (например, делового английского или профессионального английского). **Цель работы** — понять, как обучение преподавателей языков в Бразилии, основанное на принципах социальной деятельности и культурно-исторической теории, может помочь развивать педагогические практики, которые учитывают культурные особенности студентов и способствуют социальным изменениям в странах БРИКС. Для этого авторы провели серию мастер-классов с преподавателями английского языка на Технологическом факультете в Сан-Паулу. В ходе занятий участники обсуждали свои реальные ситуации и вместе разрабатывали методы преподавания, которые успешно отвечают нуждам их студентов и учитывают их культурный контекст. **Результаты** показали, что подход, основанный на совместной рефлексии и опыте учителей, помогает им стать более инициативными, лучше понимать межкультурные различия и переосмысливать свою профессиональную роль. В целом, кейс из Бразилии показывает возможные пути для стран БРИКС сопротивления навязанным неолиберальным образовательным моделям и внедрения практики обучения иностранным языкам, которые учитывают конкретные социальные и культурные условия.

**Ключевые слова:** образование преподавателей иностранных языков, английский язык для специальных целей, социальная деятельность, культурно-историческая теория, БРИКС, критическое совместное исследование

**Для цитирования:** Танзи Нето, А., Диегес, У.К.К., Магальяйнс, М.К.К. (2025). Образование преподавателей иностранных языков через социальную деятельность: культурно-историческая перспектива от Бразилии к странам БРИКС. *Культурно-историческая психология*, 21(3), 156–165. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210314>

## Introduction

Education in BRICS countries (Brazil, Russia, India, China, and South Africa) and now with BRICS+ (Saudi Arabia, Egypt, United Arab Emirates, Ethiopia, Iran, and Indonesia) operates under the tension between national development agendas and global market imperatives. These nations share challenges such as deep social inequality, colonial legacies, and external pressures to align education systems with neoliberal logics. In this geopolitical scenario, English language education becomes both necessary and a locus of ideological dispute. As a lingua franca, English holds the promise of social mobility and access to global opportunities. However,

without a critical pedagogical approach, English teaching risks becoming an instrument of symbolic domination, reinforcing linguistic imperialism and structural exclusion.

In Brazil, this contradiction is acutely felt in the context of Technological Higher Education, where ESP has gained institutional space as part of workforce development strategies. Nevertheless, ESP instruction in Brazil often reflects decontextualized models imported from the Global North, neglecting the social realities and aspirations of both students and teachers. As Tanzi Neto (2015) argues, the teaching of English in Brazil must be rethought as a social and ideological practice, embedded in specific historical, cultural, and institutional contexts.

Rather than focusing solely on linguistic skills, ESP should function as a site for critical reflection, identity construction, and collaborative transformative action.

This article responds to that call by examining a teacher education experience rooted in CHAT and organized around the concept of Social Activity (Liberali, 2009). This approach emerges from a Brazilian tradition of Applied Linguistics, which views language education as inherently political and socially situated (Moita Lopes, 2006). It aims to move beyond technicist or neoliberal paradigms, instead promoting agency, collaboration, and critical reflexivity in teacher development. As we emphasize in this article, this requires a reorientation of teacher education programs to center the lived experiences, affective dimensions, and collective engagements of educators.

The present study, developed through Critical Collaborative Research (Magalhães, 2007; Liberali, 2012), involved a series of workshops with five English teachers at a São Paulo Technological Faculty. Grounded in participants' local realities, the workshops sought to design and reflect on ESP teaching practices that respond meaningfully to students' sociocultural contexts. By taking Social Activity (Liberali, 2009) as a curricular organizer, the process emphasized the co-construction of knowledge, ethical-political commitment, and the recognition of linguistic education to social transformation (Tanzi Neto, 2021).

Central to this experience is the notion of critical-social transformation as defined in cultural-historical psychology: not simply as structural change, but as the creation of new forms of subjectivity, interaction, shared meaning, and new ways of socially acting in the world. According to Liberali (2012), transformation is inseparable from dialogue, contradiction, and the expansion of what is possible within a given social world. Teacher education, from this perspective, becomes a process of becoming — one that links theory, practice, emotion, and ideology in dynamic ways.

Within the BRICS context, Brazil's experience resonates with broader efforts to resist educational sovereignty and resist hegemonic pressures. The contradictions explored in this research — between English as empowerment and English as imposition, between local needs and global norms — mirror those faced in India's postcolonial multilingualism, South Africa's efforts to decolonize language policy, and China and Russia's balancing of national identity with internationalization. This article argues that CHAT, when operationalized through grounded, collaborative pedagogical practices, can provide a viable framework for rethinking teacher education in BRICS countries.

In this light, we pose the following guiding question in this study to be reflected and discussed: *How can language teacher education in Brazil — when grounded in social activity and cultural-historical principles — contribute to culturally relevant, socially transformative pedagogical practices within BRICS contexts?*

## English for specific purposes (ESP)

The teaching of ESP, known in its seminal literature by this name, experienced significant expansion starting in the 1960s, within a post-World War II context in which English communication became essential due to the geopolitical position of the United States at the time (Valente & Ribeiro, 2023). This growth was later intensified by globalization and technological advancement, which increased the demand for faster and more purpose-driven language learning (Valente & Ribeiro, 2023). However, in its conception, we understand that this approach, though relevant in professional and academic contexts, can be criticized for its restrictive and instrumental view of language, which may come at the expense of a broader, critical, and transformative linguistic education. To avoid this limitation, Valente & Ribeiro (2023) argue that, precisely because it is not confined to academic and professional matters, it is essential to incorporate social contexts into the teaching of ESP.

By focusing exclusively on the immediate needs of a specific group, such as business professionals, medical practitioners, academia, or tourists, traditional approaches to ESP reduce language to a mere tool for functional communication, thereby neglecting its cultural, historical, social, and affective dimensions. Such an approach can limit learners' potential to engage with the language in deeper and more creative ways, overlooking aspects such as literature, artistic expression, identity construction, and the transformative power of language. As a result, the traditional view of ESP often relies on a model grounded in functionality and efficiency, ignoring essential sociocultural dimensions of language learning and reinforcing a utilitarian logic that reduces language to a technical tool, stripped of its identity-constructing and political potential. For this reason, it is crucial to consider more contemporary discussions within the ESP framework that incorporates broader social contexts (Diegues, 2025).

In line with this perspective, Bourdieu (2022) argues that language is a field of power — its symbolic power operates as a selective mechanism in society, enabling or constraining speakers' social and linguistic inclusion. ESP instruction, by targeting specific groups, may inadvertently reinforce existing social and cultural hierarchies. Instead of promoting an inclusive and emancipatory language education, ESP can become a tool for maintaining the status quo, limiting the transformative potential of language.

In summary, ESP or LinFE (*Língua para Fins Específicos*<sup>1</sup>) approach represents a national evolution of what was previously known in the literature as ESP, and it has increasingly gained ground within academic discourse. It is a constantly evolving approach, with goals and needs that must be addressed in today's educational and sociocultural contexts.

<sup>1</sup> In Portuguese.

According to Hutchinson & Waters (1987), British educators and researchers who systematized the ESP approach, ESP should be understood as an approach rather than a product, as it encompasses theoretical assumptions surrounding language and learning. As they assert, “ESP is not a product, but an approach to language teaching which is directed by specific and apparent needs of particular learners” (Hutchinson & Waters, 1987:16).

Almeida Filho (2015) complements this understanding by defining “approach” as a set of ideas, knowledge, beliefs, and principles regarding what language is, what foreign languages are, and how language learning and teaching take place. This includes conceptions about human nature, the classroom environment, and the roles of teachers and students in the teaching-learning process. We align with this perspective, and we understand that all the teacher’s actions in the teaching-learning process reflect their underlying approach, from course planning to classroom delivery.

Hutchinson & Waters (1987) also emphasize that ESP developed in phases, undergoing a series of stages that evolve at different paces depending on the specific national and educational contexts. To understand this historical trajectory, they outline five key stages that contributed to the development of ESP. Importantly, the authors highlight that ESP is not a uniform or universal phenomenon, but rather one that has evolved heterogeneously across diverse settings.

### **Cultural-historical activity theory (CHAT) in the Brazilian context**

In Brazil, the CHAT has been widely applied across various fields, especially in education, teacher development, school psychology, and social projects. Based on the foundations laid by Vygotsky and further developed by authors such as Leontiev and Luria, this theory influences pedagogical practices that understand human development as a socially mediated and historically situated process. In the educational field, the theory has guided approaches that value the active role of students and the cultural artifacts that mediate consciousness in school environments as essential elements in the construction of knowledge. Within this perspective, language is conceived as a fundamental cultural tool, and learning is understood as a collaborative and interactive process rooted in students’ social and cultural experiences.

In teacher education, CHAT has served as a foundation for programs that emphasize critical praxis, reflection on teaching practices, and professional development through dialogue and collaboration among educators. Brazilian scholars such as Magalhães, Liberali, Fidalgo, among others, contributed significantly to consolidating this perspective, promoting the development of teachers who are aware of their social role and their insertion in contexts marked by inequality and systemic contradictions. This critical vision is also reflected in school psychology, where the theory supports practices that

consider the student as a whole, considering their social, familiar, and cultural relationships. As a result, educational interventions are no longer limited to cognitive aspects but include the historical, social, and political dimensions that influence the teaching-learning process.

