

DOI: 10.11621/vsp.2021.04.01

APPLICATION OF CULTURAL-HISTORICAL AND ACTIVITY THEORY IN EDUCATIONAL RESEARCH AND PRACTICE

Pentti Hakkarainen¹, Milda Bredikyte^{2*}

¹University of Oulu (professor emeritus), Oulu, Finland.

²Vytautas Magnus University, Kaunas/Vilnius, Lithuania.

Corresponding author*. E-mail: milda.bredikyte@vdu.lt

Abstract

Cultural-historical and activity theory has proposed many important theoretical ideas for the educational sciences, which inspired the creation of different pedagogical approaches and models around the world. It is worth noticing that many important theoretical concepts of the cultural-historical and activity theory have become universally accepted and used in the contexts of education regardless of the prevailing theoretical paradigms.

This is probably the cost that has to be paid for being widely known. It is not the first time when certain theoretical concepts become widespread, a deeper systemic understanding of psychological theory itself is lost. Despite the fact that such a fate befell many of the concepts of the cultural-historical activity theory, there are many interesting attempts to deepen and further develop the approach.

The introductory article introduces several important theoretical statements formulated by the creators of cultural-historical and activity theory that have significantly contributed to the development of pedagogical ideas and based on which important educational research is being conducted today. It discusses in detail how the ideas of Vygotsky, A.N. Leontiev, D.B. Elkonin, Davydov, Galperin, Talyzina, N.N. Podd'iakov and other Russian scholars were understood and further developed in Scandinavia, other countries, and especially in the educational research of Latin American scholars. The introductory article ends by introducing the topics and research problems of scientific articles published in this special issue of the journal.

Keywords: Cultural and Historical Theory, Theory of Activity, L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, Current Research.

For citation: Hakkarainen, P., Bredikyte, M. (2021) Application of Cultural-Historical and Activity Theory in Educational Research and Practice. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 4, P. 10–33. doi: 10.11621/vsp.2021.04.01

Received: September 15, 2021 / **Accepted:** September 28, 2021

© 2021 ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»

© 2021 Lomonosov Moscow State University

ПРИМЕНЕНИЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА И ТЕОРИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ И ПРАКТИКЕ

П. Хаккарайнен¹, М. Бредиките^{2*}

¹ Университет Оулу, Оулу, Финляндия.

² Университет Витовта Великого, Канаус/Вильнюс, Литва.

Для контактов*. E-mail: milda.bredikyte@vdu.lt

Актуальность. Культурно-историческая теория деятельности предложила множество важных теоретических идей для образовательных наук, которые вдохновили на создание различных педагогических подходов и моделей во всем мире. Многие важные теоретические понятия культурно-исторической теории деятельности получили всеобщее признание и используются в образовательных контекстах, основанных на самых различных теоретических парадигмах. Вероятно, это та цена, которую приходится платить за широкую известность. Не в первый раз случается, что, когда отдельные теоретические понятия получают широкое распространение, теряется более глубокое системное понимание самой психологической теории. Несмотря на то, что такая судьба постигла и многие понятия культурно-исторической теории деятельности, существует много интересных попыток углубляться и дальше развивать подход.

Цель. Вводная статья как раз и знакомит с некоторыми важными теоретическими положениями, сформулированными создателями культурно-исторической теории деятельности, которые внесли значительный вклад в развитие педагогических идей, и на основе которых сегодня проводятся важные педагогические исследования. В статье подробно обсуждается, как идеи Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, Н.Н. Поддьякова и других русских ученых были поняты и получили дальнейшее развитие в Скандинавии, других странах и особенно в образовательных исследованиях латиноамериканских ученых.

Результаты. Вступительная статья заканчивается ознакомлением с тематикой и проблемами исследования научных статей, опубликованных в этом специальном выпуске журнала.

Ключевые слова: культурно-историческая теория, теория деятельности, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, актуальные исследования.

Для цитирования: Хаккарайнен П., Бредиките М. Применение культурно-исторического подхода и теории деятельности в научных исследованиях и практике // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 4. С. 10–33. doi: 10.11621/vsp.2021.04.01

Поступила в редакцию: 14.05.2021 / Принята к публикации: 10.06.2021

Introduction

Cultural-historical activity theory (or cultural-historical and activity theory) has gained a steady position worldwide due to the concept of the zone of proximal development elaborated by Lev Vygotsky. Its main message is that adult-child interaction in educational settings should be focused on the next steps of child development, which will happen as a result of working with a more experienced partner. These developmental steps are observed in problem-solving situations at school and other contexts. Vygotsky promises that the “Zone of proximal development will help us to determine the future of the child, the dynamic state of his development, taking into account not only what has already been achieved, but also what is in the process of maturation.” (Vygotsky 1926/1996, 331). The situation is more complicated if we determine the Zone of Proximal Development (ZPD) in children’s play. Usually, children create their play, which independently creates the ZPD (Vygotsky 1966/1977). The content of learning is different in play and Vygotsky proposes a different definition of ZPD in play.

The first generation of psychological activity theory (Vygotsky, A.N. Leontiev, Luria and others) had the goal and purpose of developing a new type of psychology, which was called “peak psychology” (*вершинная психология*). This psychology aims at exploring the transforming of “natural” psychological processes into “cultural,” *i.e.*, from biologically determined, to culturally determined, and reflecting advanced positive achievements of human culture. The idea of advanced culture as the source of psychological development was broadly accepted among the developers of a new approach to psychology. Still, theoretical and historical analysis of culture was mainly left to philosophy and other sciences. The idea of a new source of human psychological development has led to the use of “cultural development” instead of “psychological development.” This still is a new challenge for the psychological activity theoretical approach in educational settings.

Educational research and practice were a central orientation and object of study among several representatives of the second generation of psychological activity theorists. For example, the three generations of Leontievs: Alexei Nikolaevitch, Aleksei Alexeievitch and Dimitri Aleksei-evitch. A.A. Leontiev focused on the problem of sense (*смысл*) and meaning (*значение*) and collecting his father A.N. Leontiev’s material which emphasized its central aspects. Three aspects are important:

Sense does not belong to an object but an activity. An object has sense in activity. Sense is the relationship itself, which is realized through activity. [...] My relationship to meaning (to the object as meaning) reveals sense to

me. [...] Sense has a structure: it crystallizes a structure of activity (exactly of activity — of relation to reality, not of operations or method). [...] Properties are not object. The connection of properties = object. (A.N. Leont'ev, 1994, pp. 167–170).

