
ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ DISCUSSIONS AND DISCOURSES

Научная статья | Original paper

Инклюзивное образование и Выготский: комментарий к статье “Positioning Vygotsky for Inclusive Education: A Psycho-Philosophical Context”

Т.В. Ахутина ✉

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Российская Федерация

✉ akhutina@mail.ru

Резюме

Предлагаемый комментарий открывает дискуссию с автором/авторами статьи "Positioning Vygotsky for Inclusive Education: A Psycho-Philosophical Context". В нем, с одной стороны, поддерживается точка зрения авторов на важность инклюзивного образования, а с другой стороны, критикуется мнение авторов, которые упрощают суть инклюзивного образования, сводя его только к обеспечению сотрудничества и общения учащихся. В поддержку своей позиции авторы привлекают положения Л.С. Выготского о роли социализации в обучении, упрощая и тем самым искажая его точку зрения на процесс развития психики ребенка. В статье излагается предположение Л.С. Выготским понимание хода развития психики детей, а затем его требования к диагностике, которая может «лечь в основу воспитательного плана». Поддержка ребенка в ходе обучения, скаффолдинг, интерпретируется как помощь в слабом звене функциональной системы действий ребенка. В связи с этим говорится о возможности применения нейропсихологического подхода в инклюзивном образовании.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, скаффолдинг, развитие, Л.С. Выготский, требования Выготского к диагностике

Для цитирования: Ахутина, Т.В. (2026). Инклюзивное образование и Выготский: комментарий к статье "Positioning Vygotsky for Inclusive Education: A Psycho-Philosophical Context". *Психологическая наука и образование*, 31(5), 249–256. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310418>

Inclusive education and Vygotsky: A commentary on the article “Positioning Vygotsky for Inclusive Education: A Psycho-Philosophical Context”

T.V. Akhutina ✉

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ akhutina@mail.ru

Abstract

The proposed commentary opens a discussion with the author/authors of the article “Positioning Vygotsky for Inclusive Education: A Psycho-Philosophical Context”. On the one hand, it supports the authors' point of view on the importance of inclusive education, while on the other hand, it criticizes the opinion of the authors, who simplify the essence of inclusive education, reducing it only to ensuring cooperation and communication among students. To support their position, the authors draw on L.S. Vygotsky's propositions on the role of socialization in learning, simplifying and thereby distorting his point of view on the process of the child's mental development. The article presents L.S. Vygotsky's proposed understanding of the course of children's mental development, and then his requirements for diagnostics, which can “form the basis of an educational plan”. Support for the child during learning, scaffolding, is interpreted as assistance in the weak link of the functional system of the child's actions. In this connection, the possibility of applying a neuropsychological approach in inclusive education is discussed.

Ключевые слова: inclusive education, scaffolding, development, L.S. Vygotsky, Vygotsky's requirements for diagnostics

For citation: Akhutina, T.V. (2026). Inclusive education and Vygotsky: A commentary on the article “Positioning Vygotsky for Inclusive Education: A Psycho-Philosophical Context”. *Psychological Science and Education*, 31(5), 249–256. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310418>

Тема инклюзивного образования широко обсуждается во всем мире — от ее решения зависит дальнейшая судьба системы образования от детского сада до высшей школы. Мир меняется. Наука и техника становятся все сложнее, даже бытовая жизнь с растущим числом гаджетов требует все более подготовленных пользователей и изготовителей. В связи с этим школьные программы во всех индустриально развитых странах все усложняются. Одновременно мировая экология становится хуже, усиливаются стрессы. Это не может не отражаться на здоровье родителей и их потомства. Детская смертность резко падает, но здоровье детей в популяции не растет, скорее, наоборот, снижается. В ре-

зультате повышенные школьные требования предъявляются к менее здоровым детям, и потому все более значительная часть детей не справляется с ними. Каков выход из этой биосоциальной проблемы? Расширение системы специального образования? Введение разноуровневого обучения? Как не пойти при этом против стремления общества к равноправию, к предоставлению детям равных прав на образование? Как учесть разную динамику развития детей при ранней диагностике? Как избежать сегрегации при делении детей? Ответом на все эти вопросы стала идея инклюзивного обучения. Именно этой актуальнейшей теме посвящена рецензируемая статья.