Moreover, the theory has inspired numerous academic studies at Brazilian universities such as University of São Paulo (USP), Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP), Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), Federal University of São Paulo (UNIFESP), Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), where research groups explore themes related to inclusion, human development, teacher education, and public policies. This theoretical framework is also strongly present in social and community projects, particularly in initiatives focused on popular education, critical literacy, and work with populations in situations of social vulnerability. These actions reaffirm the theory’s commitment to social transformation, understanding that human development emerges from active participation in meaningful social practices.

In this sense, researchers, teachers, coordinators, practitioners, activists in this field in Brazil work with teaching-learning as a socially situated process mediated by cultural tools, as mentioned, but emphasize the dialectical relationship between individual agency and collective activity. It is especially relevant to teacher education in countries like those of the BRICS, where systemic contradictions are abundant and demand pedagogical approaches that are sensitive to local realities. Thus, CHAT, in its multiple expressions, has played a central role in shaping more human, critical, and transformative educational practices in our context.

In the Brazilian educational context, CHAT is perceived as a theoretical and methodological framework that, according to Liberali, Mateus, and Damianovic (2012:7), can be understood as a theory of human nature. This perspective views activity as intrinsic to the human being, given their immersion in social relations (Oliveira, 2012). The theory aims to understand how the human being — including their consciousness — is shaped within the context of social activities, based on the premise that individuals cannot be dissociated from the sociocultural environment in which they are situated (Cenci; Damiani, 2018). In this sense, as Rodrigues (2012:41) states, “social life is essentially practical,” and it is through praxis that individuals produce their means of subsistence — a historical product resulting from human actions within society.

Rodrigues (2012) also highlights that, from the CHAT perspective, there is an integrated relationship between individuals and the world. This means understanding people as historically situated beings, located in a specific time and space, embedded in contexts shaped by economic, social, cultural, political, and historical dimensions. Consequently, human development is a socially and culturally mediated process.

Thus, social and cultural interactions play a central role in individuals’ cognitive development, as both learning and development are “integrated, situated, dis-

tributed, and co-produced within contexts, while also being intrinsically interwoven with them” (Stetsenko, 2008:477).

Another key aspect of the theory is its emphasis on the mediation of cultural tools — especially language — in the development of human thought. Learning, in this view, is conceived as a collaborative process in which individuals construct knowledge together through social interaction. In this regard, Magalhães (2012:15) asserts that language plays a mediating and constitutive role in the formation of individual consciousness, emerging as an essential element in critical and collaborative relationships, and contributing to the understanding and transformation of social, cultural, historical, ethical, and political conditions that influence both individual and collective action and thinking.

Learning, therefore, occurs as individuals internalize cultural tools and use them to solve problems in their environments. Human activities, at all stages and levels of organization, are understood as social creations and should be interpreted as outcomes of historical processes (Daniels, 2002).

Furthermore, as Tanzi Neto, Liberali, and Dafermos (2020) point out, Vygotsky’s cultural-historical theory has been reinterpreted by numerous scholars around the world, particularly in response to the complex challenges of contemporary science. These reinterpretations have broadened the possibilities for understanding and fostering human development across various social, cultural, and educational contexts.

### Social activity as curricular organizer

In line with CHAT, which understands individuals as active agents, creators, and transformers of knowledge and the world around them, Social Activity is presented as “the motive that drives the teaching-learning activity” (Liberali, 2009:15), enabling subjects to act reflectively and transformatively (Liberali, 2009:10). This activity is conceived as a central curricular organizer, aiming to bridge the gap between school and life, allowing learners to connect what they learn with the demands of real life (Liberali & Santiago, 2018:20). From this perspective, a curriculum based on Social Activity promotes pedagogical practices grounded in CHAT, with a focus on the articulation between theory and practice in the teaching-learning process (Santos, 2015).

Founded on Leontiev’s (1977/1997) concept of coordinated actions carried out by a group to achieve a shared objective, Liberali (2009) argues that the teaching-learning process through Social Activity enables coordinated actions by individuals working toward a specific goal, emphasizing the fulfillment of participants’ needs in the context of “life as it is lived” (Marx & Engels, 2006:26). In a society marked by multiple demands, diverse representations of reality, and coexisting worldviews, it is essential to develop participatory modes that offer analytical and critical foundations, so that individuals can make conscious decisions about who they are and wish

to become, the attitudes they prefer to adopt, and why (Liberali & Santiago, 2018:20). Within this context, Rodrigues (2012) highlights that teaching-learning processes must consider students as social beings with both individual and collective needs and interests, shaped by their socio-historical-cultural context. Therefore, learning environments should simulate real-life situations that foster active participation. In alignment with this view, Vendramini-Zanella and Delboni (2021:251) state that Social Activity consists of subjects who are aware of their needs and are driven by a specific purpose or desired object.

Incorporating Social Activity into English language teaching-learning is not only feasible but also valuable, as such activities reflect real human actions and help develop learners’ full potential (Richter, 2015:62). Participants are encouraged to effect change within their contexts and broader society, with this transformative capacity acting as a driving force that inspires them to envision and pursue improved living conditions and greater civic engagement. Consequently, according to Vieira and Liberali (2021), language teaching grounded in Social Activity seeks to recognize individuals’ everyday actions and aims to empower them to master the discursive genres relevant to effective participation in those activities. In selecting the Social Activities to be addressed in the classroom, the idea is that additional language learning should serve to enrich personal and cultural development, since “activities related to cultural participation involve language issues” (Liberali, 2009:16). This approach is also supported by the intrinsic connection between Social Activities and everyday life, as they emphasize collective action undertaken to achieve a shared motive or goal, thereby meeting the concrete needs of the individuals involved (Liberali, 2009:11).

In order to elucidate the components of an activity—namely, “agents (subjects) who recognize their needs and are motivated by a purpose (object), which is mediated by artifacts (instruments, tools) through a relationship among individuals (community), constituted by rules and the division of labor” (Liberali, 2009:19) — and to relate them to the activity examined in this study, Table 1 below presents the components of activity as proposed by Liberali (2009), drawing on Engeström’s (1999) representation.

Rodrigues (2012:54) argues that a curriculum organization grounded in Social Activity seeks to support teachers in the comprehensive process of instructional planning, which includes the design, sequencing, implementation, and reflection on tasks to be carried out by students, as well as on the teacher’s own classroom practices. In addition, such a framework entails a critical examination of the curricular content to be addressed, considering the lived realities of students and beginning from their needs to identify the most relevant social activities to be incorporated into the pedagogical approach (Liberali & Santiago, 2018:26 – 27).

Within the context of ESP, this means expanding the scope of language teaching to include discussions on power, identity, and inequality — topics often shaped by colonial and neoliberal ideologies. Rather than repro-



Table 1

Components of activity	
Component	Description
Subjects	Those who act in relation to the motive and carry out the activity
Community	Those who share the object of the activity through the division of labor and rules
Division of Labor	Intermediate actions performed through individual participation in the activity, which alone do not fully satisfy participants' needs. These include the tasks and functions assigned to each subject involved in the activity
Object	That will fulfill the need – the desired object. It is dynamic in nature, transforming as the activity develops. It involves the articulation between what is idealized, dreamed of, or desired, which evolves into the final object or product
Rule	The explicit or implicit norms established within the community
Artifacts / Instruments / Tools	The means by which nature is modified to achieve the idealized object. These tools can be controlled by their user and reflect the subject's decisions. They are used either to achieve a predefined goal (instrument for a result) or can be formed throughout the activity itself (instrument and result) (Newman & Holzman, 2002)

Source: **Liberali, 2009:12**

ducing dominant narratives, educators are encouraged to foster a dialogic classroom environment where learners critically engage with the sociohistorical dimensions of language and power.

Drawing from decolonial theorists such as Maldonado-Torres (2008), Mignolo (2017), Quijano (1999), and Walsh (2012), this pedagogical stance emphasizes the need to unveil, and question taken-for-granted discourses rooted in coloniality. Quijano (1999), for instance, conceptualizes coloniality as a persistent structure of power that outlives colonialism, shaping knowledge, identities, and social hierarchies. Mignolo (2017) extends this by calling for epistemic disobedience – that is, a delinking from Eurocentric frames of reference to re-center subaltern knowledges and practices. Maldonado-Torres (2008) further deepens the critique by exposing the logic of dehumanization embedded in coloniality, arguing for a decolonial turn that reclaims human dignity through ethical and political action.

In educational settings, as Walsh (2012) suggests, this entails not only including diverse perspectives but actively resisting epistemic violence and enabling students to construct alternative, pluriversal meanings. Language education, from this vantage point, becomes a transformative space for disrupting hegemonic narratives and cultivating critical, inclusive subjectivities capable of imagining and enacting more just social worlds.

This critical orientation is particularly pertinent within the BRICS framework, where the negotiation of national identity, linguistic diversity, and global participation remains a central concern. By embedding discussions that confront colonial legacies and racist structures-framed within broader liberal discourses-language education can better respond to the socio-cultural differences of BRICS participants. Without necessarily engaging in politically sensitive critiques, especially in multilateral contexts, such a focus allows for an ethically grounded and contextually sensitive approach to teacher education. Ultimately, it strengthens the emancipatory potential of language pedagogy while respecting the geopolitical complexities that define BRICS cooperation.

In this perspective, the teaching-learning framework proposed by LinFE serves as a curricular orientation

tool. It aims to map out the structure and operational dynamics of a Social Activity, to establish meaningful interactions among the constituent elements of the activity system, thereby promoting a more situated and contextually responsive educational experience.

