

Касвинов С. Г.

СИСТЕМА ВЬГОТСКОГО

Книга 1

ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Харьков
«Райдер»
2013

ББК 88
УДК 159.9.018 + 159.9.019 + 159.922.6 + 159.922.736 + 167.6 + 167.7 + 173.5 + 371 + 373 +
37.011.33 + 37.012 + 37.014.3 + 37.015.33 + 37.026.7 + 37.04-053 + 37.046
К28

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии ХНПУ
им. Г. С. Сковороды, профессор *М. А. Кузнецов*
кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой общей и прикладной
психологии ХГУ НУА *И. В. Головнева*

Автор послесловия – председатель Ассоциации профессиональных психологов
(г. Харьков), кандидат психологических наук, доцент *Э. Н. Егорова* (сайт
Ассоциации: www.app.kharkov.ua; e-mail: app.kharkov@gmail.com)

Касвинов С. Г.

К28 Система Выготского. Книга 1: Обучение и развитие детей и подростков
[Текст] / С. Г. Касвинов. – Харьков: Райдер, 2013. – 460 с.

ISBN 978-966-1511-41-4

Л. С. Выготский создал применимую на практике теорию обучения и развития. Эта часть его научной системы отражена в его трудах неявно и впервые выявлена указанным им способом. Теория включает периодизацию детского развития (26 этапов с их признаками) и систему возрастных зон ближайшего развития, имеет связь с возрастной эмпирией, актуальными проблемами психологии и педагогики, мощный творческий потенциал.

Для специалистов в области культурно-исторической, возрастной, педагогической психологии, истории психологии, коучинга, научной и практической педагогики (включая разработку инноваций, стандартов, программ, учебников, пособий, методов, методик, развивающее обучение, домашнее и раннее обучение), создателей методов психологии и психотерапии, преподавателей, одаренных студентов и аспирантов, высокообразованных родителей.

Л. С. Виготський створив теорію навчання і розвитку (в неявному вигляді). В цьому дослідженні вона вперше виявлена в науковій спадщині вченого вказаним ним способом в систематичному вигляді.

ISBN 978-966-1511-41-4

© Касвинов С. Г., 2013

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие для ученых.	12
Предисловие для практиков, родителей и студентов	14
Благодарности	17

Часть I. Введение

Глава 1. Общее представление об изучаемой части психологической системы Л. С. Выготского	
1.1. О «культурном развитии» и «зоне ближайшего развития» (ЗБР)	21
1.1.1. О влиянии культурного контекста на детское развитие, включающем педагогический процесс и психологическую практику	21
1.1.2. О зоне ближайшего развития как области максимально эффективной работы педагогов и психологов с детьми и подростками	23
1.2. Об индивидуальных и возрастных зонах ближайшего развития.	26
1.2.1. О зоне ближайшего развития умственных способностей и о других индивидуальных ЗБР	26
1.2.2. О возрастных зонах ближайшего развития и об их необходимости.	27
1.2.3. О стадиях и стадийных зонах ближайшего развития ...	30
1.2.4. О различии между стадиями и стадийными зонами ближайшего развития	31
1.2.5. О стабильных и нестабильных стадиях и стадийных ЗБР.	32
1.2.6. О стадии как процессе формирования регуляции в стадийной ЗБР.	33
1.2.7. О различии между стабильными стадиями и между стабильными стадийными ЗБР: виды внешней регуляции и ее средств.	39
1.2.8. О признаках стадий «возрастной периодизации» и связанных с ними ЗБР	43

1.2.9.	О фазах и фазных ЗБР: «структура возраста» и структура стадиальной ЗБР	46
1.3.	О теории обучения и развития Выготского в заданной им форме периодической системы возрастных ЗБР	53
1.3.1.	О «возрастной периодизации» Выготского как периодической системе стадий	54
1.3.2.	О периодической системе стадиальных ЗБР	55
1.3.3.	О стадиально-фазной периодизации Выготского как периодической системе смежных отрезков развития	56
1.3.4.	О периодической системе возрастных ЗБР и последовательности влияния частей культурного контекста на детское развитие	57
1.3.5.	Об изменении высшего регулятивного уровня и структуры регуляции в ходе развития (в свете реконструированной периодической системы)	63

Глава 2. Проблема исследования,
его метод и источники

2.1.	Постановка проблемы, цели и задач исследования	72
2.1.1.	О проблеме совершенствования системы образования	73
2.1.2.	О проблеме возрастнo-психологических основ педагогики	73
2.1.3.	О проблеме согласования достижений психологии развития с потребностями системы образования	75
2.1.4.	О проблеме периодизации детского развития	77
2.1.5.	О проблеме реконструкции психологической системы Л. С. Выготского	79
2.1.6.	Проблема настоящего исследования, его цель и задачи	81
2.2.	Метод исследования	85
2.3.	Источники для теоретической реконструкции	87

**Часть II. Реконструкция теории обучения
и развития Выготского в заданной им форме
периодической системы возрастных ЗБР**

Глава 3. Возрастные ЗБР и их классы

3.1.	Обсуждение общеизвестной информации о зонах ближайшего развития	93
3.2.	Различение Выготским индивидуальных и возрастных ЗБР	99
3.3.	«Нормальное детское развитие» и особенности возрастных ЗБР	101
3.4.	«Возрастная периодизация» Выготского и понятие стадиальной возрастной зоны ближайшего развития	106
3.4.1.	Стадии и границы между ними	108
3.4.2.	Стадиальные ЗБР и их границы	112
3.5.	«Стабильные» и нестабильные: виды стадий и стадиальных ЗБР	115
3.6.	«Фаза внутри данного возраста» и понятие фазной возрастной ЗБР	117
3.7.	Классы выделенных Выготским отрезков детского развития	119
3.8.	Первичная классификация возрастных зон ближайшего развития	120

Глава 4. Реконструкция периодической системы
стадиальных ЗБР

4.1.	«Регуляция поведения» и детское развитие как «овладение поведением»	122
4.1.1.	Психологическое понимание стадий «возрастной периодизации» и их признаков	122
4.1.2.	Различение Выготским регулятивной и исполнительной активности	123
4.1.3.	Высший регулятивный уровень, стадия и стадиальная ЗБР	126

4.1.4.	Стадии и фазы детского развития как процессы формирования регуляции.	127
4.2.	«Относительная трудновоспитуемость» и ее связь с признаками стадий.	129
4.3.	Достаточность признаков границ «нормального детского развития» и стабильных стадий для выявления признаков всех стадий и стадиальных ЗБР.	131
4.4.	Метод изучения «динамики возраста»: определение «социальной ситуации развития», «центрального новообразования» и «фундамента развития»	132
4.5.	«Социальная ситуация развития» и стабильная стадиальная ЗБР.	133
4.5.1.	Связь «социальной ситуации развития» со стабильной стадией.	133
4.5.2.	Связь «социальной ситуации развития» с регуляцией (саморегуляцией).	134
4.5.3.	«Социальная ситуация развития» как субъект-объектное отношение.	135
4.5.4.	«Социальная ситуация развития» и интериоризация регуляции.	136
4.5.5.	Связь «социальной ситуации развития» со стабильной стадиальной ЗБР и практические последствия нарушения этой связи.	137
4.6.	«Центральное новообразование» и «фундамент развития»	140
4.7.	Определения стабильных и нестабильных стадий и ЗБР ...	142
4.8.	Классификация стадий «возрастной периодизации» Выготского.	145
4.8.1.	Различие между стабильными стадиями «возрастной периодизации»	145
4.8.2.	Виды средств внешней регуляции и виды регуляции.	146
4.8.3.	Признаки начала и конца «нормального детского развития»	155
4.8.4.	Признаки стадий «возрастной периодизации» Выготского.	158
4.8.5.	Классификация стадий детского развития.	160

4.9.	Реконструкция периодической системы стадиальных ЗБР и периодического закона.	162
4.9.1.	«Возрастная периодизация» Выготского как периодическая система стадий.	163
4.9.2.	Периодическая система стадиальных ЗБР.	166
4.9.3.	Периодический закон.	169

Глава 5. Реконструкция периодической системы возрастных зон ближайшего развития

5.1.	«Структура возраста» и ее связь со структурой стабильной стадиальной ЗБР.	172
5.2.	«Двухчленное строение»	173
5.3.	«Интер», «экстра», «интра»: фазы интериоризации регуляции.	176
5.4.	«Воздействие на других» и «на себя»: фазы направленности регуляции.	181
5.5.	Фаза «борьбы» регуляций: аутофаза стабильной стадии. . .	187
5.5.1.	Появление негативного поведения – признак начала аутофазы стабильной стадии, а не возрастного «кризиса» . .	187
5.5.2.	Признак окончания аутофазы и всей стабильной стадии. . .	188
5.6.	«Структура возраста» и структура стабильной стадиальной ЗБР.	192
5.6.1.	«Структура возраста» как фазная периодизация развития внутри стадии.	192
5.6.2.	Структура стабильной стадиальной ЗБР.	195
5.6.3.	Границы «возраста» с точки зрения его структуры и динамики высшего регулятивного уровня.	196
5.7.	Структуры конкретных стабильных «возрастов» и стадиальных ЗБР.	199
5.7.1.	Различие между одноименными фазами и между одноименными ЗБР.	200
5.7.2.	Фазные периодизации развития внутри стабильных стадий и структуры стабильных стадиальных ЗБР.	200
5.8.	Завершение реконструкции периодической системы возрастных зон ближайшего развития.	203

5.8.1.	Классификация стабильных фаз и стабильных фазных ЗБР	204
5.8.2.	Реконструированная стадильно-фазная периодизация Л. С. Выготского – периодическая система смежных отрезков детского развития	206
5.8.3.	Периодическая система возрастных ЗБР (0-18 лет)	206

Часть III. Реконструированная теория Л. С. Выготского и эмпирическая реальность

Глава 6. Связь периодизации Выготского и системы стадильных ЗБР с эмпирией возрастной психологии

6.1.	«Младенческий возраст» (МВ)	221
6.2.	«Ранний возраст» (РВ)	224
6.3.	«Дошкольный возраст» (ДВ)	228
6.4.	«Школьный возраст» (ШВ)	233
6.5.	«Пубертатный возраст» (ПВ)	236
6.6.	Периодические системы стадий и стадильных ЗБР с указанием хронологических границ (месяцев и лет жизни)	240

Глава 7. Связь стабильных фаз и фазных ЗБР с эмпирией возрастной психологии

7.1.	«Младенческий возраст» (МВ)	243
7.2.	«Ранний возраст» (РВ)	248
7.3.	«Дошкольный возраст» (ДВ)	252
7.4.	«Школьный возраст» (ШВ)	258
7.5.	«Пубертатный возраст» (ПВ)	264
7.6.	Стадильно-фазная периодизация и периодическая система возрастных ЗБР с указанием хронологических границ (месяцев и лет жизни)	269

Часть IV. Современный потенциал реконструированной теории Л. С. Выготского

Глава 8. Значение реконструированной теории Выготского для психологии

8.1.	Связь реконструированной теории с рядом современных психологических проблем	275
8.1.1.	Континуальность и дискретность процесса детского развития	275
8.1.2.	Периодизация детского развития	276
8.1.3.	Проблема «глобальных» стадий и целостности развития	278
8.1.4.	Проблема обеспечения детям возможности реализации их потенциала	282
8.1.5.	Внешнее и внутреннее влияние на развитие	287
8.1.6.	Влияние на детское развитие его культурного контекста	289
8.1.7.	Проблема движущих сил детского развития	295
8.1.8.	Количество направлений развития и «идеальных форм»	297
8.1.9.	Какое обучение является развивающим?	300
8.1.10.	Спор о значении более раннего и более позднего опыта	301
8.2.	Некоторые методы изучения детского развития в свете реконструированной теории Выготского	302
8.2.1.	Моделирование отрезков развития и возрастных ЗБР	302
8.2.2.	Модельные и объектные эксперименты и наблюдения	307
8.2.3.	Выдвижение теоретически обоснованной гипотезы	310
8.2.4.	Построение теории без непосредственного обращения к чувственному опыту	314
8.2.5.	Интерпретация положений других теорий в понятиях реконструированной теории Выготского	316
8.3.	Примеры построения и интерпретации теоретических конструкций	317
8.3.1.	Интерпретация периодизации Д. Б. Эльконина в понятиях реконструированной теории Л. С. Выготского	317
8.3.2.	Построение последовательности видов ведущей деятельности	319
8.4.	Практическое значение реконструированной части психологической системы Л. С. Выготского для психологов	329

8.4.1.	Отражение теории Выготского в учебниках и курсах психологии.....	329
8.4.2.	Диагностика детского развития.....	335
8.4.3.	Значение реконструированной теории Выготского для практической психологии, психотерапии, психиатрии... ..	337
8.4.4.	Практическое значение периодической системы возрастных ЗБР для психологов, работающих в системе образования.....	352

Глава 9. Значение реконструированной части психологической системы Выготского для педагогики и системы образования

9.1.	Актуальность и практическая эффективность идей Л. С. Выготского.....	353
9.2.	Реконструированная теория обучения и развития как возрастной фундамент педагогической науки.....	360
9.3.	Возрастная структура системы образования и деятельности педагогов-практиков.....	372
9.3.1.	Разделение системы образования на ступени и их главные развивающие задачи.....	373
9.3.2.	Дошкольное образование и начало обучения в школе.....	377
9.3.3.	Структура и главные развивающие задачи раннего обучения и развития.....	380
9.4.	Возрастные основы формирования самостоятельности... ..	386
9.5.	Возрастной фундамент образовательных инноваций... ..	393
9.5.1.	Выбор соответствующих возрастным особенностям детей и подростков методов обучения (воспитания).....	394
9.5.2.	Выбор соответствующего возрастным особенностям детей и подростков содержания образования (обучения).....	398
9.5.3.	«Экспериментально-генетический» метод как способ проверки эффективности образовательных инноваций.....	407
9.5.4.	Возрастно-психологический аспект совершенствования системы образования.....	410

Заключение.....	412
Приложение 1. Терминологический комментарий.....	417
Приложение 2. Связь игры дошкольников с возрастнопсихологическими основами дошкольного образования и подготовки к школе.....	423
<i>Егорова Э. Н.</i> Послесловие.....	429
Список литературы.....	432
Summary.....	458

ПРЕДИСЛОВИЕ ДЛЯ УЧЕНЫХ

Само по себе настоящее исследование – реконструкция части психологической системы Л. С. Выготского по его научному наследию – относится к области истории психологии. Но результат — реконструированная теория ученого — представляет интерес для современной психологии и педагогики. А также для системы образования, желающей совершенствовать учебные заведения, педагогический процесс и его практические итоги.

Изучаемая в данной монографии часть указанной психологической системы – теория обучения и развития – реконструирована в форме *периодической системы возрастных зон ближайшего развития* (ЗБР). Такая форма задана самим Выготским: как мы увидим далее, он ввел понятие о возрастных зонах ближайшего развития, связав их со стадиями своей «возрастной периодизации», которая фактически представляет собой *периодическую систему стадий детского развития*¹. Поэтому и возрастные зоны ближайшего развития составляют аналогичную периодическую систему. Ее реконструкция и изучение в ходе настоящего исследования дают основание полагать, что дальнейшие системные исследования в этом направлении могут быть весьма перспективными. С такой точки зрения для историков психологии может представлять существенный интерес часть II.

Заложенный в работах Л. С. Выготского возрастной фундамент исследований обучения и развития дает возможность ученому-психологу по-новому взглянуть на некоторые методы исследования. В частности, изучение процесса детского развития путем *использования более изученных стадий в качестве моделей менее изученных* открывает интересные перспективы для эмпирических и теоретических исследований (8.2). Система возрастных ЗБР указывает для каждой стадии и даже ее части (фазы) *основной метод работы психолога-практика с детьми (подростками)* – эффективный и содействующий нормальному развитию². Та же система ЗБР может иметь определенное значение и для исследований в области психотерапии и психиатрии (8.4.3).

1 Хотя в явном виде идея периодической системы в психологии была высказана позднее Д. Б. Элькониним (1.3).

2 Способ выбора такого метода показан на примере методов обучения (9.5.1).

Ученый-педагог может рассматривать эту книгу как реконструкцию разработывавшихся Выготским *возрастных основ педагогики*, которые применимы не только в научном плане, но и для практической разработки эффективных образовательных инноваций (глава 9). Эти основы позволяют выбрать оптимальные методы и содержание образования, указывают на возрастные интересы детей и подростков (9.5).

Реконструированная теория может быть актуальной и для философов, которых интересуют проблемы развития и учение Выготского.

ПРЕДИСЛОВИЕ ДЛЯ ПРАКТИКОВ, РОДИТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ

Идеи Л. С. Выготского важны не только для ученых, но и для практиков (психологов и педагогов). А также для умных и образованных родителей, желающих создать своим детям наиболее благоприятные условия для учения и развития. Полезны эти идеи и толковым студентам, которые хотят стать хорошими родителями, педагогами или психологами, успешными практиками или учеными¹.

Практики и родители обычно интересуются не столько самой теорией, сколько ее применением и получаемыми в итоге результатами. При таком подходе есть смысл читать эту книгу в несколько ином порядке, чем она написана: *этот порядок указан в конце предисловия*.

Обратите также внимание на то, что для Вас наиболее важно. Например, для родителей могут представлять особый интерес разделы, где обсуждаются:

- эффективное раннее развитие и обучение (9.3.3 — см. Содержание),
- дошкольное образование, подготовка к школе, оптимальный момент поступления ребенка в школу (9.3.2),
- негативное поведение детей и подростков (5.5, 7.1–7.5),
- обеспечение реализации их потенциала в обучении и развитии (8.1.4),
- нормальное детское развитие: этапы, их признаки и сроки (часть III, ср. 3.3, 4.8.4, 8.3.2),
- профилактика отклонений от нормального развития (8.1.3, ср. 4.5.5),
- главные задачи обучения (воспитания) на каждом этапе развития (9.3.1, 9.3.3),
- нормальное развитие дошкольника: необходимость игры (Приложение 2).

Вы можете найти в этих и других разделах обсуждение многих интересных и полезных на практике идей Л. С. Выготского. Однако перед Вами – не «книга для родителей», а научное исследование, где могут

¹ Студентам, которые собираются стать учеными, рекомендуется прочитать и Предисловие для ученых.

встретиться незнакомые слова. Их значения легко найти в словарях, но несколько важнейших терминов следует объяснить сразу.

Первый из них – *зона ближайшего развития* (ЗБР) – означает все то, чему *сейчас* можно научить ребенка (подростка) с наибольшими пользой, интересом и легкостью. На каждой стадии, в каждой фазе¹ развития – своя ЗБР (возрастная²). *Стадии и фазы* детского развития – это процессы *овладения поведением*, т. е. формирования *регуляции поведения* (управления им). На каждом этапе развития ребенок (подросток) подчиняется определенному виду регуляции и сам научается его применять. При этом у него формируется новый уровень самостоятельности (*самостоятельной саморегуляции*, т. е. управления самим собой, в том числе – своим поведением). Формируется путем *интериоризации*³, т. е. перенесения внешних действий внутрь (подобно тому, как ребенок сначала считает *внешне*, на пальцах или счетных палочках, а затем – *внутренне*, в уме). Каждый стабильный возраст – это процесс интериоризации внешней регуляции со стороны взрослых. Он имеет 4 фазы: протофаза, аллофаза, экстрафаза и интрафаза (см. таблицу 21 в 5.6.1). В начале возраста и его первой фазы (протофаза) взрослый управляет ребенком (подростком). В начале аллофазы уже и ребенок управляет взрослым (иными словами, ребенок стал субъектом внешней регуляции). В начале экстрафазы ребенок уже управляет и самим собой, причем процесс управления пока внешний (например, ребенок отдает себе команду вслух). Интрафаза отличается лишь тем, что ребенок теперь управляет собой внутренне (например, отдает себе команду не вслух, а «про себя»); иначе говоря, ребенок стал субъектом внутренней саморегуляции. Интрафаза стабильного возраста заканчивается вместе с ним в тот момент, когда ребенок стал способен игнорировать внешнюю регуляцию (управление со стороны взрослого). Это – начало кризиса (1 года, 3 лет и т. д.). Протофаза и аллофаза в сумме составляют интерфазу, а экстрафаза и интрафаза – аутофазу (см. таблицу 22 в 5.6.1). Аутофаза – это отрезок развития, в начале которого возникает негативное поведение. До конца этой

¹ *Фазами* здесь и далее называются части стадий. Все стадии детского развития перечислены в таблице 1 (в 3.4.1).

² Понятие возрастной ЗБР введено Выготским и обстоятельно обсуждено в этой книге.

³ Это слово можно перевести как «овнутрение» (перенесение извне внутрь).

фазы и всего возраста негативизм усиливается, с началом же кризиса может как резко возрасти, так и исчезнуть (см. 5.5). В каждом стабильном возрасте перечисленные фазы имеют свои особенности (глава 7).

Практический психолог, педагог-практик могут заинтересоваться и такими разделами:

- актуальность и практическая эффективность идей Выготского (9.1),
- их связь с проблемами психологии, педагогики, системы образования (2.1, 8.1),
- зона ближайшего развития: значение для психологов и педагогов (1.1.2),
- общее представление о выявленной системе идей Выготского (глава 1),
- этапы развития детей и подростков (часть III),
- практическое значение данной системы для психологии (8.4) и педагогики (9.3-9.5),
- периодизация Д. Б. Эльконина и ведущие деятельности: новый взгляд (8.3),
- возрастные основы разработки образовательных инноваций (включая стандарты, программы, методы и методики, учебные пособия),
- возрастные основы практической психологии, психотерапии, психиатрии (8.4.3).

Всю книгу Вы можете использовать как справочник, обращая при этом внимание и на комментарии к тексту, которые для удобства читателя сделаны в сносках. Есть смысл также поискать в Содержании разделы, связанные с Вашими персональными интересами и проблемами.

Основной порядок прочтения этой книги для практиков, родителей и студентов таков: 1) разделы 1.1.2 – 1.2.8 (см. Содержание); 2) глава 6; 3) таблицы 21 и 22 в разделе 5.6.1 и пояснения к ним в этом предисловии; 4) глава 7; 5) интересующие вас разделы в части IV.

БЛАГОДАРНОСТИ

Я чрезвычайно благодарен Л. С. Выготскому за тот радикальный и благодетельный переворот в моем сознании, который произвели его труды. Не имея возможности высказать это великому ученому, посвящая свою работу его светлой памяти.

Настоящее исследование принадлежит к мощной и плодотворной традиции изучения достижений Л. С. Выготского. Существенную помощь в продвижении к более адекватному пониманию целого ряда идей ученого оказали мне работы предшественников на этом пути. Прежде всего – труды наиболее выдающихся представителей научной школы Л. С. Выготского: А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, П. И. Зинченко, Л. И. Божович, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. Моя уверенность в практической применимости и эффективности идей Л. С. Выготского в значительной мере основывается на богатом опыте их использования в *системе развивающего обучения*. За что я весьма признателен Д. Б. Эльконину и В. В. Давыдову, а также другим представителям этого направления, в том числе – Ф. Г. Боданскому, А. К. Дусавицкому, В. В. Репкину.

Мне посчастливилось неоднократно обсуждать психолого-педагогические проблемы с В. С. Библером. Беседы с ним и чтение его работ были очень полезны для формирования у меня научно-психологического стиля мышления и более глубокого понимания проблем. Свою благодарность Библеру я не раз высказывал ему лично, но считаю своим долгом отразить ее и в завершенной работе.

Важным моментом в истории данного исследования стало обсуждение с выдающимся педагогом современности Ш. А. Амонашвили отношений учителя и учеников.

Рад возможности поблагодарить моего учителя Э. Н. Егорову, доброго и умного человека, теоретически мыслящего, эрудированного ученого, председателя Ассоциации профессиональных психологов (г. Харьков), за многочисленные обсуждения хода этого исследования.

Очень благодарен за содействие психологам М. А. Кузнецову, Г. В. Поповой, С. Г. Яновской.

Хочу высказать свою признательность доктору медицинских наук Т. И. Свистун, которая увидела смысл в этом исследовании и неоднократно побуждала меня еще более интенсивно продвигаться к цели. В частности, Т. И. Свистун считает, что введенное Л. С. Выготским

и обстоятельно обсужденное в этой книге понятие *зоны ближайшего развития* (как совокупности уже созревающих, но еще не созревших процессов) весьма полезно для биологии и медицины.

Без внимания, любви, понимания и заботы моих родителей, Инны Ефимовны и Геннадия Абрамовича Касвиновых, осуществить это исследование было бы невозможно. Низкий поклон моему отцу. Светлой памяти матери я посвящаю то новое исследование, которое провожу сейчас: оно начато при жизни мамы и вызвало у нее большой интерес.

М. В. Кубель в течение ряда лет спонсировал проведение настоящего исследования, а в трудных жизненных ситуациях меня не раз выручали Л. Л. Медреш, В. Г. Медреш, О. В. Кириченко. Я благодарен за постоянную поддержку моему сыну Сергею и его семье. Мой сын Кирилл помог опубликовать эту книгу.

С. Г. Касвинов

Часть I ВВЕДЕНИЕ

В отечественной науке авторитет Выготского очень высок. Ученый, умерший «в разгар стремительного творческого взлета, не имеющего аналогов», признается «ключевой фигурой психологии XX века», а его достижения – состоящими «в арсенале современной психологии, решающей злободневные теоретические и практические задачи». Для психологической науки представления Выготского о развитии – «это не прошлое, а все еще недостаточно понятое и освоенное настоящее». Нам надо еще постараться «правильно понять его фундаментальные идеи». Сегодня актуальность его концепции для психологов состоит и в том, что посредством нее «представители разных направлений могут услышать друг друга»¹.

Авторитет ученого признают и зарубежные авторы². Он – «Моцарт психологии». «Каждый психолог, который занимался в минувшую четверть века познавательными процессами и их развитием, должен признать то большое влияние, которое оказали на него труды Льва Семеновича Выготского». Его «заново открывают для себя» западные психологи, подобно тому, как они «в 1960-х гг. заново открыли Пиаже». А «многие психологи» пришли к выводу: «если нам когда-нибудь удастся построить единую теорию развития, она будет возвышаться на заложенном Выготским фундаменте». Специалисты проявляют к идеям ученого большой интерес, который, «без сомнения, будет расти» и впредь³.

Психолог и педагог Л. С. Выготский строил теорию обучения и развития, которая должна была стать важной частью психологической

1 Давыдов В. В., [93]; Зинченко В. П., [130], с. 7-8; Корнилова Т. В., Смирнов С. Д., [156], с. 244; Леонтьев А. А., [175], с. 5; Максименко С. Д., [196], с. 126; Эльконин Д. Б., [307], с. 40.

2 Зарубежные публикации Выготского имеют богатую историю: см., в частности, библиографию в 6 томе его Собрания сочинений, а также [338], [420] – [431].

3 Bruner J., [29]; Crain W., [166], с. 268, 270, 284, 301; Toulmin S., [408], ср.: Тутунджян О. М., [277].

системы ученого и основой повышения эффективности педагогики. Он не успел завершить эту теорию в явном виде, но оставил нам в своих трудах необходимые идеи и способ ее построения. Поэтому теорию можно реконструировать, чтобы затем использовать ее как фундамент новых научных исследований, высокоэффективного педагогического процесса и более успешной психологической практики¹. Такая реконструкция впервые выполнена в ходе исследования, результатом которого является эта книга.

Глава 1

ОБЩЕЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ИЗУЧАЕМОЙ ЧАСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ Л. С. ВЫГОТСКОГО

Ученый и его труды пользуются столь широкой известностью среди психологов и значительной части педагогов, его биография и научное наследие так оживленно и обстоятельно обсуждаются в литературе и в интернете², что здесь можно сосредоточиться лишь на тех вопросах, которые еще не привлекали к себе достаточного внимания. Прежде всего – на возможности выявления (реконструкции) психологической системы Выготского. Распространено мнение о том, что он не успел завершить ее³. Это, несомненно, так, если искать в его научном наследии готовую работу, в которой уже систематизированы его идеи. Однако есть и другой взгляд: ученый «успел создать психологическую систему, которая до сих пор не изучена полностью»⁴. Она лишь «не была логически строго, ясно и полно выражена» в трудах великого психолога из-за его ранней смерти и потому «не лежит на поверхности текстов автора». Но их «можно использовать для воссоздания»

1 Непосредственно Выготский писал о работе педагогов, так как психологическая практика тогда лишь возникала. Но его теория вполне применима и к деятельности психологов, как мы увидим далее.

2 См., например, [166], [324], [329], [355], [356], [369], [437], [442].

3 Леонтьев А. Н., [178], с. 352; Эльконин Д. Б., [306], с. 390; Ярошевский М. Г., Гургенидзе Г. С., [320], с. 458.

4 Лурия А. Р., [193], с. 44. Здесь Лурия использует словосочетание «психологическая система» как синоним слова теория. Выготский применял это словосочетание в совершенно ином смысле [63], в настоящем исследовании не используемом. В главе 1 и далее указанное словосочетание применяется в том значении, в котором его употребил Лурия.

этой системы¹. Иными словами: *в научном наследии Выготского неявно содержится завершенная психологическая система, которую можно и нужно выявить*. По крайней мере, для ее части, изучаемой в данном исследовании, ученый подготовил и необходимые компоненты, и принципы их систематизации².

Теперь надо дать общее представление о данных компонентах и принципах, а также об их связи между собой. При этом будут неизбежно затронуты понятия и схемы, реконструкция которых еще впереди: не как забегание вперед, а как сообщение в начале работы о достигнутых результатах. Таково содержание главы 1.

1.1. О «культурном развитии» и «зоне ближайшего развития» (ЗБР)

Выготский изучал детское развитие как процесс, протекающий не спонтанно³, а под воздействием социальной среды и ее культуры.

1.1.1. О влиянии культурного контекста на детское развитие, включающем педагогический процесс и психологическую практику

В психологии проводится множество исследований культурного контекста жизни детей, причем наиболее актуально сегодня изучение связи детского развития с особенностями его культурного контекста. Здесь ведущая роль принадлежит трудам Л. С. Выготского⁴.

Они могут играть эту роль потому, что их автор искал не особенности влияния на детское развитие какой-либо конкретной культуры, а *применимый к любой культуре общий психологический «механизм»* такого влияния. Мысль ученого «фокусируется на том, как культура – ценности, убеждения, обычаи и навыки социальной группы – передается следующему поколению» путем взаимодействия детей (подростков)

1 Мещеряков Б. Г., [205], с. 4.

2 Это показано в части II. Не исключено, что такова же ситуация и по отношению к психологической системе Выготского в целом. Но в пределах настоящего исследования нет достаточных оснований для того, чтобы *утверждать* это.

3 Без внешних влияний.

4 Берк Л. Е., [13], с. 59.

с более компетентными людьми. «Механизм» такого взаимодействия и обеспечивает формирование у новых поколений «способов мышления и поведения», характерных для данной культуры¹.

Значение указанного «механизма» выходит за пределы психологических исследований особенностей различных культур (контекстов детского развития). Он представляет научный и практический интерес также для *собственных культур (социумов) исследователей в качестве психологического фундамента обучения и воспитания*². Более того – для всех социумов: каждое общество передает свою культуру следующим поколениям. Всему человечеству «теория Выготского предлагает новый взгляд на преподавание и научение с акцентом на важности социального³ контекста и сотрудничества», «взаимодействия» учащихся и учащихся⁴.

Влияние на детское развитие его культурного контекста включает и педагогический процесс, и психологическую практику⁵ (но не ограничивается ими).

«Не природа, но общество должно в первую очередь рассматриваться как детерминирующий фактор поведения человека», в том чис-

1 Wertsch J. V., Tulviste P., [439]; Берк Л. Е., [13], с. 59, 425.

2 А также – научной основы работы психологов-практиков с детьми и подростками, как мы увидим чуть ниже.

3 Культурного.

4 Wertsch J. V., Tulviste P., [439]; Берк Л. Е., [13], с. 59, 425. В реконструируемой части психологической системы Выготского речь идет не об одностороннем воздействии взрослых на детей, а именно о сотрудничестве (взаимодействии) между взрослыми и детьми как об основе максимально эффективной работы педагогов и психологов. Обучение по Выготскому также учитывает, что реально ребенком совершаются не абсолютно самостоятельные, а «ассистированные открытия» в ходе взаимодействия с другими людьми (Берк Л. Е., [13], с. 425). Даже если пытаться понимать ребенка только как «маленького ученого», надо считаться с тем, что и взрослый ученый ведет свои исследования не в культурно-социальном «вакууме», а в конкретном социуме, в определенной научной школе, в русле той или иной традиции или в ходе ее переосмысления, во взаимодействии (в том числе – в споре) с коллегами и с предшественниками. Ученый тоже осуществляет не абсолютно самостоятельные, а более или менее «ассистированные» открытия. (Ср.: Кун Т., [169]; Петровский А. В., Ярошевский М. Г., [231], глава 1.)

5 Теория Выготского предлагает новый взгляд и на практическую психологию: взаимодействие психолога с детьми и подростками должно происходить в их ЗБР (1.1.2). Способы, которые дают человеку возможность овладеть психическими и поведенческими процессами, существуют в культуре и применяются психологами во взаимодействии с клиентами, в том числе – в ходе обучения детей (подростков) подобным способом.

ле – ребенка¹. В первом приближении можно сказать, что культурный контекст детского развития – это культура социума, к которому принадлежат дети. Но не вся культура общества является таким контекстом: из нее надо исключить области, принципиально недоступные до начала взрослости (например, ритуалы инициации – посвящения во взрослые – в древних и этнографических культурах). Влияние социума на детское развитие необходимо: ребенок не создает самостоятельно своей собственной культуры, совершенно независимой от культурного контекста (опираясь при этом лишь на природу). Но ребенок и *не копирует* культуру взрослых без всякого ее творческого переосмысления². В таких пределах культура социума *влияет* на детское развитие.

1.1.2. О зоне ближайшего развития как области максимально эффективной работы педагогов и психологов с детьми и подростками

Основным способом передачи культуры потомкам, значительной частью культурного контекста детского развития, важной стороной влияния этого контекста на развитие детей является педагогический процесс³. Главное требование к нему в психологической системе

1 Выготский Л. С., [52], с. 85. Детерминирующий – определяющий.

2 Ребенок овладевает культурой активно. Далее мы увидим, что в реконструируемой части психологической системы Выготского ребенок рассматривается не только как *объект* обучения и воспитания, но и как их *субъект*. Разумеется, наряду с другими субъектами, прежде всего – взрослыми (родителями, педагогами, психологами).

3 Понятия *воспитание, обучение, образование и педагогический процесс* не имеют четкого определения, недостаточно ясно различаются между собой и непонятно, какое из них какому подчинено: в педагогике «существуют различные точки зрения» и нет общепринятой. Некоторые авторы полагают, что «объединяющим началом воспитания, обучения и образования» стало понятие «педагогический процесс». Традиционно «воспитание выступало в качестве всеобщей категории, включавшей в себя *обучение и образование*». Но «если «воспитание» понимать как обучение человека правилам поведения (по Ожегову), то оно является лишь частным случаем «обучения». Есть и «попытки отождествить «воспитание» и «образование»». В то же время «образование» тоже порой «трактуются как всеобщая категория». Так или иначе, «обучение, воспитание и образование можно рассматривать как ... деятельность, результатом которой является развитие человека», причем «воспитание, обучение, образование являются процессами взаимодействия воспитателя и воспитанника, учителя и учащихся» (Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И., [254], с. 229). Проблема преодоления терминологической путаницы в педагогике

Выготского – осуществление этого процесса в зоне ближайшего развития (ЗБР)¹.

В ЗБР ребенка (подростка) находится все то, что он еще не может сделать самостоятельно, но уже может делать в сотрудничестве с более компетентными людьми². Из этого сразу следуют выводы, чрезвычайно важные и практически, и теоретически:

1) обучение эффективно только внутри ЗБР: нет никакого смысла обучать ребенка (подростка) ни тому, что он уже вполне способен делать сам, ни тому, что для него еще совершенно недоступно даже в сотрудничестве с более компетентным человеком³;

выходит за рамки данного исследования. В плане реконструируемой системы идей Выготского все перечисленные педагогические термины аналогичны в том психологическом смысле, что все они обозначают процессы регуляции поведения (взаиморегуляции воспитателя и воспитанника).

- 1 Введенное Выготским понятие ЗБР обрело мировую известность. Десятки лет множество отечественных и зарубежных авторов активно применяют и обсуждают это понятие. В том числе – дополняя или модифицируя его в соответствии с особенностями своей области. См., например: [20], [34], [89], [119], [124], [126], [153], [162], [203], [225], [234], [288], [299], [327], [329], [333], [336], [342], [355], [359], [361], [384], [395], [402], [409], [410], [440]. В то же время «развернутому анализу понятия о ЗБР» как такового за много лет не посвящено «ни одной специальной работы» (Гильбух Ю.З., [85], с. 34).
- 2 То, «что ребенок может сделать сам, без всякой помощи со стороны, показательно для уже созревших его способностей и функций» (находящихся уже вне ЗБР); выясняя, «что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня» (которое уже вне ЗБР); а «исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня», т. е. зону ближайшего развития (Выготский Л. С., [69], с. 264). Речь идет именно о сотрудничестве взрослого и ребенка, а не об одностороннем воздействии взрослого на ребенка: далее будет показано, что в психологической системе Выготского ребенок рассматривается и как субъект регулятивных воздействий (в частности, на взрослого и на самого себя).
- 3 «Обучать ребенка тому, чему он не способен обучаться, так же бесплодно, как обучать его тому, что он уже умеет самостоятельно делать» (Выготский Л. С., [60], с. 254). Ср.: есть категорическая «необходимость точной работы учителя в ЗБР». В частности, учебные «действия за пределами верхней границы ЗБР, т. е. в зоне актуально недоступного, не просто бесполезны, а вредны для ребенка». Ведь при этом «несмотря ни на какие усилия (как взрослого, так и ребенка), ребенок не может быть успешным». А «если ребенок постоянно находится в ситуации, когда от него требуется действовать в зоне актуально недоступного, то и он, и взрослый получают постоянную отрицательную обратную связь: что бы они ни делали, у них ничего не получается». Переживание же «хронического неуспеха начинает оказывать необратимые влияния на развитие ребенка в целом, на его личность, его социальную ситуацию, отношения

2) обучение максимально эффективно, если оно осуществляется в ЗБР полностью: выходящие за пределы ЗБР части будут неэффективны, что повлечет за собой снижение эффективности обучения (воспитания) в целом¹.

Это определяет область, внутри которой обучение может быть максимально эффективным, но не отменяет других мер по его дальнейшему совершенствованию². В таком смысле изучаемая часть психологической системы Выготского является основой максимально эффективной педагогики.

Но не только педагогики. С аналогичной точки зрения можно взглянуть и на работу психолога с ребенком или подростком. Ее цель –

к себе и другим, а также других к нему». Поэтому «в целях самосохранения» ребенку надо «выйти из самой этой невозможной ситуации», что и «происходит с детьми, которых называют “девиантными” или “трудными”». Таким образом, «очень часто девиантное поведение является формой активного протеста против невозможной ситуации в школе», в которую ребенка «насильственно помещают взрослые, требуя делать то, что ему не по силам». А «именно это происходит с неуспевающими учениками, когда учитель вместо того чтобы определить, в какой помощи нуждается ученик, требует от него двигаться вместе с классом по программе, потому что этого от самого учителя требуют администрация школы и образовательный стандарт». Так «вместо интеллектуального и личностного развития происходят негативные процессы, возникает то, что М. Селигмен назвал “выученной беспомощностью”, а А. Бандура – “низкой самоэффективностью”» (Зарецкий В. К., [124]). С выходом за верхнюю границу ЗБР связаны и попытки ускорить развитие, перенося его компоненты из какой-либо стадии в предыдущие (например, из «младшего школьного» в «дошкольный»); такие попытки не только бесполезны, но и вредны, так как это «деформирует психическое развитие ребенка» (Цукерман Г. А., Кравцова Е. Е., [289]). Вред приносят и попытки обучения ниже ЗБР, т. е. тому, что ребенок уже может делать сам. И не потому лишь, что это – пустая потеря времени, за которое можно было бы ребенка действительно чему-то научить. Ребенок не узнает ничего нового, а это ведет к формированию у него отношения к учению как ненужному и невыносимо скучному занятию, которого желательно избегать. С другой стороны, у ребенка может возникнуть иллюзия того, что ему вообще незачем учиться: ведь он и так вполне успешно справляется со всеми заданиями. По аналогичным причинам вред от выхода обучения (воспитания) за пределы ЗБР имеет место не только в школе, но на предшествующих ей стадиях развития.

- 1 Эти очевидные выводы показывают: установление ЗБР детей и подростков, согласование с их ЗБР процессов обучения и воспитания весьма важны для разработки эффективных образовательных реформ и инноваций, для существенного повышения качества образования и, как мы увидим далее, даже для структуры системы образования (ее разделения на ступени).
- 2 О практической эффективности образовательных инноваций, основанных на идеях Выготского, см. в 9.1.

научить ребенка управлять теми или иными процессами¹ с помощью такого вида регулятивной активности, которым ребенок (подросток) *еще не владеет, но может овладеть в сотрудничестве* со специалистом². Если же ребенок (подросток) уже владеет этой регуляцией или еще не способен овладеть ею даже в сотрудничестве с психологом, то такая регуляция находится вне ЗБР. *Зона ближайшего развития ребенка (подростка) не менее важна для психолога, чем для педагога. Психологическая практика с детьми и подростками тоже должна осуществляться в ЗБР и притом полностью.* Это определяет область, внутри которой практическая психология *может быть* максимально эффективной, но не исключает иных мер по дальнейшему ее совершенствованию. В таком смысле реконструируемая теория Выготского является *основой максимально эффективной практической психологии.*

1.2. Об индивидуальных и возрастных зонах ближайшего развития

В научном наследии Выготского в более или менее явном виде присутствует информация о нескольких разновидностях ЗБР.

1.2.1. О зоне ближайшего развития умственных способностей и о других индивидуальных ЗБР

Психологам и педагогам давно известно понятие *зоны ближайшего развития* как «расстояния» между уровнем сложности задач, решаемых ребенком самостоятельно, и уровнем сложности задач, которые ребенок решает в сотрудничестве с более компетентным человеком³.

1 Включая поведение.

2 При этом ребенок овладевает *существующими в культурном контексте развития* способами управления. Даже если психолог только что сам разработал такой способ, он все равно присутствует в культуре *до того*, как им овладевает ребенок.

3 Выготский Л. С., [69], с. 264-265, [60], с. 246-247. Ср.: ЗБР определяется «с помощью задач, решаемых (данным ребенком. – С. К.) под руководством взрослых» (Обухова Л. Ф., [224], с. 222). Указанное понимание ЗБР обрело мировую известность после публикации книги Выготского «Мышление и речь» на русском, английском, венгерском, немецком, чешском, японском и других языках (см. библиографию

То, что ребенок уже может делать самостоятельно, находится на уровне актуального развития (созревшие процессы), а то, что пока доступно лишь в сотрудничестве, – на уровне потенциального развития (уже созревающие процессы). При этом оба уровня вместе определяют ЗБР: ее нижняя граница – уровень актуального развития, а ее верхняя граница – уровень потенциального развития.

Гораздо менее известно то, что Л. С. Выготский лишь объяснил «принцип диагностики несозревших процессов и свойств на примере умственного развития», ЗБР же могут быть определены и «применительно к другим сторонам детской личности» (и даже к физическому развитию ребенка)¹.

Все подобные ЗБР определяются путем тестирования возможностей «каждого отдельного» ребенка² и потому относятся к одному виду *индивидуальных ЗБР*. О таких зонах ближайшего развития – хотя бы на примере ЗБР умственных способностей – имеют представление все психологи и педагоги, обращавшиеся к идеям Выготского. Поэтому в настоящем исследовании изучаются только *неиндивидуальные (возрастные) ЗБР*.

1.2.2. О возрастных зонах ближайшего развития и об их необходимости

Педагоги традиционно признают необходимость соотнесения содержания и методов обучения с присущими детям (подросткам) *возрастными особенностями*. К ним относятся *возрастные ЗБР*, связанные с «возрастами» (стадиями развития) или даже с их определенными частями («фазами внутри возраста»³). Причем важнейшие из *возрастных особенностей* – это именно *возрастные ЗБР*, так как в каждой из них находится конкретный и значительный этап педагогического

в 6 томе Собрания сочинений Выготского). С тех пор понятие ЗБР *в этом смысле* активно применяется как отечественными специалистами, так и зарубежными: см., в частности, [20], [34], [89], [119], [124], [126], [153], [162], [203], [225], [234], [288], [299], [327], [329], [333], [336], [355], [359], [361], [384], [395], [402], [409], [410], [440].

1 Выготский Л. С., [69], с. 265, 267, и [60], с. 246-247.

2 Выготский Л. С., [69], с. 267.

3 Выготский Л. С., [69], с. 260.

процесса вместе с его содержанием и методами¹. «В развитии ребенка существуют оптимальные сроки» не только «для каждого вида обучения», но и для всякого его содержания: «только в определенные возрастные периоды обучение данному предмету² ... оказывается наиболее легким, экономным и плодотворным»³. Иными словами, оно *находится в ЗБР, связанной с данным «возрастом»* («возрастным периодом»).

Выготский применял *понятие* возрастной ЗБР и в других случаях⁴. Например, говоря о необходимости оценить «возраст» с точки зрения *зоны ближайшего развития* как отношения данного «возраста» к «следующему возрасту»⁵.

Возрастные ЗБР делятся на *стадиальные ЗБР* (связанные со *стадиями* развития) и *фазные ЗБР* (связанные с *фазами* – определенными частями стадий). Подробнее – ниже.

Педагогу следует учитывать при обучении конкретных учеников их индивидуальные и возрастные особенности, включая индивидуальные и возрастные ЗБР. При разработке же содержания образования, методов, методик, стандартов⁶, учебных пособий *невозможно ориентироваться*

1 Соотносимый, например, с каким-либо классом школы или даже с целой ступенью образования. Подробнее это будет обсуждено в части IV.

2 В педагогике – определенной части содержания образования. В психологии – определенным способом поведения и его регуляции.

3 Выготский Л. С., [69], с. 266. Это имеет связь с интересом детей к данному предмету. Ученый составил возрастную по своей сути «схему детских интересов», охватившую ряд «периодов» детского развития (Выготский Л. С., [65], с. 106-107). Указав, тем самым, на связь интересов с возрастными, а значит – с возрастными ЗБР и их системой. В этом смысле можно говорить о ней как о *системе возрастных интересов*.

4 Тоже неявно, т. е. без введения термина *возрастная ЗБР* или аналогичного по смыслу: см. Приложение 1.

5 Выготский Л. С., [56], с. 368. ЗБР определяется у ребенка, а не у «возраста» (стадии развития), поэтому здесь идет речь о необходимости оценить достигнутую *ребенком* стадию развития с точки зрения *возрастной зоны ближайшего развития ребенка* – его *стадиальной ЗБР*. Которая и является отношением достигнутой *ребенком* стадии развития к следующей, предстоящей *ребенку* стадии.

6 При разработке стандартов образования надо учитывать «возрастные особенности детей, с которыми работают учителя». Так, американская ассоциация NBPTS разработала комплекс стандартов для нескольких возрастных групп учащихся: 3-8 лет, 7-12 лет, 11-15 лет и 14-18 лет (Сбруева А. А., [262], с. 268-269). Выделенные группы согласуются с ориентировочными хронологическими границами ряда реконструированных далее возрастных ЗБР, что, возможно, позволит повысить степень

на индивидуальную ЗБР отдельного ребенка: необходимы *возрастные ЗБР, общие для всех детей, находящихся на одинаковом уровне развития*¹. Возрастные ЗБР нужны и для психологически обоснованного, оптимального разделения системы образования на ступени. *Использование возрастных ЗБР – практически применимый способ разработки возрастнo-психологически обоснованных² образовательных инноваций, проектирования высокоэффективного обучения и воспитания.* Неприменимость индивидуальных ЗБР и необходимость возрастных ЗБР относятся и к разработке методов практической психологии: работа психолога также должна осуществляться в ЗБР (1.1.2).

На любом этапе детского развития одни процессы у ребенка начинают «созреть» (входят в ЗБР), а другие становятся «созревшими» (выходят из ЗБР). Поэтому, вообще говоря, *ЗБР следует рассматривать как переменную*. Но изучать переменную мы можем только по тем значениям, которые она принимает, то есть по *постоянным*. В данном случае – по тем конкретным возрастным ЗБР, которые связаны с определенными стадиями или фазами развития³. Именно эти постоянные значения переменной возрастной ЗБР и изучаются здесь.

возрастно-психологической обоснованности этих стандартов. В плане характерного для Выготского и применяемого далее целостного подхода к обучению и развитию представляет интерес и следующая позиция по отношению к стандартам: «психология и педагогика должны разработать ... “паспорт” личности, в котором бы определялось, в чем должно проявляться всестороннее развитие личности в зависимости от возраста человека. Это станет стандартом образования, куда будут входить как составляющие стандарты обучения, воспитания и развития личности» (Тхоржевский Д.А., [278], с. 45). В реконструированной теории Выготского «зависимость от возраста» надо понимать как *зависимость от возрастной ЗБР*, связанной с конкретной стадией (фазой) развития, которая определяется выявленными ниже признаками.

1 Это касается образовательных инноваций даже в масштабах отдельного учебного заведения. Тем более – в масштабах национальной системы образования или на национальном уровне (например, в рамках Европейского образовательного пространства).

2 Соответствующих возрастной ЗБР.

3 Мы изучаем переменную по постоянным, например, в математике, когда строим график функции по точкам. Связь переменной ЗБР с ее постоянными значениями напоминает связь фильма с его отдельными кадрами. Просматриваемый фильм (переменная) состоит из сменяющих друг друга на экране отдельных кадров (постоянных, как фотографии). Во всякой схеме периодизации детского развития оно представлено не как протекающий во времени процесс (ср. просмотр фильма), а как неподвижная схема этого процесса (ср. последовательность кадров фильма)

1.2.3. О стадиях и стадильных зонах ближайшего развития

Стадильные ЗБР – это возрастные ЗБР, *связанные со стадиями*. Поэтому для изучения отдельных стадильных ЗБР необходима информация о стадиях, прежде всего – о границах между ними, признаки которых выявлены ниже.

В периодизации Выготского 11 стадий. Они перечислены в таблице 1 (см. 3.4.1), где всем стадиям – для удобства их обсуждения – присвоены порядковые номера и краткие условные обозначения: «кризис новорожденности» – КН, «младенческий возраст» – МВ, «кризис 1 года» – К1 и т. д. *Всякая стадия заканчивается в той же точке жизненного пути, в которой начинается следующая стадия¹. Во всякой паре смежных стадий конец предыдущей – это начало следующей: между двумя смежными стадиями – одна граница (с определенным признаком). Поэтому признак конца любой стадии – это признак начала следующей стадии². Причем начало «кризиса новорожденности» (КН) – это начало всего процесса постнатального³ детского развития, а окончание «кризиса 17 лет» (К17) – конец всего процесса детского развития. *Всякая стадия должна определяться по признаку ее начала, а не окончания: ребенок еще не достиг конца той стадии, на которой он находится сейчас⁴. (Аналогично дело обстоит и с фазами, т. е. частями стадий: всякая фаза должна определяться по признаку ее начала, а не окончания; в любой паре смежных фаз начало следующей – это конец предыдущей; при разделении стадии на несколько фаз начало первой из них – это начало стадии, а окончание последней фазы – это конец стадии.)**

в его записи на диске или на киноплёнке). Сходный образ – фотография ступенчатого водопада, дающая представление о форме пути воды (структуре процесса ее движения), но не показывающая само движение.

- 1 Например: «начало младенческого возраста совпадает с окончанием кризиса новорожденности», а «завершение младенческого возраста непосредственно сталкивает нас с кризисом одного года» (Выготский Л. С., [59], с. 282, 297).
- 2 Если окажется, что какие-то 2 границы (стадий или фаз) в действительности являются 1 границей, то они определяются по 1 признаку. И наоборот: если какие-то 2 границы определяются по 1 признаку, то они в действительности являются 1 границей (неразличимы для диагностики).
- 3 Происходящего после рождения.
- 4 Например, в момент проведения диагностики развития.

Процесс *нормального детского развития* – это последовательное и успешное прохождение ребенком всех стадий «возрастной периодизации» Выготского⁵.

Связь стадии со стадильной ЗБР такова. Когда дети достигли какой-либо стадии и находятся в ее начале, в их стадильной ЗБР находится следующая стадия, точнее – путь к ней (к ее началу). При этом начало данной стадии – на стадильном уровне актуального развития, начало следующей стадии (конец данной стадии) – на стадильном уровне потенциального развития, а стадильная ЗБР – отрезок, ограниченный этими двумя уровнями. Дети достигли в своем развитии начала новой стадии – значит, эта же новая стадия находится в их стадильной ЗБР. *Границы стадильной ЗБР – это границы стадии*. Поэтому *границы стадильных ЗБР имеют те же признаки, что и границы стадий*.

Как и стадия, *стадильная ЗБР определяется по признаку ее нижней границы* (стадильного уровня актуального развития, т. е. начала стадии). Но внутри ЗБР именно ее *верхняя граница – стадильный уровень потенциального развития – указывает направление дальнейшего развития ребенка и этап обучения, ведущий его по этому пути⁶*. Причем этот стадильный уровень потенциального развития не нужно диагностировать: это просто начало следующей стадии, характеризующееся своим определенным признаком.

1.2.4. О различии между стадиями и стадильными зонами ближайшего развития

Стадильная ЗБР и связанная с ней стадия – не одно и то же: в стадильной ЗБР находится не только стадия. В отличие от стадий, возрастные ЗБР не только связаны с достигнутым детьми уровнем развития, но и содержат в себе ту часть культуры, которая на данной стадии непосредственно влияет на развитие (*находится в ЗБР*). Эта часть культурного контекста развития включает конкретный этап образования

5 Подробнее: 3.3.

6 Здесь уместно вспомнить о видах ведущей деятельности ребенка, но их удобнее обсудить дальше. *Обучение в ЗБР* рассматривается в реконструированной теории Выготского как движущая сила развития: в этом смысле обучение в ЗБР ведет ребенка к следующему уровню развития, к следующей возрастной ЗБР.

с определенными методами и содержанием. Поэтому *при разработке возрастно-психологически обоснованных образовательных инноваций надо ориентироваться не на стадии, а на стадийные ЗБР*¹. (И на фазные ЗБР, о которых будет сказано ниже.) Для определения же возрастных ЗБР надо было прежде всего выделить стадии, что и сделал Выготский.

1.2.5. О стабильных и нестабильных стадиях и стадийных ЗБР

Последовательность стадий «должна определяться» *периодическим «чередованием» «стабильных и критических (т. е. нестабильных. – С. К.) периодов», иначе говоря, «возрастов» и «кризисов»* (см. таблицу 2 в 3.5). Поэтому *в любой паре смежных стадий одна – стабильная («возраст»), а другая – нестабильная («кризис»)*.

Всякая граница между стадиями – это граница между стабильной и нестабильной стадиями. При этом обнаруживаются два вида таких границ. На границах одного вида *заканчивается стабильная стадия и начинается нестабильная*, а на границах второго вида – наоборот: *заканчивается нестабильная, а начинается стабильная.*

Чередование двух видов границ – это те самые «переломы и повороты» в детском развитии, которые только и могут «дать надежное основание» для «построения подлинной периодизации» этого процесса². Всякая граница стадий – «перелом» развития (между двумя его разными стадиями). Тут же происходит и «поворот»: на границах одного вида – *от нестабильной стадии к стабильной*, на границах другого вида – *от стабильной стадии к нестабильной.*

Каждая стадийная ЗБР связана только с одной определенной стадией. Поэтому делению совокупности стадий на две части (стабильные и нестабильные) соответствует деление и совокупности *стадийных ЗБР* на две части – *стабильные стадийные ЗБР и нестабильные стадийные ЗБР.*

1 То же касается разработки методов психологической практики и выбора психологом способа регуляции (саморегуляции), которому надо *сейчас* обучать ребенка (подростка).

2 Выготский Л. С., [69], с. 247.

1.2.6. О стадии как процессе формирования регуляции в стадийной ЗБР

Выготский объяснил детское развитие как ряд этапов «овладения поведением»¹ и необходимыми для этого средствами («инструментами», «психологическими орудиями»)². «Ребенок старшей ступени» – т. е. стадии развития – «отличается от ребенка младшей ступени» развития именно «своим инструментарием» и «степенью овладения собственным поведением»³. *Овладеть поведением* – то же, что *стать субъектом регуляции поведения*⁴. Связав стадии развития с уровнем овладения поведением, ученый представил детское развитие как *процесс последовательного формирования ряда уровней регуляции* (с характерными для них *средствами регуляции – «инструментарием»*).

С такой точки зрения, стадию следует рассматривать как *путь от одного уровня регуляции к другому*: от уже сформированного в начале стадии – к еще отсутствующему, который будет сформирован к концу этой же стадии. *Границы стадий – это определенные уровни регуляции.* Причем в ходе развития чередуются границы стадий (стадийные уровни регуляции) двух видов, о которых уже было сказано (1.2.5).

Различие между этими двумя *видами уровней регуляции* связано с понятием «относительной трудновоспитуемости» – более высокой трудности воспитания ребенка на нестабильной стадии («кризис») по сравнению с воспитанием этого же ребенка на смежной стабильной стадии («возраст»)⁵. Степень «относительной трудновоспитуемости» в «кризисе» выше, чем в «возрасте»⁶, а «возрасты» и «кризисы»

1 Ср.: «Существенными моментами в качественном изменении возрастного развития» – его деления на стадии – «являются этапы роста произвольности (управляемости. – С.К.) психических процессов, как это правильно подчеркнуто Л. С. Выготским» (Ананьев Б. Г., [3], с. 16).

2 Выготский Л. С., [50]. Психологические орудия представляют собой «искусственные ... социальные, а не органические или индивидуальные приспособления», направленные на овладение процессами поведения – как «чужого», так и «своего» (там же). Ср.: опосредование естественных процессов искусственными стимулами (психологическими орудиями) признается в психологии «основным принципом саморегуляции» (Егорова Э. Н., [107], с. 48).

3 Выготский Л. С., [50].

4 *Регуляция поведения – это управление поведением.*

5 Выготский Л. С., [69], с. 250.

6 Выготский Л. С., [69], с. 250.

периодически «чередуются»¹: в ходе детского развития *степень подчинения ребенка взрослому периодически изменяется*. Максимумы «относительной трудновоспитуемости» связаны с «кризисами», а ее минимумы – с «возрастами». Это означает, с точки зрения регуляции, следующее: *признак стабильной стадии – подчинение ребенка (подростка) внешней регуляции со стороны взрослого, а признак нестабильной стадии – неподчинение ребенка (подростка) внешней регуляции со стороны взрослого*².

Причем *признак всякой стадии связан с ее началом* (1.2.3). Таким образом, признак начала стабильной стадии – подчинение ребенка (подростка) внешней регуляции со стороны взрослого, а признак начала нестабильной стадии – неподчинение ребенка (подростка) внешней регуляции со стороны взрослого. Иначе говоря, максимум подчинения ребенка внешней среде³, внешней регуляции его поведения взрослыми относится к началу стабильной стадии и является его признаком. Признак же конца стабильной стадии (т. е. начала нестабильной) – минимум подчинения ребенка внешней среде, внешней регуляции его поведения взрослыми. Таким минимумом является, очевидно, отвержение («отталкивание», игнорирование) внешней среды, внешней регуляции⁴.

К сказанному имеет непосредственное отношение понятие «социальной ситуации развития», которое Выготский и вводит практически сразу же после обсуждения «возрастной периодизации» с «чередованием» двух видов стадий («возрастов» и «кризисов»)⁵.

Понятие «социальной ситуации развития» ученый ввел так. «Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое⁶ отношение между ре-

1 Выготский Л. С., [69], с. 254.

2 Поведение ребенка регулируется не только взрослыми, но и другими детьми, однако для системы образования и для практического психолога представляет интерес прежде всего отношение между ребенком и взрослым (организатором педагогического процесса или психологического воздействия).

3 Можно говорить о подчинении ребенка *внешней среде*, по крайней мере, в том смысле, что к ней относятся и взрослые, и их регулятивные действия по отношению к ребенку, и средства этой регуляции (ситуации, психологические орудия).

4 Выготский писал об «отталкивании от среды» в возрастном аспекте ([67], с. 23).

5 Выготский Л. С., [69], периодизация – с. 244-256, социальная ситуация развития – с. 258-260.

6 В ходе детского развития каждая *конкретная* социальная ситуация развития не повторяется (к началу каждого «возраста» «складывается *новая*»). Но *вообще* соци-

бенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и назовем *социальной ситуацией развития*¹. Здесь идет речь об отношении *между* ребенком и окружающей средой, а не о субъективном отношении ребенка к окружающей среде. Под «возрастным периодом» подразумевается именно *стабильная стадия* («возраст»), а не «кризис», так как «главное содержание» «кризисов» – «перестройка социальной ситуации развития»², т. е. *переход от одной социальной ситуации развития к другой*. Это и есть «складывание» новой социальной ситуации развития к началу следующего стабильного «возраста»³. Причем *социальная ситуация развития* – «исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии *в течение данного периода*», т. е. вплоть до конца стабильного «возраста». Тогда и имеет место «аннулирование⁴ социальной ситуации развития» – «окончание данной эпохи развития» («возраста»)⁵. Следующий за окончанием «возраста» *переход* к другой стабильной стадии – это нестабильная стадия (табл. 2 в 3.5).

Итак, социальная ситуация развития – это отношение «между ребенком данного возраста и социальной действительностью», связанное с *началом «возраста»*⁶ (стабильной стадии). Причем признак *начала стабильной стадии* – подчинение ребенка (подростка) внешней регуляции *со стороны взрослого* (см. выше), где взрослый – субъект регуляции, а ребенок – ее объект. Поэтому *социальную ситуацию развития* можно понимать как *отношение между ребенком данного возраста и взрослым*⁷. Это отношение – субъект-объектное (между субъектом регуляции и ее объектом). В данном случае – между взрослым

альная ситуация развития повторяется: *какая-то* социальная ситуация развития «складывается» к началу любого «возраста».

1 Выготский Л. С., [69], с. 258. Курсив мой (С. К.).

2 Выготский Л. С., [69], с. 260. Социальная ситуация развития связана именно со *стабильной* стадией, а значит, и со *стабильной* стадийальной ЗБР (1.2.3, 1.2.5).

3 Выготский Л. С., [69], с. 258.

4 Отмена, превращение в недействительное (здесь: полное, окончательное разрушение).

5 Выготский Л. С., [69], с. 258, 260. Курсив мой (С. К.).

6 Выготский Л.С., [69], с. 260. В начале «возраста» социальная ситуация развития уже «сложилась» и еще не начала движение к своему разрушению («аннулированию») в конце «возраста».

7 *Социальная ситуация развития* – это отношение социальное, а значит, *внешнее* (связанное с внешней регуляцией ребенка взрослым).

и ребенком, т. е. это внешнее регулятивное субъект-объектное отношение. Оно неотделимо от процесса регуляции: если ее нет, то нет ни ее субъекта, ни объекта, ни субъект-объектного регулятивного отношения. В *конце же стабильной стадии* происходит «аннулирование социальной ситуации развития»: субъект-объектное отношение между взрослым и ребенком исчезает (ребенок перестал быть объектом внешней регуляции со стороны взрослого, отвергает ее). Что и является признаком окончания стабильной стадии (см. выше).

Социальная ситуация развития «целиком и полностью» определяет «в течение данного периода» – стабильного «возраста» – тот «путь, на котором социальное становится индивидуальным»¹. То есть: внешнее (социальное) – внутренним (индивидуальным, психическим). В процессе развития «всякая внешняя функция интериоризуется»: из социальной (внешней) «становится внутренней»². Сейчас речь идет о *внешней функции регуляции* и об ее интериоризации. Уже интериоризованная регуляция – это *внутренняя саморегуляция*, которую ребенок должен иметь, чтобы он смог в конце «возраста» отвергнуть внешнюю регуляцию со стороны взрослого. И, тем самым, продолжить процесс своего нормального развития: перейти на следующую стадию («кризис»).

Всякая стадия – это процесс развития регуляции (см. выше). Стабильная стадия – это процесс формирования нового уровня *внутренней саморегуляции* (проявляющейся в конце стадии в отвержении внешней регуляции). Нестабильная стадия – это процесс формирования нового уровня *внешней регуляции* (проявляющемуся в подчинении ребенка взрослому в начале новой стабильной стадии).

С этим связано различие Выготским исполнительной и регулятивной активности. Он выделил их в ходе анализа активности рикши, вагонновожатого и учителя. Эти «слои» активности объединены, но вполне различимы у рикши, выполняющего и функции лошади, и функции управляющего лошадью человека³. Аналогичные слои надо различать и в активности других людей, чем бы они ни занимались:

1 Выготский Л. С., [69], с. 258-259.

2 Выготский Л.С., [67], с. 224. Например, определенные «социальные формы поведения» становятся формами «мышления личности» (там же).

3 Выготский Л. С., [65], с. 61-62. Ср. активность кучера: он лишь управляет лошадью, не беря на себя ее функций (в отличие от рикши).

в примерах Выготского – от вагонновожатого до учителя¹. Педагог «является, с одной стороны, организатором и управителем социальной воспитательной среды (ситуации. – С. К.), а с другой – частью этой среды» (ситуации). Там, где он «заменяет книги, карты, словарь, товарища, он действует как рикша, который заменяет лошадь», т. е. осуществляет исполнительную, внутриситуативную активность. «Как воспитатель» и учитель «он выступает только там, где, устраняя себя (внутри ситуации. – С. К.), призывает на службу могущественные силы среды (средства регуляции. – С. К.), управляет ими и заставляет их служить воспитанию» (обучению)². «В основу» всего «процесса воспитания и обучения» «должна быть положена личная деятельность ученика», а «все искусство» учителя состоит в том, чтобы «регулировать эту деятельность» путем «организации ... среды» (создания определенных ситуаций, средств регуляции)³. Когда взрослый управляет поведением ребенка, последний – *субъект исполнительной активности и объект регулятивной активности другого* (взрослого), а взрослый – *субъект регулятивной активности*.

Здесь важно подчеркнуть, что при регуляции поведения ребенка взрослый оказывает регулятивное воздействие *на ребенка*, а не непосредственно на его поведение: мы так привыкли говорить о *регуляции поведения*, что эти два слова слились в устойчивое словосочетание. Но субъект исполнительной активности (поведения) ребенка – это сам ребенок, а не взрослый. Последний же лишь *влияет на субъекта исполнительной активности* так, чтобы *тот изменил свое поведение*. Ребенок тоже может управлять другими людьми, включая взрослых. Тогда ребенок – субъект регулятивной активности, а взрослый –

1 Выготский Л. С., [65], с. 61-62.

2 Выготский Л. С., [65], с. 62.

3 Выготский Л. С., [65], с. 59, 62. Это нельзя понимать слишком упрощенно: как мы увидим далее, ученик тоже регулирует поведение учителя, а также свое собственное (включая внутреннюю саморегуляцию). Изучаемая часть психологической системы Выготского учитывает факт регуляции детьми поведения взрослых и устанавливает ее место в ходе детского развития (связывает с определенными фазами). Регуляции детьми поведения взрослых привлекает довольно мало внимания исследователей и недостаточно учитывается взрослыми. Это приводит к серьезным проблемам в отношениях с детьми, в их воспитании и обучении (см. [285], [375]). Ср. также обращение В. Джемса к педагогу: порой ученик с «усердием пытается парализовать ваши усилия» (Джемс В., [102]; Выготский Л. С., [65], с. 395).

ее объект (и субъект исполнительной активности). Здесь тоже ребенок оказывает регулятивное воздействие *на взрослого*, а не непосредственно на его поведение.

Оба слоя активности обнаруживаются у человека, осуществляющего саморегуляцию. Пример из научного наследия¹ Выготского: ребенок «плачет в игре, как пациент², но радуется, как играющий³». При регуляции ребенком себя (саморегуляции) он одновременно и ее субъект, и ее объект, и субъект исполнительной активности.

В ходе развития *исполнительная активность ребенка формируется на нестабильной стадии* (к концу «кризиса» – началу «возраста»). А на *стабильной стадии* – к началу следующего «кризиса» – *происходит формирование регулятивной активности ребенка*. На границе стабильной стадии и «кризиса» ребенок, став субъектом регуляции, отвергает внешнюю регуляцию: тем самым, он стал субъектом *самостоятельной регуляции* (перешедшей на уровень актуального развития)⁴.

Границами стадий всегда являются определенные уровни регуляции (см. выше). Не противоречит ли это утверждению, что на нестабильной стадии, к ее границе (концу «кризиса» – началу «возраста») *у ребенка формируется исполнительная активность*? Ничуть не противоречит. Характерный для начала стабильной стадии новый регулятивный уровень подчинен *внешней регуляции* (как исполнительный по отношению к ней), будучи в то же время регулятивным по отношению к ранее сформированному у ребенка уровням регуляции⁵.

1 Выготский Л. С., [49], с. 72.

2 Исполнение роли субъектом исполнительной игровой активности.

3 Т. е. как субъект регулятивной активности, организующий и контролирующий ход исполнения роли (в данном случае – положительно оценивающий его). Ср.: «ребенок в игре выполняет одновременно ... две функции»: и «выполняет свою роль», и «контролирует свое поведение» (Эльконин Д. Б., [309], с. 334). Осуществляя при этом и исполнительную активность, и регулятивную.

4 Признаком чего является отвержение внешней регуляции.

5 Включая уже сложившийся к началу нестабильной стадии уровень саморегуляции. Подробнее: см. в 8.3.2 обстоятельный комментарий в сноске 2 на с. 321. Ср. также сходную ситуацию, например, в армейской иерархии: *по отношению к офицеру* сержант является объектом регулятивной активности и *субъектом исполнительной активности*; но это несколько не мешает этому же сержанту быть *субъектом регулятивной активности по отношению к рядовым солдатам*. Как и офицер, сержант – командир, т. е. *субъект регуляции*, но только иного уровня.

1.2.7. О различии между стабильными стадиями и между стабильными стадийными ЗБР: виды внешней регуляции и ее средств

Социальная ситуация развития – это регулятивное субъект-объектное отношение, неотделимое от процесса регуляции (1.2.6). Причем всякая конкретная социальная ситуация развития – отношение «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое»¹. Таким образом, *для разных стабильных стадий характерны различные виды внешней регуляции*. Иначе говоря, *на каждой стабильной стадии осуществляется и интериоризуется (а в ее конце отвергается) определенный вид внешней регуляции*.

Подчинение ребенка внешней регуляции – начало стабильной стадии, а отвержение ребенком внешней регуляции – конец стабильной стадии (1.2.6). Теперь можно уточнить: по подчинению ребенка *конкретному виду* внешней регуляции определяется начало *данной* стабильной стадии, а по отвержению ребенком *того же вида* внешней регуляции – конец *этой же* стабильной стадии. Различие между видами внешней регуляции и является *различием между стабильными стадиями*. Сами же *виды регуляции* различаются по *видам средств регуляции* (см. ниже). В итоге *стабильные стадии различаются между собой по видам средств внешней регуляции*. Так же различаются между собой и *связанные со стадиями стабильные стадийные ЗБР*: они имеют те же признаки, что и стадии (1.2.3).

Перечислим средства внешней регуляции, характерные для стабильных «возрастов»², определяемых по признакам их начал (1.2.3).

«Младенческий возраст» (МВ). Средство внешней регуляции в начале данной стадии – ситуация, воспринимаемая по первой сигнальной системе (первосигнальная ситуация). То есть воспринимаемая младенцем совокупность *вещей*. Причем это – вещи сами по себе, как объекты восприятия (а не вещи как игровые предметы-заместители³,

1 Выготский Л. С., [69], с. 258.

2 Подробнее: 4.8.2. О результатах интериоризации этих средств речь пойдет в части III, о выявлении обсуждаемых идей в текстах Выготского – в части II.

3 Предметы-заместители – это вещи, которые в игре замещают собой другие вещи, моделируют их (палочка, на которой «скачет» ребенок, замещает коня, и т. п.).

например: они смогут оказывать регулятивное воздействие на ребенка гораздо позже). Если рассматривать первосигнальную ситуацию – *совокупность вещей* – как одну сложную *вещь*, то схема такой регуляции «человек – вещь – человек»¹.

В этом смысле средство регуляции поведения младенцев – *первосигнальная вещь*.

«Ранний возраст» (РВ). В начале «раннего возраста» взрослый уже может регулировать поведение ребенка посредством родного языка. Произносимое «слово является командой»² – *средством регуляции поведения*. В конкретной ситуации средством регуляции при воздействии взрослого на ребенка является не язык в целом, а более или менее сложное *предложение* данного языка (совокупность отдельных слов). «Слово» как средство регуляции («команда») – это *совокупность слов*, рассматриваемая как одно сложное *слово*³. Схема такой регуляции уже не *человек – вещь – человек*, а *человек – слово – человек*. Здесь имеется в виду слово бытовой речи (или, короче, *бытовое слово*) в отличие от более поздних видов речи (см. ниже).

Средство внешней регуляции в «раннем возрасте» – *бытовое слово*.

«Дошкольный возраст» (ДВ). «Особенностью дошкольного возраста» является «игра»⁴. Выготский применял выражение «возраст игры» (как «особой формы поведения ребенка») для обозначения «типичной стадии» развития⁵. В игре средством регуляции является игровая ситуация – совокупность *вещей*, но уже не просто вещей, воспринимаемых по первой сигнальной системе, а *игровых вещей* (предметов-заместителей). Если понимать *совокупность игровых вещей* (игровую ситуацию) как одну сложную *игровую вещь*, то можно сказать, что

1 «Схема здесь: не человек – вещь (Штерн), не человек – человек (Пиаже). Но: человек – вещь – человек» (Выготский Л. С., [73], с. 167).

2 Выготский Л. С., [67], с. 223.

3 Аналогично тому, как мы только что рассматривали в «младенческом возрасте» систему *вещей* в качестве одной сложной *вещи*. См. также 4.8.2.

4 Выготский Л. С., [49], с. 79. Имеется в виду игра, развивающаяся от сюжетно-ролевой игры с мнимой ситуацией до игры с правилами. Ср.: «Игра есть главный тракт (или «основной путь». – С.К.) культурного развития ребенка», и, «в частности, его знаковой деятельности» (Выготский Л. С., [64], с. 14, 69). Что непосредственно связано с регуляцией: знак – это «психологическое орудие».

5 Выготский Л. С., [52], с. 325.

в «дошкольном возрасте» средством регуляции снова является *вещь* и схема такой регуляции опять «человек – вещь – человек»¹.

Характерное для «дошкольного возраста» средство регуляции – *игровая вещь*.

«Школьный возраст» (ШВ). Выготский неоднократно подчеркивал особое значение в «школьном возрасте» *слова* (речи, словесного мышления). Например: «развитие научного понятия» начинается «со словесного определения понятия»², при этом «слово»³ выступает «в роли средства образования понятия»⁴. Для регуляции поведения учеников учителя применяют *слово* (предложение), но уже не бытовой речи, а *учебной* (точнее, *учебно-воспитательной*). Она отличается от бытовой речи и словарем, и грамматикой. Схема здесь тоже *человек – слово – человек*, как и в «раннем возрасте», но теперь *слово* принадлежит к другому виду речи (не бытовой, а *учебной*)⁵.

Средство внешней регуляции в «школьном возрасте» – *учебно-воспитательное слово*. Для краткости будем называть его *учебным словом*.

«Пубертатный возраст» (ПВ). Здесь для подростков характерен аналог игры дошкольников – «серьезная игра»⁶. Средством регуляции поведения является серьезно-игровая ситуация как совокупность *вещей*, но это уже не игровые предметы-заместители (игрушки). Подростки хотят иметь дело только с настоящими вещами взрослых (насколько это возможно). Но эти *вещи* являются компонентами не настоящей деятельности взрослых, а серьезно-игровой модели этой деятельности. А потому, с психологической точки зрения, должны рассматриваться как *серьезно-игровые предметы-заместители*. Схема регуляции в «пубертатном возрасте» аналогична схеме регуляции в «дошкольном возрасте: *человек – вещь – человек*. Но средством регуляции является уже не *игровая вещь*, а *серьезно-игровая вещь*.

Характерные для обсужденных стадий виды средств регуляции явно делятся на два типа средств: *слова* и *вещи*. Это, разумеется, не означает,

1 Выготский Л. С., [73], с. 167.

2 Выготский Л. С., [60], с. 260.

3 Определение понятия всегда выражается предложением, а не отдельным словом.

4 Выготский Л. С., [60], с. 126.

5 Подробнее – в 4.8.2.

6 Выготский Л. С., [54], с. 227.

что на половине стадий детского развития *слово* отсутствует. Просто *вещи* (взятые с их перцептивными¹ признаками) отступают в «раннем возрасте» на второй план, снова становятся значимыми в «дошкольном возрасте», затем опять уходят на второй план в «школьном возрасте» – и вновь становятся важны для подростков в «пубертатном возрасте». В этом смысле в ходе развития происходит периодическое чередование двух *типов средств регуляции* – *слов и вещей*. А значит, и двух соответствующих *типов регуляции*², в которые объединяются *виды регуляции*, различающиеся именно по *видам средств регуляции* (см. выше).

Признак начала любой из конкретных стабильных стадий – это подчинение ребенка не просто внешней регуляции со стороны взрослого, а именно тому ее виду, для которого характерно указанное выше средство регуляции. Признак конца этой же стабильной стадии – отвержение ребенком того же вида внешней регуляции. Оно же – признак начала следующего за этой стадией «кризиса».

Можно сказать и иначе. Признак начала конкретной стабильной стадии: *ребенок стал объектом внешней регуляции* того вида, для которого характерно соответствующее средство регуляции (см. выше). При-

1 Воспринимаемыми.

2 Это чередование *вещей* и *слов* можно попытаться описать как периодически чередующиеся в ходе развития увеличения и уменьшения роли восприятия в регуляции (в смысле максимумов и минимумов степени реагирования на перцептивные, физические свойства вещей). Приведем несколько примеров такого рода информации в возрастнo-психологической литературе. «Эксперименты, проводившиеся с трехмесячными детьми («младенческий возраст». – С. К.), показали, что они хорошо различают цвета, формы объемных и плоскостных геометрических фигур». В «раннем возрасте» для ребенка «слово – название предмета – выражает прежде всего его функцию, назначение, которое остается неизменным при изменении внешних свойств. Так, лопатка – это орудие, которым копают, каковы бы ни были ее форма, цвет, величина»; на этой стадии названиями перцептивных свойств – «цветов и форм» – «дети овладевают с большим трудом». В «дошкольном возрасте» («на четвертом-пятом году жизни») складываются «значительно более благоприятные условия» для обучения ребенка названиям цветов, форм и т. п., чем в раннем ... возрасте» (Мухина В. С., [215], с. 69, 99, 100). В «школьном возрасте» детей девяти лет «меньше захватывают сенсорные свойства» и ими при словесном описании воспринимаемого «упоминается меньше признаков, чем в любом другом» возрасте «от 3 до 22 лет» (Поттер М. К., [245], с. 139, 164-165). А значит, меньше, чем в «пубертатном возрасте». Что же касается «юности», то эта стадия находится за пределами детского развития (3.4.1).

знак конца этой же стабильной стадии: *ребенок перестал быть объектом внешней регуляции того же вида* (с тем же средством регуляции).

1.2.8. О признаках стадий «возрастной периодизации» и связанных с ними ЗБР

Перечислим признаки стадий, исходя из следующего. *Каждая стадия определяется по признаку ее начала; ее концом является начало следующей стадии; признак начала следующей стадии – это признак конца предыдущей* (1.2.3). Поэтому для каждой стадии укажем только *признак ее начала* (кроме «кризиса 17 лет», конец которого завершает *детское развитие*). Признак нижней границы¹ стадийальной ЗБР тот же, что у начала связанной с ней стадии, а признак верхней границы² данной стадийальной ЗБР – это признак окончания той же стадии (1.2.3). Признак начала любой стабильной стадии («возраста») – подчинение ребенка тому виду внешней регуляции (со стороны взрослых), который характерен для данной стадии (1.2.7) Признак начала любой нестабильной стадии («кризиса») – неподчинение ребенка тому виду внешней регуляции (со стороны взрослых), который характерен для предшествующей стабильной стадии (1.2.7). Иначе говоря, отвержение ребенком такой внешней регуляции. Характерные для стабильных стадий *виды регуляции* с присущими им средствами регуляции – *видами слов и вещей* – приведены выше (1.2.7).

«Кризис новорожденности» (КН). Признак начала этой нестабильной стадии такой же, как у других «кризисов»: она обладает «всеми отличительными чертами критического возраста» (т. е. возрастного «кризиса»)³. Этим признаком является *отвержение ребенком того вида внешней регуляции*⁴ *со стороны взрослого, что характерен для предшествующей стадии* (1.2.7). В начале «кризиса новорожденности» – в момент рождения – ребенок перестает быть объектом

1 Стадийального уровня актуального развития (который характерен для ребенка в начале стадии).

2 Стадийального уровня потенциального развития (который станет актуальным уровнем в конце стадии).

3 Выготский Л. С., [59], с. 269.

4 С соответствующим средством регуляции (1.2.7).

физиологической регуляции со стороны взрослого (матери). Средство такой внешней пренатальной регуляции – *гумор*¹. Признак начала «кризиса новорожденности»: *ребенок перестал быть объектом внешней регуляции со стороны взрослого (матери) посредством гумора*. Ребенку перерезали пуповину и он оказался жизнеспособным (т. е. способным к самостоятельной внутренней саморегуляции организма с помощью гумора – веществ, вырабатываемых собственными железами внутренней секреции)². Признак конца данного «кризиса» – это признак начала «младенческого возраста»³.

«Младенческий возраст» (МВ). Признак начала: ребенок стал объектом внешней регуляции со стороны взрослого посредством *первосигнальной вещи*.

«Кризис 1 года» (К1). Признак начала: ребенок перестал быть объектом внешней регуляции со стороны взрослого посредством *первосигнальной вещи*.

«Ранний возраст» (РВ). Признак начала: ребенок стал объектом внешней регуляции со стороны взрослого посредством *бытового слова*.

«Кризис 3 лет» (К3). Признак начала: ребенок перестал быть объектом внешней регуляции со стороны взрослого посредством *бытового слова*.

«Дошкольный возраст» (ДВ). Признак начала: ребенок стал объектом внешней регуляции со стороны взрослого посредством *игровой вещи*.

1 Для пренатального развития характерна нейро-гуморальная регуляция (физиологическая). С учетом того, что непосредственной связи нервных систем матери и ребенка нет: в пуповине нервные волокна отсутствуют. Передаваемым через нее средством регуляции является *гумор* – вещества, вырабатываемые железами внутренней секреции (к гуморальным веществам относятся, например, адреналин). Симптомом окончания пренатального развития является очевидный факт: прекращение поступления гумора через пуповину после ее перерезания. Ребенок, родившись, *перестал быть объектом такого вида внешней регуляции*.

2 К концу пренатального развития ребенок переходит от внешней гуморальной регуляции (посредством гумора матери) к внутренней (посредством гумора, выработанного в собственном организме). Этот переход может рассматриваться как физиологический аналог известным психологам процесса интериоризации.

3 Психологический «кризис новорожденности» не совпадает с *новорожденностью* в медицинском смысле.

«Кризис 7 лет» (К7). Признак начала: ребенок перестал быть объектом внешней регуляции со стороны взрослого посредством *игровой вещи*.

«Школьный возраст» (ШВ). Признак начала: ребенок стал объектом внешней регуляции со стороны взрослого посредством *учебного слова*.

«Кризис 13 лет» (К13). Признак начала: ребенок (подросток) перестал быть объектом внешней регуляции со стороны взрослого посредством *учебного слова*.

«Пубертатный возраст» (ПВ). Признак начала: подросток стал объектом внешней регуляции со стороны взрослого посредством *серьезно-игровой вещи*.

«Кризис 17 лет» (К17). Признак начала: подросток перестал быть объектом внешней регуляции со стороны взрослого посредством *серьезно-игровой вещи*. Признак конца «кризиса 17 лет» – это признак начала следующей стадии, т. е. «юности» (с 18 лет); на этой границе стадий детское развитие завершается: «юность» представляет собой уже «начальное звено в цепи зрелых возрастов»¹. В конце «кризиса 17 лет» начинается взрослость. В этот момент человек стал взрослым членом социума. А значит, подчиняется тому виду внешней регуляции, который применяется в обществе *по отношению к зрелым (взрослым) людям*. Средство такой регуляции уже не серьезно-игровое, как у подростков, а собственно серьезное. Это – *слово серьезной речи*² или, короче, *серьезное слово* (подробнее см. в 4.8.3). Таким образом, признак конца «кризиса 17 лет» и всего процесса детского развития таков: зрелый молодой человек подчинил свое поведение внешней (социальной) регуляции посредством *серьезного слова*.

Психологам хорошо известна знаменитая фраза Выготского о том, что хронологический, «паспортный возраст ребенка не может служить надежным критерием для установления реального уровня его

1 Выготский Л. С., [69], с. 255-256. Строго говоря, изучение «юности» и связанных с ней возрастных ЗБР не входит в задачу данного исследования, так как эта стадия не включена в «возрастную периодизацию» (табл. 1 в 3.4.1). Для реконструкции периодической системы возрастных ЗБР необходим лишь признак начала «юности» как признак окончания «кризиса 17 лет» и всего процесса нормального детского развития.

2 Указания менеджеров подчиненному им персоналу, приказы офицеров солдатам, распоряжения деканов студентам и т. п.

развития»¹. Таким критерием является «ряд надежных признаков, с помощью которых мы можем узнать, в какой фазе ... какого возраста протекает сейчас процесс развития у ребенка»². Поэтому мы должны обучать и развивать ребенка³, исходя не из количества прожитых им лет и месяцев, а из «реального уровня его развития», определяемого указанными выше признаками стадий. А также – признаками их частей (фаз).

1.2.9. О фазах и фазных ЗБР: «структура возраста» и структура стадийной ЗБР

Понятие о фазной ЗБР применялось Выготским⁴. Например, он писал, что «уровень реального развития»⁵ определяется как стадией в целом, так и той «фазой внутри данного возраста (стадии. – С. К.), которую сейчас переживает ребенок». А направление дальнейшего развития – к *возрастному уровню потенциального развития* – при этом определяется *следующей фазой*: «то, что лежит в зоне ближайшего развития в одной фазе данного возраста, реализуется и переходит на уровень актуального развития во второй» фазе этого же «возраста»⁶. Иначе говоря: «то, что ребенок может сделать с помощью» взрослого в одной фазе «возраста», этот же ребенок «может делать самостоятельно в другой», более поздней, фазе того же «возраста»⁷. С каждой фазой связана определенная возрастная ЗБР (фазная), и когда ребенок достиг в ходе развития начала какой-либо фазы, именно эта фаза нахо-

1 Выготский Л. С., [69], с. 260. Здесь слово *возраст* обозначает количество прожитых ребенком после рождения лет, месяцев и дней.

2 Выготский Л. С., [69], с. 261. Здесь слово *возраст* обозначает стадию развития. (См. Приложение 1.)

3 А также корректировать деформации его развития (8.1.3, 8.1.4).

4 Без закрепления за этим *понятием* особого термина (см. Приложение 1).

5 Т. е. *уровень актуального развития*, в данном случае – возрастной (нижняя граница *возрастной ЗБР* и связанного с ней отрезка развития).

6 Выготский Л. С., [69], с. 260, и [60], с. 250. Ученый называет здесь фазы «стадиями возраста», но мы не можем употреблять слово «стадия» для обозначения частей «возраста», так как зафиксировали это слово в качестве термина, обозначающего отрезки развития, перечисленные в таблице 1 (см. 3.4.1). См. также Приложение 1.

7 Выготский Л. С., [77], с. 471.

дится у него в фазной ЗБР. Которая связана с фазой (частью стадии) так же, как стадийная ЗБР – с целой стадией (1.2.3).

Разделение «возраста» на определенные фазы – это выявление его структуры. Связанные с этими фазами фазные ЗБР составляют структуру стадийной ЗБР. Выявить фазы нестабильных стадий («кризисов») в достаточно ясном и отчетливом виде пока не удалось, поэтому сейчас речь пойдет лишь о стабильных стадиях («возрастах»).

«Структурой возраста» Л. С. Выготский назвал «внутреннее строение процесса развития» в пределах «возраста»¹, то есть выделение в нем определенных частей. При этом «структура возраста» понимается как «единое целое», «законами строения» которого «определяется строение и течение каждого частного процесса развития, входящего в состав целого»². А целое надо подразделять на такие части, которые сохраняют «свойства, присущие данному целому»³. Стадия – это процесс формирования регуляции (1.2.6), поэтому *стадию надо делить на такие части (фазы), которые сохраняют свойства целого (стадии), а значит, тоже являются процессами формирования регуляции.*

Эмпирически выявленное разделение «раннего возраста» на две части⁴ Выготский распространил на «двухчленное строение» всякой стабильной стадии («возраста»)⁵. При этом *общий признак начала «первой» фазы любой стабильной стадии* таков: *ребенок стал объектом внешней регуляции со стороны взрослого. Общий признак начала «второй» фазы любой стабильной стадии: ребенок стал субъектом внешней*

1 Выготский Л. С., [69], с. 256.

2 Выготский Л. С., [69], с. 256. Поэтому прежде, чем изучать развитие отдельных психических процессов или сфер, надо исследовать детское развитие в целом. Применительно к «возрасту»: прежде, чем изучать развитие отдельных психических процессов или сфер, надо исследовать целостный процесс детского развития внутри «возраста» – процесс формирования нового высшего регулятивного уровня. (Весь процесс детского развития в целом Выготский объяснил как процесс последовательного формирования все новых уровней регуляции: см. 1.2.6.)

3 Выготский Л. С., [60], с. 16. См. также комментарий в 4.1.4 (в сноске 2 на с. 128) о двух способах анализа (разделения целого) в психологии и педагогике.