Я солидарна с автором (авторами) статьи, с их пафосом по поводу инклюзивного образования. Но автор(ы) ни слова не говорят о трудностях инклюзии. По их мнению, «educators are facilitators who encourage discourse, scaffolding, cooperation and engagement» (педагоги выступают в роли посредников, которые поощряют дискуссии, оказывают поддержку (= осуществляют скаффолдинг), способствуют сотрудничеству и вовлеченности). Они пишут: «Инклюзия рассматривается как гибкий процесс участия и смыслообразования посредством посредничества, интернализации, переживания, зоны ближайшего развития и совместного конструирования знаний. Разнообразие становится образовательным преимуществом, а не препятствием». Это звучит красиво, но они не пишут, как осуществлять инклюзию, как сделать разнообразие преимуществом, а не препятствием.

В статье перечисляется несколько методов инклюзивного обучения, при этом больше всего подчеркивается роль общения: «Образовательные учреждения, которые рассматривают общение как социальный, коллективный процесс, способствуют успеху учащихся, которые сталкиваются с языковыми различиями, инвалидностью или культурными особенностями... Интерпретация различных событий, решение проблем и понимание вопросов могут быть развиты посредством диалогов в классе». Здесь авторы вслед за Л.С. Выготским вводят понятие «Зона ближайшего развития» (ЗБР) и утверждают, что «при надлежащем сотрудничестве и поддержке обучающемуся можно помочь развить разнообразные навыки». У читателя возникает закономерный вопрос: что значит «надлежащее» сотрудничество. На этот вопрос в статье нет ответа, вряд ли можно считать содержательным ответом слова: «Такой подход переводит идеи с ограничений на возможности и мотивирует учащихся укреплять и развивать свои способности».

Как найти оптимальные способы помощи обучающимся? Этот вопрос является основным в организации помощи детям.

Каждый ребенок обладает своими сильными сторонами и своими слабостями. Можно ли их определить? Скаффолдинг, поддержка будут наиболее эффективны, если обучающий, работая в Зоне ближайшего развития ребенка, будет учитывать индивидуальные особенности ребенка, опираться на сильные стороны и помогать преодолеть слабости. Возможно ли это? Нейропсихологи, работающие в традициях Л.С. Выготского и А.Р. Лурии, показывают, что это возможно.

Научное наследие Л.С. Выготского, к сожалению, использовано в обсуждаемой статье далеко не полно и не совсем точно. Авторы совершенно справедливо подчеркивают, что для Выготского принципиально важен *социальный генезис* психических функций. Они считают, что «такие концепции, как социальное посредничество, участие в культуре и совместное обучение, помогли сместить основное внимание с индивидуальных недостатков на социальный коллектив» (shift the core concern from individual deficits to the social collective — выделение авторов). Но такое предлагаемое авторами прочтение Выготского упрощает и тем самым искажает его точку зрения.

Наиболее полное представление о понимании Выготским сути диагностики отражено в его статье 1931 года «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства». Он начинает эту статью с критики современных ему психометрических методов диагностики: они отвечают «чисто отрицательной задаче выделения из общей школы неподходящих для нее детей» (Выготский, 1983б, с. 273). Выготский противопоставляет эти методы сортировки нужной настоящей диагностики, которая может «дать позитивную характеристику ребенка определенного типа и уловить его качественное своеобразие на данной стадии его развития» (там же, с. 273) и которая потому может «лечь в основу воспитательного плана» (с. 274). Таким образом, Выготский считает, что *развивающее обучение нуждается в диагностике, которая может отразить качественное своеобразие ребенка на*

данной стадии его развития. Мало собрать коллектив, нужно использовать такие воспитательные методы, которые позволяют учитывать качественную специфику всех членов этого коллектива.