A change of sense of object always means a change of subject. Sense always is the sense of object to subject. Sense is not an abstract category of reality, not subjective totally, but in a subjective-objective category. Sense helps integrate three main processes of development: activity, culture (language, system of signs) and personality (A.A. Leont'ev, 2006, p. 72).

The character of sense is virtual. It does not reflect fleeting moments but relatively permanent relations of concrete people towards the object world. Relatively because sense is a mechanism immediately indicating and expressing dynamics of change of the mechanism. Sense is the factor of the mind making possible “bounds” in human relations and the world (A.N. Leont'ev, 1994, p. 210).

There are no clear boundaries between the generations of psychological activity theorists after the second generation. They have elaborated mainly alternative approaches taking a central psychological idea from Vygotsky or A.N. Leontiev. The most interesting is the El'konin-Davydov system aiming at pupils' theoretical thinking and substantial generalizations through scientific concepts and systems. This experimental work started at the beginning of the 1960s.

Undeniably important for psychological and educational sciences is Galperin's (1959) Theory of the Development of Human Mental Activity that continued the Vygotskian line of thought and extended A.N. Leontiev's theory. Galperin clearly attempted to consolidate the contributions of both Vygotsky and Leontiev by demonstrating how their ideas could be implemented in educational practice (Enginess, 2021).

Explorative experimentation or play in early years?

For Vygotsky, the teaching-learning process was an essential tool in creating the ZPD in teachers and pupils. He divided two types of educational environments in childhood: non-scripted, a child's own program of independent learning; and initiated and scripted educational environment, based on teaching scientific concepts. Remember, Vygotsky was a “pedologist” during his ten years in Moscow. A.A. Leontiev claimed in his comments of Vygotsky's text that nowadays, we would not limit ourselves to only the cognitive side of learning. “The concept of ‘personal growth’ including also affective-emotional-volitional domain as more integrating gradually will become our working tool” (Leontiev, 1996, p. 179).

A clear transition toward scripted adult-guided early education can be seen worldwide today before teaching “necessary” orientations, knowledge, skills and habits at school. An interesting alternative to CHAT (Cultural-Historical and Activity Theory) was developed in the Research Institute of Preschool Education at The Academy of Pedagogical Sciences in Moscow by N.N. Podd’iakov’s team. Its emphasis was children’s own explorative activity and hypothesised that children gradually adapt their knowledge and skills, instead of the knowledge being ready-made, finished and whole. Based on long-term research, he formulated five principles aimed at children’s personality development:

1. Balanced relation between adult planned child development and children’s self-development. Adults must solve the paradox with every child: how to encourage self-initiation in another person.

2. An adult can create indirect preconditions for developing all types of children’s exploration and experimentation (social experimentation, productive experimentation etc.).

3. Creativity is an exceptional feature of children’s thinking. The basis of children’s creative thinking activity is a special structure of knowledge and mental actions, which provides a contradictory multidimensional interaction of the formed “new” knowledge with the “old” already existing knowledge. Such a structure provides flexibility, the dynamism of children’s thinking and the possibility of creating new knowledge.

4. Waking up children’s curiosity stimulates creative activity, and they start to anticipate, construct explanations and guesses.

5. In education, often creative methods are used one by one but cannot develop creative personalities without the birth of the inner world stimulating creativity (N. N. Podd’iakov, 1996).

Podd’iakov collected experimental social data from 5–6-year-old children and found four different types of experimentation among them: (1) attempts to change the social situation to relieve or aggravate conflict; (2) attempts to reveal personality characteristics of other persons (child or adult); (3) attempts to test one’s own possibilities (intellectual, will or personality); (4) explorative anticipation of different social situations.

We can suppose that social experimentation is the foundation for exploring the inner world and new ways of satisfying spiritual needs. The personality development of children has explorative and experimental character. Children actively “test” themselves in different activities. Podd’iakov supposed that explorative experimentation is the first leading activity in a child’s life; play comes next. In play, explorative experimentation happens in imaginative situations through role actions and interaction.

Mastery of language and imagination are key factors in play. Explorative experimentation follows narrative logic; however, children are aware of differences between “real” and “as if.” He understood that a great part of children’s social experimentation takes place in play, but its developmental impact appears after learning experimentation¹. He did not analyze the special characteristics of explorative experimentation in children’s play.

Expansive Learning in Developmental Work Research

Engestrom and his research teams have elaborated on psychological and philosophical activity theory through their presentation of Developmental Work Research (DWR) since the 1980s (Hakkarainen, 2004). In the approach, third and fourth generations of activity theory are developed, according to his own words (Engestrom, 2020). Research activity focuses on collective adult teaching and learning in work organizations when a new approach to work must be found.

Since the introduction of the “expansive learning” concept in the 1980s, its interpretation has gradually become like “enlargement” in daily life. The original concept was derived from Gregory Bateson’s “double-bind” situation in learning. Bateson (1972) in turn, derived a double-bind from “*koan*” in Zen-Buddhism. Buddhist koan differs from antique or Hegelian contradictions. In the thesis-antithesis-synthesis scheme, all three options in principle are possible solutions to a contradiction. Ideally, a solution is the synthesis of the thesis and antithesis and the driving force to change and development. A contradiction presented in *koan* does not have a solution on the level of contradictions. Bateson (1972) connected double bind situations to his four levels of learning (Zero, I, II, III and IV). Each new level brings some correction to the previous one. A solution to today’s worldwide crises is not possible without developing methods of solving double-binds on the level of learning III.

“Zero learning — is responses, which are not subjected to corrections

Learning I — correct error in the choice of response in a set of alternatives

Learning II — introduces a corrective change in the set of alternatives from which choice is made. Level of learning to learn.

Learning III — introduces a corrective change in the system of sets of alternatives from which choice is made

¹ Podd'iakov used the concept of “horizon of development” instead of Vygotskian ZPD.

Learning IV — ontogeny alone cannot bring necessary correction. A combination of phylogeny and ontogeny is needed (Bateson 1972, p. 293)”.

Quite often, researchers understand that opposite sides of an argument or contradiction exclude or oppose each other. This is why no synthesis is needed. Just select the correct positive alternative to solve the contradiction. This approach turns search of tensions and turning points in the historical development of activity systems into finding appropriate moral categories.

From the point of view of this journal, the project “New didactics” aimed at schoolteachers (Engestrom, 1982) exploring “expansive learning” at the school level is interesting. At the beginning of the 1980s, teams with CHAT orientation in Finland started organizing courses on “New Didactics” and introducing the teachers to the main ideas of El’konin-Davydov’s system, its theoretical basis, didactic principles and results (Engestrom 1982). The linear didactic model was replaced with a nonlinear one, in which goals may change during the teaching-learning process. The purpose was to offer a new didactic planning tool for daily work.