4 Выготский Л. С., [79], с. 346-347.

5 Выготский Л. С., [69], с. 255. В цитируемом месте признаки обеих фаз не указаны, но они выявляются в более широком контексте (см. 5.2). Существование внутри каждого стабильного возраста («периода») двух «фаз» отметил на своей схеме периодизации онтогенеза и ученик Л. С. Выготского Д. Б. Эльконин ([305], с. 19).

регуляции поведения взрослого¹, оставаясь до конца «возраста» и объектом внешней регуляции². (См. таблицы 12-14 в 5.2.)

На протяжении стабильной стадии происходит формирование саморегуляции путем *интериоризации* внешней регулятивной активности³, поэтому этапы ее интериоризации – определенные части (фазы) «возраста». Процесс интериоризации протекает в три этапа: интерпсихологический, экстрапсихологический и интрапсихологический⁴. Они и выделены Выготским как раз *применительно к регуляции*⁵. Стабильный «возраст» разделяется, таким образом, на три *фазы интериоризации регуляции*: интерфазу, экстрафазу и интрафазу⁶. *Признак начала интерфазы: ребенок стал объектом внешней регуляции со стороны другого человека* (взрослого); это же – признак начала всего «возраста». *Признак начала экстрафазы: ребенок стал субъектом внешней регуляции по отношению к самому себе* как объекту регуляции (субъекту исполнительной активности). *Признак начала интрафазы: ребенок стал субъектом несамостоятельной внутренней саморегуляции*. Несамостоятельной в том смысле, что ребенок вплоть до конца стадии (и ее интрафазы) остается объектом внешней регуляции со стороны

1 Трудно найти педагогов или родителей, не согласных с тем, что надо учить ребенка подчиняться взрослым. Необходимость же обучения детей влиянию на взрослых нуждается в объяснении. Чтобы ребенок перешел в следующую фазу своего нормального развития – из «первой» во «вторую» – необходимо, чтобы он обрел признак начала «второй фазы», т. е. овладел *внешней регуляцией взрослого*. Это нужно и для того, чтобы ребенок, став впоследствии взрослым, мог влиять на других людей, без чего невозможно быть дееспособным членом общества. Даже для того, чтобы совершить простейшее социальное взаимодействие, – скажем, купить булку, – надо *повлиять* на продавца так, чтобы он ее продал. Разумеется, жизнь предъявляет к человеку и неизмеримо более сложные требования в плане умения влиять на других людей (например, к политику – на выборах, к юристу – в суде, и т. д.). Умение детей влиять на взрослого применяется педагогами и для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса: например, в известном приеме *намеренной «ошибки»*, побуждающем ребенка регулятивно повлиять на педагога для ее исправления.

2 См. в 5.2 более обстоятельное обсуждение таких двух фаз. Об эмпирических данных, подтверждающих существование обеих фаз не только в «раннем возрасте», но и на других стадиях, см. в части III.

3 См. 1.2.6, 4.5.4.

4 Выготский Л. С., [63], с. 130.

5 Например, на интер-этапе: «я приказываю, вы выполняете» (Выготский Л. С., [63], с. 130).

6 Подробнее о *фазах интериоризации* и их признаках – в 5.3.

взрослого. С такой точки зрения, внутренняя *саморегуляция* является *самостоятельной*¹ с того момента, когда ребенок стал способен отвергать внешнюю регуляцию. Что является признаком конца стабильной стадии. (См. таблицы 15 и 16 в 5.3.)

Субъектом регуляции ребенок стал не в начале экстрафазы, а гораздо раньше, в начале «второй» фазы, когда он уже управляет поведением взрослого (см. выше). Причем в начале «второй» фазы интерфазы не заканчивается: регуляция ребенком взрослого тоже является интерпсихологической (один человек воздействует на другого). Поэтому *начало «второй» фазы делит интерфазу на две части*. (Об этих двух фазах – частях интерфазы – будет сказано чуть ниже.)

В психологической системе Выготского намечен и еще один подход к структуре «возраста». Речь идет об указанном ученым порядке формирования трех *направленностей регуляции*. «Общая последовательность культурного развития ребенка такова: сначала другие люди (регулятивно. – С.К.) действуют по отношению к ребенку, затем ребенок ... начинает (регулятивно. – С.К.) действовать на других и только в конце² начинает (регулятивно. – С.К.) действовать по отношению к себе»³. Сначала *взрослые регулируют поведение ребенка*, затем *ребенок регулирует поведение взрослых* и, наконец, *ребенок применяет регуляцию к самому себе* (см. таблицу 17 в 5.4.). Эта последовательность имеет место в пределах стабильного «возраста»⁴. Таким образом, стабильная стадия разделяется на три *фазы направленности*. В работах Выготского не удалось найти термины, обозначающие такие фазы,

1 Выражение *самостоятельная саморегуляция* не является изысканным стилистически, зато точно выражает суть дела и соответствует сложившемуся в психологии словоупотреблению. *Самостоятельная* активность ребенка или подростка – это процесс, уже вышедший из зоны ближайшего развития и осуществляемый *без помощи взрослого* и необходимости во взаимодействии с ним (1.1.2, 1.2.1, 1.2.9, 3.1). А *саморегуляция* – это регуляция ребенком (подростком) *самого себя* в отличие от *внешней регуляции одного человека другим*.

2 Процесса возникновения новых направленностей регуляции.

3 Выготский Л. С., [52], с. 225. Ср.: «Ребенок начинает применять *к себе самому* те самые способы (регуляции. – С. К.) поведения, которые *другие применяли к нему*, и он применял по отношению к другим» (Выготский Л. С., [67], с. 139; курсив мой. – С. К.). Ср. также: «первоначально им (вниманием ребенка. – С.К.) руководят взрослые», однако потом и «ребенок начинает ... управлять вниманием сначала в отношении других, а затем и в отношении себя» (Выготский Л. С., [52], с. 225).

4 Как и описанный выше переход от «интер» к «интра». Подробнее – в 5.4.

а в процессе исследования необходимо их различать и называть (хотя бы условно)¹. Термином *протофаза*² обозначим ту фазу, к началу которой сформирована *первая* в стабильном возрасте направленность регуляции – *на ребенка* (ребенок стал объектом регуляции со стороны взрослого). *Аллофаза*³ – это следующая фаза, к началу которой сформирована *другая* направленность регуляции – *на другого* (ребенок стал субъектом регуляции взрослого). *Аутофазой*⁴ будем называть ту фазу, к началу которой у ребенка сформирована направленность регуляции *на самого себя* (ребенок стал субъектом саморегуляции, пока – внешней).

Начало протофазы имеет тот же признак, что и начало всей стабильной стадии: ребенок подчинился внешней регуляции, т. е. *стал объектом регуляции со стороны взрослого* (1.2.6). Признак конца протофазы и начала аллофазы тот же, что у начала «второй» фазы стабильной стадии: *ребенок стал субъектом внешней регуляции поведения взрослых*. (Таким образом, протофаза – это то же самое, что «первая» фаза, о которой шла речь выше.) У начала аутофазы – тот же признак, что и у начала экстрафазы: *ребенок стал субъектом внешней регуляции по отношению к самому себе*. Таким образом, протофаза и аллофаза в сумме равны интерфазе. Это и есть те две части, на которые ее делит начало «второй» фазы (см. выше). А экстрафаза и интрафаза в сумме равны аутофазе, начало которой – это начало экстрафазы (имеет тот же признак), а окончание – это конец всего «возраста». (См. таблицы 18 и 19 в 5.4.)

Став субъектом регуляции, ребенок стал *со-субъектом* своего обучения и развития наряду с взрослыми субъектами – родителями, педагогами, психологами (см. 8.1.7).

Аутофаза – это фаза «борьбы» регуляций: внешней (со стороны взрослого) и саморегуляции ребенка (сначала внешней, а затем – внутренней). В аутофазе ребенок *уже* стал субъектом саморегуляции (см. выше) и *еще* не отверг внешнюю регуляцию его поведения взрослым, что произойдет лишь в конце стабильного «возраста». Поэтому

1 Поэтому пришлось обозначить их. Это сделано согласно применявшемуся Вygотским принципу образования научных терминов из латинских или греческих корней («интер», «экстра», «интра» и т. п.).

2 От греческого *прото* – «первый».

3 От греческого *алло* – «другой».

4 От греческого *ауто* – «сам».

ребенком как субъектом исполнительной активности управляют два субъекта регуляции: взрослый и сам ребенок (как субъект саморегуляции). Требования двух субъектов регуляции к одному субъекту исполнительной активности могут противоречить друг другу. Просто проигнорировать требование взрослого ребенок еще не может (это характерно лишь для конца всей стадии). Поэтому, чтобы осуществить желаемое поведение, ребенок вынужден пытаться воздействовать на взрослого так, чтобы тот дал на это согласие (отменил запрет). Влиять на взрослого ребенок уже может: он стал субъектом регуляции поведения взрослого задолго до начала аутофазы (в начале аллофазы). С точки зрения взрослого, такая «борьба» регуляций выглядит как негативное поведение ребенка¹. Таким образом, *появление у ребенка негативного поведения – не симптом начала «кризиса», а признак начала аутофазы стабильного «возраста»*. С началом же «кризиса» – т. е. с окончанием фазы «борьбы» регуляций – «у многих детей вовсе не наблюдается сколько-нибудь ясно выраженной трудновоспитуемости»². (Подробнее – в 5.5.)

Из всех возможных вариантов периодизации развития внутри стабильного «возраста» (табл. 20 в 5.6.1) лучший – тот, в котором стабильная стадия разделена на наименьшие части (не являющиеся суммой других фаз). Таким образом, *структура «возраста» состоит из 4 фаз: протофазы, аллофазы, экстрафазы и интрафазы* (табл. 21 в 5.6.1). Представляет интерес и еще один вариант, в котором стадия сначала разделяется на интерфазу и аутофазу, затем интерфаза – на *протофазу и аллофазу*, а аутофаза – на *экстрафазу и интрафазу* (табл. 22 в 5.6.1).

Аналогичную структуру имеет стабильная стадияльная ЗБР при ее разделении на фазные ЗБР, соответствующие фазам периодизации (табл. 23 в 5.6.2). Нижние границы фазных ЗБР – фазные уровни актуального развития – это нижние границы (начала) соответствующих фаз. Верхние границы фазных ЗБР – фазные уровни потенциального развития – это верхние границы (концы) соответствующих фаз.

1 Весьма вероятно, что для ребенка она выглядит как негативное поведение взрослого.

2 Вygотский Л. С., [69], с. 250. Не наблюдается «абсолютной» «трудновоспитуемости», а не «относительной»: и при отсутствии конфликта со взрослыми *способность игнорировать внешнюю регуляцию* в начале «кризиса» – это более высокий уровень «относительной трудновоспитуемости», чем отсутствие такой способности в начале «возраста». Об «относительной» и «абсолютной» «трудновоспитуемости» см. в 1.2.6 и 4.2.

Сходство между одноименными фазами разных стадий¹ состоит в том, что все одноименные фазы стабильных стадий имеют признаки, отраженные в общей структуре «возраста» (табл. 21 в 5.6.1). Сходство между связанными с этими фазами одноименными фазными ЗБР² – в том, что все они соответствуют общей структуре стабильной стадильной ЗБР (табл. 23 в 5.6.2).

Различие между одноименными фазами разных стадий и между связанными с ними одноименными фазными ЗБР состоит в различии характерных для этих стадий средств регуляции. Например, и в «дошкольном возрасте», и в «школьном возрасте» есть протофаза, аллофаза, экстрафаза и интрафаза, но в «дошкольном возрасте» происходит интериоризация регуляции посредством *игровой вещи*, а в «школьном возрасте» – интериоризация регуляции посредством *учебного слова*. (Все одноименные фазы указаны в таблице 29 в 5.8.1, а все одноименные фазные ЗБР – в таблице 30, там же.)

Различия стадиальных видов регуляции недостаточно для описания процесса развития: ведь теми или иными особенностями регуляции характеризуются не только стадии, но и их фазы. Поэтому, кроме *стадиальных видов* регуляции, надо различать ее *фазные подвиды*.

Все конкретные структуры отдельных стабильных стадий «возрастной периодизации» Выготского отличаются от таблицы 21 (в 5.6.1) только наличием названия данной стадии и указанием характерного для этой стадии средства регуляции. Аналогичным образом, конкретные структуры всех стабильных стадиальных ЗБР отличаются от таблицы 23 (в 5.6.2) только наличием названия данной ЗБР и указанием характерного для связанной с ней стадии средства регуляции. (Примеры таких конкретных структур см. в таблицах 25-28 в 5.7.2.)

1 Экстрафаза «младенческого возраста», экстрафаза «раннего возраста», экстрафаза «дошкольного возраста» и т. п.

2 Экстрафазная ЗБР в «младенческом возрасте», экстрафазная ЗБР в «раннем возрасте», экстрафазная ЗБР в «дошкольном возрасте» и т. п.

1.3. О теории обучения и развития Выготского в заданной им форме периодической системы возрастных ЗБР

Л. С. Выготский задал для своей теории обучения и развития форму периодической системы, разработав «возрастную периодизацию», которая фактически представляет собой *периодическую систему стадий детского развития*¹, и связав возрастные зоны ближайшего развития со стадиями этого процесса².

Мысль о периодической системе в психологии может вызвать удивление лишь у читателя, недостаточно знакомого с широко известными работами Д. Б. Эльконина. Именно он впервые выдвинул в *явном виде* идею «своеобразной “периодической системы” возрастов»³ (стадий развития), введя при этом в психологию и идею периодической системы, и связанный с ней термин *периодичность*⁴. Свой вариант такой системы Д. Б. Эльконин, ученик и последователь Л. С. Выготского, реализовал, опираясь на его идеи⁵.

Употребив выражение «“периодическая система” возрастов»⁶, Эльконин тем самым провел явную аналогию между периодизацией детского развития⁷ и периодической системой химических элементов. Конечно, степень сходства между ними не следует преувеличивать. Но в то же время надо признать важность такой аналогии: периодическая система Д. И. Менделеева является ярким и общеизвестным примером классификации по периодическому видоизменению признака. Поэтому выражение «“периодическая система” возрастов» указывает на применение

1 См. 1.3.1 и 4.9.1.

2 См. 1.2 и 3.4.

3 Эльконин Д. Б., [308], с. 366.

4 Об особенностях понятия *периодичности* в психологии см.: Касвинов С. Г., [137].

5 Эльконин Д. Б., [305]. Ср. также: «Д. Б. Эльконин создал “периодическую систему элементов” развития» как «содержательное развитие взглядов Л. С. Выготского на основе применения теории деятельности А. Н. Леонтьева» (Поливанова К. Н., [236], с. 111). У Эльконина в качестве аналогов химических элементов выступали стабильные «возрасты» [305]. Само по себе изучение его периодической системы (периодизации) не входит в задачи данного исследования, посвященного реконструкции теории Выготского, но далее будет проведено сопоставление периодизаций обоих психологов.

6 Эльконин Д. Б., [308], с. 366.

7 Построенной по принципу периодичности.

к периодизации детского развития такого метода классификации стадий (как способа построения их периодической системы). В сущности, подобным образом и рассуждал Д. Б. Эльконин в знаменитой статье о периодизации¹, где периодически видоизменяется *признак доминирующей сферы* (то она мотивационно-потребностная, то операционно-техническая)².

Тот же, по сути, метод был применен Л. С. Выготским в его «возрастной периодизации».

1.3.1. О «возрастной периодизации» Выготского как периодической системе стадий

Работая над своей периодизацией, ученый разделил совокупность стадий детского развития на два вида (стабильные «возрасты» и «кризисы»), которые *периодически «чередуются»* в ходе развития³. При этом «относительная трудновоспитуемость» – *периодически изменяющийся признак*, имеющий максимум в начале каждого «кризиса» и минимум в начале каждого «возраста» (1.2.6). Это – периодически чередующиеся максимумы и минимумы подчинения ребенка внешней регуляции (1.2.5–1.2.8). Таким образом, Выготский фактически создал свою *периодическую систему стадий детского развития* путем их классификации по видоизменению признака.

Периодизация Л. С. Выготского как *периодическая система стадий детского развития* отражена в таблице 8 (в 4.9.1). В ней стадии указаны с помощью их обозначений: «кризис новорожденности» – КН, «младенческий возраст» – МВ, и т. д. (см. табл. 1 в 3.4.1).

Пример использования таблицы 8 (в 4.9.1). Предположим, нас интересует признак «дошкольного возраста», т. е. особенности регуляции поведения ребенка в начале этой стадии. Находим в таблице 8 «дошкольный возраст» (ДВ). В том же *столбце* таблицы находим: *в начале стадии* ребенок стал объектом внешней регуляции со средством, характерным

1 Правда, неявно (без использования соответствующих логических терминов).

2 Эльконин Д. Б., [305]; Касвинов С. Г., [137].

3 Выготский Л. С., [69], с. 254, 256; Касвинов С. Г., [137]. Подробнее о принципе периодичности в психологии и о фактическом (неявном) применении Выготским и Элькониним метода классификации для построения своих периодизаций развития см. в [137].

для данной стадии. Это средство указано в той же *строке* таблицы, где находится символ ДВ: *игровая вещь* (о ней см. в 1.2.7). Таким образом, признак «дошкольного возраста»: *в начале стадии* ребенок стал объектом *внешней регуляции посредством игровой вещи* (со стороны взрослого). Признаки других стадий легко найти в таблице аналогичным путем¹.

Таблица 8 полезна не только тем, что указывает признаки всех стадий Выготского в краткой и удобной форме. Еще важнее то, что она *наглядно показывает закономерность детского развития: чередование этапов подчинения и неподчинения внешней регуляции² в сочетании с чередованием типов средств регуляции*, т. е. слов и вещей (1.2.7). Каждое средство характеризует определенный стадийный вид регуляции, поэтому чередованию двух типов средств соответствует чередование двух *типов регуляции* (посредством слова или посредством вещи).

1.3.2. О периодической системе стадийных ЗБР

Каждой стадии соответствует только одна определенная стадийная ЗБР, причем признаки у границ любой стадии и связанной с ней ЗБР одни и те же (1.2.3). Поэтому *периодическая система стадийных ЗБР* легко получается из «возрастной периодизации» Выготского (периодической системы стадий). Надо просто в таблице 8 (в 4.9.1) каждую стадию заменить соответствующей стадийной ЗБР, получив, таким образом, таблицу 10 (в 4.9.2.). В ней конкретные ЗБР обозначены так же, как связанные с ними стадии в табл. 8, но с добавлением букв «ЗБР». Например: стадийная ЗБР детей, находящихся на стадии «кризиса новорожденности» (КН), обозначена как КН-ЗБР; стадийная ЗБР детей, находящихся в «младенческом возрасте» (МВ), обозначена как МВ-ЗБР, и т. д.

Стадийная ЗБР включает не только стадию, но и соответствующую ей – *находящуюся в ЗБР* – часть культурного контекста развития (1.2.4). К этой части относятся актуальные на данном этапе развития содержание и методы обучения и воспитания, методы работы психолога с детьми (подростками), виды активности, которыми они овладевают. Поэтому переход от *системы стадий* к *системе стадийных*

1 При этом можно воспользоваться и перечнем признаков стадий в 1.2.8.

2 Т. е. чередование стабильных и нестабильных стадий (1.2.6).

ЗБР имеет серьезный научный и практический смысл, хотя и осуществляется достаточно простым способом.

1.3.3. О стадийно-фазной периодизации Выготского как периодической системе смежных отрезков развития

В ходе исследования в работах ученого выявлены указания на части стадий (фазы) и их признаки (1.2.9). Это позволило реконструировать вариант периодизации Выготского, включающий не только известные *стадии* («кризис новорожденности», «младенческий возраст», «кризис 1 года» и т.д.¹), но и *фазы* стабильных «возрастов». Такой вариант периодизации представлен в таблице 31, которая получена путем объединения информации из таблиц 8 и 29 (4.9.1, 5.8.1, 5.8.2). При этом применяются те же обозначения и порядковые номера стадий, что и в других таблицах: «кризис новорожденности» – КН, «младенческий возраст» – МВ, «кризис 1 года» – К1, «ранний возраст» – РВ и т. д. (табл. 1 в 3.4.1). Соответственно, в «младенческом возрасте» *протофаза* обозначается МВ-П, *аллофаза* – МВ-А, *экстрафаза* – МВ-Э, *интрафаза* – МВ-И, в «раннем возрасте» *протофаза* – РВ-П, *аллофаза* – РВ-А, *экстрафаза* – РВ-Э, *интрафаза* – РВ-И, и т. д. в остальных стабильных «возрастах».

Реконструированная *стадийно-фазная периодизация Выготского* отражает уже не только чередование стабильных и нестабильных стадий, но и периодическое повторение в ходе развития последовательности фаз стабильных стадий. Поэтому такая периодизация может рассматриваться как *периодическая система смежных отрезков развития*, включая нестабильные стадии и фазы стабильных стадий². Таких смежных отрезков 26, если считать от рождения до окончания детского развития в конце «кризиса 17 лет» (см. таблицу 31 в 5.8.2).

Эта периодизация является компонентом *периодической системы возрастных ЗБР*.

1.3.4. О периодической системе возрастных ЗБР и последовательности влияния частей культурного контекста на детское развитие

Каждой фазе соответствует только одна определенная фазная ЗБР, причем признаки у границ фазы и связанной с ней ЗБР одни и те же (1.2.9). То же касается всех стадий и соответствующих им стадийных ЗБР (1.2.3, ср. 1.3.2).

Поэтому *периодическая система возрастных ЗБР* получается из *стадийно-фазной периодизации Выготского* – периодической системы смежных отрезков детского развития – совершенно аналогично тому, как получена периодическая система стадийных ЗБР из «возрастной периодизации» (1.3.2). Надо лишь заменить в таблице 31 (в 5.8.2) все стадии связанными с ними стадийными ЗБР, а все фазы – связанными с ними фазными ЗБР¹. Так мы получим периодическую систему возрастных ЗБР (табл. 32 в 5.8.3). При этом, чтобы иметь возможность отличать фазные ЗБР (табл. 32) от фаз (табл. 31) добавим к обозначению каждой фазы буквы «ЗБР»: тогда в «младенческом возрасте» *протофазная ЗБР* обозначается как МВ-П-ЗБР, в «раннем возрасте» *экстрафазная ЗБР* – как РВ-Э-ЗБР, и т. п. (ср. обозначения стадий и фаз в 1.3.3).

Признак возрастной ЗБР определяется в их периодической системе (табл. 32 в 5.8.3) аналогично тому, как мы выше определяли признаки стадий в таблице 8 (см. 1.3.1).

Пример. Предположим, нас интересует, что у детей находится в ЗБР в «кризисе 3 лет». Ищем в таблице 32 возрастную ЗБР в «кризисе 3 лет» (К3-ЗБР). В том же столбце таблицы внизу видим: в данной возрастной ЗБР находится *внешняя регуляция взрослым ребенком* (т. е. подчинение ребенка внешней регуляции со стороны взрослого). В той же строке таблицы 32 обнаруживаем: средство этой внешней регуляции – *игровая вещь*. Таким образом, в «кризисе 3 лет» у детей в стадийной ЗБР находится *внешняя регуляция взрослым ребенком посредством игровой*

1 Выготский Л. С., [69], с. 256. См. таблицу 1 в 3.4.1.

2 Еще интереснее было бы, конечно, реконструировать *периодическую систему смежных фаз развития*. Очевидно, в принципе это возможно: «кризисы» тоже делятся на фазы (Выготский Л. С., [69], с. 255). Но выявить в текстах ученого признаки этих фаз пока не удалось (3.7).

1 Фазная ЗБР включает не только фазу, но и соответствующую ей часть культурного контекста развития. В том числе – соответствующие возрастным особенностям детей содержание и методы обучения и воспитания, способы работы психолога с детьми (подростками), а также виды активности, которыми они овладевают успешнее, если такая возможность предоставлена взрослыми вовремя (внутри фазной ЗБР).

вещи (игровой ситуации). При этом взрослый – субъект регуляции, а ребенок – ее объект и, в то же время, субъект исполнительной активности внутри игровой ситуации. Значит, в «кризисе 3 лет» *развивающей* является деятельность родителей, педагогов, психологов по обучению ребенка игре внутри игровой ситуации. При этом игровая ситуация моделирует действительность и служит ее познанию ребенком.

Еще один пример. Допустим, нам надо узнать, что находится у детей в аллофазной ЗБР «школьного возраста». Ищем в таблице 32 в «школьном возрасте» аллофазную ЗБР (ШВ-А-ЗБР). В том же столбце таблицы внизу видим: в возрастной ЗБР находится *внешняя регуляция ребенком себя* (т. е. внешняя саморегуляция). В той же строке таблицы, где находится символ ШВ-А-ЗБР, обнаруживаем: средство этой внешней регуляции – *учебное слово*. Таким образом, у детей в аллофазной ЗБР «школьного возраста» – *внешняя саморегуляция посредством учебного слова*. Значит, в аллофазе «школьного возраста» *развивающей* является деятельность родителей, педагогов, психологов по обучению ребенка *внешней саморегуляции посредством учебного слова*. Разумеется, в каждом учебном предмете оно имеет свои особенности, обозначая характерные для него понятия, отношения, операции.

Эти примеры даны пока лишь для объяснения принципа работы с таблицами. Применимые на практике примеры будут приведены далее, после выявления ориентировочных сроков входа детей в каждую из возрастных ЗБР и выхода из нее.

Важно отметить: в примерах идет речь не просто о навыках игры или речи, а об определенных уровнях развития целостной регуляции (саморегуляции).

В периодической системе возрастных ЗБР каждая из них имеет собственный психологический признак, а смена этих ЗБР в процессе детского развития подчиняется единой закономерности на всем его протяжении (от рождения до наступления взрослости). В каждой возрастной ЗБР находится конкретный этап обучения (воспитания)¹. Тем самым, *периодическая система возрастных ЗБР определяет возрастнопсихологически обоснованную последовательность этапов обучения (воспитания)*. Имея такой фундамент, педагогический процесс обр-

1 С его содержанием и методами.

тает закономерность и систематичность¹, более строгую научную обоснованность. Очевидно, Выготский и предполагал именно такого рода результат своей работы над психологическим фундаментом педагогики. Об этом свидетельствуют, в частности, слова ученого о том, что «научная педагогика делается точной наукой», а практическая педагогика – «искусством, возникающим на научной основе», и тогда каждый учитель «должен будет строить свою работу на психологии»; причем именно «точное знание (психологических. – С.К.) законов воспитания – вот что раньше всего требуется от учителя» как от профессионала². Как мы уже видели, возрастные основания важны и для психологической практики (1.1.2).

Поэтому надо подробнее обсудить периодическую систему возрастных ЗБР и ее связь с культурным контекстом развития, к которому относится деятельность педагогов и психологов. Сделаем это на примере деятельности педагогов, имея в виду, что и у психологов в обсуждаемом плане дело обстоит аналогично (1.1.2).

Система образования, педагогический процесс, его содержание и методы принадлежат к целостному культурному контексту детского развития (1.1.1). Он имеет структуру, связанную со стадиями и их фазами через соответствующие возрастные ЗБР. *Не весь культурный контекст в целом оказывает непосредственно влияние на детское развитие на всяком его этапе, а только та часть этого контекста, которая находится в ЗБР*. Например, присутствие в культуре социума теорем евклидовой геометрии не может повлиять в «раннем возрасте» на развитие ребенка через его обучение их доказательству и применению при решении задач. Но может оказать такое влияние на развитие школьника. А на последнего уже не могут повлиять те педагогические

1 В этом плане представляет интерес подчеркивание в дидактике системного «характера современного научного поиска», который «направлен на нахождение в хаосе идей ... существенных взаимосвязей между ними» (Costa A., Liebman R., [340], p. 23).

2 Выготский Л. С., [65], с. 391-392. На Западе идут споры о том, есть ли в педагогике система общепризнанных научных знаний, основанных на серьезных исследованиях, имеют ли педагоги обоснованные и общепринятые каноны своей практической деятельности, а в этой связи – даже о том, существует ли вообще особая профессия «учитель». (См., например: Cochran-Smith M., Fries M. K., [335].) Возможно, реконструированная часть психологической системы Выготского будет полезна для решения этих проблем.

воздействия, что были эффективны в «раннем возрасте». В этом смысле можно говорить не только о *влиянии культурного контекста на детское развитие*, но и об определенной зависимости самого культурного контекста¹ от достигнутого ребенком уровня развития. Достигнутого в результате предшествующего этапа развития, который тоже совершался под влиянием связанной с ним части культурного контекста, но это была другая его часть. В разных возрастных ЗБР – различные части культурного контекста. Таким образом, культурный контекст детского развития структурирован² согласно последовательности возрастных ЗБР. Каждая часть контекста оказывает непосредственное и существенное влияние на детское развитие лишь на одном его этапе, связанном с той возрастной ЗБР, в которой находится эта часть. Всякая возрастная ЗБР связывает уже достигнутый детьми уровень развития с направлением хода этого процесса и его ближайшей перспективой, с соответствующей частью культурного контекста детского развития, с принадлежащим к этой части этапом обучения (воспитания). Последовательность же возрастных ЗБР зафиксирована в их периодической системе (табл. 32 в 5.8.3). Поэтому культурный контекст детского развития структурирован согласно периодической системе возрастных ЗБР.

Все детское развитие, согласно Выготскому, представляет собой овладение поведением (своим и чужим), т. е. процесс развития регуляции (саморегуляции)³. Причем именно уровнями этого овладения

1 Точнее, о зависимости части этого контекста, непосредственно влияющей в данный момент на развитие, от возрастной ЗБР ребенка (подростка).

2 Разделен на части, имеющие определенные признаки и последовательность.

3 Саморегуляция и ее развитие представляют интерес не только для психологии, но и для педагогики, для системы образования (как самостоятельность учеников и ее формирование). Например, при разработке реформы оценивания достигнутых учащимися результатов специалисты включили в число предложенных принципов «содействие развитию у учащихся навыков самооценки, автономности, самоорганизации и саморефлексии», а также превращение учащихся в участников «разработки планов достижений и определения критериев их оценивания» (Assessment Reform Group, [321]; Сбруева А. А., [262], с. 198-199). Саморегуляция формируется не только у школьников, но и на предшествующих стадиях развития. Правда, некоторые авторы «полагают, что самоконтроль и саморегуляция в раннем возрасте отсутствуют» и дети овладевают этими возможностями лишь в «дошкольном возрасте» (Смирнова Е. О., [266], с. 521). В реконструируемой части психологической системы Выготского формирование саморегуляции рассматривается на всем

различаются стадии («ступени») развития ребенка¹. А значит, и связанные с ними возрастные ЗБР. Соответственно, эффективным будет такое взаимодействие взрослого с ребенком, которое представляет собой регуляцию (взаиморегуляцию) определенного ее вида, соответствующего достигнутому ребенком уровню развития (стадии, фазе). Иными словами: эффективен тот вид регуляции, который находится в возрастной ЗБР (ср. 1.1.2). Периодическую систему возрастных ЗБР и их выявленные признаки полезно знать взрослым (педагогам, психологам, родителям) для выбора эффективного способа регуляции². Причем он же содействует нормальному развитию ребенка.

Для педагогов выбор эффективного вида регуляции – это определение метода обучения и воспитания, соответствующего возрастным особенностям учащихся. А выбор эффективного средства регуляции – это установление содержания обучения, соответствующего возрастным особенностям учащихся. Выготский, желая привести примеры «психологических орудий», т. е. средств регуляции, стал перечислять именно то, что является содержанием обучения: язык, письмо, нумерацию и счисление, алгебраическую символику и т. п.³

В каждой возрастной ЗБР находится определенный этап педагогического процесса вместе с его методами и содержанием⁴. Последовательность возрастных ЗБР, отраженная в их периодической системе, определяет последовательность этапов педагогического процесса. Оптимальные для каждой стадии (фазы) развития вид регуляции и вид ее средств (т. е. методы и содержание обучения) присутствуют в той

протяжении детского развития, причем на разных стадиях этого процесса саморегуляция имеет разные виды (одним из которых дети и овладевают в «дошкольном возрасте»). Эмпирическую информацию см. в части III.

1 Выготский Л. С., [50]. См 1.2.6. Подробнее это будет обсуждено в части II.

2 Можно, в определенном смысле, рассматривать внешнюю регуляцию как психотехнику, имеющую свои особенности на каждом уровне развития (в каждой возрастной ЗБР). С такой точки зрения можно говорить об объективно разрабатывавшейся Выготским возрастной психотехнике. Ср.: «Психотехника детского и юношеского возраста ... должна перестроить всю систему понятий психотехники взрослых в аспекте развития, воспитуемости и воздействия на процесс образования тех форм поведения, изучением которых психотехника занята» (Выготский Л. С., [66]).

3 Выготский Л. С., [50], с. 103.

4 Например, определенный класс школы, группа детского сада или даже целая ступень образования.

части культурного контекста развития, которая находится в соответствующей возрастной ЗБР. Такие части надо выявлять и использовать.

Детское развитие, включая «возрасты» и их «структуру», рассматривается Выготским целостно (1.2.9). Но его теория развития до сих пор не была опубликована в явном виде (в систематическом изложении). Специалисты, признающие высокую значимость проблемы периодизации целостного развития, пока считают эту проблему нерешенной: «Желание обобщить современные знания о стадильности психического развития человека в единой периодизации, охватывающей как разные стороны процесса развития, так и его механизмы, не оставит психологов до тех пор, пока подобная синтетическая картина не будет построена». Психологический «инструмент такой универсальности» необходим: он «мог бы выполнять ту же роль» в психологии, что «таблица Менделеева в химии – роль предсказателя пустот»¹. Если такая «общая карта развития будет построена», то «психологи и педагоги смогут увидеть белые пятна, пустоты в том культурно-образовательном пространстве, которое они строят для обеспечения оптимальных ... путей развития для людей различных возрастов»². Очевидно, подобное «белое пятно» обнаружено в ходе настоящего исследования (в части III). По-видимому, *стадийно-фазная периодизация* Л. С. Выготского (периодическая система смежных отрезков развития), интерпретируемая как *периодическая система возрастных ЗБР*, и является такой «таблицей Менделеева» для психологии развития (в сопоставлении с периодической системой Д. Б. Эльконина³).

«Возрастная периодизация», периодическая система стадильных ЗБР и стадильно-фазная периодизация являются не только этапами пути к выявлению объективно разрабатывавшейся Выготским периодической системы возрастных ЗБР, но и ее компонентами. *В этом смысле можно понимать всю изучаемую теорию обучения и развития как периодическую систему возрастных ЗБР* (имея в виду и все ее компоненты, и способы работы с ней).

1 Д. И. Менделеевым были предсказаны свойства ряда еще неизвестных в то время химических элементов, для которых в периодической системе были оставлены клетки («пустоты»). Впоследствии такие элементы были открыты в ходе эмпирических исследований.

2 Слободчиков В. И., Цукерман Г. А., [265], с. 38-39.

3 Эльконин Д. Б., [305]; Касвинов С. Г., [137].

1.3.5. Об изменении высшего регулятивного уровня и структуры регуляции в ходе развития (в свете реконструированной периодической системы)¹

Выше уже говорилось о том, что *зону ближайшего развития* надо понимать как переменную, принимающую в ходе развития все новые значения, в качестве которых здесь и изучаются конкретные возрастные ЗБР (1.2.2).

Аналогичным образом, и *высший регулятивный уровень* следует рассматривать как переменную. В ходе развития новые уровни регуляции управляют ранее возникшими уровнями, которые «работают далее ... как подчиненные инстанции под управлением высших (в истории развития более молодых)»². Так *в ходе развития образуется своего рода «лестница», иерархия уровней регуляции*³. И самый новый из них всегда является *высшим регулятивным уровнем*. Но вслед за ним возникают еще более «молодые» уровни и каждый из них становится высшим. Значениями обсуждаемой *переменной* являются *постоянные*, то есть эти новые конкретные уровни регуляции (уже подчинившие себе ниже лежащие уровни, но пока не подчинившиеся еще более высокому уровню). Всякую переменную мы и можем изучать только по ее постоянным значениям, в данном случае – по конкретным уровням регуляции (с их уже выявленными признаками).

1 Практики могут пропустить 1.3.5 (по крайней мере, при первом прочтении книги).

2 Выготский Л. С., [67], с. 111. Ученый описывает в этом месте уровни регуляции на языке физиологии. Ср. 4.1.3.

3 Достигнутые ребенком на пройденных стадиях уровни регуляции поведения впоследствии сохраняются: «те механизмы, которые управляют нашим поведением на ранней ступени (стадии. – С. К.) развития», существуют и на более поздних его стадиях, и даже по окончании процесса детского развития «не исчезают у взрослого» (Выготский Л. С., [67], с. 166). Иными словами, *последовательность стадий развития фиксируется в «лестнице» достигнутых на этих стадиях уровней регуляции поведения*. В этом смысле «каждый носит в себе ... пройденные, но сохранившиеся в снятом, скрытом виде ступени развития» (Выготский Л. С., [67], с. 166). У развитого взрослого указанная «лестница» представляет собой полный иерархически упорядоченный набор уровней регуляции. В реконструируемой теории Выготского это – модель взрослого как «идеальной формы», которая «непосредственно взаимодействует» с реальной формой – «лестницей» уровней, уже наличной у ребенка на данном уровне актуального развития. Идея «о превращении последовательности этапов психического развития в иерархию уровней складывающейся психологической организации» выдвигалась и другими учеными (Анцыферова Л. И., [4], с. 10; ср.: Пономарев Я. А., [244], с. 64).

Применив выражение «отрезок развития»¹, Выготский указал на простейшую геометрическую модель всякого этапа развития. Стадии и фазы, подобно геометрическим отрезкам, имеют начало и конец (две *точки развития*), связанные между собой непрерывным переходом, который представляет собой бесконечное количество *точек развития* (т. е. *промежуточных* уровней регуляции). Всякая же стадия или фаза – это не точка, а *отрезок развития*². В том числе и всякий «кризис» является не точкой, а *отрезком развития*³. Начало такого отрезка – нижняя граница стадии (фазы), а конец – верхняя граница этой же стадии (фазы)⁴. В виде геометрического отрезка может быть представлена и возрастная ЗБР (ее нижняя граница – начало отрезка, а верхняя – конец).

Строго говоря, высшим регулятивным уровнем всегда является *текущий*⁵ *уровень актуального развития* (переменная). Это и есть тот уровень развития, на котором находится ребенок *сейчас*⁶ (то есть именно *актуально*). Такой переменный уровень в нашей геометрической модели можно представить в виде точки, движущейся по отрезку *от начала к концу*. Этот *текущий уровень актуального развития* – движущуюся точку – надо отличать от начала отрезка, т. е. от возраст-

- 1 Выготский Л. С., [77], с. 473. Все стадии и их фазы, включая «кризисы» – это отрезки, а не точки (подробнее: [137]). Причем эти отрезки развития точнее представлять как направленные (т. е. как *векторы*).
- 2 Согласно Выготскому, теорию которого мы сейчас обсуждаем.
- 3 В известной статье о периодизации Д. Б. Эльконин представил «кризисы» в виде точек [305]. Это было необходимо в *данной работе*, так как она посвящена классификации *стабильных «возрастов»*. Для чего «кризисы» надо было исключить из рассмотрения, то есть условно превратить их (мысленно) в точки. Но из этого никак не следует, что «кризисы» *действительно* являются точками. (Подробнее: [137], [138].) Кстати, признание «кризисов» отрезками несколько не мешает рассматривать развитие с диалектической точки зрения: просто «скачками» являются не «кризисы» в целом, а их границы со смежными «возрастами».
- 4 Нижние границы стадийальных ЗБР – стадийальные уровни актуального развития – это нижние границы (начала) соответствующих стадий. Верхние границы стадийальных ЗБР – стадийальные уровни потенциального развития – это верхние границы (концы) соответствующих стадий. Нижние границы фазных ЗБР – фазные уровни актуального развития – это нижние границы (начала) соответствующих фаз. Верхние границы фазных ЗБР – фазные уровни потенциального развития – это верхние границы (концы) соответствующих фаз.
- 5 *Текущий* и в смысле движения во времени (*течение, протекание* процесса развития), и в смысле «имеющий место в данное время» (Ожегов С. И., Шведова Н. Ю., [226], с. 792).
- 6 В любой данный момент (например, во время проведения диагностики развития).

ного уровня актуального развития, связанного с началом стадии (фазы). Стадийные и фазные уровни актуального развития – часть постоянных значений, которые принимает *текущий уровень актуального развития* (переменная). От других – *промежуточных* – значений переменной стадийный или фазный уровень отличается тем, что находится на границе двух отрезков развития (стадий, фаз). Миновав такую границу, *текущий уровень актуального развития* попадает в другой отрезок развития: ребенок перешел на другую стадию (или в иную фазу)¹. Таким образом, в качестве геометрической модели процесса детского развития (согласно стадийно-фазной периодизации²) может применяться отрезок, разделенный на 11 частей (единичных отрезков), т. е. стадий³. Причем каждый второй из них (стабильная стадия) разделен на 4 части (фазы). Динамику же процесса отражает точка (текущий уровень актуального развития), движущаяся по всему отрезку детского развития от его начала до конца⁴.

Стадийный (фазный) уровень актуального развития является *актуальным* до тех пор, *пока ребенок не достиг конца данного отрезка развития*, то есть следующего стадийного (фазного) уровня актуального развития. Эти уровни, как мы видим, *актуальны* в несколько ином смысле, чем текущий уровень актуального развития, который *сам по себе (как переменная) актуален всегда, но свое теперешнее постоянное значение имеет лишь в данный момент* (оно *актуально* только *сейчас*). Определять же текущий уровень актуального развития мы можем лишь приблизительно – по признаку начала того отрезка развития, внутри которого в данный момент находится этот переменный уровень (движущаяся точка развития)⁵. *Текущий уровень актуального развития* – это и есть *высший регулятивный уровень*.

1 И теперь у него новая возрастная ЗБР.

2 См. 1.3.3 и таблицу 31 в 5.8.2.

3 По числу стадий в «возрастной периодизации» Выготского (см. таблицу 1 в 3.4.1).

4 Речь идет об общей модели развития в соответствии с его периодизацией, а не об индивидуальном развитии отдельного ребенка. Оно тоже может быть представлено в виде такой же геометрической модели, но конкретный ребенок в принципе может в своем развитии остановиться на том или ином уровне, не достигнув конца процесса *нормального детского развития* (см. 3.3).

5 В плане диагностики это означает: если у ребенка уже обнаружен признак начала какого-либо отрезка развития и еще не обнаружен признак его конца, то мы должны считать, что *ребенок в данный момент находится на этом отрезке развития*.

В начале стабильной стадии высший регулятивный уровень является *стадиальным*: он, как переменная, принимает в качестве своего значения *стадиальный уровень актуального развития*, имеющий признак начала данной стадии и ее протофазы (1.2.8–1.2.9). Затем высший регулятивный уровень становится поочередно аллофазным, экстрафазным, интрафазным (принимая признаки, характерные для уровней регуляции в началах соответствующих фаз). И, наконец, высший регулятивный уровень снова становится *стадиальным*, но уже связанным с началом следующей стадии (концом данной стадии).

В пределах стадии высший регулятивный уровень не только сменяет указанные признаки. Он меняется и еще в одном отношении. Стадиальные уровни отличаются от других значений высшего регулятивного уровня *числом направленностей регуляции: на границах стадии регуляция имеет одну направленность, а внутри стадии – сразу две*. Дело в том, что в начале стадии ребенок – только объект регуляции нового вида, а в конце этой стадии – только субъект регуляции того же вида (табл. 24 в 5.6.3). Внутри же стадии, на всех *промежуточных* уровнях *высший регулятивный уровень имеет две направленности*, так как ребенок – и субъект, и объект регуляции: происходит *взаиморегуляция* взрослого и ребенка (табл. 24). *На границах стадий высший регулятивный уровень является однонаправленным, а во всех промежуточных точках развития – двунаправленным*. Различие здесь не только количественное, но и качественное, состоящее в *наличии либо отсутствии признака* (направленности регуляции). Характерные для начала и конца стадии уровни регуляции (*стадиальные уровни*) отличаются от *промежуточных* уровней отсутствием одной из направленностей, тем самым – отсутствием *взаиморегуляции*¹.

Таким образом, процесс детского развития не только непрерывен, но и дискретен (прерывист) в том смысле, что границы стадий качественно отличаются от других точек развития. Тем самым, выделяются его отрезки – *отдельные* стадии в непрерывном течении этого про-

(От начала к концу которого сейчас движется точка *текущего уровня актуального развития*.)

1 Взаиморегуляция отсутствует только в этих точках развития (на границах стадий). Этих точек на протяжении детского развития всего несколько, а промежуточных точек – бесконечность. Поэтому в общем случае отношения взрослого и ребенка характеризуются именно *наличием взаиморегуляции*.

цесса. Сам процесс протекает непрерывно, но при этом в нем есть вполне различимые стадии (как на непрерывной числовой прямой – отдельные единичные отрезки¹).

Причем *стадии не имеют общих частей*: конец всякой предшествующей стадии – это начало следующей (1.2.3). Поэтому мы всегда обнаруживаем ребенка либо на одной стадии, либо на другой, но не на двух сразу. Находясь на любой стадии развития, ребенок имеет признак этой стадии и не имеет признака следующей (иначе он уже был бы на следующей стадии). Каждая стадия определяется по признаку ее начала (1.2.3). Как мы только что видели, границы стадий (стадиальные уровни регуляции) качественно отличаются по своим признакам не только один от другого, но и от промежуточных уровней. Ребенок *уже имеет признак той стадии, на которой он находится*, а признака *следующей стадии* (и более поздних) *еще не имеет*, в чем и состоит отличие этого ребенка от детей, находящихся на всех остальных стадиях.

Это различие между детьми разных стадий *качественное* (по наличию или отсутствию признаков), а не количественное (по степени выраженности признака). Поэтому ложным будет всякое утверждение о том, что ребенок, находящийся на такой-то стадии, будто бы *в какой-то степени относится к детям, достигшим какой-либо иной стадии, в том числе – следующей стадии*². Всегда верно противоположное утверждение: ребенок на данной стадии *ни в какой степени не относится* к совокупности детей, находящихся на любой другой стадии.

Периодическая система связана с представлением о строении систематизируемых в ней предметов. Для периодической системы химических элементов таково представление об атоме как о *многоуровневой системе* (распределение электронов по уровням).

Л. С. Выготский писал о *многоуровневой системе в психологии* на примере мышления: различные его формы у человека *«сосуществуют*,

1 О числовой прямой как геометрическом образе (модели) процесса развития см. в начале 3.4.

2 Например, нельзя сказать, что ребенок «младенческого возраста» уже *в какой-то степени относится* к детям, находящимся на стадии «кризиса 1 года». Этот ребенок станет относиться к совокупности таких детей только тогда, когда у него появится признак начала «кризиса 1 года». Но тогда же он перестанет относиться к детям, находящимся на стадии «младенческого возраста»: начало «кризиса 1 года» – это конец «младенческого возраста» (3.4.1).

как в земной коре сосуществуют напластования ... различных геологических эпох»¹. Причем это можно рассматривать и как правило «для развития поведения в целом»². В теории Выготского поведение, психика и развитие рассматриваются в плане регуляции (4.1). «Напластования» ее «генетических форм» – это *многоуровневая система регулятивных процессов* (распределенных по уровням регуляции). Применение же «структурного принципа» к развитию *без различения уровней* – «методологическая ошибка»³.

В ходе развития образуется «лестница» (иерархия) уровней регуляции (1.3.5). Такие уровни⁴, в том числе характерные для ребенка «на ранней ступени развития», на дальнейших стадиях «не исчезают» и даже «у взрослого человека» сохраняются как «подчиненные инстанции» (подчиненные высшему регулятивному уровню). При этом «они действуют по другим законам, чем те, которые управляют их самостоятельной жизнью»⁵.

Поэтому надо различать не только *уровни регуляции*, но и *модификации каждого уровня* (не подчиненные никакому другому уровню или подчиненные какому-либо из них). Так, надо учитывать каждый *стадиальный уровень регуляции* не только на той стадии, начало которой по нему определяется, но и на последующих стадиях, где тоже существуют его разновидности (модификации).

Стадиальные уровни регуляции с их модификациями отражены в таблице 33 (в 5.8.3). Там обозначения любого такого уровня и всех его разновидностей расположены в одной *строке* таблицы. И в этой же строке указано характерное для данного уровня средство регуляции⁶ (внешнее или уже внутреннее, причем внутренние средства отмечены

звездочкой). А каждый *столбец* той же таблицы отражает *многоуровневую систему регулятивных процессов на указанной стадии*.

Таблица 33 отражает все разновидности всех уровней, определяющих начала стадий детского развития (в пределах всей «возрастной периодизации» Выготского). Чтобы вместить такой объем информации в одну таблицу, необходимо использовать для краткости условные обозначения. Поэтому в табл. 33 каждая стадия обозначена ее порядковым номером (1 – «кризис новорожденности», 2 – «младенческий возраст», 3 – «кризис 1 года» и т. д.). А каждый уровень – его порядковым номером с добавлением индекса, в котором указан номер текущей стадии. Например, уровень 6 впервые появляется (как сформированный) в начале «дошкольного возраста». Присущее данному уровню средство регуляции указано в той же строке таблицы: это – *игровая вещь* (1.2.7). Модификация уровня 6, характерная для начала данного «возраста», обозначена в таблице 33 символом 6₆ (6-й уровень на 6-й стадии). Правее обозначены более поздние разновидности уровня 6. Так, 6₇ – это 6-й уровень на 7-й стадии (уже подчиненный 7-му уровню), 6₈ – тот же 6-й уровень на 8-й стадии (подчиненный уже 8-му уровню), и т. д. Аналогичным образом в таблице указаны остальные уровни с их стадиальными разновидностями. Жирным шрифтом выделены символы уровней в момент их возникновения (как сформированных, определяющих начало очередной стадии). Такие символы выстроены в одну линию (от левого нижнего угла таблицы – к правому верхнему). *Развивающим* является то *обучение, которое ведет ребенка (подростка) по этой линии*. Таковы же и *развивающие* воздействия психолога-практика на ребенка или подростка.

Как уже было сказано, каждый *столбец* таблицы 33 отражает *многоуровневую систему регулятивных процессов* (на указанной в этом столбце стадии). Например, в столбце 6 находится колонка знаков от 1₆ до 6₆. Это – знаковая модель регуляции в начале «дошкольного возраста» (ДВ). Той самой «лестницы» уровней, о которой шла речь выше, но уже конкретно для дошкольников. Можно сказать и иначе: это – знаковая модель *структуры самого ребенка* на данной стадии (в регулятивном аспекте). Конечно, модель пока неполная: табл. 33 отражает лишь те уровни регуляции, которые соответствуют стадиям «возрастной периодизации» Выготского: физиологические уровни в таблице отсутствуют (кроме пограничного уровня 1, характеризующего начало «кризиса новорожденности»). Чтобы получить полную

1 Выготский Л. С., [60], с. 176. Ср.: «ребенок, овладевающий высшей формой мышления – понятиями, отнюдь не расстается с более элементарными формами» мышления, и «даже взрослый человек ... далеко не всегда мыслит в понятиях» (там же).

2 Выготский Л. С., [60], с. 176.

3 Выготский Л. С., [72], с. 281-282. Так, без различения уровней даже «восприятие курицы и (умственные. – С. К.) действия математика» оказываются «одинаково структурны» (там же).

4 В цитируемом месте *уровни регуляции* обозначены Выготским как «механизмы, которые управляют ... поведением».

5 Выготский Л. С., [67], с. 166.

6 На каждом уровне – определенный вид регуляции с характерным для него видом средств регуляции (1.2.7).

регулятивную модель ребенка на каждой стадии, надо дополнить табл. 33 информацией о тех уровнях регуляции, которые ниже уровня 1.

До сих пор мы говорили о стадийных уровнях регуляции, соответствующих ее *видам* (4.8.2). Но внутри стабильной стадии есть и фазные уровни (подуровни) регуляции, с которыми связаны ее *подвиды* (4.8.2). Последовательность фазных подуровней (подвидов) регуляции, связанных с фазами стабильной стадии, показана в табл. 34 (в 5.8.3). Каждая стабильная стадия начинается с четного стадийного уровня регуляции и заканчивается нечетным стадийным уровнем регуляции¹ (ср. табл. 33). Четный уровень обозначен в табл. 34 буквой Ч, а нечетный уровень – Н. Фазные подуровни обозначены первыми буквами названий фаз, к началу которых эти подуровни сформировались, с добавлением индекса, где указана фаза, в которой ребенок находится *сейчас*. Например, фазный подуровень, сформированный к началу аллофазы, имеет в ней символ A_A , экстрафазы – $\mathcal{E}_\mathcal{E}$, интрафазы – $I_{\mathcal{I}}$. Тогда подуровень, сформированный к началу протофазы, логично было бы обозначить $P_{\mathcal{P}}$. Но можно и не обозначать: начало протофазы – это начало всего «возраста», поэтому сформированный к началу «возраста» уровень Ч – это и есть $P_{\mathcal{P}}$.

На любом отрезке развития мы имеем дело не вообще с таким-то уровнем регуляции, а именно с определенной его разновидностью (стадийной или фазной). Например, на всех стадиях, где есть уровень 6, мы встречаем не просто этот уровень, а именно его конкретную разновидность: 6_6 , 6_7 , 6_8 и т.д. (табл. 33). Аналогично – в табл. 34, где, например, аллофазный подуровень (регуляция ребенком взрослого) имеет ряд разновидностей: A_A (в начале аллофазы), $A_\mathcal{E}$ (в начале экстрафазы), $A_{\mathcal{I}}$ (в начале интрафазы) и $A_{\mathcal{H}}$ (в начале следующей смежной нестабильной стадии, т. е. в конце данной стабильной стадии).

Выделение разновидностей каждого уровня (подуровня) имеет реальный психологический смысл. Например, к началу «раннего возраста» сформирован стадийный уровень регуляции, на котором ребенок подчиняет свое поведение внешнему бытовому слову другого человека (таблицы 31–33 в 5.8.2 – 5.8.3). Впоследствии этот вид регуляции продолжает развиваться на других стадиях, есть он и у взрослых.

¹ Четным здесь назван такой уровень регуляции, с которого начинается стадия с четным номером (табл. 1 в 3.4.1). Нечетным – такой уровень регуляции, с которого начинается стадия с нечетным номером (согласно той же таблице).

Каждый из нас способен выполнить бытовое поручение или просьбу, включая гораздо более сложные, чем те, которые может понять и выполнить ребенок «раннего возраста». Чтобы развитие этого уровня после окончания данной стадии можно было изучать, его дальнейшие стадийные разновидности надо обозначить. Что и сделано в табл. 33.

То же касается и фазных подуровней. Например, на аллофазном подуровне «раннего возраста» – регуляция ребенком поведения другого человека посредством бытового слова. И став взрослыми, мы продолжаем управлять поведением домочадцев и гостей посредством бытового слова (регуляции того же подуровня, но гораздо более развитой). От аллофазы «раннего возраста» до взрослости такая регуляция развивается, принимая различные свои формы (разновидности, модификации). Реконструированная теория Выготского позволяет обозначать и называть уровни (подуровни), что дает возможность их выделять и изучать.

Всякий вид (подвид) регуляции, выйдя из ЗБР, продолжает развиваться, но уже иначе. Таким образом, есть два вида развития: *межуровневое* и *одноуровневое*¹. Первый вид – это формирование нового для ребенка уровня регуляции. Второй – формирование новых разновидностей того вида регуляции, который у ребенка уже есть. Все разновидности одного уровня находятся в одной строке таблицы 33 или 34. В обеих таблицах межуровневому развитию соответствует переход вверх (на новую строку таблицы), а одноуровневому – переход вправо (*внутри той же строки* – в новый столбец таблицы). Говоря о *развивающем обучении* (или о *развивающих* влияниях психолога на ребенка), мы имеем в виду межуровневое развитие. Но надо учитывать и одноуровневое развитие: здесь происходит усовершенствование уже сформированных уровней регуляции, для чего тоже нужны те или иные особенности содержания и методов в педагогическом процессе и в психологической практике.

Надо различать два варианта понимания *возрастной ЗБР*. В первом из них наше внимание охватывает всю «лестницу» уровней регуляции, во втором – сосредоточено лишь на ее самой верхней «ступеньке». Иными словами: первый вариант – *возрастная ЗБР многоуровневой*

¹ Ср. идею «одноплоскостного развития», происходящего «в пределах одного и того же уровня сложности» развивающейся системы (Анцыферова Л. И., [4], с. 7).

системы регулятивных процессов, второй вариант – возрастная ЗБР высшего регулятивного уровня.

В возрастной ЗБР высшего регулятивного уровня – только определенный этап межуровневого развития¹. А в возрастной ЗБР многоуровневой системы регулятивных процессов – этап целостного развития (не только межуровневого, но и одноуровневого): это – целостная возрастная ЗБР.

В науке и на практике можно использовать возрастные ЗБР высшего регулятивного уровня: это проще и тоже достаточно эффективно². Но полное и точное понимание детского развития станет возможным, очевидно, лишь при переходе к возрастным ЗБР многоуровневой системы регулятивных процессов.

Глава 2

ПРОБЛЕМА, МЕТОД И ИСТОЧНИКИ РЕКОНСТРУКЦИИ ЧАСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ Л. С. ВЫГОТСКОГО

Общее представление о результатах реконструкции было дано в главе 1. Теперь надо показать, как эти результаты получить. Но прежде, чем приступить к процессу реконструкции, нам надо понять, что, как и на каком основании должно быть сделано.

2.1. Постановка проблемы, цели и задач исследования

Проблема данного исследования возникла на стыке нескольких уже известных проблем. Поэтому для ее постановки сделаем их краткий обзор.

1 Высшим всегда является самый новый уровень, а не та или иная разновидность «старого» уровня.

2 Так как высшему регулятивному уровню подчинены все остальные уровни регуляции.

2.1.1. О проблеме совершенствования системы образования

Эксперты Европейского Союза определили «совершенствование школы» как систему мер по изменению условий деятельности школы, направленных на повышение ее эффективности¹. В более широком смысле это относится не только к школе, но и ко всей системе образования. Процесс такого совершенствования включает «появление и развитие новаций в учебном процессе, необходимых для обеспечения успеха учащихся»². В этом плане важно взаимодействие педагогики и психологии³.

Проблема в том, что для отбора инноваций, которые обеспечат успех, нужны критерии. К ним относится зона ближайшего развития: эффективное образование возможно только в пределах ЗБР (1.1.2).

Возникновение же самой идеи ЗБР в ее возрастном аспекте связано с проблемой возрастнo-психологических основ педагогики.

2.1.2. О проблеме возрастнo-психологических основ педагогики

Постановка и определенное понимание этой проблемы связаны в европейской науке с именами Я. А. Коменского, Дж. Локка, Э. Б. де Кондильяка, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского. Коменский писал: «С детьми должно начинать (изучать. – С. К.) только то, что

1 «Совершенствование школы» – это «систематизированные усилия, направленные на изменение условий осуществления учебного процесса и других связанных с ним внутренних процессов деятельности школы, конечной целью которых является более эффективная реализация цели ее деятельности» (Van Velzen W., Miles M., Ekholm M., Hameyer U., Robin D., [415], p. 48, 89; Сбруева А. А., [262], с. 223). Цели деятельности школы включают содействие развитию учащихся. И не только с точки зрения Выготского. С этим согласны авторы целого ряда более поздних исследований и эффективных инноваций, включая создателей системы РО и программы КЕЕР (9.1). Ср., в частности: для совершенствования образования «школа должна ставить перед собой задачу личностного, социального, эмоционального и когнитивного развития личности» (West M., Hopkins D., цит. по: [262], с. 226).

2 Hopkins D., Lagerweij N., [363], p. 75. Тем самым – для высокой эффективности работы педагога, учебного заведения, системы образования.

3 Которое сейчас особенно актуально (Поляков С. Д., Данилов С. В., [242]).

не только допускают, но и к чему стремятся их возраст и способности»¹. Локк утверждал, что с детьми нужно «пользоваться такими доводами, которые доступны их возрасту и уровню понимания»². Руссо советовал: «обращайтесь с вашим учеником сообразно с его возрастом»; это означало, «что мы должны приспособить наши уроки к определенной стадии развития ребенка»³. Песталоцци считал необходимым «психологизировать обучение». В частности, «подчинить формы всего обучения» психологическим закономерностям развития – «тем вечным законам, по которым человеческое познание подымается от чувственных восприятий к четким понятиям». Психологическим же законам развития Песталоцци подчинил и содержание образования: «для всех разделов обучения необходимо с величайшей точностью определить, что из их содержания подходит для каждого возраста»; при составлении «настоящих школьных книг и учебников» самым «основным является так распределить содержание обучения, чтобы оно соответствовало уровню развития детских сил»⁴. Для Кондилляка педагогика вообще существует лишь постольку, поскольку вытекает из законов психологии⁵. Согласно Ушинскому, педагогам необходимо «изучение человека во всех проявлениях его природы» – включая развитие – «со специальным приложением к искусству воспитания». Причем именно «психология, в отношении своей приложимости к педагогике и своей необходимости для педагога, занимает первое место между науками»⁶.

Проблема возрастно-психологических основ педагогики стала особенно актуальной в XIX веке: в условиях всеобщего обучения невозможно подбирать методы и содержание образования для каждого конкретного ребенка, исходя из его индивидуальных особенностей⁷. Ученые обратились к изучению возрастных особенностей детей, к поиску законов развития, в результате чего был создан целый ряд теорий⁸ и накоплено много эмпирических данных. Указанная проблема оста-

1 Коменский Я. А., [147], с. 200.

2 Локк Дж., [189], с. 79.

3 Крэйн У., [166], с. 37.

4 Песталоцци И. Г., [228], с. 145, и [229], с. 159.

5 Ге Ф., [84], с. 391.

6 Ушинский К. Д., [280], с. 15, 35.

7 Марцинковская Т. Д., [200], с. 93.

8 Обзор: Крэйн У., [166], [341].

ется актуальной и в веке нынешнем¹. И не только потому, что для множества стран характерно всеобщее обучение. Педагогу даже при работе с одним учеником необходимо знать его возрастные особенности.

Выготский изучал и зависимость обучения (воспитания) от детского развития, и зависимость последнего от его культурного контекста (включая воспитание и обучение). На этом пути ученый нашел решение проблемы возрастно-психологических основ педагогики, включающее признание *взаимозависимости* обучения и развития, выявление «механизма» их *взаимовлияния* (3.1), а также решение *проблемы согласования достижений психологии развития с потребностями системы образования*.

2.1.3. О проблеме согласования достижений психологии развития с потребностями системы образования

Эта проблема возникла потому, что *наибольших успехов возрастная психология достигла вне области интересов системы образования*. «В детской психологии написаны только главы, относящиеся к самому раннему возрасту», когда развиваются «элементарные функции, а высшие находятся еще в зачаточном состоянии» и «наиболее доступны элементарному анализу»; поэтому детская психология даже «приходит к выводу, что ее главный интерес всегда должен быть сосредоточен вокруг первых лет жизни ребенка»². Проблема остается актуальной: по большому счету, «психология развития и сейчас не вышла своими исследованиями за пределы детских возрастов»³. А для системы образования наибольший интерес представляют обучение, воспитание и развитие учащихся школ, гимназий, лицеев, университетов. Актуальной «проблемой является сближение научных выводов психологии и реальных потребностей массовой школы»⁴, как и системы образования в целом.

1 Педагоги и сейчас заявляют о своем стремлении обеспечивать соответствие педагогического процесса возрастным особенностям.

2 Выготский Л. С., [52], с. 11-12.

3 Бадмаев Б. Ц., [6], с. 13. Несмотря на ряд попыток осмысления дальнейших стадий в свете имеющихся данных, которые трудно признать многочисленными и отчетливыми в сравнении с богатой эмпирией «детских возрастов».

4 Бадмаев Б. Ц., [7], с. 158.

Забегая вперед, можно сказать: теория Выготского решает эту проблему с помощью двух инструментов: *закономерности детского развития* и *зон ближайшего развития* (связывающих этот процесс с обучением и воспитанием)¹. «Чередование» «возрастов» и «кризисов» в «возрастной периодизации»², а также «структура возраста»³ составляют указанную закономерность. Она позволяет использовать *более изученную стадию (фазу)* в качестве модели *менее изученной стадии (фазы)*⁴. Что открывает возможность применения знаний о хорошо изученных психологами стадиях для выдвижения теоретически обоснованных и эмпирически осмысленных гипотез о малоизученных стадиях (включая идеи новых экспериментов)⁵. Таким путем может быть ускорено изучение возрастных особенностей учащихся (включая их возрастные ЗБР) на тех стадиях, которые представляют наибольший интерес для системы образования.

В контексте идей Выготского педагогический процесс и его психологические основы надо понимать в широком смысле, включающем обучение и воспитание детей до поступления в школу, а также возрастные особенности на всех этапах развития от рождения до юности. Ученый неоднократно подчеркивал, что «обучение не начинается только в школьном возрасте», а «начинается задолго до школьного обучения», и что «обучение и развитие не встречаются (между собой. – С. К.) впервые в школьном возрасте, но фактически связаны друг с другом с самого первого дня жизни ребенка»⁶. Исходя из этого, психологиче-

1 О связи обучения в ЗБР и развития, об индивидуальных и возрастных ЗБР см. выше: 1.1.2, 1.2.1, 1.2.2 и др.

2 Выготский Л. С., [69], с. 254, 256.

3 В явном виде «структура возраста» описана Выготским лишь в довольно общих чертах ([69], с. 256). Однако она выявляется в более широком контексте идей ученого как разделение «возраста» на определенные фазы (1.3.3; более обстоятельно это будет показано в части II). В связи с чередованием «возрастов» и «кризисов» последовательности таких фаз периодически повторяются в ходе развития.

4 Моделирование этапов развития и протекающих в них процессов будет обстоятельно обсуждено в части IV.

5 Применимый в психологии и педагогике способ выдвижения теоретически обоснованных гипотез будет обсужден в части IV. Согласно данному способу, гипотеза выводится непосредственно из периодической системы возрастных ЗБР, наподобие того, как химики выводят свойства веществ из таблицы Менделеева. Разумеется, сам процесс выведения гипотезы в психологии отличается от аналогичного процесса в химии.

6 Выготский Л. С., [71], с. 337-339; Выготский Л. С., [77], с. 459. Ср.: «развитие человека как деятеля в математике начинается не с момента поступления его в выс-

шие основания педагогического процесса будут рассматриваться далее в пределах всего процесса детского развития, на всех его стадиях от рождения до наступления взрослости (и обучения в высших учебных заведениях).

2.1.4. О проблеме периодизации детского развития

Сама по себе проблема периодизации относится к области возрастной психологии, но *от решения этой проблемы зависит стратегия построения системы образования*¹. Нас и интересует сейчас именно такая периодизация, которая входит в качестве необходимого компонента в возрастано-психологический фундамент педагогики². По сути, здесь идет речь о *проблеме периодизации детского развития, применимой для обоснования и организации эффективного обучения и воспитания*.

В мировой психологии сделано много попыток периодизации детского развития, ни одна из которых не стала общепринятой³. В ходе работы Выготского над возрастано-психологическими основами педагогики неминуемо должна была возникнуть необходимость выяснить, с какой же именно периодизацией следует соотносить возрастные ЗБР (1.2.2). По-видимому, с этим был связан анализ «предложенных в науке схем периодизации»⁴, в ходе которого ученый пришел к выводу, что они не «в одинаковой мере несостоятельны». Признав при этом наименее несостоятельными «периодизации детства в соответствии со ступенями воспитания и образования ребенка», т. е. «с расчленением системы образования, принятой в данной стране»⁵.

Л. С. Выготский поставил и, как будет показано ниже, в значительной мере решил задачу построения «подлинной периодизации»,

шую школу, а значительно раньше, можно сказать – с пеленок» (Басов М. Я., [11], с. 93).

1 Эльконин Д. Б., [305], с. 6.

2 И *развивающей* психологической практики.

3 Обзор: Крэйн У., [166].

4 Выготский Л. С., [69].

5 Выготский Л. С., [69], с. 244. Структуры национальных систем образования слишком разнообразны, чтобы они могли служить здесь критерием. Например, в ряде стран Европы в XX веке были весьма различные сроки начала школьного обучения – с пяти, с шести, с семи лет (Кондратенко Л. О., [151]).

основанной на «внутренних изменениях самого развития»¹ и применимой для разработки психологически обоснованных образовательных инноваций.

Для получения *применимых на практике* возрастно-психологических основ педагогического процесса недостаточно разделить детское развитие на стадии («возрасты» и «кризисы»). В системе образования педагогический процесс структурирован *по учебным годам*, а ориентировочная хронологическая длительность² некоторых стадий развития составляет не один год³. Поэтому стадии должны быть разделены на их определенные части (фазы)⁴, сопоставимые по своей ориентировочной длительности с 1 годом. Пока же программу воспитания и обучения, например, для «дошкольного возраста», разрабатывают «для каждого года» жизни⁵, а не согласно периодизации развития дошкольников (по психологическим признакам фаз этого «возраста»)⁶. Конечно, при этом «учитывают психологические особенности» каждого «года жизни» дошкольников⁷. Но периодизацию развития внутри «возраста» это не заменяет, так как несостоятелен *принцип деления процесса развития по годам жизни*: Выготский прямо критиковал замену характери-

1 Выготский Л. С., [69], с. 247. Речь идет о *стадиально-фазной периодизации*, которая является компонентом периодической системы возрастных ЗБР (1.3.3). Мы говорим «в значительной мере» потому, что стадиально-фазная периодизация еще реконструирована не полностью: пока не удалось выявить признаки фаз нестабильных стадий (3.7). Но Выготский указал на существование таких фаз ([69], с. 255) и весьма вероятно, что их признаки тоже будут выявлены в его текстах.

2 В реконструированной теории Выготского стадия определяется ее психологическим признаком, а не «паспортным возрастом» ребенка. Поэтому время его нахождения на любой стадии не ограничено конкретным сроком. Мы можем говорить о *хронологической* длительности стадий лишь с достаточной долей условности. Сроки начала и окончания стадий (и их фаз) могут представлять собой только примерные ориентиры. Они и выявлены в части III.

3 Например, «дошкольный возраст», «школьный возраст».

4 О фазах уже шла речь выше (1.2.9).

5 Вместо привычного для психологов и педагогов выражения *годы жизни* правильнее употреблять термин *годы постнатальной жизни*: ведь «жизнь присуща ребенку уже в период эмбрионального развития» (Выготский Л. С., [69], с. 274).

6 Такие фазы и их признаки реконструированы в ходе данного исследования (1.2.9).

7 Мухина В. С., [215], с. 48.

стик «самого процесса развития» простым «приурочением возникновения того или иного высшего психического процесса к тому или иному возрасту» (числу лет жизни после рождения)¹.

Разделение стабильных «возрастов» и «кризисов» на части предложено Выготским². Но при этом не названы их признаки, которые надо еще выявить в его научном наследии.

2.1.5. О проблеме реконструкции психологической системы Л. С. Выготского

Данная проблема возникла в связи с тем, что великий психолог ушел из жизни, не успев завершить построение своей научной системы: у него просто «было слишком мало времени на выведение всех следствий», на обстоятельное подведение итогов своих исследований³.

Постановка проблемы, по-видимому, принадлежит Л. И. Божович, ученице Л. С. Выготского. Констатировав, что представителями его научной школы создано несколько продуктивных направлений, развивающих его идеи, Божович поставила перед исследователями иную задачу: «проследить логику мысли самого Л. С. Выготского и, не выходя за рамки созданной им концепции, продолжить его исследования именно в их собственной логике»⁴. Здесь «прослеживание логики мысли» ученого, в сущности, означает реконструкцию его психологической системы (концепции), или, по крайней мере, предполагает эту реконструкцию. Ведь иначе исследователи, не имея достаточно ясного представления о «рамках» концепции, не могут иметь уверенности в том, что не выходят за них. Разумеется, речь идет лишь о теоретических рамках: после смерти ученого в психологии накоплено много эмпирических данных, которыми он (если бы имел такую возможность) воспользовался бы и сам, как всегда, опираясь на факты.

1 Выготский Л. С., [52], с. 8. Количество прожитых лет («паспортный возраст») «не может служить надежным критерием для установления реального уровня ... развития» ребенка (Выготский Л. С., [69], с. 260).

2 Выготский Л. С., [69], с. 255.

3 Эльконин Д. Б., [307], с. 40.

4 Божович Л. И., [22], с. 148-149.

Принято считать, что его психологическая система осталась незавершенной¹, что совершенно верно, *если судить непосредственно по его текстам*: ни один из них не содержит полного и последовательного изложения этой системы. Но есть и другая точка зрения: «Л. С. Выготский успел создать психологическую систему, которая до сих пор не изучена полностью»², а его труды «можно использовать для воссоздания имплицитной, внутренней концепции»³. То есть для реконструкции его психологической системы. Другими словами, *в трудах Выготского неявно содержится завершенная психологическая система, которая еще не выявлена*. Причем там же могут быть найдены и средства решения этой задачи: «многие мысли», «являющиеся ключевыми» для понимания системы ученого, «содержатся в его работах имплицитно»⁴. Иначе говоря, поставленная Божович задача, хотя и весьма сложна, однако, по-видимому, может быть решена.

Согласно гипотезе, выдвинутой в ходе данного исследования⁵, в научном наследии Л. С. Выготского неявно содержатся как *теория обучения и развития* в заданной самим ученым форме *периодической системы возрастных ЗБР* (1.3), так и средства реконструкции этой теории.

1 См.: Леонтьев А. Н., [178], с. 352; Ярошевский М. Г., Гургенидзе Г. С., [320], с. 458; Эльконин Д. Б., [306], с. 390.

2 Лурия А. Р., [193], с. 44.

3 Мещеряков Б. Г., [205], с. 4.

4 Леонтьев А. Н., [176], с. 15. Имплицитно – неявно.

5 Именно *в ходе*, а не в начале: должен признать, что и я долгое время считал теорию Л. С. Выготского незавершенной (не только явно, но и имплицитно). А потому предполагал, что возрастные основы педагогической и психологической практики можно обсуждать в рамках культурно-исторического подхода лишь при условии привлечения, наряду с трудами Выготского, работ других психологов, прежде всего – его учеников и последователей. Это отразилось в ряде моих работ, опубликованных до 2005 года включительно: они написаны еще как статьи по возрастной психологии, а не как историко-психологическая реконструкция. Только в 2005 году я пришел к указанной гипотезе.

2.1.6. Проблема настоящего исследования, его цель и задачи

Реконструкция психологической системы Л. С. Выготского в целом – чрезвычайно сложная задача. Поэтому здесь мы ограничимся ее частью – *проблемой реконструкции периодической системы возрастных зон ближайшего развития в практически применимом варианте* (включая ряд ее компонентов и способов применения). То есть *проблемой реконструкции теории обучения и развития* в более завершенной форме, чем можно видеть «на поверхности текстов»¹ автора: *как и вся психологическая система Выготского*, эта теория в значительной мере отражена в его текстах лишь неявно². Поэтому она до сих пор недостаточно ясно и отчетливо понята в психологии именно как самостоятельная теория, а не только как основание и материал для развивающих идеи ученого направлений в психологической науке³.

В реконструкции этой собственной теории великого психолога и выявлении ее современного творческого потенциала состоит значение настоящего исследования⁴. Его актуальность предполагает отсутствие подобной реконструкции в уже существующих публикациях, что и имеет место в действительности⁵.

1 Мещеряков Б. Г., [205], с. 4.

2 Что и порождает проблему ее выявления.

3 Что вполне осознается учеными. Ср., например: «Чтобы перейти от интуиций ... кразумному и систематическому построению обучения, ведущего за собой развитие, хорошо бы превратить затертые цитаты из Л. С. Выготского в вопросы, помогающие додумать то, что он предположил, но не успел развернуто растолковать и неопровержимо доказать»; включая такие вопросы: «зона ближайшего развития (кого/чего?), обучение ведет за собой развитие (куда?), развивающее обучение – это обучение, развивающее кого/что?» (Цукерман Г. А., [288]).

4 Эта теория реконструирована здесь в более завершенном виде, чем тот, в котором она уже известна, однако не в полностью завершенном: пока не удалось достаточно отчетливо выявить фазы нестабильных стадий, поэтому они не включены в данную работу. Часть IV показывает, что реконструированная теория Выготского имеет значительный современный творческий потенциал, но не претендует на определение его границ.

5 Выражая глубокое уважение к исследователям, создавшим и продолжающим долгую и плодотворную традицию изучения научной биографии Выготского и его творчества, мы должны в то же время констатировать: подобной реконструкции обсуждаемой части психологической системы ученого нет в публикациях, полностью или частично посвященных ему и его идеям, как в литературе, так и в интернете

Для более ясной постановки проблемы укажем, что к ней не относится.

Здесь не ставится задача выяснения того, является ли применение периодической системы возрастных ЗБР единственно верным методом возрастного-психологического обоснования педагогики и системы образования, психологических исследований обучения и развития, работы психологов-практиков с детьми и подростками. Исключается экспериментальная проверка реконструированной теории методами детской психологии: исследование возрастных оснований педагогики и психологии в научном наследии Выготского относится к области истории психологии, эмпирией которой являются тексты¹. При использовании работ психологов ряда стран и направлений не ставится задача проведения обстоятельного обзора литературы: поставлена проблема реконструкции возрастных оснований педагогики и психологии в научном наследии Выготского, а не проблема изучения научного контекста этого наследия. В том числе – весьма солидной, богатой и содержательной традиции

(за исключением фрагментов этой реконструкции в статьях, освещающих ряд этапов настоящего исследования). Речь идет, в частности, о публикациях, указанных в списке литературы, в том числе о следующих: [5], [13], [17], [18], [20], [21], [22], [23], [24], [25], [30], [31], [33], [34], [36], [37], [38], [39], [40], [43], [44], [46], [48], [49], [50], [52], [53], [54], [55], [56], [57], [58], [59], [60], [62], [63], [64], [65], [66], [67], [68], [69], [70], [71], [72], [73], [74], [75], [76], [77], [78], [79], [80], [81], [86], [87], [88], [89], [90], [91], [92], [93], [94], [101], [108], [109], [113], [114], [116], [117], [118], [119], [120], [122], [124], [126], [127], [128], [129], [131], [132], [134], [136], [141], [142], [143], [145], [153], [154], [155], [156], [158], [159], [160], [161], [162], [166], [171], [173], [177], [178], [180], [181], [182], [183], [185], [190], [191], [192], [193], [195], [196], [199], [200], [201], [203], [204], [205], [207], [212], [218], [220], [221], [222], [224], [225], [230], [232], [234], [235], [238], [243], [249], [250], [251], [258], [259], [260], [265], [268], [278], [269], [270], [272], [273], [274], [279], [283], [284], [286], [288], [297], [299], [301], [302], [305], [306], [308], [309], [310], [311], [312], [314], [315], [317], [318], [319], [322], [323], [324], [326], [327], [328], [329], [330], [331], [333], [334], [336], [337], [338], [339], [342], [343], [344], [346], [350], [353], [354], [355], [359], [361], [362], [364], [369], [370], [371], [372], [373], [374], [375], [376], [377], [378], [379], [380], [381], [382], [383], [384], [385], [386], [387], [389], [390], [392], [393], [394], [395], [396], [397], [400], [401], [402], [404], [405], [406], [408], [409], [410], [411], [412], [413], [416], [417], [418], [419], [420], [421], [422], [423], [424], [425], [426], [427], [428], [429], [430], [431], [432], [433], [434], [435], [436], [437], [438], [439], [440], [441], [442], [443]. Во время подготовки книги к печати появились новые работы, в которых подобная реконструкция также отсутствует.

1 Источники, изыскание которых – одна из задач исследования.

исследования, комментирования и применения идей ученого¹. Здесь не ставится и задача изучения социологического контекста научной деятельности великого психолога: в последние годы в историко-психологической литературе по отношению к его времени наметился «крен в социологический анализ», чего не следует допускать, «чтобы не обеднить собственно содержательный, когнитивный аспект» изучаемой теории². *Поставленная проблема связана только с содержательным аспектом указанной теории Выготского и ее современным творческим потенциалом*³.

Идеи ученого весьма важны сегодня для психологии и педагогики, где решение поставленной проблемы имеет значение уже не только в историко-психологическом плане. В частности, оно может рассматриваться как реконструкция заложенного Л. С. Выготским *возрастного фундамента педагогики, способного служить основанием не только для научных исследований, но и для практического совершенствования системы образования путем разработки максимально эффективных образовательных инноваций*⁴. Этим фундаментом является *периодическая система возрастных зон ближайшего развития*⁵, включая способы ее применения и ее компоненты – «возрастную периодизацию», стадийно-фазную периодизацию, периодическую систему стадийных ЗБР, а также соответствующую схему развития высшего регулятивного уровня и структуры регуляции (1.3). Ряд идей Выготского о психологических основаниях педагогики использован в известных образовательных инновациях (РО, *KEEP*); их успешное применение во многих странах и культурах продемонстрировало высокую практическую

1 Поэтому я, к своему сожалению, был вынужден не углубляться в обсуждение даже самых интересных, авторитетных и плодотворных позиций представителей школы Выготского, исследователей его научного творчества.

2 Ждан А. Н., [114], с. 25.

3 Лишь весьма жесткие ограничения сделали это исследование вообще осуществимым: и в таких рамках оно потребовало, в целом, 20 лет работы. В частности, потому, что психологическая система Выготского в его научном наследии поистине «не лежит на поверхности текстов» (Б. Г. Мещеряков, [205], с. 4). В связи с этим приношу искренние извинения всем авторам, чьи публикации имеют отношение к обсуждаемой теме, но не получили достаточного освещения в этой книге.

4 О понимании здесь *максимальной эффективности* образования (обучения, воспитания) см. в 1.1.2.

5 Имеется в виду ее реконструкция в пределах, доступных в рамках одной работы и в то же время достаточных для практического применения.

эффективность этих идей (9.1). Поэтому и с практической точки зрения является актуальным выявление их *системы как целостной теории обучения и развития*. Осуществить это в полном объеме весьма непросто, поэтому в настоящей работе решалась несколько более узкая задача: реконструкция *практически применимого* возрастного фундамента педагогики¹. В собственно психологическом² аспекте поставленная проблема может рассматриваться как *проблема реконструкции возрастного фундамента исследований детского развития³ и психологической практики с детьми и подростками*. Таким фундаментом является та же периодическая система возрастных ЗБР (1.1.2, 1.2.2, 1.3.4, 1.3.5).

Цель данного исследования – реконструировать разрабатывавшуюся Выготским теорию обучения и развития в заданной ученым форме периодической системы возрастных ЗБР (в практически применимом варианте) и продемонстрировать наличие у нее значительного современного творческого потенциала в области психологии и педагогики.

Задачи исследования:

- 1) изыскать источники для теоретической реконструкции;
- 2) теоретически реконструировать периодическую систему возрастных ЗБР, неявно содержащуюся в научном наследии Выготского (в соответствии с выдвинутой в ходе исследования гипотезой);
- 3) установить наличие связи теоретически реконструированной периодической системы возрастных ЗБР с эмпирией психологии развития⁴;

1 Разумеется, в принципе представляет интерес и еще более детализированный вариант периодической системы возрастных ЗБР.

2 Но уже не историко-психологическом.

3 Реконструированная теория Выготского – периодическая система возрастных ЗБР – не завершает изучение детского развития, а лишь создает новые возможности его изучения (подобно тому, как периодическая система Менделеева не подвела итог исследования химических элементов).

4 Результаты реконструкции будут соотнесены с рядом опубликованных эмпирических данных психологии развития (фактов и обобщений), чтобы: показать, что *выявленные понятия и схемы имеют связь с эмпирической реальностью*, а не являются чисто теоретическими конструкциями; продемонстрировать возможность *прямого перехода от этих понятий и схем к эмпирии*; привести *наглядные примеры*, поясняющие и «оживляющие» теорию; найти *ориентировочные сроки начала и окончания стадий, фаз, возрастных ЗБР*. Последнее необходимо как для разработки образовательных инноваций, рассчитанных на детей того или иного хронологического возраста (класса школы, группы детского сада), так и для психо-

4) продемонстрировать существование значительного современного творческого потенциала реконструированной теории Выготского (в психологическом и педагогическом плане).

2.2. Метод исследования

Высокая значимость идей Выготского для психологии и педагогики приводит к тому, что результат данного исследования – реконструированная теория обучения и развития (в форме *периодической системы возрастных ЗБР*) – имеет непосредственное отношение к возрастной и педагогической психологии, научной педагогике¹, совершенствованию системы образования, педагогическому процессу, психологической практике.

Но само по себе это исследование содержащейся в *научном наследии Выготского* теории обучения и развития принадлежит к области истории психологии.

Применяемый метод истории психологии – *теоретическая реконструкция* (с предварительным изысканием необходимых источников). Реконструкция – это «внутренняя организация, систематизация исследуемого материала, который включает факты, теории, законы, понятия», в совокупности составляющие историко-психологическую эмпирию². Данный метод связан с описанием и анализом существующих научных систем, «конкретных программ получения, обоснования и систематизации психологического знания». При этом анализ «производится с позиции и по отношению к достижениям и проблемам современной психологии», а результат реконструкции «используется в целях решения актуальных проблем» сегодняшнего дня. Такая

логической диагностики перехода отдельного ребенка в новую возрастную ЗБР (на новую стадий или в новую фазу развития): психологу-практику полезно знать, какой именно психологический признак стоит прежде всего искать в поведении ребенка *сейчас*.

1 Ср.: изучение «закономерности психологического развития ребенка» имеет «важное значение прежде всего для педагогики, для разработки проблем обучения и воспитания» (Запорожец А. В., [123], с. 6).

2 Ждан А. Н., [114], с. 24. В данном случае, такой эмпирией являются релевантные тексты Л. С. Выготского.

«связь с современностью – одно из важных требований» к историко-психологическому исследованию¹.

В уже приведенных ранее словах Л. И. Божович – «проследить логику мысли самого Л. С. Выготского и, не выходя за рамки созданной им концепции, продолжить его исследования именно в их собственной логике»² – содержится не только обсужденная выше задача (2.1.5), но и указание на *особенности метода ее решения*. Божович, по сути, требует от исследователей сделать именно то, чего не успел совершить Выготский. Разумеется, те, кто пытается реконструировать его психологическую систему, к этому в принципе и должны стремиться. Несмотря на то, что абсолютная уверенность в получении того же результата, к которому пришел бы сам Выготский, недостижима³. Максимально возможную уверенность в адекватности результата реконструкции может дать только один ее путь: именно тот, который предложен Божович.

На движении по такому пути основана надежность результата данной работы. Но не только на этом. После завершения собственно процесса реконструкции будет показано, что изучаемая система научных представлений Выготского хорошо согласуется с рядом эмпирических данных (фактов и обобщений), полученных исследователями, изучавшими детское развитие на разных его стадиях, в разных культурах и, во многих случаях, независимо друг от друга. Причем эти исследователи были, естественно, незнакомы с осуществляемой здесь реконструкцией.

Метод настоящего исследования включает 4 этапа:

- 1) изыскание источников;
- 2) собственно *теоретическая реконструкция*⁴;

1 Ждан А. Н., [114], с. 4, 24, 25.

2 Божович Л. И., [22], с. 148-149.

3 Одна из причин состоит в том, что невозможно полностью исключить влияние на результат личности исследователя.

4 Здесь и надо «проследить логику мысли самого Л. С. Выготского» и «продолжить его исследования именно в их собственной логике» в рамках темы настоящей работы: использовать применявшиеся им понятия и схемы для реконструкции фактически разрабатывавшейся им периодической системы возрастных ЗБР. Этот этап исследования отражен в части II. О периодической системе возрастных ЗБР уже шла речь выше (1.3).

3) демонстрация связи реконструированной теории с эмпирической реальностью¹;

4) выявление сегодняшнего творческого потенциала этой теории.

Зоны ближайшего развития отражены в текстах Выготского, в основном, там, где он обсуждал их в непосредственной связи с обучением (воспитанием). Поэтому *в ходе теоретической реконструкции* периодической системы возрастных ЗБР (часть II) эта система и ее компоненты будут рассматриваться как *возрастно-психологический фундамент педагогического процесса*. Результаты же реконструкции будут затем сопоставлены с эмпирией возрастной психологии (часть III) и обсуждены с точки зрения их применимости как *в психологии*, так и *в педагогике* (часть IV)².

2.3. Источники для теоретической реконструкции

К основным задачам историко-психологического исследования относится изыскание источников для теоретической реконструкции (2.1.6). В данном случае – текстов, которые входят в научное наследие Л. С. Выготского и имеют непосредственное отношение к изучаемой части психологической системы ученого³.

1 Этот этап необходим: лишь после установления того, что реконструированная теория не является чисто теоретической схемой, оторванной от реальности, есть смысл говорить о творческом потенциале данной теории и ее значении для практики.

2 Такой порядок действий сходен с последовательностью проведения этого исследования. Изначально в 1980-х гг. меня, как преподавателя, заинтересовали психологические основы педагогики. Идеями Л. С. Выготского увлекся уже в 80-х, с восторгом прочитав его Собрание сочинений. Сначала изучение его трудов оставило обычное и общеизвестное впечатление: психологическая система великого ученого гениальна, но, к сожалению, осталась незавершенной. Затем, после основанной на его идеях работы над рядом статей о стадиях детского развития и выступлений с докладами на международных научных конференциях (публикации 1994–2005 гг.), я пришел к мысли о том, что в научном наследии Выготского неявно содержится достаточно разработанная им теория обучения и развития, которую надо выявить (реконструировать). И в 2005–2012 годах занимался уже непосредственно реконструкцией этой теории. Как выяснилось, она представляет собой не только психологические основы педагогики (см. часть IV).

3 Информация, достаточная для оценки читателем релевантности текстов, уже была приведена в главе 1.

Связь обучения (воспитания) с детским развитием и понятие зоны ближайшего развития (ЗБР) обсуждались ученым в нескольких работах. Среди них: «Мышление и речь»¹, «Проблема возраста»², «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте»³, «Обучение и развитие в дошкольном возрасте»⁴, «Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте»⁵.