Как, с точки зрения Выготского, должна быть устроена диагностика для учета качественной специфики психического развития детей? Для понимания требований Выготского к диагностике необходимо знать его точку зрения на процесс развития психики ребенка. Она определяется тремя выдвинутыми Выготским принципами: 1) принципом социогенеза высших психических функций (ВПФ); 2) принципом системного строения ВПФ и 3) принципом динамической организации и локализации ВПФ.

Первый принцип широко известен: «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах — сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» (Выготский, 1983а, с. 145). Позднее, рассматривая формирование произвольного действия как процесс интериоризации, Выготский выделяет 3 этапа: «Сначала интерпсихологический — я приказываю, вы выполняете; затем экстрапсихологический — я начинаю говорить сам себе; затем интрапсихологический — два пункта мозга, которые извне возбуждаются, имеют тенденцию действовать в единой системе и превращаются в интракортикальный пункт» (Выготский, 1982, с. 130).

Этот анализ показывает взаимосвязь принципов социального генеза и системного строения ВПФ.

О системном строении ВПФ Л.С. Выготский говорит следующее: «каждая специфическая функция никогда не связана с деятельностью одного какого-нибудь центра, но всегда представляет собой продукт интегральной деятельности строго дифференцированных, иерархически связанных между собой центров» (Выготский, 1982, с. 170). Из принципа системности Л.С. Выготский делает важный для диагностики вывод:

в случаях нарушения ВПФ у взрослых или отставания развития у детей в наблюдаемом симптомокомплексе необходимо различать первично пострадавшее звено и вторичные системные следствия первичного дефекта, а также компенсаторные перестройки. Так, при слабости управляющих функций невнимательность — это проявление первичного дефекта, а снижение продуктивности запоминания из-за недостаточности произвольных усилий — вторичный дефект.

Раскрывая принцип динамической (хроногенной) организации и локализации функций, Выготский указывает на то, что одно и то же по топике поражение мозга у взрослых и детей ведет к разным последствиям. У взрослых больше страдают подчиненные, ниже лежащие операции, дефект компенсируется сверху. У детей, наоборот, больше страдают вышележащие, надстраиваемые звенья, развитие которых требует участия пострадавшего звена (Выготский, 1995, с. 415).

После этого краткого обзора принципов, определяющих развитие ребенка, можно вновь вернуться к требованиям Выготского к диагностике развития. Он пишет: «... системы исследования ребенка, имеющие задачей его позитивную характеристику, могущую лечь в основу воспитательного плана, строятся на трех главных принципах:

- разделения добывания фактов и их толкования;

- максимальной специализации методов исследования отдельных функций (в отличие от суммарных методов, стремящихся исследовать все);

- и на принципе динамического типологического толкования добытых... данных» (Выготский, 1983б, с. 274).

Первое требование в соответствии с принципом системности предполагает необходимость различать в наблюдаемом симптомокомплексе первично пострадавшее звено, его вторичные системные следствия и компенсаторные перестройки. Например, ребенок больше, чем другие дети, затрудняется при назывании предметов, при повторении серий слов или предложений

(*Девочка рисует мак* повторяет как *Девочка рисует цветок*), при пересказе заменяет названия персонажей (вместо названия рассказа «*Галка и голуби*» говорит: «*Галка и... курицы*»). Родители говорят, что у мальчика плохая память. Специалист школы Выготского после наблюдения за выполнением ребенком разных заданий (нейропсихологическое исследование) констатирует сильные и слабые стороны ребенка и решает задачу, с проявлением какого первичного дефекта связаны наблюдаемые симптомы. В нашем примере: являются ли они следствием слабости слухоречевой памяти или ослабленной консолидации следа (нарушение модально неспецифической памяти), или вторичным (системным) следствием нарушения произвольной регуляции, программирования и контроля произвольной деятельности. Такой системный анализ («толкование факта»), дающий возможность *квалификации дефекта*, был детально разработан А.Р. Лурией (1969; 1973). Именно на основе такого анализа можно находить адекватные картине психического развития детей пути скаффолдинга (Ахутина, Пылаева, 2012, 2015).