Materials and methods

This research was conducted at a public Higher Technological Education Institution in the State of São Paulo, called the Faculty of Technology of Praia Grande, located in the city of Praia Grande, in the Metropolitan Region of Baixada Santista, São Paulo, Brazil. Higher Technological Education in Brazil is characterized by undergraduate programs known as Higher Education Technology Courses, which typically last around two years and are aimed at developing technologists – professionals qualified in specific fields.

A Higher Education Technology Course stands out as a form of Higher Education that, by combining theoretical and practical knowledge, offers fast, practical, and market-oriented appropriation, setting it apart from other modalities such as bachelor's and teaching degrees.

With a strong emphasis on the immediate appropriation of acquired skills, Higher Technological Education becomes appealing to students seeking to enter the job market with specific competencies: “Its specificity lies in the fact that it provides specialized training in scientific and technological fields, granting graduates the skills to work in specific professional areas” (MEC, 2024).

This research is methodologically grounded in the Critical Collaborative Research framework, hereafter referred to as PCCol, as conceived by Magalhães (2006). It aligns with the critical research paradigm in which the teacher-researcher investigates both the actions of the participants – that is, the students – and their own pedagogical action.

PCCol, whose critical-interventionist foundation is rooted in collaboration as a methodological principle, is: “partially derived from action research, although the concept of collaboration in the research process is, for us, central” (Magalhães, 2007:151–152).

Accordingly, Magalhães (2006:156) describes PCCol as an interventionist research method that:

- involves all participants in the mediation, collection, analysis, and understanding of concepts, in value judgments, and in decision-making processes regarding what to do and how to act;
- provides tools for all participants to engage in observing, questioning contradictions, and appropriating and using new mediational tools to analyze and reorganize their own practices;
- enables the analysis and understanding of different discursive perspectives, considering multiple voices, viewpoints, and approaches.

When considering collaboration, it is important to understand that within PCCol it is intrinsically tied to critical collaboration, which has been: constructed over the years to challenge a Cartesian view of collaboration/cooperation, incorporating categories such as contradiction, conflict, intervention, mediation, negotiation, and resistance (Magalhães & Fidalgo, 2019:11), that is, critical collaboration because it challenges lexical and structural choices, and is fundamentally grounded in discourse.

Table 2

Description of meeting

Schedule	Activities
Social activity	1. Opening of the session with the song “ <i>Feelin’ Groovy</i> ” by Simon & Garfunkel
	2. Discussion of section “1.3 Social Activities” from the text “ <i>Foreign Language Teaching</i> ” by Liberali (2009)
	3. Collaborative co-construction of a mural with ideas and keywords related to Social Activity
	4. Discussion of the components of Social Activity
	5. Selection of intervention contexts for Social Activity
	6. Initial development of the Social Activity for each selected intervention context
	7. Completion of the session evaluation questionnaire

Source: Diegues 2025:112

The session began with the song “Feelin’ Groovy” by Simon & Garfunkel, selected by one of the teacher-participants. She shared the personal significance of the song, which led the group into a discussion on the importance of slowing down and reflecting on life in an increasingly fast-paced world. The teacher-participants shared their experiences regarding the pursuit of balance between work, study, and self-care, touching on activities such as meditation, reading, and physical exercise.

Subsequently, the concept of Social Activity was discussed drawn from Liberali’s (2009) text. The reading emphasizes the importance of reflecting on one’s life and transforming it toward more meaningful participation in society, highlighting the role of the CHAT in teaching-learning. During this session, key points were raised

concerning the integration of students’ real-life experiences into the teaching-learning process, thus promoting agency and developmental potential.

Following the theoretical discussion, participants collaboratively constructed a mind map (see Figure 1) on Social Activity, highlighting key components such as subjects, object, tools, and division of labor.

The practical task for this meeting involved selecting three intervention contexts related to Social Activity that consider the students’ socio-historical-cultural backgrounds. The teacher-participants selected teaching-related contexts, namely: (1) presenting a scientific paper, (2) writing an email, and (3) producing a video résumé. The session concluded with a discussion on the preparation of the components of Social Activity for each of the selected intervention contexts.

In Table 3 below, we present Excerpt 1, followed by its data analysis and discussion.

The excerpt above (Table 3) and the mind map (Figure 1) highlights the collective construction of meaning in education, focusing on the integration of theory and practice through the concept of Social Activity (Engestr m, 1999; Liberali, 2009). Researcher’s initial intention was to provoke reflection and dialogue among participants regarding the relationship between what is learned and what life demands (Liberali & Santiago, 2018). Teacher 1’s remarks emphasize the necessity of connecting educational content to students’ lived experiences, promoting meaningful learning based on real-life relevance and personal identification with the topics discussed. This perspective aligns with a critical

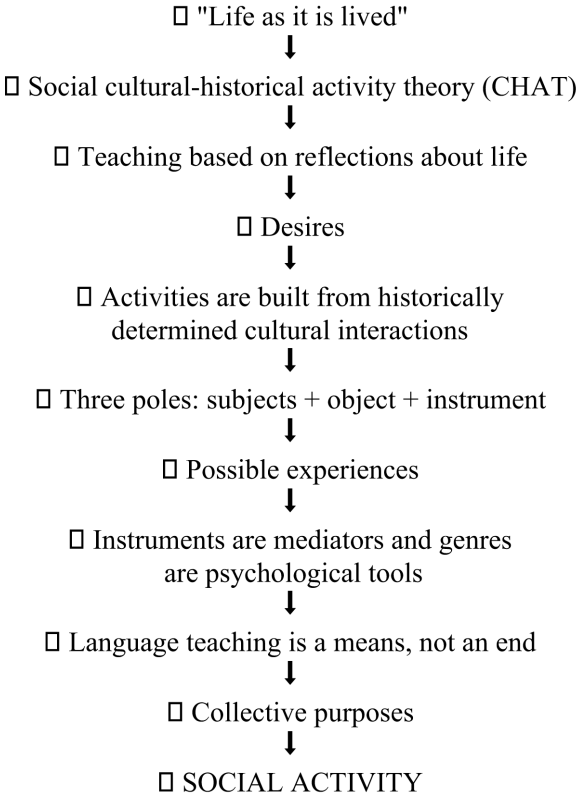


Fig. 1. Collaborative Mural on Social Activity  
Source: Diegues, 2025:114

Table 3

Excerpt 1

**Researcher:** [...] *we can start with you — I'd like you to briefly share what you understood from the text, what social activity means to you, and the key points you noted.*

**Teacher I:** Well, I try to bring it into our reality, and it's something I believe in. Experience sustains the construction of lesson content and engages students — or draws them in — so they can have a reference point, something they can identify with, making it meaningful. I loved the phrase “life as it is lived,” because it's from there that we can develop our strategies. There's no use in teaching something disconnected from the reality we live in — or that our students live in — because it will lack meaning. It's crucial that it has meaning for them. One important thing I noted — I even sketched a mind map — is that we must start from the subject. From the subject, we move to the object, because there must be a desire, a motivation, to develop the activities. These activities need to be instrumentalized, there has to be a network, rules, and division of labor. There must be collective participation, and it must have meaning.

**Teacher II:** Can I say something in my defense? I just remembered that this was part of a class I took — I think it was a course on teaching methodologies — and we had to design an activity based on social activities. I'll try to find it on my old computer. I remember I created something like “going to the movies,” and it included *The Big Bang Theory* — it turned out pretty well.

**Researcher:** Thank you, would you like to add something?

**Teacher III:** [...] A few points really caught my attention. I highlighted what [Teacher I] mentioned about reflecting on “life as it is lived.” So, bringing the reality of that community into the classroom, and from that reality, developing the activities. Correct me if I'm wrong, because honestly I've never read much about social activities — maybe I misunderstood something — but my understanding is that we bring the community's reality and always work toward a collective goal. So, foreign language activities aren't defined solely by a linguistic aim — like acquiring a grammatical structure. They position themselves as tools. That's how I interpreted “tools”: the activity allows for collective thinking. These activities are constituted through interactions — this is something the author emphasizes in the text — interactions that are part of culturally and historically situated contexts. All of these elements permeate our teaching practice and also the learning process. I found it interesting that she mentions there is no such thing as an isolated activity. Rather, there is a network, a system of interconnected activities. [...]

**Researcher:** That's a crucial point — thank you, everyone. Regarding social activity, it is grounded in CHAT, which sees subjects as always interacting with one another. In these interactions, within the collective construction of an activity, mediated by an object or a shared goal, and through the use of tools, they are situated in culturally and historically dependent contexts. Something you said, [Teacher III], is particularly insightful — that it's not only about language as an end in itself. This is something we've been reflecting on a lot. We've been questioning and discussing other theoretical perspectives, and this one highlights that teaching English isn't just about teaching the language per se. We must approach language teaching through many other lenses. Social activity opens up multiple possibilities — ways of being, acting, living, and feeling the world, we are a part of, in all its cultural and historical depth.

Source: **Diegues, 2025:113**

approach that values the design of activities grounded in the subject, their interactions, and collective participation (Magalhães, 2007, 2009, 2012). In this regard, we underscore the *social role of the classroom*, which goes beyond the mere transmission of content and becomes a space for the formation of critical and engaged citizens. Within this context, teaching contributes to participants' understanding of the interconnections between learning and its application in social, professional, and cultural contexts.