«Проблема возраста» посвящена процессу детского развития в целом. Важное положение о том, что развитие надо рассматривать как процесс, который одновременно является и непрерывным, и дискретным, высказано ученым в работе «Психика, сознание, бессознательное»⁶.

Отдельные части этого процесса обсуждены в ряде текстов, включая следующие: «Младенческий возраст»⁷, «Кризис первого года жизни»⁸, «Раннее детство»⁹, «Кризис трех лет»¹⁰, «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка»¹¹, «Конспект об игре»¹², «Кризис семи лет»¹³, «Педология подростка»¹⁴.

1 Выготский Л. С., [60], с. 5-361.

2 Выготский Л. С., [69], с. 244-268. Как писал Д. Б. Эльконин, трудно найти психолога с таким широким диапазоном исследовательских интересов, каков был у Л. С. Выготского», поэтому весьма знаменательно, что он именно «в последние месяцы жизни стремился» завершить свой титанический научный путь созданием «теории психического развития» в книге, одной из глав которой должна была стать «Проблема возраста» (Эльконин Д. Б., [306] и [308], с. 357).

3 Выготский Л. С., [71], с. 327-349.

4 Выготский Л. С., [61].

5 Выготский Л. С., [77].

6 Выготский Л. С., [74].

7 Выготский Л. С., [59], с. 269-317. Этот текст должен был стать одной из глав незавершенной книги по детской психологии, над которой ученый работал «в последние месяцы жизни» (Эльконин Д. Б., [304], с. 413).

8 Выготский Л. С., [55], с. 318-339.

9 Выготский Л. С., [79], с. 340-367.

10 Выготский Л. С., [56], с. 368-375.

11 Выготский Л. С., [49], с. 56-79.

12 Выготский Л. С., [54], с. 224-234.

13 Выготский Л. С., [57], с. 376-385.

14 Выготский Л. С., [67], с. 5-242. Опубликовано в 1930-1931 гг. (Эльконин Д. Б., [304], с. 404).

В «Педологии подростка» влияние культурного контекста на детское развитие (что включает обучение и воспитание) связывается с процессом, который в психологии называется *интериоризацией*. Он представляет собой перенос присутствующих в культуре и опосредованных психологическими орудиями (знаками) социальных отношений *извне внутрь* с превращением их в психические функции и отношения между ними¹. Структуру процесса интериоризации Выготский обсудил в работе «О психологических системах»².

Детское развитие ученый понимал как процесс «овладения поведением» («чужим» и «своим»), т. е. как процесс формирования регуляции (саморегуляции) поведения (1.2.6). Эта идея обсуждалась в работе «Инструментальный метод в психологии»³. Представление о регуляции уточнено в «Истории развития высших психических функций»⁴ и «Педагогической психологии»⁵ путем различения регулирующей и регулируемой активности (на примерах с рикшей, вагоновожатым, учителем)⁶. Необходимость различения уровней активности обсуждалась и в «Проблеме развития в структурной психологии»⁷. Схема регуляции «человек – вещь – человек» приведена в «Проблеме сознания»⁸. Аналогичная регуляция посредством слова («команды») описана в «Педологии подростка»⁹.

1 Выготский Л. С., [67], с. 221-224. Ср.: «Описание Выготским интериоризации культурных (психологических. – С. К.) орудий в настоящее время считается классическим и рассматривается как важнейший вклад в психологическую теорию». Он «также обратил наше внимание на важность изучения взаимодействия внутренних и социальных факторов развития, порождающих специфические для каждого возрастного периода новообразования. В результате психология должна прийти к пониманию сложного характера взаимодействия этих двух конфликтующих сил»: это – «новое перспективное направление» исследований, которое указал Выготский (Крэйн У., [166], с. 302).

2 Выготский Л. С., [63], с. 130. Доклад прочитан 9 октября 1930 г. ([316], с. 464).

3 Выготский Л. С., [50], с. 103-108.

4 Выготский Л. С., [52], с. 5-328. Все «отдельные формы развития высших психических функций ... являются процессами овладения нашими собственными реакциями при помощи различных средств» регуляции (там же, с. 273).

5 Выготский Л. С., [65].

6 Выготский Л. С., [65], с. 61-62.

7 Выготский Л. С., [72], с. 238-290.

8 Выготский Л. С., [73].

9 Выготский Л. С., [67], с. 223.

В «Инструментальном методе» введено понятие «психологического орудия» – средства регуляции поведения. Приведенные автором примеры психологических орудий (язык, письмо, нумерация, счисление, алгебраическая символика, схемы, диаграммы, карты, произведения искусства) демонстрируют непосредственную связь средств регуляции с содержанием образования, с культурным контекстом детского развития, с процессом культурного развития ребенка¹.

Идет речь в «Инструментальном методе» и о важной в методологическом плане зависимости свойств частей от свойств целого и изменения (развития) частей от изменения (развития) целого. В «Проблеме возраста» сказано о том, что действующими внутри стадии развития («возраста») структурными законами определяется строение каждого частного процесса внутри этой стадии. Принцип Л. С. Выготского, весьма существенный для понимания его представлений о процессе детского развития, опубликован в виде цитаты из архива ученого его учеником Д. Б. Элькониным: «общие законы развития находят всякий раз качественно своеобразное выражение» в каждом «возрасте»². Эльконин привел еще одну важную сейчас цитату из лекции Выготского, где идет речь об «идеальной форме» – олицетворяемом взрос-

лым человеком уровне развития, к которому направлено развитие ребенка¹.

Изыскание источников реконструкции интересующей нас части психологической системы Л. С. Выготского закончено.

Собственно процесс *теоретической реконструкции* (часть II) будет осуществлен на основе указанных источников. Все цитаты в основном тексте части II принадлежат только Выготскому.

Другие источники² и цитаты из них могут быть использованы в части II только в комментариях в сносках. Таким путем будут даны и ссылки на публикации, освещающие ряд этапов настоящего исследования³. Кроме того, в ходе реконструкции, естественно, потребуются комментарии для пояснения отдельных положений путем установления их связи с уже известными психологам и педагогам понятиями, текстами или схемами (например, с периодизацией Д. Б. Элькониной)⁴.

1 Выготский Л. С., [50], с. 103. Ср.: «Ребенок овладевает своим поведением, но ключ к этому лежит в овладении системой стимулов». Например, «ребенок овладевает арифметической операцией, овладев системой арифметических стимулов», и «так же точно ребенок овладевает всеми другими формами поведения, овладев стимулами, а система стимулов является социальной силой, даваемой ребенку извне» (Выготский Л. С., [52], с. 154). В том числе – учителем (содержание обучения) и психологом («психологические орудия» саморегуляции как средства коррекции поведения и внутреннего состояния). В то же время ребенок не является «губкой», пассивно впитывающей даваемые извне стимулы, например, слова: уже «Элиасберг говорит, что ребенок раньше, чем начинает говорить на нашем языке (т. е. на языке взрослых. – С.К.), заставляет нас говорить на своем языке» (Выготский Л. С., [55], с. 325; ср. Eliasberg W., [349]). В ходе развития ребенка также «всегда происходит столкновение его [собственной] арифметики с другой формой арифметики, которой его обучают взрослые» (Выготский Л. С., [52], с. 202). Как мы увидим далее, ребенок в определенной фазе каждого «возраста» научается создавать (преобразовывать) соответствующее данному этапу развития средство регуляции, что влияет и на результат интериоризации процесса регуляции и ее средства, являющийся итогом как воздействия среды (в том числе обучения), так и творчества самого ребенка.

2 Эльконин Д. Б., [305], с. 7. Научное наследие Выготского включает идеи ученого, отраженные в его архиве и в публикациях частей этого архива.

1 Эльконин Д. Б., [306], с. 395. Приведя обширную цитату, Эльконин указал источник: «Основы педологии. Стенограммы лекций, 1934, с. 112–113». По-видимому, здесь подразумевается издание 2-го Моск. мед. ин-та (см. список трудов Выготского в 6 томе Собр. соч., с. 375).

2 Включая работы Л. С. Выготского, не вошедшие в число источников реконструкции.

3 Опубликованных в следующем хронологическом порядке: [366], [367], [137], [138], [139], [140], [111].

4 В отечественной науке периодизация Элькониной «приобрела характер аксиомы возрастной психологии» (Петровский А. В., Ярошевский М. Г., [231], с. 431-432).

Часть II

РЕКОНСТРУКЦИЯ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ВЫГОТСКОГО В ЗАДАННОЙ ИМ ФОРМЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ВОЗРАСТНЫХ ЗБР

Эта форма не осуществлена Л. С. Выготским явно, но задана им: ученый связал возрастные зоны ближайшего развития со стадиями этого процесса¹, а разработанная им «возрастная периодизация» фактически представляет собой *периодическую систему стадий детского развития*². Тем самым, и последовательность возрастных ЗБР образует подобную же периодическую систему.

Для упорядочения процесса реконструкции и удобства понимания он разделен на три этапа. Результатом первого из них является классификация возрастных ЗБР. Второго – периодическая система стадий детского развития³ и периодическая система стадийальных ЗБР. Третьего – реконструированная стадийно-фазная периодизация Выготского (периодическая система смежных отрезков детского развития) и собственно периодическая система возрастных ЗБР. *Все промежуточные результаты могут рассматриваться как аспекты или компоненты периодической системы возрастных ЗБР, поэтому в целом речь идет именно о реконструкции этой системы.* Для чего необходимо прежде всего иметь достаточно ясное представление о возрастных ЗБР.

Глава 3

ВОЗРАСТНЫЕ ЗБР И ИХ КЛАССЫ

Если бы здесь осуществлялось самостоятельное построение классификации возрастных ЗБР, то следовало бы сразу разделить их совокупность на классы по психологическим признакам. Но сейчас

1 См. 1.2 и 3.4.

2 См. 1.3.1 и 4.9.1.

3 В сущности, такой системой и является известная «возрастная периодизация» Выготского ([69], с. 256). Однако это необходимо показать, что и будет сделано далее.

выполняется не самостоятельное построение, а реконструкция классификации, в сущности, уже осуществленной Л. С. Выготским, хотя и отраженной в его текстах неявно. Поэтому до начала реконструкции психологические признаки возрастных ЗБР и их классов неизвестны. И их нельзя просто выбрать: необходимо выявить признаки, указанные в трудах ученого. Для того же, чтобы обнаружить в его научном наследии более или менее явное описание этих признаков, надо уже иметь достаточно ясное представление о том, *признаки чего именно мы ищем: о ЗБР.*

Поэтому начнем с обсуждения информации о зонах ближайшего развития в научном наследии великого психолога, чтобы затем реконструировать *классификацию возрастных ЗБР по указанным там признакам.* Теоретически они могут оказаться содержательно-психологическими или формальными. Во втором случае классификацию, к реконструированию которой мы сейчас приступаем, надо будет рассматривать как первичную, нуждающуюся в дополнении ее психологическими признаками. Но и такая классификация полезна для уточнения исходного представления о предмете исследования и дальнейшего поиска уже собственно психологических признаков.

3.1. Обсуждение общеизвестной информации о зонах ближайшего развития¹

Определение *общего понятия ЗБР* таково: «Область незрелых, но созревающих процессов ... составляет зону ближайшего развития»². Состав процессов в этой области не остается постоянным: в ходе развития одни процессы выходят из ЗБР (становятся созревшими), другие входят в ЗБР (начинают созревать). Поэтому ЗБР надо рассматривать как *переменную*, которая меняет свои значения в процессе детского

1 Это обсуждение необходимо не только как вступление к реконструкции. «При невероятной частоте употребления термин ЗБР остается наименее понятным в современной психолого-педагогической литературе», а «чем более размытым, аморфным становится понятие, тем меньше в нем остается объяснительной силы»; «между тем именно в этом понятии сфокусирована проблема отношения между обучением и развитием» (Цукерман Г. А., [288]).

2 Выготский Л. С., [69], с. 264, 266, и [60], с. 250, 252, 254. Определение *общего понятия ЗБР* распространяется на все ЗБР.

развития. Но изучать переменную мы можем только через эти значения, т. е. через *постоянные*. Надо различать *переменную ЗБР* ребенка и ее значения – *постоянные ЗБР*. Последние и будут обсуждаться далее.

Обычно психологи и педагоги понимают ЗБР как различие между проявлениями умственных способностей «отдельного ребенка» в случае «самостоятельно решаемых задач» и в случае решения «задач не самостоятельно, а в сотрудничестве» с более компетентным человеком¹. Выготский же прямо указывает, что он *лишь пояснил* «принцип диагностики незрелых процессов и свойств на примере умственного развития ребенка», в действительности же ЗБР может быть определена не только по отношению к умственным способностям, но и «применительно к другим сторонам детской личности»².

ЗБР имеет две границы: *нижнюю* (уже достигнутую ребенком в данный момент) и *верхнюю* (по направлению к которой предстоит дальнейшее развитие). Нужно определять обе эти границы – «два уровня развития ребенка, без знания которых мы не сумеем ... найти верное отношение между ходом детского развития и возможностями ... обучения». Первый из этих уровней (нижнюю границу ЗБР) «назовем уровнем актуального развития ребенка»³. Эту же границу Выготский иногда называет также уровнем «реального» развития⁴. То, «что ребенок может сделать сам, без всякой помощи со стороны, показательно для уже созревших его способностей и функций», находящихся на уровне актуального (реального) развития⁵. Обучение «должно ориентироваться на уже пройденные циклы развития» (т. е. на их итог – уровень актуального развития), но только как «на свой низший порог»⁶.

1 Ср., например: зона ближайшего развития – «подлинное открытие Л. С. Выготского, которое известно теперь психологам всего мира»; она определяется «с помощью задач», решаемых ребенком (Обухова Л. Ф., [224], с. 222).

2 Выготский Л. С., [69], с. 265, 267, и [60], с. 246-247. И даже к физическому развитию ребенка (там же).

3 Выготский Л. С., [71], с. 340.

4 Например: «Определение реального уровня развития – насущнейшая и необходимая задача при решении всякого практического вопроса воспитания и обучения ребенка», и в тоже время – «первая и основная задача диагностики развития» (Выготский Л. С., [69], с. 260-261).

5 Выготский Л. С., [69], с. 264.

6 Выготский Л. С., [60], с. 250. Ср.: «Общий методический прием в воспитании культурного поведения ребенка: опираться на (более. – С. К.) примитивную функцию для того, чтобы преодолеть ее и повести ребенка дальше» (Выготский Л. С., [52], с. 298).

Необходимо установить и верхнюю границу ЗБР – «высший порог обучения», который (в противоположность уровню *актуального* развития) должен называться уровнем *потенциального* развития¹. Обучение может быть «плодотворным» лишь «в пределах между обоими этими порогами», когда оно «опирается не столько на созревшие, сколько на созревающие функции»². Для обоснования педагогического процесса³ и для полноценной диагностики детского развития надо знать обе границы ЗБР.

Для правильного понимания ЗБР надо иметь в виду следующее. Хотя «ребенок развивается в самом процессе обучения», обучение «не есть развитие». Надо различать внешние процессы обучения и «внутренние процессы развития», а также «переход одного в другое». Причем показать, как внешнее (обучение) «становится внутренним» (развитием), и «составляет прямой предмет ... исследования»⁴. Становление внешнего внутренним – это процесс интериоризации. По Выготскому, обучение должно осуществляться в ЗБР, поэтому ученый здесь фактически ставит задачу исследовать *протекающий в ЗБР процесс интериоризации* или даже *ЗБР как предстоящий ребенку процесс интериоризации* (ср. 1.2.9).

Важное различие между обучением и развитием состоит также в том, что обучение должно осуществляться *в ЗБР*, а развитие ребенка всегда находится на том уровне, который в ходе этого процесса достигнут ребенком *в данный момент*, т. е. на уровне *актуального* развития. Поэтому обучение и развитие «относятся друг к другу как зона ближайшего развития и уровень актуального развития»⁵. У ребенка, находящегося на уровне актуального развития, путь от этого уровня к уровню потенциального развития, – т. е. ЗБР, – *еще впереди*. Именно в таком смысле «только то обучение является хорошим, которое забегает

1 Как его и называют Выготский и исследователи его научного творчества ([200], с. 257; [163], с. 82; [396]). Например: «Определение обоих уровней развития – актуального и потенциального, а также одновременно и зоны ближайшего развития – составляет вместе то, что Л. С. Выготский называл нормативной возрастной диагностикой в отличие от симптоматической диагностики, опирающейся лишь на внешние признаки развития» (Обухова Л. Ф., [224], с. 224).

2 Выготский Л. С., [60], с. 250-251.

3 Как и психологической практики с детьми и подростками (1.1.2).

4 Выготский Л. С., [69], с. 266, и [71], с. 345, 348.

5 Выготский Л. С., [60], с. 250.

вперед развитию»: *только то обучение хорошо, которое происходит в ЗБР*¹. Это, казалось бы, чисто теоретическое рассуждение, имеет непосредственное отношение к практике: ведь в педагогическом процессе «ребенок обучается новому», тому, «чего он еще делать не умеет, но что оказывается для него доступным в сотрудничестве», а значит, в ЗБР². Она – «период созревания соответствующих функций» – и «является самым благоприятным, или оптимальным, периодом для соответствующего вида обучения». Ведь «обучать ребенка тому, чему он не способен обучаться (область еще не созревающих процессов. – С. К.), так же бесплодно, как обучать его тому, что он умеет уже самостоятельно делать» (область уже созревших процессов). Поэтому именно ЗБР определяет «возможности обучения»³. *Всякое обучение (воспитание) не будет эффективно ни до того, как окажется в ЗБР, ни после того, как выйдет из ЗБР*. Иными словами, *наиболее успешные обучение и воспитание*⁴ *имеют место только в том случае, если они осуществляются в ЗБР и притом полностью*. Отсюда следует весьма важное для прак-

1 Выготский Л. С., [71], с. 343, 345. Связь между развитием и обучением не следует понимать слишком уж упрощенно: так, «тесты школьных достижений никогда не отражают реального хода детского развития» и достигнутого ребенком уровня актуального развития, определение которого – «задача диагностики развития», а не оценки успехов в учебе (Выготский Л. С., [71], с. 348, и [69], с. 260-261). *Обучение ведет за собой детское развитие только в том случае, когда осуществляется в ЗБР*. Поэтому знаменитую формулу Выготского *обучение ведет за собой развитие* категорически нельзя понимать в том смысле, что куда бы, когда бы и как бы ни сошла нужная система образования вести детей, их развитие послушно последует за обучением: «развитие не подчиняется школьной программе, оно имеет внутреннюю логику» (Выготский Л. С., [60], с. 244). В свете идей Выготского о ЗБР приведенная формула означает совершенно и принципиально иное: *лишь обучение в ЗБР ведет за собой развитие*. Поэтому система образования должна действовать в соответствии с ЗБР детей, иначе обучение не будет эффективным (и в смысле качества образования, и в плане позитивного воздействия на детское развитие). При этом система образования не может действовать, исходя из индивидуальных ЗБР отдельных детей, а потому нуждается в возрастных ЗБР (подробнее об этом было сказано в 1.2.2).

2 Это относится и к работе практического психолога (1.1.2).

3 Выготский Л. С., [60], с. 250, 252, 254, и [69], с. 264, 266. Ср. также: «слишком легкое обучение и слишком трудное обучение одинаково малоэффективны», а «оптимальная зона» «совершенно совпадает с зоной ближайшего развития ребенка» (Выготский Л. С., [48], с. 387).

4 А на их основе – максимально эффективная система образования. (О максимальной эффективности обучения и воспитания см. в 1.1.2.)

тики заключение: *замена находящегося в ЗБР обучения и воспитания полностью или частично обучением и воспитанием, не находящимся в ЗБР, ведет к снижению успехов детей (подростков) в обучении (воспитании)*. Выход за пределы ЗБР даже небольшой части обучения (воспитания) делает эту часть неэффективной, тем самым снижая эффективность и качество обучения (воспитания) в целом, препятствуя росту достижений учащихся (ср. 1.1.2).

Вывод Выготского о том, что «*обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития*»¹, распространяется не только на успехи в обучении (воспитании), но и на достижения детей и подростков в развитии. Именно влияние совершающегося в ЗБР обучения «*вызывает к жизни целый ряд функций... лежащих в зоне ближайшего развития*», в чем и «заключается главнейшая роль обучения в развитии». Поэтому «центральный для всей психологии обучения момент» – это открывающаяся в образовательном процессе возможность не только переходить «от того, что ребенок умеет, к тому, чего он не умеет», но и «подниматься в сотрудничестве на высшую ... ступень» развития. В этом и состоит важнейшее психологическое значение ЗБР². *Продвижение ребенка в развитии происходит под воздействием обучения, но не всякого, а только такого, которое осуществляется в ЗБР*³. Отсюда следует: *полная или даже частичная замена обучения (воспитания), находящегося в ЗБР, обучением (воспитанием), не находящимся в ЗБР, тормозит, искажает процесс развития детей и подростков, препятствует их успехам в развитии*. «Для всякого обучения существуют оптимальные, т. е. наиболее благоприятные сроки», и «отход от них вверх и вниз, т. е. слишком ранние и слишком поздние сроки обучения, всегда оказываются, с точки зрения развития, вредными»⁴.

Итак, *несоответствие обучения (воспитания) зоне ближайшего развития снижает успехи детей и в обучении, и в развитии*⁵.

1 Насколько впереди? Ответ Выготского: в пределах ЗБР.

2 Выготский Л. С., [60], с. 250, 252.

3 В психологической системе Выготского *обучение в ЗБР* рассматривается как движущая сила развития.

4 Выготский Л. С., [61], с. 355.

5 Ср.: «Развитие цивилизации, отдельных обществ, социальных групп и личностей осуществляется под влиянием двух противоположных и взаимосвязанных направлений социальных воздействий: 1) содействия, стимулирования; 2) подавления, противодействия приобретению опыта, учению, обучению и развитию. Разнообразие

При обучении ребенка в ЗБР «механизм» взаимодействия между обучением и развитием таков. Под воздействием обучения (воспитания)¹ ребенок проходит путь от актуального уровня развития до потенциального уровня развития. В результате чего этот уровень потенциального развития превращается в новый уровень актуального развития. От этого уровня актуального развития открывается путь к новому, еще более высокому уровню потенциального развития. В возникающей таким образом новой ЗБР тоже должно происходить дальнейшее развитие под воздействием обучения. Но уже *иного* обучения, с другим содержанием и другими методами, соответствующими уже не прежней, а новой ЗБР. В ней находится и оказывает влияние на развитие уже иная часть его культурного контекста, включающая новый этап обучения.

целей, стратегий и средств содействия и противодействия обучению и развитию во многом определяет многомерность процесса развития. По мере развития цивилизации и появления новых областей и видов деятельности будут развиваться не только цели и средства обучения, но и цели и средства противодействия этому обучению. Будущее человечества определяется достижениями в области как обучения, стимулирующего познавательное и личностное развитие, так и противодействия обучению и развитию». «Фактически в настоящее время психология образования, педагогическая психология должны изучать не только психологию ученика и учителя (к чему было приковано внимание раньше), но и мотивы, цели и процессы взаимодействий множества других субъектов, так или иначе вовлеченных в процесс обучения и воспитания. Это политики, чиновники, ставящие цели обучения и образования на официальном уровне; методисты, разрабатывающие учебные курсы и программы, издатели учебной литературы; спонсоры, родители и т. д. Ведь действия любой из этих групп могут оказать и оказывают сильное – как позитивное, так и негативное – влияние на обучение и образование». «Кто мог, например, предполагать, что некоторые издатели будут сопротивляться изменению содержания учебных курсов, опасаясь падения тиражей уже “раскрученных” учебников, соответствующих тем или иным программам?» Виды противодействия обучению включают: «ограничение возможностей доступа ... к информации и знаниям; преднамеренное предьявление ... в обучении больших объемов малосущественной (“пустой”) информации; предьявление истинной и существенной информации в максимально трудном для понимания виде; нарушения естественной логики подачи учебного материала, “перескоки” в содержании; преднамеренная дезинформация» (Поддьяков А. Н., [234]). *К подобным видам следует отнести и вынесение обучения (воспитания) из ЗБР.* С тем лишь уточнением, что это противодействует также и развитию детей (подростков).

1 Шире – под влиянием культурного контекста развития (включая обучение и воспитание).

3.2. Различение Выготским индивидуальных и возрастных ЗБР

Введя понятие ЗБР, ученый пояснил: зона ближайшего развития определяется и для «каждого отдельного» ребенка, и для «массового» ребенка¹. В первом случае ЗБР следует связывать с индивидуальными особенностями, а во втором – только с неиндивидуальными (возрастными): в отличие от «отдельного» ребенка, у «массового» ребенка индивидуальных особенностей нет. Таким образом, есть две группы ЗБР: индивидуальные и возрастные.

Первая группа хорошо известна психологам и педагогам. Именно такие зоны ближайшего развития и определяются тестированием индивидуальных способностей «отдельного» ребенка, в частности, умственных (3.1).

Второй группе зон ближайшего развития пока не уделялось достаточного внимания². Хотя именно с ними связан важный вывод Выготского: «в развитии ребенка существуют оптимальные сроки для каждого вида обучения» в том смысле, что «только в определенные возрастные периоды обучение данному предмету³ ... оказывается наиболее легким, экономным и плодотворным»⁴. Высокой плодотворностью отличается *обучение в ЗБР*. Причем в приведенных словах ученого речь идет не об индивидуальном тестировании, а о «возрастных периодах» (стадиях развития), поэтому имеется в виду плодотворность процесса обучения, протекающего в *возрастной ЗБР*.

Как известно, хронологический, «паспортный» возраст ребенка не может служить надежным критерием для установления реального уровня

1 Выготский Л. С., [69], с. 267.

2 Ср., впрочем, различие «возрастных особенностей зоны ближайшего развития» и ее «индивидуальных особенностей» Е. Е. Кравцовой, [162].

3 В педагогике – определенной части содержания образования. В психологии – определенным способам поведения и его регуляции. Не следует понимать здесь «предмет» как учебную дисциплину: например, математика изучается и в дошкольном, и в школьном, и в высшем образовании, но в каждом из «возрастных периодов» надо включать в программу ту часть математики, которая находится в возрастной ЗБР. «Предмет» в приведенной цитате означает не учебную дисциплину, а *часть содержания образования, находящуюся в возрастной ЗБР*.

4 Выготский Л. С., [69], с. 266. Обеспечивая тем самым высокий уровень эффективности педагогического процесса и качества получаемого учащимися образования.

его развития»¹. Таким критерием Выготский признал «ряд надежных признаков, с помощью которых мы можем узнать, в какой фазе ... какого возраста протекает сейчас процесс развития у ребенка»². Речь здесь идет о *возрастном уровне актуального (реального) развития*, связанном с «возрастом» и его «фазой», а не с тестированием индивидуальной способности ребенка к решению задач и т. п. Этот *возрастной уровень актуального развития* является нижней границей *возрастной ЗБР*. Соответственно, надо говорить и о *возрастном уровне потенциального развития* (верхней границе той же *возрастной ЗБР*), связанном со следующей стадией или фазой. Различие же между целым «возрастом» (стадией) и его частью (фазой) должно отражаться в различении стадийных и фазных ЗБР, которые будут обсуждены ниже.

Периодизация детского развития помогает нам изучать его и систематизировать знания об этом процессе. Однако сама по себе она связана лишь с признаками его стадий (фаз), но не с методами и содержанием обучения (воспитания), поэтому периодизации развития недостаточно для возрастного-психологического обоснования педагогики. Эта проблема установления связи между уровнем возрастного развития и обучением решается в реконструируемой теории с помощью зон ближайшего развития. Но не индивидуальных ЗБР «отдельного» ребенка: они для указанной цели непригодны, как и для решения других общих проблем психологии, педагогики, системы образования. Поэтому вполне естественно, что Выготский, обсуждая такого рода проблемы, применял понятие *возрастной ЗБР*. К сожалению, он не успел разработать терминологию, поэтому понятия *возрастной ЗБР* и ее видов в трудах ученого отражены неявно: без закрепления за ними соответствующих терминов (см. Приложение 1).

О *возрастной ЗБР* говорится и тогда, когда идет речь о необходимости «оценить» данный «возраст с точки зрения зоны ... ближайшего развития, т. е. отношения к следующему возрасту»³ (стадии развития). Так как ЗБР определяется у ребенка (3.1), а не у «возраста», здесь имеется в виду необходимость оценить возможности *ребенка* на данной стадии развития с точки зрения *возрастной зоны ближайшего развития ребенка*. Которая

1 Выготский Л. С., [69], с. 260. Здесь слово *возраст* обозначает количество прожитых ребенком после рождения лет, месяцев и дней.

2 Выготский Л. С., [69], с. 261. Здесь слово *возраст* обозначает стадию развития. (См. Приложение 1.)

3 Выготский Л. С., [56], с. 368.

и является отношением достигнутой ребенком стадии развития к следующей, предстоящей ребенку стадии (он перешел на данную стадию – значит, у него в *возрастной ЗБР* находится переход на следующую стадию).

Итак, в научных представлениях Выготского присутствует идея *возрастных ЗБР, связанных со стадиями и фазами развития, а также с их признаками*. Выражение *возрастная ЗБР* будет использоваться далее в качестве термина, обозначающего ЗБР, связанные со стадиями или фазами.

Описанный выше «механизм» взаимодействия между обучением и развитием имеет значение как для индивидуальных, так и для *возрастных ЗБР* (см. конец 3.1).

3.3. «Нормальное детское развитие» и особенности *возрастных ЗБР*

Понятие *нормального детского развития* Выготский применил, критикуя тогдашнюю начальную школу за акцент на «комплексной системе мышления», характерной для дошкольников: «Ориентироваться на нее – значит укреплять в мышлении ребенка формы и функции, которые в *нормальном детском развитии* должны как раз на границе школьного возраста ... уступить место новым, более совершенным формам мышления»¹. Очевидно, понятие *нормального детского развития* связано у ученого с последовательной сменой стадий развития («возрастов») и соответствующими изменениями в обучении. Тем самым – с *возрастными ЗБР*. Исходя из характерного для ученого целостного подхода, можно, по-видимому, говорить даже о *зоне нормального детского развития* – уже не *ближайшего*, а целостного (от рождения до начала взрослости). Тогда *каждая возрастная ЗБР является определенной частью всей зоны нормального детского развития*.

Выготский строил схему нормального, а не девиантного² развития, и это – методологически важный момент: *не имея представления*

1 Выготский Л. С., [65], с. 415 (курсив мой. – С. К.). В приведенной цитате «уступить место» означает не *исчезнуть*, а лишь *выйти из возрастной ЗБР* (статья созревшим процессом); «новые» же «формы» – те, что находятся в новой *возрастной ЗБР*. Ср. также: «Хождение вытесняет ползание и речь вытесняет лепет» (Выготский Л. С., [64], с. 28); сходным образом и «все культурное поведение ... вырастает на основе его примитивных форм», включая «оттеснение старой формы» поведения (из межуровневой ЗБР) ради утверждения новой формы (Выготский Л. С., [52], с. 292). При этом «старые формы» не исчезают, а продолжают развиваться (одноуровневое развитие). См. 1.3.5, 5.8.3.

2 Отклоняющегося от нормы.

о нормальном развитии, невозможно определить, какое развитие является девиантным и в чем именно состоит отклонение от нормы. Именно отражающие норму «схемы развития дают мерилу развития»¹, лежащие в основе его диагностики. «Диагноз развития» надо устанавливать на основе «определения реального уровня развития»² по тем признакам, «с помощью которых мы можем узнать, в какой фазе ... какого возраста протекает сейчас процесс развития у ребенка»: здесь речь идет об определении *возрастного уровня актуального развития* – нижней границы возрастной ЗБР (3.2). Причем определение такого «реального уровня развития» – «наущнейшая и необходимая задача при решении всякого практического вопроса воспитания и обучения ребенка, контроля за *нормальным* ходом его физического и умственно-го развития или *установления тех или иных расстройств в развитии, нарушающих нормальное* течение» этого процесса³.

Исходя из сказанного, *нормальное детское развитие* следует, очевидно, понимать как *последовательное, успешное продвижение ребенка по всем стадиям периодизации Выготского под влиянием находящегося в возрастной ЗБР обучения*. А не только как отсутствие у ребенка тех или иных заболеваний, умственной отсталости и тому подобных проблем; а также – не как соответствие ребенка среднестатистическому уровню⁴. Если обучение (воспитание) происходит не в пределах ЗБР,

1 Выготский Л. С., [69], с. 267.

2 Который Выготский называет также *уровнем актуального развития* (3.1).

3 Выготский Л. С., [69], с. 260-261 (курсив мой. – С. К.). Нарушения «нормального течения» развития – т. е. отклонения от процесса *нормального детского развития* – не обязательно связаны с патологией. Кроме *нормы и патологии* есть средняя область, включающая все то, что *не является ни нормой, ни патологией*. К этой области относятся те отклонения в развитии, которые искажают, деформируют этот процесс и его результаты, но не достигают степени патологии. А потому не обращают на себя особого внимания родителей, педагогов и психологов, продолжая беспрепятственно снижать дальнейшие достижения детей (подростков) в обучении и развитии. Реконструированная теория Выготского показывает, что предупреждение подобных отклонений и преодоление их негативных последствий осуществляются одним и тем же путем: взаимодействием с ребенком внутри ЗБР.

4 Ср.: «Понятие “норма” употребляется ... не как характеристика среднестатистического уровня развития в какой-либо возрастной группе, но как указание на высшие возможности достижения для данного возраста» (Слободчиков В. И., Цукерман Г. А., [265], с. 41). Статистика – не основание для определения понятия нормы: не статистика, а «схемы развития дают мерилу развития» (Выготский Л. С., [69], с. 267). Понимание *нормального* как *наиболее распространенного* нелогично и в этом смысле ошибочно: если, например, количество шизофреников станет, не дай Бог, достаточно велико,

то снижаются достижения детей и в обучении, и в развитии¹. С такой точки зрения, *нормальное* детское развитие – не просто прохождение ребенком всех стадий, а их *успешное* прохождение². Вопрос о том, сколько есть людей, нормально развитых в этом смысле, приходится оставить открытым. Но очевидно, что *именно такое развитие и обучение должны служить для психологии, педагогики и системы образования целью совершенствования последней*. В таком понимании *нормального детского развития* для обозначения этого понятия, возможно, лучше было бы применять термин *идеальное детское развитие*, подразумевая идеал как *цель деятельности*³ (цель совершенствования), а не идеальное как противоположность материальному. С учетом этого мы будем далее продолжать пользоваться выражением Выготского «нормальное детское развитие».

*Процесс нормального детского развития имеет одно направление: от рождения к наступлению взрослости*⁴. Такое же направление

то при таком подходе мы будем вынуждены психически здоровых людей считать ненормальными на том основании, что они – не шизофреники. Нужен критерий нормы, не зависящий от статистики. Такой критерий *нормального детского развития* дает реконструируемая часть психологической системы Выготского. При изучении детского развития, при решении теоретических и практических проблем должен применяться именно этот критерий, а не статистический. Например, даже очень существенное уменьшение числа активно и самостоятельно играющих дошкольников не является основанием для вывода, что игра – не норма для данной стадии развития (см. Приложение 2). Игра по-прежнему остается высшим достижением детей на определенном уровне развития (т. е. *нормой* для них), но перестала быть среднестатистической характеристикой дошкольников, а это означает лишь одно: развитие детей в массовых масштабах отклонилось от нормы, стало в этом смысле ущербным. О причинах этого и мерах по восстановлению нормального развития дошкольников см. в Приложении 2. Там же и в 9.3.2, 9.3.3 будет обсуждена связь упадка игры дошкольников с их последующей неуспешностью в школе (см. также [139], с. 51, 52).

1 С чем связана проблема обеспечения детям возможности реализации их потенциала, актуальная и для наиболее экономически развитых стран (подробнее: 8.1.4). Дело тут не в экономике, а в учете возрастных ЗБР при разработке программ и методов обучения (воспитания).

2 В настоящем исследовании успешность понимается как целостность обучения и развития (8.1.3, 8.1.4) и как *максимальная эффективность обучения (воспитания)*, непосредственно связанная с ЗБР (1.1.2). Тем самым – с достигнутым ребенком (подростком) уровнем развития (возрастная ЗБР).

3 Ожегов С. И., Шведова Н. Ю., [226], с. 236.

4 В «возрастной периодизации» Выготского – от начала «кризиса новорожденности» к концу «кризиса 17 лет» и началу «юности» (Выготский Л. С., [69], с. 255-256). Спорам психологов о том, сколько направлений может иметь развитие, будет

нормальное детское развитие имеет и во всех своих частях, всегда оставаясь продвижением по пути к взрослости: внутри стадии или фазы – от ее начала к ее концу.

С каждой стадией (фазой) связана соответствующая ей возрастная ЗБР – определенная часть зоны нормального детского развития (см. выше). Внутри каждой такой ЗБР нормальное детское развитие протекает все в том же направлении от рождения к взрослости, т. е. от возрастного уровня актуального развития – к возрастному уровню потенциального развития.

Это краткое обсуждение нормального развития дает возможность сделать важный вывод: *индивидуальные и возрастные ЗБР указывают одно и то же направление развития*, так как нормальное детское развитие вообще имеет лишь одно направление (в обсуждаемом смысле).

При этом *возрастные и индивидуальные ЗБР не совпадают*. Если два ребенка одновременно перешли на новую стадию развития, то в возрастной ЗБР у них – переход на следующую стадию (3.2). А в индивидуальных ЗБР у этих детей могут быть разные индивидуальные уровни потенциального развития, измеряемые по результатам тестирования, например, максимальной сложности задач, решаемых в сотрудничестве с более компетентным человеком. Если индивидуальный уровень актуального развития при этом определяется тестированием сложности задач, решаемых самостоятельно, то возрастной уровень актуального развития – признаком «возраста» или его фазы, переживаемых в данный момент ребенком (3.1, 3.2). Даже если достижение ребенком возрастного и индивидуального уровней совпадут хронологически, это не отменит того факта, что они определяются по разным признакам.

уделено внимание далее. Сейчас ограничимся уточнением того смысла выражения «направление развития», в каком оно здесь используется. Все детское развитие, согласно Выготскому, представляет собой *овладение поведением*, т. е. процесс развития регуляции; причем именно уровнем развития регуляции различаются между собой стадии развития ребенка (1.2.6). А каждая из них есть путь от одного такого уровня к другому (формирующемуся). С этой точки зрения, нормальное детское развитие может иметь только одно направление: в сторону увеличения числа уровней регуляции поведения (тем самым, *от рождения – к взрослости*). Следует иметь в виду, что понятие *нормальное детское развитие* непосредственно связано с периодизацией развития, которая не тождественна жизненному пути отдельного ребенка, где не исключены отклонения от развития и его остановка. И даже – в определенном смысле – регресс: «если внутри психомоторной сферы действие высшей (регулятивной. – С. К.) инстанции становится слабым функционально, то делается самостоятельной ближайшая низшая инстанция с собственными примитивными законами» функционирования (Выготский Л. С., [67], с. 111).

Для того, чтобы возрастная ЗБР являлась зоной ближайшего развития (соответствовала ее определению), достаточно, чтобы она была связана с *уже созревающим, но еще не созревшим* процессом, который созреет именно к верхней границе этой возрастной ЗБР, т. е. к возрастному уровню потенциального развития (3.2). В определении *общего понятия ЗБР* (3.1) ничего не говорится ни о тестировании по сложности задач (3.1), ни о связи ЗБР с признаками «возрастов» и их фаз (3.2). Поэтому тестирование по сложности задач (самостоятельно и в сотрудничестве) должно рассматриваться как видовое отличие индивидуальных ЗБР, а определение по признакам «возрастов» и их фаз – как видовое отличие возрастных ЗБР.

Если ребенок достиг начала какой-либо стадии, то это вовсе не означает, что он тут же достигнет *в сотрудничестве со взрослым* того уровня развития, который соответствует началу следующей стадии¹. *Возрастной уровень потенциального развития* может быть недоступен ребенку и в сотрудничестве. Для возрастных ЗБР это несущественно, так как они не связаны с тестированием по сложности задач (самостоятельно и в сотрудничестве).

Надо использовать обе разновидности ЗБР в соответствии с их особенностями. *Индивидуальные ЗБР* должны учитываться на практике там, где взрослые имеют дело с «отдельными» детьми и подростками: например, при организации педагогического процесса в классе или группе, при индивидуальном обучении, в работе психолога с конкретным ребенком (подростком). Впрочем, педагогу или психологу и для эффективной работы с «отдельными» детьми тоже нужно знать их возрастные особенности (включая возрастные ЗБР)². При решении же *общих* теоретических, прикладных и практических проблем психологии и педагогики³ исходить из индивидуальных особенностей «отдельного»

- 1 Например, ребенок в начале раннего возраста овладел двухсловными предложениями и может высказывать их самостоятельно, но это никак не означает, что в сотрудничестве со взрослым ребенок тут же начнет демонстрировать уровень развития речи, характерный для кризиса 3 лет.
- 2 Выявляемые у «отдельного» ребенка возрастные особенности не относятся к индивидуальным, хотя и обнаруживаются у индивида.
- 3 Включая общие проблемы возрастнo-психологического обоснования педагогического процесса и психологической практики. В том числе – связанные с поиском оптимального разделения системы образования на ступени и способов разработки максимально эффективных (1.1.2) образовательных стандартов, программ, пособий, методов обучения и воспитания.

ребенка невозможно. Здесь нужны *возрастные ЗБР*: они указывают то же направление дальнейшего развития, что и индивидуальные (см. выше) и потому *могут использоваться вместо индивидуальных как характеристики определенных этапов обучения и развития детей и подростков*¹. Педагоги-теоретики, руководители систем образования и их подразделений, разработчики образовательных инноваций² имеют дело лишь с «массовым ребенком» (3.2) и потому могут ориентироваться только на возрастные ЗБР. Поэтому для всех этих специалистов *эффективное обучение (воспитание) структурировано согласно последовательности возрастных ЗБР*.

Для согласования разрабатываемых образовательных инноваций с возрастными особенностями детей (подростков) применимы возрастные ЗБР. Для согласования же образовательных инноваций педагогом-практиком с особенностями каждого отдельного ребенка (подростка) должны применяться индивидуальные ЗБР. *Различие между возрастными и индивидуальными ЗБР продуктивно. Первые дают возможность разрабатывать психологически обоснованные образовательные инновации. А вторые – дополнять возрастные ЗБР полезной для педагога-практика информацией об индивидуальных особенностях конкретных учащихся.*

Еще один аспект практического значения возрастных ЗБР Выготский выявил, очертив возрастную по своей сути «схему детских интересов», охватившую ряд «периодов» детского развития³. Тем самым, ученый указал на последовательность возникновения *возрастных интересов* детей и подростков, связанную со стадиями развития, а значит, и с возрастными ЗБР.

3.4. «Возрастная периодизация» Выготского и понятие стадиальной возрастной зоны ближайшего развития

Мы выявили в научном наследии Выготского *понятие возрастной ЗБР* и выяснили, чем возрастная ЗБР отличается от индивидуальной (3.2, 3.3). Но для возрастано-психологического обоснования педагогики

1 В том числе – при разработке образовательных реформ и инноваций (включая стандарты, программы, методы, методики, пособия).

2 Включая, в частности, новые программы, методы, методики, учебные пособия.

3 Выготский Л. С., [65], с. 106-107.

и психологической практики этого недостаточно. Необходимо еще выявить конкретные возрастные ЗБР с их определенными признаками. В частности, те возрастные ЗБР, которые связаны со *стадиями* периодизации Выготского и поэтому будут далее обозначаться термином *стадиальные ЗБР*. (Соответственно, границы такой ЗБР должны обозначаться как *стадиальный уровень актуального развития* и *стадиальный уровень потенциального развития*.)

Для определения стадиальных ЗБР надо знать их признаки. Чтобы найти в научном наследии Выготского информацию об этих признаках, надо иметь представление о том, что именно мы хотим отыскать. В явном виде ученый писал не о стадиальных ЗБР, а о стадиях развития. Поэтому нужно понять, одинаковы ли границы стадиальной ЗБР и границы соответствующей стадии¹, а также признаки границ стадий и признаки границ стадиальных ЗБР. (В частности, являются ли начало стадии и нижняя граница связанной с ней стадиальной ЗБР² одной и той же точкой развития.)

Но прежде всего: как вообще понимать все эти *границы* в непрерывно протекающем процессе развития? Ответ Выготского: надо «рассматривать процессы развития» «с одной стороны», как «непрерывные, а с другой» – как «сопровождающиеся скачками, возникновением новых качеств», т. е. как в то же время и прерывистые (дискретные)³. Для пояснения приведем пример объекта, соединяющего в себе непрерывность и дискретность: это – обыкновенная числовая прямая (ось координат), известная чуть ли не каждому школьнику. Она и непрерывна (как всякая прямая линия), и дискретна (разделена на единичные отрезки). Движение точки по такой прямой может служить простейшей геометрической моделью процесса развития⁴, где *движение точки по прямой* соответствует непрерывному течению процесса,

1 Иначе говоря: тождественны ли границы стадии и связанной с ней стадиальной ЗБР? При этом не подразумевается тождество стадии и ЗБР: речь идет лишь о тождестве *их границ* (начала стадии – стадиальному уровню актуального развития, конца стадии – стадиальному уровню потенциального развития). Простейшая геометрическая аналогия: концы диаметра окружности тождественны концам дуги (половины окружности), но диаметр не является этой дугой.

2 Стадиальный уровень актуального развития.

3 Выготский Л. С., [74], с. 136-137.

4 В данном примере моделируется не весь процесс развития, а лишь наличие в нем непрерывности и дискретности.

а переход точки из одного единичного отрезка в другой – «скачку», т. е. возникновению нового качества (признака).

Следующий вопрос: одинаковы ли границы стадийной ЗБР и границы соответствующей стадии? Очевидно, что границы стадий либо являются границами соответствующих им стадийных ЗБР, либо не являются. Для определенности дальнейших рассуждений предположим, что являются, и посмотрим, к чему такое предположение приведет. Исходя из этого, для выявления признаков стадийных ЗБР необходимо установить признаки границ между стадиями. А для этого надо сначала понять, признаки чего именно мы ищем.

3.4.1. Стадии и границы между ними

Согласно сделанному выше предположению, границы стадий являются одновременно и границами стадийных ЗБР (3.4). Поэтому для выявления границ стадийных ЗБР обратимся к границам стадий знаменитой «возрастной периодизации»¹.

В периодизации Выготского 11 стадий, указанных в таблице 1 с присвоением порядкового номера и краткого обозначения. Ученый писал и о 12-й стадии – «юности» (с 18 лет). Ее он не включил в периодизацию *детского развития*, так как эта стадия «составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное звено в цепи периодов детского развития»². Не оспаривая этого, мы все же уделим впоследствии внимание и «юности», так как она представляет большой практический интерес для системы образования: данная стадия ориентировочно соответствует обучению в вузе. В ходе же изучения выявленной Выготским закономерности развития будем опираться лишь на те стадии, которые включены в периодизацию ее автором. Поэтому в табл. 1 все, что относится к «юности», заключено в квадратные скобки.

1 Выготский Л. С., [69], с. 256. Отметим: периодизация описывает процесс *культурного развития ребенка*. Это наглядно проявилось, например, в «Истории развития высших психических функций», где Выготский после слов «перейдем к возрастному рассмотрению культурного развития» до самого конца этой работы обсуждает указанные в табл. 1 стадии развития (Выготский Л. С., [52], с. 317-328). При этом ученый не всегда называет их точно так же, как в табл. 1, но у него не было возможности разработать точную терминологию (см. Приложение 1).

2 Выготский Л. С., [69], с. 255-256.

«Возрастная периодизация» Л. С. Выготского

Номер стадии	Стадия	Обозначение	Номер стадии	Стадия	Обозначение
1	«Кризис новорожденности» ¹	КН	7	«Кризис 7 лет»	К7
2	«Младенческий возраст»	МВ	8	«Школьный возраст» ²	ШВ
3	«Кризис 1 года» ³	К1	9	«Кризис 13 лет»	К13
4	«Раннее детство» («ранний возраст») ⁴	РВ	10	«Пубертатный возраст»	ПВ
5	«Кризис 3 лет»	К3	11	«Кризис 17 лет»	К17
6	«Дошкольный возраст»	ДВ	[12]	[«Юность»]	[ЮВ]

1 Эту стадию следует отличать от новорожденности в медицинском смысле. Некоторые авторы определяют окончание новорожденности по симптомам медицинского характера: «зарубцевание пупочной раны, отпадение пуповины», восстановление первоначального веса «после физиологической убыли» в первое время после рождения, наличие «особенностей анатомо-физиологических, а также всего обмена веществ», и т. п. У Выготского конец указанного «кризиса» связан с психологическими симптомами: появляются «первые социальные реакции», возникает «интерес к внешнему миру» (Выготский Л. С., [59], с. 279, 280, 283).

2 Название «школьного возраста» связано у Выготского не просто с тем, что ребенок ходит в школу: подросток остается школьником и в «пубертатном возрасте», однако его название не имеет отношения к школе. Очевидно, выражение «школьный возраст» должно было подчеркнуть тот факт, что на этой стадии учение в школе гораздо более значимо для детей и для их развития, чем в «пубертатном возрасте». Подобная мысль присутствует в работах Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, утверждающих, как известно, что учебная деятельность является ведущей у младших школьников.

3 Как мы увидим далее, эта стадия заканчивается в один год с месяцами, поэтому точнее называть ее не «кризисом первого года», а «кризисом одного года» (Выготский Л. С., [59], с. 297).

4 В таблице 1 уточнено (в скобках) название стадии «раннее детство», являющееся, по-видимому, опечаткой или опиской в рукописи. Дело в том, что последовательность стадий развития («возрастных периодов») определяется «чередованием стабильных и критических периодов» (Выготский Л. С., [69], с. 254). Все «критические периоды» обозначены Выготским в периодизации как «кризисы», а все «стабильные возрасты»,

Чтобы предотвратить терминологическую путаницу, будем использовать термин *стадия* только для обозначения перечисленных в табл. 1 этапов развития, а термин *стадиальная ЗБР* – только для обозначения соответствующих этим стадиям возрастных ЗБР¹.

«Возраст² – объективная категория, а не условная, произвольно выбранная и фиктивная величина», поэтому границы между стадиями могут быть расположены «не в любых точках жизненного пути ребенка, а исключительно и единственно в тех, в которых объективно *заканчивается один и берет начало другой возраст*»³ (стадия развития). Эти слова Выготского указывают на то, что всякая стадия заканчивается в той же точке жизненного пути, в которой начинается следующая стадия. Ученый привел и конкретные примеры: «начало младенческого возраста совпадает с окончанием кризиса новорожденности»; «завершение младенческого возраста непосредственно сталкивает нас с кризисом одного года», т. е. является его началом (ср. табл. 1)⁴. *Во всякой паре смежных стадий начало следующей стадии – это конец предыдущей.*

Таким образом, *между двумя смежными стадиями – одна граница*⁵. Только так и может быть в периодизации, которая пригодна для диа-

кромe «раннего», – как «возрасты» (табл. 1). «Раннее детство» находится между двумя «кризисами» (1 года и 3 лет) и, следовательно, является «возрастом» согласно указанному «чередованию». Исходя из этого, ее название тоже должно содержать слово «возраст». В другом месте Выготский называет «раннее детство», известное своей сензитивностью к языковой речи, «ранним возрастом»: «Мы хорошо владеем только тем языком, которым мы овладели в раннем возрасте» (Выготский Л. С., [58], с. 389). В целях терминологической ясности будем далее «раннее детство» называть «ранним возрастом». Это важно для дальнейшего хода реконструкции: тогда становится явным разделение Выготским совокупности стадий на две части (в табл. 1 все четные стадии – «возрасты», а все нечетные стадии – «кризисы»).

- 1 Применение этих терминов связано с неоднозначностью слов «возраст» и «кризис»: см. Приложение 1.
- 2 Стадия развития.
- 3 Выготский Л. С., [69], с. 245. (Курсив мой. – С. К.)
- 4 Выготский Л. С., [59], с. 282, 297.
- 5 Поэтому правильность вывода о психологических свойствах детей в конце какой-либо стадии (сделанного на эмпирическом материале исследований *данной* стадии) может быть проверена путем сопоставления с выводом о психологических свойствах детей в начале следующей стадии (сделанным на эмпирическом материале, полученном в результате изучения *следующей* стадии). Пример будет приведен ниже: сопоставление признака конца «дошкольного возраста» с симптомами «кризиса 7 лет». (Если рассматривать «дошкольный возраст» и «кризис 7 лет» как две

гностики: иначе на стыках стадий появились бы отрезки развития, которые принадлежали бы двум стадиям сразу либо не принадлежали никакой стадии вообще. В обоих случаях на таких отрезках диагностика стадии развития ребенка оказалась бы невозможной¹.

На том же основании начало 1-й стадии – это начало всего процесса нормального детского развития², а конец 11-й стадии – окончание этого процесса.

Если установлено, что две границы в действительности представляют собой *одну* границу, то они определяются по одному признаку.

отдельные области, то к *теории «дошкольного возраста»* – насколько о ней можно говорить – имело бы отношение положение Выготского о том, что «легче всего судить всякую теорию по тем крайним выводам, которые упираются уже в совершенно другую область и позволяют проверить найденные законы на материале фактов совершенно другой категории» (Выготский Л. С., [75], с. 51.)

- 1 Слова Выготского о том, что «начало младенческого возраста совпадает с окончанием кризиса новорожденности» и «завершение младенческого возраста непосредственно сталкивает нас с кризисом одного года» могут показаться противоречащими его же высказываниям о том, что стабильные возрасты имеют «более или менее отчетливые границы начала и окончания», а «границы, отделяющие начало и конец кризиса от смежных возрастов, в высшей степени неотчетливы» (Выготский Л. С., [69], с. 249, 254). Как мы только что убедились, *между двумя смежными стадиями – одна граница*. Но никакая граница не может быть более (или менее) отчетливой, чем она же сама. В кажущихся противоречащими друг другу высказываниях речь идет о *разных* границах. Дело в том, что понимание границы и ее ориентировочная дата неразрывно связаны со способом определения этой границы (с применяемым признаком). Выготский наметил несколько способов определения границ стадий и не успел обосновать применение какого-то из них в качестве единственного. Установление же границ *разными* способами (по *разным* признакам) может, естественно, привести к неодинаковым результатам (подробнее: Касвинов С. Г., [138], с. 144.) Обсуждаемая психологическая система *не была завершена ее автором в явном виде* и потому в ней, при желании, можно найти противоречия (действительные или кажущиеся). Но такой критический подход к работам Выготского, во-первых, неправилен (в частности, потому, что целый ряд текстов не был сдан в печать автором, который поэтому не несет за них связанной с публикацией ответственности). Во-вторых, этот подход непродуктивен. Неясности в трудах рано умершего Выготского могли бы быть им устранены, если бы он имел возможность доработать свою психологическую систему. Поэтому все указания на любые ее недостатки сводятся к указанию на незавершенность системы. Задача же ее изучения вовсе не в том, чтобы доказать эту незавершенность, которая совершенно очевидна и неоднократно констатирована в литературе, а в том, чтобы данную систему реконструировать и использовать ее современный творческий потенциал в науке и практике.

- 2 О *нормальном детском развитии* см. в 3.3.

Если выяснилось, что две границы определяются по одному и тому же признаку, то они в действительности представляют собой *одну* границу¹.

Определяющим для каждой стадии признаком (основой ее диагностики) является признак ее начала, а не ее конца. Ведь ребенок еще не достиг конца той стадии, на которой он находится *сейчас* (например, в момент проведения диагностики). Признак начала данной стадии у ребенка есть, а признак ее конца появится лишь тогда, когда ребенок уже покинет ее.

Сделанные выводы о границах стадий и их признаках на том же основании относятся и к любым другим смежным отрезкам развития, в том числе к частям стадий (фазам), которые будут выявлены ниже. *Конец всякого отрезка развития – это начало следующего смежного отрезка развития. Признак конца предыдущего отрезка развития – это признак начала следующего смежного отрезка развития.*

Теперь мы можем обсудить границы связанных со стадиями ЗБР.

3.4.2. Стадиальные ЗБР и их границы

Пример использования Выготским понятия стадиальной ЗБР уже приведен выше: нужно «оценить» «возраст (стадию. – С.К.) с точки зрения зоны его ближайшего развития, т. е. отношения к следующему возрасту»². Здесь совершенно очевидная неточность в стенограмме лекции ученого: согласно его взглядам, ЗБР определяется у детей, а не у стадий развития (3.1, 3.2). Поэтому отношение стадии, на которой ребенок находится в данный момент, к следующей стадии – это ЗБР *ребенка*. Его *стадиальная* ЗБР. Которую следует, очевидно, понимать так: *когда дети достигли какой-либо стадии (т. е. находятся в ее начале), в их стадиальной ЗБР находится следующая стадия, точнее – путь к ней (к ее началу)*³.

Начало следующей стадии – это конец предыдущей (3.4.1), т. е. той стадии, на которой сейчас находится ребенок. Поэтому путь от начала

данной стадии к началу следующей стадии – это и есть данная стадия развития. Дети достигли в своем развитии начала новой стадии – значит, эта же новая стадия находится в их *стадиальной* ЗБР¹. Как только дети достигнут конца этой стадии (т. е. начала следующей), в их *стадиальной* ЗБР будет находиться уже другая стадия (следующая). И это уже будет другая *стадиальная* ЗБР, соответствующая следующей стадии. Поэтому *всякая стадиальная ЗБР имеет нижнюю границу² в начале связанной с ней стадии и в конце этой стадии имеет верхнюю границу³, где сменяется другой стадиальной ЗБР.*

Итак, *границы каждой стадии являются границами соответствующей ей стадиальной ЗБР*, что мы и предположили выше (в начале 3.4).

При этом *стадиальная ЗБР и связанная с ней стадия – не одно и то же*. В *стадиальной* ЗБР находится не только соответствующая ей стадия и формирующиеся у ребенка на ее протяжении процессы, но и часть культурного контекста развития (под непосредственным влиянием которой эти процессы формируются⁴), в том числе – определенный этап обучения (ср. 1.1.1 и 3.1).

Границы каждой стадии являются границами соответствующей ей *стадиальной* ЗБР. И во всякой паре смежных стадий конец предыдущей – это начало следующей (3.4.1). Следовательно, *во всякой паре смежных стадиальных ЗБР конец предыдущей – это начало следующей*. Иначе говоря, верхняя граница (уровень потенциального развития) предыдущей *стадиальной* ЗБР – это нижняя граница (уровень актуального развития) следующей *стадиальной* ЗБР.

Как мы выяснили, границы каждой стадии являются границами соответствующей ей *стадиальной* ЗБР. Если установлено, что две границы в действительности представляют собой *одну* границу, то они определяются по одному признаку (3.4.1). Значит, *границы стадиальной ЗБР и границы соответствующей ей стадии имеют одни и те же признаки. Признак начала стадии – это признак нижней границы соответствующей стадиальной ЗБР, а признак конца стадии – это признак верхней*

1 В этом смысле с каждой *стадией* неразрывно связана определенная *стадиальная* ЗБР.

2 Стадиальный уровень актуального развития.

3 Стадиальный уровень потенциального развития.

4 Включая интериоризацию форм активности, находящихся в данной части культурного контекста развития.

1 Иначе говоря, границы, определяемые по одному признаку, тождественны (по крайней мере, в том смысле, что они неразличимы для диагностики развития).

2 Выготский Л. С., [56], с. 368.

3 Каждая стадия характеризуется признаком ее начала (3.4.1).

границы соответствующей стадийной ЗБР. Причем каждой стадии соответствует только одна стадийная ЗБР и каждой стадийной ЗБР – только одна стадия. Поэтому *последовательность стадийных ЗБР аналогична последовательности стадий*. Если в табл. 1 заменить слова «кризис новорожденности» выражением «стадийная ЗБР в кризисе новорожденности» и подобным образом поступить со всеми остальными стадиями, то мы получим таблицу, отражающую последовательность стадийных ЗБР.

Выготский, установив перечень стадий и их последовательность, тем самым установил также перечень стадийных ЗБР и их последовательность.

Определяющим для каждой стадии является признак ее начала, а не ее конца (3.4.1). Аналогичным образом, и для любой *стадийной ЗБР определяющим является признак ее начала (нижней границы), а не ее конца (верхней границы)*. Т. е. *признак стадийного уровня актуального развития, а не стадийного уровня потенциального развития*. Но для ребенка, находящегося в начале стадии (на нижней границе стадийной ЗБР), именно *стадийный уровень потенциального развития указывает направление дальнейшего развития и ведущий по этому пути этап обучения*. Причем стадийный уровень потенциального развития вообще нет необходимости диагностировать: это просто начало следующей стадии с его психологическим признаком.

Итак, границы и признаки стадий являются одновременно границами и признаками стадийных ЗБР. Аналогичным образом – по тем же причинам – границы и признаки фаз (определенных частей стадий) являются одновременно границами и признаками связанных с ними фазных ЗБР, которые будут выявлены ниже.

В связи с различием *переменной ЗБР* и ее значений – *постоянных ЗБР*¹, необходимо различать также *стадийный уровень актуального развития* (нижнюю границу постоянной ЗБР) и *текущий уровень актуального развития*, достигнутый ребенком в данный момент. Ребенок может находиться, например, на полпути от начала стадии к ее концу, при этом *стадийный уровень актуального развития* все тот же (связанный с началом стадии, из которой ребенок еще не вышел), а *текущий уровень актуального развития* соотносится уже не с началом стадии, а с началом ее определенной части (фазы посреди стадии).

1 См. начало 3.1.

3.5. «Стабильные» и нестабильные: виды стадий и стадийных ЗБР

Признаки границ стадийных ЗБР – это признаки границ связанных с ними стадий (3.4.2). Поэтому для выявления признаков стадийных ЗБР продолжим изучать стадии. Надо выяснить, в частности, следующее: однородны ли границы всех стадий (и, соответственно, их признаки) или делятся на несколько видов, и если да, то на сколько и по какому принципу?

В теории Выготского выделяются два вида стадий – «возрасты» и «кризисы» (табл. 1). А значит, и два вида границ (начал), признаки которых являются определяющими для стадий (3.4.1). Два вида стадий различаются в связи с тем, что последовательность стадий развития «должна определяться» периодическим «чередованием» «стабильных и критических (не «стабильных». – С. К.) периодов», иначе говоря, «возрастов» и «кризисов» (табл. 1)¹. В этом смысле «возрастная периодизация» (табл. 1) представляет собой *периодическую систему стадий детского развития*², причем с каждой стадией связана определенная стадийная ЗБР, а значит, «возрастной периодизации» соответствует *периодическая система стадийных ЗБР* (которая будет реконструирована в главе 4).

Посредством указанного «чередования» ученый разделил всю совокупность стадий на две части (два вида стадий), которые выделены в «возрастной периодизации» путем употребления слов «возраст» и «кризис»³. Отразим разделение совокупности стадий на *стабильные* («возрасты») и *нестабильные* («кризисы») в табл. 2.

Порядковые номера и обозначения стадий в таблице 2 соответствуют таблице 1. Все нечетные стадии нестабильные, а все четные стадии – стабильные. В связи с неоднозначностью слов «возраст» и «кризис»⁴, зафиксируем в качестве терминов выражения *стабильная стадия*

1 Выготский Л. С., [69], с. 254. Как правило, периодическое чередование признаков в периодизациях детского развития отсутствует (см., например, [166]; [399], с. 18-19; [414], с. 52). Исключения – периодизации П. П. Блонского, Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина ([69], с. 248, 256; [305]).

2 См. 1.2.5 и 1.3.

3 Выготский Л. С., [69], с. 254, 256. См. таблицу 1 и там же – сноску к стадии «ранний возраст» (3.4.1).

4 См. Приложение 1.

и *нестабильная стадия* (что не исключает использования слов «возраст» и «кризис», но уже только как синонимов этих терминов). Понятие *стадия* логически относится к понятиям *стабильная стадия* и *нестабильная стадия* как род к видам¹.

Таблица 2

Стабильные и нестабильные стадии

Номер стадии	«Кризисы» (нестабильные стадии)	Обозначение	Номер стадии	«Возрасты» (стабильные стадии)	Обозначение
1	«Кризис новорожденности»	КН	2	«Младенческий возраст»	МВ
3	«Кризис 1 года»	К1	4	«Ранний возраст»	РВ
5	«Кризис 3 лет»	К3	6	«Дошкольный возраст»	ДВ
7	«Кризис 7 лет»	К7	8	«Школьный возраст»	ШВ
9	«Кризис 13 лет»	К13	10	«Пубертатный возраст»	ПВ
11	«Кризис 17 лет»	К17	[12]	[Юность]	[ЮВ]

Между двумя смежными стадиями – одна граница (3.4.1). В любой паре смежных стадий одна – стабильная, а другая – нестабильная: стадии этих двух видов («возрасты» и «кризисы») в ходе развития чередуются. Значит, *всякая граница между стадиями – это граница между стабильной и нестабильной стадиями*. При этом обнаруживаются два вида таких границ: на границах одного вида *заканчивается стабильная стадия и начинается нестабильная*, а на границах второго вида – наоборот (*заканчивается нестабильная и начинается стабильная*). Разумеется, надо дополнить этот формальный признак содержательным, связанным с психологическими особенностями ребенка (что и будет сделано далее).

Каждой из стадий соответствует только одна неразрывно связанная с ней стадильная ЗБР; одни и те же точки развития являются и гра-

¹ В этой книге термин *стадия* обозначает любой отрезок развития, указанный в таблице 1 (в 3.4.1), и не обозначает ничего иного.

ницами стадии, и границами этой ЗБР; границы стадии и стадильной ЗБР имеют одни и те же признаки (3.4.2). Значит, при разделении совокупности стадий на два вида совокупность стадильных ЗБР тоже разделяется на два вида – *стабильные стадильные ЗБР* и *нестабильные стадильные ЗБР*. При чередовании в ходе развития стабильных и нестабильных стадий чередуются и связанные с ними стабильные и нестабильные ЗБР. Если в табл. 2 заменить слова «кризис новорожденности» выражением «стадильная ЗБР в кризисе новорожденности» и подобным же образом поступить со всеми остальными стадиями, то мы получим таблицу, отражающую периодическое чередование стабильных и нестабильных ЗБР. Причем всякая граница смежных стадильных ЗБР будет либо границей *между стабильной ЗБР и следующей за ней нестабильной ЗБР*, либо границей *между нестабильной ЗБР и следующей за ней стабильной ЗБР*. На эти два вида и разделяется совокупность границ между стадильными ЗБР.

Когда ребенок достиг в ходе развития начала какой-либо стадии, именно эта стадия и находится у него в стадильной ЗБР (3.4.2). В начале стабильной стадии у ребенка в стадильной ЗБР находится эта же стабильная стадия (т. е. путь к началу следующей, нестабильной стадии с ее психологическим признаком). А в начале нестабильной стадии у ребенка в стадильной ЗБР находится эта же нестабильная стадия (т. е. путь к началу следующей, стабильной стадии с ее психологическим признаком).

3.6. «Фаза внутри данного возраста» и понятие фазной возрастной ЗБР

Термином *фазная ЗБР* здесь обозначается возрастная ЗБР, связанная с фазой (определенной частью стадии) так же, как стадильная ЗБР связана с целой стадией (3.4.2).

Фазы и их признаки будут реконструированы ниже. Пока скажем лишь то, что уже очевидно. При разделении стадии на несколько смежных фаз начало первой из них – это начало стадии, окончание последней фазы – это конец стадии, а конец одной фазы – это начало следующей фазы (или новой стадии, если фаза последняя). То, что в любой паре смежных фаз начало следующей – конец предыдущей, и что фаза должна определяться по признаку ее начала, а не окончания,

мы признаем на том же основании, на котором мы выше признали это по отношению к стадиям (3.4.1).

Понятие о фазной ЗБР применялось Выготским¹. Так, ученый писал, что «уровень реального развития»² определяется не только стадией («возрастом») в целом, но и той «фазой»³ внутри данного возраста, которую сейчас переживает ребенок». А направление дальнейшего развития при этом определяется *следующей фазой*: в ходе развития «то, что лежит в зоне ближайшего развития» – находится на уровне потенциального развития – в одной фазе «данного возраста, реализуется и переходит на уровень актуального развития во второй» фазе этого же «возраста»⁴. Иначе говоря: «то, что ребенок может сделать с помощью в одной» фазе «возраста», этот же ребенок «может делать самостоятельно в другой», более поздней, фазе того же «возраста»⁵.

С каждой фазой связана определенная возрастная ЗБР (фазная), и когда ребенок достиг в ходе развития начала какой-либо фазы, именно эта фаза находится у него в фазной ЗБР⁶.

Дальнейшее обсуждение пока не имеет смысла: фазы отражены в научном наследии Выготского в гораздо менее явном виде, чем стадии. Поэтому к более обстоятельному обсуждению фаз и фазных ЗБР еще надо подготовиться.

Но сказанного достаточно для выявления классов возрастных ЗБР, каждая из которых связана с определенным отрезком развития (стадией или фазой).

1 Без явного введения соответствующего термина (см. Приложение 1).

2 Т. е. *уровень актуального развития* (в данном случае – возрастной).

3 Здесь Выготский называет часть «возраста» *фазой*. В других местах ученый называет части «возраста» и *стадиями* (ср. Приложение 1). Во избежание терминологической путаницы, надо принять какое-то из этих слов в качестве термина, обозначающего определенную часть «возраста», выделяемую по конкретному психологическому признаку. Для этого мы не можем использовать слово *стадия*, так как оно уже закреплено за отрезками развития, перечисленными в «возрастной периодизации» (табл. 1 в 3.4.1). Поэтому здесь и во всех остальных случаях в качестве такого термина применяется слово *фаза*.

4 Выготский Л. С., [69], с. 260, и [60], с. 250. Ср. «механизм» взаимодействия между обучением и развитием (в конце 3.1).

5 Выготский Л. С., [77], с. 471.

6 Совершенно аналогично уже обсужденному отношению между стадиями и стадийными ЗБР (3.4.2).

3.7. Классы выделенных Выготским отрезков детского развития

Вообще говоря, нас интересует классификация возрастных ЗБР (см. начало главы 3). Но, как мы уже знаем, такие ЗБР связаны с определенными отрезками развития, а Выготский в явном виде писал именно об отрезках развития, а не о возрастных ЗБР (3.4.2, 3.6). Поэтому прежде, чем классифицировать возрастные ЗБР, выполним предварительно классификацию выделенных ученым отрезков развития.

Во-первых, им выделена совокупность *стадий*, перечисленных в «возрастной периодизации» (табл. 1 в 3.4.1).

Во-вторых, совокупность *стадий* разделена на две части – *стабильные стадии* («возрасты») и *нестабильные стадии* («кризисы»): табл. 2 в 3.5.

В-третьих, Выготский указал на то, что оба эти вида стадий «распадаются» на определенные части (или «складываются» из таких частей)¹. Если различать указанные два вида стадий, то следует различать и два вида выделяемых в стадиях фаз, т. е., соответственно, *стабильные фазы* (части стабильных стадий) и *нестабильные фазы* (части нестабильных стадий).

Отразим все это в таблице 3.

Таблица 3

Классификация выделенных Выготским отрезков детского развития

Отрезки детского развития			
Стадии		Фазы (части стадий)	
Стабильные	Нестабильные	Стабильные фазы (части стабильных стадий)	Нестабильные фазы (части нестабильных стадий)

Из предмета исследования мы вынуждены исключить нестабильные фазы: пока в научном наследии Выготского обнаружено слишком мало информации о таких фазах, чтобы их можно было выявить

1 Выготский Л. С., [69], с. 255. Там части «возрастов» (стадий развития) названы то «фазами», то «стадиями»: см. Приложение 1.

здесь и сейчас¹. Это не мешает реконструировать границы и признаки остальных отрезков развития и связанных с ними ЗБР, а также применять результаты реконструкции в науке и на практике.

Разумеется, отраженные в табл. 3 признаки отрезков детского развития сами по себе скорее формальны, чем психологичны. Но они помогут нам далее выявить в научном наследии Выготского указания уже на собственно психологические признаки стадий и фаз.

3.8. Первичная классификация возрастных зон ближайшего развития

Выготский применял понятие возрастной ЗБР (3.2). Часть таких ЗБР связаны со *стадиями* и потому обозначены как *стадиальные ЗБР* (3.4.1). Остальные связаны с *фазами* и обозначены как *фазные ЗБР* (3.6). *Стадиальные ЗБР* разделены на два вида – *стабильные* и *нестабильные* (3.5). Соответственно, *фазные ЗБР* (части стадиальных ЗБР) тоже делятся на два вида – *стабильные фазные ЗБР* и *нестабильные фазные ЗБР*. Отразим это в табл. 4 (ср. выше табл. 3).

Таблица 4

Классификация возрастных зон ближайшего развития

Возрастные ЗБР			
Стадиальные ЗБР		Фазные ЗБР (части стадиальных ЗБР)	
Стабильные стадиальные ЗБР	Нестабильные стадиальные ЗБР	Стабильные фазные ЗБР (части стабильных стадиальных ЗБР)	Нестабильные фазные ЗБР (части нестабильных стадиальных ЗБР)

Каждой возрастной ЗБР соответствует только один определенный отрезок процесса детского развития, поэтому классификация воз-

1 Психологи уже не раз делали попытки объяснить, что представляют собой фазы нестабильных стадий (см., например, о фазах «кризиса 7 лет» в [261]). Но эти объяснения даны не самим Выготским и не соответствуют принятому в настоящем исследовании методу реконструкции. Не исключено, конечно, что в текстах ученого есть неявные указания и на признаки нестабильных фаз. Но выявить их применяемым методом пока не удалось. В ходе исследования были сделаны лишь некоторые предположения о таких фазах [138].

растных ЗБР аналогична классификации отрезков данного процесса. Так что таблицу 4 можно получить, просто заменив в табл. 3 отрезки развития связанными с ними возрастными ЗБР. Так мы и будем поступать в дальнейшем.

Теперь у нас есть более ясное представление о предмете исследования. Из этого предмета мы вынуждены были исключить нестабильные фазы (3.7), а значит, должны исключить и связанные с ними нестабильные фазные ЗБР. Следует отметить, что в остальном это не создает препятствий ни для реконструкции разрабатывавшихся Выготским возрастных оснований педагогики и психологической практики, ни для последующего применения этих оснований специалистами¹.

Классификация возрастных ЗБР (табл. 4), как и классификация отрезков детского развития (табл. 3), реконструирована по признакам, которые скорее формальны, чем психологичны. Однако на их основе уже можно приступить к поиску в текстах ученого описания собственно психологических признаков стадий, фаз и связанных с ними возрастных ЗБР. Найдя эти признаки, мы сможем дополнить ими выявленную первичную классификацию.

Глава 4

РЕКОНСТРУКЦИЯ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ СТАДИАЛЬНЫХ ЗБР

Как уже было сказано, «возрастная периодизация»² Выготского фактически представляет собой *периодическую систему стадий детского развития*, а с каждой стадией связана определенная стадиальная ЗБР, поэтому «возрастной периодизации» соответствует *периодическая система стадиальных ЗБР* (3.5). Она является не только этапом на пути к периодической системе возрастных ЗБР, но и ее существенным компонентом³.

1 Одна из причин этого в том, что нестабильные стадии гораздо короче стабильных по ориентировочной хронологической длительности.

2 См. таблицы 1 и 2 (в 3.4 и 3.5).

3 См. начало части II. Это будет хорошо видно при сравнении таблиц 2, 8, 10, 31, 32, 42 и 43.

Границы стадияльной ЗБР – это границы стадии и потому определяются по их признакам (3.4.2). Выготский писал в явном виде о стадиях, а не о стадияльных ЗБР. Поэтому реконструкцию периодической системы стадияльных ЗБР надо начать с реконструкции ее важного компонента – *периодической системы стадий*, в основе которой – «возрастная периодизация» (табл. 1 и 2 в 3.4.1 и 3.5).

Для этого нужны психологические признаки стадий «возрастной периодизации», а мы пока выявили только их формальные признаки (3.7).

Чтобы найти эти психологические признаки, надо сначала понять, что именно мы ищем.

4.1. «Регуляция поведения» и детское развитие как «овладение поведением»

Выготский предложил знаменитый «инструментальный метод», который «может быть с успехом применен» в «детской и педагогической психологии». Метод назван «инструментальным» потому, что основан на факте использования людьми «искусственных приспособлений», «инструментов», «направленных на овладение собственными психическими процессами» и процессами поведения – «чужого» или «своего»¹. Выясним, как процесс овладения поведением связан со стадиями детского развития.

4.1.1. Психологическое понимание стадий «возрастной периодизации» и их признаков

В работе «Инструментальный метод в психологии» Выготский объяснил детское развитие и его стадии так: «ребенок старшей ступени» (стадии) развития «отличается от ребенка младшей ступени» развития «степенью овладения собственным поведением» и своим «инструментарием» (средствами «овладения поведением»², к которым относятся «психологические орудия»)³. «Овладение поведением» связано

1 Выготский Л. С., [50], с. 103, 107. «Искусственные» – культурные.

2 Ср.: «средства воздействия» «на других» и «на себя» (Выготский Л. С., [67], с. 224).

3 Выготский Л. С., [50], с. 108. «Психологические орудия» – это «искусственные ... социальные, а не органические или индивидуальные приспособления», направленные

с «регуляцией поведения»¹. *Регуляция поведения* – это *владение* (управление) им, а *овладение поведением* – это *формирование регуляции*, благодаря которому и становится возможным управление поведением (на том или ином уровне, теми или иными средствами).

Связав уровень («степень») овладения поведением со стадией («ступенью») развития, Выготский объяснил детское развитие как овладение поведением, т. е. как процесс формирования регуляции, а стадии детского развития – как определенные этапы этого процесса, характеризующиеся определенным «инструментарием».

Итак, психологические признаки стадий связаны с уровнями регуляции и ее средствами.

Чтобы найти эти признаки, необходимо достаточно ясно понять, что такое *регуляция*.

4.1.2. Различение Выготским регулятивной и исполнительной активности

Психологическая наука изучает не только психику². «Предмет психологии – целостный психофизиологический процесс»³, который «имеет свою психическую и свою физиологическую стороны, но психология изучает его именно как единый и целостный процесс»⁴.

Частью этого психофизиологического процесса является *регуляция* (или *регулятивная активность*). Ее следует отличать от другой части – *регулируемой, исполнительной активности*⁵. Выготский выделил обе

ные на овладение процессами поведения – как «чужого», так и «своего» (там же, с. 103). Ср.: «Существенными моментами в качественном изменении возрастного развития являются этапы роста произвольности психических процессов, как это правильно подчеркнуто Л. С. Выготским» (Ананьев Б. Г., [3], с. 16). Ср.: опосредование естественных процессов искусственными стимулами (психологическими орудиями) и сегодня признается в психологии «основным принципом саморегуляции» (Егорова Э. Н., [107], с. 48).

1 Выготский Л. С., [52], с. 85.

2 При всей «огромной и первостепенной роли, которую в системе поведения играет психика» (Выготский Л. С., [80], с. 91). Ср.: «Жизненная роль психики как раз и состоит в регуляции поведения и деятельности» (Лейтес Н. С., [172], с. 388).

3 Поведения и его регуляции.

4 Выготский Л. С., [74], с. 139, 141.

5 Включающей исполнительное поведение. Есть и регулятивное поведение (при создании внешней ситуации).

эти части в ходе анализа активности рикши, вагоновожатого и учителя¹. В частности, оба «слоя» активности объединены – но вполне различимы – у японского рикши, выполняющего и функции лошади, и функции управляющего лошадью человека. (Ср. активность извозчика или кучера: он лишь управляет лошадью, не беря на себя ее функций, так как не везет сам повозку, в отличие от рикши.)

«Механизм» влияния регулирующей активности человека на его же регулируемую активность таков: «человек сам создает искусственную ситуацию»² и посредством нее «определяет»³ свое поведение⁴. Регулирующая активность может быть *внешней*: тогда «человек изменяет своей внешней деятельностью окружающую обстановку⁵ и таким образом воздействует на свое собственное поведение⁶, подчиняет его своей власти»⁷.

Регуляция может быть и *внутренней*. Выготский пришел «к расчленению волевого действия на два отдельных процесса». «Первый, соответствующий решению, заключается», говоря языком физиологии, «в создании особого функционального аппарата» для выполнения решения. А «второй, или исполнительный, заключается в работе созданного аппарата, в действии по инструкции, в выполнении решения»⁸. Психологически это можно понимать как *создание человеком внутреннего средства регуляции*. Это внутреннее средство генетически

1 Выготский Л. С., [65], с. 61-62. Активность рикши и вагоновожатого разделена на регулятивную и регулируемую (исполнительную, внутриситуативную). «Так точно и учитель является, с одной стороны, организатором и управителем социальной воспитательной среды, а с другой – частью этой среды». Там, где педагог «заменяет книги, карты, словарь, товарища, он действует как рикша, который заменяет лошадь», т. е. осуществляет исполнительную, внутриситуативную активность. «Как воспитатель он выступает только там, где, устраняя себя (внутри ситуации. – С. К.), призывает на службу могущественные силы среды, управляет ими (создавая ситуацию – С. К.) и заставляет их служить воспитанию» (там же, с. 62). Регулирующая и регуливаемая активности различаются в психологии и после Выготского. Например: «целенаправленная “исполнительская” активность и осознанная регуляторика ... не тождественны друг другу» (Конопкин О. А., [152], с. 6, 8).

2 Регулирующая активность (создание средства регуляции).

3 Регулирующая активность.

4 Регулируемую (исполнительную) активность.

5 Создание внешней ситуации (средства регуляции).

6 Регулируемую (исполнительную) активность.

7 Выготский Л. С., [52], с. 69, 281.

8 Выготский Л. С., [52], с. 284.

происходит от *внешнего средства, которое в ходе развития интериоризуется вместе с регулятивной активностью*. В принципе и выполнение решения может быть внутренним (например, мысленное решение математиком поставленной перед собой задачи).

Аналогичные слои регулирующей и регулируемой («исполнительной») активности имеют место и при внешней регуляции поведения другого человека¹. В частности, при регуляции поведения ребенка взрослым *ребенок – субъект исполнительной активности, а взрослый – субъект регулирующей активности*, причем в то же время ребенок – *объект регулирующей активности взрослого*. Такая схема не универсальна², но актуальна для педагогики и системы образования: ведь «в основу» всего «процесса воспитания и обучения» «должна быть положена личная деятельность ученика», а «все искусство» учителя состоит в том, чтобы «регулировать эту деятельность» путем «организации ... среды» – создания определенных ситуаций, средств регуляции³.

Оба слоя активности есть у ребенка при саморегуляции. Прекрасный пример приведен⁴ Выготским: ребенок «плачет в игре, как пациент⁵, но радуется, как играющий⁶».

Указанные два слоя активности имеют место во всех подобных случаях. В каждом из них человек, являющийся субъектом регуляции, создает средство регуляции (внешнее или внутреннее) и с его помощью управляет субъектом исполнительной активности (в том числе – собой).

1 Ср. «овладение процессами» «чужого» поведения (Выготский Л. С., [50], с. 103). См. начало 4.1.

2 Так как ученик тоже регулирует поведение учителя, а также свое собственное, создавая для этого соответствующие средства (ср. 1.2.9). Реконструируемая теория учитывает факт регуляции детьми поведения взрослых, устанавливая ее место в ходе детского развития. Она недостаточно привлекает внимание взрослых, что ведет к серьезным проблемам в их взаимоотношениях и взаимодействии с детьми, в воспитании и обучении: ср., например, [285]. Ср. также следующие слова, обращенные к педагогу: порой ученик с «усердием пытается парализовать ваши усилия» (Джемс В., [102]; Выготский Л. С., [65], с. 395).

3 Выготский Л. С., [65], с. 59, 62.

4 Выготский Л. С., [49], с. 72.

5 Исполнение роли субъектом исполнительской игровой активности.

6 Т. е. как субъект регулирующей активности, который организует и контролирует ход исполнения роли (причем положительно оценивает его, в данном случае). Ср.: «ребенок в игре выполняет одновременно ... две функции»: «выполняет свою роль» и «контролирует свое поведение» (Эльконин Д. Б., [309], с. 334). Т. е. осуществляет две активности – исполнительную и регулятивную.

Это означает, в частности, следующее: *если ребенок стал в ходе развития субъектом регуляции, то он уже овладел средством регуляции*. Т. е. научился создавать как раз такое средство, под влиянием которого должно осуществиться желаемое исполнительное поведение: «ключ к овладению поведением заключается в овладении стимулами»¹ (средствами регуляции). Разумеется, желаемый результат может достигаться не всегда, но здесь важно то, что ребенок *стал способен* достигать такого результата путем регуляции, *создавая для этого необходимое средство*.

4.1.3. Высший регулятивный уровень, стадия и стадияльная ЗБР

Выготский не только отделил регуляцию от исполнительной активности и различил уровни регуляции, с которыми связаны стадии развития (4.1.1, 4.1.2). Он также отличал *высший регулятивный уровень* от других, подчиненных ему, уровней регуляции. Эту мысль ученый выразил на языке физиологии: «один из основных законов развития ... заключается в том, что по мере развития высших ... образований»², ранее возникшие «образования» «уступают существенную часть своих прежних функций новым образованиям» (высшим)³. Далее «низшие образования» функционируют «как подчиненные инстанции под управлением высших (в истории развития более молодых)»⁴. Затем и эти «более молодые» уровни регуляции подчиняются еще более «молодым». Так *в ходе развития образуется «лестница» иерархически упорядоченных уровней регуляции*⁵. Причем самый новый из них является *высшим регулятивным уровнем*, подчиняющим себе остальные.

1 Выготский Л. С., [52], с. 278.

2 Здесь слово «образование» употребляется в физиологическом смысле (то, что *образовалось*, т. е. возникло, сформировалось), а не в педагогическом (обучение).

3 Выготский Л. С., [67], с. 111. Ср.: «Основным критерием деления детского развития на отдельные возрасты» – стадии развития – «должны служить новообразования» (Выготский Л. С., [69], с. 254).

4 Выготский Л. С., [67], с. 111. Ср.: в процессе развития «каждая предшествующая функция перестраивается под регулирующим воздействием последующей... Именно поэтому структура нового высшего уровня является ведущим регулятором» (Меграбян А. А., цит. по: Кон И. С., [148], с. 73).

5 Достигнутые ребенком на пройденных стадиях уровни регуляции впоследствии сохраняются: «те механизмы, которые управляют нашим поведением на ранней ступени (стадии. – С. К.) развития», существуют не только на более поздних его стадиях,

В *целостном психофизиологическом процессе*¹ психика – более «молодая» часть, чем физиология. Соответственно, психика является высшим регулятором по отношению к физиологическим уровням регуляции. Аналогичным образом, среди последовательно возникающих в ходе развития уровней психики именно самый поздний является высшим.

Уровень регуляции, который формируется на данной стадии (к ее концу), находится в стадияльной ЗБР². На этой стадии именно он – *основная развивающаяся цель воспитания (обучения)*. Путь к этой цели – обучение (воспитание), находящееся в этой же стадияльной ЗБР³. Взаимодействие взрослого с ребенком (подростком) внутри возрастной ЗБР связано с важнейшим процессом развития – *формированием нового высшего регулятивного уровня* (стадияльного). Развитие в смысле Выготского и есть ряд стадий формирования регулятивных уровней, образующих «ступени генетической лестницы»⁴.

4.1.4. Стадии и фазы детского развития как процессы формирования регуляции

Детское развитие понимается Выготским как процесс *овладения поведением*, т. е. развития регуляции (4.1.1). Определенными частями этого процесса являются стадии и их фазы.

но и по окончании процесса детского развития «не исчезают у взрослого». В этом смысле «каждый носит в себе» пройденные «ступени развития» (Выготский Л. С., [67], с. 166). У развитого взрослого «лестница» уровней регуляции представляет собой их полный набор, который в реконструируемой теории может рассматриваться в качестве модели взрослого как «идеальной формы». Она в ходе взаиморегуляции взрослого и ребенка «непосредственно взаимодействует» с *реальной формой* – «лестницей» уровней, уже наличной у ребенка на данном уровне актуального развития. (Эта *реальная форма* в реконструируемой теории может рассматриваться в качестве регулятивной модели ребенка на конкретном этапе развития.) Идея «о превращении последовательности этапов психического развития в иерархию уровней складывающейся психологической организации» выдвигалась и другими учеными, в том числе – Ж. Пиаже (Анцыферова Л. И., [4], с. 10; ср.: Пономарев Я. А., [244], с. 64).

1 Являющимся предметом психологии (4.1.2).

2 Точнее, на ее верхней границе (стадияльном уровне потенциального развития).

3 А также – развивающая психологическая практика с детьми и подростками, которая также должна осуществляться в ЗБР (1.1.2).

4 Выготский Л. С., [64], с. 36. Т. е. *лестницы развития*.

Целое «определяет свойства ... входящих в его состав частей», а также их развитие: части «изменяются в зависимости от изменения целого»¹. Любой предмет исследования надо подразделять на такие части, которые сохраняют «свойства, присущие данному целому»².