Второе требование Выготского к диагностике развития — *максимальная специализация методов исследования отдельных функций*. Оно также вытекает из выдвинутого Выготским положения о системном характере психических функций. Системный анализ ВПФ, разработанный А.Р. Лурией, позволил уточнить состав компонентов различных заданий, применяемых в диагностике. Среди заданий были выбраны те, которые позволяют делать выводы о состоянии различных компонентов данной функции. Из предложенной А.Р. Лурией батареи нейропсихологических тестов возьмем, к примеру, воспроизведение ритмов. Для этого задания важна и возможность дифференцированного восприятия ритмов, и возможность правильной организации серийных движений отстукивания ритмов. Включение еще двух заданий: 1) на оценку ритмов (без отстукивания) и 2) на выполнение ритмов по речевой инструкции, в каж-

дом из которых важен лишь один компонент из названных, позволяет выявить пострадавший компонент. Примером суммарного метода может служить часто применяемый логопедами прием исследования повторения серий слогов. Ребенку предлагают повторить, например, *са-за-са*, затем *ба-ла-ба*. Это трудное задание, оно с успехом может быть использовано для отсева детей с речевыми трудностями. Однако этот суммарный метод дает только отрицательную характеристику ребенка. За этим первым шагом должен следовать второй, необходимый для построения коррекции шаг — это анализ, почему ребенок затрудняется в повторении серий. За ошибками повторения могут стоять трудности переработки слуховой или кинестетической информации или трудности переключения, трудности серийной организации действий.

Третье требование, требование *динамического типологического толкования добытых при исследовании данных*, предполагает создание «динамической типологии трудновоспитуемого ребенка», учитывающей внутреннюю структуру и динамику детского развития в норме и при отклонениях от нее (Выготский, 1983б, с. 274). Задача создания такой типологии продолжает стоять на повестке дня, как и во времена Выготского.

С изложенной здесь точкой зрения Выготского на диагностику развития мало сходится мнение авторов обсуждаемой статьи, что «социокультурная теория Выготского предлагает мощную критику индивидуалистических и дефицитно-ориентированных взглядов на развитие человека». Почему для Выготского так важно нахождение «первичного дефекта» и его квалификация?

Для ответа на эти вопросы рассмотрим прототипический пример обучения культурному навыку — пример обучения прямохождению. Родители начинают обучать ребенка ходить тогда, когда это умение входит в Зону его ближайшего развития — он может стоять и двигаться, если у него есть опора; он может сделать несколько шагов вперед, когда его придерживают под

руки. Здесь мы видим, как неосознанно взрослый использует метод скаффолдинга — поддерживая ребенка, он помогает ребенку в сохранении равновесия, являющегося пока еще слабым звеном в сложной функциональной системе прямохождения. *Скаффолдинг — это прежде всего помощь в слабом звене* (помощь эта интерактивная — когда ребенок падает, мать удерживает ребенка, когда он двигается вперед — руки отводит). Чтобы помочь ребенку, все взрослые в воспитании детей должны быть дефицитно-ориентированными.

