

Научная статья | Original paper

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

Е.И. Исаев¹ ✉, С.Г. Косарецкий¹

¹ 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 связь ее развития 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*, 2025. 21(3). Ранний доступ. <https://doi.org/10.17759/chp/2025000003>

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

E.I. Isaev¹ ✉, S.G. Kosaretsky¹

¹ 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). Early Access. <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 научного 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 объединить 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 поход (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 исследованиях¹. 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, 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 экспериментальный метод, названный впоследствии «генетико-моделирующим» (Медведев и др., 2010).

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

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. Харькова².

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 процес-

са, 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 работу 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

² <https://author-club.org/news/110/>

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. Давыдова. 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»), вовлечение их в планирование научных исследований и обсуждение 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 образовательной 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 соотнесение 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 общезначимости 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 вырабатывать 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 (Громыко, 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 реформы 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, соучаствующие 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, 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, иницируют 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 (Hadar, 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 применительно 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 (Ebers hn, 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 внутреннее, 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 развивающего 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, напротив, 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 дан-

ных 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 как опорой на российский 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, 546 с.
Gromyko, Yu.V. (1996). Designing and programming education development. Moscow: MARO, 546 p. (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 выращивания 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. Москва.
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](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](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/10.1177/14740222221104343>
 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. Kamga, 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/revseval/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. uomi-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 «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: isaevEI@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

Evgeny 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

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

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 05.07.2025

Revised 12.07.2025

Accepted 23.07.2025

Published 01.08.2025