Furthermore, Teacher III adds to the discussion by stating that *language teaching transcends the acquisition of linguistic structures*, functioning also as a tool for collective action embedded in specific historical and cultural contexts (Liberali, 2009). In this sense, the type of knowledge and interactions fostered through teaching contribute to the development of learners' identities, enabling them to perceive themselves as historical and social agents capable of transforming their realities through language. The view of human beings and society promoted through the pedagogical practice illustrated in the excerpt is founded on principles of collectivity, autonomy, and critical reflection (Magalhães, 2007, 2009, 2012). The human being is understood as an active subject who learns and constructs knowledge through interaction with others and the world, in a continuous movement of transformation.

Researcher reinforces that *social activities*, grounded in CHAT, provide opportunities for education to become multidimensional and meaningful, breaking away from the traditional and reductionist views often found in foreign language teaching. Thus, the excerpt, rooted in the participants' discussion based on Liberali's (2009) text, highlights the transformative potential of teaching through multiple forms of interaction, reflection, and action.

However, activities such as producing video r sum s or writing professional emails only become pedagogically powerful when students recognize their relevance and feel seen through them. Integrating students' perspectives-through feedback, dialogic engagement, and participatory curriculum development-not only validates their agency but also fulfills the transformative discussion of language education rooted in CHAT.

## Conclusions

This study demonstrates that language teacher education in Brazil, when grounded in Social activity and cultural-historical principles, holds significant potential for fostering culturally relevant and socially transformative pedagogical practices, not only locally but across BRICS contexts. Through the PCCol process, we

observed how reflective, dialogic engagement allowed teacher-participants to reinterpret their professional roles, reconnect with students' lived realities, and develop pedagogical strategies rooted in ethical, political, and transformative commitments.

By centering the concept of Social Activity as both a curricular organizer and a reflective lens, educators moved beyond utilitarian or technical approaches to ESP. Instead, they embraced language teaching as a sociocultural, ideological, and identity-shaping practice. The collaborative design of activities such as preparing scientific presentations, composing professional emails, and creating video résumés illustrates the viability of integrating students' real-life needs into language learning, while also resisting the neoliberal logic often imposed on education systems in BRICS countries.

The findings reinforce the relevance of CHAT in shaping a teacher education paradigm that is responsive to systemic contradictions, historically situated, and ethically grounded. This perspective enables

teachers to become agents of change within institutions that are often pressured to align with market-driven imperatives. Within the broader BRICS context-marked by diverse cultural heritages, postcolonial dynamics, and geopolitical tensions-this Brazilian experience offers a pathway toward collaborative resistance, decolonial epistemologies, and pluriversal approaches to language education.

Ultimately, this study affirms that when teacher education prioritizes dialogue, collective activity, and transformative social action, it not only enriches the professional development of educators, but also fosters pedagogical practices that are responsive to diverse social realities. By centering collaboration and critical engagement, such approaches actively contribute to the construction of more inclusive and equitable educational landscapes-both locally, within specific communities and institutions, and globally, as part of broader movements toward social justice and educational democratization.

## References

1. Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Palgrave Macmillan.
2. Belcher, D. (2006). English for Specific Purposes: Teaching to Perceived Needs and Imagined Futures in Worlds of Work, Study, and Everyday Life. *TESOL Quarterly*, 40(1), 133–156.
3. Blommaert, J. (2014). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity*. Multilingual Matters.
4. Castilho, S. (2021). English as a public property: Access, power, and globalization. *Revista de Estudos da Linguagem*, 29(1), 1–15. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.29.1.1-15>
5. Costa, H.R. (2019). English in global education: Discourses and implications. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 19(4), 617–640. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201915194>
6. Dudley-Evans, T., & St John, M.J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge University Press.
7. Diegues, U.C.C. *Inglês em línguas para fins específicos: atividade social como prática transformadora na formação de professores*. 2025. 305 f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.
8. Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In: Y. Engeström, R. Miettinen, & R. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 377–406). Cambridge University Press.
9. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.
10. Leontiev, A.N. (1978). *Activity, consciousness, and personality* (M.J. Hall, Trans.). Prentice-Hall. (Original work published 1975)
11. Liberali, F.C. (2009). A prática docente como atividade social. In: F.C. Liberali (Ed.), *Práticas de linguagem e formação docente* (pp. 11–34). Pontes.
12. Liberali, F.C. (2012). Critical Collaborative Research: A cultural-historical approach to language and education. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 28 (Special Issue), 341–368. <https://www.scielo.br/j/delta/a/SCpv4tKSQwgKkr3XkvJFctC/?lang=en>
13. Liberali, F.C. (2020). Necroeducation and social transformation: A cultural-historical perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(1), 143–166. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015121>
14. Magalhães, M.C.C. (2007). Pesquisa crítica de colaboração: Implicações para a formação docente. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 7(2), 153–176.
15. Magalhães, M.C.C. (2012). A critical collaborative perspective for teacher education: Reconfiguring meanings in development. In: M.C.C. Magalhães & S. Ninin (Eds.), *Formação docente e práticas pedagógicas: A perspectiva sócio-histórico-cultural* (pp. 17–40). Mercado de Letras.
16. Maldonado-Torres, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula rasa*, 9, 61–72.
17. Mignolo, W. (2017). *Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade*. Trad. Marco Oliveira. Revista Brasileira de Ciências Sociais.
18. Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Dispositivo*, 24(51), 137–148.
19. Ramos, R.C. (2004). ESP teacher education: A key issue in the Brazilian context. *The ESPecialist*, 25(1), 1–20.
20. Stetsenko, A. (2016). *The transformative mind: Expanding Vygotsky's approach to development and education*. Cambridge University Press.
21. Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
22. Tanzi Neto, A. (2021). Linguística aplicada de resistência: Transgressões. Discursos e Política. Campinas, SP: Pontes Editores.
23. Valente, M.I. (2021). Language, identity and ideology in ESP teaching in Brazil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 21(1), 1–23.
24. Vygotsky, L. S. (2001). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4th ed.). Martins Fontes. (Original work published 1934).



### **Information about the authors**

*Adolfo Tanzi Neto*, Adjunct Professor, Department of Anglo-Germanic Studies, Chair of the Interdisciplinary Graduate Program in Applied Linguistics (PIPGLA) Federal University of Rio de Janeiro, Visiting Professor at the Southern Federal University (SFedU – Rostov – Russia), Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0347-7077>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2244801011056828>, e-mail: [adolfortanzi@letras.ufrj.br](mailto:adolfortanzi@letras.ufrj.br)

*Ulysses Camargo Corrêa Diegues*, College Professor, Department of Languages, College of Technology of the State of São Paulo – (FATEC-Praia Grande), Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4939-1607>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2010747075530278>, e-mail: [ulyssesdiegues@gmail.com](mailto:ulyssesdiegues@gmail.com)

*Maria Cecília Camargo Magalhães*, Full Professor at the Language Sciences and Philosophy Department, Applied Linguistics and Language Studies Post-Graduation Program at the Pontifical Catholic University of São Paulo, Brazil. Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP), Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8567-0358>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3998447609308194>, e-mail: [cicamaga@gmail.com](mailto:cicamaga@gmail.com)

### **Информация об авторах**

*Адольфо Танзи Нето*, заместитель профессора, кафедра англо-германистики, заведующий Междисциплинарной аспирантурой по прикладной лингвистике, Федеральный университет Рио-де-Жанейро, Рио-де-Жанейро, Бразилия; приглашённый профессор Южного федерального университета (SFedU – Ростов-на-Дону, Россия) Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0347-7077>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2244801011056828>, e-mail: [adolfortanzi@letras.ufrj.br](mailto:adolfortanzi@letras.ufrj.br)

*Улиссес Камарго Корреа Диегес*, профессор колледжа, кафедра языков, Технический колледж штата Сан-Паулу, Сан-Паулу, Бразилия Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4939-1607>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2010747075530278>, e-mail: [ulyssesdiegues@gmail.com](mailto:ulyssesdiegues@gmail.com)

*Мариа Сесилия Камарго Магальянс*, профессор, кафедра языковых наук и философии, аспирант программы прикладной лингвистики и языковых исследований в Папском католическом университете Сан-Паулу, Сан-Паулу, Бразилия. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8567-0358>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3998447609308194>, e-mail: [cicamaga@gmail.com](mailto:cicamaga@gmail.com)

### **Contribution of the authors**

Adolfo Tanzi Neto – writing, annotation, design of the manuscript, theoretical ideas and correlation with Brics.

Ulysses Camargo Corrêa Diegues – data collection; theoretical ideas and annotation, conduction the experiment; control over the research.

Maria Cecília Camargo Magalhães – data analyses, theoretical ideas, visualization of research results.

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

### **Вклад авторов**

Адольфо Танзи Нето – написание текста, аннотирование, оформление рукописи, разработка теоретических идей и их связь со странами BRICS.

Улиссес Камарго Корреа Диегес – сбор данных; разработка теоретических идей и аннотирование, проведение эксперимента; контроль за исследованием.

Мариа Сесилия Камарго Магальянс – анализ данных, разработка теоретических идей, визуализация результатов исследования.

Все авторы участвовали в обсуждении результатов и одобрили окончательный текст рукописи.

### **Conflict of interest**

The authors declare no conflict of interest.

### **Конфликт интересов**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

### **Ethics statement**

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Federal University of Rio de Janeiro (report no CAAE: 66650723.0.0000.5286, 2023/18/04).

### **Заявление об этике**

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом Федерального университета Рио-де-Жанейро (№ протокола CAAE: 66650723.0.0000.5286 от 18.04.2023).