Наличие той или иной относительной слабости — нормальное явление, что вытекает из понимания индивидуального разнообразия как проявления присущей всем людям *неравномерности развития функций*. Неравномерность развития — общая черта всех вариантов психического развития от высокой нормы до патологии, она означает индивидуальные вариации развития функций у данного человека: одни функции развиты у него лучше, чем другие. Она определяется *индивидуальной генетической программой, индивидуальными условиями среды и активностью субъекта в этой среде* (Ахутина, Пылаева, 2003, 2015; Akhutina, Pylaeva, 2012). Нейропсихологические исследования, направленные на анализ индивидуальных различий, выявляют варианты нормы и лишь на краях распределения отклонения от нормы. Так, исследование 197 здоровых испытуемых в возрасте от 20 до 92 лет (Schretlen et al. "Examining the Range of Normal Intraindividual Variability in neuropsychological test performance"), в котором анализировалась разница между самой высокой и самой низкой оценкой каждого испытуемого по 32 параметрам 15 нейропсихологических проб, включая пробы шкалы Векслера (WAIS-R), показало, что разница варьировала от 1,6 до 6,1 стандартного отклонения (среднее — 3,4). При этом у 66% испытуемых разница превышала 3 стандартных отклонения и только у 2% испытуемых разница была меньше 2 ст. отклонения. Нейропсихологические

исследования показывают, что возможна относительная слабость функций: 1) передних отделов левого полушария, 2) задних отделов левого полушария, 3) функций правого полушария. При этом обычно развитие компенсаторных стратегий помогает в значительной степени нивелировать имеющиеся слабости, так что они отчетливо проявляются лишь в специальных заданиях. Однако если такая компенсация удается далеко не всегда, и ребенок не справляется со школьными заданиями, учителя констатируют у него трудности обучения.

Авторы обсуждаемой статьи пишут, что в инклюзивном образовании «разнообразие рассматривается как преимущество, обогащающее учебные сообщества, а не как проблема, которую необходимо решать». Авторы можно понять так, что образующийся в инклюзивном классе полилог сам по себе решает проблему разнообразия познавательных возможностей детей. К сожалению, когда авторы пишут, что «инклюзивное образование подразумевает перестройку учебной среды таким образом, чтобы все учащиеся могли участвовать в учебных мероприятиях и взаимодействовать друг с другом», они не уточняют, *как* надо перестраивать учебную среду. Правильно повторяя Выготского, что «образовательные мероприятия должны быть направлены на устранение социальных барьеров», авторы противоречат Выготскому, утверждая, что при этом не нужно «выявление недостатков». Нельзя согласиться с авторами, что «его (Выготского) работа представляет собой первую критику методологий, ориентированных на выявление недостатков, и закладывает важные основы для инклюзивного образования». Невозможность внимательно выслушать учителя у ребенка с функциональной слабостью программирования и контроля произвольных действий тоже барьер, и без соответствующих действий со стороны учителя он не снимется. Иными словами, учет возможных слабостей детей необходим учителю инклюзивного образования.

Способы учета возможных слабостей детей в инклюзивном обучении разрабо-

таны и описаны нейropsychологами, работающими в русле идей Л.С. Выготского и А.Р. Лурии. Они на основе качественного нейropsychологического анализа находят адекватные картине психического развития детей пути скаффолдинга (Ахутина, Пылаева, 2003, 2015; Ахутина, Камардина, Пылаева, 2012; Akhutina, Pylaeva, 2012; Glozman,

2013; Solovieva, Quintanar, 2013; Solovieva et al., 2019; Efthymiou et al., 2025; Bekker, Bekker, 2026). Наш опыт показывает, что инклюзивное образование выигрывает от более широкого использования нейropsychологического подхода в педагогической практике, что помогает оптимизировать поддержку детей.