1 Выготский Л. С., [52], с. 316. Поэтому «изучать ту или другую сторону развития можно только исходя из знания того, что представляет собой тот самый (целостный. – С. К.) процесс развития, отдельная сторона которого изучается в данном случае»; «не только детская психология», но и «все частные науки, изучающие те или иные отдельные стороны в развитии ребенка, должны опираться в своих построениях на ... основные законы (целостного. – С. К.) процесса детского развития» (Выготский Л. С., [53]). Понимаемого как развитие регуляции (4.1.1). Таким образом, *изучать развитие ее отдельных функций (например, памяти, воображения, мышления) «можно только исходя из знания того, что представляет собой» целостный процесс развития регуляции. Ср.: все еще «неосвоенными, невосстановленными при построении новых психологических практик остаются представления Л. С. Выготского о том, что не перестройка отдельных психических функций, а их системная реорганизация знаменует возрастные события развития» (Цукерман Г. А., [288]).*

2 Выготский Л. С., [60], с. 16. Он настаивал на необходимости замены *одного* «анализа, разлагающего сложное психологическое целое на составные элементы (не сохраняющие свойства, присущие целому. – С. К.) и вследствие этого теряющего ... подлежащие объяснению свойства, присущие целому как целому», *другим* «анализом, расчлняющим сложное целое на далее неразложимые единицы (части. – С. К.), сохраняющие ... свойства, присущие целому». Первый из этих способов анализа аналогичен действиям естествоиспытателя, который «в поисках научного объяснения» того, «почему вода тушит огонь», «прибег бы к разложению воды на кислород и водород как к средству объяснения этих свойств. Он с удивлением узнал бы, что водород сам горит, а кислород поддерживает горение, и никогда не сумел бы из свойств этих элементов объяснить свойства, присущие целому» (Выготский Л. С., [60], с. 13-16; [76], с. 174). Психология, следующая первому, а не второму принципу анализа, расчлняет и «личность ребенка», и «воспитательный процесс» на «ряд отдельных психологических функций (способностей, явлений), отгороженных друг от друга китайской стеной и окопанных непроходимыми окопами от всех остальных жизненных процессов», причем «эта психологическая мозаика, лоскутная и отрывочная теория развития как нельзя больше соответствовала такой же мозаичной педагогике» (Выготский Л. С., [68], с. 184). То, что предмет исследования можно делить только на такие части, которые сохраняют свойства целого, означает, в частности, что *целостный процесс развития регуляции можно делить лишь на части, тоже являющиеся процессами развития регуляции. А также то, что целостный процесс регуляции можно делить только на такие части, которые тоже представляют собой процессы регуляции (а не отдельные функции). Ср.: не только выделяя воображение, мышление и т. п., но даже на уровне известных трех сфер «различая интеллектуальные, эмоциональные и волевые процессы, мы не устанавливаем этим никакого дизъюнктивного деления», т. е. строгого разделения совокупности всех про-*

Всякий изучаемый процесс изменения (развития) надо разделять на части, каждая из которых сохраняет свойства целого, т. е. представляет собой процесс такого же рода. Применительно к детскому развитию как процессу формирования регуляции, это означает: каждая выделяемая часть детского развития (включая стадии и их фазы) должна быть процессом формирования регуляции (продвижением от одного ее уровня к другому, следующему)¹. С целостной точки зрения следует рассматривать и возрастные ЗБР².

4.2. «Относительная трудновоспитуемость» и ее связь с признаками стадий

Выготский указал психологический признак, позволяющий различать стабильные и нестабильные стадии, введя понятия «абсолютной трудновоспитуемости»³ и «относительной трудновоспитуемости».

цессов на совершенно разные части, так как «один и тот же процесс может быть и, как правило, бывает и интеллектуальным, и эмоциональным, и волевым» (Рубинштейн С. Л., [257], с. 96). По-видимому, основным предметом изучения в психологии и должна быть регуляция в ее развитии, как целостный психофизиологический процесс (4.1.2), представляющий развитие ребенка в целом. Другое дело, что регуляция на определенных этапах развития обретает симптомы, которые принято приписывать отдельным функциям: например, в игре детей «дошкольного возраста» целостная регулятивная активность в начале этой стадии имеет черты, связываемые в психологии с функциями восприятия и памяти, в середине – с творческим воображением, а в конце – и с отвлеченным мышлением. Но это – черты *целостной регуляции*. По-видимому, аналогичный путь изменения своих возрастных особенностей регуляция проходит и в других «возрастах». Из сказанного о целостном подходе Выготского следует также, что в его известном положении о *единстве аффекта и интеллекта* речь идет, в сущности, не только о них, а об *единстве всех процессов, составляющих регуляцию (саморегуляцию)* в целом.

- 1 Ср. следующий методологический принцип: «При определении высшего и низшего уровней психики в качестве основания должен быть выделен *принцип регуляции деятельностью*» (Абульханова К. А., [1], с. 273). Ср. также слова Г. С. Костюка о «возрастных переходах ... от низших к высшим уровням ... развития» ([157], с. 88).
- 2 ЗБР рассматривается и как инструмент целостного подхода: «Именно с его (понятия ЗБР. – С. К.) помощью может реализоваться целостный ... подход к изучению развития психики и личности» (Кравцова Е. Е., [162]).
- 3 Здесь «трудновоспитуемость» означает степень трудности воспитания (обучения) ребенка, а не то, что он в буквальном смысле «трудновоспитуемый». «Трудновоспитуемость» называется «абсолютной» не в смысле ее предельной величины, а лишь

Первое из них отражает тот факт, что обучение (воспитание) *данного* ребенка из-за его *индивидуальных* особенностей может быть для взрослого более трудным или менее трудным делом по сравнению с обучением (воспитанием) *других детей*. Понятие же «относительной трудновоспитуемости» связано с *возрастными* особенностями: на нестабильной стадии («кризис») «*всякий* ребенок» имеет более высокую «трудновоспитуемость», чем *этот же* ребенок на *другой* стадии – «в смежном стабильном возрасте»¹. Т. е. *относительно* этого «возраста» (стабильной стадии).

Тем самым, у каждого ребенка с *нестабильными* стадиями связаны *максимумы «относительной трудновоспитуемости», а со стабильными* стадиями – *ее минимумы*. Последовательность же стадий в «возрастной периодизации» Выготского определяется периодическим «чередованием стабильных и критических периодов», т. е. стабильных и нестабильных стадий (3.5). Таким образом, «*относительная трудновоспитуемость*» в ходе развития *периодически* изменяется, достигая *то минимума («возраст»), то максимума («кризис»)*. Детское развитие понимается как процесс формирования регуляции (4.1), поэтому та же мысль о периодическом чередовании минимумов и максимумов может быть выражена и другими словами: *подчинение ребенка внешней регуляции его поведения взрослым имеет максимумы («возрасты») и минимумы («кризисы»)*.

Очевидно, *периодическое чередование* указанных минимумов и максимумов – это те самые «повороты» в ходе развития, которые только и «могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка» (выделения стадий)². А также соответствующих им *стадиальных ЗБР*, границами которых являются границы стадий (3.4).

Периодически повторяющиеся «повороты» заставляют вспомнить об известной идее «спирали» развития³. Процесс развития протекает

потому, что она рассматривается сама по себе, а не по отношению к «*трудновоспитуемости*» на *другом* отрезке развития (в сравнении с ней).

- 1 Выготский Л. С., [69], с. 250. По-видимому, есть смысл аналогичным образом различать индивидуальный («абсолютный») и возрастной («относительный») аспекты и для других психологических понятий: например, различать индивидуальную и возрастную интровертированность.
- 2 Выготский Л. С., [69], с. 247.
- 3 Которое происходит «не по кругу, а по спирали, возвращаясь к пройденной точке на высшей основе» (Выготский Л. С., [64], с. 71). Схема развития «по спирали» –

и непрерывно (в «спирали» разрывов нет), и прерывисто (возвращения происходят лишь через виток «спирали»)¹.

4.3. Достаточность признаков границ «нормального детского развития» и стабильных стадий для выявления признаков всех стадий и стадиальных ЗБР

Весь процесс нормального детского развития (3.3) разделяется на 11 стадий (3.4.1). Отразим это схематически в таблице 5, обозначив стадии их порядковыми номерами (согласно таблице 1 в 3.4.1).

Таблица 5

Структура «нормального детского развития»

Целостный процесс	Нормальное детское развитие										
Стадии этого процесса	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Начало стадии 1 – это начало всего процесса нормального детского развития, а конец стадии 11 – окончание всего этого процесса (табл. 5). Любые две смежные стадии имеют между собой *одну* границу, которая определяется по *одному* признаку (3.4.1). Конец стадии 1 – это начало стадии 2 и т. д. (табл. 5); признак начала стадии 2 – это признак конца стадии 1, а признак конца стадии 2 – это признак начала стадии 3, и т. д.

крупный шаг вперед в сравнении с исторически предшествовавшей схемой движения «по кругу».

- 1 Математическая модель «спирали развития» – пространственная спираль. Она называется в математике «винтовой линией». Ее проекция на плоскость – *синусоида* ([197], с. 51-52, 411-412, 425-426). С конкретно-научной точки зрения «синусоида развития» интереснее «спирали развития»: как известно уже школьникам, синусоида не просто периодична, в ней еще *выделены периоды, полупериоды и их границы* (определенные точки), а на «спирали развития» нет ни определенных границ между ее «витками», ни деления «витков» на части. (При желании синусоиду можно повернуть на 90 градусов – построить вдоль вертикальной оси координат – для большего сходства с привычным образом «спирали развития».) При периодическом «чередовании» стабильных и нестабильных стадий периоду синусоиды соответствует пара смежных стадий, а полупериоду синусоиды – одна стадия. Синусоида – удобная геометрическая модель чередования минимумов и максимумов «относительной трудновоспитуемости» (или степени подчинения ребенка внешней регуляции). О понимании периодичности в психологии см.: Касвинов С. Г., [137].

Если мы будем знать признаки начала и конца всего процесса нормального детского развития, а также признаки границ (начал и окончаний) всех четных стадий, то будем знать признаки всех границ всех стадий (табл. 5). Все нечетные стадии нестабильные, а все четные стадии – стабильные (табл. 2 в 3.5). *Чтобы узнать признаки всех стадий, достаточно найти признаки начала и окончания процесса нормального детского развития и признаки начала и окончания всех стабильных стадий.*

Каждой стадии соответствует только одна стадияльная ЗБР. Ее границами являются границы данной стадии, а признаками границ этой стадияльной ЗБР – признаки границ той же стадии (3.4.2). Зная признаки всех стадий, мы будем знать и признаки всех стадияльных ЗБР.

Выявить признаки начала и окончания нормального детского развития мы еще не готовы, а искать признаки границ нестабильных стадий нет необходимости. Поэтому *сосредоточим внимание на стабильных стадиях* (см. таблицу 2 в 3.5).

4.4. Метод изучения «динамики возраста»: определение «социальной ситуации развития», «центрального новообразования» и «фундамента развития»

Для выявления признаков границ стабильных стадий обратимся к предложенному Выготским методу исследования «динамики возраста», т. е. *процесса развития в пределах стабильной стадии*. Сейчас нас интересуют лишь эти *пределы* (границы стадии и их признаки)¹.

Метод состоит в поиске ответов на 3 вопроса. Первый «заключается в выяснении социальной ситуации развития». Второй – о том, «как из жизни ребенка в этой социальной ситуации необходимо возникают и развиваются новообразования», созревание которых «относится всегда не к началу, а к концу данного возраста»². Третий вопрос – о послед-

1 Ход внутростадиального развития станет актуальным в главе 5.

2 Часть этого вопроса – как «развиваются новообразования» – связана не с выявлением границ стабильной стадии и стабильной стадияльной ЗБР, а с изучением их структуры, которая будет обсуждена ниже, в ходе реконструкции фазных ЗБР. Отметим также значение «новообразований» для педагогики: одна из форм ее связей с психологией – «использование результатов исследований», включая «основные

ствиях, вытекающих «из факта возникновения возрастных новообразований» для дальнейшего развития¹.

При поиске ответа на третий вопрос необходимо сосредоточить внимание на *центральной новообразовании* «возраста»: именно то, что «является центральным новообразованием» на данной стадии, «закладывается как фундамент для последующего развития» на очередной его стадии².

Исходя из сказанного, обсудим «социальную ситуацию развития», «центральное новообразование» стадии и ее «фундамент развития».

4.5. «Социальная ситуация развития» и стабильная стадияльная ЗБР

Понятие «социальная ситуация развития» хорошо известно психологам и педагогам, интересующимся идеями Л. С. Выготского. Все же нам придется обсудить это понятие: оно еще не рассматривалось как основание для определения стадияльной ЗБР.

4.5.1. Связь «социальной ситуации развития» со стабильной стадией³

«К началу каждого возрастного периода⁴ складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое⁵ отношение между ребенком и окружающей его действительностью⁶, прежде всего социальной»⁷. Отметим: здесь идет речь об *отношении между ребенком и окружающей средой*, а не об *отношении ребенка к окружающей среде*.

психологические новообразования в процессе развития» (Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И., [254], с. 230).

1 Выготский Л. С., [69], с. 259.

2 Выготский Л. С., [69], с. 340.

3 В 4.5.1 и 4.5.2 воспроизведена в переработанном виде часть статьи: Касвинов С. Г., [138].

4 «Возраста».

5 В детском развитии.

6 Т. е. средой.

7 Выготский Л. С., [69], с. 258.

Нестабильные стадии не характеризуются определенной социальной ситуацией развития: «главное содержание» «кризисов» – это «перестройка социальной ситуации развития»¹, т. е. *переход от одной социальной ситуации развития к другой*. Поэтому в словах Выготского о том, что социальная ситуация развития складывается «к началу каждого возрастного периода», под «возрастным периодом» подразумевается именно «возраст» (стабильная стадия). Причем «перестройка социальной ситуации развития» в ходе «кризиса» – это и есть «складывание» новой социальной ситуации развития *к началу* стабильного «возраста»².

Социальная ситуация развития «представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии *в течение данного периода*» («возраста»). То есть вплоть до *конца* стабильного «возраста», когда происходит «аннулирование»³ социальной ситуации развития», т. е. «окончание данной эпохи развития» («возраста»)⁴.

Понятие социальной ситуации развития относится только к стабильным стадиям. Каждая из стабильных стадий характеризуется особой социальной ситуацией развития, которая сформировывается к началу этой стабильной стадии и полностью разрушается («аннулируется») в ее конце.

4.5.2. Связь «социальной ситуации развития» с регуляцией (саморегуляцией)

Социальная ситуация развития – это «отношение между ребенком и окружающей его действительностью»⁵ (средой). *К среде принадлежат и взрослые, и их внешняя регулятивная активность, и применяемые ими средства регуляции.* В этом смысле максимумы подчинения ребенка внешней регуляции со стороны взрослых в стабильных «возрастах» (4.2) можно понимать как подчинение ребенка *среде*. А минимумы подчинения ребенка внешней регуляции со стороны взрослых в «кризисах» (4.2) – как неподчинение ребенка *среде*.

1 Выготский Л. С., [69], с. 260.

2 Выготский Л. С., [69], с. 258.

3 Отмена, превращение в недействительное (здесь: полное, окончательное разрушение).

4 Выготский Л. С., [69], с. 258, 260. Курсив мой (С. К.).

5 Выготский Л. С., [69], с. 258.

Подчинение ребенка внешней среде связано со стабильными «возрастами», для которых и характерна *социальная ситуация развития* (4.5.1). Она представляет собой отношение между ребенком и средой (4.5.1), т. е. его подчинение ей. «Возрасты» – это процессы формирования *регуляции* (4.1.4). Тогда *социальную ситуацию развития* можно понимать как *регулятивное* отношение между ребенком и средой (подчинение ребенка среде).

Причем социальная ситуация развития складывается к началу стабильной стадии и «аннулируется» – полностью разрушается – в ее конце (4.5.1). Таким образом, *максимум подчинения ребенка среде (внешней регуляции со стороны взрослых) – в начале стабильной стадии, а минимум – в ее конце*¹. Минимум подчинения – это подчинение в нулевой степени, т. е. *игнорирование* внешней среды (внешней регуляции). В этом смысле – ее *отвержение* («отталкивание»² внешней среды, неподчинение ей).

Чтобы перейти от подчинения внешней регуляции к неподчинению ей, ребенок должен овладеть необходимым для этого уровнем *саморегуляции*. Который, таким образом, сформировывается к концу стабильной стадии (началу «кризиса»).

4.5.3. «Социальная ситуация развития» как субъект-объектное отношение

При словесных (и иных) регулятивных воздействиях необходимо различение «функции командования» и «функции подчинения», тем самым – различение субъекта и объекта регуляции («командира» и «подчиненного»)³, находящихся в *субъект-объектном отношении* между собой.

Начало стабильной стадии характеризуется *подчинением ребенка внешней (социальной) регуляции со стороны взрослого* (4.5.2). Здесь взрослый – *субъект* регуляции, а ребенок – ее *объект*⁴. В этом смысле *сложившуюся к началу стабильной стадии социальную ситуацию*

1 Конец стабильной стадии – это начало «кризиса» (нестабильной стадии).

2 Выготский писал об «отталкивании от среды» в возрастном аспекте: [67], с. 23.

3 Выготский Л. С., [67], с. 223-224.

4 И одновременно – субъект исполнительной активности (4.1.2).

развития можно понимать не просто как отношение между ребенком и окружающей средой, а именно как субъект-объектное отношение. Оно – внешнее, тем самым – социальное (ср. термин социальная ситуация развития). Причем речь идет об отношении между субъектом и объектом процесса регуляции: при его отсутствии никто не является ни субъектом регуляции, ни ее объектом, и тогда субъект-объектного отношения нет¹.

4.5.4. «Социальная ситуация развития» и интериоризация регуляции

Социальная ситуация развития определяет «в течение данного периода» (на протяжении стабильного «возраста») «целиком и полностью» тот «путь, на котором социальное становится индивидуальным»². Процесс становления внешнего (социального) внутренним (индивидуальным) называется в психологии *интериоризацией*. В ходе детского развития «всякая внешняя функция интериоризуется», т. е. из внешней, социальной, «становится внутренней»³. В данном случае речь должна идти о внешней функции регуляции (в целом)⁴ и об ее интериоризации.

Поэтому слова Выготского о том, что социальная ситуация развития «целиком и полностью» определяет «в течение данного периода» тот «путь, на котором социальное становится индивидуальным»⁵, мы должны понимать так. *Начало стабильной стадии* характеризуется сложившейся социальной ситуацией развития – *внешним субъект-объектным отношением между субъектом и объектом процесса регуляции* (4.5.2, 4.5.3). С этого момента на протяжении стабильной стадии протекает процесс интериоризации данного субъект-объектного отношения вмес-

1 Ср.: «Интерпсихическое не по-является в отношении, а является этим отношением!» (Цукерман Г. А., [288]).

2 Выготский Л. С., [69], с. 258-259.

3 Выготский Л. С., [67], с. 224. Например, определенные «социальные формы поведения» становятся формами «мышления личности» (там же).

4 Весь процесс детского развития понимается в реконструируемой теории как формирование *целостного* процесса регуляции (4.1.1, 4.1.4).

5 Выготский Л. С., [69], с. 258-259.

те с процессом регуляции и ее средством. Так внешняя регуляция становится внутренней регуляцией (саморегуляцией). *Интериоризация внешней регуляции* – это процесс формирования у ребенка *внутренней саморегуляции*¹. Таким процессом формирования регуляции (саморегуляции) и является *стабильная стадия*.

Уже интериоризованная регуляция полностью протекает во внутреннем плане и стала совершенно самостоятельной². Полностью сформированная (для данного «возраста») саморегуляция включает способность ребенка отвергать (игнорировать) внешнюю регуляцию устаревшего вида³. Такая саморегуляция находится на уровне актуального развития (ср. 1.2.1).

4.5.5. Связь «социальной ситуации развития» со стабильной стадийной ЗБР и практические последствия нарушения этой связи

Социальная ситуация развития связана со стабильной стадией (4.5.1), а та – со стадийной ЗБР (3.4.2). Тем самым, между социальной ситуацией развития и стадийной ЗБР существует связь.

Социальная ситуация развития – это субъект-объектное отношение (4.5.3). А *субъект-объектное отношение существует лишь при одновременном наличии и субъекта, и объекта*.

Из чего вытекают важные научные и практические выводы.

Максимальная степень подчинения ребенка внешней регуляции взрослого – в начале стабильной стадии, а минимум (нуль) – в ее

1 Точнее, ее нового уровня, характерного для конца данной стадии.

2 Ср.: «Пока его (действия. – С. К.) интериоризация не закончена, оно не является самостоятельным» (Цукерман Г. А., Елизарова Н. В., [294]).

3 С этим связано то, что новообразования нестабильных стадий (уровни регуляции) затем словно «отмирают, как бы поглощаясь новообразованиями следующего, стабильного, возраста», но «продолжают существовать в латентном виде внутри него, не живя самостоятельной жизнью» (Выготский Л. С., [69], с. 254). Новообразования нестабильных стадий – это уровни, подчиненные внешней регуляции. К концу стабильной стадии такой уровень подчиняется уже новому уровню саморегуляции, отвергающему внешнюю регуляцию. При этом новообразования нестабильных стадий перестают подчиняться внешней регуляции (т. е. для взрослого как бы «отмирают») и подчиняются самостоятельной внутренней регуляции («поглощаются» ею).

конце (4.5.2). Иными словами, в начале стабильной стадии взрослый – субъект внешней регуляции, а ребенок – ее объект, в конце же этой стадии ребенок стал способен отвергать внешнюю регуляцию, т. е. перестал быть ее объектом. В этом смысле *в конце стабильного «возраста» объект исчезает*. А значит, прекращает свое существование и субъект-объектное отношение: социальная ситуация развития «аннулируется»¹.

Если в начале стабильной стадии взрослый не осуществляет характерной для данного «возраста» регуляции, то отсутствует ее субъект² и потому субъект-объектного отношения (т. е. социальной ситуации развития) нет.

До нижней границы стабильной стадии ребенок еще не готов подчиниться внешней регуляции, а после верхней границы этой стадии ребенок уже овладел внутренней регуляцией и способен отвергать внешнюю. В обоих случаях отсутствует объект внешней регуляции: ребенок еще или уже не является ее объектом. При этом субъект-объектного отношения (социальной ситуации развития) нет.

Отсутствующая социальная ситуация развития не определяет тот «путь, на котором социальное становится индивидуальным»³, т. е. внешнее (социальное) – внутренним. Для формирования внутренней саморегуляции к концу стабильной стадии ребенку надо на протяжении этой стадии интериоризовать соответствующий этой стадии развития вид внешней регуляции (4.5.4). Если с началом стабильной стадии такой регуляции нет, то ребенку интериоризовать нечего⁴ и находясь в стадильной ЗБР формирование саморегуляции не происходит.

1 При этом взрослый может и продолжать попытки оказывать воздействие на ребенка путем внешней регуляции уже устаревшего в ходе развития вида. Но без объекта регуляции нет ее процесса и ее субъекта. Взрослый перестал быть субъектом регуляции того вида, который характерен для завершившегося «возраста».

2 Взрослый может находиться рядом с ребенком и взаимодействовать с ним в любых других аспектах. Но все равно *субъект отсутствует* в том смысле, что *взрослый не является субъектом характерной для данного «возраста» внешней регуляции* (не осуществляет ее).

3 Выготский Л. С., [69], с. 259.

4 Ср.: «В процессе развития человек (ребенок. – С. К.) сам овладевает теми же средствами, при помощи которых другие направляли его поведение» (Выготский Л. С., [52], с. 279). Если не направляли, то не овладевает.

В результате ребенок может так и не перейти на следующую стадию (остановиться в своем развитии)¹.

Если же взрослые осуществляют такую внешнюю регуляцию, но некачественно (редко, неумело и т. д.)², то *развитие ребенка искажается, деформируется* (в сравнении с нормальным развитием при наличии полноценной внешней регуляции). *К тому же ребенок не достигает возможных для него успехов в обучении*³.

При отсутствии социальной ситуации развития искажается, деформируется не только процесс развития, но и являющаяся его результатом на данной стадии часть психики, включая ее функции и их содержание⁴. В том числе – содержание обучения, что ведет к снижению его эффективности и качества его результатов.

Попытки взрослых регулировать поведение ребенка⁵ не в соответствии с его стадильной ЗБР неэффективны и вредны в плане обучения (воспитания) и развития⁶.

1 Остановка ребенка в развитии ведет к его превращению в будущем в недоразвитого или даже недееспособного взрослого, к возникновению проблем психотерапевтического или психиатрического характера (8.4.3).

2 В том числе – сознательно ограничивая ребенка в такой регуляции: ср. отрицательное отношение многих взрослых к игре дошкольников (игровой регуляции) и существенные негативные последствия этого для ребенка (Приложение 2).

3 Возможных *при недеформированном развитии*, под которым следует понимать, прежде всего, развитие под влиянием обучения (и вообще культурного контекста развития), определяемого зоной ближайшего развития на всех его стадиях. О снижении успехов детей в обучении и развитии вследствие того, что взрослые не учитывают ЗБР, см. в 3.1 (ср. 1.1.2). О деформации развития см. в 8.1.3, 8.1.4.

4 Неотделимы и функция от перерабатываемого ею содержания, и развитие функции от развития ее содержания, что Выготский пояснил на примере мышления: «форма и содержание мышления представляют собой два момента единого целостного процесса, ... внутренне связанные между собой существенной, а не случайной связью»; «всякий новый шаг в развитии содержания мышления неразрывно связан» и с развитием – «поднятием на высшую ступень» – «интеллектуальных операций» ребенка (Выготский Л. С., [67], с. 48, 53). При искажениях мышления – в результате деформированного развития – искажается и содержание мышления (знания).

5 В том числе – осуществлять обучение и воспитание, определяемые психологически необоснованными (не соответствующими ЗБР) образовательными программами и методами.

6 Ср. 1.1.2, 3.1, 8.1.3, 8.1.4.

4.6. «Центральное новообразование» и «фундамент развития»

На «каждой данной возрастной ступени» – стадии – «мы всегда находим центральное новообразование, как бы ведущее для всего процесса развития» в пределах этой стадии¹. Причем *новообразование «всегда» созревает «к концу данного возраста»* и «центральное новообразование» данной стадии – это «фундамент» следующей стадии развития². «Созревшее» «центральное новообразование» предшествующей стадии – «фундамент» последующей стадии – имеет место *на границе между обеими стадиями*.

Конец *стабильной* стадии – это начало следующей *нестабильной* стадии, а конец *нестабильной* стадии – это начало следующей *стабильной* стадии (3.5). В этом смысле можно сказать, что *центральным новообразованием «возраста» является начало «кризиса», а центральным новообразованием «кризиса» – начало «возраста»*. Точнее, психологические признаки этих начал. Таким образом, центральное новообразование *стабильной* стадии – *сформированная саморегуляция*, которая проявляется в *отвержении внешней регуляции*, а центральное новообразование *нестабильной* стадии – *сложившаяся социальная ситуация развития*³, которая проявляется в *подчинении ребенка внешней регуляции* (ее новому виду). Соответственно, фундамент *стабильной* стадии – *сложившаяся социальная ситуация развития*, а фундамент *нестабильной* стадии – *сформированная саморегуляция*.

Социальная ситуация развития – как фундамент развития в пределах *стабильной* стадии – определяет на этой стадии «целиком и полностью» тот «путь, на котором социальное становится индивидуальным»⁴ (4.5.4). Т. е. интерпсихическое (социальная, внешняя регуляция) – интрапсихическим (индивидуальной, внутренней саморегуляцией). Социальная ситуация развития – это *субъект-объектное отношение между*

субъектом и объектом процесса регуляции (4.5.3). В этом смысле можно сказать, что фундамент *стабильной* стадии – *внешняя регуляция* (ср. 4.5.5). Именно на ней *строится процесс ее интериоризации* – тот переход от внешней регуляции к внутренней саморегуляции, которым и является *стабильная* стадия (4.5.4).

Центральным новообразованием *стабильной* стадии является сформированная к ее концу саморегуляция (см. выше). Значит, она же «закладывается как фундамент для последующего развития» на очередной, смежной *нестабильной* стадии. *В фундаменте развития на нестабильной стадии находится сложившаяся к ее началу саморегуляция, связанная с отвержением ребенком устаревшего вида внешней регуляции* (характерного для закончившейся *стабильной* стадии).

Внешняя регуляция, как фундамент *стабильной* стадии, определяет происходящий на ее протяжении процесс развития – переход от этой внешней регуляции к внутренней саморегуляции (см. выше). Саморегуляция же, как фундамент *нестабильной* стадии, определяет в ней противоположный путь, т. е. переход от внутренней регуляции к внешней. Но этот переход не обратный, а лишь *как бы обратный*: к концу «кризиса» (началу нового *стабильного «возраста»*) сформировывается внешняя регуляция не *того же* ее вида, какой был характерен для начала предшествующего *стабильного «возраста»*, а *иного*¹. Этот *сложившийся к концу нестабильной стадии новый вид внешней регуляции и есть ее центральное новообразование*.

Именно центральные новообразования «характеризуют сущность каждого возраста»² (стадии). Центральное новообразование предшествующей стадии – это фундамент следующей стадии (см. выше). Определяющим для каждой стадии является признак ее начала, а не ее окончания (3.4), т. е. ее фундамент, а не ее новообразование. Поэтому слова Выготского о том, что «основным критерием деления детского развития на отдельные возрасты» (стадии) «должны служить новообразования»³, следует понимать так: основным критерием деления детского развития на отдельные стадии должны служить *центральные новообразования, понимаемые как фундаменты развития*.

1 Иначе процесс развития пошел бы не «по спирали», а «по кругу», т. е. перестал бы быть *развитием* в собственном смысле слова.

2 Выготский Л. С., [69], с. 248.

3 Выготский Л. С., [69], с. 254.

1 Выготский Л. С., [69], с. 256.

2 Выготский Л. С., [69], с. 259. Курсив мой (С. К.).

3 Социальная ситуация развития складывается к началу *стабильной* стадии (4.5), которое является *концом* предшествующей *нестабильной* стадии (3.5). Тем самым, социальная ситуация развития «складывается», как и положено новообразованию предшествующей *нестабильной* стадии, *к ее концу*: «созревание новообразований относится всегда ... к концу данного возраста» (Выготский Л. С., [69], с. 259).

4 Выготский Л. С., [69], с. 259.

4.7. Определения стабильных и нестабильных стадий и ЗБР

Социальная ситуация развития связана не с «кризисами», а именно со стабильными «возрастами» (4.5), и, следовательно, с минимумом «относительной трудновоспитуемости» (4.2). Т. е. с максимумом подчинения ребенка внешней среде, внешней регуляции его поведения взрослыми. Связанная с этим максимумом социальная ситуация развития «складывается» к началу стабильной стадии и затем постепенно разрушается вплоть до полного «аннулирования» в ее конце (4.5). Таким образом, максимум подчинения ребенка внешней среде, внешней регуляции его поведения взрослыми относится к началу стабильной стадии и может рассматриваться как признак ее начала.

«Аннулирование» той же социальной ситуации развития (исчезновение подчинения ребенка той же внешней регуляции) происходит в конце стабильного «возраста», т. е. в начале следующего за ним «кризиса» (4.5). Таким образом, конец стабильной стадии связан с минимумом подчинения ребенка внешней среде, внешней регуляции его поведения взрослыми (с отвержением, игнорированием такой регуляции). А значит, этот минимум может рассматриваться как признак конца стабильной стадии (начала «кризиса»).

Чтобы выявить в непрерывном течении процесса развития начало стабильной стадии, надо определить тот момент, когда уже сформирована соответствующая социальная ситуация развития, т. е. когда ребенок подчинился характерному для данной стадии виду внешней регуляции. Чтобы найти конец этой стабильной стадии, надо выяснить, когда ребенок стал способен отвергать внешнюю регуляцию того же вида (игнорировать ее).

Речь идет не об автоматическом отвержении внешней регуляции, а о том, что ребенок, перестав быть объектом внешней регуляции и став субъектом саморегуляции, на этом высшем регулятивном уровне самостоятельно принимает решение, подчиниться ли ему внешней регуляции: «Самым характерным для овладения собственным поведением является выбор»¹. При этом ребенок может принять как решение подчиниться, так и решение не подчиниться. Но подчинение имело место на всем протяжении стабильного «возраста», с его начала (см. выше), поэтому признаком конца стабильной стадии (начала нестабиль-

1 Выготский Л. С., [52], с. 274.

ной) является именно появление неподчинения. Здесь имеется в виду не всякое неподчинение, а именно неподчинение на уровне способности к отвержению (игнорированию) внешней регуляции¹, что является высшим проявлением «относительной трудновоспитуемости» (4.2).

После начала нестабильной стадии «трудновоспитуемость» может снизиться: ребенок находится на пути к новой стабильной стадии, идет процесс формирования новой социальной ситуации развития, связанной с подчинением ребенка внешней регуляции (нового вида). Ребенку, уже способному просто игнорировать прежнюю внешнюю регуляцию, нет нужды бороться со взрослыми, если они считаются с уровнем самостоятельности, достигнутым ребенком. Если же они пытаются управлять им путем насилия, то, разумеется, возможно резкое нарастание у ребенка «абсолютной трудновоспитуемости». Однако сейчас для нас важно лишь то, что «относительная трудновоспитуемость» в начале «кризиса» выше, чем в начале стабильной стадии развития, и достигает максимума в ее конце (т. е. в начале «кризиса»).

Мы выявили общие признаки границ стадий и стадийных ЗБР, т. е. созревающие к этим границам регулятивные процессы. Сведем их в таблицу 6.

Таблица 6

Общие психологические признаки границ стадий и стадийных ЗБР

Вид стадии (стадийной ЗБР)	Регулятивный процесс, созревший к началу стадии (находится на стадийном уровне актуального развития)	Регулятивный процесс, созревающий к концу стадии (находится на стадийном уровне потенциального развития)
Стабильная	Внешняя регуляция	Самостоятельная внутренняя регуляция (саморегуляция)
Нестабильная	Самостоятельная ² внутренняя регуляция (саморегуляция)	Внешняя регуляция

1 Спор или ссора ребенка со взрослым ради того, чтобы тот отменил свой запрет, означает еще не изжитую ребенком зависимость от взрослого: став способным отвергать внешнюю регуляцию, ребенок уже даже не спорит со взрослым, а попросту игнорирует его воздействия, так как в конце стабильной стадии перестал быть объектом характерной для нее внешней регуляции (4.5). Разумеется, речь не идет о тех случаях, когда взрослый применяет насилие: тогда ссора может быть и позднее.

2 Осуществляемая независимо от внешней регуляции (с ее отвержением, игнорированием), вышедшая из ЗБР.

Теперь мы можем реконструировать определения стабильной и нестабильной стадий, учитывая, что стадия определяется по признаку ее начала, а не по признаку ее окончания (3.4).

Стабильной называется стадия, в начале которой ребенок *подчинился внешней регуляции*. *Нестабильной* называется стадия, в начале которой ребенок *стал способен не подчиняться внешней регуляции* (отвергать, «отталкивать», игнорировать ее).

То же – иными словами. Признак *начала* стабильной стадии: ребенок *стал объектом* характерного для нее вида *внешней регуляции*. Признак *конца* стабильной стадии: ребенок *перестал быть объектом внешней регуляции* того же вида. Причем признак *конца* стабильной стадии – это признак *начала* нестабильной стадии (3.5). Поэтому признак *начала* нестабильной стадии таков: *ребенок перестал быть объектом внешней регуляции того же вида, который характерен для предшествующей стадии развития*.

Границы стадияльных ЗБР – это границы связанных с ними стадий (3.4). Что дает возможность выявить и определения двух видов стадияльных ЗБР: стабильных и нестабильных. *Стабильной называется стадияльная ЗБР, нижней границей которой является начало стабильной стадии. Нестабильной называется стадияльная ЗБР, нижней границей которой является начало нестабильной стадии* (т. е. конец стабильной стадии).

Эти определения имеют связь с педагогическим процессом и практической психологией. В стабильной ЗБР находится путь от внешней регуляции к внутренней регуляции¹ (саморегуляции). В нестабильной ЗБР – путь от внутренней регуляции (саморегуляции) к внешней регуляции. Оба этих пути ребенок проходит под влиянием находящегося в данной стадияльной ЗБР обучения, шире – культурного контекста развития (включая работу психологов с детьми и подростками²). Оче-

1 Ср.: «Зона ближайшего развития – логическое следствие закона становления высших психических функций, которые формируются сначала в (внешней. – С. К.) совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми, (затем. – С. К.) постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта. Когда психический процесс формируется в (внешней. – С. К.) совместной деятельности, он находится в зоне ближайшего развития; после формирования он становится (путем интериоризации. – С. К.) формой актуального развития субъекта» – внутренним психическим процессом (Обухова Л. Ф., [224], с. 223).

2 Она должна происходить в ЗБР (1.1.2, 3.1).

видно, что педагогический процесс и психологическая практика в *стабильной ЗБР* и в *нестабильной ЗБР* имеют существенно различные особенности.

4.8. Классификация стадий «возрастной периодизации» Выготского

Для выявления признаков всех стадий нет необходимости обращаться к нестабильным стадиям (4.3). Поэтому выявим признаки границ стабильных стадий (табл. 2 в 3.5).

Все стабильные стадии сходны между собой в том отношении, что их границы имеют общие признаки начала и окончания стабильной стадии (4.7). Теперь надо их конкретизировать согласно принципу Выготского: на каждой стадии «общие законы развития находят всякий раз качественно своеобразное выражение»¹. Чтобы получить неповторимые признаки границ каждой стабильной стадии «возрастной периодизации», надо учесть не только сходство, но и различие между ними.

4.8.1. Различие между стабильными стадиями «возрастной периодизации»

Начало стабильной стадии определяется по подчинению ребенка характерному для нее виду внешней регуляции, а конец той же стабильной стадии – по отвержению ребенком этого же вида внешней регуляции (4.7). Поэтому *различие между видами внешней регуляции и является различием между стабильными стадиями*.

В ходе развития ребенок овладевает «психологическими орудиями»² и этим своим «инструментарием» отличается «ребенок старшей ступени» (стадии) развития «от ребенка младшей ступени»³. В этом смысле *различие между стабильными стадиями состоит в том, что для них характерен разный «инструментарий» (вид средств регуляции)*.

1 Выготский Л. С., цит. по: Эльконин Д. Б., [305], с. 7.

2 Средствами регуляции.

3 Выготский Л. С., [50], с. 108.

Стабильные стадии различаются между собой по видам средств внешней регуляции. По ним же различаются между собой и виды регуляции. Таково же различие и между ЗБР, связанными со стабильными стадиями: признаки стадийальных ЗБР – это признаки стадий (3.4.2).

4.8.2. Виды средств внешней регуляции и виды регуляции

Для каждой стабильной стадии характерен свой вид внешней регуляции, связанный с определенным видом средств внешней регуляции (4.8.1). Эти виды средств в более или менее явном виде указаны Выготским. Перечислим их в порядке наступления стабильных стадий в ходе развития (табл. 2 в 3.5).

«Младенческий возраст» (МВ). Ребенок «лишен еще основных средств человеческого общения в виде человеческой речи», поэтому внешняя регуляция на этой стадии возможна лишь в ходе присущей младенцу «воспринимающей деятельности»¹. Другими словами: у младенца еще нет второй сигнальной системы, поэтому внешняя регуляция на данной стадии осуществляется по первой сигнальной системе. Соответственно, средством внешней регуляции может быть только ситуация, воспринимаемая по первой сигнальной системе (первосигнальная ситуация). Иначе говоря, воспринимаемая младенцем по первой сигнальной системе совокупность вещей. Именно этих *первосигнальных вещей*, а не вещей как игровых предметов-заместителей и т. п.: такие вещи смогут регулировать поведение ребенка лишь на более поздних стадиях. *Совокупность вещей*, составляющих одну *первосигнальную ситуацию*, может рассматриваться и как одна сложная *первосигнальная вещь* (т. е. *первосигнальная ситуация* как целое), а все подобные вещи – как *характерный для «младенческого возраста» вид средств регуляции*.

Исходя из этого, характерным для «младенческого возраста» средством регуляции является *первосигнальная вещь*. Схема такой регуляции: «человек – вещь – человек»².

«Ранний возраст» (РВ). Языковая «речь относится к центральному новообразованию» стадии «кризиса 1 года»³, а значит, к «фундаменту»

1 Выготский Л. С., [59], с. 281-282.

2 «Схема здесь: не человек – вещь (Штерн), не человек – человек (Пиаже). Но: человек – вещь – человек» (Выготский Л. С., [73], с. 167).

3 Выготский Л. С., [55], с. 338.

следующей стадии (4.6), т. е. «раннего возраста» (табл. 1 в 3.4.1). Фундамент стабильной стадии может рассматриваться как характерный для ее начала вид внешней регуляции (4.6). Произносимое в речи «слово является командой»¹ – *средством регуляции*. Приводя примеры средств регуляции («психологических орудий и их сложных систем»), Выготский, прежде всего, называет *язык*². В начале «раннего возраста» взрослый уже может осуществлять регуляцию посредством родного языка. Правда, на практике средством регуляции является не язык в целом, а одно или несколько *предложений* этого языка. Так или иначе, здесь средство регуляции – не отдельное *слово*, а *совокупность слов* (в целом создающая *ситуацию*, в которой ребенок осуществляет исполнительную активность). Под «словом» в русском языке, на котором писал Выготский, можно понимать *совокупность слов*: здесь «словом» называют и целое «повествование»³.

Совокупность слов может рассматриваться и как одно сложное «слово» (предложение), а все подобные «слова» – как *характерный для «раннего возраста» вид средств регуляции*.

Схема этой регуляции уже не *человек – вещь – человек*⁴, а *человек – слово – человек*. Причем здесь имеется в виду *слово бытовой речи* (или *бытовое слово*), которым и овладевает ребенок «раннего возраста» (в отличие от более поздних форм словесной регуляции, обсуждаемых ниже).

Разумеется, и такая словесная регуляция имеет отношение к обозначаемым словом вещам. Но между собственно *восприятием вещи* и отношением к ней, как к *предмету*, *обозначаемому словом*, есть разница, которая достаточно очевидна при сопоставлении младенца с ребенком «раннего возраста».

«Дошкольный возраст» (ДВ). Игра является «особенностью дошкольного возраста»⁵, а потому может служить для его определения⁶.

1 Выготский Л. С., [67], с. 223.

2 Выготский Л. С., [50], с. 103.

3 Ожегов С. И., Шведова Н. Ю., [226], с. 730.

4 Выготский Л. С., [73], с. 167.

5 Выготский Л. С., [49], с. 79. Ср.: «игра есть главный тракт» – или «основной путь» – «культурного развития ребенка», «в частности, его знаковой деятельности», непосредственно связанной с регуляцией (Выготский Л. С., [64], с. 14, 69).

6 Выготский применял выражение «возраст игры» для обозначения «типичной стадии» развития ([52], с. 325). Об игре как признаке «дошкольного возраста» см.: Касвинов С. Г., [139].

Выготский объединил в одну категорию *игры* две ее известные разновидности – ролевую игру¹ и игру с правилами (рассматривая переход от первой ко второй как процесс развития игры в «дошкольном возрасте»)². С такой точки зрения, *игра с мнимой ситуацией* (сюжетно-ролевая) и *игра с правилами* – это «два полюса» развития игры на данной стадии. В этом смысле «всякая игра с мнимой ситуацией есть вместе с тем игра с правилами, и всякая игра с правилами есть игра с мнимой ситуацией»: ведь «везде, где есть мнимая ситуация в игре», в ней «есть правило», неявно содержащееся в самой мнимой ситуации³. И «всякая игра с правилами содержит в себе мнимую ситуацию», хотя бы неявно⁴. На протяжении «дошкольного возраста» происходит «развитие от явной мнимой ситуации и скрытых правил к игре с явными правилами и скрытой мнимой ситуацией»⁵. Далее будет обозначаться термином *игра* именно эта развивающаяся *игра с правилами и мнимой ситуацией, заданными сюжетом* (тем самым – внешней средой). Такая игра – не единственная и не преобладающая, но «ведущая» деятельность дошкольников. *Ведущая их развитие*, подобно тому, как *обучение ведет за собой развитие*. «Отношение игры к развитию следует сравнить с отношением обучения к развитию», так как «игра – источник развития и создает зону ближайшего развития», что и делает ее «девятым валом развития» в «дошкольном возрасте»⁶. При всем общеизвестном интересе Выготского к эгоцентрической речи дошкольников, он рассматривает игру, а не этот вид речи в качестве «девятого вала развития»⁷.

В игровой ситуации «ребенок начинает себя вести» так, «как диктует эта ситуация». Причем в данном «возрасте» достаточно «легко вы-

1 Ролевую игру также называют *сюжетно-ролевой* (в русскоязычной психологии) и *игрой притворства* (в англоязычной психологии).

2 Нет игры без играющего. Нет и развития игры без развития играющего. Поэтому *развитие игры дошкольников* отражает *развитие самих дошкольников* (Касвинов С. Г., [139], с. 50-51).

3 «Если ребенок играет роль матери, то у него есть правила поведения матери», пусть и не «формулированные» словесно, но отраженные в представлении (Выготский Л. С., [49], с. 64).

4 Например, шахматы (игра с правилами) моделируют сражение двух армий, пусть и с высокой долей условности.

5 Выготский Л. С., [49], с. 65.

6 Выготский Л. С., [49], с. 77.

7 По-видимому, в психологической системе Выготского эгоцентрическую речь дошкольников надо понимать как часть их игровой активности.

звать такую игру у детей», которая воспроизводит «то, что есть на самом деле» (например, ребенок играет со своей матерью «в то, что он ребенок, а мать – мать»)¹. Взрослый, создав соответствующую игровую ситуацию, может *превратить реальное поведение детей в игровое*. В такой превращенной форме *реальное поведение становится управляемым*: ребенок действует так, «как диктует эта ситуация»².

В ходе развития дети и сами становятся способны применять регуляцию (саморегуляцию) посредством игровой ситуации. Например, «дети, которые не хотят укладываться в кровать» для дневного сна, говорят: «Давайте играть в то, что как будто бы ночь, нам надо идти спать»³. И таким путем овладевают своим поведением.

Характерным для «дошкольного возраста» внешним средством регуляции (сложным «психологическим орудием») является игровая ситуация. Такая регуляция существенно отличается от регуляции в «раннем возрасте» посредством *слова*: игровая ситуация включает *игровые вещи* (предметы-заместители⁴), моделирующие сюжет⁵. Средством регуляции является здесь совокупность *вещей-заместителей*, а не замещаемая ими совокупность вещей из окружающей среды (вещи, воспринимаемые в окружающей среде, были средством регуляции в «младенческом возрасте»). Когда *дети замещают собой взрослых* (принимают на себя их роли), тела самих детей также являются *игровыми вещами* (предметами-заместителями)⁶. То же следует сказать и о звучащем, воспринимаемом слове игровой речи: это слово *замещает слово изображаемого ребенка персонажа* и в этом смысле также является *вещью* (предметом-заместителем). Это особенно ясно, если учитывать *материальную*

1 Выготский Л. С., [49], с. 63-64.

2 Наглядный пример приведен Д. Б. Элькониным. В реальной ситуации дошкольницы категорически отказались есть предложенную взрослым и надоевшую им кашу. Но тут же, в ходе организованной взрослым игры в детский сад, они «без всякого протеста, даже выражая удовольствие, ... стали есть» ту же самую кашу «и даже попросили еще» ([309], с. 4). Взрослый превратил реальное поведение детей в игровое, содержащее то же самое действие, и они его с удовольствием совершили. Здесь хорошо видно, что игровая ситуация является средством регуляции.

3 Выготский Л. С., [49], с. 76.

4 Например, если ребенок скачет верхом на палочке, то она – игровой заместитель реального коня.

5 Сюжет игры – это моделируемая в ней часть действительности.

6 В качестве психологического орудия может выступать и часть тела, например, лицо с тем или иным выражением. См.: Мещеряков Б. Г., [206].

«оболочку» слова с ее перцептивными особенностями¹. Совокупность *игровых вещей* можно понимать как сложную *игровую вещь* (т. е. *игровую ситуацию*), а все подобные *вещи* – как *характерный для «дошкольного возраста» вид средств регуляции*. Схема регуляции здесь – опять «человек – вещь – человек», как и в «младенческом возрасте», только средством регуляции является уже *игровая вещь*, а не *первосигнальная вещь*.

«Школьный возраст» (ШВ). Выготский неоднократно подчеркивал особое значение в «школьном возрасте» слова (речи, словесного мышления). Так, «развитие научного понятия» начинается «со словесного определения понятия» учителем². При этом «слово»³ выступает «в роли средства образования понятия»⁴. И дальнейшее оперирование этим понятием осуществляется учителями и учениками посредством закрепленного за ним слова и включающих его предложений. Воспитательные воздействия на учеников учитель осуществляет также посредством «слова».

Осуществляя «экскурс в изучение особенностей мышления ребенка школьного возраста», Выготский отмечает: на данной стадии «царит мысль о цели» (которая всегда осознана, и, соответственно, *словесно* означена), причем «обозначение всего этого возраста как возраста практической целевой ориентировки типично»⁵. Цели же перед младшим школьником ставятся учителем посредством слова.

Это школьное слово не относится к тому виду речи, который характерен для «раннего возраста». Выготский различал несколько видов речи. Так, когда он писал о том, что «школьный возраст» является «возрастом образования внутренней речи»⁶, то не имел в виду, например, эгоцентрическую речь, которая интериоризуется уже дошкольниками⁷. Значит, в «школьном возрасте» образуется иной вид внутренней речи (путем интериоризации другого вида внешней речи).

1 Например, «рыкающую» манеру произнесения слов сказочным львом, акцент при изображении иностранца и т. п.

2 Выготский Л. С., [60], с. 260.

3 Определение понятия всегда представляет собой предложение (совокупность слов). Но «слово» может означать предложение или даже совокупность предложений (см. выше обсуждение средства регуляции в «раннем возрасте»).

4 Выготский Л. С., [60], с. 126.

5 Выготский Л. С., [67], с. 129.

6 Выготский Л. С., [52], с. 193.

7 Характерный для «дошкольного возраста» вид внутренней речи складывается примерно к 6 годам: см., например, [146], с. 159.

О необходимости различения возрастных видов речи свидетельствуют и слова Выготского о том, что «развитие речи в раннем детстве, в период ее возникновения ... невозможно не отнести к центральным линиям развития», но «в школьном возрасте продолжающееся речевое развитие ребенка ... должно рассматриваться в качестве одной из побочных линий развития»¹. Это, несомненно, так, если говорить о *продолжающемся развитии* той *бытовой речи*, «слово» которой является средством регуляции в «раннем возрасте» (см. выше): этот вид речи продолжает развиваться и в последующих возрастах, но уже в плане одноуровневого развития (см. 1.3.5). Характерным же для «школьного возраста» средством регуляции является не слово *бытовой речи*, служащее для регуляции *предметной* деятельности ребенка «раннего возраста», а слово *другого вида речи*: того, что применяется учителем для регуляции *учебной* деятельности². Указанные виды речи различаются не только психологически, но и грамматически (в частности, используемым лексиконом). В этом смысле можно говорить об особом виде речи: об *учебно-воспитательной речи*.

В «школьном возрасте» средство внешней регуляции поведения ребенка взрослым – «слово», но уже не бытовое, а *учебно-воспитательное*. Или, короче, *учебное слово*. Оно тоже фактически представляет собой *совокупность слов*, которую можно рассматривать, как одно *сложное «слово»*, т. е. *предложение*³. А все подобные «слова» – как *характерный для «школьного возраста» вид средств регуляции*.

Схема регуляции здесь *человек – слово – человек*, как и в «раннем возрасте», только средством регуляции является уже не *бытовое слово*, а *учебное слово*.

«Пубертатный возраст» (ПВ). Наряду с уже обсуждавшейся выше игрой дошкольников, Выготский отметил ее аналог у подростков – «серьезную игру»⁴. Термин *серьезная игра*, связанный именно с подростками⁵, применялся ученым при обсуждении теории В. Штерна

1 Выготский Л. С., [69], с. 257.

2 И вообще для регуляции в этом «возрасте», в том числе – для установления правил поведения школьников.

3 См. выше обсуждение «слова» в «раннем возрасте».

4 Выготский Л. С., [54], с. 227.

5 Лишь в переносном смысле он иногда употребляется Выготским иначе ([54], с. 227). Термин *серьезная игра* и был введен Штерном для описания деятельности подростков.

о «серьезной игре» в «положительной фазе» развития подростков¹. Эта «фаза» соотносится со стабильным «пубертатным возрастом» (следующим в ходе развития за «кризисом 13 лет», который является «негативной фазой» развития подростков)².

Серьезная игра подростка проявляется, в основном, «в области эротики³ и области общественных отношений». Причем «субъективно подросток воспринимает эту игру совершенно серьезно»⁴, и в этом смысле в ней *как бы* «стирается различие между действительным и ка-

- 1 Выготский Л. С., [67], с. 38. Слово «фаза» употребляется в выражениях «негативная фаза» и «положительная фаза» в том смысле, который в настоящем исследовании связан с термином *стадия*.
- 2 Выготский Л. С., [69], с. 252. Ученица Л. С. Выготского Л. И. Божович тоже свидетельствует, что «кризисом 13 лет» ученый называл ту «негативную» подростковую «фазу» развития, которая соотносится с интервалом «13-14 лет» ([25], с. 75).
- 3 С чем, вероятно, связан выбор Выготским слова «пубертатный» для обозначения данного «возраста». Интересующие подростка «общественные отношения» включают те, в основе которых так или иначе лежит половая зрелость взрослых. Разумеется, сама по себе «способность к деторождению еще не делает человека взрослым», поэтому данный «возраст» *психологически* мыслится «не столько как фаза развития организма, сколько как *этап развития личности*» (Кон И. С., [150], с. 5). В рамках реконструируемой системы научных представлений Выготского – как «возраст», характеризующийся определенным видом регуляции поведения. Хотя сам по себе термин «пубертатный» вызывает скорее физиологические ассоциации, он имеет конкретный психологический смысл: моделирование подростками общественных отношений взрослых, – т. е. людей, достигших зрелости, в том числе половой, – в рамках характерной для данной стадии «серьезной игры».
- 4 Ср.: «Подросток смотрит с известным пренебрежением на детские игры в узком смысле этого слова; с игрушкой ... он уже не хочет иметь никакого дела. Все вещи, за которые он принимается, носят серьезный характер, и намерения его также серьезны; и однако это не есть серьезная в полном смысле этого слова [деятельность], а только предварительная “проба”, иначе говоря, “серьезная игра”. Это – игровая подготовка к жизни», «одна из форм учения, которая при известных обстоятельствах может быть более плодотворной, чем школьное учение». Описанный «принцип серьезной игры имеет для этой стадии развития всеобщее значение и участвует в той или иной форме» и степени «во всякой деятельности подростка». Вывод «для педагогики переходного возраста»: такой «подготавливающей и “пробной” серьезной игре нужно предоставить возможно большую свободу; но, конечно, так, чтобы она ... совершалась на “безвредном” материале», остерегаясь как подавлять серьезно-игровые «стремления, вытекающие из природы подростка», так и полностью «предоставлять эти стремления собственному течению, без руководства»; при этом давая им возможность постепенно «превращаться в ответственную серьезную деятельность» данного человека в перспективе, когда «он стал взрослым» (Штерн, [300], с. 473, 476-477, 481).

жущимся». Подросток «ведет серьезную игру в жизненные отношения», к которым относятся «дружба и вражда, окрашенные аффективностью, характерной для детской игры»¹. Сама игра у подростков уже не детская, но все же это – своего рода игра: жизненные отношения взрослых доступны подросткам далеко не полностью и потому могут быть воспроизведены ими не буквально, а лишь с достаточно высокой долей условности, т. е. именно в виде серьезной игры².

- 1 Выготский Л. С., [67], с. 38. Ученик Л. С. Выготского Д. Б. Эльконин, утверждая, что «ведущей» в подростковом «возрасте» становится «деятельность общения», указывал также, что эта деятельность является «своеобразной формой воспроизведения в отношениях между сверстниками тех отношений, которые существуют среди взрослых людей» (Эльконин Д. Б., [305], с. 16-17). Т. е. фактически понимал «деятельность общения» как *серьезную игру*. Ср.: в теории Эриксона типичная черта этого возраста – так называемый ««ролевой мораторий» (от лат moratorium – отсрочка), когда «диапазон исполняемых ролей расширяется», но развивающийся человек «не усваивает эти роли ... окончательно» (как социальные), а лишь «пробует, примеряет их к себе» (Кон И. С., [150], с. 26). Это – *серьезно-игровые* роли.
- 2 Ср.: «В ранней юности» «юноши и девушки проигрывают роли, которые им недоступны в реальной жизни», не только в общении со сверстниками, но и «в уединении», «в играх-грезах», «в мечтах» (Мудрик А. В., [211], с. 499). Однако подросток, насколько это возможно, «стремится устранить все условности в действиях, приблизить игру к жизни» взрослых, к своей предстоящей взрослости: «игра интересна для подростков», если она позволяет «приоткрыть завесу будущего и побывать там хотя бы в игровой форме» (Крутецкий В. А., Лукин Н. С., [165], с. 303, 306). По Гезеллу, подросток «активно идентифицируется с героями кино и литературы» (Кон И. С., [149], с. 34). Психологами зафиксирована, например, такая серьезная игра в ученых-полярников (героев фильма). Подростки устроили «пещеры из снега» («жилье» «полярников») и «настоящую» метеорологическую станцию, при свечах и керосиновой лампе «вели записи на основе показаний приборов и ... наблюдений», «готовили настоящий обед», «поймали большую землю» настоящим радиоприемником. Кульминацией игры, приведшей подростков в восторг, была «сильная метель», когда «они много часов просидели в своем жилище, ведя жизнь “полярников”» (Крутецкий В. А., Лукин Н. С., [165], с. 304). Следует отметить, что, «“примеряя” на себя образы любимых героев, подросток не просто подражает им, но и учится самоанализу» (Кон И. С., [149], с. 153), т. е. *овладевает в ходе серьезной игры новым уровнем саморегуляции* (включающей самопознание). Подросток примеряет и роли реальных взрослых: занимается «копированием внешнего облика, суждений или поведения» авторитетных для него людей (Воронков Б. В., [45], с. 454). «Начиная считать себя взрослым, подросток стремится подражать поступкам и действиям» взрослых. Например, Слава А. (15 лет) сообщил, что очень любит «мыть полы», и что «заразил» его этим «старший брат-моряк». «Однажды он приехал в отпуск», увидел, «как мама мыла пол», и сказал: «Дайте-ка я вам покажу, как мы, флотские, «драим» палубу и кубрики! Белой перчаткой можно проверять!». Он «так весело и “аппетитно” стал работать, что я как-то сразу увидел, какая это интересная

Характерным для «пубертатного возраста» средством регуляции поведения является *серьезная игра*, точнее, *серьезно-игровая ситуация*. Она сходна с *игровой ситуацией* в «дошкольном возрасте», но *вещи*, которые она включает, уже не являются *игровыми вещами* (игрушками). Подросток относится «с пренебрежением» к играм детей и «с игрушкой», в отличие от дошкольников, «не хочет иметь никакого дела»: все вещи, «за которые он принимается, носят серьезный характер»¹. Но у подростка они являются компонентами не настоящей (серьезной) деятельности взрослых, а серьезно-игровой модели этой деятельности. Поэтому в «пубертатном возрасте» вещи, составляющие серьезно-игровую ситуацию, психологически должны рассматриваться как *серьезно-игровые вещи*, дающие возможность подросткам замещать собою взрослых (принимать на себя их роли).

Здесь тоже *совокупность вещей*, составляющих одну *серьезно-игровую ситуацию*, может рассматриваться как одна сложная *серьезно-игровая вещь* (т. е. *серьезно-игровая ситуация* как целое), а все подобные *вещи* – как *характерный для «пубертатного возраста» вид средств регуляции*.

Схема регуляции в «пубертатном возрасте» аналогична той, что была в «дошкольном возрасте: *человек – вещь – человек*. Только средством регуляции является уже не *игровая вещь* (предмет-заместитель), а *серьезно-игровая вещь*.

Завершая обсуждение видов средств регуляции, подведем его итоги, отметив следующие три момента.

Во-первых, на протяжении стабильной стадии характерный для нее вид регуляции интериоризуется (4.5.4) вместе с ее средством. Структура стабильной стадии как процесса интериоризации регуляции будет обсуждена ниже. Но соответствующая психологическая эмпирия будет приведена лишь в части III, так как здесь, в части II, осуществляется только теоретическая реконструкция неявно отраженных в научном наследии Выготского схем (2.2).

и красивая (да, красивая!) работа. С тех пор и сам люблю заниматься этим» (Крутецкий В. А., Лукин Н. С., [165], с. 115, 117).

1 См. [300], с. 473, 476-477, 481. Ср. например, описанную в предыдущей сноске серьезную игру в ученых-полярников: подростки устроили «настоящую» метеорологическую станцию с настоящими», пусть и самыми простыми, приборами (термометр, флюгер). Ребята «вели записи на основе показаний приборов», «готовили настоящий обед», их «радиот» сделал настоящий детекторный радиоприемник (Крутецкий В. А., Лукин Н. С., [165], с. 304)].

Во-вторых, в выявленных видах средств регуляции прослеживается закономерность: периодическое чередование двух их типов – *вещей и слов*. При этом средства регуляции могут рассматриваться как *ситуации*, в совокупности которых выделены две части – *два типа ситуаций*. Ситуации одного типа характеризуются как сложные *вещи* (совокупности отдельных *вещей*¹). Ситуации другого типа – как сложные *слова*, т. е. *предложения* (совокупности отдельных слов).

В-третьих, каждый *вид средств регуляции* характеризует конкретный *вид регуляции*, определяющий одну из *стабильных стадий* (4.8.1, 4.8.2), которая связана с конкретной стадией ЗБР (3.4.2). Поэтому, согласно чередованию *вещей и слов*, на две связанные с ними части разделяются не только совокупность видов средств регуляции, но также совокупность видов регуляции, совокупность стабильных стадий и совокупность стабильных стадийальных ЗБР. Психологам нетрудно увидеть в чередовании *вещей и слов* сходство реконструируемой теории с чередованием известных сфер в периодизации Д. Б. Эльконина. Сопоставление этих двух аспектов интересно и, несомненно, полезно для лучшего понимания процесса детского развития, но в данном исследовании увело бы нас в сторону от поставленной цели (2.1.6).

4.8.3. Признаки начала и конца «нормального детского развития»

Мы уже имеем определенное представление о признаках стабильных стадий. Для выявления признаков всех стадий детского развития² необходимо знать также признаки начала и окончания всего процесса «нормального детского развития» (4.3). Т. е. начала «кризиса новорожденности» и конца «кризиса 17 лет» (табл. 1 в 3.4.1).

Признак начала детского развития. В периодизации Выготского этот процесс «открывается критическим актом рождения», который и является эмпирическим признаком начала «кризиса новорожденности»³. Вопрос лишь в том, как понимать этот признак с психологической точки зрения. Так как «кризис новорожденности» обладает

1 К которым на таких стадиях относится и речь с ее *перцептивными признаками*: например, доязыковая речь (лепет) младенцев, игровая речь дошкольников (см. в 4.8.2 «дошкольный возраст», с. 149–150).

2 Согласно «возрастной периодизации» Выготского (табл. 1 в 3.4.1).

3 Выготский Л. С., [59], с. 269.

«всеми отличительными чертами критического возраста»¹, он должен рассматриваться с той же точки зрения, что и другие «кризисы». Исходя из этого, признак начала новорожденности (акт рождения) должен быть понят как частный случай общего признака начала нестабильной стадии: *ребенок перестал быть объектом внешней регуляции того ее вида, который характерен для предшествующей стадии развития* (4.7).

Особенность «кризиса новорожденности» состоит в том, что в его начале ребенок перестает быть объектом *физиологической* (нейрогуморальной)² регуляции со стороны взрослого (матери). Что наглядно выражается в перерезании пуповины: после этого «непосредственная физическая связь между ребенком и матерью уже отсутствует», жизнь ребенка стала «индивидуальным существованием, отделенным от организма» матери³. При этом становится эмпирически очевидным наличие у здорового новорожденного сформированной *самостоятельной внутренней (физиологической) саморегуляции*: он остается жизнеспособным и после перерезания пуповины⁴, т. е. после прекращения характерной для пренатального развития *внешней регуляции со стороны взрослого* (матери)⁵. Вид средств внешней пренатальной регуляции – *гумор*, т. е. совокупность веществ, которые вырабатываются железами внутренней секреции матери и поступают в организм ребенка

1 Выготский Л. С., [59], с. 269.

2 Причем пренатальное развитие характеризуется отсутствием непосредственной связи нервных систем матери и ребенка: в пуповине нервных волокон нет. Передаваемым через нее средством регуляции является гумор (вещества, вырабатываемые железами внутренней секреции). Симптомом окончания пренатального развития является очевидный факт прекращения поступления гумора через пуповину после ее перерезания. Родившись, ребенок перестал быть объектом этого вида внешней регуляции. Изучение физиологического уровня регуляции в психологии вполне правомерно: «предмет психологии – целостный психофизиологический процесс» (поведения и регуляции), который «имеет свою психическую и свою физиологическую стороны, но психология изучает его именно как единый и целостный процесс» (Выготский Л. С., [74], с. 139, 141).

3 Выготский Л. С., [59], с. 270, 274.

4 Осуществляет самостоятельную внутреннюю саморегуляцию физиологически нормального состояния своего организма.

5 Наличие у рождающегося человека самостоятельной саморегуляции (с отвержением внешней регуляции) подразумевает активность (субъектность) ребенка. Ср.: рождающийся «ребенок не пассивен; он борется, делает усилия, чтобы родиться», и «внимательная мать чувствует» это (Субботский Е. В., [271], с. 13). В таком смысле акт рождения имеет характер активного отвержения ребенком внешней среды (организма матери) и внешней регуляции (пренатальной).

через пуповину¹. *Признак начала «кризиса новорожденности»: ребенок перестал быть объектом характерной для пренатального развития внешней регуляции и стал субъектом самостоятельной внутренней нейро-гуморальной саморегуляции*. Это же – признак начала всего процесса детского развития, отраженного в «возрастной периодизации» (табл. 1 в 3.4.1).

Признак конца детского развития. Окончание всего этого процесса – конец «кризиса 17 лет» (3.4.1). Поэтому для установления признака окончания нормального детского развития выявим признак конца данного «кризиса».

«Кризис 17 лет» – нестабильная стадия (3.5), следовательно, его окончание характеризуется подчинением внешней регуляции (4.7). Конец всякой стадии – это начало следующей (3.4). В данном случае, следующая стадия – «юность» (примерно с 18 лет) (3.4.1). «Юность» – это «начальное звено в цепи зрелых возрастов»². Значит, в конце «кризиса 17 лет» происходит подчинение *тому виду внешней регуляции, который применяется в социуме по отношению к зрелым (взрослым) людям*.

Вид внешней регуляции характеризуется средством регуляции (4.8.1). У взрослых это средство уже не является *серьезно-игровым*, как у подростков, у которых серьезная игра – «промежуточная форма деятельности, генетически возникающая между игрой ребенка и *серьезной* деятельностью взрослого человека»³. В «юности» же, на начальном этапе *взрослости*, уже имеет место именно «серьезная деятельность взрослого человека» (пусть еще и с оттенком ее начального этапа). Если подросткам отношения между взрослыми доступны лишь в виде *серьезной игры*, то в «юности» мы обнаруживаем действительного члена социума, уже не в игровом плане, а *серьезно* (по-настоящему) вступающего в характерные для взрослых отношения: он может участвовать в выборах и быть избранным, вступать в брак, самостоятельно обеспечивать себя и семью, воспитывать собственных детей и т. д.

Характерным для современного социума средством регуляции поведения взрослых является *слово*: примерами могут служить обсуждение

1 К гуморальным веществам относится, например, адреналин.

2 Выготский Л. С., [69], с. 255-256. Строго говоря, изучение «юности» не входит в задачу данного исследования, так как эта стадия не включена в «возрастную периодизацию» (3.4.1). Но для реконструкции периодической системы стадийных ЗБР необходим признак начала «юности» как признак окончания нормального детского развития.

3 Выготский Л. С., [67], с. 38-39. (Курсив мой. – С. К.)

и принятие законов в парламенте, прения юристов и вынесение приговоров в суде, указания менеджеров подчиненному им персоналу, приказы офицеров солдатам, распоряжения деканов студентам и т. п. Все это – *серьезная речь*. Разумеется, взрослые члены социума могут делать порой и весьма несерьезные высказывания. Однако обсуждаемая речь, безусловно, является *серьезной* в том психологическом смысле, что она уже не компонент *игры в социум* (как речь в серьезно-игровой деятельности подростков), а компонент *действительного функционирования самого социума*.

Характерным для «юности» (начала взрослости) средством регуляции является слово *серьезной речи*, или, короче, *серьезное слово*. Соответственно, подчинение такой внешней регуляции – признак конца «кризиса 17 лет» (ориентировочно в 18 лет)¹. А значит, и признак окончания всего процесса детского развития.

Итак, признак конца нормального детского развития – *подчинение внешней (социальной) регуляции посредством серьезного слова*.

4.8.4. Признаки стадий «возрастной периодизации» Выготского

Признаков границ «нормального детского развития» и стабильных стадий достаточно для выявления признаков всех стадий (4.3). Признаки границ «нормального детского развития» выявлены (4.8.3). Признак начала стабильной стадии – подчинение характерному для нее виду внешней регуляции, а признак конца этой же стабильной стадии – отвержение того же вида внешней регуляции (4.7). Различие между стабильными стадиями – это различие между видами регуляции, а значит, различие между видами средств регуляции (4.8.1, 4.8.2). Границы нестабильных стадий – это границы смежных стадий (3.4), т. е. стадий стабильных (3.5).

Исходя из этого, выявим конкретные признаки стадий Выготского (табл. 1 в 3.4.1 и табл. 2 в 3.5).

«**Кризис новорожденности**» (КН). Признак начала «кризиса новорожденности»: ребенок перестал быть объектом внешней *физиоло-*

¹ Это находит эмпирическое подтверждение, например, в бытующей у нас практике призыва юношей в армию именно с 18 лет: они уже подчиняются внешней регуляции со стороны командиров посредством слова серьезной речи («кризис 17 лет» окончен).

гической (нейро-гуморальной) регуляции со стороны взрослого (4.8.3). Признак конца «кризиса новорожденности» – это признак начала «младенческого возраста»¹.

«**Младенческий возраст**» (МВ). Признак начала «младенческого возраста»: ребенок стал объектом внешней регуляции со стороны взрослого *посредством первосигнальной вещи*. Признак окончания этого «возраста»: ребенок перестал быть объектом внешней регуляции со стороны взрослого *посредством первосигнальной вещи* (4.7, 4.8.2).

«**Кризис 1 года**» (К1). Признак начала «кризиса 1 года»: ребенок перестал быть объектом внешней регуляции со стороны взрослого *посредством первосигнальной вещи*. Признак конца «кризиса 1 года» – это признак начала «раннего возраста».

«**Ранний возраст**» (РВ). Признак начала «раннего возраста»: ребенок стал объектом внешней регуляции со стороны взрослого *посредством бытового слова*. Признак окончания «раннего возраста»: ребенок перестал быть объектом внешней регуляции со стороны взрослого *посредством бытового слова* (4.7, 4.8.2).

«**Кризис 3 лет**» (К3). Признак начала «кризиса 3 лет»: ребенок перестал быть объектом внешней регуляции со стороны взрослого *посредством бытового слова*. Признак конца «кризиса 3 лет» – это признак начала «дошкольного возраста».

«**Дошкольный возраст**» (ДВ). Признак начала «дошкольного возраста»: ребенок стал объектом внешней регуляции со стороны взрослого *посредством игровой вещи*. Признак окончания «дошкольного возраста»: ребенок перестал быть объектом внешней регуляции со стороны взрослого *посредством игровой вещи* (4.7, 4.8.2).

«**Кризис 7 лет**» (К7). Признак начала «кризиса 7 лет»: ребенок перестал быть объектом внешней регуляции со стороны взрослого *посредством игровой вещи*. Признак конца «кризиса 7 лет» – это признак начала «школьного возраста».

«**Школьный возраст**» (ШВ). Признак начала «школьного возраста»: ребенок стал объектом внешней регуляции со стороны взрослого *посредством учебного слова*. Признак окончания этой стабильной стадии: ребенок (подросток) перестал быть объектом внешней регуляции со стороны взрослого *посредством учебного слова* (4.7, 4.8.2).

¹ Психологический «кризис новорожденности» не совпадает с *новорожденностью* в медицинском смысле.

«Кризис 13 лет» (К13). Признак начала «кризиса 13 лет»: подросток перестал быть объектом внешней регуляции со стороны взрослого *посредством учебного слова*. Признак конца «кризиса 13 лет» – это признак начала «пубертатного возраста».

«Пубертатный возраст» (ПВ). Признак начала «пубертатного возраста»: подросток стал объектом внешней регуляции со стороны взрослого *посредством серьезно-игровой вещи*. Признак окончания «пубертатного возраста»: подросток перестал быть объектом внешней регуляции со стороны взрослого *посредством серьезно-игровой вещи* (4.7, 4.8.2).

«Кризис 17 лет» (К17). Признак начала «кризиса 17 лет»: подросток перестал быть объектом внешней регуляции со стороны взрослого *посредством серьезно-игровой вещи*. Признак конца «кризиса 17 лет» (конца процесса нормального детского развития): *подчинение внешней (социальной) регуляции посредством серьезного слова* (4.8.3).

Признаки перечисленных стадий могут быть описаны и другими словами. Покажем это на примере «младенческого возраста». Признак начала «младенческого возраста»: ребенок подчинился внешней регуляции со стороны взрослого *посредством первосигнальной вещи*. Признак окончания этого «возраста»: ребенок стал способен отвергать (игнорировать) внешнюю регуляцию со стороны взрослого *посредством первосигнальной вещи*. Иначе говоря, перестал нуждаться в такой внешней регуляции (уже имея полностью сложившуюся саморегуляцию того вида, который характерен для данного уровня развития). В аналогичных выражениях могут быть описаны и признаки нестабильных стадий, границы которых – это границы смежных стабильных стадий.

Зная признаки стадий, можно осуществить поиск их эмпирических границ и определить ориентировочные сроки начала и окончания стадий (это будет сделано в части III).

4.8.5. Классификация стадий детского развития

Теперь мы можем реконструировать классификацию стадий. Для этого достаточно свести уже имеющуюся информацию (4.8.4) в таблицу 7.

Определяющим для стадии является признак ее начала (3.4.1), связанный с *подчинением или неподчинением* ребенка внешней регуляции и с ее *средством* (4.8.2). Поэтому в табл. 7 в одной строке указаны стабильная стадия и следующая за ней нестабильная стадия: *признаки начал*

обеих стадий связаны с одним и тем же средством регуляции. Например, в начале «младенческого возраста» ребенок *стал* объектом внешней регуляции *посредством первосигнальной вещи*, а в начале «кризиса 1 года» – *перестал* быть объектом внешней регуляции *посредством первосигнальной вещи*. Аналогично – во всех последующих строках таблицы 7.

Таблица 7

Классификация стадий «возрастной периодизации» Л. С. Выготского

Средство внешней регуляции	Стадии «возрастной периодизации» ¹	
	Стабильные	Нестабильные
[Гумор] ²	–	КН ³
Вещь первосигнальная	МВ	К1
Слово бытовое	РВ	К3
Вещь игровая	ДВ	К7
Слово учебное	ШВ	К13
Вещь серьезно-игровая	ПВ	К17
Признак начала стадии	Ребенок стал объектом внешней регуляции указанным средством	Ребенок перестал быть объектом внешней регуляции указанным средством

В последовательности видов средств регуляции просматривается закономерность, выражаемая в табл. 7 чередованием двух типов регуляции – *посредством вещей* и *посредством слов*.

Приведенные выше признаки стадий включают:

1) сходство между стадиями одной «группы»⁴, которое заключается в подчинении внешней регуляции («возрасты») или в ее отвержении («кризисы»);

1 См. табл. 1 в 3.4.1 и табл. 2 в 3.5.

2 См. 4.8.3.

3 В начале этого «кризиса» прекращается характерная для пренатального развития физиологическая регуляция, средством которой (гумор) не является психологическим орудием [50]. Пренатальное («эмбриональное») развитие исключено Выготским из его периодизации.

4 Термин «группа» здесь употреблен как обозначение столбца таблицы (по аналогии с таблицей Д. И. Менделеева), а не в своем психологическом смысле.

2) различие между стадиями одной группы, состоящее в присущих этим стадиям разных видах средств регуляции.

С логической точки зрения такой сложный признак стадии может рассматриваться как ее определение через род (столбец табл. 7) и видовое отличие (отраженное в строке табл. 7). Например, «младенческий возраст» относится к роду стабильных стадий, отличаясь от остальных стадий этого рода средством регуляции (первосигнальная вещь).

4.9. Реконструкция периодической системы стадиальных ЗБР и периодического закона

Для определения и диагностики стадий и стадиальных ЗБР должны применяться признаки их нижних границ, т. е. их начал (3.4). Границы стадиальных ЗБР – это границы соответствующих стадий, и признаки границ стадиальных ЗБР – это признаки границ стадий (3.4.2). Поэтому выявленные признаки начал стадий (4.8.4) являются признаками соответствующих стадиальных ЗБР (их нижних границ). Для определения стадиальных ЗБР должны применяться признаки нижних границ (начал) соответствующих стадий детского развития¹.

Для обоснования же педагогического процесса и психологической практики с детьми и подростками необходимо знать, что находится в стадиальных ЗБР: здесь нужны признаки их верхних границ (стадиальных уровней потенциального развития). Последовательность этих признаков, закономерность их возникновения в ходе развития (под влиянием осуществляемого в ЗБР обучения) и должна показать *периодическая система стадиальных ЗБР*.

Поэтому для ее реконструкции прежде всего преобразуем классификацию стадий (табл. 7) в такую *периодическую систему стадий детского развития*, из которой затем уже легко будет получить *периодическую систему стадиальных ЗБР*. Разумеется, пока это будут теоретические

1 Стадиальная ЗБР определяется и диагностируется по ее нижней границе – стадиальному уровню актуального развития. Стадиальный уровень потенциального развития – верхняя граница стадиальной ЗБР – может быть недоступен для диагностики (3.3). Однако, как мы увидим далее, его легко установить по периодической системе стадиальных ЗБР, если известен стадиальный уровень актуального развития.

схемы – естественный результат теоретической реконструкции (2.2). Установление их связи с эмпирией возрастной психологии будет осуществлено в части III.

4.9.1. «Возрастная периодизация» Выготского как периодическая система стадий

Реконструкцию периодической системы стадий детского развития можно осуществить путем преобразования таблицы 7 (в 4.8.5) так, чтобы стадии были теперь систематизированы *не по признакам их начал, а по признакам их концов* (4.8.4). Т. е. верхних границ стадиальных ЗБР: именно эти границы – стадиальные уровни потенциального развития – наиболее важны для выяснения того, что находится в *стадиальной ЗБР*.

Можно понимать такое преобразование таблицы 7 и как систематизацию стадий по «складыванию» и разрушению социальной ситуации развития, т. е. *по формированию внешней регуляции данным средством (к концу «кризиса») и ее отвержению ребенком (к концу «возраста»)¹*.

Выполнив такое преобразование таблицы 7, получим таблицу 8.

Выше уже обсуждалась аналогия между периодической системой стадий детского развития и периодической системой Д. И. Менделеева (1.3). Для удобства понимания таблице 8 придан вид, сходный с известной каждому старшекласснику короткой формой таблицы Менделеева, в которой «подгруппы» выделяются внутри «групп»² путем размещения символов элементов (у нас – стадий) в клетках таблицы слева или справа от номера. (Рядом с обозначениями стадий указаны их порядковые номера в соответствии с таблицей 1 в 3.4.1.)

Применяется также «длинная форма» таблицы Менделеева, в которой строка соответствует не ряду (полупериоду), как в табл. 8, а всему периоду. Аналогичная форма периодической системы стадий детского развития приведена в табл. 9.

1 См. 4.5–4.7.

2 Выготский задал для своей теории форму периодической системы (см. Предисловие для ученых и начало части II). Однако он не применял термины «группа» и «подгруппа» не в психологическом смысле, а в том, в каком они употребляются в таблице Менделеева. Поэтому эти термины взяты в кавычки.

Таблица 8

**«Возрастная периодизация» Выготского
как периодическая система стадий детского развития
(короткая форма)**

Периоды	Ряды	Средство внешней регуляции	«Группы» и «подгруппы» стадий	
			I Нестабильные	II Стабильные
I	1	Вещь первосигнальная	1 КН	2 МВ
	2	Слово бытовое	К1 3	РВ 4
II	3	Вещь игровая	5 К3	6 ДВ
	4	Слово учебное	К7 7	ШВ 8
III	5	Вещь серьезно-игровая	9 К13	10 ПВ
	6	Слово серьезное	К17 11	[ЮВ 12]
Социальная ситуация развития (с внешней регуляцией указанным средством) ¹			«Складывается» (в конце стадии – сложилась)	Разрушается (в конце стадии – «аннулируется»)
Внешняя регуляция указанным средством в конце стадии (со стороны взрослого)			Ребенок стал объектом регуляции	Ребенок перестал быть объектом регуляции
Внешняя регуляция в начале стадии (со стороны взрослого)			Ребенок перестал быть объектом регуляции со средством, характерным для предшествующей стадии	Ребенок стал объектом внешней регуляции со средством, характерным для данной стадии

1 О связи социальной ситуации развития с внешней регуляцией см. в 4.5; о социальной ситуации развития как «новообразовании» и «фундаменте» – в 4.6. Как «новообразование» «кризиса», она «складывается», как «фундамент» стабильного «возраста» – разрушается.

Таблица 9

**Периодическая система стадий детского развития
(длинная форма)**

Периоды	«Группы» и «подгруппы» стадий			
	Ia Нестабильные («кризисы»)	IIa Стабильные («возрасты»)	Ib Нестабильные («кризисы»)	IIb Стабильные («возрасты»)
I	1 КН	2 МВ	К1 3	РВ 4
II	5 К3	6 ДВ	К7 7	ШВ 8
III	9 К13	10 ПВ	К17 11	[ЮВ 12]
Процессы	Формирование (в «кризисе») и разрушение (в «возрасте») социальной ситуации развития с внешней регуляцией посредством <i>вещи</i>		Формирование (в «кризисе») и разрушение (в «возрасте») социальной ситуации развития с внешней регуляцией посредством <i>слова</i>	

В таблице 9 «группы» стадий обозначены теми же римскими цифрами, что и в табл. 8, но с добавлением латинских букв для обозначения двух «подгрупп»: «а» и «b».

Если стадии находятся в одной «подгруппе», то между ними есть существенное сходство. Например, находящиеся в одной «подгруппе» «кризисы» 3 и 13 лет оба являются особенно резкими¹. В чем проявляется их аналогичность «кризису новорожденности» в той же «подгруппе»: он начинается чрезвычайно резким переходом к новой среде (рождение) и сопровождается весьма агрессивными «требованиями» новорожденного, к которым вынуждены приспосабливаться взрослые. Разумеется, сходство между стадиями одной подгруппы является неполным и предполагает качественные различия между ними².

1 Ср.: в «детской психологии накоплен значительный материал, дающий основание для выделения двух резких переходов в психическом развитии детей»; это «кризис трех лет» и «переход от младшего школьного возраста к подростковому, известный в литературе под названием “кризиса полового созревания”»; «сопоставление симптоматики этих двух периодов показывает наличие между ними большого сходства» (Эльконин Д. Б., [305], с. 18).

2 Что имеет место и в таблице Менделеева: так, золото и серебро – в одной подгруппе, и они действительно сходны, но при этом золото не есть серебро и качественно отличается от последнего.

Такая периодическая система легко реконструируется на основе *периодической системы стадий* (табл. 8), так как каждой стадии соответствует (и неразрывно с ней связана) только одна определенная стадийная ЗБР (3.4.2). Уже поэтому *периодическая система стадийных ЗБР аналогична периодической системе стадий*. К тому же обе эти системы строятся по одним и тем же признакам: признаки границ стадий – это признаки границ стадийных ЗБР¹ (3.4.2). Таким образом, для реконструкции периодической системы стадийных ЗБР достаточно заменить в таблице 8 каждую стадию связанной с ней стадийной ЗБР. Понимая при этом «складывание» социальной ситуации развития к концу нестабильной стадии (началу стабильной) как формирование внешней регуляции, а «аннулирование» социальной ситуации развития в конце стабильной стадии – как завершение интериоризации внешней регуляции, т. е. как возникновение сформированной, самостоятельной внутренней саморегуляции, сопровождающееся отвержением внешней регуляции (4.5, 4.7).

Приведем реконструированную таким путем периодическую систему стадийных ЗБР в таблице 10 (ср. таблицу 8).

Длинная форма этой периодической системы подобным же образом реконструируется в таблице 11 на основе табл. 9 (с учетом табл. 10, которая связана с табл. 11 аналогично тому, как табл. 8 – с табл. 9).

Периодическая система стадийных ЗБР по своему строению и применяемым признакам аналогична периодической системе стадий (4.9.1). Но имеет и существенные отличия. Во-первых, стадийная ЗБР отличается от связанной с ней стадии по своему психологическому смыслу. В стадийной ЗБР находится не только связанная с ней стадия, включая созревающие у ребенка на протяжении этой стадии процессы, но и вся та часть культурного контекста развития, под непосредственным влиянием которой эти процессы формируются, включая определенный этап обучения (вместе с его методами и содержанием). Во-вторых, для стадийной ЗБР, в отличие от стадии, более существенна верхняя граница – возрастной уровень потенциального развития (3.1-3.4, ср. 1.1).

1 При этом и границы стадий являются границами стадийных ЗБР (3.4.2).

Периодическая система стадийных ЗБР (короткая форма)

Периоды	Ряды	Средство внешней регуляции ¹	Группы и подгруппы стадийных ЗБР	
			I Нестабильные (в «кризисах»)	II Стабильные (в «возрастах»)
I	1	Вещь первосигнальная	1 КН-ЗБР	2 МВ-ЗБР
	2	Слово бытовое	К1-ЗБР 3	РВ-ЗБР 4
II	3	Вещь игровая	5 КЗ-ЗБР	6 ДВ-ЗБР
	4	Слово учебное	К7-ЗБР 7	ШВ-ЗБР 8
III	5	Вещь серьезно-игровая	9 К13-ЗБР	10 ПВ-ЗБР
	6	Слово серьезное	К17-ЗБР 11	[ЮВ-ЗБР 12]
На стадийном уровне потенциального развития) – регуляция указанным средством			Внешняя (внешним средством)	Внутренняя, самостоятельная ² (внутренним средством)

В то же время определяющим для стадийной ЗБР (основой ее диагностики) является признак ее нижней границы³, т. е. признак начала связанной с этой ЗБР стадии (3.4.2). Направление же развития (3.3) на данном этапе определяется признаком верхней границы этой же ЗБР (табл. 10). *После обнаружения у ребенка признака стадийного уровня актуального развития⁴ для установления признака стадийного уровня потенциального развития той же ЗБР достаточно найти этот*

1 См. 4.8.2.

2 Осуществляемая независимо от внешней регуляции (с ее отвержением, игнорированием): в конце стабильной стадии ребенок стал самостоятельным в том смысле, что стал субъектом саморегуляции и перестал быть объектом внешней регуляции (4.7). Сформированная саморегуляция находится на уровне актуального развития, т. е. осуществляется ребенком (подростком) уже самостоятельно, а не в сотрудничестве (взаимодействии) со взрослым.

3 Стадийного уровня актуального развития.

4 Т. е. признака начала соответствующей стадии.

признак в табл. 10. Диагностика же этого уровня – т. е. верхней границы стадии – невозможна (3.4) и совершенно не нужна. Например, психолог установил, что ребенок стал объектом внешней регуляции посредством *игровой вещи*: значит, ребенок уже вступил в «дошкольный возраст» (табл. 7 в 4.8.5). После этого уже без диагностики психолог выясняет по табл. 10, что в стадийной ЗБР в «дошкольном возрасте» у ребенка находится формирование внутренней самостоятельной регуляции посредством интериоризованной *игровой вещи*¹. (Аналогичным образом определяется и фазная ЗБР: нижняя граница определяется по признаку начала соответствующей фазы, а верхняя – без диагностики, по признаку начала следующего смежного отрезка развития².)

Таблица 11

Периодическая система стадийных ЗБР (длинная форма)

Периоды	Группы и подгруппы стадийных ЗБР							
	Ia Нестабильные (в «кризисах»)		IIa Стабильные (в «возрастах»)		Ib Нестабильные (в «кризисах»)		IIb Стабильные (в «возрастах»)	
I	1	КН-ЗБР	2	МВ-ЗБР	К1-ЗБР	3	РВ-ЗБР	4
II	5	КЗ-ЗБР	6	ДВ-ЗБР	К7-ЗБР	7	ШВ-ЗБР	8
III	9	К13-ЗБР	10	ПВ-ЗБР	К17-ЗБР	11	[ЮВ-ЗБР	12]
Процессы	Формирование внешней регуляции посредством <i>вещи</i> (становление ребенка ее объектом) в «Ia» и интериоризация такой регуляции в «IIa»				Формирование внешней регуляции посредством <i>слова</i> (становление ребенка ее объектом) в «Ib» и ее интериоризация в «IIb»			

Выше уже выявлены виды внешней регуляции и связанные с ними признаки стадий (4.8.2, 4.8.4). На всякой нестабильной стадии³ формируется подчинение ребенка (подростка) новому виду внешней регуляции⁴. Одновременно он *становится* субъектом нового вида исполни-

1 Иными словами, такая регуляция находится у ребенка на стадийном уровне потенциального развития. Подробнее об этом виде регуляции – в части III.
2 О фазных ЗБР уже шла речь в 3.6.
3 К ее концу, т. е. к началу следующей смежной стабильной стадии.
4 Характерному для следующей смежной стабильной стадии.

тельной активности внутри ситуации, являющейся средством нового вида внешней регуляции¹. Можно сказать, что такой вид исполнительской активности находится в нестабильной стадийной ЗБР. Но, если говорить именно о *регулятивной* активности, то в каждой нестабильной стадийной ЗБР находится *определенный вид внешней регуляции* – тот, который характеризует начало следующей смежной стабильной стадии (4.8.2, 4.8.4).

На протяжении всякой стабильной стадии² сформированный к ее началу вид внешней регуляции интериоризуется. Так возникает в конце стабильной стадии новый уровень самостоятельной внутренней саморегуляции (4.7). В этом смысле в конце стабильной стадии ребенок (подросток) стал *субъектом нового вида внутренней самостоятельной регулятивной активности (саморегуляции)*. Этот вид внутренней регуляции и находится в стабильной стадийной ЗБР. Причем в каждой стабильной стадийной ЗБР находится *определенный вид внутренней регуляции* – результат интериоризации характерного для начала данной стадии вида внешней регуляции.