“New Didactics” started from knowledge systems, which children’s learning activity should transform to theoretical thinking about system development. In didactic terms, teaching should help children adopt the whole cycle of learning actions (six learning actions by Davydov) for each knowledge system. In mathematics, our pedagogy university students planned how to develop genuine mathematical number concepts in children. In literacy, how meaning depends on grammatical forms of expression in communication following Aidarova (1978). New approaches were translated and adapted into the Finnish language. However, the Elkonin-Davydov system has not been implemented in Finland more widely; the teaching model with unified didactic material prepared for all teachers was chosen in the 1990s.

Future-Play oriented Developmental Narrative Early Education

In Finland, a better fate befell Davydov’s ideas on early childhood education. In a short period as the director of the Research Institute of Preschool Education, Davydov organized a task force of 30 researchers to develop a modern concept of early childhood education. The project plan of the “Concept of early education” based on CHAT was published in 1988 and the summary of the main ideas with the description of the work process was published two years later (Bodrova, Davydov, Petrovski, Sterkina, 1990). A new approach proposed by Davydov’s team resulted in several research projects in Russia and in Scandinavia (Sweden and Finland).

The Russian project emphasized child development and creative imagination (Kudryavtsev, 2017), the Swedish project emphasized aesthetics of children's play (Lindqvist, 1995), and the Finnish emphasized transitory activity from play to school learning-narrative play and learning approach (Hakkarainen, 2006, 2008).

The creators of the "Concept of early education" criticized earlier orientations focus on the adult world and emphasis on preparing children for adulthood, therefore underestimating or forgetting the value of childhood. Davydov claimed that "The need of children and adults to develop personal, non-utilized relationships is sacrificed for the sake of the educational process. From such a sacrifice, the content of education is dehumanized, and a 'human component' becomes lost" (Davydov, 1988, p. 4). Davydov emphasizes that the consequences of such an approach are the alienation of children and adults. Such alienation is particularly undesirable at a time when the basis of a child's personality are formed.

The project plan defines the educator's main task in a new way. The usual educational model of school teaching and education (transmitting knowledge, skills and habits) is not appropriate in early childhood. Developmental preschool education should focus on the personality development of every child. The parallel development of universal human abilities and individual differences of all children is emphasized. Play is given a central place as an activity allowing the children to fully realize themselves. The plan described its possibilities: "Play develops skills needed in developing imagination, volitional regulation of actions and feelings. It offers experience for understanding mutuality of activity. Combining the children's personal experience with the real influence of play makes it an appropriate tool for organizing children's life especially in early education" (Davydov, 1988, p. 32). Joint play of children and adults is based on free cooperation and becomes the main method creating "children's world" in the preschool institution.

As formulated elsewhere (Hakkarainen, Bredikyte, 2020), the main ideas of Davydov and his research team are still relevant after 30 years. The projects in Russia and Scandinavia continue in other parts of the world. The most famous playworlds continue to be developed in Australia, Lithuania, Sweden, the USA and Japan.

Important attempts to support the development of play activity in early childhood settings were proposed by Solovieva and Quintanar in Mexico. They have created the experimentally based program to develop the stage-by-stage formation of social role-play activity in young children between three and six years old (Solovieva & Quintanar, 2019). A special

emphasis of the program is on the inclusion of symbolic tools to support a child's gradual movement from object-oriented mental functioning to more complex language-mediated mental functioning and as a consequence, more complex forms of symbolic role-play. Detailed recommendations for the use of symbolic tools in social role-play activity are provided in the program. Recently, the program with additional recommendations for the teachers and parents was adapted for the online modality (Solovieva & Quintanar, 2021).

The main concepts of cultural-historical and activity theory became known and accessible for the university scholars and wider community of psychologists and teachers in Mexico, Colombia, Peru, Bolivia, and Brazil during the last twenty years due to the publication of the main texts and frequent visits of the representatives of the approach. Long-term visits of Tsvetkova, Talyzina, Akhutina, Glzman, Salmina, Obukhova, and many others in Mexico, but also in Brazil and Colombia, with extensive lecturing, methodological discussions served as a great impulse for broader application of the principles of cultural-historical and activity theory in psychology, neuropsychology, and education in many regions of Latin America. Many articles, chapters, and books representing the cultural-historical and activity theory approach were translated from Russian into Spanish. Among them, two main works of Talyzina on the theory and methodology of teaching and learning should be mentioned (Talyzina, 2019; Talyzina, Solovieva & Quintanar, 2017). The availability of these texts in Spanish has allowed these theories to become a productive alternative to the prevailing behaviorism and constructivism.

In addition, in Mexico, important research elaborating didactic material and teaching methods in different subject areas was developed during the last twenty years. Special didactics were created for the introduction of reading and writing in primary school (Solovieva & Quintanar, 2017), for the study of grammatic categories (Solovieva, 2016), and the elaboration of written texts in primary school (Solovieva & Quintanar, 2020). In addition, the original method of step-by-step formation of drawing activity for pre-school children (Solovieva & Quintanar, 2016). The theory of the gradual formation of mental activity by Galperin served as the basis of all these proposals.

This special issue of the journal brings together scholars/researchers from different parts of the world working in cultural-historical activity theory. The issue starts from the problems of early childhood education and development. The first two articles continue the tradition of playworld research already described in the previous paragraphs.

A young researcher from Lithuania, Sujetaitė-Volungevičienė, in her article “Helping young children join playworld: microanalysis,” explores the formation of emotional self-regulation in young children participating in collective play activity with other children and adults. Careful analysis of video material captures the “critical” points in adult and child interactions helping the child enter the playworld.

The article by Fleeer, “An educational experiment into how to bring discipline concepts into play: How a theoretical problem acts as a source of teacher development,” deals with the problems of teacher professional development. Fleeer analyses the developmental conditions for the teachers participating in an educational experiment that changes teachers’ motives.

Researchers from Mexico, Gonzales, Solovieva and Tapia-Lopez in their article “Study of professional motives of teachers of primary school from the perspective of activity theory,” also analyze the professional motives of primary school teachers concerning the organization of the whole teaching-learning process. The typology of motives developed by Talyzina is used for the analysis. The findings revealed the significance of positive internal motives in all participating teachers.