Список источников / References

- Ахутина, Т.В., Камардина, И.О., Пылаева, Н.М. Нейropsychолог в школе. М.: В. Секачев, 2012. 48 с.
Akhutina, T.V., Kamardina, I.O., Pylaeva, N.M. Neipsikholog v shkole. Moscow: V. Sekachev, 2012. 48 p.
- Ахутина, Т.В., Пылаева, Н.М. Методология нейropsychологического сопровождения детей с неравномерностью развития психических функций // А.Р. Лурия и психология XXI века / Под ред. Т.В. Ахутиной, Ж.М. Глозман. М., 2003. С. 181–189.
Akhutina, T.V., Pylaeva, N.M. Metodologiya neipsikhologicheskogo soprovozhdeniya detei s neravnomernost'yu razvitiya psikhicheskikh funktsii. In: A.R. Luriya i psikhologiya XXI veka. Ed. by T.V. Akhutina, Zh.M. Glozman. Moscow, 2003, pp. 181–189.
- Ахутина, Т.В., Пылаева, Н.М. Преодоление трудностей учения: нейropsychологический подход. М., 2015.
Akhutina, T.V., Pylaeva, N.M. Preodolenie trudnostei ucheniya: neipsikhologicheskii podkhod. Moscow, 2015.
- Выготский, Л.С. Проблема развития и распада высших психических функций // Проблемы дефектологии. М., 1995. С. 404–418.
Vygotskii, L.S. Problema razvitiya i raspada vysshikh psikhicheskikh funktsii. In: Problemy defektologii. Moscow, 1995, pp. 404–418.
- Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
Vygotskii, L.S. Sbranie sochinenii: v 6 tomakh. Vol. 1. Moscow, 1982.
- Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. М., 1983а.
Vygotskii, L.S. Sbranie sochinenii: v 6 tomakh. Vol. 3. Moscow, 1983.
- Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
Vygotskii, L.S. Sbranie sochinenii: v 6 tomakh. Vol. 4. Moscow, 1984.
- Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5. М., 1983б.
- Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 томах. Vol. 5. Moscow, 1983.
- Лурия, А.Р. Высшие корковые функции и их нарушения при локальных поражениях мозга. 2-е изд. М., 1969.
Luria, A.R. Vysshie korkovye funktsii i ikh narusheniya pri lokal'nykh porazheniyakh mozga. 2nd ed. Moscow, 1969.
- Лурия, А.Р. Основы нейropsychологии. М., 1973.
Luria, A.R. Osnovy neipsikhologii. Moscow, 1973.
- Akhutina, T.V., Pylaeva, N.M. Overcoming learning disabilities: A Vygotskian-Lurian Neuropsychological Approach. New York: Cambridge University Press, 2012. 305 p.
- Bekker, T., Bekker, S. The neuropsychology of trauma-exposed children: implications for inclusive teaching and learning. International Journal of Inclusive Education. 2026 Jul 3; 30(8):2037–56.
- Efthymiou, E., Katsarou, D.V., Sofologi, M., Argyriadis, A., Argyriadi, A., Megari, K. Neuropsychological Interventions in Inclusive Education: Strategies for Supporting Cognitive and Emotional Development in Diverse Learners. In Clinical applications of pediatric neuropsychology from infancy to adolescence. 2025 (pp. 411–448). IGI Global Scientific Publishing.
- Quintanar, L., Solovieva, Yu. (2012). La formación de las funciones psicológicas en el desarrollo del niño. Trillas: México.
- Schretlen, D.J., Munro, C.A., Anthony, J.C., Pearson, G.D. Examining the range of normal intraindividual variability in neuropsychological test performance // Journal of the International Neuropsychological Society. 2003. Vol. 6. P. 864–870.
- Solovieva, Yu., Quintanar, L. Educación neuropsicológica infantil. 2013. México, Trillas.
- Solovieva, Y., Rojas, L.Q., Akhutina, T., Hazin, I. Historical-Cultural Neuropsychology: a systemic and integral approach of psychological functions and their cerebral bases. Estudios de psicología (Natal). 2019 Mar; 24(1):65–75.

Информация об авторе

Татьяна Васильевна Ахутина, доктор психологических наук, главный научный сотрудник лаборатории нейропсихологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8503-2495>, e-mail: akhutina@mail.ru

Information about the authors

Tatiana V. Akhutina, Doctor of Sciences (Psychology), Leading Researcher of the Laboratory of Neuropsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8503-2495>, e-mail: akhutina@mail.ru

Поступила в редакцию 17.08.2026

Received 2026.08.17

Поступила после рецензирования 28.08.2026

Revised 2026.08.28

Принята к публикации 10.10.2026

Accepted 2026.10.10

Опубликована 25.10.2026

Published 2026.10.25