4.9.3. Периодический закон

Как известно, периодическая система требует периодического закона. В данном случае он может быть сформулирован следующим образом: *признаки регуляции (а значит, и регулируемого поведения) находятся в периодической зависимости от количества стадийных уровней регуляции*³.

Если иметь в виду *сформированные* стадийные уровни и начать счет с того вида саморегуляции, который характерен для начала «кризиса новорожденности» (4.8.3), то число их равно порядковому номеру стадии в «возрастной периодизации» Выготского (табл. 1 в 3.4.1). При этом все нечетные стадии – нестабильные, начинающиеся с того или иного уровня внутренней регуляции (саморегуляции), а все четные стадии – стабильные, начинающиеся с того или иного уровня внешней регуляции (3.5, 4.7). Но такое понимание периодического закона

1 Эта ситуация относится к одному из двух типов ситуаций – *вещей и слов* (4.8.2).
2 К ее концу, т. е. к началу следующей смежной нестабильной стадии.
3 Как и в периодическом законе Менделеева, речь идет не о «магии чисел», а об отражаемой числами структурной закономерности.

скорее соответствует классификации стадий (табл. 7 в 4.8.5), чем периодической системе стадий или стадиальных ЗБР (табл. 8 и 10 в 4.9).

Если же считать *формируемые* на каждой стадии регулятивные уровни (включая формируемый на данной стадии) и начинать счет с того уровня внешней регуляции, который формируется к концу «кризиса новорожденности», то число регулятивных уровней также равно порядковому номеру стадии в «возрастной периодизации» Выготского. Различие состоит в том, что теперь порядковый номер стадии указывает на *формируемый* на данной стадии регулятивный уровень¹, а значит, на *стадиальную ЗБР*. Это делает возможным еще одно понимание периодического закона: *признаки регуляции (а значит, и признаки регулируемого поведения) находятся в периодической зависимости от порядкового номера формируемого регулятивного уровня*². Иными словами, от порядкового номера стадиальной ЗБР, который равен порядковому номеру стадии, с которой эта ЗБР связана. На первый взгляд такая формулировка может показаться чисто формальной, однако порядковые номера связаны с *периодическим чередованием психологических признаков*: четный номер означает стабильную стадию или ЗБР, а нечетный – нестабильную (тем самым – соответствующие признаки регуляции, отражающиеся и на регулируемой, исполнительной активности).

Есть периодичность и в изменении признака вида средств регуляции: чередование *вещей и слов* (табл. 8 и 10). *Виды средств регуляции* определяют *виды регуляции* (4.8.2), поэтому периодичность возникновения *видов средств регуляции* такова же, как периодичность возникновения *видов регуляции*. Здесь тоже есть *периодическая зависимость от числа уровней*, только чередование происходит не через полупериод, а через период (табл. 8 и 10).

1 Находящийся на стадиальном уровне потенциального развития.

2 Т. е. уровня, находящегося в стадиальной ЗБР: того уровня, который в ходе нормального детского развития *следует за последним сформированным уровнем*.

Глава 5 РЕКОНСТРУКЦИЯ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ВОЗРАСТНЫХ ЗОН БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ

Периодической системы стадиальных ЗБР (4.9) недостаточно для психологического обоснования максимально эффективного¹ образовательного процесса. Уже потому, что на практике его хронологической единицей является учебный год и это приходится учитывать при разработке образовательных программ. Данному условию идеально соответствовала бы стадия с примерной продолжительностью в 1 год. Но ориентировочная длительность каждой из интересующих систему образования стабильных стадий² составляет несколько лет. Можно добиться гораздо более приемлемой точности возрастнопсихологического обоснования учебных программ и других образовательных инноваций, разделив стабильные стадии на части (фазы) по конкретным психологическим признакам. Для этого нам надо выявить в научном наследии Л. С. Выготского *стадиально-фазную периодизацию детского развития*. Затем, на ее основе, можно будет реконструировать и соответствующую ей *периодическую систему возрастных ЗБР*, которая включает, кроме стадиальных ЗБР, *стабильные фазные ЗБР* (3.7)³.

Так как далее будут обсуждаться только *стабильные фазы* (части стабильных стадий)⁴, мы будем с этого момента употреблять для краткости просто термин *фаза*.

Совокупность смежных фаз одной стадии, составляющих в сумме эту стадию, можно рассматривать как «структуру возраста»⁵ (фазную структуру стадии). Аналогичным образом, совокупность связанных с ними фазных ЗБР можно рассматривать как структуру стадиальной ЗБР.

1 О максимальной эффективности см. в 1.1.2.

2 «Дошкольного возраста», «школьного возраста», «пубертатного возраста».

3 Разделение на фазы нестабильных стадий в настоящем исследовании не осуществляется (3.7).

4 Поэтому путаница между стабильными и нестабильными фазами невозможна.

5 Выготский Л. С., [69], с. 256.

5.1. «Структура возраста» и ее связь со структурой стабильной стадийной ЗБР¹

Структура возраста – это «внутреннее строение процесса развития» в пределах стадии («возраста») ², что связано с выделением внутри «возраста» определенных частей (фаз).

Процесс внутростадиального развития Выготский понимал как «единое целое», «законами строения» которого «определяется строение и течение каждого частного процесса развития, входящего в состав целого» ³.

Сейчас нас интересует *общая структура «возраста»* – своего рода формула, применимая (при подстановке конкретных данных) к любой из отдельных стабильных стадий согласно принципу Выготского: на каждой стадии «общие законы развития находят всякий раз качественно своеобразное выражение» ⁴.

Каждая выделяемая часть детского развития (включая стадии и их фазы) должна быть процессом развития регуляции (4.1.4). Причем определенного ее вида, с присущим ему видом средств регуляции (4.8.2). *Стадию, т. е. целостный процесс развития регуляции определенного вида, надо делить только на такие части (фазы), которые являются процессами развития регуляции того же вида* (4.1.4).

Реконструируем таким путем *общую структуру «возраста»* (стабильной стадии) ⁵.

1 В 5.1–5.4 частично воспроизведен (с изменениями и дополнениями) текст статьи: Егорова Э. Н., Касвинов С. Г. Структура стабильного возраста в трудах Л. С. Выготского [111]. Существенным дополнением является реконструкция возрастных ЗБР, осуществленная в ходе работы над этой книгой.

2 Выготский Л. С., [69], с. 256.

3 Выготский Л. С., [69], с. 256. Поэтому прежде, чем изучать развитие отдельных психических процессов или сфер, надо исследовать развитие психики в целом (в данном случае – формирование ее высшего регулятивного уровня внутри стабильной стадии).

4 Выготский Л. С., цит. по: Эльконин Д. Б., [305], с. 7.

5 Общую схему периодизации развития внутри «возраста».

5.2. «Двухчленное строение»

Стабильная стадия («возраст») имеет «двухчленное строение», т. е. делится на 2 части – «первую» и «вторую» ¹. Выготский привел пример разделения стабильной стадии на две фазы в работе, посвященной «раннему возрасту». В нем их эмпирически выявили «немецкие исследователи», назвавшие его первую фазу «Ur-wir» («пра-мы»), а вторую фазу обозначившие как «стадию внешнего “я” – в этом “мы”» ². Отразим эту «двухчленную» структуру «раннего возраста» в табл. 12.

Таблица 12

«Двухчленное строение» «раннего возраста»

Стадия развития	«Ранний возраст»	
Фазы двухчленного строения	«Пра-мы»	«Стадия внешнего “я” – в этом “мы”»

Обе фазы имеют конкретный психологический смысл в плане развития регуляции. Для первой фазы («пра-мы») характерно такое *слитное со взрослым* сознание ребенка, «которое предшествует пониманию “я” и из которого “я” только выделяется». До окончания этой фазы ребенок еще не стал *субъектом регуляции наряду с взрослым и подчинен внешней регуляции со стороны взрослого*. Во второй фазе («внешнего “я” – в этом “мы”») уже «*я*» ребенка из начальной *слитности выделилось* (стало в этом смысле «внешним “я”»); теперь ребенок – тоже субъект регуляции. При этом ребенок еще продолжает быть «в этом “мы”», оставаясь в пределах «возраста» «вплетенным в состояние “пра-мы”», т. е. подчиненным внешней регуляции со стороны взрослого ³. Иными словами, *во второй фазе ребенок, оставаясь объектом регуляции, уже является и ее субъектом*.

1 Выготский Л. С., [69], с. 255. Существование внутри каждого стабильного возраста («периода») двух «фаз» отметил на своей схеме периодизации онтогенеза и Д. Б. Эльконин ([305], с. 19). У Л. С. Выготского использовано слово «стадии» ([69], с. 255). Но мы не можем называть части «возраста» *стадиями*, так как уже зафиксировали слово «стадия» в качестве термина, обозначающего целые «возрасты» и «кризисы» (3.4.1), а не их части. См. также Приложение 1.

2 Выготский Л. С., [79], с. 346–347.

3 Выготский Л. С., [79], с. 346–347. «Вплетенность» преодолевается в конце «возраста», когда ребенок уже способен отвергать внешнюю регуляцию со стороны взрослого (4.7).

Превращение ребенка в субъекта регуляции наряду с взрослым представляет интерес как психологический признак, отличающий вторую фазу от первой. Причем признак, существенный в плане развития регуляции (формирования саморегуляции)¹.

Если «немецкие исследователи» разделили на две фазы конкретную стадию развития – «ранний возраст» (табл. 12), то Выготский ввел разделение на две фазы *стабильного «возраста»*. С такой точки зрения, все стабильные стадии имеют «двухчленное строение»: делятся на две части – «первую» и «вторую»². Отразим эту общую схему «двухчленного строения» всякого стабильного «возраста» в таблице 13.

Таблица 13

«Двухчленное строение» стабильной стадии

Стадия развития	Стабильная стадия	
Фазы двухчленного строения	«Первая»	«Вторая»

При разделении стадии на две такие смежные фазы начало «первой» из них – это начало всей стадии, конец «второй» – это конец той же стадии, а конец «первой» фазы – это начало «второй» (табл. 13). Если выясняется, что две границы в действительности являются одной границей, то они определяются по одному и тому же признаку (3.4.1). Поэтому *признак начала «первой» фазы – это признак начала всей стадии, признак конца «первой» фазы – это признак начала «второй», а признак конца «второй» фазы – это признак конца всей стадии* (т. е. начала следующей). Как и стадии, фазы определяются по признаку их начала, а не окончания (3.4.1).

Общие признаки начала и окончания стабильной стадии уже выявлены: в ее начале ребенок стал объектом внешней регуляции со стороны взрослого; в ее конце ребенок перестал быть объектом внешней регуляции со стороны взрослого (4.7). В начале «второй» фазы ребенок впервые в данном «возрасте» стал субъектом регуляции (см. выше). Кто при этом является ее объектом – взрослый³ или сам ребенок? «Об-

1 Ср. уже опубликованный анализ двухфазного строения «младенческого», «раннего» и «дошкольного» «возрастов»: Касвинов С. Г., [138], [139], [140].

2 Выготский Л. С., [69], с. 255.

3 В настоящем исследовании нас интересуют прежде всего регулятивные отношения между ребенком и взрослым (родителем, педагогом, психологом), а не между

щая последовательность культурного развития ребенка такова: сначала другие люди (регулятивно. – С. К.) действуют по отношению к ребенку, затем ребенок ... начинает действовать на других и только в конце начинает действовать по отношению к себе»¹. Ребенок *стал субъектом регуляции* уже в тот момент, когда начал воздействовать на других. Значит, в начале «второй» фазы ребенок стал субъектом регуляции по отношению к взрослому, а не к самому себе².

Исходя из этого, *общий признак «первой» фазы любой стабильной стадии: ребенок стал объектом внешней регуляции со стороны взрослого. Общий признак «второй» фазы любой стабильной стадии: ребенок стал субъектом внешней регуляции поведения взрослого*. Признаки «первой» и «второй» фаз – это сформированные к их началу регулятивные процессы.

Каждой фазе стабильной стадии соответствует неразрывно связанная с ней фазная ЗБР, причем ее границами являются границы фазы (с теми же признаками): подобно тому, как дело обстоит со стадиями и стадийными ЗБР, и на том же основании (3.4.2). Для установления же направления дальнейшего развития важен признак окончания фазы (уровня потенциального развития фазной ЗБР). Если в поведении ребенка появился признак начала фазы, то в его фазной ЗБР находится признак конца этой же фазы, т. е. признак начала следующего смежного отрезка развития³.

Отразим сказанное в табл. 14 (ср. информацию о стабильной стадии в табл. 6 в 4.7).

В таблице 14 указана *регуляция ее субъектом ее объекта*⁴ (например: взрослым ребенка, ребенком – взрослого, ребенком – себя). Таким же образом будем поступать и в дальнейшем.

ребенком и другими детьми: именно взрослый является *организатором* воспитания, обучения, психологической практики (Выготский Л. С., [65], с. 62, на примере учителя).

1 Выготский Л. С., [52], с. 225.

2 Далее это будет показано на примере не только «раннего возраста», но и других стабильных стадий. См. также: Касвинов С. Г., [138], с. 141, и [140], с. 86, 91.

3 Начала следующей фазы стабильного «возраста» или (для его последней фазы) начала новой нестабильной стадии.

4 Взрослый регулирует не непосредственно поведение ребенка, а его внутреннее состояние, вследствие изменения которого *сам ребенок меняет свое поведение* как субъект этой исполнительской активности (4.1.2). Например, взрослый (в регулятивных

Таблица 14

**Общие признаки фаз «двухчленного строения»
стабильного «возраста» и связанных с ними фазных ЗБР**

Фазы «двухчленного строения»	Регулятивный процесс, созревший к началу фазы (находится на уровне актуального развития)	Регулятивный процесс, который созреет к концу фазы (находится в ЗБР, т. е. на уровне потенциального развития)
«Первая»	Внешняя регуляция (взрослым ребенком)	Внешняя регуляция (ребенком взрослого)
«Вторая»	Внешняя регуляция (ребенком взрослого)	Самостоятельная ¹ внутренняя регуляция (ребенком себя)

**5.3. «Интер», «экстра», «интра»:
фазы интериоризации регуляции**

На протяжении стабильной стадии (в стабильной стадийной ЗБР) происходит формирование саморегуляции путем *интериоризации* внешней регуляции (4.5.4).

Процесс интериоризации протекает в три этапа, наступающие в такой последовательности: 1) интерпсихологический, 2) экстрапсихологический, 3) интрапсихологический². Выготский выделял эти этапы применительно к регуляции, о чем свидетельствуют его слова об интерпсихологическом этапе: «я приказываю, вы выполняете»³. Этими словами ученый привел пример интерпсихологической (т. е. внешней) регуляции, но не исчерпал здесь ее варианты: если *вы приказываете, а я выполняю*, то регуляция также является интерпсихологической, хотя и имеет противоположную направленность. На наличие *двух направленностей интерпсихологической регуляции* Выготский указал в дру-

целях) предлагает детям игру, в которой они согласно сюжету должны будут совершить нужные взрослому действия (Эльконин Д. Б., [309], с. 4). И дети совершают эти действия *потому, что они взяли на себя роль*, т. е. как субъекты соответствующей исполнительской активности внутри игровой ситуации.

- 1 Осуществляемая независимо от внешней регуляции (с ее отвержением, игнорированием).
- 2 Выготский Л. С., [63], с. 130.
- 3 Выготский Л. С., [63], с. 130.

гом месте: «Средство воздействия (личности. – С. К.) на себя первоначально есть средство воздействия (*этой личности.* – С. К.) на других или средство воздействия *других на личность*»¹.

Так как интериоризация регуляции происходит именно *на протяжении стабильной стадии* (4.5.4), эта *стадия состоит из трех указанных этапов*. Или, иначе говоря, *стабильная стадия разделяется на эти этапы как на определенные части (фазы)*.

При понимании перечисленных этапов интериоризации регуляции как *фаз* стабильного «возраста» логично называть *интерпсихологический этап интерфазой, экстрапсихологический этап – экстрафазой, интрапсихологический этап – интрафазой*.² А связанные с этими фазами возрастные ЗБР называть, соответственно, *интерфазной ЗБР, экстрафазной ЗБР и интрафазной ЗБР*.

Как и все отрезки развития, *фазы интериоризации регуляции* должны выделяться по признаку их начала (3.4.1). В данном случае оно определяется по сложившемуся к началу фазы *подвиду* регуляции: *вид регуляции выше был соотнесен с целой стадией* (4.8.2, 4.8.4). Причем конец всякого отрезка развития – это начало следующего смежного отрезка развития, а признак конца предыдущего отрезка развития – это признак начала следующего смежного отрезка развития (3.4.1). Поэтому любую *фазу интериоризации регуляции* надо понимать как *отрезок развития от момента, к которому сформирован один из этих подвидов регуляции, до момента, к которому сформирован следующий ее подвид*³.

- 1 Выготский Л. С., [52], с. 145; курсив мой (С. К.).
- 2 Разделение стабильного «возраста» на фазы отражено в научном наследии Выготского неявно, без введения терминов для обозначения фаз. См. также Приложение 1.
- 3 Это не означает, что характерный для предшествующей фазы подвид регуляции исчез вместе с соответствующей разновидностью регулируемой активности (поведения): «различные генетические формы сосуществуют», подобно тому, «как в земной коре сосуществуют напластования самых различных геологических эпох» (Выготский Л. С., [60], с. 176). С такой точки зрения, *в развитии нет концов, есть лишь череда начал* (возникновений новых форм, каждая из которых далее развивается). В то же время необходимость диагностики развития и возрастного обоснования педагогической и психологической практики требует установления окончания каждой стадии и каждой ее фазы. Что не вызывает проблем: концом каждой предшествующей фазы или стадии является начало следующей (3.4.1). Но это не означает конца существования сложившихся в предшествующей фазе форм поведения и регуляции. В связи с этим отметим следующее. В литературе есть попытки критиковать Выготского с позиций учения Руссо, но только что сказанное вполне согласуется

(Или вид, если в качестве смежного отрезка развития рассматривается иная стадия, а не фаза той же стадии.)

Выявим признаки границ интерфазы, экстрафазы и интрафазы.

Интерфаза. Она – первая из фаз интериоризации регуляции, на которые разделяется стабильный «возраст» (см. выше). Значит, *начало интерфазы – это начало всей стабильной стадии.* Соответственно, признак начала интерфазы – это уже известный нам признак начала стабильного «возраста» (4.7). Таким образом, *признак начала интерфазы стабильной стадии – сформированная внешняя регуляция ребенка взрослым.*

В начале «второй» фазы ребенок является уже не только объектом внешней регуляции, но и субъектом *внешней* же регуляции взрослого (5.2). В обоих этих вариантах регуляция является процессом *внешним, интерпсихологическим.* Так как она остается *интерпсихологическим* процессом и *после начала «второй» фазы,* на границе «первой» и «второй» фаз *интерфаза не заканчивается.* Эта граница разделяет интерфазу надвое¹ (табл. 15; ср. табл. 13).

**Фазы интериоризации регуляции
(в сопоставлении со стабильной стадией
и фазами двухчленного строения)**

Стадия развития	Стабильная стадия		
Фазы двухчленного строения	«Первая»	«Вторая»	
Фазы интериоризации регуляции	Интерфаза	Экстрафаза	Интрафаза

Интерфаза не совпадает ни с «первой» фазой, ни со «второй», являясь особой частью (фазой) стабильного «возраста». Как и остальные фазы интериоризации регуляции (табл. 15).

Конец интерфазы – это начало экстрафазы.

Экстрафаза. Она представляет собой экстрапсихологический этап интериоризации регуляции. Признак начала которого – сформированная *внешняя саморегуляция с помощью внешнего же средства:* «я начинаю говорить (т. е. «приказывать»). – С. К.) сам себе»¹. *Признак начала экстрафазы: ребенок стал субъектом внешней саморегуляции.*

Конец экстрафазы – это начало интрафазы (табл. 15).

Интрафаза. Выготский писал, используя язык физиологии, что с наступлением *интрапсихологического* этапа «два пункта мозга, которые извне возбуждаются, имеют тенденцию действовать в единой системе и превращаются в интракортикальный пункт»². На язык психологии³ это можно перевести так. На *интрапсихологическом* этапе (в отличие от *экстрапсихологического* этапа) ребенок уже способен к *внутренней саморегуляции*⁴. Но эти акты саморегуляции еще *несамостоятельны*

вообще всякий процесс интериоризации не 3-этапную структуру (интер, экстра, интра), а 4-этапную (или даже еще более сложную). Но изучение этого вопроса выходит за рамки данного исследования.

1 Выготский Л. С., [63], с. 130.
 2 Выготский Л. С., [63], с. 130.
 3 В контексте обсуждения Выготским этапов «интер» – «интра» в цитируемом месте.
 4 Ср.: «В развитии внутренних опосредованных операций фаза применения внешних знаков (средств регуляции. – С. К.) играет решающую роль. Ребенок переходит к внутренним знаковым (регулятивным. – С. К.) процессам потому, что он прошел фазу, когда эти процессы были вовне». И далее: «Мы присутствуем здесь при процессе величайшей психологической важности: то, что было внешней операцией

с «точкой зрения Руссо и его последователей», полагающих, что «любой период жизни имеет характерные только для него преимущества, и детям нужно время для совершенствования способностей, соответствующих каждому такому периоду»; однако нельзя согласиться с таким возражением: «Если мы будем постоянно подталкивать ребенка вперед, мы лишим его возможностей развивать те навыки, которые ему необходимы» (Крэйн У., [166], с. 304). Система идей Выготского не лишает ребенка таких возможностей. Просто *мы должны успевать как можно лучше «развивать те навыки, которые ему необходимы», в то время, пока они находятся в ЗБР.* Указанных возможностей ребенка лишает не обучение по Выготскому, а противоречащее его идеям положение «в существующей образовательной практике», где «в детском саду форсированная подготовка к школе фактически вытеснила специфические формы жизни ребенка-дошкольника (от игры до разных видов художественного творчества)»: «они либо уступают место “обучению на занятиях”, либо сами дидактизируются – в их содержании начинают зримо проступать черты учебных предметов»; а «начальная школа “подхватывает” и утилизирует наличный репертуар “дошкольных” форм познания (в основном это житейские, эмпирические представления о действительности)». При этом «достигнутый дошкольником уровень развития воображения (как, впрочем, весь его креативный потенциал) начальной школой почти не востребуется. Точнее, накопленный дошкольником опыт творчества чаще отторгается ею» (Давыдов В. В., Кудрявцев В. Т., [99]). Что препятствует развитию творчества и содействует его угасанию. Обучение дошкольников и школьников вне ЗБР неэффективно и вредно (1.1.2, 3.1). А это и происходит при переносе программ и методов из школы в детский сад или из детского сада в школу, не согласованном с возрастными ЗБР детей.

1 В связи с выявлением в научном наследии Выготского деления интерфазы на 2 части возникает интересный вопрос о том, не имеет ли в русле идей ученого

в том смысле, что они зависимы от внешней среды, от внешней регуляции («извне возбуждаются»). *Признак начала интрафазы: ребенок стал субъектом несамостоятельной внутренней саморегуляции.*

При разделении стабильной стадии на смежные части (фазы) конец последней из них (интрафазы) – это конец всей стадии. Поэтому признак ее конца и является признаком конца интрафазы: *ребенок стал субъектом самостоятельной внутренней саморегуляции*¹ (4.7).

В начале интрафазы саморегуляция уже интериоризована, но пока лишь в том смысле, что *ребенок освободился от необходимости во внешней саморегуляции (с помощью внешнего средства)*². Внутренняя саморегуляция *еще не стала самостоятельной* (независимой от внешней среды, внешней регуляции), т. е. полностью сформированной.

С переходом ребенка в интрафазу повышается степень его свободы от взрослого. Последний до этого имел возможность непосредственно воздействовать на внешнюю саморегуляцию ребенка, в том числе – на ее внешнее средство (4.8.2). Теперь взрослый лишился такой возможности по отношению к внутренней саморегуляции и ее внутреннему же средству (представлению): их невозможно наблюдать извне и непосредственно контролировать.

В конце же интрафазы (и всего «возраста») ребенок уже стал способен совсем отвергать внешнюю регуляцию, игнорировать ее: «приказы» ребенка самому себе уже не «извне возбуждаются», а изнутри, независимо от внешней среды, от внешней регуляции. В этом смысле –

со знаком (средством регуляции. – С. К.), известным культурным способом овладения собой извне, превращается в новый интрапсихологический слой (регулятивной активности. – С. К.), рождает новую психологическую систему, несравненно более высокую по составу и культурно-психологическую по генезису» (Выготский Л. С., [64], с. 73). По-видимому, в теории ученого «психологическую систему» следует понимать как интериоризованный слой регулятивной активности. (Не путать с применяемым в других местах выражением *психологическая система* как обозначением психологической теории Выготского.)

- 1 Включая способность к отвержению внешней регуляции (4.7). С чем связана *самостоятельность* этой саморегуляции, вышедшей из ЗБР в конце стадии.
- 2 Ср.: «Ребенок, усвоив структуру какого-нибудь внешнего приема, уже в дальнейшем строит внутренние процессы по этому типу», начиная «прибегать к внутренним схемам» и «использовать в качестве знака (средства регуляции. – С. К.) свои воспоминания» (Выготский Л. С., [70], с. 202). При этом знаковая (регулятивная) операция «из внешне опосредованной ... становится внутренне опосредованной», и ребенок уже «не прибегает к помощи внешних знаков (средств регуляции. – С. К.), которые с этой минуты становятся не нужны ему» (Выготский Л. С., [64], с. 70-71).

самостоятельно, что является признаком окончания всей стабильной стадии (4.7), а значит, и ее интрафазы.

На протяжении интрафазы внутренняя саморегуляция *становится* самостоятельной. Результат этого процесса и завершает формирование саморегуляции в пределах «возраста» (т. е. интериоризацию регуляции).

Сведем признаки фаз интериоризации в табл. 16, выделив находящийся в каждой из соответствующих им *фазных ЗБР* регулятивный процесс¹. Признаками фаз являются характерные для их начала *подвиды* регуляции (см. выше).

Таблица 16

Признаки фаз интериоризации регуляции и связанных с ними фазных ЗБР

Фазы	Регулятивный процесс, сформированный к началу фазы (находится на фазном уровне актуального развития)	Регулятивный процесс, который должен быть сформирован к концу фазы (находится на фазном уровне потенциального развития, т. е. в <i>фазной ЗБР</i>)
Интер-фаза	Внешняя регуляция взрослым ребенка	Внешняя регуляция ребенком себя
Экстра-фаза	Внешняя регуляция ребенком себя	Внутренняя регуляция ребенком себя, несамостоятельная
Интра-фаза	Внутренняя регуляция ребенком себя, несамостоятельная	Самостоятельная ² внутренняя регуляция ребенком себя

5.4. «Воздействие на других» и «на себя»: фазы направленности регуляции

В научном наследии Выготского неявно отражено еще одно разделение стабильной стадии на фазы с определенными психологическими признаками: согласно *последовательности формирования новых направленностей регуляции*.

Прежде всего выясним, что это за направленности и сколько их.

1 Аналогично тому, как это было сделано в табл. 6 и табл. 14 (в 4.7 и 5.2).

2 Осуществляемая независимо от внешней регуляции (с ее отвержением, игнорированием), вышедшая из ЗБР.

Согласно известному высказыванию великого психолога, «знак всегда является раньше средством воздействия на других и только потом средством воздействия на себя»¹. Здесь названы две направленности регулятивного воздействия: *на других* и *на себя*. Ученый также констатировал, что «ребенок начинает применять по отношению к себе самому те формы (регуляции. – С. К.) поведения, которые обычно применяют взрослые по отношению к нему», и признал, что именно это «является ключом к интересующему нас факту овладения своим поведением»². Здесь тоже названы две направленности регуляции: со стороны *других* – *на ребенка*, а также *ребенка* – *на себя*. В ином месте Выготский указал последовательность формирования направленностей так: «ребенок начинает применять к себе самому те самые способы (регуляции. – С. К.) поведения, которые другие применяли к нему, и он изменял по отношению к другим»³. Здесь мы видим уже *три* направленности: со стороны *других* – *на ребенка*, со стороны *ребенка* – *на других*, со стороны *ребенка* – *на себя*.

Есть и формулировка обобщенного психологического закона: «Общая последовательность культурного развития ребенка такова: сначала другие люди (регулятивно. – С. К.) действуют по отношению к ребенку, затем ребенок ... начинает (регулятивно. – С. К.) действовать на других и только в конце (процесса возникновения новых направленностей регуляции. – С. К.) начинает (регулятивно. – С. К.) действовать по отношению к себе»⁴.

Отразим в таблице 17 последовательно формирующиеся в ходе развития направленности регуляции: *ее субъекта* – *на ее объект*, т. е. на субъекта исполнительной активности (регулируемого поведения).

Направленности: 1 – *на ребенка* со стороны *другого*; 2 – *на другого* со стороны *ребенка*; 3 – *на ребенка* со стороны *самого ребенка* (саморегуляция). Выготским перечислены *все возможные направленности регулятивной активности*: если ребенок не является ни субъектом, ни объектом регуляции, то имеющая отношение к данному ребенку регулятивная активность отсутствует. В принципе *другим* может быть

1 Выготский Л. С., [67], с. 224.

2 Выготский Л. С., [52], с. 122.

3 Выготский Л. С., [67], с. 139.

4 Выготский Л. С., [52], с. 225. Ср. также: «первоначально им (вниманием ребенка. – С. К.) руководят взрослые», однако потом и «ребенок начинает ... управлять вниманием сначала в отношении других, а затем и в отношении себя» (Выготский Л. С., [52], с. 225).

и иной ребенок. Но нас сейчас интересует взаимодействие ребенка и взрослого (родителя, педагога или психолога).

Таблица 17

Направленности регуляции (ее субъекта на ее объект)

Номер направленности (в порядке формирования)	Субъект регуляции	Объект регуляции
1	Взрослый	Ребенок
2	Ребенок	Взрослый
3	Ребенок	Ребенок

Последовательность формирования направленностей регуляции может быть интерпретирована как ряд фаз развития¹. Как и у прочих отрезков развития, определяющим для каждой из этих фаз является признак ее начала (3.4.1). В данном случае – направленность, сформированная к началу фазы. Конец предшествующей фазы – начало непосредственно следующей и имеет тот же признак (на том же основании, на котором это было признано выше для стадий и других видов фаз). Итак, фазы направленности регуляции (или, короче, *фазы направленности*) – это *отрезки развития от момента, к которому сформирована одна направленность, до момента, к которому сформирована следующая*.

В ходе исследования в работах Выготского не обнаружены названия фаз направленности, которые для дальнейшего обсуждения надо как-то обозначить, хотя бы условно. Сделаем это согласно *направленности, сложившейся к началу фазы*, и воспользуемся, по примеру великого ученого, словами, применяемыми в международной научной терминологии (ср. «интер», «экстра», «интра» и т. п.).

Термином *протофаза* (от греч. *прото* – «первый») обозначим фазу, к началу которой сложилась *первая* в стабильном возрасте направленность регуляции – *на ребенка* (направленность 1 в табл. 17). Соответственно, признак начала протофазы таков: *ребенок стал объектом регуляции со стороны взрослого*² (т. е. внешняя регуляция сформирована, ребенок подчинил ей свое поведение).

Аллофаза (от греч. *алло* – «другой») – это следующая фаза, к началу которой сложилась *другая* направленность регуляции – *на другого*,

1 Ср.: Егорова Э. Н., [107], с. 26; Касвинов С. Г., [140], с. 86-87.

2 Являясь в то же время субъектом своего поведения (исполнительной активности).

а именно – на взрослого (направленность 2 в табл. 17). Признак начавшейся аллофазы: *ребенок стал субъектом регуляции поведения другого (взрослого)*.

Аутофазой (от греч. *ауто* – «сам») будем называть фазу, к началу которой у ребенка сформирована направленность регуляции *на самого себя* (направленность 3 в табл. 17). Признак начала аутофазы: *ребенок стал субъектом саморегуляции*. Причем он *стал субъектом саморегуляции* в той точке развития, когда он стал субъектом *внешней* саморегуляции: это происходит раньше, чем он стал субъектом *внутренней* саморегуляции (5.3).

Ребенок сначала становится субъектом *внешней регуляции другого* (в частности, взрослого), а затем уже – субъектом *саморегуляции*, в том числе – *внешней*¹. Поэтому *ребенок стал субъектом регуляции* не в начале аутофазы, а раньше: уже в начале аллофазы. Значит, признак начала аллофазы можно описать и так: *ребенок стал субъектом регуляции*. Если *ребенок стал субъектом регуляции*, то он уже *овладел средством регуляции*, то есть стал способен создавать нужное средство регуляции в соответствии с ее желаемым результатом (4.1.2). Став субъектом регуляции, *ребенок стал со-субъектом своего обучения (воспитания) и развития* наряду с взрослыми субъектами педагогического процесса и психологической практики (включая родителей, которые, и не будучи профессионалами в педагогике и психологии, вынуждены заниматься и тем, и другим).

Конец всякого отрезка развития – это начало следующего смежного отрезка развития, при этом признаком конца предыдущего отрезка развития является признак начала следующего смежного отрезка развития (3.4.1). Поэтому *конец протофазы – это начало аллофазы, а конец аллофазы – начало аутофазы*. После начала аутофазы новых направленностей не возникает. Конец аутофазы стабильного «возраста» – это конец всего «возраста» (начало «кризиса»).

Сопоставим границы *фаз направленности* с границами *фаз «двухчленного строения»* (5.2) и *фаз интериоризации регуляции* (5.3).

Протофаза. Признак начала протофазы: *ребенок стал объектом регуляции со стороны взрослого* (см. выше). Признак начала стабильного возраста: *ребенок стал объектом регуляции со стороны взрослого* (4.7). Начало протофазы и начало стабильного возраста имеют один и тот же признак. Если выяснилось, что две границы имеют один и тот

¹ См. начало 5.4.

же признак, то они в действительности являются одной границей (3.4.1). *Начало протофазы – это начало стабильного возраста*, которое является в то же время и *началом «первой» фазы* (5.2). Конец протофазы – это начало аллофазы (см. выше). Отразим эту информацию в таблице 18.

Таблица 18

**Фазы направленности регуляции
в сопоставлении со стабильной стадией и другими видами ее фаз**

Стадия развития	Стабильная стадия		
Фазы двухчленного строения	«Первая»	«Вторая»	
Фазы интериоризации	Интерфаза		Экстрафаза Интрафаза
Фазы направленности	Протофаза	Аллофаза	Аутофаза

Аллофаза. Признак ее начала таков: *ребенок стал субъектом регуляции поведения взрослого* (см. выше). Признак начала «второй» фазы: *ребенок стал субъектом регуляции поведения взрослого* (5.2). Если выяснилось, что две границы имеют один и тот же признак, то они в действительности являются одной границей (3.4.1). *Начало аллофазы – это начало «второй» фазы стабильного «возраста»*. Конец аллофазы – это начало аутофазы (см. выше).

Вывод о протофазе. Начало протофазы – это начало стабильного возраста; конец протофазы – начало аллофазы; начало аллофазы – это начало «второй» фазы стабильного возраста (см. выше), т. е. конец его «первой» фазы (5.2). Таким образом, *протофаза – это «первая» фаза* (табл. 18), что и означает в переводе сам термин *протофаза* («первая фаза»¹).

Аутофаза. Признак ее начала: у ребенка сформирована направленность регуляции *на самого себя*, т. е. *ребенок стал субъектом саморегуляции* (см. выше). Признак начала экстрафазы: *ребенок стал субъектом саморегуляции* (5.3). Если выяснилось, что две границы имеют один и тот же признак, то они в действительности являются одной границей

¹ По аналогии с «первой» фазой (протофазой) и следуя применяемому Выготским принципу образования научных терминов из греческих или латинских слов («интер», «интра» и т. п.), можно и «вторую» фазу обозначать как «двтерофазу» (греч. *девтеро* – «второй»).

(3.4.1). *Начало аутофазы – это начало экстрафазы.* Оно же является концом интерфазы (5.3). Значит, аутофаза и интерфаза в сумме составляют весь «возраст». (См. табл. 18.)

В экстрафазе и интрафазе развивается саморегуляция, которая сначала переходит внутрь, а затем становится самостоятельной (5.3). При этом вплоть до конца *стабильного «возраста»* сохраняется направленность ребенка на себя. *Конец стабильной стадии является концом ее аутофазы.*

Начало аутофазы – это начало *экстрафазы*, а конец аутофазы – это конец «возраста». Причем конец «возраста» – это конец его *интрафазы* (5.3). Следовательно, *граница между экстрафазой и интрафазой находится внутри аутофазы, разделяя ее надвое* (табл. 18).

С каждой из фаз связана определенная фазная ЗБР; причем ее нижняя граница – это начало соответствующей фазы (с его признаком), а верхняя граница – это конец данной фазы (с его признаком)¹.

Сведем признаки фаз направленности в таблицу 19, выделив находящийся в каждой из соответствующих им *фазных ЗБР* регулятивный процесс².

Признаками фаз являются характерные для их начала *подвиды* регуляции (ср. 5.3): *вид* регуляции связан с целой стадией (4.8.2, 4.8.4).

Таблица 19

Признаки фаз направленности и связанных с ними фазных ЗБР

Фазы	Регулятивный процесс, сформированный к началу фазы (находится на фазном уровне актуального развития)	Регулятивный процесс, который должен быть сформирован к концу фазы (находится на фазном уровне потенциального развития)
Протофаза	Внешняя регуляция <i>взрослым ребенком</i>	Внешняя регуляция <i>ребенком взрослого</i>
Аллофаза	Внешняя регуляция <i>ребенком взрослого</i>	Внешняя регуляция <i>ребенком себя</i>
Аутофаза	Внешняя регуляция <i>ребенком себя, несамостоятельная</i>	Внутренняя регуляция <i>ребенком себя, самостоятельная</i> ¹

1 Ср. 5.2, 5.3.

2 Ср. табл. 6, 12, 14. Признаки границ фаз и фазных ЗБР тождественны (что аналогично тождеству признаков границ стадий и стадийных ЗБР: см. 3.4.2).

3 Осуществляемая независимо от внешней регуляции (с ее отвержением, игнорированием), вышедшая из ЗБР (находящаяся на уровне актуального развития).

5.5. Фаза «борьбы» регуляций: аутофаза стабильной стадии

Выготский применял слово «борьба» в широком смысле, включающем, например, «борьбу мотивов» и «борьбу несовместимых моторных актов»¹.

Здесь пойдет речь о «борьбе» между регуляциями² (и между их субъектами)³.

5.5.1. Появление негативного поведения – признак начала аутофазы стабильной стадии, а не возрастного «кризиса»

В аутофазе ребенок *уже* стал субъектом саморегуляции (5.4) и *еще* не отверг внешнюю регуляцию его поведения взрослым, что произойдет лишь в конце стабильного «возраста» (4.7), являющемся концом его аутофазы (5.4). При таких направленностях процессов регуляции они имеют общий объект (ребенка как субъекта исполнительной активности). А потому могут вступать в противоречие между собой: требовать от субъекта исполнительной активности одновременно совершения и несовершения одного и того же действия. Это приводит к «борьбе» между регуляциями за преобладающее влияние на субъекта исполнительной активности.

В простейшем случае «борьбы» регуляций на ребенка⁴ влияют два субъекта регуляции (считая другого человека и самого ребенка как субъекта саморегуляции)⁵. Находящийся в аутофазе ребенок еще не достиг

1 Выготский Л. С., [52], с. 215, 285-286.

2 Ее можно было бы называть и *конкуренцией* регуляций, но слово *конкуренция* применяется не Выготским, а Басовым ([11], с. 127).

3 Такая «борьба» известна по опыту каждому взрослому, который хоть раз пытался воздействовать на сопротивляющегося ребенка. Происходит, образно говоря, «перетягивание каната»: кто кого?

4 Как субъекта исполнительной активности.

5 С точки зрения диалектики в борьбе регуляций воздействия обоих субъектов регуляции на субъекта исполнительной активности образуют единство (как две стороны регуляции поведения ребенка) и между этими противоположными сторонами происходит борьба за управление субъектом исполнительной активности. Здесь имеет место противоречие между *возможностями человека (ребенка) в плане регуляции своего поведения и социальными условиями, не позволяющими этим возможностям реализовываться* (Егорова Э. Н., [108], с. 74).

конца стабильного «возраста», а значит, еще не способен просто отвергнуть (игнорировать) внешнюю регуляцию (4.7, 5.4). Поэтому, чтобы осуществить желаемую исполнительную активность, ребенок старается побудить взрослого отменить его регулятивное воздействие, противоречащее стремлению самого ребенка. Он может сделать это посредством внешней регуляции взрослого, которой овладел *до начала аутофазы*¹. Очевидно, что в такой ситуации при сильном мотиве ребенка и категорическом несогласии взрослого воздействие на него со стороны ребенка может усиливаться (вплоть до острого конфликта).

«Борьба» регуляций *с точки зрения взрослого* выглядит как *детское (подростковое) негативное поведение*, появление которого, таким образом, означает, что ребенок (подросток) *стал субъектом саморегуляции*. А это – признак начала экстрафазы и аутофазы, которое имеет место примерно в середине стабильного «возраста» (5.3, 5.4). Но не середина стабильного «возраста», а лишь его конец является началом «кризиса» (3.4.1). Следовательно, *появление негативного поведения является не симптомом начала «кризиса» (1 года, 3 лет и т. д.), а лишь признаком начала аутофазы стабильного «возраста»*².

5.5.2. Признак окончания аутофазы и всей стабильной стадии

Признак конца стабильного «возраста» уже выявлен (4.7). Но мы должны снова вернуться к нему после обсуждения «борьбы» регуляций в аутофазе (5.5.1), так как теперь сможем внести необходимые уточнения в наше понимание данного признака.

Конец аутофазы – это конец стабильной стадии и имеет его признак (5.4). Таким признаком является отвержение внешней регуляции

1 Уже в начале аллофазы (5.4).

2 Егорова Э. Н., Касвинов С. Г., [111], с. 117. Проведенная реконструкция показывает: психологическая система Л. С. Выготского уделяет внимание всем этапам формирования регуляции на протяжении каждой стабильной стадии, включая фазу борьбы регуляций и негативного поведения (аутофазу и ее части – экстрафазу и интрафазу). Поэтому несостоятельны попытки критиковать Выготского за то, что он якобы лишь «дает развернутое описание того, как ребенок присваивает свою культуру, но ... почти ничего не говорит о том, как ребенок противодействует этой культуре, примеры чего мы находим и в упрямстве 2-летнего малыша, и в характерном максимализме подростка» (Крэйн У., [166], с. 303). Это «противодействие» – часть процесса «присвоения» культуры (интериоризации существующих в культуре процессов внешней регуляции и ее средств).

(4.7), связанное с наличием у ребенка сформированной саморегуляции, т. е. *самостоятельной внутренней саморегуляции* (4.1, 4.5).

При пользовании признаком отвержения внешней регуляции надо иметь в виду разнообразие его проявлений¹. Во время «кризиса» – после отвержения внешней регуляции в его начале – детское развитие «часто сопровождается более или менее острыми конфликтами с окружающими», однако это «далеко не обязательно»: ведь «в протекании кризиса» наблюдается «гораздо больше вариаций, чем в стабильные периоды» («возрасты»)². С началом «кризиса» – т. е. с окончанием стабильной стадии и ее аутофазы – «у многих детей вовсе не наблюдается сколько-нибудь ясно выраженной («абсолютной». – С. К.) трудновоспитуемости»³. Наличие у ребенка (подростка) *способности* к противодействию взрослому не означает, что оно непременно происходит на практике. В это время весьма велик «размах вариаций» в поведении детей (подростков) под влиянием «внешних и внутренних условий»⁴.

Исходя из наличия «борьбы» регуляций в аутофазе, влияние «внешних и внутренних условий» в ее конце выглядит следующим образом. Существенным «внутренним условием» является сформированная у ребенка к концу аутофазы – границе «возраста» и «кризиса» – способность к самостоятельной внутренней саморегуляции (4.7, 5.4). Причем речь идет не о неизбежности отвержения внешней регуляции, а лишь о возможности этого. Остальное зависит от внешних условий, прежде всего – от отношения взрослых к ребенку.

К важным «внешним условиям» следует отнести попытки взрослых продолжать управлять ребенком, применяя тот устаревший в ходе развития вид внешней регуляции, который ребенок только что научился отвергать. А также следующее порой за отвержением внешней регуляции насилие⁵ со стороны взрослых, чтобы все-таки заставить ребенка подчиниться. Это приводит к противодействию со стороны ребенка: «механизм», по сути, тот же, что при «борьбе» регуляций в аутофазе

1 Их вариативность.

2 Это, очевидно, связано с тем, что ребенок (подросток) в начале «кризиса» стал субъектом самостоятельной саморегуляции: теперь свободнее проявляются его *индивидуальные* особенности.

3 Выготский Л. С., [69], с. 250. Об «относительной» и «абсолютной» «трудновоспитуемости» см. в 4.2.

4 Выготский Л. С., [69], с. 250.

5 В той или иной степени и форме.

(5.5.1). Но теперь острота конфликта может значительно возрасти: ребенком уже достигнута самостоятельность саморегуляции (ее независимость от внешних воздействий)¹.

С другой стороны, у ребенка, уже способного просто отвергнуть (игнорировать) внешнюю регуляцию, нет необходимости бороться со взрослыми за свою самостоятельность (если они ее признают²). При этом исчезает присущая фазе «борьбы» регуляций причина негативного поведения (5.5.1). Поэтому с началом «кризиса» острота конфликта между ребенком и взрослым может весьма заметно уменьшиться или даже исчезнуть. Это также будет обусловлено сформированной саморегуляцией и потому тоже является одной из вариаций признака начала «кризиса» и окончания стабильного «возраста». К этой вариации и следует стремиться взрослым при формировании у ребенка саморегуляции и изменении взаимоотношений с ребенком в соответствии с новыми уровнями развития (стадиальными и фазными).

Итак, с началом «кризиса» острота «борьбы» между ребенком и взрослым может весьма заметно измениться: резко возрасти или уменьшиться (вплоть до исчезновения). В обоих случаях на границе «возраста» и «кризиса» происходит изменение в регулятивных взаимоотношениях ребенка и взрослых, обусловленное сформированной самостоятельной саморегуляцией. Оно выражается в заметном ослаблении или существенном усилении негативности поведения ребенка (в зависимости от «внешних условий»).

Следует также признать, что игнорирование ребенком внешней регуляции со стороны взрослого – более высокая степень «относительной трудновоспитуемости» (4.2), чем та, которая имеет место в аутофазе, где

1 Естественно, возникает вопрос: что же взрослым делать с ребенком во время «кризиса»? По Выготскому, в это время – к началу следующей стабильной стадии – «складывается» новая социальная ситуация развития; она связана с подчинением ребенка новому виду внешней регуляции (4.5, 4.8). В начале «кризиса» старый вид внешней регуляции уже отвергается ребенком, а подчинять свое поведение новому ему виду он еще не научился. Исходя из этого, ответ, очевидно, таков: во время возрастного «кризиса» взрослые не должны рассчитывать на устаревший вид регуляции, а должны содействовать «складыванию» новой социальной ситуации развития, т. е. формированию нового вида внешней регуляции.

2 Речь идет не о признании ребенка совершенно самостоятельным (он еще не достиг взрослости), а лишь о признании за ним достигнутого промежуточного уровня развития самостоятельности (ее стадиального вида), являющегося ступенькой к будущей взрослой самостоятельности и ее компонентом.

ребенок еще зависим от внешней регуляции взрослого и именно потому вынужден «бороться» с ней. Более высокая даже при исчезновении негативности поведения: ребенок в конце «возраста» обрел *новый уровень самостоятельности* (самостоятельной саморегуляции).

Субъектом регуляции ребенок (подросток) стал уже в начале аллофазы (5.4). Субъектом саморегуляции (пока внешней) – в начале экстрафазы и аутофазы (5.4). Субъектом внутренней саморегуляции – в начале интрафазы (5.3). Поэтому новизна регуляции, характерной для конца стабильной стадии, состоит именно в ее независимости от прежнего вида внешней регуляции, т. е. в самостоятельности¹. Ребенок

1 Обретя такую самостоятельность, ребенок (подросток) вышел из стабильной стадииальной ЗБР. Ведь то, «что ребенок может сделать сам, без всякой помощи со стороны, показатель для уже созревших его способностей и функций» (находящихся уже вне ЗБР); выясняя, «что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня» (которое уже вне ЗБР); а «исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня», т. е. собственно зону ближайшего развития (Выготский Л. С., [69], с. 264). В конце стабильной стадии ребенок уже может самостоятельно регулировать себя: значит, данный вид регуляции вышел из зоны ближайшего развития. Причем это произошло не только под влиянием внешней регуляции со стороны взрослых, но и в результате собственной активности ребенка. Ср.: «перемещение психической функции (в данном случае рефлексии у младших школьников) из ЗБР на УАР может быть результатом не только оказанной ученику помощи, но и его собственных повторных усилий решить данную задачу» (из обсуждения Ю. З. Гильбухом [85] доклада А. З. Зака [119]; УАР – уровень актуального развития). В «повторных усилиях» еще имеет место *сотрудничество*. «Когда ученик дома решает задачи после того, как ему в классе показали образец, он продолжает действовать в сотрудничестве, хотя в данную минуту учитель не стоит около него»: помощь была дана ранее и этот «момент сотрудничества незримо присутствует, содержится в самостоятельном по внешнему виду решении ребенка» (Выготский Л. С., [60], с. 257-258). Ср.: «Если Л. С. Выготский специально выделил самостоятельную работу по образцу («самостоятельность по внешнему виду»), то это значит, что он придавал определенное значение и «внутренней», подлинной самостоятельности. (В самом деле, о каком умственном развитии может идти речь без такой самостоятельности?) Иными словами, по-настоящему развивающим обучение будет лишь в том случае, если завтра ребенок сумеет самостоятельно сделать и нечто такое, чего он до сих пор вообще не делал» (Гильбух Ю. З., [85], с. 37). Это не противоречит словам Выготского, приведенным в самом начале этой сноски, по крайней мере, в смысле развития регуляции: пока ребенок (подросток) не стал регулировать себя *так, как он этого до сих пор вообще не делал*, он не стал субъектом самостоятельной регуляции. И не перешел на следующую стадию нормального детского развития. Формируется же самостоятельность уже в интрафазе (5.3), где ребенок и учится делать то, чего ранее не делал

(подросток) стал в полном смысле субъектом регуляции данного вида, лишь перестав быть ее объектом¹. На этом заканчиваются стабильная стадия и ее аутофаза.

5.6. «Структура возраста» и структура стабильной стадильной ЗБР

«Структура возраста» – это «внутреннее строение процесса развития» в пределах стадии («возраста»)². Иначе говоря, *периодизация внутростадиального развития*.

5.6.1. «Структура возраста» как фазная периодизация развития внутри стадии

Выше были выявлены фазы стабильной стадии и их признаки (5.2–5.4). Сейчас нас интересует отражение этих фаз в табл. 18 (в 5.4). Чтобы реконструировать периодизацию детского развития внутри стабильной стадии, надо отобразить из выявленных фаз те, которые являются *смежными и в сумме составляют целую стадию*. Возможны 5 вариантов такой периодизации детского развития внутри стабильной стадии (с учетом того, что протофаза – это «первая» фаза: см. 5.4). Сведем их в таблицу 20, где строки 1–3 отражают уже обсужденные деления стабильной стадии на фазы (5.2–5.4), а строки 4–5 – остальные комбинации фаз.

Наилучший вариант – тот, где стабильная стадия разделена на такие части, которые не являются суммой других фаз. Т. е. на части наименьшие, далее неделимые (по крайней мере, в пределах данной реконструкции). Этому условию удовлетворяет 4-й вариант (табл. 20)³.

1 Это не означает асоциальности ребенка: он уже на пути к началу новой стабильной стадии, а значит, к новой социальной ситуации развития, связанной с подчинением новому виду внешней регуляции (4.5).

2 Выготский Л. С., [69], с. 256.

3 Этот вариант – правда, без такого обоснования, – уже опубликован: Егорова Э. Н., Касвинов С. Г., [111], с. 117.

Отразим такую периодизацию в таблице 21 с указанием уже выявленных признаков фаз (5.2–5.4).

Таблица 20

Возможные варианты фазной периодизации развития внутри стабильной стадии

Вариант	Стабильная стадия			
1	«Первая» фаза	«Вторая» фаза		
2	Интерфаза	Экстрафаза	Интрафаза	
3	Протофаза	Аллофаза	Аутофаза	
4	Протофаза	Аллофаза	Экстрафаза	Интрафаза
5	Интерфаза	Аутофаза		

Таблица 21

Общая «структура возраста» (как последовательная фазная периодизация развития внутри стабильной стадии)

Стадия	Стабильная стадия («возраст»)			
Фазы периодизации	Протофаза (П)	Аллофаза (А)	Экстрафаза (Э)	Интрафаза (И)
Признак фазы, т. е. сформированная к ее началу регуляция	Внешняя, взрослым ребенком	Внешняя, ребенком взрослого	Внешняя, ребенком себя	Внутренняя, ребенком себя, несамостоятельная ¹

При исследовании структуры любой конкретной стабильной стадии логично действовать двумя способами, которые могут быть обозначены как последовательный и дихотомический. Первый состоит в том, чтобы искать фазы по их признакам в той *последовательности*, в которой они наступают в ходе развития и указаны в табл. 21. Можно действовать и в другом порядке, разделяя стадию на части

1 Еще не ставшая самостоятельной, т. е. осуществляемой независимо от внешней регуляции (с ее отвержением, игнорированием).

дихотомически¹ (подобно тому, как строятся некоторые классификации). Такая дихотомическая структура «возраста» приведена в таблице 22 и объединяет в себе 4-й и 5-й варианты фазной периодизации (табл. 20).

Таблица 22

**Общая «структура возраста»
(как дихотомическая фазная периодизация развития
внутри стабильной стадии)**

Стадия	Стабильная стадия			
Фазы периодизации	Интерфаза		Аутофаза	
	Протофаза	Аллофаза	Экстрафаза	Интрафаза
Признак фазы (созревшая к ее началу регуляция)	Внешняя, взрослым ребенком		Внешняя, ребенком себя	
	Внешняя, взрослым ребенком	Внешняя, ребенком взрослого	Внешняя, ребенком себя	Внутренняя, ребенком себя, самостоятельная

Примеры анализа структур конкретных стабильных стадий обоими способами (последовательным и дихотомическим) будут приведены в части III. Выявленная периодизация развития внутри стадий далее будет связана с периодической системой стадий (4.9.1).

Последнюю можно рассматривать и как периодическую систему стадийных *видов регуляции* (4.8.2, 4.9.1). Причем те или иные особенности регуляции являются признаками не только стадий, но и их фаз, поэтому, кроме *стадийных видов регуляции*, надо различать ее *фазные подвиды* (5.3, 5.4).

Фазы характеризуются сформированными к их началу регулятивными процессами (5.2–5.4). После выявления фазной периодизации развития внутри стабильной стадии мы можем говорить о том, что

1 Дихотомия (греч. «разделение надвое») – разделение целого на 2 части, потом каждой из них – тоже на 2 части и т. д. (этот процесс продолжается столько, сколько необходимо и возможно).

происходит с каждым *видом внешней регуляции* на протяжении стабильной стадии¹, *со сменой ее фаз* (табл. 21).

В начале *протофазы* уже сформирована *внешняя регуляция* (взрослым – ребенка). Внешней она является и в том смысле, что субъект и объект регуляции – разные люди, и в том смысле, что регулятивный процесс происходит во внешней среде с применением внешнего же средства. В начале *аллофазы* сформирована *внешняя регуляция* того же вида, но уже ребенком – взрослого. В начале *экстрафазы* ребенок осуществляет *регуляцию самого себя* (в этом смысле она уже *не внешняя*), но при этом используется *внешнее* средство и сам процесс протекает во *внешней* среде. В начале *интрафазы* уже являются *внутренними* и процесс регуляции, и его средство, но он еще не свободен от *внешнего* влияния среды, включая регулятивные воздействия со стороны взрослого (*несамостоятельная внутренняя регуляция*). И лишь в конце стадии и ее интрафазы регуляция стала внутренней во всех указанных отношениях, тем самым – *самостоятельной* (независимой от всего внешнего, в этом смысле – совершенно субъектной). Исходя из сказанного, очевидны существенные различия между процессами регуляции, характерными для фаз стабильной стадии, т. е. особенно каждого из *фазных подвидов регуляции* внутри *стадийного вида регуляции*.

5.6.2. Структура стабильной стадийной ЗБР

С каждой фазой связана соответствующая фазная ЗБР (3.6).

Структура стабильной стадийной ЗБР² – это ее разделение на фазные ЗБР, соответствующие фазам периодизации. Такая структура и отражена в таблице 23 (ср. табл. 21).

Переход от табл. 21 к табл. 23 аналогичен сделанному ранее переходу от табл. 8 к табл. 10 (см. 4.9.2). Мы просто перешли от фаз к связанным с ними фазным ЗБР, имеющим *те же границы и признаки*.

1 Разумеется, представляет интерес и то, что происходит с регуляцией на протяжении нестабильных стадий, но разделение их на фазы в настоящем исследовании не изучается (3.7).

2 О стабильных стадийных ЗБР см. в главе 4.

**Структура стабильной стадиальной зоны
ближайшего развития
(ее разделение на ряд фазных ЗБР по их признакам)**

Стадиальная ЗБР	Стабильная стадиальная ЗБР			
Фазные ЗБР	Прото- фазная (П-ЗБР)	Алло- фазная (А-ЗБР)	Экстра- фазная (Э-ЗБР)	Интра- фазная (И-ЗБР)
Регуляция на фазном уровне актуального развития	Внешняя, взрослым ребенком ¹	Внешняя, ребенком взрослого	Внешняя, ребенком себя	Внутренняя, ребенком себя, несамостоятельная
Регуляция на фазном уровне потенциального развития	Внешняя, ребенком взрослого	Внешняя, ребенком себя	Внутренняя, ребенком себя, несамостоятельная	Внутренняя, ребенком себя, самостоятельная

**5.6.3. Границы «возраста» с точки зрения его структуры
и динамики высшего регулятивного уровня**

Структура «возраста» отражается в происходящих на его протяжении изменениях *высшего регулятивного уровня* (4.1.3). Выше уже было сказано, что ЗБР, вообще говоря, надо рассматривать как *переменную*, меняющую в процессе детского развития свои значения (*постоянные ЗБР*), через которые мы и можем изучать эту переменную². Аналогичным образом, и *высший регулятивный уровень* тоже следует рассматривать как *переменную*, принимающую в качестве своих значений

1 Вместо привычных для многих психологов выражений вида *регуляция взрослым поведением ребенка* в настоящей работе употребляются выражения *регуляция взрослым ребенком, регуляция ребенком взрослого и регуляция ребенком себя*. Это допустимо, так как подразумевается *регулятивная активность субъекта регуляции по отношению к ее объекту*, которым является *субъект исполнительной активности (включая поведение)*. Субъект регуляции непосредственно воздействует на *субъекта поведения*, а не на само *поведение*. См. об этом в 1.2.6.

2 См. начало 3.1. Такими постоянными значениями *переменной возрастной ЗБР* и являются изучаемые здесь ЗБР (стадиальные и фазные).

*постоянные уровни регуляции*¹ по мере их формирования. Высшим регулятивным уровнем всегда является *текущий*² *уровень актуального развития*. Его надо отличать от *стадиального уровня актуального развития*³, который связан с началом стадии (4.1) и является одним из тех *постоянных* значений, что принимает текущий уровень актуального развития. То же касается и других постоянных значений – фазных уровней актуального развития.

Высший регулятивный уровень всегда связан с возрастной ЗБР, так как принимает в качестве своего значения либо ее нижнюю границу, либо верхнюю, либо какую-то точку между ними (внутри возрастной ЗБР). Диагностировать текущий уровень актуального развития можно лишь по его нахождению в пределах той или иной возрастной ЗБР (по ее признаку)⁴. Но понятие *текущего уровня актуального развития* необходимо: именно оно связывает *непрерывно* протекающий во времени процесс развития с выделяемыми в нем *отрезками* развития (стадиями, фазами) и со связанными с ними постоянными возрастными ЗБР, а также – с их периодической системой.

Отразим в табл. 24 «структуру возраста»⁵ в терминах субъекта и объекта регуляции, чтобы проследить судьбу этой переменной в пределах одной стабильной стадии, при *одном виде* регуляции (4.8.2, 4.8.4).

В начале стабильной стадии высший регулятивный уровень – это тот уровень, по признаку которого мы определяем начало стадии и ее протофазы (4.7, 5.4). Затем высший регулятивный уровень, принимая соответствующие признаки, последовательно становится аллофазным, экстрафазным, интрафазным (5.3, 5.4). И, наконец, высший регулятивный уровень снова становится стадиальным (находящимся на границе стадии), но уже связанным с началом следующей стадии, т. е. концом данной стадии⁶. На этом пути высший регулятивный уровень

1 Речь идет об уже обсуждавшихся уровнях регуляции, по которым определяются стадии и фазы (4.8.4, 5.2–5.4).

2 См. конец 3.4; ср. 1.3.5.

3 Остающегося актуальным вплоть до конца стадии, когда *стадиальным уровнем актуального развития* у ребенка станет тот уровень развития регуляции, что характерен для начала следующей стадии.

4 Т. е. по признаку отрезка развития (стадии, фазы), с которым связана данная ЗБР (3.4.2).

5 Можно было бы сделать это и на примере структуры соответствующей ЗБР (табл. 23).

6 Во всякой паре смежных стадий начало следующей стадии – это конец предыдущей (3.4.1).

изменяется не только в смысле указанных признаков фаз: стадийные уровни отличаются от других значений высшего регулятивного уровня количеством направленностей регуляции – на границах стадии направленность одна, внутри стадии – две (табл. 24). Высший регулятивный уровень имеет одну направленность в начале стадии и ее протофазы – только на ребенка (он – объект регуляции нового вида), и в конце стадии – только на взрослого (ребенок стал субъектом регуляции этого же вида и перестал быть ее объектом)¹. Напротив, внутри стадии высший регулятивный уровень имеет две направленности (ребенок – и субъект, и объект регуляции)². Это отличие рассматривается здесь как количественное лишь потому, что мы говорим об общей схеме. Но на конкретных стадиях отличие стадийных уровней от промежуточных качественное: оно выражается в наличии или отсутствии признака (определенной направленности регуляции).

Таблица 24

Особенности высшего регулятивного уровня на границах стабильной стадии

Фазы «возраста»	Высший регулятивный уровень (направленность регуляции)	
	Начало фазы	Конец фазы
Протофаза	Ребенок – объект (начало стадии)	Ребенок – объект и субъект
Аллофаза	Ребенок – объект и субъект	Ребенок – объект и субъект
Экстрафаза	Ребенок – объект и субъект	Ребенок – объект и субъект
Интрафаза	Ребенок – объект и субъект	Ребенок – субъект (конец стадии)

В связи с качественным изменением ребенка на границах стадий всякая попытка понимать его посреди любой стабильной стадии как уже в какой-то степени принадлежащего к детям, достигшим следующей стадии, является ошибкой: ребенок внутри стадии еще не имеет признака ее окончания (т. е. признака начала следующей стадии).

1 См. 4.7, 5.3.

2 Происходит взаиморегуляция взрослого и ребенка.

Когда мы говорим, что в начале стабильной стадии у ребенка в стадийной ЗБР (на ее уровне потенциального развития) находится уровень регуляции, характерный для конца стадии, речь идет лишь о том, что ребенок внутри данной стадии продвигается по пути к этому стадийному уровню регуляции, а не к какому-либо иному. Но самого этого стадийного уровня, проявляющегося в отвержении внешней регуляции, у ребенка до конца данной стадии нет (этот уровень еще не стал актуальным). Причем признак этого же стадийного уровня является признаком следующей стадии. То же касается и любой из нестабильных стадий: лишь к их концу, т. е. к началу следующей стабильной стадии, «складывается» социальная ситуация развития, в связи с чем ребенок обретает новый признак, являясь теперь объектом нового вида регуляции (4.5.2, 4.5.3, 4.8.4). Поэтому на любой данной стадии ребенок качественно отличается от детей, находящихся на следующей стадии¹ (как и на всех остальных, кроме данной). Это и означает, что он ни в какой степени не относится к совокупности детей, которые находятся на любой другой стадии². Поэтому к нему нельзя применять соответствующие иным стадиям методы воспитания (обучения).

5.7. Структуры конкретных стабильных «возрастов» и стадийных ЗБР

Мы выявили общие структуры стабильной стадии и стабильной стадийной ЗБР (5.6). Чтобы на этой основе выявить уже не общие, а конкретные структуры стабильных «возрастов» и связанных с ними стадийных ЗБР (3.4), необходимо выяснить, в чем состоит различие между одноименными фазами разных «возрастов»³. Пока найдено лишь сходство между ними: оно состоит в том, что все одноименные фазы

1 Здесь можно провести простую и наглядную аналогию с цветом: даже самая светлая краска серого цвета не является белой, так как содержит примесь черной краски и потому качественно отличается от чисто белой. В какой бы степени ни был пройден путь к началу следующей стадии, она не начнется, пока не будет полностью сформирован ее признак (стадийный уровень актуального развития).

2 Иначе различие было бы количественным (и лишь тогда можно было бы здесь говорить о степени).

3 Например: чем именно отличается экстрафаза «дошкольного возраста» от экстрафазы «школьного возраста»?

стабильных стадий имеют признаки, отраженные в общей структуре «возраста» (5.6).

5.7.1. Различие между одноименными фазами и между одноименными ЗБР

Сначала обратимся к тем границам фаз, которые одновременно являются границами стадий. Начало протофазы и конец интрафазы – это начало и конец стабильной стадии; начало протофазы стабильного «возраста» имеет признак начала этого «возраста», а конец его интрафазы – признак окончания всего данного «возраста» (5.3, 5.4). Таким образом, различие между указанными границами фаз – то же, что и между границами стабильных стадий: оно заключается в различии характерных для этих стадий видов средств регуляции (4.8).

Стадия делится на фазы, которые являются процессами развития регуляции (4.1.4) *того ее вида, который характерен для данной стадии и связан с определенным, присущим ей, видом средств регуляции* (4.8.2). Каждая фаза связана с определенным подвидом регуляции (5.3, 5.4, 5.6.1). А именно, с тем или иным подвидом *этого вида регуляции с характерным для него видом средств*.

Различие между одноименными фазами разных стабильных стадий состоит в различии характерных для этих стадий видов средств регуляции.

Признаки границ фазных ЗБР – это признаки границ фаз (3.6). Поэтому и различие между одноименными фазными ЗБР – это различие видов средств регуляции на разных стабильных стадиях (4.8).

5.7.2. Фазные периодизации развития внутри стабильных стадий и структуры стабильных стадияльных ЗБР

Периодизации внутростадиального развития во всех «возрастах» сходны в том, что соответствуют общей «структуре возраста» (табл. 21 в 5.6.1). Различие же между одноименными фазами разных стабильных стадий состоит в том, что для каждой стадии (включая все ее фазы) характерен особый вид средств регуляции (5.7.1). Следовательно, чтобы получить уже не общую, а конкретную «структуру возраста» (любого), достаточно воспроизвести таблицу 21, указав название данного «возраста» и характерное для него средство регуляции. Нет необходимости приводить все подобные «структуры возрастов»: таблицы

будут совершенно аналогичны. Поэтому ограничимся младенческим и ранним «возрастами» в качестве образцов (табл. 25 и 26).

Таблица 25

Структура «младенческого возраста» (МВ): фазная периодизация развития внутри «возраста»

Стадия	МВ («младенческий возраст»)				Конец стадии
Фазы	МВ-П (протофаза)	МВ-А (аллофаза)	МВ-Э (экстрафаза)	МВ-И (интрафаза)	
Признак фазы (сформированная к ее началу регуляция)	Внешняя, взрослым ребенком (начало стадии)	Внешняя, ребенком взрослого	Внешняя, ребенком себя	Внутренняя, ребенком себя, несамостоятельная	Внутренняя, ребенком себя, самостоятельная ¹
Средство регуляции	Внешняя <i>первосигнальная вещь</i> (в интрафазе – уже внутренняя, т. е. данная в представлении)				

Таблица 26

Структура «раннего возраста» (РВ): фазная периодизация развития внутри «возраста»

Стадия	РВ («ранний возраст»)				Конец стадии
Фазы	РВ-П (протофаза)	РВ-А (аллофаза)	РВ-Э (экстрафаза)	РВ-И (интрафаза)	
Признак фазы (созревшая к ее началу регуляция)	Внешняя, взрослым ребенком (начало стадии)	Внешняя, ребенком взрослого	Внешняя, ребенком себя	Внутренняя, ребенком себя, несамостоятельная	Внутренняя, ребенком себя, самостоятельная
Средство регуляции	Внешнее <i>бытовое слово</i> (в интрафазе – уже внутреннее)				

¹ Независимая от внешней регуляции.

Конкретную «структуру возраста» уже легко преобразовать в структуру связанной с ним стабильной стадийной ЗБР. Имеется в виду ее разделение на фазные ЗБР, в каждой из которых на фазном уровне актуального развития – признак начала данной фазы, а на фазном уровне потенциального развития – признак начала следующей фазы. Причем начало протофазы – это начало стабильной стадии (5.4), а конец интрафазы – окончание той же стадии (5.3). Соответственно, уровень актуального развития протофазной ЗБР – это уровень актуального развития стадийной ЗБР, а уровень потенциального развития интрафазной ЗБР – это уровень потенциального развития стадийной ЗБР.

Примеры такого преобразования «структуры возраста» в структуру стабильной стадийной ЗБР приведены в таблицах 27 и 28 (ср. табл. 25 и 26).

Таблица 27

Структура стадийной ЗБР детей, находящихся в «младенческом возрасте» (МВ): разделение стадийной ЗБР на ряд фазных ЗБР

Стадийная ЗБР	МВ-ЗБР			
Фазные ЗБР	МВ-П-ЗБР (протофазная)	МВ-А-ЗБР (аллофазная)	МВ-Э-ЗБР (экстрафазная)	МВ-И-ЗБР (интрафазная)
Регуляция на фазном уровне актуального развития	Внешняя, взрослым ребенком (стадийный уровень актуального развития)	Внешняя, ребенком взрослого	Внешняя, ребенком себя	Внутренняя, ребенком себя, несамостоятельная
Регуляция на фазном уровне потенциального развития	Внешняя, ребенком взрослого	Внешняя, ребенком себя	Внутренняя, ребенком себя, несамостоятельная	Внутренняя, ребенком себя, самостоятельная ¹ (стадийный уровень потенциального развития)
Средство регуляции	Внешняя <i>первосигнальная вещь</i> (в экстрафазной и интрафазной ЗБР – внутренняя)			

¹ Осуществляемая ребенком *самостоятельно* (на уровне актуального развития), без помощи взрослого: *независимо* от внешней регуляции (с ее отвержением, игнорированием).

Структура стадийной ЗБР детей, находящихся в «раннем возрасте» (РВ): разделение стадийной ЗБР на ряд фазных ЗБР

Стадийная ЗБР	РВ-ЗБР			
Фазные ЗБР	РВ-П-ЗБР (протофазная)	РВ-А-ЗБР (аллофазная)	РВ-Э-ЗБР (экстрафазная)	РВ-И-ЗБР (интрафазная)
Регуляция на фазном уровне актуального развития	Внешняя, взрослым ребенком (стадийный уровень актуального развития)	Внешняя, ребенком взрослого	Внешняя, ребенком себя	Внутренняя, ребенком себя, несамостоятельная
Регуляция на фазном уровне потенциального развития	Внешняя, ребенком взрослого	Внешняя, ребенком себя	Внутренняя, ребенком себя, несамостоятельная	Внутренняя, ребенком себя, самостоятельная (стадийный уровень потенциального развития)
Средство регуляции	Внешнее <i>бытовое слово</i> (в экстрафазной и интрафазной ЗБР – внутреннее)			

Для всех остальных стабильных стадий и ЗБР таблицы будут совершенно аналогичны, отличаясь лишь названием стадии и видом средств регуляции (4.8.2, 4.8.4).

Разумеется, это пока лишь теоретические схемы. Но мы сейчас и заняты *теоретической реконструкцией*. Наполнению этих схем психологической конкретикой посвящена часть III.

5.8. Завершение реконструкции периодической системы возрастных зон ближайшего развития

Для завершения процесса реконструкции периодической системы возрастных ЗБР прежде всего систематизируем выявленные фазные структуры «возрастов» и стадийных ЗБР (5.6, 5.7). Это можно сделать путем классификации.

5.8.1. Классификация стабильных фаз и стабильных фазных ЗБР

Имеются в виду только *фазы периодизации*, указанные в таблице 21 (в 5.6.1), и связанные с ними фазные ЗБР (5.6.2).

Выделим из таблицы 7 стабильные стадии с характерными для них средствами регуляции (4.8.5) и разделим эти стадии на фазы так, как показано в таблицах 25 и 26 (5.7.2). Полученную совокупность фаз отразим в таблице 29.

Таблица 29

Классификация стабильных фаз периодизации внутростадиального развития

Стабильная стадия	Средство регуляции	Стабильные фазы периодизации			
		Прото-фазы (П)	Аллофазы (А)	Экстра-фазы (Э)	Интра-фазы (И)
«Младенческий возраст» (МВ)	<i>Вещь</i> первосигнальная	МВ-П	МВ-А	МВ-Э	МВ-И
«Ранний возраст» (РВ)	<i>Слово</i> бытовое	РВ-П	РВ-А	РВ-Э	РВ-И
«Дошкольный возраст» (ДВ)	<i>Вещь</i> игровая	ДВ-П	ДВ-А	ДВ-Э	ДВ-И
«Школьный возраст» (ШВ)	<i>Слово</i> учебное	ШВ-П	ШВ-А	ШВ-Э	ШВ-И
«Пубертатный возраст» (ПВ)	<i>Вещь</i> серьезно-игровая	ПВ-П	ПВ-А	ПВ-Э	ПВ-И
Сложившаяся к началу фазы регуляция (указанным средством)		Внешняя, взрослым ребенком	Внешняя, ребенком взрослого	Внешняя, ребенком себя	Внутренняя, ребенком себя ¹

¹ Пока несамостоятельная (не находящаяся на уровне актуального развития, еще не связанная с отвержением внешней регуляции в конце «возраста»).

Классификация стабильных фазных ЗБР (связанных с фазами периодизации)

Стабильные стадийные ЗБР	Средства регуляции	Стабильные фазные ЗБР			
		Прото-фазные (П-ЗБР)	Алло-фазные (А-ЗБР)	Экстра-фазные (Э-ЗБР)	Интра-фазные (И-ЗБР)
МВ-ЗБР	<i>Вещь</i> первосигнальная	МВ-П-ЗБР	МВ-А-ЗБР	МВ-Э-ЗБР	МВ-И-ЗБР
РВ-ЗБР	<i>Слово</i> бытовое	РВ-П-ЗБР	РВ-А-ЗБР	РВ-Э-ЗБР	РВ-И-ЗБР
ДВ-ЗБР	<i>Вещь</i> игровая	ДВ-П-ЗБР	ДВ-А-ЗБР	ДВ-Э-ЗБР	ДВ-И-ЗБР
ШВ-ЗБР	<i>Слово</i> учебное	ШВ-П-ЗБР	ШВ-А-ЗБР	ШВ-Э-ЗБР	ШВ-И-ЗБР
ПВ-ЗБР	<i>Вещь</i> серьезно-игровая	ПВ-П-ЗБР	ПВ-А-ЗБР	ПВ-Э-ЗБР	ПВ-И-ЗБР
Регуляция на фазном уровне актуального развития (указанным средством)		Внешняя, взрослым ребенком	Внешняя, ребенком взрослого	Внешняя, ребенком себя	Внутренняя, ребенком себя, несамостоятельная
Регуляция на фазном уровне потенциального развития (указанным средством)		Внешняя, ребенком взрослого	Внешняя, ребенком себя	Внутренняя, ребенком себя, несамостоятельная	Внутренняя, ребенком себя, самостоятельная ¹

¹ Осуществляемая ребенком *самостоятельно* (на уровне актуального развития), без помощи взрослого: *независимо* от внешней регуляции (с ее отвержением, игнорированием).

**Реконструированная стадийно-фазная периодизация
Л. С. Выготского**

Каждая фаза имеет неповторимый в ходе детского развития признак, определяемый *фазным подвидом регуляции* (5.6.1) и *характерным для данной стадии средством регуляции* (4.8.2, 4.8.4). Например, признак экстрафазы «школьного возраста» – внешняя регуляция ребенком себя посредством учебного слова (табл. 29).

Виды стабильных фаз (П, А, Э, И) периодически повторяются в ходе детского развития (табл. 29). Перечисленные в одной строке фазы вместе составляют одну стабильную стадию.

Таблица 29 не полностью отражает ход детского развития (отсутствуют нестабильные стадии). Но данная таблица и нужна не для этого. Она – лишь вспомогательная схема, удобная для дальнейшей реконструкции периодической системы возрастных ЗБР.

Теперь перейдем от фаз к связанным с ними фазным ЗБР (подобно тому, как мы это делали при построении таблиц 25-28 в 5.7.2, и аналогично тому, как мы перешли от стадий к стадийным ЗБР в 4.9.2). Т. е. преобразуем табл. 29 в еще одну вспомогательную конструкцию – классификацию стабильных фазных ЗБР (табл. 30).

**5.8.2. Реконструированная стадийно-фазная периодизация
Л. С. Выготского – периодическая система смежных отрезков
детского развития**

Для выявления этой периодизации уже все готово. Осталось объединить информацию из таблиц 8 и 29 в таблице 31.

В выявленной стадийно-фазной периодизации Выготского (табл. 31) процесс детского развития разделен на 26 смежных частей (считая нестабильные стадии и фазы стабильных стадий). Это открывает возможность более точного соотнесения методов и содержания работы педагога или психолога с возрастными особенностями детей и подростков.

5.8.3. Периодическая система возрастных ЗБР (0-18 лет)

Для выявления периодической системы возрастных ЗБР осталось перейти от стадий и фаз, указанных в таблице 31, к связанным с ними возрастным ЗБР (так же, как это было сделано в 4.9.2, 5.7.2, 5.8.1). В результате получим таблицу 32.

Периоды	Ряды	Средства регуляции	«Группы» стадий детского развития				
			Нестабильные	Стабильные (с разделением на фазы)			
				Протофазы (П)	Аллофазы (А)	Экстрафазы (Э)	Интрафазы (И)
I	1	<i>Вещь</i> первосигнальная	1	2 МВ			
			КН	МВ-П	МВ-А	МВ-Э	МВ-И
I	2	<i>Слово</i> бытовое	К1	3 РВ 4			
				РВ-П	РВ-А	РВ-Э	РВ-И
II	3	<i>Вещь</i> игровая	5	6 ДВ			
			К3	ДВ-П	ДВ-А	ДВ-Э	ДВ-И
II	4	<i>Слово</i> учебное	К7	7 ШВ 8			
				ШВ-П	ШВ-А	ШВ-Э	ШВ-И
III	5	<i>Вещь</i> серьезно-игровая	9	10 ПВ			
			К13	ПВ-П	ПВ-А	ПВ-Э	ПВ-И
III	6	<i>Слово</i> серьезное	К17	11 [ЮВ 12]			
Признаки стадий и фаз			Отвержение внешней регуляции предыдущего ряда	Внешняя, взрослым ребенком	Внешняя, ребенком взрослого	Внешняя, ребенком себя	Внутренняя, ребенком себя, несамостоятельная

Таблица 32

Периодическая система возрастных ЗБР

Периоды	Ряды	Средства регуляции	Стадиальные ЗБР				
			Нестабильные	Стабильные (с разделением на фазные ЗБР)			
				П-ЗБР	А-ЗБР	Э-ЗБР	И-ЗБР
I	1	Вещь первосигнальная	1 КН-ЗБР	2 МВ-ЗБР			
				МВ-П-ЗБР	МВ-А-ЗБР	МВ-Э-ЗБР	МВ-И-ЗБР
	2	Слово бытовое	3 К1-ЗБР	4 РВ-ЗБР			
				РВ-П-ЗБР	РВ-А-ЗБР	РВ-Э-ЗБР	РВ-И-ЗБР
II	3	Вещь игровая	5 К3-ЗБР	6 ДВ-ЗБР			
				ДВ-П-ЗБР	ДВ-А-ЗБР	ДВ-Э-ЗБР	ДВ-И-ЗБР
	4	Слово учебное	7 К7-ЗБР	8 ШВ-ЗБР			
				ШВ-П-ЗБР	ШВ-А-ЗБР	ШВ-Э-ЗБР	ШВ-И-ЗБР
III	5	Вещь серьезно-игровая	9 К13-ЗБР	10 ПВ-ЗБР			
				ПВ-П-ЗБР	ПВ-А-ЗБР	ПВ-Э-ЗБР	ПВ-И-ЗБР
	6	Слово серьезное	11 К17-ЗБР	12 [ЮВ-ЗБР]			
Регуляция с указанным средством – на возрастном уровне потенциального развития (стадиальном или фазном)			Внутренняя, ребенком себя, самостоятельная				
			Внешняя, взрослым ребенка	Внешняя, ребенком взрослого	Внутренняя, ребенком себя, несамостоятельная	Внутренняя, ребенком себя, самостоятельная	

Периодический закон был реконструирован выше применительно к периодической системе стадиальных ЗБР (4.9.2). Теперь мы можем уточнить: признаки высшего регулятивного уровня зависят не только от стадии, но и от фазы (или: не только от стадиальной, но и от фазной ЗБР). *Внутри совокупности фаз стабильных стадий признаки регуляции (и регулируемого поведения) находятся в периодической зависимости от вида фазы* (табл. 29 в 5.8.1). Например, экстрафаза периодически повторяется во всех четных (стабильных) стадиях: при этом и *общий признак экстрафазы*¹ периодически повторяется в ходе развития (через ряд, т. е. полупериод). С другой периодичностью (через период) повторяется и тип средств регуляции – *слово* или *вещь*. (См. табл. 31.)

Понятие периодической системы связано не только с идеей периодического закона, но и с представлением о *структуре систематизируемых предметов*. В связанных с таблицей Менделеева физико-химических теориях присутствует представление об атоме как о *многоуровневой системе* (с распределением движущихся внутри него электронов *по уровням*). Именно это представление является ключевым для понимания периодической системы химических элементов.

Выясним, что соответствует этому представлению в научном наследии Л. С. Выготского. Идею *многоуровневой системы в психологии* ученый выразил на примере мышления: различные его формы у человека *«сосуществуют, как в земной коре сосуществуют напластования ... различных геологических эпох»*². Причем такое сосуществование генетических форм можно рассматривать и как правило «для развития поведения в целом»³. В теории Выготского поведение, психика и развитие рассматриваются с регулятивной точки зрения (4.1). Поэтому и ряд последовательно формирующихся у человека психологических «напластований» следует понимать как *многоуровневую систему регулятивных процессов*.

1 Каждая экстрафаза имеет *общий признак экстрафазы*, а не только конкретный признак экстрафазы данной стадии. Общий признак: ребенок стал субъектом внешней саморегуляции, т. е. регуляции себя (5.3). Конкретный признак экстрафазы определенной стадии – это тот же общий признак, но с добавлением средства регуляции, характерного для данной стадии (4.8.2, 5.8.1).

2 Выготский Л. С., [60], с. 176. Ср.: «ребенок, овладевающий высшей формой мышления – понятиями, отнюдь не расстается с более элементарными формами» мышления, и «даже взрослый человек ... далеко не всегда мыслит в понятиях» (там же).

3 Выготский Л. С., [60], с. 176.

Анализируя «структурный принцип» в его гештальт-психологическом понимании, Выготский констатировал: этот принцип «оказывается состоятельным везде, где он встречается с необходимостью объяснить начальные, исходные моменты развития». Однако «в отношении неразумных и разумных структур» сразу возникает проблема: «превращение одних в другие» в процессе развития «остаётся неразрешимой загадкой с точки зрения этого принципа», в гештальт-психологии «ход развития ... остаётся необъясненным», нет ответа и на вопрос «что же отличает ... разумные структуры от неразумных?». Это не означает, что надо отказаться от «структурного принципа»: он «остается как великое, незабываемое завоевание теоретической мысли». Но в работах гештальт-психологов такой подход предстает «ограниченным», «ибо он раскрывает в детском развитии только то, что не является специфическим для человека, что является общим для человека и животного». Этот подход «недостаточен для того, чтобы вскрыть отличительные и специфические особенности человеческого развития как такового». Ведь «если восприятие курицы и (умственные. – С. К.) действия математика, представляющие совершенный образец человеческого мышления, одинаково структурны, то очевидно, что самый принцип, который не позволяет выделить различие, оказывается недостаточно расчлененным, недостаточно динамическим для того, чтобы выявить то новое, что возникает в ходе ... развития». С чем связана «основная методологическая ошибка в применении этого принципа к детской психологии». Исправление же ошибки «не в том, чтобы отвергнуть этот принцип», а лишь «в том, чтобы отвергнуть его ... нерасчлененное приложение» к развитию¹.

Без различения уровней активности – т. е. без многоуровневого системного подхода в психологии – не только «восприятие курицы и (умственные. – С. К.) действия математика», но и все прочие уровни оказываются «одинаково структурны», т. е., в сущности, неразличимы. Для описания и изучения процесса развития необходимо понимать развивающуюся систему как многоуровневую. В плане развития целостной регуляции (4.1) – как многоуровневую систему регулятивных процессов. Таким образом, психологическое понятие периодической системы связано с идеей многоуровневой структуры целостной регуляции.

¹ Выготский Л. С., [72], с. 271-272, 281-282.

В данной работе мы здесь сталкиваемся с одним ограничением, связанным с рамками «возрастной периодизации» Л. С. Выготского (табл. 1 в 3.4.1). Он утверждает, что психология должна изучать целостный психофизиологический процесс (4.1), стадии же «возрастной периодизации» и их фазы соотносятся лишь с психическими уровнями регуляции, за исключением начала «кризиса новорожденности» (4.8.3). Таким образом, велика вероятность того, что ученый со временем включил бы физиологический (пренатальный) этап развития в свою периодизацию. Однако научное наследие Выготского и сейчас предоставляет возможность обойти указанное ограничение хоть в первом приближении: психические уровни регуляции подчиняют себе физиологические и являются их регулятором (4.1.3). Поэтому, изучая систему психических уровней, мы изучаем хоть и не всю многоуровневую структуру регуляции, но, по крайней мере, самое существенное в ней¹.

Исходя из сказанного, реконструируем последовательность стадийных многоуровневых структур регуляции в рамках «возрастной периодизации» Выготского.

До сих пор нас интересовала связь стадий с уровнями регуляции, теперь же надо показать, в чем состоит различие между стадией и соотносимым с ней уровнем регуляции. Характерные для ребенка уровни регуляции – «те механизмы, которые управляют нашим поведением на ранней ступени развития» – на дальнейших стадиях «не исчезают» и даже «у взрослого человека» сохраняются как «подчиненные инстанции». Уровни регуляции – на следующих после своего формирования стадиях – «включены как вспомогательный исполнительный механизм в состав более сложной синтетической функции». Синтетической она является, очевидно, в том смысле, что объединяет (синтезирует) в себе ряд уровней регуляции, включая высший регулятивный уровень и все подчиненные ему «инстанции». Такая «синтетическая функция» и представляет собой многоуровневую структуру регуляции на данном этапе развития. Причем уровни регуляции, включенные «как вспомогательный исполнительный механизм» в эту «синтетическую функцию», «внутри нее ... действуют по другим законам, чем те, которые управляют их самостоятельной жизнью»².

¹ Ср.: «Определение структуры и механизмов психической регуляции человека относится к фундаментальным проблемам психологии» (Сеина С. А., [263]).

² Выготский Л. С., [67], с. 166.

«Самостоятельная жизнь» у этих уровней регуляции была тогда, когда они на определенном этапе развития были высшими регулятивными уровнями. Теперь же они подчинены новому высшему регулятивному уровню, который определяет их функционирование на данной стадии. *Всякий уровень регуляции, перестав быть высшим регулятивным уровнем, на каждом из последующих отрезков развития сохраняется в виде своей модификации.* На разных отрезках имеют место различные модификации одного и того же уровня регуляции: они различны, так как подчинены *разным* высшим регулятивным уровням.

Поэтому для более полного представления о процессе детского развития надо учитывать не только каждый стадийный уровень, но и все его модификации. Отразим их в таблице 33.

На каждом стадийном уровне регуляции – определенный ее вид, который характеризуется присущим ему видом средств регуляции (4.8.2, 4.8.3). Поэтому в табл. 33 для различения уровней регуляции указаны виды ее средств. Чтобы отличить от внешних средств регуляции внутренние (уже интериоризованные), они отмечены звездочкой.

Каждый стадийный уровень регуляции *обозначен* в табл. 33 его порядковым номером¹ с добавлением индекса, что дает возможность отличить эти обозначения от номеров стадий. Причем номер уровня равен порядковому номеру той стадии, *признаком начала которой является наличие этого уровня* (уже сформированного)².

В ходе развития формируются новые уровни, а уже сформированные при этом не исчезают (из них образуются психологические «напластования», о которых шла речь выше). Уровень регуляции сохраняет свой номер на всех стадиях, а для различения стадийных модификаций этого уровня к его номеру добавляется индекс с номером стадии. Например, уровень 2 впервые появляется в сформированном виде в начале «младенческого возраста» и потому указан в его столбце (стадия 2) с индексом 2. Таким образом, в таблице 33 символ 2₂ означает *модификацию 2-го уровня в начале стадии 2*. Далее уровень 2 становится «подчиненной инстанцией». Его модификация на стадии 3 обозначена символом 2₃ (здесь 2-й уровень подчинен 3-му), на стадии 4 – символом 2₄ (2-й уровень на стадии 4 подчинен 4-му уровню), и т. д. Аналогично обозначены модификации других стадийных уровней.