The article by Solovieva and Quintanar, “Organization of learning process according to activity theory: method in practice,” discusses the problem of concept formation in different subject areas at primary school. The authors propose that proper application of the theory and practical teaching-learning model of the development of mental actions proposed by Galperin and further developed by his followers Davydov, Arievidh, Talyzina, Obukhova, and others, could solve the traditional problem of primary school: transforming the educational process into a leading activity.

Similarly, Núñez, Amaral, Oliveira, and Pereira in their article, “Activity theory proposed by A.N. Leontiev applied to signify and to structure problem-solving experimental activity in Chemistry teaching,” explore how the application of a new model based on activity theory changes students’ conceptual learning of chemistry at the university level. After participation in a series of experimental activities, students demonstrated increasingly growing appropriation of the subject’s content.

Researchers from Portugal, Quintino-Aires, Rua, Rodrigues and Me-deiros in their article, “Parental Training Program Guided by Galperin’s Theory of the Development of Human Mental Activity: a new effective approach when change becomes a real challenge,” analyze how Galperin’s Theory of the Development of Human Mental Activity could be used in developing an experimental parental training program for families of children with psychiatric problems.

In the last article of the issue, “Developmental didactic systems: conceptual, methodological and typological conceptions,” the authors, Valdés Puentes and Maturano Longarezi, carry out a comparative analysis of different terms used in academic writing to define the educational systems of the Soviet period. Discussing the concepts of didactic system, alternative didactic system, developmental alternative didactic system, and their definitions, the authors concluded that the method developed by Galperin (1959) and Talyzina (1983) can be called an alternative developmental didactic system.

Введение

Культурно-историческая теория деятельности сумела завоевать твердое положение во всем мире в области педагогических исследований благодаря идее зоны ближайшего развития, разработанной Л.С. Выготским. Ее суть состоит в том, что взаимодействие между взрослым и ребенком в рамках образовательной среды должно фокусироваться на ближайших возможных шагах развития ребенка. И это развитие становится возможным благодаря работе с более опытным партнером. Такие этапы развития осуществляются во время поиска решения задач, возникающих в школьной или иной среде. Л.С. Выготский полагал, что «зона ближайшего развития» поможет определить завтрашний день ребенка, динамическое состояние его развития, учитывающие не только уже достигнутое в развитии, но и находящееся в процессе созревания» (Выготский, 1926/1996, с. 331). Однако гораздо сложнее дать определение зоне ближайшего развития (ЗБР) в детской игре. Как правило, дети создают собственную игру, в которой самостоятельно формируется ЗБР (Выготский, 1966/1977). Л.С. Выготский предлагает другое определение для ЗБР, когда это касается содержания научения в игре. Первое поколение представителей психологической теории деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.) ставили цель и стремились разработать новый подход в психологической науке, который они называли «*вершинной психологией*». Цель такой психологии — исследовать трансформацию «натуральных» психологических процессов в «культурные», и показать, как биологическое начинает посредством культуры отражать передовые положительные достижения человеческой культуры. Идея развитой культуры как источника психологического роста широко признавалась среди создателей нового подхода. При этом теоретический и исторический анализ понятия «культура» по

большой части основывался на философии и других науках. Мысль о наличии новых источников психологического развития человека привела к тому, что на смену термину «психологическое развитие» пришло «культурное развитие». И это по-прежнему остается новым вызовом для теоретического подхода психологической теории деятельности в образовательных контекстах.

Исследования в области теории и практики педагогики были центральным направлением и объектом изучения для представителей второго поколения психологической теории деятельности. В качестве примера можно привести три поколения Леонтьевых: Алексей Николаевич, Алексей Алексеевич и Дмитрий Алексеевич. А.А. Леонтьев фокусировался на изучении *смысла и значения*. Собирая материалы отца — А.Н. Леонтьева — он обратил особое внимание на центральные аспекты его теории. Наиболее важны три следующих аспекта:

1. «Смысл принадлежит не предмету, а деятельности, и лишь в деятельности предмет выступает для субъекта как смысл. Смысл есть само отношение, осуществляющееся в деятельности [...] Мое отношение к значению (= к предмету как к значению) сообщает мне его смысл. [...] Смысл имеет строение; строение смысла кристаллизует в себе строение деятельности (именно деятельности — отношения к действительности, а не операции, не приема). [...] Свойство еще не вещь, связь свойств = вещь. (Леонтьев А.Н., 1994, с. 167–170)».

2. «Изменение смысла вещи есть всегда изменение субъекта. Смысл всегда есть отношение объекта к субъекту. [...] смысл есть не абстрактная категория действительности, но и не чисто субъективная, а субъективно-объективная категория. [...] Смысл [...] позволяет интегрировать три главные образующие процесса развития: деятельность, культуру (язык, систему знаков) и личность» (Леонтьев А.А., 2006, с. 72).

3. «Смысл по природе своей виртуален, отражает не сиюминутное, а относительно постоянное отношение конкретного человека к предметному миру — относительно, потому, что смысл есть механизм, непосредственно отражающий и выражающий динамику изменения этого отношения; он — то в психике человека, что обеспечивает возможность “скачка” в отношениях человека и мира...» (Леонтьев А.А., 2006, с. 73).

После второго поколения уже не наблюдается четких границ между последующими поколениями последователей этой теории. Они разрабатывали альтернативные подходы, взяв за основу центральную психологическую идею Л.С. Выготского или А.Н. Ле-

онтьева. Самой интересной стала система Эльконина–Давыдова, направленная на развитие теоретического мышления учеников и формирования обобщений посредством научных концепций и систем. Эта экспериментальная работа началась в 60-е годы.

Несомненно, что для психологических и образовательных наук важна теория развития психической деятельности человека П.Я. Гальперина (1959), которая продолжила линию Л.С. Выготского и расширила теорию А.Н. Леонтьева. Очевидно, что П.Я. Гальперин пытался объединить вклады Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, продемонстрировав, как можно применять их идеи в образовательной среде (Enginess, 2021).

Исследовательские эксперименты или игра в раннем возрасте?

Для Л.С. Выготского процесс обучения/научения был ключевым моментом в создании ЗБР у учителей и учеников. Он выделил два типа образовательных сред в детстве: не написанная по сценарию, программа самостоятельного обучения ребенка; и организованная, заранее записанная по сценарию образовательная среда, которая основана на обучающих научных концепциях. Важно помнить, что десять лет пребывания в Москве Л.С. Выготский провел в качестве педагога. В комментариях к текстам Л.С. Выготского А.А. Леонтьев утверждал, что сегодня мы не ограничиваемся только когнитивным аспектом обучения. «Концепция «личностного роста» также включает аффективно-эмоционально-волевую сферу, позволяющую постепенно осуществлять наибольшее включение. Так данная концепция постепенно становится нашим рабочим инструментом» (Леонтьев, 1996, с. 179).