Поступила в редакцию 16.07.2025

Received 2025.07.16

Поступила после рецензирования 10.08.2025

Revised 2025.08.10

Принята к публикации 15.08.2025

Accepted 2025.08.15

Опубликована 30.09.2025

Published 2025.09.30

Научная статья | Original paper

## Dissemination of L.S. Vigotski's cultural-historical theory in Brazil

Zoia Prestes<sup>1</sup> ✉, Elizabeth Tunes<sup>2</sup>, Mateus Thaler Beck<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Fluminense Federal University (Niterói/Rio de Janeiro/Brazil)

<sup>2</sup> Brasilia University (Brasília/DF/Brazil)

<sup>3</sup> Fluminense Federal University (Niterói/Rio de Janeiro/Brazil)

✉ zoiaprestes@id.uff.br

### Abstract

**Context and relevance.** The article presents brief information on how the works of L.S. Vygotsky and his collaborators arrived and spread in Brazil and data from a survey on the Platform of the National Council for Scientific and Technological Development of the National Agency for Scientific and Technological Research (CNPq), more specifically, on the Directory of Research Groups (DGP) which records data and production of research groups in Brazil. **Objective.** The survey focused on research groups in the areas of education and psychology and sought to identify Brazilian research groups that indicate, in their titles and summaries of activities, that they carry out research based on the cultural-historical theory of L.S. Vygotsky. **Methods and materials.** We carried out a survey to see how many research groups are active in Brazil working with cultural-historical theory, specifically in the areas of education and psychology. The survey was carried out through a series of searches on the DGP-CNPq's parameterized consultation page, between June 1 and 10, 2025. **Results.** The survey showed that of the total of 154 groups found according to the descriptors chosen, 140 groups (90.9%) are in public educational institutions and 14 (9.1%) in private institutions. This data shows the importance that public educational institutions attach to recording activities carried out by groups of their researchers. **Conclusions.** Although the arrival of Vygotsky's works in Brazil took place almost 40 years ago, the dissemination of his thought unfortunately took place based on translations and editions that mutilated his writings and thus misrepresented important ideas from his studies and theoretical-methodological investigations. The survey presented in this text does not go into this issue in depth, nor does it discuss the bibliographical references used in the intellectual production of the research groups registered with DGP-CNPq. We have restricted ourselves to some more general aspects of the current scenario, even though we know, as has been pointed out, that it does not correspond exactly to reality.

**Keywords:** cultural-historical theory, Vygotsky, scientific research, psychology, education

**For citation:** Prestes, Z., Tunes, E., Beck, M.T. (2025). Dissemination of L.S. Vigotski's cultural-historical theory in Brazil. *Cultural-Historical Psychology*, 21(3), 166–174. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210315>

## Распространение культурно-исторической теории Л.С. Выготского в Бразилии

Зоя Престес<sup>1</sup> ✉, Элизабет Тунес<sup>2</sup>, Матейус Талер Бек<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Федеральный университет Флуминенсе, Нитерой, Рио-де-Жанейро, Бразилия

<sup>2</sup> Федеральный университет Бразилиа, Бразилиа, Бразилия

<sup>3</sup> Федеральный университет Флуминенсе, Нитерой, Рио-де-Жанейро, Бразилия

✉ zoiaprestes@id.uff.br

### Резюме

**Контекст и актуальность.** В статье представлен краткий обзор того, как работы Л.С. Выготского и его соавторов появились и распространились в Бразилии, а также данные опроса, проведенного на платформе Национального совета по научным и технологическим разработкам (CNPq), а именно в

разделе «Каталог исследовательских групп» (DGP), который регистрирует данные и результаты деятельности исследовательских групп в Бразилии. **Цель.** Опрос был направлен на выявление исследовательских групп в области образования и психологии, которые содержат в названиях и описаниях своих работ информацию о том, что они проводят исследования на основе культурно-исторической теории Л.С. Выготского. **Методы и материалы.** Мы провели опрос, чтобы определить, сколько исследовательских групп активно работают с культурно-исторической теорией в Бразилии, особенно в областях образования и психологии. Опрос осуществлялся посредством серии поисковых запросов на странице параметризованной консультации DGP-CNPq4 в период с 1 по 10 июня 2025 года. **Результаты.** Опрос показал, что из общего числа найденных 154 групп, согласно выбранным дескрипторам, 140 групп (90,9%) находятся в государственных образовательных учреждениях и 14 (9,1%) — в частных учреждениях. Эти данные демонстрируют важность, которую придают государственные образовательные учреждения регистрации деятельности своих исследовательских групп. **Выводы.** Хотя работы Выготского появились в Бразилии почти 40 лет назад, распространение его идей, к сожалению, происходило на основе переводов и изданий, искаженных и урезанных, что привело к неправильному представлению о важных идеях его исследований и теоретико-методологических разработок. Представленный в этом тексте опрос не углубляется в этот вопрос и не рассматривает библиографические источники, использованные в научной деятельности зарегистрированных в DGP-CNPq исследовательских групп. Мы ограничились некоторыми более общими аспектами текущей ситуации, хотя и осознаем, как было отмечено ранее, что она не полностью соответствует реальности.

**Ключевые слова:** культурно-историческая теория, Л.С. Выготский, научные исследования, психология, образование

**Для цитирования:** Престес, З., Тунес, Э., Бек, М.Т. (2025). Распространение культурно-исторической теории Л.С. Выготского в Бразилии. *Культурно-историческая психология*, 21(3), 166–174. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210315>

## Introduction

The aim of this study was to identify and analyze the dissemination of Lev Semionovich Vygotsky's cultural-historical theory in Brazil. To this end, information was sought from the Directory of Research Groups in Brazil (DGP-CNPq)<sup>1</sup>, managed by the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq) and linked to the Lattes Platform, a Brazilian database designed to record and monitor scientific and technological activity in the national science, technology and innovation system.

In Brazil, the creation of this Directory by the CNPq was anchored in two reasons: (I) “the need to build a single science and technology (S&T) information system to support the formulation of indicators” (Chiarini *et al.*, 2022, p. 6); and (II) the continuous advance “of information and communication technologies (ICTs), with computerization and the *boom* of the internet and the *world wide web* (www)” (Chiarini *et al.*, 2022, p. 6) which, in a way, forced many countries to adopt these tools. It was launched in 1993, before the Lattes Platform, with the aim of achieving unity and uniformity in data and statistics on science and technology in Brazil. It was gradually institutionalized and then the biannual censuses, statistical summaries and a tool for drawing up dynamic tables became available free of charge to the entire academic community, all coupled to the Lattes Platform (Chiarini *et al.*, 2022). Since the production of knowledge is a col-

lective activity, the CNPq understood that it would be up to the State to create a scientific and technological information base for groups of researchers, thus treating the research group as a unit of analysis with one or, exceptionally, two senior researchers who would lead the assistant researchers, the technical support staff, as well as the students, all around a common interest, sharing equipment, facilities and resources in the scientific research activity. Since it was set up, the DGP-CNPq has undergone several updates and has proved to be an efficient, accurate and fast tool, able to identify the researcher, where they are, what they do and what they have produced recently.

It has been common to analyze the characteristics and scientific output of research groups via the DGP to characterize the state of the art of research areas in Brazil (see, for example, Prado and Sayd, 2004; Moreira, Vilan Filho and Mueller, 2015).

Therefore, due to its characteristics, the DGP is an instrument capable of providing precise information and indications of the ways in which Lev Semionovich Vygotsky's cultural-historical theory has been assimilated and disseminated in Brazil.

## Methods and materials

It is quite difficult, if not almost impossible, to pinpoint the date on which Lev Semionovich Vygotsky ar-

<sup>1</sup> At the time of the search, the Directory was in version 2.0.8.10. Its access link is: [http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta\\_parametrizada.jsf](http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf)

rived here. Perhaps we can only point to past events and some dates that attest to when he had already begun to wander around this remote West. In other words, we can identify clues and, by following them, perhaps we can establish some signs of his presence among us and the times when he began to visit us.

For example, on a copy of the book by A.R. Luria and F.I. Yudovich, bought at a bookstore around 2023, entitled *Language and intellectual development in children*, you can see someone's signature in ink, with the date Aug/94. The copy belongs to the 2nd edition (1987) of a translation by José Cláudio de Almeida Abreu, a professor at the Faculty of Languages and Literature of the Federal University of Minas Gerais. The first edition of the work was published by Artes Médicas in Porto Alegre in 1985. As we know, A. R. Luria was one of Lev Semionovich's closest collaborators and there are several mentions of him in the book mentioned here. The same occurs in two books by the same author published previously in Brazil: (1) in *Curso de psicologia geral*, especially in volume IV, published in 1979; and (2) in *Fundamentos de neuropsicologia*, published in 1981. So, we already know that since 1979, Vygotsky was already in these tropical parts of the West, accompanying Luria.

We know that the book *The Social Formation of the Mind*, (originally published in English under the title *Mind in society — the development of higher psychological processes*) had been circulating here in Brazil since 1984. However, the organizers of this volume state in the preface: "The work of bringing together originally separate works has been done quite freely. The reader should not expect to find a literal translation of Vygotsky, but rather an edited translation from which we have omitted apparently redundant material and to which we have added material that seemed important in terms of making Vygotsky's ideas clearer" (John-Steiner *et al*, 1999, p. XIV). In other words, it cannot be said that the texts were written by Vygotsky, so the decision has been made here to disregard him.

Furthermore, and more importantly, we also know that by tracing the dates of publication of translations of works by Lev Semionovich and his two closest collaborators, A.R. Luria and A.N. Leontiev, we can begin to identify the trails that lead us along the map of the assimilation of cultural-historical theory in Brazil. Table 1 shows information on works translated into Portuguese that have circulated and are still circulating in these surroundings and of which we are aware.