1 В порядке формирования этих уровней в ходе детского развития, начиная с рождения.
2 Признаки стадий обсуждены в 4.8.4.

Модификации стадийных уровней и многоуровневые структуры регуляции

Средство регуляции (с * – уже внутреннее)	Стадии Выготского (обозначены их номерами в табл. 1)												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	[12]	
Слово серьезное													12 ₁₂
Вещь серьезно-игровая*												11 ₁₁	11 ₁₂
Вещь серьезно-игровая										10 ₁₀	10 ₁₁	10 ₁₂	
Слово учебное*									9 ₉	9 ₁₀	9 ₁₁	9 ₁₂	
Слово учебное								8 ₈	8 ₉	8 ₁₀	8 ₁₁	8 ₁₂	
Вещь игровая*							7 ₇	7 ₈	7 ₉	7 ₁₀	7 ₁₁	7 ₁₂	
Вещь игровая						6 ₆	6 ₇	6 ₈	6 ₉	6 ₁₀	6 ₁₁	6 ₁₂	
Слово бытовое*					5 ₅	5 ₆	5 ₇	5 ₈	5 ₉	5 ₁₀	5 ₁₁	5 ₁₂	
Слово бытовое				4 ₄	4 ₅	4 ₆	4 ₇	4 ₈	4 ₉	4 ₁₀	4 ₁₁	4 ₁₂	
Вещь первосигнальная*			3 ₃	3 ₄	3 ₅	3 ₆	3 ₇	3 ₈	3 ₉	3 ₁₀	3 ₁₁	3 ₁₂	
Вещь первосигнальная		2 ₂	2 ₃	2 ₄	2 ₅	2 ₆	2 ₇	2 ₈	2 ₉	2 ₁₀	2 ₁₁	2 ₁₂	
[Гумор*]	1 ₁	1 ₂	1 ₃	1 ₄	1 ₅	1 ₆	1 ₇	1 ₈	1 ₉	1 ₁₀	1 ₁₁	1 ₁₂	

Обозначение каждого уровня на той стадии, в начале которой он является высшим регулятивным уровнем, выделено в табл. 33 жирным шрифтом¹. Состоящая из этих обозначений жирная линия (из левого

1 Например, 6-й уровень с регуляцией посредством внешней игровой вещи – на 6-й стадии, т. е. в «дошкольном возрасте», где этот уровень обозначен символом 6₆.

нижнего угла таблицы в правый верхний) показывает путь развития высшего регулятивного уровня.

Колонка обозначений в столбце любой стадии является знаковой моделью *многоуровневой структуры регуляции* на данной стадии. Например, в столбце 6 таблицы 33 («дошкольный возраст») находится колонка символов с индексом 6 (от 1_6 до 6_6), которая является моделью *многоуровневой структуры регуляции* в начале данного «возраста». Ее можно рассматривать и как *многоуровневую систему регулятивных процессов*. Можно сказать и иначе: она является *моделью находящегося на данной стадии ребенка* (в плане развития целостной регуляции). Правда, все это – с уже сделанной выше оговоркой: табл. 33 отражает только те уровни регуляции, которые соответствуют стадиям «возрастной периодизации» Выготского.

Аналогичным образом, колонка символов с индексом 12 (от 1_{12} до 12_{12}) является моделью *многоуровневой системы регулятивных процессов* в начале взрослости¹. Ее тоже можно рассматривать в качестве модели человека, но теперь уже не модели ребенка, а *модели взрослого человека* – той «идеальной формы», к которой направлено развитие ребенка и которая с ним «непосредственно взаимодействует», «непосредственно влияет» на его развитие². В такой модели эта «идеальная форма» представлена как «лестница» уровней регуляции, содержащая их полный комплект, присущий полностью развитому взрослому³.

1 Начало взрослости (конец процесса детского развития) – это начало «юности», т. е. конец «кризиса 17 лет» (4.8.3).

2 Выготский Л. С., цит. по: [306], с 395.

3 Развитые взрослые разных культур (социумов) могут иметь различные «лестницы» стадийных и фазных уровней регуляции: например, для традиционных культур некоторых племен характерна регуляция не посредством серьезного слова (4.8.3), а еще посредством «игровой техники», в частности, «обрядовых драматизированных танцев» (Д. Б. Эльконин). Это надо учитывать при изучении особенностей детского развития в различных культурах. При этом необходимо иметь в виду, что из различий между культурами никак не следуют выводы расистского характера о различиях между людьми: «К какой бы расе или национальности ни принадлежал ребенок, он может при соответствующих условиях достичь высоких уровней развития». Например, «экспедиция французского ученого Ж. Веляра обнаружила ... в глубине лесов Центральной Америки» потерянную индейцами «маленькую девочку, которую позже назвали Мари Ивонн. Она принадлежала к племени гваякилов». Ученые «девочку привезли в Париж, поместили в школу, в результате она превратилась в интеллигентную и культурную женщину» – развитого человека современной европейской культуры (Коломинский Я. Л., [144], с. 64-65).

До сих пор речь шла о стадийных уровнях регуляции, с которыми связаны *виды* регуляции (4.8.2). Внутри стабильной стадии существуют и фазные уровни (подуровни) регуляции, с которыми связаны *подвиды* регуляции (5.6.1, 5.7.1). В ходе развития в пределах стабильного «возраста» формируются новые подуровни, а ранее сформированные при этом не исчезают (из них тоже образуются психологические «напластования»¹). Поэтому и фазные уровни (подуровни) тоже образуют *фазную многоуровневую подсистему регулятивных процессов*, связанную с фазами аналогично тому, как *стадийная многоуровневая система регулятивных процессов* (табл. 33) – со стадиями. Отразим последовательность формирования таких *подсистем* внутри стабильной стадии.

Таблица 34

**Фазные модификации подуровней регуляции
и фазные многоуровневые подсистемы регулятивных процессов
внутри стабильной стадии**

Уровни и подуровни регуляции ²	Стадии				
	Стабильная (четная)				Нестабильная (нечетная)
	Протофаза (П)	Аллофаза (А)	Экстрафаза (Э)	Интрафаза (И)	
Нечетный (стадийный)					H_n
Интрафазный				I_i	I_n
Экстрафазный			E_e	E_i	E_n
Аллофазный		A_a	A_e	A_i	A_n
Четный (стадийный)	$Ч_п$	$Ч_а$	$Ч_э$	$Ч_и$	$Ч_n$

1 Выготский Л. С., [60], с. 176.

2 Надо отличать фазный подуровень от фазы так же, как мы выше отличали стадийные уровни регуляции от стадий. Например, экстрафазный подуровень от экстрафазы. Такое различие необходимо: экстрафазный подуровень существует не только в экстрафазе, но и далее (на всех последующих отрезках нормального детского развития и, после его окончания, у взрослого человека).

В табл. 34 каждая стабильная стадия начинается с *четного уровня* (Ч) и заканчивается *нечетным уровнем*¹ (Н).

Обозначения модификаций фазных подуровней отличаются от обозначений фаз тем, что имеют индекс: например, А – аллофаза, А_А – аллофазный уровень в начале аллофазы, А_Э – модификация этого же аллофазного уровня в начале экстрафазы, А_И – в начале интрафазы, А_Н – в начале следующей смежной нестабильной стадии (т. е. в конце данной стабильной стадии).

По такому принципу, протофазный уровень в начале протофазы должен быть обозначен как П_П. Но начало протофазы – это начало всего «возраста» (5.4), а значит, *протофазный подуровень* совпадает со стадийным *четным уровнем* (Ч) и поэтому обозначен в табл. 33 как Ч_П.

Модификации уровней и подуровней имеют конкретный психологический смысл.

Например, на стадийном уровне в начале «раннего возраста» – *внешняя регуляция ребенка взрослым посредством бытового слова* (табл. 26 в 5.7.2). Иными словами, ребенок подчиняет свое поведение такой внешней регуляции со стороны взрослого. С окончанием «раннего возраста» этот вид регуляции (подчинение бытовому слову) не исчезает, а продолжает развиваться на последующих стадиях. Существует он и у взрослых: каждый из нас может выполнить бытовые просьбы окружающих, включая гораздо более сложные, чем те, что доступны ребенку «раннего возраста». Для выявления особенностей этого уровня регулятивной активности на разных стадиях надо иметь возможность различать и обозначать его стадийные модификации (табл. 33).

Аналогично обстоит дело и с фазными подуровнями. Например, на аллофазном подуровне «раннего возраста» находится *внешняя регуляция ребенком взрослого посредством бытового слова* (табл. 31 в 5.8.2). По окончании «раннего возраста» каждый из нас продолжает овладевать бытовой речью, и, уже став взрослым, управляет поведением домочадцев и гостей путем регуляции бытовым словом, в том числе – в гораздо более сложных ситуациях, чем те, которые доступны ребенку «раннего возраста». Это – регуляция того же подуровня (подвида), но уже гораздо более развитая. От «раннего возраста» до взрослости

1 *Четный уровень* – это уровень с четным номером, *нечетный уровень* – уровень с нечетным номером. При этом номер уровня равен порядковому номеру той стадии, признак начала которой – наличие этого уровня (уже сформированного).

такая регуляция *развивается*, принимая разные свои формы (модификации). Реконструированная теория Выготского позволяет их обозначить и назвать, а значит, дает возможность их выделять и изучать.

То же касается и всех прочих уровней и подуровней регуляции (табл. 33 и 34).

Каждый уровень регуляции, сформированный к началу определенной стадии, и на последующих стадиях *продолжает развиваться* (модифицироваться)¹. Поэтому *следует различать два вида развития: межуровневое и одноуровневое*². Межуровневое (междууровневое) развитие – это формирование *нового уровня регуляции* (такого рода процесс мы обычно и называем развитием). Одноуровневое развитие – формирование *новых модификаций уже существующего уровня регуляции*. При этом все модификации одного уровня находятся *на этом же уровне*, т. е. в одной и той же строке таблицы 33; а все модификации одного подуровня находятся *на этом же подуровне*, т. е. в одной и той же строке таблицы 34. Каждая из этих таблиц отражает оба вида развития: межуровневому развитию в таблицах 33 и 34 соответствует переход вправо вверх (на новую строку таблицы), а одноуровневому – переход вправо (в той же строке – в новый столбец таблицы). Когда речь идет о *развивающем обучении* (или о *развивающих* влияниях психолога на ребенка), то имеется в виду прежде всего межуровневое развитие. Но для более полного представления о *развитии ребенка* и о *развивающемся ребенке* надо учитывать и одноуровневое развитие. В его процессе происходит *совершенствование уже сформированных уровней регуляции*, с чем тоже связаны определенные моменты содержания и методов образования и психологической практики. Эти моменты тоже надо изучать и применять в работе педагогов и психологов с детьми и подростками.

Теперь можно и нужно внести уточнение в наше представление о возрастных ЗБР, различив два варианта понимания такой ЗБР. В первом из них на обеих границах ЗБР (уровнях актуального и потенциального развития) находятся «лестницы» уровней регуляции, во втором – только самые верхние «ступеньки» этих «лестниц». Первый вариант – *возрастная ЗБР многоуровневой системы регулятивных*

1 То же самое мы должны сказать и о фазах и фазных подуровнях регуляции.

2 Ср. идею об «одноплоскостном развитии» «в пределах одного и того же уровня сложности» развивающейся системы (Анцыферова Л. И., [4], с. 7).

процессов¹. Вторым вариантом – *возрастная ЗБР высшего регулятивного уровня*. В ходе реконструкции теории Выготского мы использовали второй вариант.

В *возрастной ЗБР высшего регулятивного уровня* находится определенный этап *межуровневого* развития: высшим всегда является самый новый уровень, а не очередная модификация ранее сформированного уровня, уже ставшая «подчиненной инстанцией». Такую возрастную ЗБР можно называть *межуровневой ЗБР*.

В *возрастной ЗБР многоуровневой системы регулятивных процессов* находится этап *целостного развития* (не только межуровневого, но и одноуровневого)². Поэтому именно такая ЗБР охватывает развитие ребенка в целом, т. е. представляет собой *целостную возрастную ЗБР*. Таблицы 33 и 34 отражают *многоуровневую структуру целостной регуляции* на каждом из включенных в них отрезков развития³.

В ходе исследования использовалась *межуровневая ЗБР*: этот способ более прост и притом достаточно точен для проведенной реконструкции стадильно-фазной периодизации и периодической системы возрастных ЗБР. Но полное и целостное понимание процесса детского развития может быть достигнуто лишь с помощью *целостной возрастной ЗБР*.

* * *

Теоретическая реконструкция изучаемой части психологической системы Выготского завершена. Ученый обсуждал ЗБР в своих работах, в основном, там, где шла речь о связи развития с обучением (воспитанием), поэтому в ходе реконструкции возрастные ЗБР рассматривались в плане возрастных оснований педагогического процесса (2.2). Результаты реконструкции будут теперь сопоставлены с эмпирией возрастной психологии (часть III) и обсуждены с точки зрения их применимости как в психологии, так и в педагогике (часть IV).

1 Ср. необходимость «дифференцировать» уровень *актуального развития* (Обухова Л. Ф., Корепанова И. А., [225]). В связи с этим представляет интерес реже употребляемое выражение *зона актуального развития*. Ее можно понимать как зону, предшествующую *зоне ближайшего развития*. Тогда границей между ними является только что достигнутый ребенком (подростком) уровень актуального развития. А ниже этого уровня, в *зоне актуального развития*, находятся все те уровни развития, которые уже сформированы ранее. Так, в начале «дошкольного возраста» на уровне *актуального развития* – подчинение внешней регуляции посредством игровой вещи, а в *зоне актуального развития* – все стадильные и фазные уровни развития регуляции, достигавшиеся ребенком от рождения до начала «дошкольного возраста». В таком случае, логично выделить и еще одну зону, нижней границей которой является уровень *потенциального развития*, а верхней – конец всего процесса детского развития, т. е. конец «кризиса 17 лет» (4.8.3). Эту зону можно называть *зоной потенциального развития*. Всякий столбец в табл. 33 отражает структуру *зоны актуального развития* на данной стадии. А столбцы в табл. 34 уточняют эту структуру для фаз стабильных стадий.

2 Многоуровневая система регуляции включает и высший регулятивный уровень, и подчиненные ему на данном отрезке развития модификации всех ранее сформированных уровней регуляции.

3 С учетом того, что в этих таблицах не отражены физиологические уровни, формирование которых предшествует стадиям «возрастной периодизации» Выготского.

Часть III

РЕКОНСТРУИРОВАННАЯ ТЕОРИЯ Л. С. ВЫГОТСКОГО И ЭМПИРИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

В части II была проведена *теоретическая* реконструкция разработавшейся Л. С. Выготским теории обучения и развития в заданной самим ученым форме периодической системы возрастных ЗБР. Теперь надо показать, что результат реконструкции не является чисто теоретической схемой, оторванной от эмпирической реальности (2.2).

Настоящее исследование относится к области истории психологии, поэтому его задачи не включают экспериментальное подтверждение реконструированной теории средствами возрастной психологии: эмпирией историко-психологической науки являются тексты. Для решения задачи *установления связи обсуждаемой теории с реальностью* используем опубликованные эмпирические данные (факты и обобщения), привлекая здесь уже не только тексты Выготского, но и результаты других психологов. При этом не ставится задача сколько-нибудь полного обзора релевантных достижений возрастной психологии (2.2).

Как и раньше, сначала обсудим «возрастную периодизацию» и систему стадийальных ЗБР, а затем – стадийно-фазную периодизацию Выготского и периодическую систему возрастных ЗБР (1.3, 4.9, 5.8).

Глава 6

СВЯЗЬ ПЕРИОДИЗАЦИИ ВЫГОТСКОГО И СИСТЕМЫ СТАДИАЛЬНЫХ ЗБР С ЭМПИРИЕЙ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Возрастная психология пока изучает не стадийальные ЗБР, а *особенности детей того или иного хронологического возраста* (например, того или иного года жизни). Будем искать в этих особенностях признаки начал стадий, являющиеся признаками самих стадий (3.4.1, 4.8.4). Если найдем и если эмпирическая последовательность появления этих признаков будет такой, как указано в периодической системе стадий (4.9.1), то существование связи системы стадий с эмпирическими данными возрастной психологии получит подтверждение. При этом

обнаружатся и ориентировочные сроки начала и окончания каждой стадии¹. Подтверждение связи с действительностью и приблизительные сроки будут относиться к периодической системе стадийальных ЗБР: их границами являются границы стадий (3.4.2). При этом будем иметь в виду: *стадии и ЗБР определяются только своими признаками, а сроки начала и окончания любой из них надо рассматривать лишь как примерные ориентиры*².

Для выявления признаков всех стадий и всех стадийальных ЗБР достаточно было выявить признаки границ *зоны нормального детского развития*³ и *стабильных стадий* (4.3). Признаков этих же границ достаточно и для установления связи всех стадий и стадийальных ЗБР с эмпирической реальностью⁴. Для начала и конца зоны нормального детского развития такая связь выяснена выше (4.8.3). Поэтому перейдем к стабильным стадиям и стабильным стадийальным ЗБР. Обнаружив их границы, зафиксируем и соответствующие ориентировочные хронологические сроки, которые затем сведем в таблицу 35 (в 6.6).

6.1. «Младенческий возраст» (МВ)⁵

Нижняя граница (начало). Признак: ребенок стал объектом внешней регуляции со стороны взрослого посредством *первосигнальной вещи* – более или менее сложной ситуации, воспринимаемой по первой сигнальной системе (1.2.7, 1.2.8, 4.8.2, 4.8.4).

- 1 Конец одной стадии детского развития – это начало следующей стадии (3.4.1).
- 2 Примерные хронологические рамки стадий, фаз и возрастных ЗБР полезны для психологов-практиков: показывают, какие признаки стоит прежде всего искать у ребенка при диагностике развития. Полезны эти рамки и для педагогов, желающих спроектировать эффективные образовательные инновации для определенного возраста (класса школы, группы детского сада): обучение эффективно только внутри ЗБР (1.1.2, 1.2.2). Те же рамки могут пригодиться как примерные ориентиры и ученым, например, при формировании выборки из испытуемых, находящихся на *одном уровне развития*, см. в 8.2.2.
- 3 О *нормальном детском развитии* и о *зоне нормального детского развития* см. в 3.3.
- 4 На том же основании: границы *зоны нормального детского развития* и *стабильных стадий* – это границы *всех* стадий (4.3).
- 5 В основе 6.1 лежит часть статьи, опубликованной в ходе данного исследования: Касвинов С. Г., [138].

Действительно, «организуя внешнюю ситуацию, можно относительно легко управлять поведением младенца»¹. В отличие от поведения новорожденного, который *не подчиняется взрослому, а «командует» им*: «в первые же дни жизни ребенок научается эффективно использовать взрослых для устранения дискомфорта и получения того, что ему необходимо»². Это вполне согласуется с отнесением новорожденности к «кризисам», а младенчества – к «возрастам» (см. таблицу 2 в 3.5).

Начало «младенческого возраста» является «окончанием кризиса новорожденности»: между смежными стадиями – одна граница (1.2.3, 3.4.1). Эту границу – «поворотный пункт»³ – Выготский ориентировочно поместил «между 2 и 3-м месяцами жизни ребенка», т. е. *около 2 месяцев*. Ученый также отметил, что «к началу этого периода» – «младенческого возраста» – «для ребенка как бы возникает внешний мир»⁴. К которому принадлежат и взрослые, и их регулятивная активность по отношению к младенцу, и применяемые ими для этого средства регуляции (внешние ситуации, т. е. сложные первосигнальные вещи: см. 4.8.2).

Ориентировочная дата нижней границы «младенческого возраста» (и связанной с ним стадийной ЗБР) – *около 2 месяцев* после рождения (табл. 35 в 6.6).

Верхняя граница (конец). Признак: ребенок перестал быть объектом внешней регуляции со стороны взрослого посредством *первосигнальной вещи*; такой (сложной) *вещью* является внешняя ситуация, воспринимаемая по первой сигнальной системе (1.2.7, 1.2.8, 4.8.2, 4.8.4). Эта граница выявляется *около 14-15 месяцев*: «примерно в возрасте 1 года 2-3 месяцев» ребенок «перестает подчиняться диктату внешних обстоятельств» и «подчиняться взрослому», который теперь «уже не может управлять» ребенком «при помощи организации внешних воздействий»⁵. Это – «аннулирование» характерной для данного «воз-

1 Божович Л. И., Славина Л. С., [26], с. 190.

2 Лисина М.И., [186], с. 275-276. При этом новорожденный фактически (но не осознанно) осуществляет регулятивную активность, управляя исполнительной активностью взрослых, старающихся угадать, что ему нужно, и поскорее предоставить это.

3 Точку развития («пункт» – *точка*).

4 Выготский Л. С., [59], с. 282-283.

5 Божович Л. И., [25], с. 76, 78; Божович Л. И., Славина Л. С., [26], с. 190, 192.

раста» социальной ситуации развития, связанной с подчинением ребенка внешней регуляции (1.2.6, 4.5).

В качестве примера *поведения, характерного для этого уровня развития*, Л. И. Божович приводит собственное наблюдение над «мальчиком 1 года 3 месяцев». Он, «играя в саду, завладел мячиком другого ребенка и не хотел его отдавать». Позднее, в совершенно иной *воспринимаемой* ситуации, – дома, «во время ужина», – мальчик «вдруг пришел в сильное волнение, начал отказываться от еды, капризничать, вылезать из стульчика, срывать с себя салфетку». Отвлечь ребенка и побудить его продолжать ужинать не удалось. «Когда его спустили на пол (т. е. дали свободу), он с криком “мя ... мя” побежал обратно в сад и успокоился только тогда, когда получил мяч» снова¹. Здесь ребенок отвергает (игнорирует) внешнюю регуляцию. Он регулирует свое поведение *независимо от воспринимаемой ситуации и внешней регуляции со стороны взрослых* (в этом смысле – *самостоятельно*).

Для отвержения внешней регуляции необходима *самостоятельная внутренняя саморегуляция*. «Центральным ... новообразованием»² всего «младенческого возраста» и является средство такой самостоятельной внутренней регуляции, которое Божович называет «мотивирующими представлениями». Это – совокупность «аффективно заряженных представлений, которые ... побуждают поведение ребенка вопреки воздействиям внешней среды»³. Ту же, по сути, мысль можно высказать и так: центральное новообразование «младенческого возраста» – *самостоятельная внутренняя регуляция (саморегуляция)*, средством которой является «мотивирующее представление». Его можно понимать как *внутреннюю ситуацию* (интериоризованную первосигнальную вещь). В том числе – как представление о *другой* внешней ситуации (в данный момент отсутствующей в восприятии)⁴.

Ориентировочная дата верхней границы «младенческого возраста» (и связанной с ним стадийной ЗБР) – *около 14-15 месяцев* (табл. 35 в 6.6).

1 Божович Л. И., [25], с. 80.

2 О *центральных новообразованиях* см. в 4.6. Новообразования всегда сформировываются к концу «возраста» (там же).

3 Божович Л. И., [25], с. 80.

4 В приведенном выше наблюдении Божович – о ситуации в саду.

6.2. «Ранний возраст» (РВ)¹

Нижняя граница. Признак: ребенок стал объектом внешней регуляции со стороны взрослого посредством внешнего *бытового слова* (1.2.7, 1.2.8, 4.8.2, 4.8.4). Являющийся началом «раннего возраста» конец «кризиса 1 года»² Выготский ориентировочно отнес к «третьей четверти 2-го года»³. Правда, ученый назвал при этом иной признак, но тоже связанный с речью: обычный срок окончания периода автономной речи. Как мы сейчас увидим, примерно таков ориентировочный срок начала «раннего возраста» и согласно выявленному признаку начала этой стадии.

Ученик Л. С. Выготского Д. Б. Эльконин в ходе наблюдений над ребенком данного «возраста» отметил, что «в конце второго ... года жизни» – в 3-й четверти 2-го года или позднее – «Андрей очень любил помогать взрослым» (т. е. подчинялся их регулятивным воздействиям). При этом, «с одной стороны, он был занят предметом и действием с ним, а с другой – *взрослым, ради выполнения поручения которого и поощрения он производил действие*». И «подобные примеры можно было бы умножить»⁴. Значит, предметные действия ребенка и внешняя регуляция со стороны взрослого посредством слова представляют собой *две стороны единого целого*, которым и является «предметная деятельность» (Д. Б. Эльконин) в интересующем нас аспекте. Ребенок производит действие *ради выполнения поручения взрослого и его поощрения*. При этом мотив⁵ – словесное поощрение взрослого, а побуждение к действию – словесное поручение взрослого. Здесь побуждение и поощрение – компоненты *внешней регуляции* посредством *бытового слова*.

В число симптомов «капитальной важности», которые уже «принадлежат раннему детству», Л. С. Выготский включил следующий: ребенок «начинает спрашивать о названиях предметов» («Что это?»)». Но «ребенок никогда не спрашивает (просто. – С.К.) о названии»,

1 В основе 6.2 лежит часть статьи, опубликованной в ходе настоящего исследования: Касвинов С. Г., [138].

2 Конец любой стадии – это начало следующей стадии (3.4.1).

3 Выготский Л. С., [55], с. 329.

4 Эльконин Д. Б., [308], с. 94; [309], с. 187. Курсив мой (С. К.).

5 То, ради чего совершается действие.

6 Выготский Л. С., [69], с. 321.

он «спрашивает о назначении» предмета¹, о действии с ним. Так *это действие связывается с названием предмета*. В «раннем возрасте» дети «все предметы определяют по их функциям, т. е. определяют их через действия»², связанные с названиями предметов. Такая постоянная связь слова с назначением вещи имеет непосредственное отношение к регулятивной функции слова. Оно «анализирует мир», «выделяет отдельные предметы», так что «назвать предмет словом для ребенка значит выделить из общей массы ... предметов один»³. Причем с *этим* предметом в социуме (и для ребенка) связано *определенное действие*⁴. Поэтому взрослый, чтобы побудить ребенка к совершению такого действия, может указать на соответствующий предмет посредством его названия (бытового слова).

В качестве примера такой регуляции приведем наблюдения В. С. Мухиной, относящиеся к 3-й четверти 2-го года. В записи с датой 1 год 7 месяцев и 3 дня Мухина сообщает: «Я высказываюсь просто так, ни к кому не обращаясь: «Вон качалка». Андрюша бросает игрушку ... и бежит к качалке. Раскачивается», т. е. выполняет соответствующее назначению качалки действие. Затем, после слов матери «Вон мячик», ребенок опять оставляет предмет, с которым действовал, и «идет к мячу. Кидает его. Берет и вновь кидает», снова выполняя связанное с предметом действие⁵.

В «раннем возрасте» взрослый может посредством бытового слова создавать и весьма сложную ситуацию, требующую целой последовательности действий с рядом предметов. Например, в 1 год 8 месяцев и 10 дней, когда «детей приглашают есть» (внешняя регуляция посредством бытового слова), они «беспрекословно идут мыть ручки», «сами из детской приносят свои стульчики»⁶ и т. д.

1 Выготский Л. С., [69], с. 323.

2 Выготский Л. С., [52], с. 258. Ср.: в «раннем возрасте» для ребенка «слово – название предмета – выражает прежде всего его функцию, назначение»; например, «лопатка – это орудие, которым копают, каковы бы ни были ее форма, цвет и величина» (Мухина В. С., [215], с. 99).

3 Выготский Л. С., [52], с. 270.

4 Ср.: в 1 год 8-9 месяцев (3-я четверть 2-го года) «дети по-прежнему много манипулируют», но, в отличие от младенчества, теперь «манипуляции предметами соответствуют их основным функциональным назначениям» (Мухина В. С., [216], с. 95).

5 Мухина В. С., [216], с. 91.

6 Мухина В. С., [214], с. 96-97.

Западные психологи констатировали, что «примерно в конце второго года жизни», – т. е. *после 3-й четверти 2-го года*, – дети «явно огорчаются, если им не удастся выполнить те или иные требования взрослых». Когда же ребенок успешно справляется с заданиями, – «и это требует от него усилий, – он обычно проявляет удовольствие»¹. Таким образом, дети стремятся подчинить свое поведение внешней регуляции со стороны взрослого посредством *бытового слова*.

Ориентировочная дата нижней границы «раннего возраста» (и связанной с ним стадийной ЗБР) – 3-я четверть 2-го года, т. е. *18-20 месяцев* (табл. 35 в 6.6).

Верхняя граница. Признак: ребенок перестал быть объектом внешней регуляции со стороны взрослого посредством внешнего *бытового слова* (1.2.7, 1.2.8, 4.8.2, 4.8.4). Иначе говоря, ребенок стал способен отвергать (игнорировать) такую внешнюю регуляцию. Для чего нужна сложившаяся саморегуляция, представляющая собой результат интериоризации *на протяжении* стабильной стадии *характерной для нее внешней регуляции* вместе с ее средством (1.2.6, 4.1, 4.5, 4.8). В данном «возрасте» – *внешней регуляции посредством слова бытовой речи* (1.2.7, 1.2.8, 4.8.2, 4.8.4). Значит, у ребенка в конце обсуждаемого «возраста» есть *внутренняя речь* (интериоризованное *бытовое слово*).

Существование внутренней словесной саморегуляции около 3 лет не противоречит представлениям психологов о возникновении внутренней речи в «дошкольном возрасте». По Выготскому, внутренняя речь, формирующаяся у дошкольников, – не единственный вид внутренней речи: так, и «в школьном возрасте возникает внутренняя речь», он тоже является «возрастом образования внутренней речи»². *Существует несколько видов внутренней речи, каждый из которых формируется на определенной стадии.*

Один из видов внутренней речи и сформировывается к концу «раннего возраста». На протяжении этой стабильной стадии интериоризуется не характерная для дошкольников эгоцентрическая речь³, а *внешняя регуляция посредством слова бытовой речи*. В результате чего ребенок обретает способность отдавать самому себе команды во внутренней речи⁴.

1 Mussen P. H., Conger J. J., Kagan J., Huston A. C., [252], с. 68.

2 Выготский Л. С., [52], с. 193, [62], с. 504-505.

3 Речь ребенка, адресованная им самому себе, а не другому человеку.

4 Ср.: «Слова-команды “дай мне” или “положи”, “возьми” и т. д. расчленяют (целостное. – С. К.) действие на словесное указание со стороны взрослого и (исполнитель-

Отвержение ребенком такой внешней регуляции со стороны взрослого весьма наглядно описано Л. С. Выготским в его наблюдении над девочкой «на 4-м году жизни», с «ярко выраженным негативизмом». Она «хочет, чтобы ее взяли на конференцию, на которой обсуждают детей» и «даже собирается туда идти». Ученый пишет: «Я приглашаю девочку. Но так как я зову ее, она ни за что не идет. Она упирается изо всех сил. “Ну, тогда иди к себе”. Она не идет. “Ну, иди сюда” – она не идет и сюда. Когда ее оставляют в покое, она начинает плакать. Ей обидно, что ее не взяли» на конференцию, хотя именно она сама «упиралась изо всех сил»¹.

Момент *отвержения ребенком внешней регуляции со стороны взрослого посредством слова* зафиксирован и в дневнике В. С. Мухиной уже в начале 4-го года. «К концу раннего возраста» ее сын Андрей «уловил в слове *-ка*», входившем в «запретные для него слова» (например, «Только, Вовка»), «какой-то особый смысл». И вот в 3 года, 0 месяцев и 21 день наступил момент, когда запрет был нарушен и внешняя регуляция отвергнута. В этот день Андрей «нарочно говорит такие слова» в присутствии матери: «С сияющим видом произносит: “Девка! Бабка! Талелка!”». После слова *тарелка* «задумывается»: оно его «не ... устраивает» (так как не запрещается взрослыми). Затем «снова проговаривает: “Девка! Девка! Бабка! Девка!”». Мухина пишет: «Пытаюсь остановить (внешняя словесная регуляция. – С. К.). Но это его еще больше воодушевляет»². Внешняя словесная регуляция со стороны взрослого ребенком отвергается, он *самостоятельно* регулирует свое поведение наперекор ей.

Ориентировочная дата верхней границы «раннего возраста» (и связанной с ним стадийной ЗБР) – *начало 4-го года* (табл. 35 в 6.6).

ное. – С. К.) действие, выполняемое ребенком. С усвоением активного словаря речи ребенок получает возможность сам называть для себя предметы и отдавать самому себе команды». Таким путем слово «становится побудительной силой действия», в котором ребенок «является и источником команды и ее исполнителем». Затем команды становятся внутренними «в процессе интериоризации речи и превращения ее во внутреннюю свернутую речь» (Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И., [254], с. 105).

1 Выготский Л. С., [56], с. 369, 371.

2 Мухина В. С., [214], с. 247.

6.3. «Дошкольный возраст» (ДВ)¹

Нижняя граница. Признак: ребенок стал объектом внешней регуляции со стороны взрослого посредством *игровой вещи* (1.2.7, 1.2.8, 4.8.2, 4.8.4). Сложной *игровой вещью* является *игровая ситуация*, моделирующая сюжет игры (реальную ситуацию).

В начале «дошкольного возраста» такая регуляция внешняя и в том смысле, что осуществляется другим человеком, и в том смысле, что *игровая ситуация* еще не интериоризована, и в том, что она зависит от внешней среды (сюжета игры).

Около 4 лет взрослый может регулировать посредством игровой ситуации реальное (не игровое) поведение ребенка путем превращения этого поведения в *игровую исполнительную активность*. Например, ребенку (3 года 10 месяцев) сначала просто «дают задание протыкать дырочки в листке бумаги. После отказа добиться продолжения работы можно было, только включив заданное действие в игру»².

В эксперименте Д. Б. Эльконина «все 100 % детей» 4 лет «подчиняются правилу при введении (взрослым. – С.К.) сюжета» (собственно, игровой ситуации, моделирующей сюжет). Т. е. подчиняются *внешней регуляции со стороны взрослого посредством игровой вещи (ситуации)*. Регуляции, осуществляемой взрослым путем включения детей в игру (сюжетно-ролевою). «Расцвет» ролевой игры начинается примерно «с 4-летнего возраста»³.

С этим связано то, что *около 4 лет* дети переходят на «второй уровень» развития игры. На этом уровне для них «на первый план выдвигается соответствие игрового действия реальному действию» (существующим во внешней среде правилам его выполнения). При этом «логика (игровых. – С.К.) действий определяется ... их последовательностью»⁴ в реальной действительности». Причем настолько строго, что «нарушение последовательности действий не принимается» детьми: они отказываются нарушать заданные сюжетом правила⁵. Здесь отказ

1 В основе 6.3 лежит статья, опубликованная в ходе этого исследования: Касвинов С. Г., [139].

2 Непомнящая Н. И., цит. по: [215], с. 208.

3 Эльконин Д. Б., [309], с. 23, 297.

4 Последовательность действий также есть правило их выполнения.

5 Эльконин Д. Б., [309], с. 238-239. Ср., например, описание поведения Тамары в протоколе № 5 (там же).

ребенка не есть неподчинение внешней регуляции его поведения *посредством игровой ситуации*: если взрослый воздействует на поведение дошкольника *посредством игровой ситуации*¹, а не путем попыток ее разрушения², то *ребенок подчиняется внешней регуляции* (табл. 35 в 6.6).

У западных психологов также есть представление о дошкольных годах как о «золотом возрасте» ролевой игры, достигающей пика в 4 года³.

Ориентировочная дата нижней границы «дошкольного возраста» (и связанной с ним стадийной ЗБР) – *около 4 лет* (табл. 35 в 6.6).

Верхняя граница. Признак: ребенок перестал быть объектом внешней регуляции со стороны взрослого посредством *игровой вещи*. Причем в качестве сложной *игровой вещи* рассматривается игровая ситуация (1.2.7, 1.2.8, 4.8.2, 4.8.4). Прекращение в конце «возраста» подчинения ребенка внешней регуляции (внешней среде) означает, что его внутренняя саморегуляция стала *самостоятельной*⁴, т. е. *независимой от среды* (4.5.4, 4.7).

Иначе говоря, происходит отвержение ребенком такой внешней регуляции. Это – проявление сложившейся самостоятельной внутренней саморегуляции⁵ с помощью уже интериоризованного средства, в данном случае – *игровой вещи* (ситуации)⁶. Такая внутренняя, *самостоятельно* создаваемая ребенком игровая ситуация – сложное представление,

1 Ср.: Эльконин Д. Б., [309], с. 4.

2 Примеры побуждения детей экспериментатором к нарушению заданных сюжетом правил и реакции на это детей см. у Д. Б. Эльконина: [309], с. 237-242.

3 Santrock J. W., [399], p. 482. В терминах англоязычной психологии *ролевая игра* – это «игра притворства». Спад ролевой игры после указанного пика связан с процессом ее интериоризации (об этом пойдет речь в главе 7) и с переходом к игре с правилами. Формирование же ролевой игры к началу «дошкольного возраста» – т. е. к концу «кризиса 3 лет» – связано со «складыванием» характерной для данного «возраста» социальной ситуации развития, выражающемся в подчинении ребенка внешней регуляции со стороны взрослого посредством *игровой вещи* (4.5, 4.8.2, 4.8.4).

4 Перешедшей на уровень актуального развития.

5 Ср.: можно «считать достаточно установленным самый факт перехода в дошкольном возрасте от ... неуправляемости процессов к их ... управляемости» ребенком (Мануйленко З. В., [198], с. 89).

6 На этой стабильной стадии происходят как процессы «формирования отдельных действий», так и «более фундаментальные изменения», которые заключаются в «возникновении на основе внешней игровой деятельности внутреннего плана представляемых, воображаемых преобразований действительности» (Запорожец А. В., [121], с. 253). Впрочем, и «формирование отдельных действий», включая их «переход от выполнения в материальном плане» к выполнению «в плане представлений

которое является независимым от внешней среды, в том числе – от воспринимаемой ситуации¹. Игра уже может полностью протекать во внутреннем плане², но ничто не мешает ребенку осуществить часть игровых действий и вовне (подобно тому, как он раньше вел внешнюю игру согласно мнимой ситуации – представлению о сюжете этой игры).

Освобождение ребенка от подчинения внешней среде проявляется в изменении характера правил игры. «Только на самой высокой ступени» развития игры дошкольников – т. е. к концу «дошкольного возраста» – «правила вычлениваются и формулируются до начала игры», при этом «появляются и чисто условные правила, независимые от сюжета и (внешней. – С.К.) игровой ситуации»³. Например, в 7 лет 0 месяцев дети играют по правилу «чтобы зайцы ловили волка»⁴. К концу «дошкольного возраста» дети становятся «способны принять такое условие, которое противоречит реальным общественным отношениям», теперь «они стоят как бы над игрой»⁵. Иными словами, они могут совершать условные игровые действия в игровой ситуации, не соответствующей реальной действительности (сюжету). К 7 годам дети уже могут самостоятельно сформулировать до начала игры ее правила (включая «чисто условные») и во внутренней речи⁶.

В конце «дошкольного возраста» ребенок может самостоятельно создавать внутренние условные игровые ситуации и устанавливать

наиболее эффективно происходит в игре и близких к ней ... формах изобразительной деятельности» (там же).

- 1 Ср. регуляцию посредством «мотивирующих представлений» в конце «младенческого возраста» (6.1).
- 2 Ср.: дети к 7 годам «могут фантазировать и без (внешнего. – С. К.) действия» (Люблинская А. А., [194], с. 220, 340). Т. е. осуществлять внутренние действия с представлениями (интериоризованная игра с интериоризованными же предметами-заместителями).
- 3 Эльконин Д. Б., [309], с. 315.
- 4 Эльконин Д. Б., [309], с. 255].
- 5 Эльконин Д. Б., [309], с. 258]; ср.: [309], с. 254-255. «Стоят как бы над игрой» можно понять так: в конце «возраста» дети стали субъектами игровой регуляции (включая создание и преобразование игровой ситуации), перестав быть объектами такой регуляции. Теперь они управляют внешней игровой ситуацией (и посредством нее – другими людьми), а она ими – нет.
- 6 Характерный для дошкольников вид внутренней речи появляется примерно к 6 годам (Коломинский Я. Л., Панько Е. А., [146], с. 159).

для себя условные правила поведения¹ в плане внутренней речи. Теперь дети способны к *самостоятельной внутренней регуляции посредством интериоризованной игровой ситуации* (включая способность к отвержению внешней регуляции на основе этого сформированного уже уровня саморегуляции).

Признак конца «дошкольного возраста» – тот же, что у начала «кризиса 7 лет» (4.8.4). Поэтому указанный выше *признак верхней границы «дошкольного возраста» связан с симптомами наступления «кризиса 7 лет»:* в поведении ребенка «появляется что-то нарочитое, нелепое и искусственное»; он «строит из себя шута и этим вызывает осуждение, а не смех», что «производит впечатление немотивированного поведения»; ребенок «становится не таким понятным» для окружающих; наблюдается «утрача непосредственности», что означает появление «интеллектуального момента, который вклинивается между переживанием и непосредственным поступком»². Эти симптомы становятся понятны, исходя из сказанного выше. Ребенок создает в своем представлении условную игровую ситуацию и внутренне играет в ней, осуществляя вовне только свою игровую моторику³, осмысленную во внутренней игровой ситуации, но совершенно не связанную с внешней воспринимаемой ситуацией⁴. При этом он «становится не таким понятным» для окружающих, так как ведет себя независимо от воспринимаемой ими ситуации. Устанавливая для себя условные (отсутствующие в среде) правила и выполняя их, ребенок ведет себя так, как окружающие вообще себя не ведут: в его поведении «появляется что-то нарочитое, нелепое и искусственное», «ребенок строит из себя шута». Когда это

-
- 1 Это проявляется, в частности, в «нарушении правил», существующих в окружающей среде (в том числе – «установленных родителями»). Ребенок противопоставляет указанным правилам «собственное ... правило», которое им «выполняется с большой настойчивостью» (Поливанова К. Н., [238], с. 64). Но, как уже было сказано, происходит подобное не автоматически, а в зависимости от принятого ребенком решения подчиниться или не подчиниться внешней регуляции (4.7). Ср. также: «в реальной жизни ребенок не только направляет свое поведение в соответствии с заданной нормой, но и сам может конструировать» норму, т. е. правило (Веракса Н. Е., Дьяченко О. М., [41], с. 16).
 - 2 Выготский Л. С., [57], с. 376-377.
 - 3 Поведение.
 - 4 Ср.: дети «как бы играют в привычной обстановке чуждую данной конкретной ситуации роль из “другой пьесы”» (Поливанова К. Н., [238], с. 66).

у других людей «вызывает осуждение, а не смех», ребенок продолжает «строить из себя шута», что, разумеется, «производит впечатление немотивированного поведения». Но фактически оно мотивировано: осуждение окружающих эмпирически подтверждает ребенку, что созданная им внутренняя игровая ситуация и установленные им в ней для себя правила *действительно условны* (отсутствуют в среде). Т. е. что он перешел к *самостоятельной* саморегуляции, стал ее субъектом.

Непонятности для окружающих способствует и то, что ребенку 7 лет для осуществления задуманного поведения достаточно зрительной ориентировки, без предварительного выполнения внешних «пробовательных действий»¹.

Игра уходит внутрь, но может проявляться в виде внешних действий, соответствующих только внутренней игровой ситуации и выполняемых сразу, без «пробовательных действий».

В конце «дошкольного возраста» ребенок стал способен к самостоятельной внутренней саморегуляции посредством интериоризованной игры (игровой ситуации), т. е. путем *умственных действий с представлениями*. Это, очевидно, и есть тот самый «интеллектуальный момент», который «вклинивается между переживанием и непосредственным поступком»², заменяя его другим, определяемым внутренней игровой ситуацией и самостоятельно установленными в ней ребенком условными правилами. Таким образом, «утеря непосредственности» связана со сформированной самостоятельной внутренней саморегуляцией.

Превращая свое неигровое поведение в игровое³, т. е. в *самостоятельно* придуманную игру, ребенок способен неадекватно, – с точки зрения окружающих, – реагировать на их действия, на внешние ситуации (включая те, которые *окружающие* считают *неигровыми*). Объективно окружающая среда не изменилась, но она изменилась *для ребенка*, так как изменился он сам⁴. «Среда становится с точки зрения развития совершенно иной с той минуты, когда ребенок перешел от одного

1 Люблинская А. А., [194], с. 340.

2 Выготский Л. С., [57], с. 376-377. В данном контексте «непосредственный» – соответствующий внешней ситуации, «непосредственность» – соответствие внешней ситуации, подчиненность ей.

3 Подобно тому, как это делал по отношению к ребенку взрослый на нижней границе данного «возраста» (см. выше).

4 Выготский Л. С., [57], с. 380-385.

возраста (стадии развития. – С.К.) к другому»¹. В данном случае – от «дошкольного возраста» к началу «кризиса 7 лет».

Ориентировочная дата верхней границы «дошкольного возраста» (и соответствующей стадияльной ЗБР) – *около 7 лет* (табл. 35 в 6.6).

6.4. «Школьный возраст» (ШВ)

Нижняя граница. Признак: ребенок стал объектом внешней регуляции со стороны взрослого посредством *учебного слова* (1.2.7, 1.2.8, 4.8.2, 4.8.4).

Л. С. Выготский указал в качестве хронологического ориентира для начала «школьного возраста» *8 лет*². Л. И. Божович констатировала, что в первое время пребывания в школе у детей наблюдается «добро-совестное, ... ответственное отношение ... к учению», им «интересно делать все, что предлагает учитель»; причем «в первом и втором классах такое отношение» детей «усиливается и развивается»³. (Т. е. формируется социальная ситуация развития, связанная с подчинением ребенка внешней регуляции со стороны взрослого⁴, в данном случае – учителя.) Во время написания этой работы Божович в ее стране в 1-2 классах дети учились в 7-8 лет. Таким образом, сформированное подчинение ребенка внешней словесной регуляции со стороны учителя имеет место ориентировочно *в 8 лет*⁵.

С этим согласуются данные американских психологов о том, что примерно «к 9 годам» – т. е. *в 8 лет* – «дети считают, что подчиняться авторитету следует добровольно»⁶.

1 Выготский Л. С., [57], с. 381.

2 Выготский Л. С., [69], с. 256.

3 Божович Л. И., [23], с. 37.

4 О связи социальной ситуации развития с подчинением внешней регуляции и о «складывании» социальной ситуации развития *к началу стабильного «возраста»* см. в 4.5.1 – 4.5.3.

5 Ср.: «Возможность сопротивляться отвлечению, возможность устойчиво удерживать усвоенную программу, не допускать ошибки после единичного их возникновения, а также способность к ... принятию помощи делают большой шаг в развитии при переходе от 6-7 к 7-8 годам» (Семенова О. А., Кошельков Д. А., Мачинская Р. И., [264]).

6 Mussen P. H., Conger J. J., Kagan J., Huston A. C., [252], с. 160.

Главным авторитетом в данном «возрасте» является педагог: выражаемое в слове «мнение учителя для младших школьников наиболее существенно и безапелляционно»¹. *Субъект внешней регуляции посредством слова учебной речи – учитель*. Это может проявляться в том, что ребенок в большей мере подчиняется учителю, чем родителям, или даже стремится подчинить поведение родителей указаниям педагога («А учительница сказала, что...»).

Ориентировочная дата нижней границы «школьного возраста» (и связанной с ним стадийной ЗБР) – 8 лет (табл. 35 в 6.6).

Верхняя граница. Признак: ребенок (подросток) перестал быть объектом внешней регуляции со стороны взрослого *посредством учебного слова* (4.8.4). Иначе говоря, происходит отвержение ребенком (подростком) такой внешней регуляции со стороны взрослого. Для этого нужна сложившаяся саморегуляция, которая является результатом интериоризации внешней регуляции на протяжении стабильной стадии (4.5.4). Самостоятельная внутренняя регуляция (саморегуляция) осуществляется в конце стабильной стадии с помощью уже интериоризованного средства регуляции, в данном случае – внутренней учебной речи. «Школьный возраст» является «возрастом образования внутренней речи»², – писал Л. С. Выготский.

Его ученица Л. И. Божович сообщает, что он называл «кризисом 13 лет» ту «негативную» подростковую «фазу» развития, которая ориентировочно соотносится с интервалом «13-14 лет»³. Окончание предшествующей стадии – это начало следующей стадии; за «школьным возрастом» следует «кризис 13 лет» (3.4.1). Тем самым, «школьный возраст» *заканчивается около 13 лет* (с началом этого «кризиса»).

Конец предшествующей стадии имеет тот же признак, что и начало следующей стадии (3.4.1). В данном случае: конец «школьного возраста» определяется по признаку начала «кризиса 13 лет». Этот «кризис подросткового возраста связан с возникновением ... нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростка способности и потребности познать самого себя», стремление

1 Давыдов В. В., [96], с. 98. Наличие такого возрастного признака у детей не означает, что невозможно найти учителя, не сумевшего стать авторитетом для учеников.

2 Выготский Л. С., [52], с. 193. Ср. обсуждение «школьного возраста» в 4.8.2.

3 Божович Л. И., [25], с. 75, 107. Здесь слово «фаза» обозначает *стадию*, а именно «кризис 13 лет» (3.4.1).

к «самовоспитанию»¹. Самопознание, самовоспитание – аспекты саморегуляции.

О том, что для данного уровня развития характерны внутренние регулятивные процессы, свидетельствуют уже результаты лонгитюдного исследования Гезелла: «ведущее свойство 13-летнего – обращение внутрь, подросток становится более интровертированным; он склонен к уходу в себя, самокритичен»².

В «13-14 лет» подросток уже «стал способен управлять своим поведением», у него «четко проявляется» стремление «к самостоятельности»³, «к самоутверждению». При этом у подростков «нет стремления к получению оценки их деятельности со стороны взрослых». Часто похвала «вызывает обратную реакцию». «Особенно агрессивно воспринимаются нравоучения, нотации, разговоры». Подростки «перестают принимать “на веру”», склонны оспаривать даже «очевидные вещи»⁴.

Сформирован новый уровень саморегуляции и происходит отвержение внешней регуляции со стороны взрослых (посредством учебной речи).

Как уже было сказано, в «школьном возрасте» происходит «образование внутренней речи»⁵. Причем на этой стадии возникает не внутренняя речь вообще (ведь внутренняя речь была у ребенка и ранее⁶), а определенный ее вид: интериоризованная учебная речь. Так, ученик 7 класса (около 13 лет) пишет в своем дневнике о собственном «внутреннем голосе» и о том, как, занимаясь самовоспитанием, дал себе слово не списывать, а затем, сомневаясь, списать или нет в трудной ситуации во время контрольной, во внутренней речи сам себе «все доводы привел» против списывания – «и помогло»⁷. Саморегуляция (включая

1 Божович Л. И., [25], с. 75, 107.

2 Кон И. С., [149], с. 33-34.

3 Ср.: подросток «уже может противостоять влиянию окружающих в том случае, когда оно не соответствует его собственным требованиям – убеждениям», и «такого рода самостоятельность очень ценна, она необходима для становления личности» (Леванова Е. А., [170], с. 423).

4 Леванова Е. А., [170], с. 420, 422.

5 Выготский Л. С., [52], с. 193.

6 См. 4.8.2 и 6.2.

7 Крутецкий В. А., Лукин Н. С., [165], с. 43.

самовоспитание, самообразование)¹ и осуществляется подростком посредством интериоризованного слова учебной речи, когда он по отношению к себе выступает в роли *внутреннего учителя*. Став учителем для самого себя, ученик *научился учиться*². Именно *учиться*, т. е. *учить себя*.

Ориентировочная дата верхней границы «школьного возраста» (и соответствующей стадияльной ЗБР) – *около 13 лет* (табл. 35 в 6.6).

6.5. «Пубертатный возраст»

Нижняя граница. Признак: подросток стал объектом внешней регуляции со стороны взрослого посредством *серьезно-игровой вещи*, т. е. серьезно-игровой ситуации (1.2.7, 1.2.8, 4.8.2, 4.8.4).

Нижняя граница (начало) «пубертатного возраста» – это конец предшествующей смежной стадии – «кризиса 13 лет» (3.4.1). Выготский называл «кризисом 13 лет» ту «негативную» подростковую «фазу» развития, которая соотносится с интервалом «13-14 лет»³. Тем самым, хронологический ориентир для начала «пубертатного возраста» – *14 лет*.

Оно, как и начало всякой другой стабильной стадии, характеризуется подчинением внешней среде, внешней регуляции с применением внешнего же средства (1.2.6, 4.7, 4.8.4). В этом плане представляют интерес результаты лонгитюда Гезелла: если «ведущее свойство 13-летнего – обращение внутрь»⁴, то «в 14 лет интроверсия сменяется экстраверсией»⁵. В контексте реконструированной теории Выготского это означает следующее. Для 13 лет характерна внутренняя самостоятельная⁶ саморегуляция, связанная с внутренней сосредоточенностью подростка – *субъекта саморегуляции* – на себе же как ее *объекте*. Эта саморегуляция и проявляется в конце «школьного возраста» в от-

1 Способность к самообразованию и самовоспитанию связана с определенным уровнем *психологической культуры личности* (Егорова Э. Н., [107], с. 54-55).

2 Он учился этому на протяжении всего «школьного возраста» и результат зависит от того, как данный процесс *обучения самообучению* (развития саморегуляции) был организован педагогами и психологами.

3 Божович Л. И., [25], с. 75. См. также обсуждение верхней границы в 6.4.

4 В это время «подросток становится более интровертированным» и «склонен к уходу в себя» (Кон И. С., [149], с. 33-34.).

5 Кон И. С., [149], с. 33-34.

6 Сформированная, находящаяся на уровне *актуального развития*.

вержении (игнорировании) внешней регуляции¹ (6.4). Но в *14 лет* подросток уже обращен вовне (экстравертирован), т. е. сосредоточен на окружающем. А значит, подвержен влиянию среды и внешней регуляции посредством внешней же ситуации: тем самым, он вступает в новый стабильный «возраст».

В принципе учителя и родители могут и не обнаружить заметного снижения «трудновоспитуемости» (4.2) *по отношению к ним* у 14-летнего по сравнению с этим же подростком в 13 лет. Субъектом вида регуляции, характерного для «пубертатного возраста», является уже не именно учитель², а *любой значимый, авторитетный для подростка взрослый*. Который может не принадлежать ни к родителям, ни к учителям, ни к совокупности хоть сколько-нибудь известных им людей. В это время центрами притяжения для многих ребят являются «подростковые клубы или объединения по интересам», во главе которых «стоят интересные взрослые, энтузиасты (другим там делать нечего)». И где «главное для ребят – общение друг с другом», – т. е. серьезная игра (4.8.2), – «личность руководителя и теплая ... атмосфера». К таким клубам и объединениям порой «болезненно ревнуют оттесненные на второй план школьные учителя и родители»³. В подобных подростковых группах (клубах, объединениях, союзах, течениях) происходит *серьезная игра*, организатором и руководителем которой может быть значимый для подростков взрослый. Они могут, разумеется, вести серьезную игру и сами, без взрослых⁴,

1 Сформированная к концу «возраста» (началу «кризиса») саморегуляция, как и положено функции, находящейся на уровне *актуального развития*, осуществляется ребенком (подростком) *самостоятельно*. Если бы для ее осуществления еще было необходимо сотрудничество (взаимодействие) со взрослым, то эта функция еще находилась бы в ЗБР, а не на уровне актуального развития.

2 Как это было в предшествующем «школьном возрасте» (6.4).

3 Кон И. С., [149], с. 138. Взрослые не должны воспринимать серьезную игру как некое зло: подобная «групповая игра» полезна, так как вырабатывает у подростков «необходимые (и в будущей взрослой жизни. – С. К.) навыки социального взаимодействия» (Кон И. С., [149], с. 129). Для повышения же эффективности обучения и воспитания подростков педагогам надо не ревновать к клубам и союзам, а разрабатывать образовательные инновации по применению серьезно-игровой методики обучения на данной стадии развития и работать над повышением своего личного авторитета в глазах подростков. Они же уважают личность, способную к пониманию и эмоциональному контакту, умеющую справедливо распоряжаться властью, обладающую высокой профессиональной компетентностью, в том числе – учителя, отлично знающего и преподающего свой предмет (Кон И. С., [149], с. 122).

4 Аналогично дошкольникам, которые могут играть и сами по себе, без участия взрослых.

но в плане возрастных оснований педагогического процесса и психологической практики нам нужно выделить именно внешнюю регуляцию со стороны взрослого, в данном случае – посредством серьезной игры.

Подросткам присуще «создание различных союзов, кружков и обществ, часто с бессодержательными уставами, чисто внешними формами общения», представляющими собой «серьезную игру в жизненные отношения»¹. Это характерно не только для времени Выготского и Штерна, предложившего понятие *серьезной игры*: подростковые союзы, течения и т. п. существуют и сегодня. Среди них есть группы, где «основной контингент – учащиеся восьмых-девярых классов», а взрослых «немного, но их авторитет очень высок»²; есть и группы «с разработанными ритуалами посвящения»³, которые тоже могут рассматриваться как разновидность серьезной игры.

Около 14 лет серьезная игра не только сформировалась, но и может осознаться как таковая. Например, 14-летний школьник пишет: «Трудно мне сейчас жить, но интересно... Будто я играю интересную роль в кино»⁴.

Ориентировочная дата нижней границы «пубертатного возраста» (и связанной с ним стадийной ЗБР) – *около 14 лет* (табл. 35 в 6.6).

Верхняя граница. Признак: подросток перестал быть объектом внешней регуляции со стороны взрослого *посредством серьезно-игровой вещи*, т. е. серьезно-игровой ситуации (1.2.7, 1.2.8, 4.8.2, 4.8.4). Тем самым, подростки перестают моделировать поведение взрослых (роли) и соблюдать существующие в окружающей среде правила. Происходит отвержение подростком внешней регуляции, для чего необходим новый уровень саморегуляции. В данном случае – сформированная *самостоятельная внутренняя саморегуляция посредством интериоризованной серьезно-игровой вещи* (ситуации)⁵. Самостоятельная – т. е. не подчиненная внешней среде, внешней регуляции со стороны взрослых.

1 Выготский Л. С., [67], с. 38.

2 Взрослые могут организовывать и возглавлять как просоциально, так и асоциально ориентированные подростковые группы, с чем связаны определенные проблемы общества. Но сейчас речь идет не об указанных видах подростковых групп, а о том *виде регуляции*, который социум может применять для решения этих проблем.

3 Толстых А. В., [276], с. 22-28.

4 Кон И. С., [149], с. 168.

5 Эту границу полезно сопоставить с окончанием «дошкольного возраста» (6.3).

В периодизации Выготского «пубертатный возраст» находится в интервале между «кризисами» 13 и 17 лет, причем конец всякой стадии развития есть начало следующей за ней смежной стадии (3.4.1). Таким образом, ориентировочное время окончания «пубертатного возраста» – *около 17 лет*¹.

Это означает, что для подростков около 17 лет должен быть характерен признак окончания данной стабильной стадии – отвержение внешней среды, внешней регуляции (ср. 1.2.6, 4.7, 4.8.4). И это действительно так. Исследование выборки из «6 тысяч учащихся от 13 до 18 лет» обнаружило, что к 17 годам «самовосприятие равняется» уже не «на внешние стандарты» (т. е. существующие в окружающей среде образцы и правила). Теперь «его основой становятся стандарты внутренние». Иными словами, «17–18-летние оценивают себя прежде всего с точки зрения своей внутренней шкалы ценностей», независимо от взрослых и их ценностей². Отвержение социально одобряемых образцов поведения, установленных в окружающей среде правил и основанной на них внешней регуляции со стороны взрослых может принимать у подростков формы, требующие особого внимания. Результаты исследования «1310 мальчиков с 10 до 18 лет» показали, что «наибольшую склонность к преступному поведению (тем самым – к отвержению, игнорированию существующих в окружающей среде норм. – С. К.) обнаружили 16–18-летние юноши»³. Но нельзя сказать, что симптомы отвержения «внешних стандартов» появляются *только* у юношей⁴. Возникновение

1 В Собрании сочинений Выготского в его «возрастной периодизации» – явная опечатка: за «кризисом 13 лет» следует «пубертатный возраст (14 лет – 18 лет)», а за ним – «кризис 17 лет». Конец стадии не может не быть тождественным началу следующей смежной стадии (3.4.1). Следовательно, окончание «пубертатного возраста» – это *начало* «кризиса 17 лет», который *заканчивается примерно в 18 лет* – с началом «юности» ([69], с. 255-256).

2 Кон И. С., [149], с. 97. Ср. «немотивированное» поведение в конце «дошкольного возраста» (в начале «кризиса 7 лет») у детей, отвергающих наличные в окружающей среде правила: нарушая их, но выполняя свои «условные правила», дети осуществляют негативное поведение, невзирая на отрицательную реакцию взрослого, т. е., очевидно, с точки зрения *своей шкалы ценностей*, оценивая себя позитивно (6.3).

3 Кон И. С., [149], с. 249. Ср. слова Алексея (16 лет): «Я не хочу работать за гроши... Не знаю, кем стать в этой жизни: разве только крутым бизнесменом или бандитом – они тоже хорошо получают» (Хухлаева О. В., [287], с. 69).

4 Например, мама Майи жалуется: в 16 лет дочь «как с цепи сорвалась: грубит, топчет по-своему, все ей не так» (Хухлаева О. В., [287], с. 22).

этой склонности игнорировать внешнюю среду, внешнюю регуляцию, является признаком начала «кризиса 17 лет», т. е. окончания предшествующей стадии развития – «пубертатного возраста».

Ориентировочная дата верхней границы «пубертатного возраста» (и соответствующей стадийной ЗБР) – в 16-17 лет (табл. 35 в 6.6).

6.6. Периодические системы стадий и стадийных ЗБР с указанием хронологических границ (месяцев и лет жизни)

Воспроизведем в таблице 35 таблицу 8 (в 4.9.1), дополнив ее информацией об ориентировочных сроках начала и окончания стадий, т. е. их нижних и верхних границ (6.1–6.5)¹. При этом будем учитывать, что начало процесса нормального детского развития (3.3) – в момент рождения (0 лет, 0 месяцев), а конец этого процесса – в 18 лет (1.2.8, 4.8.3).

Номера и обозначения стадий («КН» – «кризис новорожденности», «МВ» – «младенческий возраст» и т. д.) соответствуют таблице 1 в 3.4.1.

Отвержение внешней регуляции – это момент окончания ряда (полупериода). Конец одного ряда – это начало следующего² (табл. 35). Каждый ряд отражает историю определенного вида внешней регуляции (с указанным средством): сначала подчинение ей ребенка формируется (стадии «группы» I), а затем разрушается вплоть до полного отвержения (стадии «группы» II). «Подгруппы» стадий выделены тем же способом, который применяется в таблице Менделеева: размещением порядкового номера стадии слева или справа от ее краткого обозначения (например, «дошкольный возраст» ДВ находится в той же «подгруппе», что и «младенческий возраст» МВ, а «ранний возраст» РВ – в другой «подгруппе»)³.

Теперь внесем хронологические ориентиры в периодическую систему стадийных ЗБР, для чего воспроизведем в таблице 36 таблицу 10 (в 4.9.2), дополнив ее информацией из табл. 35: границы стадийных ЗБР – это границы стадий (3.4.2).

1 Хронологические ориентиры добавлены в табл. 8 (короткая форма периодической системы стадий), но их можно добавить и в табл. 9.
 2 Границы рядов являются одновременно границами смежных стадий (3.4.1).
 3 «Группы» и «подгруппы» – термины таблицы Менделеева, обозначающие здесь совокупности стадий.

«Возрастная периодизация» Выготского как периодическая система

Периоды	Ряды	Средство внешней регуляции	«Группы» и «подгруппы» стадий	
			I Нестабильные («кризисы»)	II Стабильные («возрасты»)
I	1	Вещь первосигнальная	1 КН 0 – 2 месяца	2 МВ 2 – 14-15 месяцев
	2	Слово бытовое	К1 3 14-15 – 18-20 месяцев	РВ 4 18-20 мес. – нач. 4 года
II	3	Вещь игровая	5 К3 начало 4 года – ок. 4 лет	6 ДВ около 4 лет – ок. 7 лет
	4	Слово учебное	К7 7 около 7 лет – 8 лет	ШВ 8 8 лет – около 13 лет
III	5	Вещь серьезно-игровая	9 К13 около 13 – около 14 лет	10 ПВ около 14 – 16-17 лет
	6	Слово серьезное	К17 11 16-17 лет – 18 лет	[ЮВ 12] [с 18 лет]
Социальная ситуация развития с внешней регуляцией указанным средством			Формируется (в конце стадии – сформирована)	Разрушается (в конце стадии – «аннулируется»)
Признак конца стадии			Ребенок стал объектом внешней регуляции указанным средством	Ребенок перестал быть объектом внешней регуляции указанным средством
Признак начала стадии			Ребенок перестал быть объектом внешней регуляции средством, характерным для предшествующей стадии	Ребенок стал объектом внешней регуляции средством, характерным для данной стадии

В табл. 36 «КН-ЗБР» означает: «стадиальная зона ближайшего развития в кризисе новорожденности»; «МВ-ЗБР» означает: «стадиальная зона ближайшего развития в младенческом возрасте»; и т. д.

Таблица 36

**Периодическая система
стадиальных ЗБР**

Периоды	Ряды	Средство внешней регуляции	«Группы» и «подгруппы» стадиальных ЗБР	
			I Нестабильные	II Стабильные
I	1	Вещь первосигнальная	1 КН-ЗБР 0 – 2 месяца	2 МВ-ЗБР 2 – 14-15 месяцев
	2	Слово бытовое	3 К1-ЗБР 14-15 – 18-20 месяцев	4 РВ-ЗБР 18-20 месяцев – начало 4-го года
II	3	Вещь игровая	5 К3-ЗБР начало 4 года – около 4 лет	6 ДВ-ЗБР около 4 лет – около 7 лет
	4	Слово учебное	7 К7-ЗБР около 7 лет – 8 лет	8 ШВ-ЗБР 8 лет – около 13 лет
III	5	Вещь серьезно-игровая	9 К13-ЗБР около 13 – около 14 лет	10 ПВ-ЗБР около 14 – 16-17 лет
	6	Слово серьезное	11 К17-ЗБР 16-17 лет – 18 лет	12 [ЮВ-ЗБР] [с 18 лет]
В стадиальной ЗБР (на уровне потенциального развития) – регуляция с указанным средством			Внешняя, с внешним же средством	Внутренняя, самостоятельная, с уже интериоризованным средством

**Глава 7
СВЯЗЬ «СТРУКТУРЫ ВОЗРАСТА» И ФАЗНЫХ ЗБР
С ЭМПИРИЕЙ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

«Структура возраста» – это его разделение на части (фазы), с каждой из которых связана фазная ЗБР (часть стадиальной ЗБР). Подробнее – в 5.6.

Дополним эмпирические границы стабильных стадий и стадиальных ЗБР (6.1–6.6) эмпирическими границами фаз и фазных ЗБР (табл. 21 и 23 в 5.6.1 и 5.6.2; см. также 5.8.1, 5.8.2).

Фазная ЗБР не сводится к соответствующей ей фазе¹, но границы такой ЗБР – это границы связанной с ней фазы: аналогично отношению между стадиальными ЗБР и стадиями (1.2.3, 3.4.2). Поэтому для выявления эмпирических границ стабильных фазных ЗБР обратимся к фазам стабильных стадий («возрастов»)².

7.1. «Младенческий возраст» (МВ)

Применим последовательный способ анализа структуры «возраста» (табл. 21 в 5.6). Т. е. будем искать признаки фаз данного «возраста» в порядке их наступления в ходе развития.

Протофаза «младенческого возраста» (МВ-П). Ее нижняя граница – это начало всей данной стадии с его признаком (1.2.9, 5.4). Признак начала «младенческого возраста»: *ребенок стал объектом регуляции со стороны взрослого посредством первосигнальной вещи* (6.1). Сложной первосигнальной вещью является внешняя ситуация, воспринимаемая по первой сигнальной системе (1.2.7, 4.8.2).

Начало «младенческого возраста» – *около 2 месяцев* (6.1; табл. 35 в 6.6). Нижняя граница его протофазы характеризуется этим же признаком и временем его появления.

1 Фазная ЗБР относится к фазе так же, как стадиальная ЗБР – к стадии. Т. е. включает не только отрезок развития и формирующиеся здесь у ребенка процессы, но и часть культурного контекста развития (под непосредственным влиянием которой эти процессы формируются), в том числе – определенный этап обучения (см. 3.4.2).

2 В настоящем исследовании разделяются на части (фазы) стабильные стадии, а фазы нестабильных стадий не выделяются (3.7).

Верхняя граница протофазы – это нижняя граница аллофазы¹ (1.2.9, 5.4).

Аллофаза «младенческого возраста» (МВ-А). Признак начала этой аллофазы: *ребенок стал субъектом регуляции поведения взрослого* (1.2.9, 5.4) *посредством первосигнальной вещи*². Этот признак надо искать внутри стадии – между 2 и 14-15 месяцами (6.1; табл. 35 в 6.6).

После 6 месяцев – «во втором полугодии» 1-го года – у младенца наблюдается «активное стремление к общению», выражающееся, в частности, в том, что ребенок «тянется к человеку, хватается его и недоволен, когда тот удаляется»³. Хватая и пытаясь удержать взрослого, младенец осуществляет регулятивное воздействие на него (насколько успешно – другой вопрос). «Во второй половине первого года» в поведении ребенка появляются и «элементы привлечения внимания взрослых в виде манипулятивных действий», он также «пытается вовлечь взрослого в продолжение ... действия»⁴. Например, ребенок *после 6 месяцев* (а именно в 8 месяцев) хватается руку матери, «кладет руку матери» на предмет, которым она до того манипулировала, «и подталкивает, чтобы заставить мать повторить действие»⁵. Овладевая хватанием, *ребенок обретает возможность, воздействуя на окружающее, создавать или изменять внешнюю ситуацию (средство регуляции) и таким путем регулировать поведение взрослого*.

М. И. Лисина проводит границу внутри младенчества в 6 месяцев в связи с окончанием эпохи «ситуативно-личностного общения ребенка со взрослым», для которой характерно то, что «дети еще не овладели хватательными движениями». S. и N. Greenspan выделили в младенчестве этап *от 2 до 7 месяцев*, который они назвали «влюбленностью» ребенка во взрослого. Окончание «влюбленности», по-видимому, связано с тем, что ребенок стал субъектом регуляции взрослого⁶.

1 Эта же граница делит данный «возраст» на «первую» и «вторую» фазы (5.2), причем «первая» – это протофаза (5.4). Разделение «младенческого возраста» на «первую» и «вторую» фазы: Касвинов С. Г., [138].

2 См. 1.2.7, 1.2.8, 4.8.2, 6.1. Ср.: первая собственная деятельность младенца – управление взрослым с помощью создаваемых ребенком средств (Зинченко В. П., [131], с. 414).

3 Выготский Л. С., [59], с. 301.

4 Эльконин Д. Б., [308], с. 49, 93.

5 Наблюдение Ж. Пиаже. Цит. по [215], с. 59.

6 Лисина М. И., [187], с. 158; Крайг Г., [163], с. 301, 302.

Становление субъектом регуляции связано с овладением ее средством (5.4), в данном «возрасте» – *первосигнальной вещью*; сложной первосигнальной вещью является внешняя ситуация (6.1). После 6 месяцев младенец способен применять хватание для создания такой ситуации и регуляции взрослого с ее помощью. Такая активность ребенка может рассматриваться как *регулятивная моторика* в отличие от присущей младенцу и ранее *исполнительной моторики* (внутри-ситуативной, регулируемой)¹.

Ориентировочная дата нижней границы аллофазы – *6-7 месяцев*. Таким образом, верхняя граница протофазы – тоже *6-7 месяцев*. Отразим это в таблице 37.

Таблица 37

Ориентировочные хронологические границы фаз «младенческого возраста» (МВ) и связанных с ними ЗБР²

Стадия и ее хронологические границы	МВ 2 – 14-15 месяцев			
	Фазы и их хронологические границы	МВ-П 2 – 6-7 мес.	МВ-А 6-7 – 9-10 мес.	МВ-Э 9-10 – 12 мес.

Верхняя граница (конец) аллофазы – это нижняя граница (начало) экстафазы (5.4).

Экстафаза «младенческого возраста» (МВ-Э). Признак ее начала: *ребенок стал субъектом внешней саморегуляции* (1.2.9, 5.3) *посредством первосигнальной вещи* (4.8.2, 6.1). Другая сторона этого же признака – *появление негативного поведения* (5.5.1).

«Знаменательный поворотный пункт» в развитии младенца – «10-й месяц», когда происходит «исчезновение бесцельных движений»³. Движения перестали быть бесцельными – значит, они стали регулироваться младенцем.

1 Например, в «комплексе оживления» при появлении взрослого (первосигнальная ситуация).

2 Границы фазной ЗБР – это границы связанной с ней фазы, подобно тому, как границами стадийной ЗБР являются границы стадии (3.4.2).

3 Выготский Л. С., [59], с. 284.

Отметив, что «в опытах Бюлера первые проявления практического интеллекта относились к 10–12-му месяцам», Выготский уточнил: уже «у 9-месячного эти проявления наблюдаются в развернутом виде». Причем «сущность интеллектуальных проявлений ребенка заключается в первых разумных и целесообразных, не врожденных и не заученных, а вновь возникающих в данной ситуации действиях руки, связанных с наипростейшим применением обходных путей и употреблением орудий»¹. Это – саморегулируемая активность младенца.

На 10-м месяце – т. е. в 9-10 месяцев – обнаруживается признак начала экстрафазы: *ребенок стал субъектом саморегуляции посредством внешней первосигнальной вещи* (ситуации). В это время ребенок может сам создать внешнюю ситуацию: он стал способен к этому уже на нижней границе аллофазы (см. выше).

С тем, что у ребенка в это время сформирована внешняя саморегуляция, связано то, что «средний возраст, в котором младенец может принять вертикальное положение и стоять, держась за мебель, – между 9 и 10 месяцами», а многие в это время делают и «первые шаги, держась за мебель»². Мебель выступает здесь в качестве компонента внешней ситуации: это – *первосигнальная вещь*, посредством которой ребенок регулирует свое поведение (принимает и сохраняет вертикальное положение).

Ориентировочная дата нижней границы экстрафазы – 9-10 месяцев (табл. 37).

Верхняя граница экстрафазы – это нижняя граница интрафазы (5.3).

Интрафаза «младенческого возраста» (МВ-И). Признак ее нижней границы (начала): *ребенок стал субъектом несамостоятельной внутренней саморегуляции* (5.3) *посредством первосигнальной вещи (ситуации)* (4.8.2, 6.1). Которая в начале интрафазы тоже стала внутренней: перешла в план представлений (5.3, 6.1).

Внутренняя саморегуляция посредством представления – интериоризованной *первосигнальной вещи* (ситуации) – обнаруживается уже на границе 1-го и 2-го года, т. е. *около 12 месяцев*. «К началу второго года ребенок уже активен не только тогда, когда непосредственно вос-

1 Выготский Л. С., [59], с. 299.

2 Ньюкомб Н., [223], с. 126; Крайг Г., [163], с. 223.

принимает ... интересные для него предметы..., но и тогда, когда им руководит лишь представление ... о тех предметах, которых в данный момент нет перед его глазами»¹. Примерно в то же время ребенок начинает ходить, уже не держась за мебель или другие дополнительные опоры, т. е. обходясь без внешней вещи как средства регуляции (а значит, осуществляя внутреннюю саморегуляцию).

Но влияние внешней воспринимаемой ситуации на младенца в начале интрафазы еще не исчезает. Оно преодолевается им лишь к 14-15 месяцам, т. е. к концу «возраста», когда у ребенка сформирована самостоятельная внутренняя регуляция (6.1). Признак конца интрафазы – это признак окончания всей стабильной стадии (5.3), т. е. *отвержение ребенком внешней регуляции со стороны взрослого посредством первосигнальной вещи (ситуации)* (4.8.4, 6.1). Этот признак обнаруживается около 1 года 2-3 месяцев, т. е. примерно в 14-15 месяцев, когда младенцы уже способны регулировать свое поведение исключительно представлениями, игнорируя внешнюю воспринимаемую ситуацию (6.1). В этом смысле – *самостоятельно*: «появление мотивирующих представлений» в конце «младенческого возраста» (6.1) «избавляет ребенка от ... ситуативности» поведения². На протяжении интрафазы внутренняя саморегуляция *становится* самостоятельной.

Ориентировочная дата нижней границы интрафазы – *около 12 месяцев*; верхняя граница интрафазы – *в 14-15 месяцев* (табл. 37).

Фазные ЗБР детей «младенческого возраста». Границы протофазной, аллофазной, экстрафазной и интрафазной ЗБР – те же, что у связанных с ними фаз (3.4.2; табл. 37).

1 Божович Л. И., [24], с. 169. Ср. результаты наблюдений К. Н. Поливановой: около 11 месяцев ребенок еще выдвигает свое «ярко окрашенное» аффектом требование запретного предмета, когда тот *находится в поле восприятия*, а «несколько позже по времени появления» симптома аналогичное требование выдвигается младенцем и тогда, когда вожделенный предмет «находится вне поля восприятия», т. е. дан *лишь в представлении* ([240], с. 44).

2 Божович Л. И., [24], с. 170.

7.2. «Ранний возраст» (РВ)

Как и в 7.1, применим последовательный способ анализа структуры «возраста».

Границы фаз – это границы связанных с ними ЗБР (3.4.2).

Протофаза «раннего возраста» (РВ-П). Нижняя граница (начало) протофазы – это начало всего «возраста» (5.4). Признак начала «раннего возраста»: *ребенок стал объектом регуляции со стороны взрослого посредством внешнего бытового слова* (6.2). Начало «раннего возраста» – *18-20 месяцев* (6.2; табл. 35 в 6.6). Нижняя граница его протофазы характеризуется этим же признаком и временем его появления (табл. 38).

Верхняя граница протофазы – это начало аллофазы¹ (5.4).

Аллофаза «раннего возраста» (РВ-А). Признак начала этой аллофазы: *ребенок стал субъектом регуляции поведения взрослого* (5.4) *посредством внешнего бытового слова* (4.8.2, 6.2). Этот признак надо искать внутри стадии – между 18-20 месяцами и началом 4-го года (6.2; табл. 35 в 6.6).

Ребенок, который стал субъектом регуляции поведения другого (взрослого), уже может *создавать (преобразовывать) средство регуляции* в соответствии с желаемым результатом². В «раннем возрасте» – *создавать слово* (предложение) бытовой речи (4.8.2).

По данным американских психологов, «*двухлетние* дети начинают подчинять поведение других людей своим требованиям». Например, ребенок «просит взрослого пересесть на другой стул» или «издать забавный звук». Эти требования имеют регулятивный характер: они «связаны со стремлением ребенка оказать влияние на поведение взрослого» *посредством слова*³.

Несколько более ранний момент создания ребенком «раннего возраста» *слова* (предложения) для регуляции поведения взрослого зафиксировал в своем наблюдении К. И. Чуковский. «Входит ко мне дочь – *на двадцать третьем месяце* своего бытия – с таким озорным и в то же

время смущенным лицом, точно затевает необыкновенную каверзу». До сих пор «такого сложного выражения я никогда не видел у нее на лице». Она крикнула: «Папа, ава – мяу!». Сообщив «сенсационную и заведомо неверную весть, что собака, вместо того, чтобы лаять, мяукает. И засмеялась поощрительным, несколько искусственным смехом, приглашая и меня смеяться этой выдумке». В результате своей регулятивной активности с использованием самостоятельно созданного *слова* (предложения) дочь добилась того, что отец поддержал ее выдумку и высказал свою, аналогичную. Причем Чуковский отметил, что до описанного случая ничего подобного не происходило: достигнув соответствующего уровня развития, «прочно, нерасторжимо, раз навсегда привязала она к петуху «кукареку», к кошке – «мяу», к собаке – «гав-гав» и, справедливо гордясь своими великими знаниями, неустанно демонстрировала их». Вплоть до описанного случая, когда она вдруг проявила «интеллектуальную дерзость»¹. Таким образом, «ава – мяу» – это *слово* (предложение), *созданное ребенком* «на двадцать третьем месяце» – т. е. *в 22 месяца* – и использованное как средство регуляции взрослого.

Ориентировочная дата нижней границы аллофазы – *около 2 лет*. Таким образом, верхняя граница протофазы – в это же время. Отразим это в таблице 38.

Таблица 38

Ориентировочные хронологические границы фаз «раннего возраста» (РВ) и связанных с ними ЗБР²

Стадия и ее хронологические границы	РВ 18-20 месяцев – начало 4-го года			
	Фазы и их хронологические границы	РВ-П 18-20 мес. – около 2 лет.	РВ-А около 2 лет – на 3 году	РВ-Э на 3 году – около 3 лет

Верхняя граница (конец) аллофазы – это нижняя граница (начало) экстрафазы (5.4).

1 Чуковский К. И., [296], с. 290-291. (Курсив мой. – С. К.)

2 Границы фазной ЗБР – это границы связанной с ней фазы, подобно тому, как границами стадийальной ЗБР являются границы стадии (3.4.2).

1 Эта же граница делит данный «возраст» на «первую» и «вторую» фазы (5.2), причем «первая» – это протофаза. Подробнее о разделении «раннего возраста» на эти фазы по признаку словесной регуляции ребенком взрослого: Касвинов С. Г., [138].

2 См. 5.4. Ср. аллофазу «младенческого возраста» (7.1).

3 Mussen P. H., Conger J. J., Kagan J., Huston A. C., [252], с. 69. (Курсив мой. – С. К.)

Экстрафаза «раннего возраста» (РВ-Э). Признак ее начала: *ребенок стал субъектом внешней саморегуляции (5.3) посредством слова бытовой речи (4.8.2, 6.2).* Другая сторона этого же признака – *появление негативного поведения.* Начало экстрафазы – это начало аутофазы (5.4), т. е. фазы «борьбы» регуляций, проявляющейся – с точки зрения взрослого – в возникновении негативного поведения ребенка (5.5.1). Характерным для «раннего возраста» средством регуляции является *бытовое слово (4.8.2),* поэтому сейчас речь идет о «борьбе» *словесных регуляций.* Ее пример привела в своем дневнике матери психолог Н. А. Менчинская: «Я не велела Саше брать в рот палочку, а он упрямится, лизнул велосипед и в ответ на мое “нельзя” сказал: “Нет, мосьня (можно) и висипед (велосипед), и пальку”» (2 года 8 месяцев)¹. Здесь ребенок еще не может просто отвергнуть (игнорировать) внешнюю регуляцию, как это будет позднее, в конце данного «возраста» (6.2). Поэтому для совершения желаемой исполнительной активности ребенок вынужден вступить в борьбу, пытаясь тем же средством внешней регуляции (словом бытовой речи) воздействовать на взрослого, чтобы побудить его снять свой запрет. В то же время происходит и *внешняя регуляция ребенком себя как субъекта исполнительной активности:* он тоже слышит свое «нет, можно», которое противостоит запрету взрослого и предписывает самому ребенку запрещенное взрослым поведение.

Возникновение негативного поведения связано с тем, что у ребенка сложилась внешняя саморегуляция с помощью внешнего пока средства (5.5). В данном случае – *бытового слова.* С этим вполне согласуются данные западных психологов: «*на третьем году*» дети, «выполняя какое-либо действие, описывают его» словами, например, «взбираясь на стул, малыш приговаривает: “я сяду”»; причем в это время «дети чаще описывают свои собственные действия, чем поведение других людей», поэтому «напрашивается вывод, что дети больше всего озабочены именно своими поступками»². Здесь дети осуществляют внешнюю саморегуляцию посредством слова внешней бытовой речи: они сами слышат высказываемое ими «описание своих собственных действий».

Наблюдавшийся Д. Б. Элькониным ребенок «в конце второго и в начале третьего года ... очень любил помогать взрослым» (и «подобные примеры можно было бы умножить»)³. Прекращение «любви помогать

1 Цит. по [215], с. 113.

2 Mussen P. H., Conger J. J., Kagan J., Huston A. C., [252], с. 69. (Курсив мой. – С. К.)

3 Эльконин Д. Б., [309], с. 187.

взрослым» на 3-м году означает заметное снижение подчинения внешней регуляции со стороны взрослых, что, очевидно, имеет связь с появлением негативного поведения в начале экстрафазы.

Ориентировочное время начала экстрафазы – *на 3 году* (табл. 38). Верхняя граница экстрафазы – это начало интрафазы (5.4).

Интрафаза «раннего возраста» (РВ-И). Признак ее нижней границы: *ребенок стал субъектом несамостоятельной внутренней саморегуляции (5.3) посредством бытового слова (6.2),* которое в начале интрафазы тоже стало внутренним¹ (5.3).

Этот признак мы находим в наблюдении психолога В. С. Мухиной над ее сыном Андреем *около 3 лет:* «Зову на кухню. Стоит, ни с места, будто не слышит» (3 года, 0 месяцев, 9 дней)². Здесь важно *отсутствие какой бы то ни было внешней реакции* Андрея («будто не слышит»), включая отсутствие соответствующего регулятивному воздействию исполнительного поведения («стоит, ни с места»). Описанную ситуацию можно понимать как ту же, в сущности, саморегуляцию, противостоящую регулятивному воздействию взрослого в экстрафазе («Нет, можно!» и т. п., см. выше), но уже ставшую *внутренней саморегуляцией посредством внутреннего же слова бытовой речи.* Разница только в том, что в экстрафазе ребенок отменял внешнюю команду посредством внешнего слова, а теперь делает то же самое посредством внутреннего слова.

С началом интрафазы эта внутренняя саморегуляция еще не стала вполне самостоятельной (независимой от внешней ситуации), что произойдет в конце данной стадии (6.2), т. е. в начале «кризиса 3 лет». Различие между интрафазой «раннего возраста» и «кризисом 3 лет» хорошо видно из сопоставления только что приведенного наблюдения В. С. Мухиной с описанием Л. С. Выготским поведения девочки в «кризисе 3 лет» (6.2). Мухина пишет, что Андрей затем *все же идет туда, куда его звал взрослый,* а Выготский сообщает, что девочка так и *не выполнила ничего из того, что было ей сказано взрослым.*

В наблюдениях Мухиной показана явная противоположность реакции ребенка в разных фазах «раннего возраста» на одну и ту же, в сущности, внешнюю ситуацию – регуляцию со стороны взрослых посредством *бытового слова* с аналогичным содержанием (зов на кухню, приглашение поесть). В 1 год 8 месяцев и 10 дней – беспрекословное

1 О наличии внутренней (интериоризованной) бытовой речи в конце «раннего возраста» см. в 6.2.

2 Мухина В. С., [214], с. 244.

подчинение внешней вербальной регуляции (6.2), в 3 года 0 месяцев и 9 дней – явная, но пока не совсем успешная попытка отвержения такой регуляции: «будто не слышит», но затем все же идет туда, куда сказано (см. выше).

Конец интрафазы – это конец всего «раннего возраста», который заканчивается на 4-м году (6.2). В это время другая попытка того же Андрея отвергнуть внешнюю регуляцию стала успешной: он нарочно говорит запрещенные ему слова в присутствии матери, она велит ему перестать, но это не только не прекращает запретные действия ребенка, но лишь еще больше воодушевляет его (6.2). При этом Андрей уже не пытается побудить взрослого отменить запрет, что мы видели в экстрафазе (см. выше). И даже не просто игнорирует внешнюю регуляцию, а с воодушевлением действует наперекор ей, как бы торжествуя по поводу своей победы над внешней регуляцией. Нельзя сказать, что ребенок непременно делает это назло взрослому: преодоление внешней регуляции необходимо для перехода на следующую стадию нормального детского развития (3.3), а ощущение нового уровня своих возможностей, естественно, воодушевляет.

Нижняя граница интрафазы – около 3 лет; верхняя граница интрафазы – в начале 4-го года (6.2; табл. 38).

Фазные ЗБР детей «раннего возраста». Границы протофазной, аллофазной, экстрафазной и интрафазной ЗБР – те же, что у связанных с ними фаз (3.4.2; табл. 38).

7.3. «Дошкольный возраст» (ДВ)

Выявим здесь границы фаз дихотомическим способом (см. табл. 22 в 5.6.1). Т. е. сначала разделим надвое «возраст» – на интерфазу и аутофазу, – а затем – каждую из них. В итоге получим протофазу, аллофазу, экстрафазу и интрафазу (табл. 22).

Границы фаз – это границы связанных с ними ЗБР (3.4.2).

Интерфаза и аутофаза «дошкольного возраста». Две эти смежные фазы в сумме составляют весь «возраст» (5.4), в данном случае – «дошкольный возраст». Начало первой из них (интерфазы) – это начало всего «возраста», а окончание второй (аутофазы) – его конец. Соответственно, признак нижней границы (начала) интерфазы тот же, что у начала «дошкольного возраста»: *ребенок стал объектом регуляции со стороны взрослого посредством игровой вещи (ситуации)* (6.3). И ори-

ентировочное время появления этого признака, естественно, то же: *около 4 лет* (6.3).

Признак верхней границы аутофазы тот же, что у верхней границы (конца) «дошкольного возраста»: *ребенок перестал быть объектом регуляции со стороны взрослого посредством игровой вещи (ситуации)* (6.3). Ориентировочное время появления этого признака – *около 7 лет* (6.3).

Отразим начало и конец «возраста» в табл. 39.

Для выявления интерфазы и аутофазы осталось найти границу между ними: конец интерфазы, которым является *начало аутофазы* (оно же – начало экстрафазы¹). Признак начала аутофазы на данной стадии таков: *ребенок стал субъектом внешней саморегуляции (5.4) посредством игровой вещи (ситуации)* (6.3). Другая сторона этого же признака – *появление негативного поведения* (5.5.1).

Согласно эмпирическим данным, возникновение негативного поведения в «дошкольном возрасте» имеет место примерно в 5,5 лет² (в пять с половиной лет, т. е. около 5 лет и 6 месяцев). Отразим эту границу между интерфазой и аутофазой в таблице 39.