Сегодня четкий переход к запланированному и направляемому взрослым раннему обучению происходит в мире повсеместно; он осваивается раньше «необходимых» направлений обучения, знаний, навыков и школьных привычек.

Интересной альтернативой культурно-исторической теории деятельности стала программа, разработанная командой Н.Н. Поддьякова в Научно-исследовательском институте дошкольного воспитания Академии педагогических наук СССР в Москве. В этой теории акцент делался на собственную способность детей к исследованию. Предполагалось, что дети сумеют самостоятельно адаптировать свои знания и навыки, а не будут пользоваться предлагаемыми знаниями, которые им предоставляют как нечто готовое. На основании долговременных

исследований он сформулировал пять принципов, созданных, чтобы помочь детям в развитии их личности:

1. Баланс между развитием ребенка, спланированным взрослым, и собственной деятельностью ребенка. Взрослые должны разрешать парадокс с каждым ребенком: как вовлечь ребенка в самостоятельную деятельность с другим человеком.

2. Взрослый может создать косвенные предпосылки для развития всех видов детского познания и экспериментирования (социальные эксперименты, продуктивные эксперименты и т.д.).

3. Творчество — это исключительная особенность мышления детей. Основной детского творческого мышления является особая структура знания и психических действий, что представляет противоречивую многомерную среду взаимодействия на «новом» знании и уже существующем «старом». Такая структура создает гибкость, динамичность детского мышления и возможность создания нового знания.

4. Умение пробудить любопытство ребенка стимулирует его творческую деятельность. Так дети начинают прогнозировать, объяснять и догадываться.

5. В образовании часто один за другим применяются творческие методы; однако им не удается развить творческую натуру, миновав рождение внутреннего мира, который бы стимулировал творчество (Поддьяков, 1996).

Н.Н. Поддьяков выявил среди детей 5–6 лет четыре различных типа экспериментов: 1) попытки изменить социальную ситуацию, чтобы облегчить или усугубить конфликт; 2) попытки выявить личностные характеристики других людей (ребенка или взрослого); 3) попытки проверить собственные возможности (интеллектуальные, волевые или личностные); 4) исследовательское предвосхищение различных социальных ситуаций.

Мы можем предположить, что социальные эксперименты могут быть основой для исследования внутреннего мира и новых способов удовлетворения духовных потребностей. Развитие личности детей носит исследовательский и экспериментальный характер. Дети активно испытывают себя в различных видах деятельности. Н.Н. Поддьяков предположил, что исследовательское экспериментирование является первым ведущим видом деятельности в жизни ребенка, затем следует игра. В игре исследовательское экспериментирование отображается в воображаемых ситуациях посредством ролевых действий и взаимодействия. Овладение языком и воображением со-

ставляют ключевые факторы в игре. Исследовательское экспериментирование следует нарративной логике. При этом дети осознают различия между «реальным» и «выдуманным». Он понимал, что большая часть социальных экспериментов детей происходит в игре, но влияние на развитие проявляется благодаря экспериментированию¹. Он не анализировал особенности исследовательского экспериментирования в детской игре.

Экспансивное обучение в исследованиях развивающей трудовой деятельности

И. Энгстрем, и его исследовательские группы с 1980-х годов продолжили разработку психологической и философской теории деятельности, представляя исследования в области *развивающей трудовой деятельности* (Developmental Work Research, DWR) (Hakkarainen, 2004). По его словам, в рамках этого подхода работают ученые последователи теории деятельности третьего и четвертого поколения (Engeström, 2020). Исследовательская деятельность сосредоточена на коллективном обучении и обучении взрослых в рабочих коллективах в случаях, когда необходимо найти новый организационный подход к работе.

С момента введения концепции «экспансивного обучения» в 1980-х годах, ее интерпретация постепенно стала понятием «расширения» в повседневной жизни. Оригинальную концепцию предложил Грегори Бейтсон (Gregory Bateson). Она исходила из ситуации так называемой «двойной связи». Сам же Г. Бейтсон в 1972 году вывел ее из понятия двойной связи «коан» в дзен-буддизме. Буддистский коан отличается от античных или гегелевских противопоставлений. В схеме тезис-антитезис-синтез все три варианта могут быть способом разрешить противоречие. В идеале решение — это синтез тезиса и антитезиса, движущая сила изменений и развития. Противопоставление, представленное в *коане*, не имеет решения на уровне противопоставления. Г. Бейтсон определил связь для ситуации двойной связи на определенных им четырех уровнях обучения (нулевой, I, II, III и IV):

«Нулевое обучение — это ответы, которые не подлежат исправлению.

Обучение I — исправляю ошибку в выборе ответа в наборе альтернатив.

¹ Поддьяков использовал понятие «горизонт развития» вместо ЗПД Выготского.

Обучение II — вносит корректирующее изменение в набор альтернатив, из которых делается выбор. Уровень обучения учиться.

Обучение III — вносит корректирующее изменение в систему наборов альтернатив, из которых делается выбор.

Само по себе обучение IV — онтогенез не может принести необходимой коррекции. Необходимо сочетание филогении и онтогенеза (Bateson 1972, с. 293)».

Каждый новый уровень вносит коррективы в предыдущий. Невозможно найти решения для сегодняшних мировых кризисов без разработки методов решения двойных связей на уровне обучения III.

Часто случается, что исследователи приходят к выводу: противоположности или противоречия исключают друг друга и противостоят друг другу. Именно по этой причине синтез оказывается ненужным. Нужно просто выбрать правильную положительную альтернативу — и проблема решена. Такой подход превращает поиск противоречий и поворотных моментов в историческом развитии систем деятельности в поиск соответствующих моральных категорий.

С точки зрения данного журнала интересен проект «Новая дидактика» (“New didactics”), созданный для школьных учителей (Engeström, 1982). В нем исследуются вопросы «экспансивного обучения» на школьном уровне. В начале 80-х финская команда, ориентированная на культурно-исторический и деятельностный подход, начала знакомить учителей с основными положениями системы Эльконины-Давыдова, что включало в себя теоретические основы, дидактические принципы и результаты (Engeström, 1982). Линейную дидактическую модель заменили на нелинейную. Цели в ней могут меняться во время учебно-воспитательной работы. Целью было предложить новый инструмент дидактического планирования для ежедневной работы.