Looking at Table 1, as far as we know, Luria was the first author of the *troika* to be translated into Brazilian Portuguese. This was done by Paulo Bezerra, who translated directly from Russian, and was published in 1979. In the excerpts from the translation below, we can see, right at the beginning of the first volume, Luria's grandiose presentation of his master and friend L.S. Vygotsky: 1. "The ways of overcoming the crisis in psychology were first formulated by the outstanding Soviet psychologist Lev Semionovich Vygotsky (1896–1934); they became the basis for the subsequent evolution of psychology as a science, at first in the USSR and then beyond its borders" (Luria, 1979, p. 5); 2. "... For Vygotsky, the main task in overcoming this crisis consisted in making the higher and specifically human forms of conscious activity the object of research and focusing on them from the point of view of scientific analysis, causally explaining their origin and defining the objective laws to which they are subordinate" (Luria, p. 6, emphasis added); 3. "... As Vygotsky observed, the attempt to focus on the psyche as an immediate function of the brain and to look for its source in the recesses of the brain is as futile as the attempt to consider the psyche as a form of existence of the spirit. The psychic life of animals arises in the process of their activity and is a *form of representation of reality, it is carried out by the brain, but it can only be explained by the objective laws of this representational activity*. Similarly, the higher forms of conscious activity, active attention, arbitrary memorization and logical thinking that are specific to man cannot be considered a natural product of the evolution of the brain but are the *result of the specific social form of life that is characteristic of man*. In order to causally explain the higher psychic functions of man, it is necessary to *go beyond the limits of the organism and look for their sources not in the recesses of the soul or in the peculiarities of the brain, but in the social history of mankind*, in the forms of language and social work that have been constituted throughout the history of society and have brought to life more perfected types of communication and new forms of conscious activity" (Luria, 1979, p. 6, emphasis added).

Luria's presentation is undoubtedly highly motivating for the reader who is looking for new insights into the study of human behavior. Certainly, his words motivated new searches in the direction of the theorist he was talking about. In other words, Vygotsky was already looking for us and we undoubtedly went to meet him.

Table 1

**Works by Luria, Leontiev and Vygotsky published in Brazil  
 (in alphabetical order by the first author's surname)**

Author/authors	Title, city, publisher, date	Translated from	Translator
Leontiev, A.; Vygotsky, L.S.; Luria, A.R. and others	<i>Psychology and pedagogy — psychological bases of learning and development</i> ; São Paulo: Editora Moraes, 1991; 2007.	Not informed	Rubens Eduardo Frias
Leontiev, A.N.	<i>The development of the psyche</i> . São Paulo: Centauro, 2004.	French	Rubens Eduardo Frias.



Author/authors	Title, city, publisher, date	Translated from	Translator
Leontiev, A.N.	<i>Activity, consciousness and personality</i> . Bauru: Mireveja, 2021.	Russo	Priscila Marques
Luria, A.R.	Course in general psychology ( <i>Volumes I to IV</i> ). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.	Russo	Paulo Bezerra
Luria, A.R.	<i>Fundamentals of neuropsychology</i> . São Paulo: Edusp, 1981.	English	Juarez Aranha Ricardo
Luria, A.R.	<i>Thought and language — Luria's last lectures</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.	Russian	Diana Myriam Lichtenstein and Mário Corso
Luria, A.R.	<i>The construction of the mind</i> . São Paulo: Ícone, 1992.	English	Marcelo Brandão Cipolla
Luria A.R.	<i>The mind and memory — a little book about a vast memory</i> . São Paulo: Martins Fontes, 1999.	English	Claudia Berliner
Luria, A.R.	<i>Cognitive development</i> . São Paulo: Ícone, 2010.	English	Fernando Limongeli Gurgueira <sup>2</sup>
Luria, A.R. and Yugovich, F.I.	<i>Psychology and Pedagogy — psychological bases of learning and development</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1987 (1st edition — 1985).	Not informed	José Cláudio de Almeida Abreu
Vygotsky, L.S.	<i>Theory and method in psychology</i> . São Paulo: Martins Fontes, 1996.	Spanish	Cláudia Berliner
Vygotsky, L.S.	<i>Psychological development in childhood</i> . São Paulo: Martins Fontes, 1998.	Spanish	Cláudia Berliner
Vygotsky, L.S.	The Tragedy of Hamlet, Prince of <i>Denmark</i> . São Paulo: Martins Fontes, 1999.	Russian	Paulo Bezerra
Vygotsky, L.S.	<i>Lev S. Vygotsky: Manuscript of 1929</i> . Campinas: SP, ano XXI, 2000.	Russian	Alexandra Marenitch
Vygotsky, L.S.	The construction of thought and <i>language</i> . São Paulo: Martins Fontes, 2001.	Russian	Paulo Bezerra
Vygotsky, L.S.	<i>Pedagogical psychology</i> . São Paulo: Martins Fontes, 2001.	Russian	Paulo Bezerra
Vygotsky, L.S.	<i>Psychology of art</i> . São Paulo: Martins Fontes, 2001.	Russian	Paulo Bezerra
Vygotsky, L.S.	<i>Pedagogical psychology</i> . Porto Alegre: Artmed, 2003.	Spanish	Claudia Schilling
Vygotsky, L.S.	Imagination and creation in <i>childhood</i> . São Paulo: Ática, 2009.	Russian	Zoia Prestes
Vygotsky, L.S.	Imagination and creativity in <i>childhood</i> . São Paulo: Martins Fontes, 2014.	Russian	João Pedro Fróis
Vygotsky, L.S.	<i>Imagination and creation in childhood</i> . São Paulo: Expressão Popular, 2018.	Russian	Zoia Prestes and Elizabeth Tunes
Vygotsky, L.S.	<i>7 lessons by L.S. Vygotsky on the foundations of pedagogy</i> . Rio de Janeiro: E-Papers, 2018	Russian	Zoia Prestes, Elizabeth Tunes and Claudia C. G. Santana
Vygotsky, L.S.	Fundamentals of defectology ( <i>Tome V.: Fundamentals of defectology</i> ). Cascavel: PR, Edunioeste, 2019.	Spanish	Does not specify the name of the translators
Vygotsky, L.S.	<i>Psychology, education and development: writings by L.S. Vigotski</i> . São Paulo: Expressão Popular, 2021.	Russian	Zoia Prestes and Elizabeth Tunes
Vygotsky, L.S.	Problems of defectology (Volume <i>I</i> ). São Paulo: Expressão Popular, 2021.	Russian	Zoia Prestes and Elizabeth Tunes
Vygotsky, L.S.	<i>History of the development of higher mental functions</i> . São Paulo: WMF Martins Fontes Publishing House, 2021.	English	Solange Castro Afeche
Vygotsky, L.S.	<i>Liev S. Vigotski: writings on art</i> . Bauru: Mireveja, 2022.	Russian	Priscila Marques
Vygotsky, L.S.	<i>Veresk — 100-year commemorative edition</i> . S o Carlos: Pedro & João Editores, 2023.	Russian	Zoia Prestes; Elizabeth Tunes; Jader J. M. Lopes and Marta Chaves
Vygotsky, L.S.	<i>Psychology, human development and Marxism</i> . São Paulo, Hogrefe, 2023.	Russian	Priscila Marques

<sup>2</sup> It is not clear who translated it (Fernando Limongeli Gurgueira or the group formed by Luiz Mena Barreto, Martha Kohl de Oliveira, Miriam M. M. de Andrade and Regina Heloisa Maciel).

Author/authors	Title, city, publisher, date	Translated from	Translator
Vygotsky, L.S.	<i>The essentials of Vygotsky</i> . Petrópolis: RJ, Vozes, 2024.	Russian	Priscila Marques.
Vygotsky, L.S.	<i>Imagination — selected texts</i> . Campinas: Mercado de Letras, 2025.	Russian	Priscila Marques
Vygotsky, L.S.	The meaning of crisis in <i>psychology</i> . São Paulo: Lavrapalavra, 2025.	Russian	Zoia Prestes and Elizabeth Tunes
Vygotsky, L.S. and Luria, A.R.	<i>Studies in the history of behavior: the ape, the primitive and the child</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.	English	Lólio Lourenço de Oliveira
Vygotsky, L.S.; Luria, A.R. and Leontiev, A.N.	Language, development and <i>learning</i> . São Paulo: Ícone, EDUSP, 1988. <sup>3</sup>	Not informed	Maria da Penha Villalobos

Source: prepared by the authors.

Table 1 shows that between 1979 and 1989, **five** works by L.S. Vygotsky — and his main collaborators — were translated into Portuguese; between 1990 and 1999, **seven**; from 2000 to 2010, **eight**; and from 2011 to 2025, **fifteen**. In other words, there was a slight increase from one decade to the next. Although the increase is not huge, it is significant if we look at the density of translated works: there has indeed been a notable increase in the size and importance of works translated into Portuguese in Brazil. These data therefore seem to point to the fact that the beginning of the 21st century is perhaps the period of dissemination and assimilation of cultural-historical theory in Brazil.

Approximately a century after Vygotsky's birth, we are beginning to learn more about and assimilate the cultural-historical psychology he created. That's a long time, and it certainly had the contribution of the censorship imposed on the author in the Soviet Union itself, coupled with our own weaknesses.