Таблица 39

Ориентировочные хронологические границы фаз «дошкольного возраста» (ДВ) и связанных с ними ЗБР

Стадия и ее хронологические границы	ДВ <i>около 4 лет – около 7 лет</i>			
	Фазы и их хронологические границы	Интерфаза ³ <i>около 4 лет – около 5,5 лет</i>		Аутофаза <i>около 5,5 лет – около 7 лет</i>
ДВ-П <i>около 4 лет – около 5,0 лет</i>		ДВ-А <i>около 5,0 лет – около 5,5 лет</i>	ДВ-Э <i>около 5,5 лет – 6 лет</i>	ДВ-И <i>6 лет – около 7 лет</i>

1 Начало аутофазы – это начало экстрафазы и конец интерфазы (5.4).

2 Сапогова Е. Е., [261], с. 367.

3 Интерфазе и аутофазе не присвоены краткие буквенные обозначения, так как эти фазы и связанные с ними ЗБР не отражены в реконструированной стадийно-фазной периодизации Выготского (5.8.2) и в периодической системе возрастных ЗБР (5.8.3).

В связи с появлением негативного поведения уже в 5,5 лет, психологи не принимают этот признак в качестве симптома «кризиса 7 лет»¹. Действительно, возникновение негативного поведения – признак начала аутофазы и экстрафазы, а не признак конца всего «возраста» и начала «кризиса» (5.5.1).

Протофаза и аллофаза «дошкольного возраста» (ДВ-П и ДВ-А). Это – две смежные фазы, в сумме составляющие интерфазу (5.4). Начало первой из них (протофазы) – это начало всей интерфазы, а окончание другой (аллофазы) – это конец интерфазы. Соответственно, признак начала протофазы тот же, что у начала интерфазы, а признак окончания аллофазы – тот же, что у конца интерфазы. Границы интерфазы только что установлены. Поэтому для выявления протофазы и аллофазы «дошкольного возраста» осталось лишь найти границу между ними, т. е. конец протофазы, которым является начало аллофазы (5.4). Признак начала аллофазы «дошкольного возраста»: *ребенок стал субъектом регуляции поведения взрослого (5.4) посредством игровой вещи (игровой ситуации) (4.8.2, 6.3)*².

Эта сторона отношений между детьми и взрослыми отражена в работах В. С. Мухиной. Ребенок может использовать игровую ситуацию, например, для обмана (с целью регуляции поведения взрослых), *играя в то, что он говорит правду*: «дети пяти-семи лет», когда лгут, «стараясь продемонстрировать взрослому свою искреннюю правдивость, например, смотрят “честными глазами” прямо в глаза взрослого»³.

Разумеется, регуляция посредством игровой ситуации вовсе не обязательно связана с обманом. Например, дети, сообщив свои фантазии, и, тем самым, «сказав неправду, тут же обращаются к истине»⁴, т. е. признаются в том, что созданная ими ситуация не соответствует действительности. Так, в 5 лет и 2 дня сын В. С. Мухиной Андрей пришел к ней и сказал: «Мама, сейчас придет Кирилл и будет тебе говорить неправду. Ты ему не верь». Кирилл (брат Андрея): «Мама, ты ему не верь. Слу-

1 Ермолова Т. В., Мещерякова С. Ю., Ганошенко Н. И., [112], с. 50.

2 Эта же граница делит данный «возраст» на «первую» и «вторую» фазы (5.2), причем «первая» – это протофаза (5.4). О разделении «дошкольного возраста» на «первую» и «вторую» фазы по признаку игровой регуляции ребенком взрослого см.: Касвинов С. Г., [140].

3 Мухина В. С., [215], с. 184.

4 Мухина В. С., [217], с. 15.

шай, что я тебе скажу. Он меня сию минуту укусил в ногу. Вот, смотри! (Показывает круглое красное пятно.)». Мама: «Андрюша, что с тобой?». Кирилл: «А на самом деле это не он укусил. Это мы оба так придумали, как будто укусил. Это я крышечный укус сделал! (Крышкой от круглой банки сдавил себе ногу.)»¹. Для регуляции поведения взрослых ребенок должен быть способен *создать соответствующую ситуацию* (5.4), что мы и видим в только что приведенном примере.

Дети способны регулировать поведение взрослого, *создавая игровую ситуацию и выдавая ее за реальную*. В своих «отношениях со взрослыми ребенок имеет возможность не только быть ребенком, но и играть роль ребенка». Посредством игровой ситуации «он может управлять взрослыми», – «хотя те и наделены официальной властью», – для того, чтобы «добиться желаемого» (в частности, «стать в центре внимания взрослых») ². Например, «ребенок может в отношениях с матерью играть роль ребенка, подчеркивая свои детские черты, вызывающие у нее любовь и умиление, и добиваться таким способом получения всяких удовольствий»³. При этом создание игровой ситуации и осуществляемая внутри нее исполнительная активность являются частью деятельности, совершаемой ради достижения вполне реального предмета потребности («желаемого», «удовольствий»).

По-видимому, дети могут сознательно тренироваться в осуществлении такой регуляции поведения взрослых. Например, в 5 лет и 25 дней тот же Кирилл сказал маме, что его брат Андрей сломал игрушку, но затем признался, что сломал ее сам. Мама спросила: «Зачем же ты говорил неправду на Андрюшу?». Очень интересен ответ Кирилла: «Я хотел попробовать свои силы»⁴.

Граница между протофазой и аллофазой – *около 5 лет 0 месяцев* (табл. 39).

Экстрафаза и интрафаза «дошкольного возраста» (ДВ-Э и ДВ-И). Это – две смежные фазы, в сумме составляющие аутофазу: начало аутофазы – это начало экстрафазы, а конец аутофазы – конец интрафазы (5.4). Начало и конец аутофазы «дошкольного возраста» только что установлены. Поэтому для выявления экстрафазы и интрафазы

1 Мухина В. С., [214], с. 276-277.

2 Мухина В. С., [43], с. 54.

3 Мухина В. С., [215], с. 179.

4 Мухина В. С., [214], с. 280.

«дошкольного возраста» осталось лишь найти границу между ними: конец экстрафазы – это начало интрафазы (5.3). Признак начала интрафазы «дошкольного возраста»: *ребенок стал субъектом внутренней несамостоятельной саморегуляции (5.3) посредством игровой вещи (игровой ситуации)* – характерного для данной стадии средства регуляции (4.8.2, 6.3), в начале интрафазы – уже внутреннего (5.3).

Соответственно, в начале интрафазы ребенок перестает нуждаться в осуществлении внешней саморегуляции, а также – в ее средстве (5.3). В начале интрафазы «дошкольного возраста» – во внешней саморегуляции с применением внешней игровой вещи (игровой ситуации).

Около 6 лет дети уже могут не совершать внешних игровых действий, а просто смотреть на игрушки и представлять себе то, что с ними должно происходить. Например, в 6 лет и 7 дней ребенок «расставляет на тахте вокруг себя игрушки. Ложится среди них. Тихо лежит около часа». На вопрос взрослого «Что ты делаешь?» ребенок отвечает: «Я играю». «Как же ты играешь?» – «Я на них смотрю и думаю, что с ними происходит». От такой уже почти совсем интериоризованной игры всего «один шаг до воображения, вообще не нуждающегося во внешних опорах, целиком протекающего в уме»¹. Сделав этот шаг, ребенок обретает возможность регулировать свое поведение посредством уже полностью внутренней игровой ситуации, т. е. переходит в интрафазу.

Таким образом, интрафаза обсуждаемой стабильной стадии соответствует 7-му году жизни, т. е. нашим 6-летним первоклассникам².

1 Венгер Л. А., Мухина В. С., [40], с. 218.

2 Тут вступают между собой в противоречие педагогическая и психологическая терминологии. С педагогической точки зрения, шестилетний первоклассник – *школьник* (так как он учится *в школе*). С психологической точки зрения, тот же шестилетний первоклассник – *дошкольник* в том смысле, что *он еще не вышел из «дошкольного возраста»* и до начала «школьного возраста» ребенку надо пройти еще одну стадию развития – «кризис 7 лет» (см. 6.3, 6.4 и табл. 35 в 6.6). Эта терминологическая путаница препятствует взаимопониманию между педагогами и психологами, а значит, и применению достижений психологии в научной и практической педагогике. Очевидно, такая путаница может быть здесь ликвидирована только одним путем: переименованием «дошкольного возраста» в психологии. Название для него предложено Выготским: он применял выражение «возраст игры» для обозначения «типичной стадии» развития (Выготский Л. С., [52], с. 325). Впрочем, стиль «возрастной периодизации» ученого требует заменить «возраст игры» на «игровой возраст» (см. табл. 1 в 3.4.1). См. также обсуждение выражения «дошкольный возраст» в конце Приложения 1.

Их возрастные особенности, согласно разрабатывавшейся Л. С. Выготским и реконструированной выше теории обучения и развития, таковы. *Начало этой интрафазы* характеризуется важнейшим признаком готовности к школе: ребенок перестал нуждаться во внешней игре с игрушками¹ и стал способен к внутренней саморегуляции. Теперь он может в достаточной мере управлять своим поведением, чтобы выполнять задания педагога без посторонней помощи (см. 9.4). *Конец интрафазы* – это окончание всего данного стабильного «возраста», т. е. момент отвержения ребенком внешней регуляции со стороны взрослого посредством игры. Иными словами, момент, когда ребенок перестал быть объектом внешней регуляции со стороны взрослого посредством *игровой вещи* (6.3). Итак, возрастные особенности детей в данной фазе таковы. Они отличаются от более младших детей тем, что ребенок для управления самим собой уже не нуждается во внешней игровой ситуации (т. е. способен осуществлять внутреннюю саморегуляцию). А от более старших детей – тем, что еще не отвергли внешнюю регуляцию со стороны взрослого посредством игровой ситуации. Причем еще не отвергнутая ими игра уже не является той *сюжетно-ролевой игрой*², что характерна для начала «возраста»: в его конце мы имеем дело уже с *игрой с правилами*³ (4.8.2).

Нижняя граница экстрафазы – 5,5 лет (т. е. 5 лет и 6 месяцев); ее верхняя граница – начало интрафазы – ориентировочно *в 6 лет*; верхняя граница интрафазы – конец «дошкольного возраста» – *около 7 лет* (6.3). Что и отражено в таблице 39.

Фазные ЗБР детей «дошкольного возраста». Границы протофазной, аллофазной, экстрафазной, интрафазной, интерфазной и аутофазной ЗБР – те же, что у связанных с ними фаз (3.4.2; табл. 39).

1 О важности этого для успешности ученика (тем самым – для школы и для родителей) см. в 9.3.2.

2 Если все же говорить о сюжетно-ролевой игре (насколько это имеет смысл применительно к концу «возраста»), то это должно быть, по-видимому, уже не просто исполнение роли в игровой ситуации, а регуляция этого исполнения (нечто похожее на такую репетицию в театре, на которой актеры не столько играют роли, сколько обсуждают и выстраивают их).

3 Таким образом, можно рассматривать урок в 1-м классе 6-леток как своего рода игру с правилами.

7.4. «Школьный возраст» (ШВ)

Как и в 7.3, выявим здесь границы фаз и фазных ЗБР дихотомическим способом (см. табл. 22 в 5.6.1 и начало 7.3).

Границы фаз являются границами связанных с ними ЗБР (3.4.2).

Интерфаза и аутофаза «школьного возраста». Это – две смежные фазы, в сумме составляющие всю стабильную стадию (5.4), в данном случае – «школьный возраст». Поэтому начало интерфазы – это начало всего «возраста», а окончание аутофазы – его конец. Соответственно, признак нижней границы интерфазы тот же, что у нижней границы (начала) «школьного возраста»: *ребенок стал объектом регуляции со стороны взрослого посредством учебного слова* (6.4). Ориентировочное время появления этого признака – *в 8 лет* (6.4).

Признак верхней границы аутофазы – тот же, что у верхней границы (окончания) всей стабильной стадии (5.4). Признак конца данного «возраста»: *ребенок перестал быть объектом регуляции со стороны взрослого посредством учебного слова* (6.4). Ориентировочное время появления этого признака – *около 13 лет* (6.4).

Для выявления интерфазы и аутофазы остается найти границу между ними, т. е. конец интерфазы, которым является *начало аутофазы* (оно же – начало экстрафазы: см. 5.4). Признак начала аутофазы «школьного возраста»: *ребенок стал субъектом внешней саморегуляции* (5.4) *посредством учебного слова* (4.8.2, 6.4). То, что ребенок (подросток) стал субъектом регуляции самого себя¹, проявляется в возникновении негативного поведения (5.5.1).

В «школьном возрасте» негативное поведение возникает *около 11 лет*, что констатировал уже Гезелл². *Примерно в 11 лет «складывается ситуация, чреватая возникновением противоречий, если у взрослого сохраняется отношение к подростку еще как к ребенку»*, т. е. без учета достигнутого им уровня саморегуляции. Между подростком и взрослым «конфликты и трудности возникают из-за расхождения их представлений о характере прав и степени самостоятельности подростка». Если при этом «взрослый не изменяет отношения к подростку, то подросток сам становится инициатором перехода к новому типу

1 Как субъекта исполнительной активности.

2 Кон И. С., [149], с. 33-34.

отношений». А «сопротивление взрослого вызывает ответное сопротивление у подростка» в форме «непослушания и протеста»¹.

Подобные изменения приводят к тому, что примерно с 11 лет учеников считают уже не детьми, а подростками, и даже говорят о начале в 11 лет новой стадии развития – подросткового возраста². В реконструированной части психологической системы Выготского окончание «школьного возраста» понимается как точка развития *около 13 лет* (6.4), а появление у ребенка негативного поведения рассматривается не как симптом окончания всей стабильной стадии, а лишь как признак начала ее аутофазы (и экстрафазы)³.

Возникновение негативного поведения связано с началом «борьбы» регуляций, а значит, с тем, что *у ребенка сформирована саморегуляция*, пусть пока внешняя и несамостоятельная (5.5.1). Ее с точки зрения возрастных оснований педагогического процесса и психологической практики надо оценивать позитивно: эта саморегуляция проявляется в самовоспитании и самообучении. «Уже у некоторых пятиклассников (т. е. примерно с 11 лет. – С. К.) существуют элементы самообразования», а также самовоспитания. Например, «значительная часть мальчиков» в это время – «в V-VI классах» – «начинает развивать у себя силу и волевые качества различными упражнениями»⁴. Саморегуляция школьников (в плане самовоспитания) эмпирически зафиксирована исследователями и в виде «высказываний учащихся V-VII классов» (примерно 11-13 лет). Например: «Решил бороться с собой... Во время приготовления уроков тянет к окну. Запрещаю себе: «Не смей, сиди!»»; «Первым моментом умения сдерживать себя считаю усвоение слова «нельзя». Стал говорить это слово себе, не оставляя никаких лазеек и обходов своему запрещению»⁵. Здесь школьник

1 Драгунова Т. В., [104], с. 101, 111-112.

2 Драгунова Т. В., [104], с. 101. Представление о начале «подросткового возраста» – т. е. о конце стабильного (младшего) «школьного возраста» – около 11 лет связано с тем, что некоторые психологи принимают появление негативного поведения за признак границы стадий. В реконструированной теории Выготского появление негативного поведения – признак середины стабильного «возраста»: начала его аутофазы (5.5.1).

3 См. 5.3–5.5. Ср. также обсужденные выше начал экстрафаз (аутофаз) других «возрастов» (7.1-7.3).

4 Драгунова Т. В., [104], с. 118, 121.

5 Крутецкий В. А., Лукин Н. С., [165], с. 43.

(как субъект воспитания) занимает позицию учителя по отношению к самому себе (как объекту воспитания).

Начало аутофазы «школьного возраста» – *около 11 лет* (табл. 40).

Протофаза и аллофаза «школьного возраста» (ШВ-П и ШВ-А). Это – две смежные фазы, в сумме составляющие интерфазу (5.4). Начало протофазы – это начало интерфазы, а конец аллофазы – это начало аутофазы, т. е. конец интерфазы (5.4). Ориентировочные хронологические границы интерфазы «школьного возраста» уже обсуждены выше и отражены в табл. 40. Для выявления его протофазы и аллофазы осталось найти границу между ними: конец протофазы, которым является начало аллофазы (5.4). Признак начала аллофазы «школьного возраста»: *ребенок стал субъектом регуляции поведения взрослого (учителя)* (5.4) *посредством учебного слова* (6.4). Став субъектом такой регуляции, школьник стал и *со-субъектом учебно-воспитательного процесса*, что необходимо учитывать педагогам и психологам¹.

Отмечавшееся в 6.4 позитивное отношение школьников к учебе и к учителю (в начале «школьного возраста») впоследствии изменяется. При этом «переломным моментом, как правило, является третий класс» (около 9 лет), когда «многие дети начинают тяготиться школьными обязанностями, их старательность уменьшается, авторитет учителя заметно падает». Педагог «перестает быть центральной фигурой в классе, способной определять и поведение детей, и их взаимоотношения». При этом «у детей возникает собственная сфера жизни, появляется особый интерес к мнению товарищей, *независимо от того, как на то или иное смотрит учитель*»² (теряющий позицию единственного субъекта регуляции: теперь и дети – ее субъекты).

1 Пока этому не уделяется достаточного внимания. В частности, отношение учеников к образовательным инновациям остается неизвестным, так как «их об этом никто никогда не спрашивал» (Fullan, M., [352], с. 182). Ср.: необходимо «понимание» учителем ученика, пребывающего «ответственным за себя», т. е. субъектом (Бех И. Д., [15], с. 13); для многих учителей ученик – лишь «объект» учебного процесса (Кузь В. Г., [168], с. 36). О сотрудничестве ребенка и взрослого как о взаимодействии двух равноправных субъектов учебной деятельности см.: Зарецкий В. К., [124]. Изучению «младших школьников как субъектов учебной деятельности» посвящено исследование Г. А. Цукерман [292]. В. В. Рубцов показывает, что в ходе обучения и развития ребенок может перейти от подражания действиям взрослого к преобразованию способов взаимодействия с другими – детьми или взрослыми [258]. *Со-субъектом* ребенок (подросток) является и в работе с ним психолога-практика.

2 Божович Л. И., [23], с. 37. (Курсив мой. – С. К.) Когда Божович писала эти слова, дети в ее стране поступали в школу в 7 лет. С тех пор прошли многие годы, но недавнее

Ориентировочные хронологические границы фаз «школьного возраста» (ШВ) и связанных с ними ЗБР¹

Стадия и ее хронологические границы	ШВ <i>8 лет – около 13 лет</i>			
	Интерфаза ² <i>8 лет – около 11 лет</i>		Аутофаза <i>около 11 лет – около 13 лет</i>	
Фазы и их хронологические границы	ШВ-П <i>8 – 9 лет</i>	ШВ-А <i>9 – 10 лет</i>	ШВ-Э <i>11 – 12 лет</i>	ШВ-И <i>12 – 13 лет</i>

В частности, независимо от негативного отношения учителя к подсказкам. «У учащихся третьих классов» подсказка уже может считаться «проявлением настоящего товарищества»³. Ученик, попросивший и получивший подсказку, обзаводится *словом* как *средством регуляции поведения учителя* (чтобы тот выставил более высокую отметку)⁴.

исследование тоже свидетельствует об «уменьшении у детей интереса» к учителю «и к школьному обучению в целом» в «9-10 лет», хотя эти дети поступили в школу в 6 лет и живут в другой стране, в другое время (Поліщук В. М., [241], с. 106).

1 Отраженная в таблице структура «школьного возраста» включает «возрастной интервал 10-12 лет», который Г. А. Цукерман называет ««ничьей землей» в возрастной психологии»: возрастно-психологический аспект здесь обычно «подменяется социологической и административно-образовательной точкой зрения». «Но можно ли дать этой возрастной когорте позитивное психологическое определение взамен определения через отрицание: “уже не совсем младшие школьники – еще не совсем подростки”?» Термин «переходный возраст», не содержащий никакого конкретного психологического признака, лишь препятствует определению «психолого-педагогических условий здорового развития этой возрастной группы» (Цукерман Г. А., [290]). По-видимому, реконструированная теория Л. С. Выготского может принести пользу в решении проблемы соотношения этой «ничьей земли» с конкретными психологическими характеристиками развития.

2 Интерфазе и аутофазе не присвоены краткие буквенные обозначения, так как эти фазы и связанные с ними ЗБР не отражены в реконструированной стадийно-фазной периодизации Выготского (5.8.2) и в периодической системе возрастных ЗБР (5.8.3).

3 Люблинская А. А., [194], с. 319-320.

4 Подобное «товарищество» наблюдается у детей и после 9 лет. Например, шестиклассник рассказывает отцу: «Ой, папа, что у нас сегодня в классе было! Проходила ... контрольная по алгебре, и Сережа запутался. Спросил у Олега, а тот ... не помог Сереже... Ну разве Олег – настоящий товарищ?» (Крутецкий В. А., Лукин Н. С., [165], с. 107).

Словесная регуляция школьниками учителя может, разумеется, принимать и многие другие формы: вопросы (в том числе – не по теме урока), просьбы, напоминания и т. п.¹ В позитивных формах такая регуляция может и должна стать важным компонентом обучения и развития в данном «возрасте»². Простейшим примером позитивной формы регуляции учеником учителя может служить известный прием намеренной «ошибки» педагога, которую он специально допускает для того, чтобы ученик нашел ее и воздействовал на педагога, побуждая его исправить «ошибку».

Ориентировочная граница протофазы и аллофазы – в 9 лет (табл. 40).

Экстрафаза и интрафаза «школьного возраста» (ШВ-Э и ШВ-И).

Это – две смежные фазы, в сумме составляющие аутофазу: начало аутофазы – это начало экстрафазы, а конец аутофазы – конец интрафазы (5.4). Обе эти границы аутофазы «школьного возраста» выявлены выше (табл. 40). Для определения его экстрафазы и интрафа-

1 Исследователи учебно-воспитательного процесса традиционно интересуются регулятивным воздействием учителя на учеников и эффективностью этого воздействия, а не регуляцией школьниками поведения учителя. Учитель же может не замечать (и часто не замечает) регулятивных воздействий на него тех учеников, которые желают помешать ему вести урок. Это снижает эффективность учебного процесса. Регуляция учениками поведения учителя складывается примерно в 9-10 лет и продолжается в дальнейшем: возникшие в ходе развития формы поведения более не исчезают, а «сосуществуют» (Выготский Л. С., [60], с. 176). Так, в «10-11 лет» отмечается этот же подвид регуляции, включающий «бдительный контроль» детьми поведения взрослых в плане «выполнения ими обещаний» (Поліщук В. М., [241], с. 106-107). Успех в регуляции поведения учителей может вызывать у школьников сильную позитивно-эмоциональную реакцию. Мне довелось наблюдать ребенка 10 лет, с восторгом повествующего о том, как его классу удалось отвлечь на некоторое время опытного учителя от ведения урока.

2 Ср.: «Если ... ориентироваться на существующую практику начального обучения, то ... случаи учебной инициативности школьников, включающих учителя в построение собственных учебных действий, крайне редки, а о соответствующей «возрастной тенденции», казалось бы, «просто не может быть речи. Но мы не склонны абсолютизировать существующую систему обучения и допускаем, что школьная практика игнорирует и ... отсекает какие-то валентности детского развития. Поэтому мы и задаемся вопросом о возможности ранней учебной самостоятельности как способности ученика быть инициатором учебного взаимодействия со взрослым, учить себя с помощью взрослого». Такая «собственно учебная инициативность школьников, предпосылки которой мы экспериментально зафиксировали, находится в вопиющем противоречии с существующей системой обучения, где есть ученики, отвечающие на вопросы учителя, но нет места ученикам спрашивающим, побуждающим учителя к совместной учебной деятельности» (Цукерман Г. А., Елизарова Н. В., [294]).

зы осталось обнаружить границу между ними, т. е. конец экстрафазы, являющийся началом интрафазы (5.3). Признак начала интрафазы «школьного возраста»: *ребенок стал субъектом внутренней самостоятельной саморегуляции* (5.3) *посредством учебного слова* (6.4), которое в начале интрафазы уже стало внутренним (5.3). Ср. внутреннюю речь в конце «возраста» (6.4).

Соответственно, начало интрафазы связано с освобождением ребенка от необходимости во внешней саморегуляции и ее внешнем средстве¹. В «школьном «возрасте» – в саморегуляции посредством слова внешней учебной речи. Как только школьник начал воспитывать себя² посредством слов уже не внешней, а *внутренней* речи, *интрафаза* началась. В конце же «школьного возраста» словесная регуляция уже не только внутренняя, но и самостоятельная (6.4), т. е. вышедшая из ЗБР и независимая от внешней регуляции (подросток уже не нуждается для управления собой в такой помощи со стороны взрослого).

Частью внутреннего процесса регуляции является *внутреннее познание себя* (объекта регуляции). Тем самым – направление подростком *мысли* на самого себя. Это обнаруживается около 12 лет. Если «типичные высказывания одиннадцатилетних школьников» об отношении к себе, в сущности, сводятся по смыслу к фразе *О себе не думаю*³, то к 12 годам появляются принципиально иные высказывания: *Я стал думать о себе*⁴.

1 Ср. освобождение ребенка в началах интрафаз младенческого, раннего и дошкольного «возрастов» от необходимости во *внешнем* средстве регуляции, характерном для той стадии развития (7.1–7.3).

2 В частности, говорить себе «Не смей, сиди!», «нельзя» и т. п., как отмечалось при обсуждении аутофазы «школьного возраста» (см. выше).

3 Крутецкий В. А., Лукин Н. С., [165], с. 35.

4 Божович Л. И., Славина Л. С., [27], с. 60. Обсуждая результаты известного эксперимента Т. В. Драгуновой с чтением подростками повести Л. Н. Толстого «Детство. Отрочество. Юность» и последующей беседой на эту тему, Л. И. Божович и Л. С. Славина отметили следующее. «Школьники до 11 лет, как правило, проходят мимо тех мест в повести..., где описывается отношение Николеньки к самому себе; они их чаще всего не замечают и не запоминают. Завязать с ними беседу на эту тему оказывается невозможным: они скучают и сводят разговор на события из жизни Николеньки. Однако к 12 годам картина начинает меняться». Теперь школьники отмечают в повести «именно те места», мимо которых проходили раньше, и «сами, без специального вопроса, начинают сравнивать себя с Николенькой», обнаруживая таким путем свою внутреннюю рефлекссию: «Я тоже стал думать о себе» (там же). Ср.: в «11-12 лет» «возникает интерес к собственной личности, стремление разобраться в своих качествах и поступках, формируется самооценка»

С переходом к внутренней регуляции негативность поведения¹ может усиливаться, так как позиции подростка в «борьбе» регуляций укрепляются. Ведь непосредственно воздействовать на регуляцию подростком самого себя² взрослые уже не могут: теперь она осуществляется им посредством не воспринимаемого окружающими *внутреннего учебного слова*.

Около 12 лет подростки еще не игнорируют внешнюю регуляцию, а находятся пока в состоянии «борьбы» регуляций (5.5). Иначе говоря, подростки в это время вынуждены побуждать взрослого не препятствовать осуществлению ими желаемого поведения: «потребность 12–13-летних» еще состоит «в признании их прав» другими³. В конце же данного «возраста» – примерно в 13 лет – внешняя регуляция со стороны взрослого посредством учебного слова уже отвергается подростками (6.4). Для чего необходима внутренняя самостоятельная регуляция, которая и формируется на протяжении данной стабильной стадии – к ее концу – путем интериоризации внешней регуляции посредством внешнего же учебного слова.

Итак, нижняя граница экстрафазы – *около 11 лет* (начало аутофазы); верхняя граница экстрафазы – начало интрафазы – *около 12 лет*. Верхняя граница интрафазы – конец «школьного возраста» – *около 13 лет* (6.4). Это и отражено в таблице 40.

Фазные ЗБР детей (подростков) «школьного возраста». Границы протофазной, аллофазной, экстрафазной, интрафазной, интерфазной и аутофазной ЗБР – те же, что у связанных с ними фаз (3.4.2; табл. 40).

7.5. «Пубертатный возраст» (ПВ)

Выявим границы фаз и фазных ЗБР дихотомическим способом, как в 7.3 и 7.4.

Границы фаз являются границами связанных с ними ЗБР (3.4.2).

(Леванова Е. А., [170], с. 416-417); «К 12 годам внимание ребенка вновь начинает обращаться к собственной личности» (Чеснокова И. И., [295], с. 323). Здесь важно слово «вновь»: саморегуляция (на том или ином уровне) формируется к концу каждой стабильной стадии, поэтому обращение к себе возникает периодически.

1 Проявление «борьбы» регуляций (5.5).

2 Как субъекта исполнительной активности (включая собственно поведение).

3 Шаповаленко И. В., [297], с. 247.

Интерфаза и аутофаза «пубертатного возраста». Это – две смежные фазы, на которые разделяется стабильная стадия, и которые в сумме составляют ее (табл. 20 в 5.6). В данном случае речь идет о двух фазах, суммой которых является «пубертатный возраст». Начало первой из них (интерфазы) – это начало всего «возраста», а окончание другой (аутофазы) – его конец. Соответственно, признак нижней границы интерфазы тот же, что у нижней границы (начала) «пубертатного возраста»: *подросток стал объектом регуляции со стороны взрослого посредством серьезно-игровой вещи (серьезно-игровой ситуации)* (6.5). Ориентировочное время появления этого признака – *около 14 лет* (6.5). Это – начало интерфазы.

Признак верхней границы аутофазы – тот же, что у верхней границы (конца) «пубертатного возраста»: *подросток перестал быть объектом регуляции со стороны взрослого посредством серьезно-игровой вещи (ситуации)*; ориентировочное время достижения подростком этой границы – *16-17 лет* (6.5).

Отразим эти границы в табл. 41.

Для выявления интерфазы и аутофазы осталось найти границу между ними: конец интерфазы, являющийся *началом аутофазы*. Признак которого на данной стадии таков: *подросток стал субъектом внешней саморегуляции* (5.4) *посредством внешней серьезно-игровой вещи (ситуации)* (6.5). Другая сторона этого же признака – *появление негативного поведения* на основе саморегуляции (5.5.1).

Негативное поведение в «пубертатном возрасте» возникает в 15 лет, когда наблюдается «рост духа независимости, который делает отношения подростка в семье и в школе весьма напряженными, жажда свободы от внешнего контроля сочетается с ростом самоконтроля и началом сознательного самовоспитания»¹. В это время осуществляется и самообучение, например: «Я плохо чертил, – пишет пятнадцатилетний школьник, – и решил выправить свой недостаток»².

«В старших классах» – примерно в 15-17 лет³ – «отношения учителя с учениками могут строиться только на основе взаимопонимания

1 Кон И. С., [149], с. 33-34. Здесь идет речь о появлении в «пубертатном возрасте» не самовоспитания вообще, а определенного уровня развития самовоспитания. Другой его уровень возникает, например, в «школьном возрасте» (6.4).

2 Крутецкий В. А., Лукин Н. С., [165], с. 63.

3 Т. е. в аутофазе «пубертатного возраста» (табл. 41).

и уважения друг к другу», а «прежние формы взаимоотношений лишь затрудняют налаживание контакта, вызывая у учащихся отчуждение от учителя и негативизм»¹. У старшекласников «самооценки приобретают автономию от внешних, в частности учебных, оценок»². Самооценка – компонент саморегуляции.

Таблица 41

Ориентировочные хронологические границы фаз «пубертатного возраста» (ПВ) и связанных с ними ЗБР

Стадия и ее хронологические границы	ПВ около 14 лет – 16-17 лет			
Фазы и их хронологические границы	Интерфаза ³ около 14 лет – около 15 лет		Аутофаза около 15 лет – 16-17 лет	
	ПВ-П около 14 лет – 15-й год	ПВ-А 15-й год – около 15 лет	ПВ-Э около 15 лет – 16-й год	ПВ-И 16-й год – 16-17 лет

Начало аутофазы (конец интерфазы) – около 15 лет (табл. 41).

Конец «пубертатного возраста» – в 16-17 лет (6.5). Соответственно, и его аутофаза, т. е. связанная с «борьбой» регуляций фаза негативного поведения заканчивается в 16-17 лет⁴.

1 Кон И. С., [149], с. 126.

2 Кон И. С., [149], с. 100.

3 Интерфазе и аутофазе не присвоены краткие буквенные обозначения, так как эти фазы и связанные с ними ЗБР не отражены в реконструированной стадийно-фазной периодизации Выготского (5.8.2) и в периодической системе возрастных ЗБР (5.8.3).

4 Окончание «возраста» характеризуется пиком негативности поведения в смысле «относительной трудновоспитуемости» (4.2) – отвержения внешней регуляции (4.7, 5.5). Конец «возраста» – это начало «кризиса» (3.5). В «кризисе» же – к началу стабильного «возраста» – «складывается» новая социальная ситуация развития, связанная с подчинением ребенка (подростка) внешней регуляции (4.5). Таким образом, с началом «кризиса» начинается путь ребенка (подростка) к подчинению внешней регуляции, т. е. спад негативности поведения (насколько плавный или резкий – другой вопрос). Поэтому во время «кризиса» «у многих детей вовсе не наблюдается сколько-нибудь ясно выраженной трудновоспитуемости» (Выготский Л. С. [69], с. 250). Но возможно и нарастание негативизма, если взрослые не считают с достигнутым ребенком уровнем самостоятельности и применяют насилие (4.5.5, 5.5.2).

Протофаза и аллофаза «пубертатного возраста» (ПВ-П и ПВ-А). Это – две смежные фазы, в сумме составляющие интерфазу (5.4). Начало протофазы – это начало интерфазы, а конец аллофазы – это конец интерфазы, т. е. начало аутофазы (табл. 18 в 5.4). Границы интерфазы выявлены (табл. 41). Поэтому для определения протофазы и аллофазы «пубертатного возраста» осталось лишь найти границу между ними, т. е. конец протофазы, которым является начало аллофазы (5.4). Признак начала аллофазы «пубертатного возраста»: *подросток стал субъектом регуляции поведения взрослого (5.4) посредством серьезно-игровой вещи (ситуации)* (6.5).

По-видимому, здесь мы обнаруживаем «белое пятно» на «карте» детского развития (1.3.4): в научной-психологической литературе пока не удалось найти информацию об указанном признаке начала аллофазы «пубертатного возраста»¹.

Все остальные основания признать, что аллофаза в «пубертатном возрасте» существует, у нас есть. Во-первых, теоретические: «пубертатный возраст» – стабильная стадия, а значит, на него распространяются все положения о фазах стабильной стадии, включая существование аллофазы и ее признака (5.4). Во-вторых, эмпирические: внутри всех остальных стабильных стадий аллофазы обнаружены (7.1–7.4).

Аллофаза в ходе развития наступает после протофазы, тем более – после начала всей стадии; с другой стороны, начало аллофазы, естественно, предшествует ее окончанию (началу аутофазы); тем самым, начало аллофазы имеет место ориентировочно между 14-ю и 15-ю годами, т. е. на 15-м году; интервал, внутри которого находится обсуждаемая граница, может быть обозначен как 15-й год (табл. 41). Возможно, дальнейшие исследования внесут большую точность.

Для психологического обоснования обучения важно, чтобы наименьшие отрезки развития в периодизации и связанные с ними возрастные

1 Это совершенно не удивительно. Во-первых, те стадии развития, на которых люди обычно получают среднее и высшее образование, гораздо менее изучены психологами, чем стадии, предшествующие школьному обучению (2.1.3). Во-вторых, по отношению к школьникам взрослые традиционно интересуются воздействием учителя на учеников, но не учеников на учителя (7.4). В-третьих, значительная часть научных работ публикуется в вузовских вестниках и остается практически недоступной для широкого круга исследователей. Если даже информации о начале аллофазы «пубертатного возраста» нет во всем объеме релевантной научной литературы, то это не является аргументом против реконструированной теории Выготского. Содержащаяся в ней периодическая система («карта» детского развития) – аналог таблицы Д. И. Менделеева (1.3), в которой, как известно, были «белые пятна» (еще не открытые химические элементы), что не помешало принятию ее учеными.

ЗБР имели ориентировочную хронологическую длительность порядка 1 года¹. С этой точки зрения, недостаток информации о начале аллофазы «пубертатного возраста» несуществен: вся интерфаза в целом имеет длительность около 1 года (табл. 41).

Экстрафаза и интрафаза «пубертатного возраста» (ПВ-Э и ПВ-И). Эти смежные фазы в сумме составляют аутофазу; начало экстрафазы – это начало аутофазы, а конец интрафазы – окончание аутофазы (5.4). Обе эти границы аутофазы обсуждены выше и отражены в таблице 41. Для выявления экстрафазы и интрафазы «пубертатного возраста» осталось лишь найти границу между ними: конец экстрафазы, которым является начало интрафазы (5.3).

Признак начала интрафазы «пубертатного возраста»: *подросток стал субъектом внутренней самостоятельной саморегуляции* (5.3) *посредством интериоризованной серьезно-игровой вещи (серьезно-игровой ситуации)* (6.5).

Поэтому нам надо выяснить, когда в «пубертатном возрасте» уже имеет место интериоризованная серьезная игра.

Выготский писал о «так называемых снах наяву, грезах», представляющих собой «как бы творческое сновидение, созданное воображением подростка»². Иными словами, подростками создаются «для себя в уме ... разыгрываемые драмы». Это – деятельность, «напоминающая детскую игру»³.

Именно лишь *напоминающая*: она не является ни сюжетно-ролевой игрой, ни результатом ее интериоризации. Разумеется, воображение подростка в определенном смысле генетически восходит к игре дошкольников, однако *не непосредственно*: внешняя сюжетно-ролевая игра интериоризуется ребенком и отвергается им (как внешнее средство регуляции) *уже к концу «дошкольного возраста»* (6.3). Так что «сны наяву», которые появляются много лет спустя в «пубертатном возрасте», следует понимать как *умственную активность, возникающую в процессе интериоризации внешней серьезной игры*, а не как результат интериоризации внешней дошкольной игры⁴. Серьезная игра является лишь аналогом сюжетно-ролевой игры на новом витке «спирали» развития.

1 См. начало главы 5.

2 Выготский Л. С., [67], с. 206.

3 Выготский Л. С., [67], с. 217-218.

4 Ср.: серьезная игра – это «форма деятельности, генетически возникающая между игрой ребенка и серьезной деятельностью взрослого человека» (Выготский Л. С., [67], с. 39).

Интериоризованная серьезная игра – это и есть «для себя в уме ... разыгрываемые драмы». Которые подростком осознаются (отражаются в слове). Например, «15-летний Витя» пишет: «Я в своем представлении – первопроходчик в дальней тайге... Или вдруг – испытатель новых парашютов, когда от твоего умения зависит жизнь очень и очень многих людей. Иногда я – хирург, который делает пересадку сердца умирающему человеку, или просто врач “Скорой”... Я задерживаю опасного преступника, я...». Это описание подростковых грез для данного уровня развития «довольно характерно»¹. Подросток стремится максимально приблизиться к своей будущей взрослой жизни не только во внешней серьезной игре (4.8, 6.5), но и во внутренней (в своем воображении). Для 15-летних уже характерна *внутренняя* серьезно-игровая ситуация – средство внутренней регуляции в начале интрафазы. Самостоятельной такая регуляция станет в конце «возраста» (6.5).

Граница экстрафазы и интрафазы – внутри аутофазы, т. е. между точками «около 15 лет» и «16-17 лет» (табл. 41). Поэтому ориентировочное время начала интрафазы – *на 16-м году*; интервал, внутри которого находится обсуждаемая граница, может быть обозначен как *15-16 лет* (табл. 41).

Фазные ЗБР подростков «пубертатного возраста». Границы фазных ЗБР – те же, что у связанных с ними фаз (3.4.2; табл. 41).

7.6. Реконструированная стадияльно-фазная периодизация Л. С. Выготского и периодическая система возрастных ЗБР с указанием ориентировочных хронологических границ (месяцев и лет жизни)

Добавим в таблицу 31 (в 5.8.2) информацию из таблиц 37–41 (в 7.1–7.5). В результате получим таблицу 42.

К таблице 42 применимы слова Выготского о том, что «мы сумеем проверить закономерности, найденные нами для данного отрезка» развития, «вставив их в контекст тех закономерностей, которым подчинен весь путь развития в целом», и именно «таков будет метод

1 Кон И. С., [149], с. 190. Грезы могут иметь различную степень яркости, наивности, «заземленности». Вот, для сравнения, мечты Семена (15 лет): «Когда мне исполнится 18 лет, в моей жизни все изменится. Пойду сдавать на права, работать пойду, деньги свои появятся. Вот это я понимаю жизнь: никто не контролирует и не следит за тобой, сам принимаешь решения, не то что сейчас» (Хухлаева О. В., [287], с. 67).

Стадиально-фазная периодизация Л. С. Выготского

Периоды	Ряды	Средства регуляции	«Группы» стадий детского развития				
			Нестабильные	Стабильные (с разделением на фазы)			
				П	А	Э	И
I	1	Вещь первосигнальная	1 КН 0 – 2 мес.	2 МВ 2 – 14-15 месяцев			
				МВ-П 2 – 6-7 мес.	МВ-А 6-7 – 9-10 мес.	МВ-Э 9-10 – 12 мес.	МВ-И 12 – 14-15 мес.
I	2	Слово бытовое	К1 3 14-15 – 18-20 мес.	РВ 4 18-20 месяцев – начало 4-го года			
				РВ-П 18-20 мес. – около 2 лет	РВ-А около 2 лет – 3-й год	РВ-Э 3-й год – около 3 лет	РВ-И около 3-х лет – нач. 4 года
II	3	Вещь игровая	5 К3 начало 4 года – 4 года	6 ДВ 4 года – 7 лет			
				ДВ-П 4-5 лет	ДВ-А 5-5,5 лет	ДВ-Э 5,5-6 лет	ДВ-И 6-7 лет
II	4	Слово учебное	К7 7 около 7 лет – 8 лет	ШВ 8 8-13 лет			
				ШВ-П 8-9 лет	ШВ-А 9-10 лет	ШВ-Э 11-12 лет	ШВ-И 12-13 лет
III	5	Вещь серьезно-игровая	9 К13 13 – 14 лет	10 ПВ 14 – 16-17 лет			
				ПВ-П 14-15-й	ПВ-А 15-й – 15	ПВ-Э 15-15-16	ПВ-И 15-16 – 16-17
	6	Слово серьезное	К17 11 16-17 – 18 лет	[ЮВ 12] [с 18 лет]			

нашей проверки»¹. Этот теоретический метод дополняет сопоставление закономерностей с эмпирической реальностью.

Теперь добавим в таблицу 32 (в 5.8.3) информацию из табл. 37–41 (в 7.1–7.5). В результате получим таблицу 43, т. е. уже собственно периодическую систему возрастных зон ближайшего развития.

Обозначения стадиальных ЗБР – те же, что в табл. 36 (в 6.6). МВ-П-ЗБР – это *фазная ЗБР детей, находящихся в протофазе «младенческого возраста»*, РВ-Э-ЗБР – это *фазная ЗБР детей, находящихся в экстрафазе «раннего возраста»*, и т. д.

В стадиальной ЗБР у новорожденных – их подчинение внешней регуляции со стороны взрослых посредством первосигнальной вещи (КН-ЗБР). В стадиальной ЗБР у детей 4-7 лет – самостоятельная внутренняя регуляция (саморегуляция) ребенком себя посредством игровой вещи² (ДВ-ЗБР). В фазной ЗБР у детей 4-5 лет – внешняя регуляция ребенком взрослого посредством *игровой вещи* (ДВ-П-ЗБР). Аналогично – остальные возрастные ЗБР в табл. 43.

Стадии, фазы и связанные с ними ЗБР определяются не приведенными хронологическими рамками, а только указанными в таблицах психологическими признаками отрезков развития и ЗБР. Все даты – лишь примерные ориентиры, которые дают возможность соотнести с таблицами опубликованные эмпирические данные и помогают психологу-практику определить, какой признак (стадии, фазы, ЗБР) есть смысл прежде всего искать у конкретного ребенка. В то же время, приведенные ориентировочные хронологические рамки установлены выше по психологическим признакам отрезков развития, а потому не являются тем простым «паспортным возрастом», который не отражает уровня актуального развития ребенка³.

1 Выготский Л. С., [60], с. 55.
 2 Которая стала внутренней вместе с этим процессом регуляции. Внутренняя *игровая вещь* – это представление, с которым ребенок уже может играть вместо внешнего предмета-заместителя (интериоризованная игра). См. 6.3, 7.3.
 3 «Паспортный возраст ребенка не может служить надежным критерием для установления реального уровня его развития» (Выготский Л. С., [69], с. 260). Очевидно, это высказывание ученого направлено против характерного для некоторых психологов подхода, согласно которому «год развития есть всегда год... Такова основная концепция Бине, у которого год развития измеряется всегда пятью показателями, учитывающими как совершенно равнозначную величину определяемый умственный рост ребенка, будь это рост двенадцатого или третьего года жизни» (Выготский Л. С., [47], с. 273).

Периодическая система возрастных ЗБР с указанием

Периоды	Ряды	Средства регуляции (в Э-ЗБР и И-ЗБР – уже внутренние)	«Группы»
			Нестабильные
I	1	Вещь первосигнальная	1 КН-ЗБР 0 – 2 месяцев
	2	Слово бытовое	К1-ЗБР 3 14-15 – 18-20 месяцев
II	3	Вещь игровая	5 К3-ЗБР начало 4-го года – около 4 лет
	4	Слово учебное	К7-ЗБР 7 7–8 лет
III	5	Вещь серьезно-игровая	9 К13-ЗБР 13– 14 лет
	6	Слово серьезное	К17-ЗБР 11 16-17 – 18 лет
Регуляция указанным средством, находящаяся в ЗБР (на уровне потенциального развития)			Внешняя, взрослым ребенка

их ориентировочных хронологических границ

стадиальных ЗБР			
Стабильные (с делением на фазы)			
П-ЗБР	А-ЗБР	Э-ЗБР	И-ЗБР
2 МВ-ЗБР 2 – 14-15 месяцев			
МВ-П-ЗБР 2 – 6-7 мес.	МВ-А-ЗБР 6-7 – 9-10 мес.	МВ-Э-ЗБР 9-10 – 12 мес.	МВ-И-ЗБР 12 – 14-15 мес.
4 РВ-ЗБР 18-20 месяцев – начало 4-го года			
РВ-П-ЗБР 18-20 мес. – около 2 лет	РВ-А-ЗБР около 2 лет – на 3 году	РВ-Э-ЗБР на 3 году – около 3 лет	РВ-И-ЗБР около 3 лет – начало 4-го
6 ДВ-ЗБР 4 года – 7 лет			
ДВ-П-ЗБР 4–5 лет	ДВ-А-ЗБР 5,0–5,5 лет	ДВ-Э-ЗБР 5,5–6 лет	ДВ-И-ЗБР 6–7 лет
8 ШВ-ЗБР 8–13 лет			
ШВ-П-ЗБР 8–9 лет	ШВ-А-ЗБР 9–10 лет	ШВ-Э-ЗБР 11–12 лет	ШВ-И-ЗБР 12–13 лет
10 ПВ-ЗБР около 14 – 16-17 лет			
ПВ-П-ЗБР 14 – 15-й год	ПВ-А-ЗБР 15-й – 15 лет	ПВ-Э-ЗБР 15 – 15-16	ПВ-И-ЗБР 15-16 – 16-17
[ЮВ-ЗБР 12] [с 18 лет]			
Внутренняя, ребенком себя, самостоятельная			
Внешняя, ребенком взрослого	Внешняя, ребенком себя (саморегуляция)	Внутренняя, ребенком себя	Внутренняя, ребенком себя, самостоятельная

Мы видим, что периодическая система возрастных ЗБР имеет связь с эмпирической реальностью, т. е. не является лишь чисто теоретической схемой¹. Поэтому есть смысл обсуждать возможности применения этой системы и ее компонентов² в исследованиях обучения и развития, в образовании и практической психологии.

1 Несомненно, некоторые читатели хотели бы увидеть выше гораздо большее количество эмпирических данных. Их можно найти в работах по психологии развития и интерпретировать в понятиях реконструированной теории Выготского. Настоящее же исследование само по себе относится к другой области науки (истории психологии) и в нем не ставится задача обзора таких работ (2.1.6). Кроме того, совершенно неясно, сколько же данных достаточно. Следует признать, что мы вообще не имеем четкого и общепринятого критерия достаточности эмпирического обоснования теории. История же психологии показывает, что стремление привести как можно больше фактов вовсе не обеспечивает несомненности теории: даже столь солидный эмпирический фундамент, какой заложил в основу своей теории Ж. Пиаже, не спас ее от мощного потока критики.

2 Компонентами (сторонами, аспектами) периодической системы возрастных ЗБР являются: «возрастная периодизация» Выготского (периодическая система стадий), периодическая система стадийных ЗБР и стадийно-фазная периодизация (периодическая система смежных отрезков развития).

Часть IV СОВРЕМЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕКОНСТРУИРОВАННОЙ ТЕОРИИ Л. С. ВЫГОТСКОГО

Обсудим сначала психологический потенциал теории, а затем – педагогический.

Глава 8 ЗНАЧЕНИЕ РЕКОНСТРУИРОВАННОЙ ТЕОРИИ ВЫГОТСКОГО ДЛЯ ПСИХОЛОГИИ

Прежде всего покажем, что эта теория имеет отношение к актуальным проблемам.

8.1. Связь реконструированной теории с рядом современных психологических проблем

Обсуждаемая система идей Выготского представляет собой *теорию детского развития*¹. Поэтому обратимся к проблемам в изучении этого процесса.

8.1.1. Континуальность и дискретность процесса детского развития

Как протекает процесс развития – континуально (непрерывно) или дискретно (не непрерывно)? Это – одна из основных проблем психологии развития, предмет долгих научных споров. В последнее время «психологи все менее склонны делиться на резко противопоставленные лагерь по отношению к проблеме континуальности и дисконтинуальности

1 В его связи с обучением в зоне ближайшего развития.

развития»¹. Иными словами, психологи все более склонны понимать развитие как *континуальное и дискретное* сразу.

Позиция Выготского современна: в его теории развитие и континуально, и дискретно. С одной стороны, процесс развития протекает во времени *непрерывно* (континуально); с другой стороны, этот же процесс разделен на отрезки (стадии, фазы) и в этом смысле *дискретен*². На протяжении такого отрезка формируется определенный психологический признак (уровень регуляции), сформированность которого и означает границу между отрезками³. При этом процесс развития продолжается далее непрерывно, без остановки, только теперь происходит формирование уже другого психологического признака (нового уровня регуляции), основанное на предыдущем развитии. А ранее сформированные признаки (уровни) тоже продолжают непрерывно развиваться, но уже в плане одноуровневого развития⁴. Так в сплошном течении процесса обнаруживаются качественные «скачки», не нарушающие его непрерывности.

8.1.2. Периодизация детского развития

Это – фундаментальная проблема возрастной психологии, актуальная теоретически и практически. От решения данной проблемы зависит, в частности, стратегия построения системы образования⁵. В мировой психологии предпринят целый ряд попыток периодизации детского развития, ни одна из которых не стала общепринятой⁶.

Надо отличать периодизацию детского развития (последовательность стадий, «лестницу» уровней регуляции) от соответствующей части жизненного пути конкретного человека. По лестнице развития

1 Vander Zanden J. W., [414], с. 60. Континуальность – непрерывность. Дисконтинуальность – дискретность (неконтинуальность).

2 См. также комментарий о «спирали развития» и «синусоиде развития» в 4.2 (в сноске на с. 131).

3 См. 4.1.4, 5.8.3, ср. 1.3.5.

4 См. 5.8.3, ср. 1.3.5.

5 Эльконин Д. Б., [305], с. 6.

6 Обзор теорий развития и входящих в их состав периодизаций см., например, в [166], [224].

можно идти вверх, в сторону по одной и той же ступени¹ или даже вниз², можно двигаться быстро или медленно. От того, куда и как движется человек по лестнице, сама лестница (периодизация) не меняется, чего нельзя сказать о траектории движения (жизненном пути человека). Периодизация детского развития – не то же самое, что процесс индивидуального развития отдельного ребенка³. Но она применима к любому жизненному пути, к реальному процессу индивидуального развития любого человека, и в этом – ее научная сила⁴.

Работая над психологическими основаниями системы образования, Выготский не воспользовался ни одной из уже существующих периодизаций⁵. Критический анализ их привел ученого к постановке проблемы «построения подлинной периодизации». Он констатировал, что психология пока изучает лишь «внешние признаки», «симптомы» развития, «подлинная же задача заключается в исследовании того, что лежит за этими признаками и обуславливает их, т. е. самого процесса детского развития в его внутренних закономерностях». Это означает переход психологии на новый уровень ее собственного развития: «мы должны отказаться от попыток симптоматической классификации возрастов» (стадий) и осуществить построение их «классификации, основанной на внутренней сущности изучаемого процесса»⁶. Эта сущность процесса

1 См.: одноуровневое развитие (5.8.3). Ср.: «одноплоскостное развитие» «в пределах одного и того же уровня сложности» развивающейся системы (Анциферова Л. И., [4], с. 7).

2 Подобный регресс имеет место в случае заболевания, когда нарушается функционирование высшего регулятивного уровня («высшей инстанции») и потому «делается самостоятельной ближайшая низшая инстанция», т. е. уровень регуляции, который ранее был подчиненным (см. также 5.8.3, ср. 1.3.5). При этом речь идет об уровнях, составляющих «лестницу» нормального развития. В таком смысле нормальное «развитие – ключ к пониманию патологических изменений» (Выготский Л. С., [67], с. 111, 201).

3 Лестница и путь человека по ней – не одно и то же.

4 Однако для решения проблемы психологического обоснования педагогической практики (2.1) этой научной силы периодизации недостаточно: она сама по себе не связана с обучением. Для установления такой связи необходимо преобразовать периодизацию в последовательность возрастных ЗБР, т. е. (с учетом «спиральной» закономерности развития) в периодическую систему возрастных ЗБР (4.9, 5.8).

5 В том числе – выделением этапов детского развития в соответствии со структурой системы образования, сложившейся на практике в той или иной стране.

6 Выготский Л. С., [69], с. 246-247. Ср. классификацию стадий в 4.8.5.

развития состоит в «овладении поведением», т. е. в формировании у развивающегося человека все новых уровней регуляции (4.1).

В задачи настоящего исследования не входит выяснение того, является ли реконструированная теория развития единственно верной, включая и вопрос о том, является ли содержащаяся в ней периодизация единственно «подлинной»¹. Все же надо отметить следующее. Если она действительно «подлинна», т. е. истинно отражает сущность «самого процесса детского развития в его внутренних закономерностях», то все «симптомы» развития – проявления этой его истинной сущности. В том числе – все те «симптомы», что отражены во всех существующих в психологии периодизациях². В таком случае, периодизация Выготского может служить универсальной знаковой моделью процесса детского развития, позволяющей устанавливать связи между всеми периодизациями и описывать их в единых терминах (переводить с языка той или иной теории на универсальный язык теории Л. С. Выготского)³. Далее будет приведен пример подобной интерпретации, для которого выбрана периодизация Д. Б. Эльконина как наиболее известная сегодня в отечественной психологии (в связи с чем будет обсуждена и *проблема ведущей деятельности*).

8.1.3. Проблема «глобальных» стадий и целостности развития

Для правильного понимания периодизации Выготского необходимо учитывать применение им целостного подхода, при котором *последовательность стадий отражает целостный процесс детского развития* (а не только какую-либо из его сторон, например, когнитивное развитие или развитие отдельной функции – мышления, восприятия и т. п.). Так, процесс развития внутри «возраста» ученый понимал как «единое целое», «законами строения» которого «определяется строение и течение каждого частного процесса развития, входящего в состав целого» процесса детского развития на данном его этапе⁴.

1 Выготский Л. С., [69], с. 247.

2 Разумеется, за исключением периодизаций по непсихологическим признакам (например, дентации).

3 В частности, для обеспечения возможности диалога между различными направлениями в психологии (Корнилова Т. В. и Смирнов С. Д., [156], с. 244).

4 Выготский Л. С., [69], с. 256. Поэтому прежде, чем изучать развитие отдельных психических функций или сфер (волевой, интеллектуальной, эмоциональной), надо

В связи с этим уделим внимание проблеме «глобальных» (целостных) стадий, имеющей непосредственное отношение к критике теории Ж. Пиаже. С его точки зрения, «детское развитие стадильно» в «глобальном» смысле, что подвергалось сомнению некоторыми психологами. В частности, «исследователи, ориентированные на обработку информации», полагают, что «детское мышление развивается не столь стадильно, как думал Пиаже»¹. На взгляд критиков его теории, когнитивное «развитие не носит ... строго стадильный характер»: дети могут хорошо справляться с задачами одного типа, но при этом испытывать затруднения с задачами другого типа². В реконструированной же теории Л. С. Выготского стадии еще более «глобальны»: в ней все детское развитие рассматривается как процесс развития регуляции *в целом*, а не только в его когнитивном аспекте (как у Пиаже).

Свидетельствует ли это против теории Выготского?

Обратимся к его работам. Он тоже писал, что целостное сознание «является суммой множества отдельных способностей, из которых каждая до некоторой степени независима от другой и должна подвергаться упражнению самостоятельно». Поэтому, в частности, «задача обучения не есть задача развития одной (лишь. – С.К.) способности размышления», а «есть задача развития многих специальных способностей мышления о различного рода предметах»³.

Но при этом обучение не должно распадаться на разрозненные моменты, посвященные отдельным способностям, предметам, понятиям и т. п. (иначе у нас будет деформированное, ущербное обучение, разбивающее целое на мелкие осколки). Общее положение Выготского о том, что целое «определяет свойства ... входящих в его состав частей» и эти части «изменяются в зависимости от изменения целого»⁴,

исследовать процесс развития в целом (в данном случае – внутри стабильной стадии).

1 Santrock J. W., [399], с. 524-525; Ньюкомб Н., [223], с. 289. Критика теории Пиаже вовсе не обязательно распространяется на иные теории развития. Если *стадийность развития по Пиаже* (предложенная им, исходя из известных оснований) будет признана сомнительной или даже опровергнутой, то из этого вовсе не будет вытекать вывод о том, что неверна *всякая* стадильная периодизация детского развития, на каких бы основаниях она ни была построена.

2 Ньюкомб Н., [223], с. 289. Например, дети «могут успешно решать задачи на сериацию, но ... не справляться с заданиями на сохранение» (там же).

3 Выготский Л. С., [71], с. 335-336.

4 Выготский Л. С., [52], с. 316. Изменения целого включают его развитие.

относится и к обучению. Таким образом, *целостный процесс обучения, включающий обучение отдельным способностям, предметам, понятиям и т. д., должен осуществляться так, чтобы все они формировались у ребенка в единой системе (целостно)*. Иначе говоря, *обучение ведет за собой развитие* и в том отношении, что *дает развитию возможность совершаться целостно*.

Так *должно быть*, но это не значит, что так *есть*. Именно то, что дети и подростки еще не обучаются указанным образом, дает возможность исследователям подкреплять свои возражения против «глобальности» развития эмпирическими данными¹.

Речь сейчас идет о *целостности* не только в смысле «целое – часть», но и в смысле «целостность – ущербность»². Ведь и деформированное, ущербное обучение или развитие тоже представляет собой нечто целое, имеющее части. Как и результаты этих процессов. Но ущербные результаты ущербных процессов воспитания (обучения) и развития не должны быть целью педагогов, психологов и родителей, желающих детям добра.

После многолетней критики теории Ж. Пиаже «для многих теоретиков когнитивного развития» сегодня более убедительно предположение о том, «что когнитивное развитие протекает параллельно в разных областях знания», а не в единой, целостной системе. Т. е. что дети «получают представление об отдельных понятиях» независимо от других понятий³. Из чего следует: *чтобы связанные между собой умственные операции и связанные между собою понятия развивались вместе (в целостной системе), нужно соответствующим образом организовать процесс обучения*. А значит, эти теоретики когнитивного развития, в сущности, пришли к известной идее Л. С. Выготского о том, что

- 1 Весомость таких возражений не больше, чем у доводов скептика, который в первой половине XX в. возражал бы против возможности полетов человека в космос, опираясь на несомненный в то время *эмпирический факт*: ни один человек в космос не летал. Аналогичная ситуация с целостностью развития. Мы еще не смогли так организовать обучение и воспитание, чтобы развитие происходило целостно. Мы подтверждаем его сегодняшнюю нецелостность несомненными эмпирическими данными. Но из этого никак не следует, что целостное обучение (воспитание) невозможно в будущем. Путь в такое будущее и открывает теория Выготского.
- 2 Например, надбитая чашка перестала быть целой и стала ущербной (со щербинной). В то же время ее по-прежнему можно рассматривать как некое целое, в котором есть части (донышко, ручка...).
- 3 Ньюкомб Н., [223], с. 289.

обучение должно вести за собой развитие (в том числе – давая ему возможность быть целостным).

Что ответил бы Выготский критикам «глобальности» (целостности) развития? Судя по его научному наследию, примерно следующее. «Атомистические» позиции – далеко не новость для психологии: на них находился, в частности, Торндайк. Разумеется, можно обучать разным областям знания по отдельности и формировать у ребенка понятия, не связывая их между собой¹. Психология, не следовавшая целостному подходу, всегда расчлняла и «личность ребенка», и «воспитательный процесс» на «ряд отдельных психологических функций (способностей, явлений), отгороженных друг от друга китайской стеной и окопанных непроходимыми окопами от всех остальных жизненных процессов». Причем «эта психологическая мозаика, лоскутная и отрывочная теория развития как нельзя больше соответствовала такой же мозаичной педагогике»². А значит – «лоскутным и отрывочным», отделенным от «жизненных процессов», ущербным результатам обучения и развития в их итоге – у взрослых людей.

*Нужно организовать процесс обучения так, чтобы связанные между собой умственные операции и связанные между собою понятия развивались вместе (в целостной системе)*³. В основе такой организации обучения лежит не идея спонтанного⁴ единства когнитивного (или даже целостного) развития, а именно положение о том, что *обучение должно вести за собою развитие* (в том числе – в недавно указанном выше смысле). Иными словами, о том, что *на данном отрезке развития определенная*

- 1 Хотя и при этом обучение совершается все-таки «более слитно, чем это можно было бы предположить», например, «на основании опытов Торндайка» (Выготский Л. С., [60], с. 245).
- 2 Выготский Л. С., [68], с. 184. Ср.: «Было бы безнадежной попыткой стараться охарактеризовать особенности сознания ребенка дошкольного возраста, если начинать не от целого, а от отдельных частей, если попытаться охарактеризовать внимание, память, мышление ребенка, взятые в отдельности» (Выготский Л. С., [61]). *Нельзя изучать развитие отдельных функций до того, как изучено развитие в целом* (4.1).
- 3 Цели обучения определяет социум, а не психология. Но законы психологии должны учитываться социумом, если в его цели не входит достижение учащимися к началу взрослой жизни «лоскутных и отрывочных», отделенных от «жизненных процессов» итогов обучения и развития.
- 4 Имеющего место без воздействий извне.

система знаний и система психических качеств «при известных условиях воспитания и обучения¹ могут быть сформированы»² как единое связное целое.

Целостность («глобальность») стадий не дается нам в готовом виде: она может осуществиться лишь в результате работы взрослых, направленной на качественность (недеформированность) обучения и развития ребенка. Тем самым – на предоставление ему возможности реализации его потенциала в плане успешного обучения и нормального развития³. В реконструированной теории Выготского недеформированность обучения и развития следует понимать как целостность обучения, ведущего за собой целостное развитие путем осуществления такого обучения в ЗБР. При этом успешность обучения рассматривается как его максимальная эффективность (1.1.2), а не просто как получение ребенком (подростком) высоких отметок в школе. Целостность же развития имеет и еще одну сторону: прохождение ребенком (подростком) всех стадий, т. е. осуществление полного (целостного) процесса нормального детского развития (3.3). Эта целостность тоже не дается в готовом виде, а требует содействия развитию со стороны взрослых (4.5.5).

Научным фундаментом для организации такой работы взрослых на благо детей является реконструированная часть психологической системы Л. С. Выготского.

8.1.4. Проблема обеспечения детям возможности реализации их потенциала

Она актуальна и для самых развитых в экономическом отношении стран. Так, «слишком много детей в Америке не достигают их полного потенциала, потому что они неадекватно⁴ воспитываются заботящимися о них взрослыми» (включая родителей, педагогов, психологов). Проблема острая: «мы должны разительно уменьшить количество детей, подвергающихся опасности недостижения их полного потенциала». Для ее преодоления «дети нуждаются в родителях, которые ... имеют

1 Условия, соответствующих данной возрастной ЗБР.

2 Мухина В. С., [215], с. 47. (Курсив мой. – С. К.)

3 О нормальном детском развитии см. в 3.3.

4 Неадекватно – несоответственно (здесь: развитию).

осмысленное понимание собственного и детского развития». А также – «в школах, которые делают больший акцент на учебных планах, соответствующих развитию». Причем такой акцент необходим «на всех уровнях» обучения, а не только в школе¹.

В реконструированной теории Выготского «акцент на учебных планах, соответствующих развитию», понимается так: обучение должно осуществляться в ЗБР (3.1). Реализация ребенком его потенциала – это отсутствие деформаций обучения и развития² (8.1.3).

Детское развитие – процесс «овладения поведением», т. е. формирования ряда уровней (видов) регуляции (4.1, 4.8). С такой точки зрения, полный потенциал ребенка – это обретение им всех уровней (видов) регуляции, характерных для развитого взрослого³. В каждой возрастной ЗБР реализуется конкретная часть потенциала ребенка: внутри соответствующего этапа развития определенная система знаний и система психических качеств (уровень регуляции) могут быть сформированы (8.1.3). Но будут ли они действительно сформированы у данного ребенка в этой возрастной ЗБР? И, если будут сформированы, то насколько качественно? От этого зависит ущербность или неущербность обучения и развития данного ребенка, достижение или недостижение им успеха в обоих этих процессах (3.1, 8.1.3).

А значит, зависит и то, как ребенок будет развиваться дальше на основе деформированного (в той или иной мере) или не деформированного «фундамента развития» (4.6). Этот «фундамент» (стадиальный уровень актуального развития) должен обеспечивать процесс развития

1 Santrock J. W., [399], с. 526.

2 Подобные деформации имеют связь с ЗБР. Таковы, в частности, попытки ускорить развитие, перенося содержание или методы обучения из какой-либо стадии в предыдущие. Например, из (младшего) «школьного возраста» – в «дошкольный». Это не только бесполезно, но и вредно, так как «деформирует психическое развитие ребенка» (Цукерман Г. А., Кравцова Е. Е., [289]). Фактически речь идет о выходе перенесенного содержания образования из возрастной ЗБР (в данном случае – стадиальной), если оно до переноса было в ЗБР.

3 У каждого здорового новорожденного имеется огромный потенциал, состоящий, прежде всего, в том, что у ребенка на уровне потенциального развития в зоне нормального детского развития (3.3) находится взрослость. Реализация же потенциала у детей различна: вопрос здесь в том, насколько образованными и развитыми взрослыми они станут. В чем родители, педагоги и психологи могут ребенку как содействовать, так и препятствовать: это зависит от того, осуществляют ли они свою деятельность по отношению к нему в ЗБР ребенка. Но не только от этого: см. о противодействии взрослых обучению и развитию детей и подростков в 3.1 (сноска 5 на с. 97–98).

на данной стадии (4.6). Если «фундамент» содержит не все, что необходимо для успешного развития (и обучения), то продвижение ребенка в новой стадийной ЗБР будет затруднено, деформировано¹ (даже при хорошо поставленном обучении, соответствующем новой ЗБР). Образно это описано Выготским так: «если я не умею играть в шахматы» (ущербность на уровне актуального развития) и «если даже самый лучший шахматист покажет мне, как надо выиграть партию» (качественное обучение), то все равно «я не сумею этого сделать» ([60], с. 248).

«Фундамент» новой стадии – это новообразование предыдущей (4.6). Значит, от качества обучения и развития на каждой стадии зависит их качество на следующей стадии². Следовательно, от успехов ребенка в обучении и развитии на каждой стадии зависят его успехи в обучении и развитии на всех последующих стадиях.

Таким образом, ущербность «фундамента развития» на любой стадии ведет к ущербности ее «центрального новообразования», т. е. «фундамента развития» следующей стадии, и т. д. Такая волна негативных последствий катится по всем дальнейшим стадиям и связанным с ними уровням регуляции³. В конечном итоге это приводит к *негативным последствиям для «взрослой» жизни* по окончании процесса детского развития. Т. е. к *нереализованности потенциала ребенка*.

В результате указанных деформаций возникают соответствующие индивидуальные особенности⁴ ребенка: *особенности ущербности ре-*

1 А в предельном случае может и оказаться невозможным.

2 Например, чем хуже у ребенка сформировано подчинение слову бытовой речи взрослого к началу «раннего возраста», тем хуже у этого ребенка будет развита в конце данной стадии (начале следующей) саморегуляция посредством слова внутренней бытовой речи: *интериоризация эффективной внешней регуляции* приведет к более эффективной саморегуляции, чем *интериоризация неэффективной внешней регуляции*. (Об этой интериоризации см. в 6.2, 7.2) Ср.: «переход зоны ближайшего развития в зону актуального развития» связан как «с умением ребенка встраиваться в контекст взрослого и внутренне отождествляться с ним» на данной стадии, так и «с прошлым развитием ребенка» (Кравцова Е. Е., [162]).

3 Ср.: любой «дефект» (ущербность) «процесса регуляции существенно ограничивает деятельностные возможности человека» (Конопкин О. А., [152], с. 11-12).

4 Индивидуальные особенности детей возникают, конечно, не только таким путем. Но те, что возникают именно так, являются *негативными индивидуальными особенностями* с точки зрения нормального, неущербного детского развития (3.3, 8.1.3).

зультатов его обучения и развития¹. Возникают вследствие деятельности взрослых, которые препятствуют нормальному (не деформированному) детскому развитию². А также вследствие их бездеятельности, не создающей ребенку условий для неущербного развития, т. е. для реализации его потенциала (ср. 4.5.5).

Здесь речь идет не об измерении величины деформаций развития и академической неуспешности, а о работе по их предотвращению, *прежде всего – об общей тенденции в работе взрослого с ребенком*. Деятельность педагогов, психологов, родителей может быть направлена *на содействие развитию либо на противодействие развитию*³. Противодействие не обязательно происходит сознательно: достаточно, чтобы взрослый не соотносил свои действия с возрастными ЗБР ребенка просто потому, что не знает об их существовании.

Деформации материальных предметов более наглядны и понятны (в том числе для науки), чем деформации регуляции и процесса ее развития. Возьмем для примера автомобиль, в котором нет значительной части деталей, а многие из тех, что есть, испорчены или не связаны между собой так, как следует. Ни один компетентный покупатель не признает этот автомобиль целым (неущербным), даже при условии, что он способен более или менее быстро двигаться. Другой пример. В результате поступления веществ-тератогенов в организм беременных женщин дети рождаются с деформацией рук, ног, ушей, внутренних органов⁴. Мы не можем признать организмы таких новорожденных

1 Если бы у всех детей отсутствовали подобные деформации, то мы, по-видимому, не наблюдали бы столь заметных различий между успехами детей, находящихся на одном возрастном уровне актуального развития, а также – столь значительного количества неуспешных детей.

2 «Законы (развития. – С. К.) принимают разное выражение в зависимости от того, обучается ребенок или не обучается» (Выготский Л. С., [62], с. 485). И от того, происходит ли это обучение в ЗБР (3.1). О «нормальном детском развитии» см. в 3.3, о противодействии взрослых развитию детей (подростков) – в 3.1 (комментарий в сноске 5 на с. 97–98), о деформациях – в 8.1.3.

3 Ср.: «Система образования — это выбор общества: какие потенциальные возможности ребенка (поколения детей) поддерживать и, следовательно, какие не поддерживать» (Цукерман Г. А., [288]). Некоторые разумные ограничения, конечно, необходимы (не следует учить детей, например, совершению человеческих жертвоприношений). Но есть и совсем иные, негативные ограничения: см. 3.1 (комментарий в сноске 5 на с. 97–98).

4 Крайг Г., [163], с. 167-177.

целыми (неущербными, соответствующими норме) даже в том случае, если эти дети жизнеспособны и в той или иной мере могут развиваться. Аналогичным образом, не согласованные с ЗБР внешние влияния со стороны взрослых могут быть педагогическими и психологическими тератогенами, в той или иной мере деформирующими обучение и развитие ребенка, снижая его результаты в обеих этих областях (3.1).

Такие деформации могут быть совершенно очевидными. Например, ребенок 4-5 лет хронологически достиг «дошкольного возраста» (6.3), но вместо дошкольной игры занят все еще предметной деятельностью, характерной для «раннего возраста» вместе с регуляцией посредством бытового слова (6.2). То есть психологически ребенок до сих пор на стадии «раннего возраста», несмотря на то, что по годам жизни уже должен был бы находиться на стадии «дошкольного возраста». Если ребенок здоров, то нарушение нормального развития связано, очевидно, с тем, что в «раннем возрасте» не была завершена интериоризация внешней регуляции (с ее отвержением), а затем не была сформирована и характерная для начала «дошкольного возраста» социальная ситуация развития, связанная с игровой регуляцией¹.

Разумеется, деформации обучения и развития могут быть и не столь очевидными. Осуществляемые вне ЗБР действия педагогов, психологов, родителей могут сделать ребенка, его психику² и достижения ущербными (несоответствующими норме), однако не настолько, чтобы можно было говорить о явном отставании в развитии и обучении. *Несоответствие норме* здесь означает не «ненормальность», а *отклонения от нормы*, которые могут не достигать степени патологии и не привлекать особого внимания взрослых, но при этом оказывать существенное негативное влияние на дальнейшее обучение и развитие ребенка. Тем самым, и на его последующую «взрослую» жизнь³. Психологически

1 См. 4.5, 6.2, 6.3, 7.2, 7.3.

2 Психика – часть регуляции (саморегуляции). Ср.: «Жизненная роль психики как раз и состоит в регуляции поведения и деятельности» (Лейтес Н. С., [172], с. 388).

3 Дело в том, что «структурно полноценный регуляторный процесс» – т. е. *неущербная саморегуляция* – «в наибольшей мере обеспечивает (при прочих равных условиях) успешное достижение принятой субъектом цели». А «любой структурно-функциональный дефект ... процесса регуляции существенно ограничивает деятельностные возможности человека» во всякой деятельности, «в том числе и ... учебной». Неущербность, «совершенство функциональной структуры регуляторных процессов является исходно необходимой и весьма существенной предпосылкой» успешного «деятельностного бытия» человека (Конопкин О. А., [152], с. 11-12).

необоснованное в обсуждаемом смысле обучение¹ является несовершенным, нецелостным². То же касается и собственно процесса развития (формирования саморегуляции)³.

Для обеспечения детям возможности реализации их потенциала необходимо так организовать процессы обучения и развития, чтобы у детей (подростков) формировалась целостная саморегуляция. Целостная в обоих указанных выше смыслах: и как *целое, имеющее части*, и в плане *целостности как отсутствия ущербности* (8.1.3). Причем это – не одномоментное мероприятие: определенные уровни регуляции формируются на всех стадиях и качественное развитие каждого из них зависит от целостности (неущербности) ранее сформированных уровней (см. выше). В развитии саморегуляции – включая психику – такая целостность не возникает сама собой: она является результатом работы взрослых – родителей, педагогов, психологов⁴ (8.1.3).

8.1.5. Внешнее и внутреннее влияние на развитие

В психологии «все еще идут споры о том, являются ли дети архитекторами⁵ их собственного развития (внутреннего, самодетерминированного), или же их развитие прежде всего организуется внешними влияниями других» людей. Большинство экспертов сейчас «признает, что развитие не полностью внутреннее и самопроизвольное и, аналогично, не полностью внешнее и определяемое другими»⁶.

1 Осуществляемое согласно образовательным программам и методам, не соответствующим возрастной ЗБР, не дающим развитию возможности совершаться целостно (8.1.3). Выбор содержания и методов обучения, соответствующих возрастной ЗБР, будет обсужден в главе 9.

2 Ущербным, «лоскутным и отрывочным» (Выготский Л. С., [68], с. 184). См. 8.1.3.

3 «Ни одна сторона психического развития» по отдельности («умственное» развитие и т. п.) «принципиально не может автоматически обеспечить совершенство системной функциональной структуры регуляторных процессов» (Конопкин О. А., [152], с. 11-12). Т. е. *целостную* саморегуляцию.

4 «Формирование у ребенка полноценной функциональной структуры процессов психической регуляции является специальной педагогической (и психологической. – С. К.) задачей». Которая и «должна решаться в качестве таковой» взрослыми «на разных этапах ... психического развития» ребенка (Конопкин О. А., [152], с. 12). С учетом особенностей этих этапов и связанных с ними ЗБР.

5 Субъектами.

6 Santrock J. W., [399], с. 526.

Эта современная точка зрения согласуется с реконструированной теорией Выготского. В ней учитываются и внешние, и внутренние факторы. *Внешняя регуляция* – обучение в ЗБР – ведет за собой развитие (3.1, 8.1.3). Самостоятельная *внутренняя саморегуляция* – необходимый уровень развития в конце каждой стабильной стадии, формирующийся на ее протяжении путем интериоризации *внешней регуляции*¹, в том числе – осуществляемой в процессе обучения. В этой теории также изучается связь и взаимодействие внешней регуляции с внутренней, включая закономерность перехода первой во вторую². На этом пути ребенок создает средства регуляции, отличные от существующих в окружающей среде³. Причем ребенок стал субъектом внешней саморегуляции до завершения процесса интериоризации внешней регуляции (5.3). Внешняя саморегуляция уходит внутрь (вместе со своими средствами), взаимодействуя в то же время с внешней регуляцией⁴, влияя на нее и, тем самым, на результат ее интериоризации. Таким образом, *ребенок (подросток) является не только объектом развивающих влияний, но и их субъектом*. Относительная же значимость «своих» и «чужих», внутренних и внешних влияний зависит от того, какое из них находится у ребенка в возрастной ЗБР на данном отрезке развития (4.7, 5.2-5.5, 5.8, глава 7).

Сегодня «многие психологи полагают, что если нам когда-нибудь удастся построить единую теорию развития, она будет возвышаться на заложенном Выготским фундаменте». К которому относится периодическое чередование стабильных и нестабильных стадий (3.5), отражающее чередование возникающих в ходе развития уровней внешней и внутренней регуляции. Причем внешняя регуляция со стороны взрослых интериоризируется ребенком и на определенных этапах интериоризации он осваивает сначала внешнюю саморегуляцию, а затем и внутреннюю саморегуляцию (5.3, 7.1–7.6). Это отводит важное место в объяснении развития как внутренним, так и внешним факторам.

1 См. 4.5.4, 5.3 и главу 7.

2 См., например, 1.2.6, 1.2.9, подробнее – главы 5 и 7.

3 Ср., например, созданную ребенком игровую ситуацию, в которой «лошадка надела хвостик и пошла гулять» (Чуковский К. И., [296], с. 110). Ср. также самостоятельное создание ребенком около 7 лет правил поведения и внутренних игровых ситуаций (6.3). Разумеется, дети создают свои средства регуляции не только в «дошкольном возрасте» (см. главу 7).

4 См. 5.5 и главу 7.

Даже наследственность нельзя считать совершенно отдельным от внешней среды, полностью независимым от нее внутренним фактором. Уже яйцеклетка развивается под воздействием внешней среды (организма женщины). Генофонд ребенка возникает (в виде собственно человеческого набора хромосом) во время зачатия под влиянием внешней по отношению к яйцеклетке среды (к которой относится сперматозоид). Дальнейшее пренатальное развитие ребенка тоже зависит от внешней среды – организма матери, включая состояние последнего (здоровье и заболевания, возраст и т. д.), а также поступающие в него вещества¹. Наследственность – тоже результат воздействия внешней среды, с тем лишь различием, что оно происходит до рождения. Поэтому при необходимости выделения двух категорий факторов развития речь должна идти не о наследственности и среде (или природе и воспитании), а именно о внешних и внутренних факторах развития. С учетом того, что внешнее на одном уровне развития становится внутренним на другом уровне: ср. интериоризацию регуляции (5.3).

8.1.6. Влияние на детское развитие его культурного контекста

К внешним факторам, о которых шла речь выше (8.1.5), относится *влияние культурного контекста на детское развитие*². «Не природа, но общество» – носитель культуры – «должно в первую очередь рассматриваться как детерминирующий фактор поведения человека³. В этом заключена вся идея культурного развития ребенка⁴.

Важнейшей стороной этого процесса⁵ является «овладение внешними средствами» регуляции «культурного поведения», среди которых –

1 Крайг. Г., [163], с. 153, 154, 167–177.

2 Берк Л. Е., [13], с. 59. Сейчас в мировой психологии множество исследований посвящено проблеме культурного контекста развития и в этой области весьма значимы работы Л. С. Выготского (там же).

3 Здесь надо иметь в виду, что в реконструируемой части психологической системы Выготского ребенок рассматривается не только как объект обучения культуре, но и как его субъект, точнее, как *со-субъект* (наряду с другими людьми, прежде всего – взрослыми). Это не противоречит приведенным словам Выготского: ребенок – тоже член общества и носитель культуры (насколько он ее освоил).

4 Выготский Л. С., [52], с. 85.

5 Наряду с «развитием высших психических функций» (там же).

«язык, счет, письмо, рисование и т. п.»¹. Таков собственно человеческий, «новый по сравнению с животными план психического развития»². Всякая конкретная культура (и культура вообще) включает средства регуляции и способы их употребления: принятые в социуме формы регулятивной активности. Они наблюдаются ребенком, применяются к нему окружающими, осваиваются им (создаются, преобразуются, используются для управления другими людьми и самим собой)³.

Выготский писал, что «культура глубоко перерабатывает природный состав поведения ребенка и перекраивает совершенно по-новому весь ход его развития». При этом у ребенка нет иного пути к тому, чтобы стать современным культурным взрослым человеком: «линия естественного развития ребенка, предоставленная своей собственной логике», – без влияния культуры, – «никогда не переходит в линию культурного развития»⁴. В конкретных обществах влияние на детское развитие, естественно, оказывает не вся культура⁵ человечества или даже данного социума, а та ее часть, которая представляет собой собственно *культурный контекст развития* детей данного социума⁶. При изучении же влияния культуры на отдельного ребенка можно говорить и об индивидуальном культурном контексте развития (той или иной части культурного контекста развития детей данного социума)⁷.

1 Выготский Л. С., [52], с. 29. В приведенном им перечне средств регуляции хорошо видна связь между культурным развитием, его культурным контекстом и образованием (в частности, его содержанием). Так, в ходе развития дети овладевают языком, который присутствует в культурном контексте развития и входит в содержание образования.

2 Выготский Л. С., [52], с. 82.

3 См. 5.4, 7.1, 7.2 и др.

4 Выготский Л. С., [52], с. 294, 299. Иными словами, без влияния культурного контекста развитие младенца будет одноуровневым (останется на уровне первой сигнальной системы), а межуровневое развитие может произойти лишь под таким влиянием. (Об одноуровневом и межуровневом развитии см. в 5.8.3.)

5 Включая науку и наличное как в ней, так и вне ее отражение природы в культуре.

6 За исключением областей культуры, недоступных в этом социуме до начала взрослости (например, ритуалов, совершаемых взрослыми втайне от детей).

7 В индивидуальный культурный контекст могут входить (или не входить) произведения определенных творцов культуры, воздействующих на развитие ребенка с помощью созданных ими произведений науки и искусства (средств регуляции). Неважно, что, например, Платона давно нет в живых: созданные им произведения

Обучение, включая его методы и содержание, принадлежит к культурному контексту детского развития¹. В ходе эффективного воспитания (обучения) «учитель является ... организатором и управителем социальной воспитательной среды», посредством которой и осуществляется воспитание «через собственный опыт ученика». (Знание ученика, «не проведенное через личный опыт», в сущности, «вовсе не есть знание».) При этом «в основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, а все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность». Организуемая и управляемая педагогом «социальная воспитательная среда» отлична от окружающей социальной среды (социума, который в целом педагогу неподвластен). Но именно «приобщение к жизни» в социуме, а не «прививка каких-либо особых школьных добродетелей» ученикам, есть «наша конечная цель» в воспитании и обучении². Поэтому *культурный контекст развития* должен отражаться, моделироваться педагогами в «социальной воспитательной среде», чтобы функционирование социума стало *предметом учения* (как личной деятельности ученика и части его собственного опыта)³. «Социальная воспитательная среда» – инструмент, специально создаваемый социумом для того, чтобы подрастающее поколение овладевало его культурой⁴.

Культурный контекст не остается неизменным при переходе ребенка на новые стадии (фазы) развития. Конечно, окружающая среда

и сейчас, включаясь в культурный контекст развития конкретного ребенка, могут влиять на этот процесс (как средства регуляции)

1 Но не совпадает с ним. Детей и подростков обучают тому, что существует в данной культуре, однако *не всему* этому: социум ставит цели образования, ограничивая (*определяя*) тем самым его содержание. Взрослые и прямо противодействуют учению и развитию детей (см. 3.1, комментарий в сноске 5 на с. 97–98). С другой стороны, дети и подростки многое узнают помимо дошкольного и школьного образования.

2 Выготский Л. С., [65], с. 59–63.

3 Например, в «дошкольном возрасте» – в виде *игры* (6.3, 7.3), в «пубертатном возрасте» – в виде *серьезной игры* (6.5, 7.5). См. также 4.8.2.

4 Культурный контекст оказывает влияние на ребенка (и его развитие) и помимо учебно-воспитательного процесса, но это влияние отрывочно, случайно, хаотично. В традиционных (этнографических) культурах аналогом нашего учебно-воспитательного процесса является инициация – специально организованная «социальная воспитательная среда», целостно и концентрированно моделирующая культуру данного социума.

(включая культуру социума) от этого не изменилась, но она изменилась *для ребенка*, так как изменился он сам. «Среда становится с точки зрения развития совершенно иной с той минуты, когда ребенок перешел от одного возраста (стадии развития. – С. К.) к другому»¹. На новой стадии для детей и для их развития актуальна иная часть социальной среды, иная часть культурного контекста развития: та, которая *сейчас* оказывает на детей влияние, которой они овладевают в *данной возрастной ЗБР*. «Всякая новая форма культурного опыта является не просто извне, независимо от состояния организма (т. е. ребенка. – С. К.) в данный момент развития, но организм, усваивая внешние влияния, усваивая целый ряд форм поведения, ассимилирует² их в зависимости от того, на какой ступени психического развития он стоит»³.

Всякая возрастная ЗБР связывает между собой уже достигнутый детьми уровень актуального развития, ближайшую перспективу (уровень потенциального развития) и соответствующую часть культурного контекста развития (к которому относится, в частности, определенный этап обучения и воспитания, включая содержание и методы). Лишь определенная часть культурного контекста находится в каждой из возрастных ЗБР. Таким образом, *целостный культурный контекст детского развития разделен на части. Он имеет структуру*, которая определяется *последовательностью возрастных ЗБР*, отраженной в их периодической системе (7.6). Система образования – компонент культурного контекста развития и структурируется вместе с ним (в его составе). То же относится к психологической практике с детьми и подростками, которая тоже должна осуществляться в их возрастной ЗБР (1.1.2).

Отдельные части культурного контекста находятся в разных возрастных ЗБР. И каждая из таких частей оказывает непосредственное влияние на детское развитие тогда, когда находится в возрастной ЗБР. В этом смысле можно говорить как о влиянии культурного контекста на развитие, так и о зависимости самого культурного контекста⁴ от уровня актуального развития. Причем этот уровень достигнут ребенком под влиянием другой части культурного контекста, имевшим место

1 Выготский Л. С., [57], с. 381; см. с. 380-385 (там же).

2 Усваивает.

3 Выготский Л. С., [52], с. 150.

4 Точнее, его части, непосредственно влияющей на развитие на данном его этапе.

ранее (на предшествующем отрезке развития, в предыдущей возрастной ЗБР).

Признаками *части культурного контекста развития, находящейся в данной возрастной ЗБР*, являются признаки этой ЗБР (и связанной с ней стадии или фазы: 3.4.2). Применительно к каждой стадии (фазе) нас интересует не столько вся культура в целом, сколько ее непосредственно влияющий сейчас на ребенка «слой»¹. В том числе – как основание получаемого на этом этапе школьного или дошкольного образования (источник его содержания и методов).

Только в ЗБР обучение (воспитание) может быть эффективным (1.1.2, 3.1). А потому *какой бы областью культуры ни овладевал человек в соответствии с поставленной целью обучения и воспитания*, эта область при проектировании возрастно-психологически обоснованного педагогического процесса² должна *распределяться по ступеням образования и по учебным годам согласно периодической системе возрастных ЗБР*. При этом *то, что распределяется на верхнюю границу всякой стабильной стадийальной ЗБР*³, следует рассматривать как *промежуточную цель обучения* (на данном его этапе). А *структуру данной стадийальной ЗБР* (последовательность фазных ЗБР) – как *путь к достижению этой цели*.

В пределах всякого отрезка развития (во всякой возрастной ЗБР) оно происходит под влиянием определенной части культурного контекста, которая содержит связанный с данным отрезком вид внешней регуляции и присущий ему вид средств регуляции (4.8). Именно такой

1 В культурном контексте детского развития существуют принятые в социуме формы регулятивной и исполнительной активности. В ходе исторического развития «общественный человек ... создает новые формы поведения – специфически культурные», что «надстраивает новые этажи в развивающейся системе поведения человека» (Выготский Л. С., [52], с. 29, 30). В детском развитии такие «этажи» (слои активности) соотносятся с возрастными ЗБР и находящимися в них частями культурного контекста. Причем ребенок (подросток) – тоже «общественный человек», создающий новые культурные (не естественные) формы поведения. Ср., например, самостоятельное создание ребенком в конце «дошкольного возраста» *условных* (отсутствующих в среде) правил поведения и выполнение их в собственном поведении (6.3, 7.3).

2 В том числе – при разработке образовательных реформ, инноваций, стандартов, программ, методов, учебных пособий.