«Новая дидактика» начала работу с описания систем знаний, внутри которых способность детей к обучению может трансформироваться в теоретическое мышление о системе развития. В дидактическом плане обучение должно помочь детям освоить весь цикл учебных действий (шесть учебных действий В.В. Давыдова) для каждой системы знаний. В рамках занятий по математике студенты нашего педагогического университета планировали, как развить у детей подлинные математические представления о числах. На занятиях по грамотности они изучали, как в общении значение зависит от грамматических форм выражения по Л.И. Айдаровой (Айдарова, 1978).

Новые подходы были переведены и адаптированы на финский язык. Однако система Элькониной–Давыдова не была внедрена в Финляндии более широко; в 90-е годы была выбрана модель обучения с единым дидактическим материалом, подготовленным для всех учителей.

Будущее — на игру ориентированное развивающее нарративное дошкольное образование

В Финляндии идеи В.В. Давыдова о раннем развитии ждала более благополучная судьба. За период в качестве директора Института общей и педагогической психологии АПН СССР В.В. Давыдов организовал целевую группу из 30 исследователей для разработки современной концепции дошкольного образования. План проекта «Концепция раннего образования», основанный на культурно-исторической и деятельностной теории, был опубликован в 1988 году, а краткое изложение основных идей с описанием рабочего процесса было опубликовано два года спустя (Бодрова, Давыдов, Петровский и др., 1990). Новый подход команды В.В. Давыдова был воплощен в несколько исследовательских проектов в России и Скандинавии (Швеция и Финляндия). В российском проекте особое внимание уделялось развитию ребенка и творческому воображению (Кудрявцев, 2017), в шведском проекте особое внимание уделялось эстетике детской игры (Lindqvist, 1995), а в финском — переходу от игры к школьному обучению — подход нарративной игры и научения (Hakkarainen, 2006, 2008).

Создатели «Концепции раннего образования» критиковали более ранние направления, которые фокусировались на взрослых и на подготовке детей к взрослой жизни, и потому недооценивали или вовсе забывали о ценности детства. В.В. Давыдов утверждал: «Потребность детей и взрослых в развитии личных, неутилитарных взаимоотношений приносит в жертву учебно-воспитательному процессу. От такой жертвы содержание его необходимым образом дегуманизируется, из него выпадает “человеческий радикал”» (Давыдов, 1988, с. 4). В.В. Давыдов подчеркивает, что последствиями такого подхода становится отчуждение детей и взрослых. Такое отчуждение особенно нежелательно во время, когда формируются основы личности ребенка.

План проекта по-новому определяет главную задачу педагога. Обычная образовательная модель школьного обучения и воспитания (передача знаний, навыков и привычек) не подходит для раннего детства. Развивающее дошкольное образование должно быть на-

правлено на развитие личности каждого ребенка. Подчеркивается необходимость параллельно развивать универсальные человеческие способности и индивидуальные различия всех детей. Игре отводится центральное место как виду деятельности, позволяющему детям полностью реализовать себя: «В ней [в игре] развиваются способности к воображению, произвольной регуляции действий и чувств, приобретается опыт взаимодействия и взаимопонимания. Именно исключительное сочетание субъективной ценности игры для ребенка и ее объективного развивающего значения делает игру наиболее подходящей формой организации жизни детей» (Давыдов, 1988, с. 32). Совместная игра детей и взрослых основана на свободном сотрудничестве и становится основным методом создания «детского мира» в дошкольном учреждении.

Не зря Хаккарайнен и Бредиките (2020) убедительно сформулировали, что основные идеи В.В. Давыдова и его команды остаются актуальными и тридцать лет спустя. Проекты, начатые в России и в Скандинавии, продолжают развиваться в разных частях света. Наиболее известные игровые миры развивают в Австралии, Литве, Швеции, США и Японии.

В Мексике ученые Ю. Соловьева и Л. Кинтанар предприняли важнейшие попытки поддержать развитие игровой деятельности в раннем детстве. Они создали экспериментальную программу для поэтапного формирования социальной сюжетно-ролевой игры у детей младшего возраста от трех до шести лет (Solovieva & Quintanar, 2019). Специальный акцент делается на включении символических средств для поддержки постепенного перехода ребенка от наглядно-образного функционирования к более сложному психическому функционированию, опосредованному языком. Как следствие, происходит переход к более сложным формам символических сюжетно-ролевых игр. В программе представлены подробные рекомендации по использованию символических средств в социальной ролевой игре. Недавно программа с дополнительными рекомендациями для учителей и родителей была адаптирована для онлайн-режима (Solovieva & Quintanar, 2021).

Основные концепции культурно-исторической теории деятельности стали известны и доступны университетским ученым и более широкому сообществу психологов и педагогов в Мексике, Колумбии, Перу, Боливии и Бразилии в течение последних двадцати лет благодаря публикации основополагающих текстов и частым визитам представителей подхода. Длительные визиты Л.С. Цветковой, Н.Ф. Талы-

зиной, Т.В. Ахутиной, Ж.М. Глозман, Н.Г. Салминой, Л.Ф. Обуховой и многих других в Мексику, а также в Бразилию и Колумбию, во время которых они читали подробнейшие лекции и проводили методологические дискуссии, послужили важнейшим импульсом для более широкого применения культурно-исторической теории деятельности в психологии, нейропсихологии и образовании во многих регионах Латинской Америки. Многие статьи, главы и целые книги, представляющие культурно-исторический подход и теорию деятельности, были переведены с русского на испанский. Среди них следует упомянуть две основные работы Н.Ф. Талызиной по теории и методологии преподавания и обучения (Талызина, 2019); (Solovieva & Quintanar, 2017). Перевод этих текстов на испанский язык позволил этим теориям стать продуктивной альтернативой преобладающему бихевиоризму и конструктивизму.

Кроме того, за последние двадцать лет в Мексике были выполнены важнейшие исследования по разработке дидактических материалов и обучающих методов в разных предметных областях. Были разработаны дидактические программы по начальным курсам чтения и письма для начальных школ (Solovieva & Quintanar, 2017) по грамматическим категориям (Соловьева, 2016), созданы оригинальные методы пошагового формирования навыков по рисованию и изобразительной деятельности для дошкольников (Solovieva & Quintanar, 2016). В основу всех этих программ легла теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.

В этом выпуске журнала представлены статьи ученых-исследователей, которые работают в рамках культурно-исторического подхода, со всего света. Выпуск открывается обсуждением проблем воспитания и развития детей в раннем возрасте. Первые две статьи продолжают традицию исследования игровых миров.