How did this process of disseminating his ideas take place in Brazil? That's what we'll see next, by examining the groups registered with the DGP-CNPq. First, however, it is interesting to note that, as far as we have been able to investigate, the first Brazilian studies based on Vygotsky's cultural-historical theory did not take place in the field of psychology, but in the area of chemistry teaching. These were four papers published by an interdisciplinary research group working at the Federal University of São Carlos, in the interior of the state of São Paulo (Tolentino *et al*, 1986; Silva *et al*, 1986; Rocha-Filho *et al*, 1988; Tunes *et al*, 1989).

It is known that L.S. Vigotski's work was silenced in the Soviet Union for more than 20 years and, when it began to be published again, it suffered from cuts and interference from publishers. Although the book *Michlenie i retch* [Thought and Speech] (Vygotsky, 1934), for example, was first published in its entirety at the end of 1934, six months after Vygotsky's death, this was not the case when the same book was published in the collection *Izbrannie psirologuitjeskie issledovania* [Selected Psychological Investigations] (Vygotsky, 1956), in 1956, 22 years later. In this volume, edited by A.N. Leontiev and A.R. Luria, the text of the aforementioned book came out with cuts and was thus republished in the

2nd Volume of *Sobranie sotchineni* [Collected works] (Vygotsky, 1982), in the early 1980s, without making the necessary corrections, 26 years later. What's more, Vygotsky's important and fundamental book was only published again uncut and according to the original archive in the early 2000s.

However, while in the Soviet Union the book suffered occasional edits and cuts, in the West it arrived in 1962 in a shattered edition, reduced to 168 pages, published by the Massachusetts Institute of Technology (Prestes, 2012) and it was this version that proliferated around the world, also landing in Brazil in 1987, in an English version, under the title *Thought and Language* (Vigotski, 2005). In the fact sheet for the 2005 edition, you can see how the transliteration of the author's surname changes: if in the first edition it is Vygotsky, then Vygotski appears and, in the most recent edition, Vigotski. We believe that this book was not written by Vygotsky and, for this reason, we have not included it in Table 1.

Unfortunately, it was this edition (whether in English or Portuguese) that initiated studies of Vygotsky's thought in Brazil, as well as another book which, in our opinion, is also impossible to consider as belonging to the thinker's pen and, for this reason, we have also left out of Table 1. We are referring to the book *Mind in Society: the development of higher psychological processes* (Vygotsky, 1984) which, here in Brazil, came out under the title *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (*The social formation of the mind: the development of higher psychological processes*) (Vygotsky, 1999), a collection of texts adulterated by the organizers at the Massachusetts Institute of Technology and which, despite numerous academic works published in Brazil indicating the absurdities committed by this edition with Vygotsky's work, continues to circulate and still “underpins” monographs, dissertations and theses in our country.

We carried out a survey to see how many research groups are active in Brazil working with cultural-historical theory, specifically in the areas of education and psychology. The survey was carried out through a series of searches on the DGP-CNPq's parameterized consultation page<sup>4</sup>, between June 1 and 10, 2025.

Before we go on to detail our procedure, there are some very important considerations that directly im-

<sup>3</sup> On these works, see Prestes (2012, p. 147–161).

pact any study produced with data extracted from the DGP- CNPq: the most important is that, although it is our main reference for obtaining this information, the platform has instabilities, not only because of frequent periods of downtime, but we also found significant discrepancies in the display of results when equivalent input specifications were used in the search options when carried out at a different time, even when running on the same version of the platform. In other words, the platform displays divergent search results depending on when the search is carried out, so that, for example, a particular group located using certain search criteria is no longer found weeks later using the same parameters, even though it is still active. These instabilities had already been identified by other researchers, such as Asbahr and Oliveira (2021) and Carvalho, Silvino and Souza (2022). In addition to these instabilities, we found other problems with the platform, such as: (A) the names of the group leaders could change between those that appeared in the search and those that appeared in the group's mirror; (B) eventually, the search returned some groups, in smaller numbers, that did not have the keyword searched for anywhere in their mirror; and (C) the opposite of the previous item also occurred, i.e. research groups that contained the keyword in their mirror did not appear in the search. The procedures adopted to remedy this last problem will be discussed below.

In order to collect information on the DGP-CNPq, we used the following specifications: in the "Consult – Current base" section, we considered the current census, entering the keywords – which will be discussed in the next paragraph – in the "Search term" field and selecting the "Groups" option in the "Consult by" field – since the platform also offers the option of searching by names of researchers, leaders, lines of research, among others. In the "Apply the search to the fields" section, we selected the options "Group name", "Research line name", "Research line keyword" (these three were already selected by default) and "Group repercussions", with all the others unchecked. In our tests, checking the "Certified" and/or "Not up to date" options in the "Status" field did not show any differences in the results displayed, so we opted to keep the platform's default options. Furthermore, no additional filters were used.

The keywords used to carry out this procedure were: (1) Vigotski; (2) Vygotski; (3) Vygotsky; (4) Vigotsky; (5) Leontiev; (6) Luria; (7) Historical-cultural; (8) Socio-historical; (9) Socio-historical; (10) Activity theory; (11) Socio-cultural; (12) Sociocultural; (13) Socio-interactionism; (14) Socio-interactionist; (14) Socio-constructivism; (15) Socio-constructivist; (16) Soviet psychology; (17) Psychology and Marxism; and (18) Marxist psychology. The keywords, with the exception of "Activity theory" and "Marxist psychology", had the "All words" option selected in their searches, while the "Exact search" field was selected in the two exceptions mentioned.

In all the searches, we checked whether the group in question actually worked with the chosen theoretical

framework and, to this end, we organized the results for each keyword into five groupings: (a) "Search", which represented the exact number of results for each keyword without any filtering by area or theme; (b) "Outside the parameters", which included groups from areas of knowledge not covered by the study, i.e. research groups that appeared in the results, but which are not in the area of Education or Psychology; (c) "Excluded", which are the results within the areas researched which, for some reason, appeared as a result in the search although, on their respective pages, they are listed as excluded on the platform; (d) "Withdrawn from the search", which are the groups for which, after verification, not enough evidence was found to affirm that they carry out studies based on cultural-historical theory; and finally, (e) "Selected", which are the groups that met the criteria, i.e. presented evidence that they use the theoretical framework in question in their research output. In this way, the sum of the results of groupings "b", "c", "d" and "e" is exactly the amount of "a". Except for the excluded groups incorporated into item "c", the other situations encountered – groups certified by the institution, not being filled in or not updated in the last 12 months – were considered in the others.

When there were doubts as to whether certain groups actually used cultural- historical theory, we searched for the keywords "Cultural-historical", "Vygotsky" and its variations ("Vygotsky", "Vygotski", "Vigotsky"), "Activity theory", "Socio-historical" – in order to cover the possibilities "Socio-historical" and "Socio-historical" – in the following places, respectively: (I) Text present in "Repercussions of the group"; (II) Name given to the lines of research of the group evaluated; (III) Search in the Lattes of the group leader; (IV) Search in the Lattes of the deputy leader, if there is one. The keywords "Historical-cultural" or "Socio-historical" necessarily had to be associated with a noun such as "Theory", "(theoretical) reference", "Perspective", "Psychology" etc. If they were associated with nouns such as "context", "subject", "diversity" or any other term not analogous to those already mentioned, this search was disregarded and the order listed above was continued. If there were any doubts and/or exclusive use of broader terms, such as "socio-historical", "socio- interactionism", "socio-constructivism" – which do not necessarily indicate a link with cultural-historical theory, as they could be linked to authors from other theoretical frameworks -, it was also checked whether Vygotsky or any of his closest collaborators (Aleksei Leontiev, Aleksandr Luria, Daniil Elkonin, among others) had appeared as a bibliographical reference in at least 2 texts among the articles in scientific journals published recently by the group leader (and vice-leader, respectively).

Based on the criteria listed above, we arrived at the following results:

Some research groups were displayed under more than one keyword, so the final number does not correspond to the simple sum of the "Selected" column in Table 1. The total number of research groups we obtained from this methodological procedure was 138, of which 103 were in the field of Education and 35 in Psy-

Table 2

**Incidence by category of each keyword**

Key words	Search	Outside the parameters	Excluded	Removed from search	Selected
Vygotsky	25	4	-	-	21
Vygotski	3	1	1	-	1
Vygotsky	15	4	-	1	10
Vygotsky	2	-	-	-	2
Leontiev	13	3	-	1	9
Luria	17	12	1	-	4
Historical-cultural	148	25	2	15	106
Socio-historical	70	43	-	10	17
Socio-historical	52	28	-	17	7
Activity theory	24	6	-	2	16
Socio-cultural	31	25	-	5	1
Sociocultural	116	74	-	36	6
Socio-interactionism	1	1	-	-	-
Socio-interactionist	1	1	-	-	-
Socio-constructivism	2	1	-	1	-
Socio-constructivist	-	-	-	-	-
Soviet psychology	-	-	-	-	-
Psychology and Marxism	6	1	-	-	4
Marxist psychology	2	-	-	1	1

Source: prepared by the authors.

chology. However, as we mentioned earlier, we found that the platform has a problem: certain groups are not displayed as a result, even though they contain a keyword in their mirror according to the selected criteria. To alleviate this problem, we compared our data with the inventory of Brazilian research groups in cultural-historical theory, made by Asbahr and Oliveira (2021), with data obtained in 2018, and searched DGP-CNPq directly for the names of the missing research groups, in order to confirm which of them were still active or not, following the same selection criteria adopted for the previous groups, especially the delimitations of area of knowledge, given that the aforementioned inventory does not restrict them. With this strategy, we found 16 groups that should have been displayed in the previous searches – due to the problems with the platform itself already mentioned – of which 11 are from Education and 5 from Psychology, totaling 154 groups, of which 114 are from the Education sphere (74,03%) and 40 from the Psychology sphere (25,97%).