Молодая исследовательница из Литвы Г. Суetaйте-Волунгявичене в статье «Как помочь маленьким детям присоединиться к игровому миру: микроанализ» исследует формирование эмоциональной саморегуляции у маленьких детей, участвующих в коллективной игровой деятельности с другими детьми и взрослыми. Тщательный анализ видеоматериалов фиксирует критические моменты во взаимодействии взрослых и детей, помогая ребенку войти в игровой мир.

Статья М. Флер «Образовательный эксперимент по внедрению понятия дисциплины: как теоретическая проблема становится источником развития учителя» посвящена проблемам профессионального развития учителей. М. Флер анализирует условия развития учителей,

участвующих в образовательном эксперименте, который изменяет мотивы учителей.

Исследователи из Мексики М. Гонсалес, Ю. Соловьева и Тапия-Лопес в статье «Изучение профессиональных мотивов учителей начальной школы с точки зрения теории деятельности» также анализируют профессиональные мотивы учителей начальной школы, касающиеся организации всего учебно-воспитательного процесса. Для анализа используется типология мотивов, разработанная Н.Ф. Талызиной. Полученные результаты показали значимость положительных внутренних мотивов у всех участвующих учителей.

В статье Ю. Соловьева и Л. Кинтанар «Организация учебного процесса в соответствии с теорией деятельности: практическое применение метода» рассматривается проблема формирования понятий в различных предметных областях в начальной школе. Авторы предполагают, что правильное применение теории и практической учебно-познавательной модели развития умственных действий, предложенной П.Я. Гальпериным и в дальнейшем развитой его последователями В.В. Давыдовым, Н.Ф. Талызиной, Л.Ф. Обуховой и другими, могло бы решить традиционную проблему начальной школы, а именно — превратить учебный процесс в ведущую деятельность.

И.Б. Нуньес, Е.М.Р. Амарал, М.В.Ф. Оливейра и Л.Ф. Перейра в статье «Теория деятельности А.Н. Леонтьева и ее применение для обобщения и структурирования экспериментальной деятельности по решению задач в преподавании химии» исследуют, как новая модель, основанная на теории деятельности, позволяет изменить изучение понятий из области химии на университетском уровне. После участия в серии экспериментальных мероприятий студенты продемонстрировали лучшее усвоение предмета.

Исследователи из Португалии, Ж. Квинтино-Айрес, А. Руа, Т. Родригес и П. Медейрос в статье «Программа обучения родителей, основанная на теории развития умственной деятельности П.Я. Гальперина: новый эффективный подход решения проблем при изменениях» анализируют, как теория П.Я. Гальперина о развитии умственной деятельности человека может быть использована при разработке экспериментальной программы обучения родителей для семей детей с психиатрическими проблемами.

В последней статье номера «Развивающие дидактические системы: концептуальные, методологические и типологические концепции» авторы, Р. Вальдес-Пуэнтес и А. Матурано Лонгарези, проводят сравнительный анализ различных терминов, используемых в

академической литературе для определения образовательных систем советского периода. Они описывают следующие понятия: дидактическая система, альтернативная дидактическая система, развивающая альтернативная дидактическая система и дают им определения. Авторы пришли к выводу, что метод, разработанный П.Я. Гальпериным и Н.Ф. Талызиной, можно назвать альтернативной развивающей дидактической системой.

REFERENCES

- Aidarova, L.I. (1978). *Psikhologiceskie problemy obuceniya mladshih shkol'nikov russkomu yazyku*. M.: Pedagogika.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.
- Bodrova, E., Davydov, V., Petrovski, V., & Sterkina, R. (1990). Opyt postroeniya psikhologo-pedagogiceskoi kontseptsii doshkolnogo vospitaniya. *Voprosy psikhologii*, 34(3), 63–72.
- Davydov, V. V. (Ed.) (1988). *Kontseptsia doshkol'nogo vospitaniya /Proekt/*. Moscow: VNIK "Shkola."
- Engeström, Y. (1982). *Perustietoa opetuksesta* [Basic knowledge about teaching] Helsinki: Valtiovarainministeriö. ISBN 951-859-511-9. Accessed at <http://hdl.handle.net/10224/3665>
- Engeström, Y. (2020). Ascending from the Abstract to the Concrete as a Principle of Expansive Learning *Psychological Science and Education*. 25(5), 31–43.
- Engeness, I. (2021). P.Y. Galperin's Development of Human Mental Activity. *Lectures in Educational Psychology*. Cham, Switzerland: Springer.
- Galperin, P.Ya. (1959). Razvitije issledovanij po formirovaniju umstvennyh deistvij [Research on the development of mental actions]. *Psychological Science in the USSR*, 1, 441–469.
- Hakkarainen, P. (ed.) (2004). The past and future of activity theory. Editor's introduction: Challengers of activity theory. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42, 2–3.
- Hakkarainen, P. (2006). Learning and development in play. In J. Einarsdottir & J. Wagner (Eds.), *Nordic childhoods and early education* (pp. 183–222). Connecticut: Information Age Publishing.
- Hakkarainen, P. (2008). The challenges and possibilities of narrative learning approach in the Finnish early childhood education system. *International Journal of Educational Research*, 47, 292–300.
- Hakkarainen P., Bredikyte M. (2020). Playworlds and Narratives as a Tool of Developmental Early Childhood Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, Vol. 25, no. 4, pp. 40–50. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250404> (In Russ.)
- Kudriavtsev, V. (2017). Stanovlenie svobody. *Sovremennoe doshkol'noe vospitanie*. 1, 12–21.
- Leontiev, A.N. (1994). *Filosofiya psikhologii*. Moscow: IMGU.

- Leontiev, A.A. (ed.) (1996). *Vygotsky. Antologiya gumannoi pedagogiki*. Moscow: Dom Shalvy Amonashvili.
- Leontiev, A.A. (2006). Object psikhologii i object v psikhologii. In Leontiev, A.A. (ed.), *Psikhologiceskaia teoriya deyatel'nosti. Vsera, segodnya, zavtra*. (pp. 61–74). Moscow: Smysl
- Leontiev, D.A. (ed.), (2005). A.N. Leontiev's creative path. *Journal of Russian & East European Psychology* 43(3–4).
- Lindqvist, G. The aesthetics of play. *Upps. Stud. Educ.* 62. Uppsala: Uppsala University, 1995.
- Podd'iakov, N.N. (1996). *Osobennosti razvitiia detei doshkol'nogo vozrasta*. Moscow: Rossiiskaiia Akademija obrazovaniia assotsiatsiia "Professional'noe obrazovanie".
- Solovieva, Yu. (2016) *Enseñanza del lenguaje escrito*. Mexico: Trillas.
- Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2016). *El dibujo como actividad formativa en la edad preescolar*. México: Trillas.
- Solovieva, Yu. & Quintanar, L. (2017). *Enseñanza de lectura. Método práctico para la formación lectora*. México, Trillas.
- Solovieva, Yu. & Quintanar, L. (2019). Playing activity with orientation as a Method for Preschool Development. *Psychological Educational Studies*. 11(4), 49–66. DOI: 10.17759/psyedu.201911040.
- Solovieva, Yu. & Quintanar, L. (2020). *Enseñanza y desarrollo de la comprensión y la producción del lenguaje*. México: CONCYTEP.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2021). Playing with Social Roles in Online Sessions for Preschoolers. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 17(2), 123–132. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170212>
- Talyzina, N.F. (1983). *Formirovanie poznavatel'noi dejatel'nosti uchashchihsia*. Moscow: Znanie.
- Talizina, N.F., Solovieva, Yu. & Quintanar, L. (2017) *Enseñanza de las matemáticas desde la teoría de la actividad*. México: CEIDE.
- Talizina, N.F. (2019) *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Vygotsky, L.S. (1966). Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka. *Voprosy psikhologii*. 6, 62–68.
- Vygotsky, L.S. (1977). Play and its role in the mental development of the child. In M. Cole (Ed.), *Soviet Developmental Psychology* (pp. 76–99). White Plains, NY: M.E. Sharpe.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Pedagogicheskaiia psikhologiya*. Moscow: Pedagogika-Press.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. Москва: Педагогика, 1978.
- Бодрова Е.В., Давыдов В.В., Петровский В.А., Стеркина Р.Б. (1990). Опыт построения психолого-педагогической концепции дошкольного воспитания. *Вопросы психологии*. 1990. № 34 (3). С. 63–72.

Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика-Пресс, 1986.
Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–68.

Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. Психологическая наука в СССР. 1959. № 1. С. 441–469.

Давыдов В.В. Концепция дошкольного воспитания. Проект. Москва: ВНИК «Школа», 1988.

Кудрявцев В.Т. Становление свободы. Современное дошкольное воспитание. 2017. № 1. С. 12–21.

Леонтьев А.А. Л.С. Выготский. Антология гуманной педагогики. Москва: Дом Шалвы Амонашвили, 1996.

Леонтьев А.А. Объект психологии и объект в психологии / Под ред. А.А. Леонтьева. Психологическая теория деятельности. Вчера, сегодня, завтра. Москва: Смысл, 2006.

Леонтьев А.Н. Философия психологии. Москва: МГУ, 1994.

Подъяков Н.Н. Особенности рождения детей дошкольного возраста. Москва: ПИ РАО «Профессиональное образование», 1996.

Талызина М.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. Москва: Знание, 1983.

Хаккарайнен П., Бредиките М. Игровые миры и нарративы как средства развивающего образования в дошкольном возрасте // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 40–50. doi:10.17759/pse.2020250404

Bateson, G. (1972). Steps to an ecology of mind. New York: Ballantine Books.

Engeness, I. (2021). P.Y. Galperin's Development of Human Mental Activity. Lectures in Educational Psychology. Cham, Switzerland: Springer.

Engeström, Y. (1982). Perustietoa opetuksesta [Basic knowledge about teaching]

Engeström, Y. (2020). Ascending from the Abstract to the Concrete as a Principle of Expansive Learning. *Psychological Science and Education*. 25 (5), 5, 31–43.

Hakkarainen P. (2006). Learning and development in play. In J. Einarsdottir & J. Wagner (Eds.), *Nordic childhoods and early education* (pp. 183–222). Connecticut: Information Age Publishing.

Hakkarainen, P. (2004). The past and future of activity theory. Editor's introduction: Challengers of activity theory. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42 (2–3).

Hakkarainen, P. (2008). The challenges and possibilities of narrative learning approach in the Finnish early childhood education system. *International Journal of Educational Research*, 47, 292–300.

Leontiev, D.A. (ed.), (2005). A.N. Leontiev's creative path. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43 (3–4).

Lindqvist G. *The aesthetics of play*. Upps. Stud. Educ. 62. Uppsala: Uppsala University, 1995.

Solovieva Y., Quintanar L. (2021). Playing with Social Roles in Online Sessions for Preschoolers. *Cultural-Historical Psychology*, 17 (2), 123–132. doi: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170212>

Solovieva Yu. & Quintanar L. (2017). Enseñanza de lectura. Método práctico para la formación lectora. México, Trillas.

Solovieva Yu. & Quintanar L. (2019). Playing activity with orientation as a Method for Preschool Development. *Psychological Educational Studies*. 11 (4), 49–66. doi: 10.17759/psyedu.201911040.

Solovieva Yu. (2016). Enseñanza del lenguaje escrito. Mexico: Trillas.

Solovieva Yu. y Quintanar L. (2016). El dibujo como actividad formativa en la edad preescolar. México, Trillas.

Solovieva, Yu. & Quintanar, L. (2020). *Enseñanza y desarrollo de la comprensión y la producción del lenguaje*. México: Concytep.

Talizina N.F. (2019). La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza. México, Universidad Autónoma de Puebla.

Talizina N.F., Solovieva Yu. y Quintanar L. (2017). Enseñanza de las matemáticas desde la teoría de la actividad. México: CEIDE.

Vygotsky L.S. (1977). Play and its role in the mental development of the child. In M. Cole (Eds.), *Soviet Developmental Psychology* (pp. 76–99). White Plains, NY: M.E. Sharpe.

ABOUT AUTHORS

Pentti Hakkarainen — PhD in Psychology, professor, University of Oulu (professor emeritus), Oulu, Finland. ORCID: 0000-0001-6725-1822 . E-mail: milda.bredikyte@vdu.lt

Milda Bredikyte — PhD in Psychology, associate professor, senior researcher, Educational Research Institute, Education Academy, Vytautas Magnus University, Lithuania, Kaunas/Vilnius. ORCID: 0000-0003-0667-6477. E-mail: milda.bredikyte@vdu.lt

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Пентти Хаккарайнен — доктор психологических наук, профессор, Университет Оулу (профессор эмерит), Оулу, Финляндия. ORCID: 0000-0001-6725-1822. E-mail: milda.bredikyte@vdu.lt

Мильда Бредиките — кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник, Научно-исследовательский институт образования, Академия образования, Университет Витовта Великого, Литва, Каунас/Вильнюс. ORCID: 0000-0003-0667-6477. E-mail: milda.bredikyte@vdu.lt