## Results

As previously mentioned, in order to present an overview of Brazilian research groups that study or establish a dialogue with authors of cultural-historical theory, a survey was carried out on the CNPq platform, more specifically, in the Directory of Research Groups. It is important to note that the data obtained in the previous section does not correspond exactly to reality, as not all groups are registered on the platform. There are higher education institutions, especially private ones, which do not require their researchers to register. Therefore, the

scenario we present corresponds to what we found on the CNPq Platform and we emphasize that we are certain that the number of groups studying or carrying out research related to cultural-historical theory in Brazil could be much higher.

The survey showed that of the total of 154 groups found according to the descriptors chosen, 140 groups (90,9%) are in public educational institutions and 14 (9,1%) in private institutions. This data shows the importance that public educational institutions attach to recording activities carried out by groups of their researchers.

Another significant finding is the greater presence of groups in the field of Education. Of the total of 154 groups identified on the Platform, according to the search keywords and eliminating the groups that show no evidence of working with the theory, it was found that 114 (74%) are concentrated in the field of Education and 40 (26%) in the field of Psychology. This data provokes a reflection related mainly to Vygotsky's intellectual production, since it is known that, although he joined the tasks of the field of education after the Russian Socialist Revolution of 1917, his studies concentrated on investigations into the development of human psychological processes, revolutionizing the field of psychology, which was steeped in a biological and deterministic view. From the survey data we can see that, in Brazil, his studies are much more present in research linked to the field of education.

Another important fact revealed by the survey is the regional location of these groups. Brazil is divided into 26 states and the Federal District, where the country's capital is located. When analyzing the data from the survey, it can be seen that of the total (154), most



research groups are in the Southeast (65/42,21%) and South (27/17,53%) regions, with the state of São Paulo concentrating the majority (38/24,68%), followed by Minas Gerais (17/11,04%). There is a certain coherence in this data, as the Southeast has historically been the main center of economic and social development in Brazil, attracting greater investment in education, research and culture.

Выготский's surname has been spelled in different ways since his works landed in Brazil. From the survey data, it can be seen that the transliteration most used by the groups is Vygotski (21), although the English transliteration (Vygotsky) still appears with some occurrence (10).

It is worth highlighting a fact identified by the survey, which shows changes in the name of the theory developed by Vygotsky. It is still possible to see that there are groups that use the names socio-historical (17) and socio-cultural (7), but the vast majority name the theory correctly – cultural-historical (107). In addition, the survey shows that the terms socio-interactionism, socio-interactionist, socio-constructivism and socio-constructivist do not appear among the research groups.

## Conclusions

Although the arrival of Vygotsky's works in Brazil took place almost 40 years ago, the dissemination of his thought unfortunately took place based on translations and editions that mutilated his writings and thus misrepresented important ideas from his studies and theoretical-methodological investigations. The survey presented in this text does not go into this issue in depth, nor does it discuss the bibliographical references used in the intellectual production of the research groups registered with DGP-CNPq. We have restricted ourselves to some more general aspects of the current scenario, even though we know, as has been pointed out, that it does not correspond exactly to reality.

We believe that the information presented and analyzed here meets the objectives we set for this article. A future article will probably be able to present more detailed data and analyze the state of the art regarding the works of Vygotsky and his collaborators that serve as the basis for the scientific elaborations of the aforementioned groups listed in the DGP-CNPq.

## References

1. Asbahr, F.S.F., Oliveira, M.L.S.A.M. (2021). Inventory of Brazilian research groups in cultural-historical theory based on the CNPq Directory of Groups. *Obutchénie: R. de Didat. E Psic.Pedag.*, 5(2), 566 – 587. <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/61477>. (viewed: 01.07. 2025).
2. Carvalho, R.N.G., Silvino, Z.R., Souza, C.J. (2022) Análise do perfil dos Grupos de Pesquisa sobre Gestão em Enfermagem no Brasil. *Research, Society and Development [S. l.]*, 11(10), e214111032834. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32834>. (viewed: 01.07. 2025).
3. Chiarini, T., Rapini, M.S., Ruffoni, J., Pereira, L.S. (2022). *CNPQ Directory of Research Groups: trajectory and academic contributions*. Text for discussion/Institute for Applied Economic Research. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea.
4. John-Steiner, V., Core, M., Souberman, E., Scribner, S. (1999). Prefácio dos organizadores [Preface by the organizers]. *The Social Formation of the Mind – the development of higher psychological processes*. São Paulo: Martins Fontes.
5. Luria, A.R. (1979). *General Psychology Course. Volume 1*. Translated by Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Brazilian Civilization.
6. Moreira, J.R., Vilan Filno, J.L., Mueller, S.P.M. (2015). Characteristics and scientific production of CNPq/DGP research groups in the areas of Information Science and Museology (1992–2012). *Perspectives in Information Science*, 20(4), 93–106. (In port.).
7. Prado, S.D. and Sayd, J.D. (2004). Research on human aging in Brazil: groups and lines of research. *Ciência e Saúde Coletiva*, 1, 57–68. (In port.).
8. Prestes, Z.R. (2012). *When it's not almost the same*. Translations of Lev Semionovich Vygotsky in Brazil. Campinas: Autores Associados. (In port.).
9. Rocha-Filno, R.C., Tunes, E., Tolentino, M., Silva, R.R., Souza, E.C.P. (1988). Teaching concepts in chemistry. III. On the concept of substance. *Química Nova*, 11(4), 417–419.
10. Silva, R.R., Rocha-Filno, R.C., Tunes, E., Tolentino, M. (1986). Teaching concepts in chemistry. II. Matter: A conceptual system in terms of its form of presentation. *Ciência e Cultura (SBPC)*, 38(12), 2028–2030.
11. Tolentino, M., Silva, R.R., Rocha-Filno, R.C., Tunes, E. (1986). Teaching concepts in chemistry. I. Matter. Example of a system of scientific concepts. *Ciência e Cultura (SBPC)*, 38(10), 1721–1724.
12. Tunes, E., Tolentino, M., Silva, R.R., Souza, E.C.P., Rocha-Filno, R.C. (1989). Teaching concepts in chemistry. IV. On the elementary structure of matter. *Química Nova, São Paulo*, 12(2), 199–202.
13. Vygotski, L.S. (1999). *The social formation of the mind*. São Paulo: Martins Fontes.
14. Vygotski, L.S. (1956). *Izbrannie psikhologicheskie issledovaniia* [Избранные психологические исследования]. Moskva. Akademiia pedagogicheskikh nauk RSFSR [Академия педагогических наук РСФСР].
15. Vygotski, L.S. (1934). *Michlenie i retch* [Мышление и речь]. Moskva/Leningrad: Gosudarstvennoe Sotsialno-ekonomicheskoe izdatelstvo [Государственное Социально-экономическое издательство].

## Information about the authors

Zoia Prestes, PhD in Education, Professor at the Faculty of Education of the Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brazil, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1347-3195>, e-mail: [zoiaprestes@id.uff.br](mailto:zoiaprestes@id.uff.br)

Elizabeth Tunes, PhD in Psychology, Professor at the University of Brasilia, Federal District, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6884-8521>, e-mail: [beth tunes@gmail.com](mailto:beth tunes@gmail.com)

Mateus Thaler Beck, PhD Student in Education, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brazil, ORCID <https://orcid.org/0009-0007-0891-1019>, e-mail: mthaler@id.uff.br

### **Информация об авторах**

Зоя Престес, кандидат наук в сфере образования, профессор факультета наук в сфере образования, Федеральный университет Флуминенсе, Нитерой, Рио-де-Жанейро, Бразилия ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1347-3195>, e-mail: zoiaprestes@id.uff.br

Элизабет Тунес, кандидат психологических наук, профессор, Федеральный университет Бразилиа, Бразилиа, Бразилиа ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6884-8521>, e-mail: bethTunes@gmail.com

Матеус Талер Бек, аспирант, факультет наук в сфере образования, Федеральный университет Флуминенсе, Нитерой, Рио-де-Жанейро, Бразилия ORCID <https://orcid.org/0009-0007-0891-1019>, e-mail: mthaler@id.uff.br

### **Author contributions**

Zoia Prestes — formulation of the article's idea, guidance on methodological procedures, discussion of the structure and organization of the text.

Elizabeth Tunes — discussion of ideas, structure and organization of the text, presentation of initial discussions.

Mateus Thaler Beck — discussion of methodological procedure, elaboration and application of the methodological procedures, data collection and systematization.

All the authors participated in the analysis of the data obtained.

### **Вклад авторов**

Зоя Престес — разработка идеи статьи, руководство по методологическим процедурам, обсуждение структуры и оформлении текста.

Элизабет Тунес — обсуждение идей, структура и оформление текста, представление начальных обсуждений.

Матеус Талер Бек — обсуждение методологических процедур, разработка и применение методологических методов, сбор и систематизация данных.

Все авторы приняли участие в анализе полученных данных.

### **Conflict of interest**

The authors declare no conflict of interest.

### **Конфликт интересов**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Поступила в редакцию 22.07.2025

Поступила после рецензирования 10.08.2025

Принята к публикации 15.08.2025

Опубликована 30.09.2025

Received 2025.07.22

Revised 2025.08.10

Accepted 2025.08.15

Published 2025.09.30