3 Т. е. на ее *стадийальный уровень потенциального развития* (которым является конец стадии с присущим ему уровнем регуляции). Признаком этого уровня регуляции и должно соответствовать то, что распределяется на данную границу ЗБР.

вид регуляции эффективен в плане воздействий взрослых и их культуры на ребенка. С другой стороны, *этим же видом регуляции и его средством дети овладевают в данной ЗБР*, и его же они используют для осуществления своих преобразований культурного контекста, включая регуляцию поведения взрослых¹. Поэтому находящаяся в возрастной ЗБР часть культурного контекста и в преобразованной детьми форме остается на том же уровне регуляции (относится к тому же ее виду). С учетом сказанного, можно говорить о *целостном культурном контексте развития в «дошкольном возрасте»* или на любой другой стадии (и в любой фазе).

Дети (как субъекты регуляции) тоже влияют на культурный контекст развития, а через этот контекст – и на процесс своего развития, и на его итоги. Ведь ребенок (подросток) является активным участником процесса интериоризации регуляции: «Ребенок сам усваивает социальные формы поведения и переносит их на самого себя»². При этом дети создают собственные внешние средства регуляции³ и побуждают взрослых к отмене их запретов⁴: тем самым, *дети вносят изменения в культурный контекст развития*. Ребенок может воздействовать на процесс внешней регуляции со стороны взрослого и на ее средства (так как они тоже внешние)⁵. Собственные внешние средства регуляции ребенок создает творчески: не копируя средства взрослого, а конструируя свои (хотя и того же вида)⁶. Это свое внешнее средство ре-

1 См. 5.4, 5.8.2, 5.8.3, 7.2, 7.3 и др.

2 Выготский Л. С., [52], с. 141.

3 Дети овладевают этим к началу аллофазы (5.4).

4 Ср. «борьбу» регуляций (5.5) и ее конкретные проявления в отдельных «возрастах» (7.1–7.5).

5 Таким путем – на культурный контекст развития (а значит, на культуру). Ср. изменение ребенком распоряжения взрослого (средства регуляции): например, в «раннем возрасте» – «Нет, можно!» (7.2). Ср.: «В рамках культурно-исторического подхода (а не вне их) существует» возможность понимания детства (и отрочества) «не только в качестве исторически порожденного продукта – «производной» общественного развития, но и в качестве формирующего, порождающего начала в культуре и истории» (Кудрявцев В. Т., [167], с. 9).

6 Так, в «дошкольном возрасте» средством регуляции является сложная *игровая вещь*, которой является *игровая ситуация* (6.3), и дети создают такую ситуацию для регуляции взрослого, применяя творческое воображение (7.3). Дошкольник может и отстаивать свое право на творчество (включая отличие игровой ситуации от сюжета). Пример. «Четырехлетняя девочка играет деревянной лошадкой, как

гуляции ребенок сам же воспринимает (в частности, в ходе внешней саморегуляции). Тем самым, *ребенок изменяет культурный контекст своего развития, создает свою модификацию характерного для данной стадии вида внешней регуляции, а значит, влияет и на результат интериоризации внешней регуляции – сложившуюся к концу стабильной стадии саморегуляцию*. Поэтому существующие в «объективном» культурном контексте формы активности интериоризируются ребенком не буквально, а с учетом переработки этих форм самим ребенком (подростком)¹.

8.1.7. Проблема движущих сил детского развития

В отличие от ряда других направлений в психологии, в школе Выготского был поставлен вопрос о *движущих силах развития*. Т. е. о тех условиях, которые делают необходимым переход ребенка на новый уровень развития (включая новую форму взаимодействия со средой)². В реконструированной части изучаемой психологической системы в качестве *движущей силы детского развития* рассматривается *обучение в ЗБР* (3.1).

Обучение – часть внешней регуляции. Которая поэтому тоже может быть понята как движущая сила развития (в более широком смысле и тоже в пределах ЗБР). Но в этом же качестве – с еще более широкой точки зрения – может рассматриваться и находящийся в ЗБР культурный контекст развития, и социальная среда, и даже внешняя среда в целом. Ведь *ко всем этим областям относится процесс обучения (с его содержанием и методами)*.

Исходя из реконструированной части психологической системы Выготского, к движущим силам развития в определенном смысле можно отнести и самих детей (подростков) *как субъектов регуляции*³. Они воздействуют в той или иной мере на окружающую среду, на культурный

куклой, и шепчет: «Лошадка надела хвостик и пошла гулять». Мама прерывает ее: лошадиные хвосты не привязные, их нельзя надевать и снимать». Реакция ребенка: «Какая ты, мама, глупая! Ведь я же играю!» (Чуковский К.И., [296], с. 110).

1 Ребенок – тоже «общественный человек», который «создает новые формы поведения» (Выготский Л. С., [52], с. 29, 30).

2 См., например: Егорова Э. Н., [109], с. 110.

3 В том числе – самообучения, самовоспитания (6.4, 7.4).

контекст развития, включая поведение взрослых¹. Интериоризуется ребенком не столько применяемый взрослым «механизм» внешней регуляции (с ее средством), сколько результат ее взаимодействия с регулятивной активностью самого ребенка и создаваемыми им средствами регуляции². В науке и на практике надо исходить не из представления о развитии ребенка под влиянием взрослых, а из представления о *взаимовлиянии* (взаиморегуляции) взрослых и детей³. Внося изменения в культурный контекст развития, ребенок (подросток) через них воздействует на процесс своего развития, являясь в этом смысле его субъектом (точнее, *со-субъектом* наряду с другими, прежде всего – взрослыми (включая родителей, педагогов, психологов). Можно, конечно, обсуждать вопрос о том, насколько сильно это воздействие детей на их развитие в сравнении с влиянием взрослых. Но нас сейчас интересует сам факт существования такого воздействия и закономерность изменения последнего в ходе развития.

При любом понимании движущих сил развития они имеют связь с возрастными ЗБР. С переходом ребенка на новые стадии изменяется среда, включая культурный контекст развития: даже если объективно среда не изменилась, она все равно *изменилась для ребенка*, так как изменился он сам⁴. И дело не только в изменении отношения ребенка к среде. На границах стадий меняется отношение *между* ребенком и средой, т. е. социальная ситуация развития: на одних границах социальная ситуация развития как раз *сформирована*, на других – *разрушена*, «аннулирована» (4.5). Ребенок, «усваивая внешние влияния, усваивая

1 См. 8.1.5, 8.1.6. В частности, дети (подростки) побуждают взрослых к отмене их запретов, к изменению установленных правил поведения, или даже сами создают правила поведения (см., например, 6.3, 7.3).

2 Ребенок стал субъектом внешней регуляции уже к началу аллофазы, т. е. задолго до конца процесса интериоризации регуляции (5.3, 7.1–7.4).

3 Ср.: в Институте дошкольного образования и семейного воспитания РАО «объектом исследований является не сам по себе ребенок, даже если он изучается в системе определенных педагогических факторов, а целостная детско-взрослая общность, характеризующаяся различными формами воспитательно-образовательных взаимодействий взрослых и детей» (Кудрявцев В.Т., [167], с. 6, 10). В реконструированной теории Выготского такие взаимодействия отражены как взаиморегуляция взрослого и ребенка, имеющая свои особенности на каждом отрезке развития и закономерно изменяющаяся в ходе этого процесса.

4 Выготский Л. С., [57], с. 380-385.

целый ряд форм поведения, ассимилирует¹ их в зависимости от того, на какой ступени психического развития он стоит»². В ходе развития изменяются и воздействия ребенка на среду (виды регуляции)³. *Движущие силы различны на разных отрезках развития, в разных возрастных ЗБР*. Таким образом, происходит закономерное изменение этих сил со сменой возрастных ЗБР, отраженной в их периодической системе.

Разумеется, различие движущих сил на разных отрезках развития не означает, что, например, обучение на одних стадиях присутствует, а на других отсутствует. *Обучение* есть на всех стадиях⁴, но на каждой из них – особый *вид* обучения, находящийся сейчас в ЗБР⁵ и соответствующий характерному для данной стадии виду регуляции (4.8.2).

8.1.8. Количество направлений развития и «идеальных форм»

Одна из проблем в понимании развития: оно «имеет одно направление или несколько?»⁶ Ответ на этот вопрос зависит от того, о чем мы спрашиваем.

Во всех культурах есть свои особенности процесса детского развития и влияния на него культурного контекста. Но есть и *общее для всех культур единое направление детского развития: от рождения к взрослости*, с последовательным формированием всех уровней регуляции, присущих развитому взрослому (см. 5.8.3). В первом смысле направлений развития *много*, во втором – направление *одно*. В реконструированной части психологической системы Выготского речь идет только об одном направлении – *от рождения к взрослости* через все промежуточные стадии нормального детского развития (3.3). Это направление – общее для всех конкретных культур (социумов), поэтому именно на основе такого единого направления надо проводить сравнение

1 Усваивает.

2 Выготский Л. С., [52], с. 150.

3 См. 4.8.2, 7.1, 7.2, 7.3 и др.

4 «Обучение не начинается только в школьном возрасте», а «начинается задолго до школьного обучения», так как «обучение и развитие ... связаны друг с другом с самого первого дня жизни ребенка» (Выготский Л. С., [71], с. 337-339; [77], с. 459).

5 Обучение эффективно только внутри ЗБР (1.1.2).

6 Берк Л. Е., [13], с. 31.

процессов детского развития в разных культурах, выявление и изучение особенностей этих процессов в конкретных социумах.

Развитый взрослый человек – это «идеальная форма», к которой направлено развитие ребенка и которая с ним «непосредственно взаимодействует», «непосредственно влияет» на его развитие¹. В реконструированной теории Выготского такая «идеальная форма» представлена в виде «лестницы» уровней регуляции с полным их комплектом (5.8.3). Это – те же самые уровни регуляции, которые формируются в ходе детского развития. «Те механизмы, которые управляют нашим поведением на ранней ступени² развития», не только существуют на более поздних его стадиях, но и по окончании процесса детского развития «не исчезают у взрослого»³. Так последовательность стадий детского развития фиксируется в «лестнице» достигнутых на них уровней регуляции поведения⁴. У развитого взрослого эта «лестница» и представляет собой полный комплект уровней регуляции, отраженный в правом крайнем столбце таблицы 33 (в 5.8.3). Находящаяся в этом столбце колонка символов является знаковой моделью *многоуровневой системы регулятивных процессов* в начале «юности», т. е. в момент начала взрослости⁵. Поэтому та же колонка символов является знаковой моделью «идеальной формы» как «лестницы» уровней регуляции с полным их комплектом. Иначе говоря, моделью развитого взрослого человека (в регулятивном аспекте). Такая «идеальная форма», соответствующая «возрастной периодизации» Выготского, одна.

В психологии существуют представления и об «идеальных формах» отдельных возрастных ступеней⁶. Если рассматривать «идеальную форму» в конце детского развития с только что описанной точки зрения, т. е. как *многоуровневую систему регулятивных процессов*, то можно выделить ряд ее *подсистем*, каждая из которых соответствует

1 Выготский Л. С., цит. по: [306], с. 395.

2 Стадии.

3 Выготский Л. С., [67], с. 166.

4 Ср.: «Превращение последовательности этапов психического развития в иерархию уровней складывающейся психологической организации» (Анцыферова Л. И., [4], с. 10).

5 «Юность» – «начальное звено в цепи зрелых возрастов» (Выготский Л. С., [69], с. 255-256).

6 Поливанова К. Н., [239].

определенной стадии (или даже фазе). На каждом отрезке развития у ребенка находится в возрастной ЗБР «лестница» уровней развития, аналогичная *части* полной «лестницы» у развитого взрослого¹. Такие подструктуры «идеальной формы» тоже имеют конкретный психолого-педагогический смысл. Чтобы регулировать ребенка в начале данной стабильной стадии, взрослый должен актуализировать в самом себе уровень, соответствующий концу этой стадии (уже пройденной взрослым в его собственном развитии²). Количество «идеальных форм» отдельных стадий (подсистем «идеальной формы» как результата всего процесса детского развития) равно числу стадий.

Полное осуществление процесса нормального детского развития у того или иного конкретного ребенка не гарантировано природой, а требует активного содействия со стороны взрослых (4.5.5, 8.1.3, 8.1.4). Если же такого содействия нет или оно осуществляется неправильно (в частности, вне ЗБР), то ребенок может достичь около 18 лет не наступления *взрослости*, а лишь *хронологического возраста наступления взрослости*, оставаясь на том или ином из стадийальных уровней детского развития. При этом он может *формально-юридически* считаться взрослым, но в действительности так и не обрести *психологической* взрослости (полного комплекта уровней регуляции, характерного для развитого взрослого человека). Поэтому в окружающей конкретного ребенка социальной среде присутствуют взрослые с различным числом сформированных уровней регуляции. Здесь «идеальная форма» в окружении ребенка связана с взрослым (или взрослыми) с максимальным числом сформированных уровней регуляции (в сравнении с другими взрослыми в этом окружении). Такая «идеальная форма» («лестница» из определенного количества уровней регуляции) тоже одна.

При понимании же «идеальной формы» как «социально заданного образа взрослости» выдвигается «идея *плюрализма* “идеальных форм”»³. Число «образов взрослости» в принципе не ограничено, поэтому такие «идеальные формы» могут быть весьма многочисленны.

1 В табл. 33 (в 5.8.3) «лестница» уровней регуляции дошкольника (от 1₆ до 6₆) соответствует части «лестницы» уровней взрослого (от 1₁₂ до 12₁₂); эта часть – уровни от 1₁₂ до 6₁₂. Аналогично – для других стадий (там же).

2 За исключением уровня, характерного для начала взрослости, т. е. уровня, находящегося в *конце* процесса детского развития.

3 Кудрявцев В. Т., [167], с. 10.

8.1.9. Какое обучение является развивающим?

Главное в нормальном детском развитии – продвижение ребенка (подростка) по стадиям развития (3.3) и связанным с ними уровням регуляции (4.1.3, ср. 5.8.3). С такой точки зрения, следует различать две стороны обучения: 1) переход «от того, что ребенок умеет» или знает, «к тому, чего он не умеет» или не знает, и 2) подъем «в сотрудничестве на высшую ... ступень» детского развития¹ (стадию, фазу, уровень). В этом смысле обучение делится на *развивающее* (включающее 2-ю сторону)² и *не развивающее* (не включающее 2-ю сторону).

Подъем на очередную «высшую ступень» детского развития – это формирование нового уровня регуляции (4.1.3, ср. 5.8.3). *Только обучение, формирующее новый уровень регуляции, является развивающим.* На практике обучение может быть не развивающим или же развивающим лишь частично. Обучение может стать развивающим полностью, если все его содержание и все его методы будут представлены в учебно-воспитательном процессе как соответствующие возрастной ЗБР процессы регуляции и ее средства³.

1. Выготский Л. С., [60], с. 250, 252; ср. (3.1). Например, «если я начинаю писать на машинке» (или, в более современном варианте, научусь работать на компьютере), «то я не поднимаюсь на высшую ступень» развития, «хотя и смогу получить профессиональную квалификацию» (Выготский Л. С., [65], с. 488). Получение квалификации – обретение знаний, умений, навыков – само по себе (без формирования нового уровня регуляции) еще не есть развивающее обучение, даже если они находятся в ЗБР.
2. В том числе, развивающим является обучение, формирующее одновременно и новый уровень регуляции, и *новые модификации уже существующих уровней* (см. конец 5.8.3).
3. С такой точки зрения интересно, что Выготский настаивал на изменении подхода к обучению письму, мотивируя это следующим образом. «Ребенка учат выводить буквы и складывать из них слова» способом, который «напоминает выработку какого-нибудь технического навыка» (т. е. не является развивающим), но «не обучают его (ребенка. – С. К.) письменной речи» как «сложной культурной деятельности» (регуляции посредством знаков определенного рода). Для этого «письмо должно быть осмысленно для ребенка, должно быть вызвано естественной потребностью, надобностью, включенной в жизненную, необходимую для ребенка задачу». С этой целью «обучение письму было бы естественно перенести в дошкольный возраст», где «чтение и письмо должны стать нужными ему (ребенку. – С. К.) в игре»: здесь Выготский прямо связывает овладение письменной речью с игрой, тем самым – с характерным для «дошкольного возраста» видом регуляции посредством *игровой вещи* (4.8.2, 6.3). Сложной *игровой вещью* является игровая ситуация – система пси-

В результате реконструкции теории Выготского обнаружилось два варианта понимания развивающего обучения, связанные с двумя взглядами на возрастную ЗБР. Согласно первому из них, в ней находится новый высший регулятивный уровень, т. е. верхняя ступенька «лестницы» уровней регуляции. Согласно второму, в возрастной ЗБР находится новая «лестница» уровней регуляции, характерная для конца данного отрезка развития. Со второй точки зрения, развивающим является обучение, формирующее одновременно и новый уровень регуляции, и новые модификации уже существующих уровней (см. конец 5.8.3).

8.1.10. Спор о значении более раннего и более позднего опыта

Среди психологов давно идет спор о том, в какой мере развитие подвержено влиянию «раннего опыта в сравнении с более поздним». Сейчас специалисты признают, что «детское развитие находится под воздействием как раннего, так и более позднего опыта», но «все еще дебатировать, насколько велик вклад каждого типа опыта». При этом «защитники раннего опыта» полагают, что «теплый, воспитывающий, чуткий уход на первом году жизни необходим для оптимального более позднего развития», а «более поздний опыт не так важен». Другие же специалисты «подчеркивают, что поздний опыт столь же важен в детском развитии, как ранний», т. е. «теплая, воспитывающая, чуткая забота столь же важна для формирования детского развития в годы начальной школы, как и в младенчестве». Имеют место и определенные культурные предпочтения: на Западе «люди в большей мере сторонники

холологических орудий, моделирующая определенную часть действительности (сюжет игры) и в этом смысле имеющая сходство с написанным предложением. «Овладение письменной речью означает для ребенка овладение особой и чрезвычайно сложной символической системой знаков» (Выготский Л. С., [52], с. 177-178, 196-198). Включая, разумеется, составление из этих знаков предложений. Такое *предложение является моделью описанной в нем ситуации*, т. е. той или иной части среды (Балл Г. А., [9], с. 112). В этом состоит существенное сходство между написанным предложением и игровой ситуацией. Причем обе эти модели являются зримыми, «вещными». В «дошкольном возрасте» более или менее развернутое предложение (надпись, записка, письмо) может быть частью игровой ситуации – *игровой вещью* (средством характерного для данной стадии вида регуляции). Дошкольник может и *учиться писать, играя*: в частности, подражая взрослому или ученику школы (согласно принятой роли).

раннего опыта, в восточных культурах – более позднего опыта. Дебаты продолжаются»¹.

С точки зрения специалиста, руководствующегося психологической системой Выготского, всегда наиболее важен *тот опыт, который сейчас находится в ЗБР*. У младенца это «ранний опыт» (не ограничивающийся «теплым уходом»). На более поздних стадиях – опыт, соответствующий данной возрастной ЗБР и *опирающийся на результат развития на предшествующих стадиях (включая «ранний опыт»)*.

В любой момент во власти субъектов развития (включая ребенка) – *тот опыт, который находится в возрастной ЗБР*: опыт, соответствующий пройденным отрезкам развития, уже *вне ЗБР*, а опыт, соответствующий последующим отрезкам, еще *вне ЗБР* (ср. 1.1.2). Поэтому *надо так организовать опыт детей, чтобы для него в каждой возрастной ЗБР эффективно использовалась находящаяся в ней часть культурного контекста развития*.

8.2. Некоторые методы изучения детского развития в свете реконструированной теории Выготского

Не будем обсуждать здесь обычные методы возрастной психологии: они достаточно известны. Покажем, что в своей не завершенной, но реконструированной выше теории обучения и развития Выготский закладывал основы необычных для психологической науки методов, переосмысливая уже существующие, формируя новый взгляд на них и на возможности их применения².

8.2.1. Моделирование отрезков развития и возрастных ЗБР

Моделирование играло весьма существенную роль в исследованиях Л. С. Выготского. Например, для него «процессы запоминания» были важны не сами по себе, а «выступали только в качестве модели». Ученый

1 Santrock J. W., [399], с. 20, 525.

2 Для Л. С. Выготского настолько характерны критический анализ теорий и методов исследования, поиск новых подходов к проблемам и способов их решения, что нет смысла приводить конкретные ссылки: можно перечислять практически все его работы.

считал, что его идеи ведут к такому «методу исследования психического развития в онтогенезе, когда появится возможность смоделировать ... этот процесс»¹. Реконструированная теория действительно дает такую возможность². В этой теории актуально моделирование не столько отдельных психических процессов³, сколько *процессов формирования регуляции*, т. е. отрезков детского развития и связанных с ними возрастных ЗБР (4.1.4). Один процесс развития регуляции может рассматриваться как реальная модель другого, аналогичного процесса развития регуляции. Таким образом, *один отрезок развития (стадия, фаза) может служить реальной моделью другого отрезка (стадии, фазы)*. То же относится и к связанным с этими отрезками развития возрастным ЗБР: одна из них может применяться в качестве модели другой.

Модель – это «система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала»⁴. Иначе говоря, модель – «явление (предмет, процесс, ситуация и т. д.), аналогичное другому» явлению (предмету, процессу и т. д.), «исследование которого затруднено или вовсе невозможно». Необходимость в моделировании «появляется тогда, когда сравниваемые системы» лишь «частично известны»⁵. Именно так обстоит дело в психологии, где затруднено изучение поздних стадий детского развития и они слабо исследованы по сравнению с более ранними (2.1.3). Поэтому *для психологии актуально моделирование стадий*⁶.

1 Леонтьев А. Н., [176], с. 26, 29. Онтогенез – развитие индивида (здесь – детское развитие).

2 После Выготского в области научного моделирования произошли, разумеется, известные изменения. Но нас сейчас интересуют не они, а открывающиеся в психологической системе ученого новые возможности применения моделирования в психологии.

3 В психологии применяется «исследование психических процессов и состояний при помощи их реальных ... или идеальных, прежде всего, математических, моделей», при этом данные, полученные на модели, переносятся на предмет исследования (Братко А. А., Волков П. П., Кочергин А. Н., Царегородцев Г. И., [28], с. 14; [164], с. 186).

4 См. [164], с. 186.

5 Братко А. А., Волков П. П., Кочергин А. Н., Царегородцев Г. И., [28], с. 12, 47.

6 Ср.: периодичность развития «открывает путь к изучению связей между отдельными периодами», т. е. стадиями (Эльконин Д. Б., [305], с. 19)]. Причем «существует связь не только между смежными, но и более отдаленными друг от друга ступенями развития» (Лейтес Н. С., [172], с. 210)).

Надо иметь в виду, что *одна система моделирует другую не полностью, а лишь в пределах конкретной совокупности признаков*¹. Например, общая фазная структура у всех стабильных стадий и стадийальных ЗБР одна². В этом смысле любая стабильная стадия – модель любой другой стабильной стадии. Иначе говоря, *все стабильные стадии взаимно моделируют друг друга* в пределах совокупности фаз общей «структуры возраста» и совокупности их признаков (5.6.1). А *все стабильные стадийальные ЗБР взаимно моделируют друг друга в пределах их фазных структур и совокупности общих признаков фазных ЗБР* (5.6.2). Идея и возможность моделирования стадий и их структуры проявляются в текстах Л. С. Выготского, например, в выделении им «*двухчленного строения*» *всех стабильных стадий* (5.2).

Иногда полезно знать свойства моделирования. Оно взаимно (симметрично): если «*младенческий возраст*» – модель «*дошкольного возраста*», то и «*дошкольный возраст*» – модель «*младенческого возраста*». Есть и возможность переноса: если «*младенческий возраст*» – модель «*дошкольного возраста*», а «*дошкольный возраст*» – модель «*пубертатного возраста*», то «*младенческий возраст*» – модель «*пубертатного возраста*»³.

Применение моделей в психологии порой вызывает трудности⁴, но не по отношению к периодизации всего нормального детского развития или его части внутри стадии («структура возраста»). Периодизация – это *схема*, в которой стадии или фазы представлены как *отрезки* развития, а не как протекающие во времени *процессы* развития

у конкретного ребенка. Это упрощает математические требования к моделям¹ стадий, фаз, возрастных ЗБР.

Поскольку структуры стабильных и нестабильных стадий («возрастов» и «кризисов») различны², постольку стабильная стадия должна рассматриваться как модель другой стабильной стадии, а нестабильная стадия – как модель другой нестабильной стадии³.

С учетом сказанного, *одна стадия (фаза, ЗБР) может использоваться в качестве модели другой стадии (фазы, ЗБР)*⁴.

Каждая стабильная стадия – *процесс интериоризации внешней регуляции* определенного вида⁵ (4.8.2, 5.3, часть III). На всех стабильных стадиях этот процесс имеет одну и ту же структуру, включающую 4 фазы с их признаками (5.6.1, ср. часть III). В этих пределах *процесс интериоризации внешней регуляции на любой стабильной стадии является моделью процесса интериоризации внешней регуляции на любой другой стабильной стадии*.

В реконструированной периодизации Выготского каждый полупериод (ряд) является моделью всякого иного полупериода в том смысле, что содержит одну стабильную и одну нестабильную стадии с характерными для них процессами (табл. 8 в 4.9.1). Каждая нестабильная стадия моделирует любую другую нестабильную стадию в том отношении, что на ее протяжении протекает процесс формирования социальной ситуации развития, тем самым – подчинения ребенка новому

1 См.: Гастев Ю. А., [83], с. 483.

2 Выготский Л. С., [69], с. 255.

3 Нестабильные стадии еще не разделены на фазы (3.7), поэтому при моделировании пока сопоставляются лишь по признакам начала и окончания (определяющим путь от первого ко второму в стадийальной ЗБР).

4 Одноименные фазы разных стадий или характерные для них процессы (включая подвиды ведущих деятельности) также могут рассматриваться как модели друг друга, в том числе – с учетом типа средств регуляции. Так, в *экстрафазе* «младенческого возраста» ребенок овладевает *внутренней самостоятельной саморегуляцией* посредством первосигнальной *вещи* (4.8.2, 6.1, 7.1), а в *экстрафазе* «дошкольного возраста» происходит аналогичный процесс – овладение ребенком *внутренней самостоятельной саморегуляцией* посредством игровой *вещи* (4.8.2, 6.3, 7.3). В *аллофазе* «раннего возраста» ребенок овладевает *внешней саморегуляцией* посредством бытового *слова*, и в *аллофазе* «школьного возраста» тоже происходит аналогичный процесс – овладение ребенком *внешней саморегуляцией* посредством учебного *слова*.

5 Т. е. *процесс формирования внутренней саморегуляции* соответствующего вида (*самостоятельной*, т. е. перешедшей на уровень актуального развития).

1 Приведенное в предыдущем абзаце описание модели близко по смыслу к ее логико-математическому определению. В применимом здесь частном случае оно сводится к тому, что «любые изоморфные друг другу системы» являются «моделирующими одна другую» (Гастев Ю. А., [83], с. 481). Изоморфизм – это «отношение между какими-либо объектами, выражающее ... тождество их структуры». Причем «изоморфизм в каждом отдельном случае связан лишь с вполне определенной группой свойств» объектов «или отношений между частями» этих объектов (Гастев Ю. А., [82], с. 246-247). Это важно: «модели, основанные на отношениях изоморфизма, имеют больше возможностей в познании», чем иные модели ([28], с. 49).

2 В пределах их общего строения, отраженного в таблицах: 21 и 22 (в 5.6.1), 23 (в 5.6.2), 42 и 43 (в 7.6).

3 Иными словами: отношение «быть моделью» – «симметричное и транзитивное» (Гастев Ю. А., [83], с. 481).

4 Например, «психические образы не охватываются логико-математическим понятием модели, производным от строгих понятий об изо- и гомоморфизме» (Балл Г. А., [8], 35-36; Леонтьев А. Н., Джафаров Э., [179]).

виду внешней регуляции (4.5, 4.7, 4.8.2, 5.8.2). Каждая стабильная стадия моделирует любую другую стабильную стадию в том, что на ее протяжении происходит разрушение социальной ситуации развития с ее «аннулированием» в конце стадии, которое выражается в отвержении внешней регуляции (4.5).

С каждой стадией (и стадийной ЗБР) неразрывно связан определенный вид регуляции (4.8.2). Внешняя регуляция любого вида имеет общую для всех видов структуру: субъект регуляции – средство регуляции – объект регуляции (субъект исполнительной активности). С такой точки зрения, можно рассматривать один вид внешней регуляции как модель другого вида внешней регуляции¹. Можно использовать и один вид средств регуляции в качестве модели другого вида средств регуляции в пределах совокупности общих для них признаков².

Для любой стабильной стадии (или стадийной ЗБР) с регуляцией посредством слова другая стабильная стадия (или ЗБР) с регуляцией посредством слова – более близкая³ модель, чем стабильная стадия (или ЗБР) с регуляцией посредством вещи. А для любой стабильной стадии (или стадийной ЗБР) с регуляцией посредством вещи другая стабильная стадия (или ЗБР) с регуляцией посредством вещи – более близкая модель, чем стабильная стадия (или ЗБР) с регуляцией посредством слова. С этой точки зрения, например, при изучении «пубертатного возраста» в качестве его модели лучше использовать прежде всего «дошкольный возраст», а не «школьный возраст» с регуляцией посредством «слова». То же касается нестабильных стадий и фаз стабильных стадий. Так, для «кризиса 13 лет» «кризис 3 лет» – более близкая модель, чем «кризис 7 лет» (ср. 5.8.2, 5.8.3).

Однако это не означает, что надо ограничиваться лишь такими моделями. При смене модели изменяется совокупность свойств, в пределах которой модель сходна с изучаемой стадией. Поэтому с помощью

1 Например, регуляцию посредством *игровой вещи* в «дошкольном возрасте» – как модель регуляции посредством *серьезно-игровой вещи* в «пубертатном возрасте» (4.8.2, 6.3, 6.5, 7.3, 7.5). Это позволяет использовать наши знания о «дошкольном возрасте» при исследовании гораздо менее изученного «пубертатного возраста».

2 Например, *игровую вещь* (игровую ситуацию) дошкольников – как модель *серьезно-игровой вещи* (серьезно-игровой ситуации) подростков.

3 В том смысле, что модель имеет большее количество общих признаков с моделируемым объектом.

ряда моделей какой-либо стадии (фазы, ЗБР) можно получить о ней больше информации, чем с помощью одной модели.

Применение одной стадии в качестве модели другой позволяет использовать знания об одной из них для изучения другой. Это дает возможность *применить имеющиеся в возрастной психологии знания о ранних стадиях развития при исследовании более поздних, малоизученных стадий*¹, представляющих наибольший интерес для системы образования (2.1.3).

А также – возможность использовать знания о более поздних стадиях при исследовании ранних, что особенно актуально на 1-м году постнатальной жизни. Психологи, изучающие новорожденных и младенцев, испытывают известные затруднения из-за отсутствия речи у испытуемых. Для лучшего понимания того, что они не способны нам рассказать, может оказаться полезным моделирование «кризиса новорожденности» и «младенческого возраста» с помощью более поздних аналогичных стадий.

8.2.2. Модельные и объектные эксперименты и наблюдения

В научном исследовании «эксперимент непосредственно на объекте познания» – объектный эксперимент – «дополняется модельным экспериментом». Это дает «возможность, варьируя² условия модельного эксперимента, получать» дополнительные «данные об объекте познания»³.

Одни отрезки развития могут выступать в роли моделей других отрезков развития, одни ЗБР – в качестве моделей других ЗБР (8.2.1). Это можно использовать для проведения модельных экспериментов (например, дополняя изучение подростков «пубертатного возраста»

1 Одну из сторон теоретического значения реконструированной теории Л. С. Выготского можно выразить словами Д. Б. Эльконина: периодичность «дает возможность рассмотреть процесс психического развития не как линейный, а как идущий по восходящей спирали». И «открывает путь к изучению связей, существующих между отдельными периодами», т. е. стадиями развития ([305], с. 19). Тем самым – открывает путь к решению проблемы согласования достижений психологии развития с потребностями педагогической практики (2.1.3).

2 Изменяя.

3 Братко А. А., Волков П. П., Кочергин А. Н., Царегородцев Г. И., [28], с. 45.

опытами с детьми «дошкольного возраста» как модели «пубертатного возраста»). При этом *смена модели¹ может рассматриваться как варьирование (изменение) условий модельного эксперимента*. Дополняя экспериментальное исследование объекта модельными экспериментами, надо применять на каждой стадии характерное для нее средство регуляции². Аналогичным образом можно проводить *модельные наблюдения³*. Указанное различие между стадиями надо учитывать в любых генетических исследованиях⁴.

1 Использование в качестве модели данной стадии то одной, то другой из остальных стадий. То же – в отношении фаз и возрастных ЗБР. Всякая стадия (фаза, возрастная ЗБР) имеет неповторимые в пределах детского развития признаки. Поэтому сопоставление одной и той же стадии (фазы, возрастной ЗБР) с разными стадиями (фазами, возрастными ЗБР) как с ее моделями может дать различные результаты. Например, «дошкольный возраст» может рассматриваться как модель «пубертатного возраста» в пределах части возрастных особенностей ребенка (подростка) на этих стадиях. При использовании же «школьного возраста» в качестве модели «пубертатного возраста» будет актуальна несколько иная часть возрастных особенностей подростков.

2 Так, экспериментальное изучение развития регуляции в «пубертатном возрасте» можно дополнять модельными экспериментами с детьми, находящимися на других стадиях развития, с учетом различия в средствах регуляции. Например, при изучении становления подростка субъектом внешней регуляции в протофазе «пубертатного возраста» необходимо использовать для проведения *модельного эксперимента* с детьми, находящимися в протофазе «дошкольного возраста» (где они тоже становятся субъектами внешней регуляции) характерную для «дошкольного возраста» игровую ситуацию, а не серьезно-игровую. Последнюю же надо использовать для проведения *объектного эксперимента* с самими подростками «пубертатного возраста».

3 Например, наблюдать за становлением детей субъектами внешней саморегуляции в аллофазе «дошкольного возраста» для того, чтобы сопоставить результаты с объектными наблюдениями над подростками в исследуемой аллофазе «пубертатного возраста» (с учетом различия средств регуляции).

4 «Антигенетическая установка» многих экспериментаторов бесплодна: «подходя с одной и той же схемой эксперимента ... к различным этапам» развития ребенка, метод эмпирического исследования «обречен на игнорирование самого развития, связанного с появлением качественно новых образований». «Идя вслед за В. Вундтом в устойчивости применяемой методики, в многократном и однообразном повторении одного и того же эксперимента в возможно неварьируемых условиях» на разных этапах детского развития, «методика изучения *реактивного* поведения навсегда отрезала себе путь к изучению специфических для развития соотношений». Ведь «на каждой новой ступени» развития «ребенок не только меняет форму реакции»: он действует, «привлекая новые средства» регуляции «поведения и замещая одни психические функции другими». Поэтому, «направляя наше внимание на изучение именно этих (внешних или внутренних) средств» регуляции «поведения,

В модельном эксперименте, как и в объектном, может применяться методика *формирующего (обучающего) эксперимента*, широко применяемая в научной школе Выготского. В основе этой методики – разработанный ученым «экспериментально-генетический метод». Как известно, формирующий эксперимент проводят в три этапа. Сначала – «диагностический этап», т. е. первый констатирующий эксперимент: «обеспечение фиксации достигнутого, актуального уровня развития» ребенка или какой-либо его способности. Затем – «формирующий этап», который «представляет собой достижение нового уровня» развития¹ в ходе осуществления психологической практики или педагогического процесса «в соответствии с выдвинутыми предположениями»². В конце – «контрольный этап, вновь констатирующего типа», чтобы «определить выраженность развивающего эффекта» совершенных на втором этапе практических действий³. Обычно по этой методике проводятся объектные эксперименты. По ней же могут проводиться и модельные эксперименты: при этом меняется только стадия развития испытуемых и, соответственно, средство регуляции.

Реконструированная часть психологической системы Выготского открывает возможность еще одного изменения в методике проведения экспериментов (объектных и модельных). Выявленные признаки стадий и фаз могут быть положены в основу их диагностики⁴. Ее разработка позволит исследовать возрастные особенности не *детей того или иного года жизни (или его части)*, как это практикуется, а *детей, находящихся на определенной стадии (или в определенной фазе)*⁵. Разница

мы должны произвести радикальный пересмотр и самой методики психологического эксперимента» (Выготский Л. С., [64], с. 77-79). Ученый здесь требует *модификации эксперимента для исследования детей каждого «возраста»*, используя присущие именно ему вид регуляции и вид ее средств (см. 4.8.2).

1 Ребенка или какой-либо его способности.

2 В том числе – теоретически обоснованной гипотезой (8.2.3) или разработанной в соответствии с возрастной ЗБР образовательной инновацией (глава 9).

3 Шаповаленко И. В., [297], с. 26-27.

4 Которая позволит психологам более точно изучать процесс детского развития в связи с его разделением в стадийно-фазной периодизации Выготского на 26 смежных частей, считая нестабильные стадии и стабильные фазы (табл. 31 в 5.8.2 и табл. 42 в 7.6).

5 При выборке испытуемых по стадии или фазе тема исследования может быть сформулирована примерно так: «Особенности развития саморегуляции в аутофазе пубертатного возраста», «Формирование самостоятельности в экстрафазе школьного

хорошо видна на следующем примере. При исследовании возрастных особенностей детей *второго года* выборка может включать испытуемых, которые находятся в интрафазе «младенческого возраста» (или даже еще в конце его экстрафазы), в «кризисе 1 года», в протофазе «раннего возраста» и даже в его аллофазе (7.1, 7.2). Возрастные особенности детей на этих отрезках развития никак не могут считаться однородными (7.1, 7.2). Можно, конечно, разделить второй год на два полугодия, как поступают некоторые исследователи, но это не решает проблему: выборка все равно по «паспортному возрасту»¹ и опять в каждом полугодии могут быть дети, находящиеся в разных фазах и даже на разных стадиях. Аналогичная ситуация и с другими годами жизни. Например, в выборке детей *6-го года* могут оказаться испытуемые, находящиеся еще в протофазе², уже в аллофазе или экстрафазе, возможно – даже в интрафазе «дошкольного возраста» (7.3). Выборка детей, находящихся на одном уровне развития, была бы более однородной и позволила бы получить более отчетливые результаты исследования.

8.2.3. Выдвижение теоретически обоснованной гипотезы

Гипотеза в научном исследовании «необходима»³. Оно всегда включает предварительно существующие идеи⁴, в том числе – обобщения уже известных фактов. В науке же «всякое обобщение есть гипотеза»⁵.

возраста», «Развитие творческого воображения в процессе овладения игровой регуляцией в протофазе дошкольного возраста», «Становление ребенка субъектом вербальной саморегуляции в аллофазе раннего возраста», «Переход от восприятия к представлению в процессе интериоризации регуляции в младенческом возрасте» и т. п.

- 1 Хронологический, «паспортный возраст ребенка не может служить надежным критерием для установления реального уровня его развития» (Выготский Л. С., [69], с. 260).
- 2 Эта фаза заканчивается *примерно* в 5,0 лет (7.3).
- 3 Пуанкаре А., [248], с. 8.
- 4 «Нередко говорят, что следует экспериментировать без предвзятой идеи. Это невозможно». Уже сам «наш язык пропитан предвзятыми идеями и этого нельзя избежать». Но можно снизить остроту опасности. Для этого необходимо использование «вполне осознанных нами предвзятых идей» (Пуанкаре А., [248], с. 118). К ним и относятся гипотезы.
- 5 Пуанкаре А., [248], с. 124.

Она может быть выдвинута и обоснована путем выведения следствий из уже разработанной теории (в достаточно развитых науках)¹. Покажем, что теория Выготского позволяет выводить из нее обоснованные гипотезы.

Он рассматривает детское развитие как процесс развития целостной регуляции (саморегуляции)², включающей в себя все отдельные функции – память, восприятие и т. д.³ Именно так развитие отражено в реконструированной периодической системе (5.8.2, 5.8.3). Она показывает: целостное развитие имеет периодический характер, связанный с регулярным повторением аналогичных процессов. Поэтому *из наличия целостного регулятивного процесса на одном отрезке развития можно делать гипотетический вывод о наличии аналогичного процесса на других, соответствующих ему⁴, отрезках развития* (табл. 42 и 43 в 7.6). Конечно, с учетом различия средств регуляции на разных стадиях (4.8.4). Таким путем выдвигаются теоретически обоснованные гипотезы о процессах развития регуляции (саморегуляции).

Согласно характерному для Выготского целостному подходу, целое «определяет свойства» всех «входящих в его состав частей» и они «изменяются в зависимости от изменения целого», а значит, согласно законам его изменения (развития)⁵. Поэтому «целое и части развиваются

-
- 1 Например, Д. И. Менделеев, исходя из своей таблицы, выдвинул гипотезу о существовании нескольких еще не открытых химических элементов, которые впоследствии были открыты: гипотеза подтвердилась.
 - 2 См. 4.1. Ср.: «В процессах саморегуляции и реализуется единство психики во всем богатстве» ее «отдельных уровней, сторон, возможностей, функций, процессов, способностей и т. п.» (Конопкин О. А., [152], с. 7).
 - 3 См. 4.1.4 (включая комментарии в сносках).
 - 4 Стабильной стадии соответствует другая стабильная стадия, нестабильной – другая нестабильная стадия, всякой фазе стабильной стадии – одноименная фаза другой стабильной стадии. По-видимому, так же должно обстоять дело и с фазами нестабильных стадий, но в настоящем исследовании такие фазы не изучаются (3.7).
 - 5 Выготский Л. С., [52], с. 316; [69], с. 256. Идея о том, что целое «определяет свойства и функции входящих в его состав частей», должна быть положена «в основу всей психологии» (Выготский Л. С., [52], с. 114-115). Ср.: принципы «целостности, структурности, динамичности, системности, сформулированные в гештальт-психологии применительно к психической реальности, использовались и используются во многих направлениях психологической науки», однако «лишь Л. С. Выготскому и Ж. Пиаже удалось соединить их с идеей развития» (Зинченко В. П., [128], с. 8).

параллельно и вместе друг с другом»¹. Таким образом, и все отдельные функции – части целостной регуляции (саморегуляции) – развиваются у ребенка тоже периодически, согласно той же периодической системе (табл. 42 и 43 в 7.6). Поэтому *из наличия какой-либо функции на одном отрезке развития можно делать гипотетический вывод о наличии аналогичной функции на других, соответствующих² данному, отрезках развития* (табл. 42 и 43 в 7.6). С учетом различия средств регуляции на разных стадиях (4.8.2, 4.8.4). Таким путем выдвигаются теоретически обоснованные гипотезы о процессах развития отдельных функций.

При сопоставлении отрезков развития с однотипными видами средств регуляции³ можно сказать и иначе: из наличия какого-либо психологического процесса на одном отрезке развития можно делать вывод о наличии аналогичного процесса на соответствующем отрезке развития *через период*⁴ (табл. 8 в 4.9.1, табл. 35 в 6.6, табл. 42 и 43 в 7.6). С учетом различия видов средств регуляции на разных стадиях (4.8.2, 4.8.4).

Итак: *если какой-либо психологический процесс имеет место на данном отрезке развития, то мы имеем достаточное основание для выдвижения гипотезы о существовании аналогичного процесса на другом, соответствующем отрезке развития.* Таков общий принцип выдвижения теоретически обоснованных гипотез о детском развитии в реконструированной теории Выготского. Разумеется, необходима последующая эмпирическая проверка выдвинутых гипотез.

Таким путем можно *использовать накопленные психологией знания о ранних стадиях детского развития для исследования поздних стадий.* Это – метод решения проблемы согласования достижений психологии развития с потребностями системы образования и многих педагогов-практиков (2.1.3).

1 Выготский Л. С., [52], с. 115.

2 Нестабильной стадии соответствует другая нестабильная стадия. Стабильной стадии – другая стабильная стадия. Фазе стабильной стадии – одноименная фаза другой стабильной стадии (протофаза «дошкольного возраста» – протофаза «пубертатного возраста» и т. п.).

3 Имеются в виду два типа средств регуляции: *слова и вещи* (4.8.2).

4 Например, *через период* после «дошкольного возраста» находится «пубертатный возраст», а *через период* после «раннего возраста» – «школьный возраст» (табл. 8 в 4.9.1 и табл. 35 в 6.6).

Приведем примеры выдвижения теоретически обоснованной гипотезы¹.

В начале экстрафазы «раннего возраста» дети стали субъектами внешней саморегуляции посредством внешнего же бытового слова (7.2). В реконструированной теории это является достаточным основанием для выдвижения гипотезы о том, что *в начале экстрафазы «школьного возраста» дети могут осуществлять внешнюю саморегуляцию посредством внешнего же учебного слова.* Эта гипотеза уже подтверждена опубликованными эмпирическими данными².

В начале «кризиса 7 лет» – т. е. в конце «дошкольного возраста» – дети самостоятельно устанавливают для себя условные³ правила поведения, соответствующие интериоризованной *игровой вещи (игровой ситуации)* (6.3, 7.3). Это – достаточное основание для выдвижения гипотезы о том, что подростки *в начале «кризиса 17 лет»* – в конце «пубертатного возраста» – могут самостоятельно устанавливать для себя условные правила поведения, соответствующие интериоризованной *серьезно-игровой вещи (серьезно-игровой ситуации)*. Такая гипотеза подтверждается эмпирическими данными: в конце «пубертатного возраста» обнаруживаются независимые от среды «внутренние стандарты» (условные правила) поведения в сочетании с отвержением принятых в социальной среде правил поведения (6.5).

Аналогичным образом: то, что *в начале аллофазы «дошкольного возраста»* (около 5,0 лет) дети могут создать *игровую ситуацию для регуляции поведения взрослого*, является достаточным основанием для выдвижения гипотезы о том, что *в начале аллофазы «пубертатного возраста»* подростки могут создать *серьезно-игровую ситуацию для регуляции поведения взрослого.* Эта гипотеза еще ждет своего подтверждения⁴.

1 Которые есть смысл читать, сопоставляя их со стадийно-фазной периодизацией Выготского и с периодической системой возрастных ЗБР (7.6).

2 Mussen P. H., Conger J. J., Kagan J., Huston A. C., [252], с. 91.

3 Отсутствующие в окружающей среде (6.3).

4 Речь идет о *научном* подтверждении. На практике педагоги сталкиваются с подобными действиями подростков, пытающихся повлиять на учителя для решения своих школьных проблем. См. также 7.5.

8.2.4. Построение теории без непосредственного обращения к чувственному опыту

В последнее время стала актуальной проблема создания «теоретической психологии как особой отрасли науки». Хотя «психологии по своим теоретическим достижениям ... далеко до физики», психологи уже тоже не могут ограничиваться лишь областью эмпирического опыта: рядом с *экспериментальной психологией* должна существовать *теоретическая психология*¹. Имеется в виду такое «теоретическое знание», которое представляет собой «систематически изложенное обобщение, позволяющее объяснять и предсказывать явления», дающее возможность «*переходов от одного утверждения к другому без непосредственного обращения к чувственному опыту*»².

Следует подчеркнуть: в психологии теоретическое мышление может оперировать понятиями без *непосредственного* обращения к эмпирическим данным, но не без *опосредованного* обращения к ним³.

Л. С. Выготский – «один из крупнейших психологов-теоретиков XX в.», и «именно в теоретико-методологическом плане сегодняшняя актуальность работ» ученого⁴. Сейчас для нас важно то, что эти работы отражают его представления о *построении теории в психологии*. При изучении части его психологической системы мы пытались понять, какой могла бы быть эта часть *в завершенном автором виде*. Тем самым, мы пытались также понять, что такое *психологическая теория*

1 В физике давно выделены две сферы: *теоретическая физика* и *экспериментальная физика*. Соответственно, среди ученых есть *физики-теоретики* и *физики-экспериментаторы*.

2 Петровский А. В., Ярошевский М. Г., [231], с. 3, 11-12, 25 (курсив мой – С. К.). Ср. выведение в физике одних формул из других чисто теоретическим путем математических преобразований. Разумеется, это – не единственно возможный способ отвлеченного теоретизирования. В психологии оно может иметь иную форму. Например, ту, какую оно имеет в реконструированной теории Выготского: напоминающую, скорее, способ рассуждения на основе таблицы Менделеева в химии, чем выведение формул в физике.

3 Сами научные понятия, которыми оперирует теоретик, отражают (в отвлеченном виде) эмпирический опыт. Если бы, например, теоретик абстрагировал от понятий *условный рефлекс* и *безусловный рефлекс* более общее понятие *рефлекс*, то ученый, пусть неявно и не непосредственно, но все же опирался бы на эмпирический опыт, отраженный в понятиях *условный рефлекс* и *безусловный рефлекс*.

4 Леонтьев А. Н., [176], с. 10.

в «логике» Выготского¹ (2.2). Она действительно позволяет строить *логичную* теорию в психологии, переходя «от одного утверждения к другому без непосредственного обращения к чувственному опыту»². Что представляет интерес в плане продвижения к созданию *теоретической психологии*.

В части II нетрудно найти фактически осуществленные или основательно подготовленные Выготским³ примеры теоретизирования без непосредственного обращения к эмпирическому опыту. В частности, из «возрастной периодизации» (3.4.1), периодического чередования в ней «возрастов» и «кризисов» (3.5) как процессов формирования регуляции (4.1), соответствующих колебаний величины «относительной трудновоспитуемости» (4.2), а также периодических «складываний» и «аннулирования» «социальной ситуации развития» (4.5) *логически вытекают признаки стадий* (4.7). Из этих признаков и структуры процесса интериоризации следует вывод о существовании в каждой такой стадии интерфазы, экстрафазы и интрафазы (5.3). *В ходе реконструкции* в этих случаях *непосредственная* опора на эмпирические данные отсутствует. Теоретическая же психология, в сущности, отличается от теоретической реконструкции в истории психологии тем, что там осуществляется *конструкция* (конструирование) новой теории, а не *реконструкция* уже существующей.

Отсутствие такой опоры ни в коей мере не превращает изучаемую часть психологической системы Выготского (часть II и глава 1) в чисто

1 К «логике» ученого относится присущий ему способ мышления, который *логичен*, что нетрудно заметить при внимательном чтении работ Л. С. Выготского. Это не удивительно: он учился на юридическом факультете, где, очевидно, изучал формальную логику. Поскольку же будущий великий психолог уже в гимназические годы увлекся диалектикой Г. В. Ф. Гегеля, надо отметить следующее. Формально-логическая правильность для истинно диалектической теории неизбежна: как подчеркнул В. В. Давыдов, присущая формальной логике «рассудочность» – *необходимый* момент диалектического мышления, придающий «его понятиям твердость и определенность». В связи с этим Давыдов привел следующие слова Гегеля: «Образованный человек не удовлетворяется туманным и неопределенным, а схватывает предметы в их четкой определенности» ([90], с. 181-182). В реконструированной теории Выготского логика применяется, а «туман» отсутствует. Речь идет, разумеется, о *логичности рассуждений*, а не об использовании в психологической теории *терминов и формул науки логики* в явном виде.

2 Как мы видели выше в процессе реконструкции (часть II).

3 Но вследствие его ранней смерти не всегда доведенные им до полной отчетливости.

теоретическую схему, не имеющую связи с опытом, с эмпирической реальностью (часть III). Реконструированная теория ученого построена без *непосредственного* обращения к чувственному опыту, но с *опосредованным* обращением к нему, осуществляемым через отражающие этот опыт понятия, из которых строится теория и которыми она оперирует. Именно такой и должна быть *теоретическая психология*: логичной, отвлеченной, но в то же время связанной с реальностью¹.

Примеры теоретических рассуждений в русле реконструированной части психологической системы Выготского приведены чуть ниже (8.3).

8.2.5. Интерпретация положений других теорий в понятиях реконструированной теории Л. С. Выготского

Некоторые психологи преимущество концепции Выготского «стали видеть, в частности, с точки зрения ее коммуникативной функции между разными способами организации пути (метода) психологического исследования». В этом плане говорят «о выделении из ряда психологических школ такой, посредством которой представители разных направлений могут слышать друг друга»². Что предполагает осуществимость перевода³ положений других психологических систем в понятия⁴ изучаемой психологической системы⁵.

Доказывать эту осуществимость не надо, так как ее давно доказал сам Выготский: он так часто обсуждал в своих работах (и в своих понятиях) теории других психологов, что нет даже смысла приводить конкретные ссылки.

1 Ср., например, теоретические построения И. Ньютона и А. Эйнштейна в физике.

1 Корнилова Т. В., Смирнов С. Д., [156], с. 244.

3 Интерпретации.

4 Здесь можно было бы сказать «в термины», если бы Выготский успел разработать свою терминологию (см. Приложение 1).

5 Простейшим примером такой интерпретации может служить совершенно очевидное истолкование знаменитого фрейдовского *формирования у ребенка туалетных навыков* как частного случая *внешней регуляции поведения ребенка взрослыми*.

8.3. Примеры построения и интерпретации теоретических конструкций

В связи с обсуждением значения изучаемой системы идей Выготского для теоретической психологии, необходимо привести примеры психологического теоретизирования без непосредственного обращения к эмпирическому опыту (8.2.4).

Сделаем это в 8.3.1 и 8.3.2.

8.3.1. Интерпретация периодизации Д. Б. Эльконина в понятиях реконструированной теории Л. С. Выготского

Реконструированная теория включает периодизацию, в которой имеет место *периодичность*, позволяющая логически корректно выделить стадии по периодическому видоизменению признака (1.3, 4.2). Периодичность характерна и для периодизации Д. Б. Эльконина, которая опирается на подход Л. С. Выготского к проблеме периодизации и на саму его периодизацию¹. Поэтому вполне естественно, что между периодизациями обоих ученых есть сходство. Но есть, разумеется, и различия, которые необходимо обсудить: периодизация Эльконина приобрела в отечественной науке «характер аксиомы возрастной психологии»² и является «одной из самых известных в мире»³.

В части III уже были выявлены ориентировочные хронологические границы стадий и фаз реконструированной периодизации. Эльконин же в своей знаменитой статье о периодизации⁴ сроков таких границ не указывает. Поэтому *в пределах данного текста* Эльконина остается не совсем ясным, каковы приблизительные сроки начала и окончания, например, «младшего подростничества». За разъяснением обратимся к периодизации Эльконина, опубликованной в другом источнике. Там следующим «кризисом» после «кризиса семи лет» является «кризис

1 Эльконин Д. Б., [305]. Опора Эльконина на периодизацию Выготского выражается, в частности, в принятии ряда ее стадий и их названий (в том числе – несколько модифицированных).

2 Петровский А. В., Ярошевский М. Г., [231], с. 432.

3 Вересов Н. Н., [42], с. 77.

4 Эльконин Д. Б., [305].

11–12 лет»¹, а не «кризис 13 лет», как у Выготского (табл. 1 в 3.4). Далее у Эльконина – «кризис» «15 лет»², а у Выготского – «кризис 17 лет» (табл. 1 в 3.4).

На первый взгляд эти различия в датах препятствуют согласованию обеих периодизаций. Однако, если обратиться к стадийно-фазной периодизации (7.6), то оказывается, что препятствие может быть легко преодолено. Надо лишь принять во внимание положение Д. Б. Эльконина о том, что «общий признак критического периода» (т. е. «кризиса») – это «нарастание трудностей общения взрослого с ребенком»³. Иными словами, детское негативное поведение. В реконструированной же теории Л. С. Выготского негативное поведение – признак не «кризиса», а середины стабильного «возраста»: начала его аутофазы (5.5). В ней происходит нарастание трудности общения взрослого с ребенком (негативности его поведения). А с окончанием аутофазы (началом «кризиса») негативность может резко снизиться и даже исчезнуть (5.3–5.5).

Сказанное не является и не может быть критикой в адрес Эльконина: каждый исследователь вправе вводить понятия и давать им свои определения, выбирая для этого необходимые ему признаки и термины. Речь идет лишь о том, что «кризисы» в периодизации Эльконина – это аутофазы в реконструированной периодизации Выготского (7.6). В сущности, Эльконин обнаружил аутофазы⁴, но выразил это иными словами.

Разница между указанными выше датами⁵ в обеих периодизациях обусловлена лишь указанным различием признаков и терминов. Например, в «11–12 лет» (Эльконин), согласно реконструированной теории Выготского, имеет место экстрафаза «школьного возраста», признак начала которой – возникновение негативного поведения (7.4 и табл. 42 в 7.6). Если же понимать у Эльконина 12 лет как 13-й год, то получим интервал 11–13 лет, включающий и интрафазу того же «возраста», но предшествующий «кризису 13 лет». Экстрафаза и интрафаза в сумме составляют аутофазу, т. е. фазу «борьбы» регуляций, проявляющейся в возникновении и последующем нарастании негативного поведения (5.4–5.5). Итак, «кризис 11–12 лет» по Эльконину можно понимать как

1 Эльконин Д. Б., [308], с. 46, 366.

2 Эльконин Д. Б., [308], с. 366.

3 Эльконин Д. Б., [308], с. 46.

4 См. 5.4, 5.5, а также [111], с. 117.

5 «13 лет» и «17 лет» у Выготского, «11–12 лет» и «15 лет» у Эльконина.

аутофазу «школьного возраста» в реконструированной стадийно-фазной периодизации Выготского.

Следующий «кризис» по Эльконину – это «кризис» «15 лет»¹, а у Выготского следующий – «кризис 17 лет». Здесь ситуация аналогичная: в 15 лет начинается аутофаза «пубертатного возраста», конец которой – это начало «кризиса 17 лет» (7.5, 7.6).

Эльконин первым обнаружил *внутри совокупности стабильных стадий* периодичность², которая не отражена в научном наследии Выготского в явном виде, но выявлена в ходе настоящего исследования, хотя и в иных терминах (4.8.2).

Таким образом, *периодизации Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина согласуются между собой*. Они также *дополняют одна другую*. Поэтому обе периодизации могут рассматриваться и как единая периодическая система Выготского-Эльконина³.

8.3.2. Построение последовательности видов ведущей деятельности

Понятие *ведущей деятельности* в научной школе Выготского восходит к его работам. Назвав *ведущей деятельностью* детей «дошкольного возраста» игру, ученый *тут же связал ее с ЗБР*: игра «создает зону ближайшего развития». Поэтому «через игровую деятельность и движется ребенок» в своем развитии. И «только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, т. е. определяющей развитие ребенка» на данной стадии⁴. Как ведущая деятельность в «дошкольном возрасте», игра связана не с индивидуальной зоной ближайшего развития, а с возрастной, *стадийной* ЗБР. Это касается и других видов ведущих деятельностей, если соотносить их со стадиями, как это делается в школе Выготского⁵.

1 Эльконин Д. Б., [308], с. 366.

2 Эльконин Д. Б., [305].

3 Касвинов С. Г., [137].

4 Выготский Л. С., [49], с. 77.

5 «Понятие ведущей деятельности, получившее дальнейшую разработку уже после смерти Выготского в теории деятельности А. Н. Леонтьева, имеет в культурно-исторической концепции значение зоны ближайшего развития ребенка» (Кравцова Е. Е., [162]).

Общее положение о связи *всякой стадии* с конкретным видом ведущей деятельности выдвинул А. Н. Леонтьев: «Каждая стадия психического развития характеризуется определенным ... ведущим типом деятельности». Т. е. такой деятельности, «развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях ребенка на данной стадии его развития»¹. А значит, в качестве признака «перехода от одной стадии к другой» может рассматриваться «изменение ведущего вида деятельности»².

В реконструированной теории Выготского «главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях ребенка» на каждой стадии – это формирование нового стадийного уровня регуляции³ в стадийной зоне ближайшего развития (4.1, 4.8, 4.9.2). Таким образом, с точки зрения данной теории, на каждой стадии *ведущим является тот вид деятельности, овладение которым переводит ребенка на новый уровень развития, т. е. на следующий стадийный уровень регуляции*. Такая деятельность и является *ведущей* именно в том смысле, что она *ведет* ребенка к следующему стадийному уровню регуляции: в процессе этой деятельности осуществляется и развивается регуляция. В начале любой стадии следующий стадийный уровень регуляции и путь к нему находятся в *стадийной ЗБР* (4.1). Поэтому можно сказать и так: на каждой стадии *ведущим является тот вид деятельности, который находится в стадийной ЗБР*.

В ходе детского развития уровень потенциального развития становится новым уровнем актуального развития, в связи с чем появляются новый уровень потенциального развития и новая ЗБР (3.1). С возникновением новой стадийной ЗБР становится ведущим новый вид деятельности. Тот, который *находится в этой ЗБР и ведет* ребенка к ее верхней границе – новому уровню потенциального развития (уровню регуляции, характерному для конца данной стадии).

На *стабильных стадиях* ведущей является деятельность, включающая тот вид регуляции, который характерен для данной стадии⁴ и на ее протяжении интериоризируется. В результате чего и возникает в конце

1 Ср. «центральное новообразование» стадии и ее «фундамент» развития (4.8).

2 Леонтьев А. Н., [178], с. 505, 506. По такому же принципу рассуждал Д. Б. Эльконин, работая над развитием идей Выготского о периодизации детского развития [305].

3 Т. е. уровня регуляции, связанного с границей между стадиями и ее признаком.

4 Вместе с присущим ему видом средств регуляции (4.8.2, 4.8.4).

стабильной стадии новый уровень регуляции – *самостоятельная внутренняя саморегуляция* (5.3).

На *нестабильных стадиях* (в нестабильной стадийной ЗБР) формируется новая социальная ситуация развития, связанная с *подчинением внешней регуляции* нового вида (4.5). Чтобы ребенок мог подчинить свое поведение такой регуляции, он должен овладеть *исполнительной (внутриситуативной) активностью*. На нестабильной стадии (к ее концу) ребенок *становится* субъектом исполнительной активности внутри внешней ситуации, созданной другим человеком (субъектом внешней регуляции нового вида, характерного для следующей стабильной стадии).

Регуляция – компонент деятельности, дополняющий ее исполнительный компонент (см. различие Выготским «слоев» регулятивной и исполнительной активности в 4.1.2). Можно сказать и иначе: целостная деятельность включает два ее «слоя» – исполнительную деятельность и регулятивную деятельность¹. Если на *стабильной* стадии ребенок овладевает *регулятивной* деятельностью, то на *нестабильной* стадии ребенок овладевает *исполнительной* деятельностью². В итоге

1 «Главное, что отличает одну деятельность от другой, состоит в различии их предметов» (Леонтьев А. Н., [177], с. 102). Регулятивная и исполнительная деятельности отличаются именно своим предметом: у первой это – субъект регулируемой (исполнительной) активности, у второй – объект этой же активности. Ср.: «Сама целенаправленная “исполнительская” активность и осознанная регуляторика, обеспечивающая ее продуктивность, несмотря на их единство, не тождественны друг другу» (Конопкин О. А., [152], с. 8). Ведущая деятельность может рассматриваться как единство (объединение) регулятивной и исполнительной деятельностей.

2 На *всякой* стадии ведущая деятельность *ведет* ребенка к характерному для конца этой стадии новому уровню *регуляции*. Который в конце стадии является высшим *регулятивным* уровнем (см. 4.1). Это, казалось бы, противоречит тому, что к характерному для конца *нестабильной* стадии *регулятивному* уровню *ведет исполнительная* деятельность. Будет ли тогда и формирующийся в результате уровень не регулятивным, а исполнительным? Смотря в каком отношении. Лишь по отношению к *внешней регуляции* этот уровень будет исполнительным (в том смысле, что в конце *нестабильной* стадии ребенок ей подчинился). Но тот же уровень будет *регулятивным внутри ребенка*, по отношению к ранее сформировавшимся (нижележащим) уровням регуляции (4.1.3). Эти отношения совместимы. Кроме *регуляции исполнительной деятельности*, человеком осуществляется и *регуляция регуляции* – «коррекция системы саморегулирования» (Конопкин О. А., [152], с. 9). Включающая более адекватное согласование *регуляции исполнительной деятельности* (тем самым, и самой исполнительной деятельности) с *внешней ситуацией*. В этом плане *регуляция регуляции* подчинена *внешней ситуации*, а значит, и создающему

на такой паре смежных стадий¹ ребенок овладевает *целостной деятельностью* (включая ее регулятивную и исполнительную стороны).

На разных стабильных стадиях дети овладевают разными видами регулятивной активности (4.8.2, 4.8.4). На разных нестабильных стадиях дети овладевают разными видами исполнительной активности. *На каждой нестабильной стадии дети овладевают именно тем видом исполнительной активности, регуляцией которого они будут овладевать на следующей смежной стабильной стадии.* (Примеры – чуть ниже.)

Ведущий вид деятельности – это не одна конкретная деятельность, а их совокупность. *Ведущий вид деятельности на любой стадии – это совокупность всех конкретных деятельностей, которые включают тот вид регулятивной или исполнительной активности, субъектами которой дети становятся на данной стадии (к ее концу).*

Определим с такой точки зрения ведущие виды деятельности² на всех стадиях «возрастной периодизации» Выготского (см. табл. 1 в 3.4.1 и табл. 8 в 4.9.1). Будем при этом помнить, что концом всякой стадии детского развития является начало следующей стадии с его признаком (3.4.1).

«**Кризис новорожденности**». Конец данной стадии – это начало «младенческого возраста», когда ребенок подчиняется внешней регуляции посредством *первосигнальной ситуации (воспринимаемой по первой сигнальной системе)*. Т. е. посредством совокупности воспринимаемых вещей, которую можно понимать как одну сложную *первосигнальную вещь* (4.8.2, 4.8.4, 6.1).

В конце этой стадии ребенок уже в достаточной мере способен осуществлять внутриситуативную сенсомоторную активность, чтобы подчинить свое поведение (моторику) указанной внешней регуляции³.

или изменяющему ее субъекту внешней регуляции. Характерный для конца нестабильной стадии новый уровень регуляции подчинен внешней регуляции, но в то же время он является высшим регулятивным уровнем по отношению к тому уровню саморегуляции, который уже сформирован к началу этой стадии. А также – по отношению ко всем ранее сформированным уровням регуляции. Ср. сноску 5 (с. 38).

1 Составляющих один ряд в таблице 8 (4.9.1).

2 Здесь могут быть расхождения с уже известными в психологии формулировками, так как мы сейчас определяем ведущие виды деятельности, исходя из реконструированной выше теории Л. С. Выготского, а не из взглядов других психологов.

3 К исполнительной сенсомоторной активности относится известный психологам «комплекс оживления», возникающий в первосигнальной ситуации, создаваемой взрослым, показавшимся в поле восприятия ребенка. Конечно, эта моторика (по-

Эта *исполнительная сенсомоторика внутри первосигнальной ситуации* формируется на стадии «кризиса новорожденности» (к его концу) и является здесь ведущим видом деятельности: ведет ребенка к началу следующей стадии – «младенческого возраста».

«**Младенческий возраст**». На этой стадии ведущим видом деятельности является уже не исполнительная сенсомоторика, а *регулятивная*. Т. е. активность по созданию (преобразованию) первосигнальной ситуации и по ее использованию в качестве средства регуляции (в том числе – собственной исполнительной сенсомоторики)¹.

Этот вид регулятивной активности представляет собой *регулятивную сенсомоторику*: посредством нее ребенок создает более или менее сложную *первосигнальную вещь* (внешнюю ситуацию). В том числе – такую, в которой затем сам же осуществляет исполнительную сенсомоторику². Можно определить ведущий вид деятельности на этой стадии и как *целостную сенсомоторику* (сенсомоторную активность). Включающую уже не только *исполнительную сенсомоторику*, но и *регулятивную сенсомоторику*.

На протяжении «младенческого возраста» (к его концу) указанная регулятивная активность интериоризируется вместе с ее средством – *первосигнальной вещью*. Что и *ведет* ребенка к новому уровню регуляции – посредством «мотивирующих представлений», т. е. уже интериоризованных *первосигнальных вещей* (6.1, 7.1).

«**Кризис 1 года**». Концом этой стадии является начало «раннего возраста», когда ребенок подчиняется внешней регуляции со стороны взрослых посредством *бытового слова* (4.8.4, 6.2). На протяжении «кризиса 1 года» (к началу «раннего возраста») формируется исполнительная

ведение) еще весьма несовершенна: ребенок пока не может ее регулировать (она – именно *исполнительная*). Ее совершенствование происходит уже в ходе овладения ее регуляцией (в «младенческом возрасте»).

1 См. 6.1, 7.1.

2 Например, в 1 год и 1 месяц «Таня поднимает небольшую подушечку, кладет ее на кресло, поднимает резиновую кошку, кладет ее на подушку» (регулятивная моторика по созданию внешней ситуации). Затем Таня «похлопывает по ней (кошке. – С. К.) рукой, т. е. убаюкивает. Отходит, возвращается. Снова повторяет те же действия. И так много раз» (Фрадкина Ф. И., цит. по: [215], с. 85). Это многократное «убаюкивание» – исполнительная моторика внутри созданной ребенком ситуации. (Конец «младенческого возраста» – в 1 год и 2-3 месяца: см. 6.1.) Здесь подушечка, кресло, резиновая кошка – *вещи*, в совокупности составляющие одну сложную *вещь* – внешнюю *первосигнальную ситуацию* (4.8.2, 4.8.4).

активность, подчиненная такой внешней регуляции. Эта активность и является ведущей деятельностью в «кризисе 1 года». Как мы сейчас увидим, ее можно называть *исполнительной предметной деятельностью*.

«**Ранний возраст**». Для этой стадии характерна регуляция посредством *бытового слова* (6.2). Что не противоречит распространенным среди психологов представлениям Д. Б. Эльконина о «предметной деятельности». Об этом свидетельствует он сам, утверждая, что ребенок совершает предметные действия под влиянием *поручения и поощрения*, т. е. словесной регуляции со стороны взрослых¹. Такая *предметная деятельность* ребенка в «раннем возрасте» содержит два слоя активности: исполнительную и регулятивную. Исполнительная активность – действие с предметом. Регуляция же на этой стадии осуществляется посредством *бытового слова* сначала взрослыми, а затем и самим ребенком (6.2, 7.2). Подходы к развитию в «раннем возрасте» у Выготского (словесная регуляция) и Эльконина (предметная деятельность) связаны между собой и не исключают друг друга, а дополняют. С этой точки зрения, логично называть ведущий вид деятельности в «кризисе 1 года» *исполнительной предметной деятельностью*², а в «раннем возрасте» – *целостной предметной деятельностью*, включающей и *регуляцию бытовым словом*.

«**Кризис 3 лет**». Конец данной стадии – это начало «дошкольного возраста», когда ребенок подчиняется внешней регуляции посредством *игровой ситуации*. Т. е. посредством совокупности игровых вещей (заемстителей), которую можно понимать как одну сложную *игровую вещь* (4.8.2, 4.8.4, 6.3).

На протяжении «кризиса 3 лет» (к началу «дошкольного возраста») формируется внешняя регуляция посредством *игровой вещи (игровой ситуации)* (6.3). Чтобы в конце «кризиса 3 лет» подчинить свое поведение такой регуляции, ребенок должен к этому моменту овладеть *испол-*

1 «С одной стороны», ребенок «занят предметом и действием с ним, а с другой» стороны – «взрослым, ради выполнения поручения которого и поощрения он (ребенок – С. К.) производил действие» (Эльконин Д. Б., [308], с. 94, 187; курсив мой. – С. К.). См. также 6.2.

2 Действия ребенка с предметом, подчиненные внешней регуляции со стороны взрослого (посредством внешнего *бытового слова*). Эта исполнительная деятельность формируется к концу «кризиса 1 года» (началу «раннего возраста») и является в этом «кризисе» ведущим видом деятельности.

нительной активностью внутри игровой ситуации¹. Таким образом, ведущим видом деятельности в «кризисе 3 лет» является *внутриситуативная, исполнительная игра*².

«**Дошкольный возраст**». На этой стадии *ведущей деятельностью*, по Л. С. Выготскому, является игра. Но уже не *внутриситуативная* (исполнительная): на протяжении «дошкольного возраста» развивается регулятивный аспект игры – регуляция ребенком других и себя посредством *игровой вещи (игровой ситуации)* (6.3, 7.3). При этом ребенок овладевает *регулятивной игровой активностью* – сначала внешней, а затем и внутренней (7.3). Таким образом, ведущий вид деятельности в «дошкольном возрасте» – это совокупность деятельностей, включающих регулятивную активность по созданию (преобразованию) игровой ситуации и по ее использованию в качестве средства регуляции поведения (6.3, 7.3). В этом смысле – *целостная игра*, в которой объединены *исполнительная игровая деятельность* внутри игровой ситуации и *регулятивная игровая деятельность* (регуляция ребенком других и себя посредством *игровой вещи*).

«**Кризис 7 лет**». Концом этой стадии является начало «школьного возраста», когда ребенок подчиняется внешней регуляции со стороны

1 Речь не идет о том, что развитие такой *внутриситуативной активности* завершено полностью и навсегда: человек может и дальше развивать свое умение действовать внутри игровой ситуации, даже по окончании детского развития (например, совершенствуя свое актерское мастерство в театральном институте). Имеется в виду лишь то, что *внутриситуативная активность* должна быть развита к началу стабильной стадии в такой мере, которая достаточна для подчинения ребенком своего поведения внешней регуляции. Это связано с необходимостью различения двух видов развития: 1) формирование нового уровня регуляции, и 2) дальнейшее развитие уже существующего уровня регуляции. Иными словами, надо различать *межуровневое* и *одноуровневое* развитие (5.8.3). В «кризисе 3 лет» происходит *межуровневое* развитие как формирование исполнительных игровой активности. А в «дошкольном возрасте» происходит ее *одноуровневое* развитие (одновременно с *межуровневым* развитием регулятивной активности: регуляции посредством *игровой ситуации*).

2 Как известно психологам, игра начинает формироваться уже в «раннем возрасте», т. е. до начала собственно «кризиса 3 лет». Чтобы не возникло недоразумений, надо иметь в виду: начала стадий определяются по *сформированному уровню регуляции*, а не по началу его формирования. В частности, начало «дошкольного возраста» – по сформированной внешней регуляции посредством *игровой вещи*, т. е. по моменту, когда *ребенок стал объектом* такой регуляции (6.3, 7.3). Начало же «кризиса 3 лет» определяется *не по игре*, а по сформированной самостоятельной внутренней саморегуляции посредством *интериоризованного бытового слова*, т. е. по моменту, когда *ребенок стал субъектом* такой регуляции (6.2, 7.2).

взрослых посредством *учебного слова* (6.4). На протяжении «кризиса 7 лет» (к началу «школьного возраста») формируется *исполнительная активность*, подчиненная внешней регуляции со стороны взрослого (учителя) посредством *учебного слова* (6.4). Освоение такой *исполнительной* деятельности и *ведет* детей к этому новому уровню регуляции. Такую деятельность логично называть *исполнительной учебной деятельностью*.

«Школьный возраст». На протяжении этой стадии школьник овладевает регуляцией посредством *учебного слова* (6.4, 7.4). Ведущей в данном «возрасте» является *целостная учебная деятельность*, включающая уже не только *исполнительную учебную деятельность*, но и *регуляцию* ребенком других и себя посредством *учебного слова* (6.4, 7.4).

«Кризис 13 лет». Его концом является начало «пубертатного возраста». К этому моменту формируется *исполнительная активность*, подчиненная внешней регуляции посредством *серьезно-игровой вещи* (6.5, 7.5). Т. е., аналогично уже обсужденным только что «кризисам», здесь ведущей деятельностью является *внутриситуативная (исполнительная) серьезная игра*¹.

«Пубертатный возраст». В пределах этой стадии подросток овладевает *регуляцией* посредством *серьезно-игровой вещи* (6.5, 7.5). Что и характеризует вид ведущей деятельности в данном «возрасте». Это – *целостная серьезно-игровая деятельность*, включающая уже, кроме внутриситуативной (*исполнительной*) *серьезной игры*, и регуляцию посредством *серьезно-игровой вещи* (серьезно-игровой ситуации).

«Кризис 17 лет». На этой стадии (к ее концу) формируется уже не серьезно-игровая, а собственно серьезная исполнительная деятельность, подчиненная внешней (социальной) регуляции посредством *серьезного слова* (4.8). Ведущий вид деятельности – совокупность конкретных деятельностей, включающих в себя такую серьезную исполнительную деятельность.

«Юность». Исходя из периодической закономерности появления новых видов регуляции в процессе развития, молодежь в «юности», очевидно, овладевает регуляцией *посредством серьезного слова* (4.8).

1 Т. е. исполнительная активность в серьезно-игровой ситуации. Ср. выше ведущую деятельность в «кризисе 3 лет».

Тогда ведущий вид деятельности на данной стадии – *целостная серьезная деятельность*, включающая в себя и такую *регуляцию*, и *серьезную исполнительную деятельность*.

Конечно, при исследовании «юности», исходя из изучаемых законов детского развития, надо проявлять осторожность: эта стадия начинается с *окончанием процесса детского развития* (4.8.3). Почему Выготский и исключил ее из своей «возрастной периодизации», выразив сомнение в том, что на данную стадию распространяются закономерности детского развития (3.4.1). Но мы не можем исключить возможность того, что ученый открыл еще более общие и значимые законы развития, чем сам успел понять. К тому же, сомнение – это еще не обоснованный вывод.

Итак, ведущая деятельность в «кризисах» – исполнительная, а в «возрастах» – регулятивная. Ведущая деятельность «возраста» может рассматриваться и как целостная деятельность, включающая два слоя активности: исполнительный и регулятивный. Вместе с периодическим чередованием «возрастов» и «кризисов» чередуются и два типа ведущих деятельностей – *исполнительных* и *целостных*.

Эта закономерность дополняет периодическое чередование типов средств регуляции (ситуаций) – *слов* и *вещей* (4.8.2). Таким образом, мы получаем более полное представление о сложной закономерности развития, отраженной в реконструированной периодической системе (5.8, 6.6, 7.6).

Чередование *слов* и *вещей* в стабильных стадиях следует сопоставить с разделением Д. Б. Элькониним совокупности ведущих деятельностей (согласно известным «сферам») на две части: к одной относятся деятельности младенца, дошкольника и подростка, а к другой – ребенка «раннего» и «школьного» «возрастов»¹.

С учетом сказанного, можно рассматривать ведущие деятельности «кризиса 17 лет» и «юности» (с 18 лет) в контексте соответствующей группы стадий или стадийных ЗБР (6.6, 7.6). Например, ведущие деятельности в «юности» и в «школьном возрасте» являются аналогами предметной деятельности в «раннем возрасте»². Но теперь уже не с бытовыми (как в «раннем возрасте»), а с учебными (в «школьном

1 Эльконин Д. Б., [305]. В его периодизации «школьному возрасту» соответствует «младший школьный» (8.3.1).

2 Ср.: «Мы не рассматриваем юношеский возраст, поскольку он наименее разработан в отечественной психологии, но полагаем, что основные его характеристики

возрасте») или с серьезными для социума предметами¹ (в «юности»). Причем эта деятельность в «юности» подчинена регуляции уже не со стороны родителей² или учителей³, а со стороны *субъектов регуляции посредством серьезного слова* (менеджеров в фирме, офицеров в армии и т. п.). Могут рассматриваться как аналогичные между собой и стадии (стадиальные ЗБР), относящиеся к другой их группе, характеризующейся другим типом средств регуляции: не *слов*, а *вещей* (4.8.2). В этом смысле существует подобие как между *первосигнальной, игровой* и *серьезно-игровой вещами* (ситуациями), так и между ведущими деятельностями младенца, дошкольника и подростка «пубертатного возраста».

Идея А. Н. Леонтьева о *связи ведущих деятельностей со стадиями детского развития* согласуется с реконструированной теорией Л. С. Выготского.

Кроме обсужденных стадиальных *видов* ведущей деятельности, эта теория позволяет выделить и фазные *подвиды* ведущей деятельности⁴.

близки к характерным для раннего и младшего школьного» (Поливанова К. Н., [236], с. 115).

- 1 Серьезными для социума предметами являются оружие, финансы, предприятия и т. д.
- 2 Как было в «раннем возрасте» (посредством бытового слова).
- 3 Как было в «школьном возрасте» (посредством учебного слова).
- 4 *На протяжении стадии* характерный для нее *вид ведущей деятельности изменяется*. Например, в «дошкольном возрасте» игра развивается, формируются ее *новые уровни* (Эльконин Д. Б., [309], с. 243–245). Т. е. дети овладевают новыми *подвидами* игры – ведущего вида деятельности данного «возраста». Термин *ведущая деятельность* Выготский применил по отношению к игре в «дошкольном возрасте», выделив в то же время вид игры, характерный для дошкольников, для чего интерпретировал игру с мнимой ситуацией и игру с правилами как подвиды одного вида игры. Тем самым, внутри присущего «дошкольному возрасту» *вида ведущей деятельности* (игры) Выготский различил ее *подвиды*, которые генетически связаны между собой: развитие этой деятельности на протяжении «дошкольного возраста» происходит в направлении от *игры с мнимой ситуацией к игре с правилами*. Эти подвиды игры характерны для *начала и конца* «дошкольного возраста» (соответственно), т. е. связаны с определенными этапами (уровнями) развития регуляции. На пути от первого из указанных подвидов игры ко второму возникают и иные подвиды игры с определенными психологическими признаками. Ведь в каждой следующей фазе стабильного «возраста» в протекании ведущей деятельности есть свои существенные особенности: ребенок становится субъектом регуляции взрослого, а затем – субъектом саморегуляции (5.3, 5.4, 7.3). Аналогичным образом, и на других

Надо отметить, что теоретическое построение последовательности видов ведущих деятельностей в понятиях реконструированной теории Выготского осуществлено без *непосредственного* обращения к чувственному опыту (8.2.4). Но, разумеется, не без *опосредованного*: и сам автор изучаемой психологической системы опирался в своих теоретических построениях на эмпирические данные, и результаты реконструкции части этой системы были сопоставлены с рядом фактов и их обобщений в части III.

8.4. Практическое значение реконструированной части психологической системы Л. С. Выготского для психологов

Покажем актуальность изучаемой теории для психологов-практиков.

8.4.1. Отражение теории Выготского в учебниках и курсах психологии

Теория обучения и развития, разрабатывавшаяся Л. С. Выготским, актуальна сегодня, в частности, в плане обучения новых поколений психологов, включая ее отражение в учебниках для студентов. Признавая теории выдающихся последователей ученого весомым вкладом в развитие психологии, мы должны в то же время признать и необходимость продвижения ко все более адекватному пониманию психологической системы самого основателя этой школы. Что, естественно, должно отражаться в научной и учебной литературе, в преподавании психологии.

Шаг на пути к такому пониманию – реконструкция теории обучения и развития – является целью настоящего исследования. В какой мере она достигнута – судить не мне. Тем не менее, необходимо показать, как реконструированная теория Выготского может повлиять на преподавание психологии и учебные пособия. Поэтому приведем

стабильных стадиях внутри *видов* ведущей деятельности могут быть выделены их *подвиды*, связанные с фазами и фазными ЗБР.

и обсудим¹ несколько примеров представлений об ученом и его психологической системе в распространенных сегодня изданиях².

Первый пример. Х. Би пишет, что Выготского «принято считать представителем лагеря когнитивных теорий развития, поскольку он ... был заинтересован в понимании источников детского познания»³.

Однако, как справедливо отмечает Г. Крайг, собственно «когнитивные теории рассматривают, главным образом, интеллектуальное развитие», проявляя «особый интерес к развитию перцептивных способностей, речи и сложных форм мышления»⁴. Интерес Выготского к этой области не подлежит сомнению. Но в его теории развития в центре внимания – развитие регуляции в целом, причем изучение отдельных процессов, включая когнитивные, может проводиться лишь после обстоятельного исследования развития регуляции в целом⁵. Л. С. Выготского следует рассматривать не как одного из когнитивных психологов, а как регулятивного психолога (или, точнее, регулятивно-генетического)⁶.

Второй пример. J. W. Santrock пишет: «Время от времени дети – одинокие маленькие ученые, работающие над своей собственной книгой мечтаний и действительности, как предполагал Пиаже; в других случаях они социально связаны с квалифицированными учителями..., как полагал Выготский»⁷.

Однако, согласно проведенной реконструкции, в теории Выготского есть и то, и другое. В ходе развития происходит чередование уров-

1 В контексте реконструированной теории Выготского.

2 Примеры не следует воспринимать как критику цитируемых авторов. Во-первых, мы обсуждаем их работы с позиций реконструированной теории, с которой эти авторы не могли быть знакомы до ее публикации. Во-вторых, дело не в конкретных изданиях: примеры легко умножить. В-третьих, речь вообще идет сейчас не о позициях тех или иных авторов, а о том, насколько верное представление о Выготском и его психологической системе получают студенты и как сделать это представление более адекватным.

3 Би Х., [16], с. 50.

4 Крайг Г., [163], с. 83.

5 См. 4.1.4 (включая комментарии в сносках).

6 С чем связана актуальность его идей сегодня (хотя, разумеется, не только с этим). Ср.: «Особенно актуальной для современной психологии становится ее ориентация уже не только и не столько на исследование психики человека, его сознания и поведения, ... сколько на работу с ними», т. е. на их регуляцию (Егорова Э. Н., [110], с. 85).

7 Santrock J. W., [399], с. 526.

ней внутренней самостоятельной регуляции и внешней (социальной) регуляции¹. На уровнях внутренней саморегуляции ребенок действует со своими представлениями² (т. е. «работает над своей собственной книгой мечтаний и действительности»). На уровнях же, характеризующихся внешней регуляцией со стороны взрослых³ (включая педагогов), дети «социально связаны с квалифицированными учителями». Таким образом, Santrock приписывает Выготскому лишь часть его позиции, а остальное отдает Пиаже в противовес Выготскому, хотя реально это присутствует и в его психологической системе.

Третий пример. Обсуждая идеи Л. С. Выготского, У. Крэйн пишет: «День за днем учитель продвигает детей вперед, работая в зоне их ближайшего развития. Иными словами, он дает детям не только те задачи, с которыми они сами могут справиться, но и более сложные, для решения которых им требуется помощь. Таким образом, обучение стимулирует развитие способностей, находящихся еще в зачаточной стадии, и тем самым толкает развитие вперед. На первый взгляд, такое опережающее обучение должно быть весьма желательным». Но надо «с осторожностью» относиться «к попыткам форсировать» процесс детского развития. «Одна из опасностей состоит в том, что мы можем преждевременно подтолкнуть ребенка вперед, не дав ему шанса полностью развить способности, соответствующие возрастному периоду, в котором он находится». У. Крэйн полагает, что «родители и педагоги», действуя согласно идеям Выготского, будут «слишком озабочены» лишь «будущим развитием». Упуская из виду «тот факт, что ребенок также нуждается в развитии способностей, актуальных на данный момент». Например, дошкольник – «в ролевой игре». Другую опасность цитируемый автор усматривает в следующем. «С помощью других ребенок в состоянии решать задачи, с которыми он не смог бы справиться самостоятельно. В этом Выготский безусловно прав, но он не учитывает, что постоянная необходимость в посторонней помощи может помешать развитию независимости» и способности «к самостоятельному мышлению». Правда, Крэйн добавляет: «Выготский обычно

1 См. 4.7, 4.9.1, 5.8.3, 6.6.

2 Ср, например, саморегуляцию посредством представлений в конце «младенческого возраста» (6.1, 7.1). Ср. также самостоятельное создание ребенком в своих представлениях внутренней условной игровой ситуации в конце «дошкольного возраста» (6.3, 7.3).

3 В началах стабильных стадий (6.1–6.5).

рекомендовал, чтобы мы оказывали ребенку лишь незначительную помощь» (например, «задали наводящий вопрос»), и «в этих случаях нет угрозы для развития самостоятельности ребенка»¹. Но это уточнение не снимает озабоченности У. Крэйна проблемой развития самостоятельности.

Однако здесь многое неправильно понято. Так, неверно, что детям, по Выготскому, надо давать «не только те задачи, с которыми они сами могут справиться»: подобных задач не следует давать вовсе, так как они находятся на уровне актуального развития, т. е. *вне зоны ближайшего развития*². Исходя из теории ученого, «к попыткам форсировать» процесс детского развития надо относиться не просто «с осторожностью», а отрицательно. Согласно проведенной выше реконструкции теории обучения и развития Выготского, она *требует* от взрослых развивать у ребенка «способности, соответствующие возрастному периоду, в котором он находится», и совершенствовать способности, соответствующие пройденным стадиям (ср. одноуровневое развитие в конце 1.3.5, 5.8.3). Соответственно, не следует «преждевременно подталкивать ребенка вперед» (переноса содержание и методы обучения из более поздней стадии в более раннюю)³.

Крэйн утверждает, будто бы Выготский «не учитывает, что постоянная необходимость в посторонней помощи может помешать развитию независимости» и способности «к самостоятельному мышлению». Однако Лев Семенович прямо предупреждал об опасности чрезмерной помощи учащимся. Ученый писал: «Лекция, преподносимая учителем в готовом виде, ... воспитывает ... только умение и желание, ничего не делая и не проверяя, пользоваться всем из чужих рук». И подчеркивал, что «не так важно научить известному количеству знания, как воспитать умение приобретать эти знания и пользоваться ими»⁴.

1 Крэйн У., [166], с. 303-305. Курсив мой (С. К.).

2 См. 3.1, а также 1.1.2.

3 О вреде от такого переноса см. в комментарии в сноске на с. 397 в конце 9.5.1. Согласно теории Выготского, не следует и тормозить развитие, искусственно задерживая ребенка на каком-либо уровне. Это может привести к отставанию в развитии, включая возможность возникновения проблем не только психотерапевтического, но и психиатрического характера. Влияния взрослых, необходимые для нормального детского развития (3.3), должны осуществляться *вовремя* (4.5.5). Причем не в смысле «паспортного возраста» (числа прожитых ребенком лет и месяцев), а в смысле стадии, фазы и возрастной зоны ближайшего развития (6.6, 7.6).

4 Выготский Л. С., [65], с. 385.

Реконструкция теории Выготского показывает: согласно его идеям, надо осуществлять помощь (внешнюю регуляцию) только тогда и так, чтобы она *содействовала развитию самостоятельности*¹. Тому, чтобы ребенок в аллофазе стал способен к осуществлению и творческому преобразованию этой помощи (внешней регуляции и ее средств). А в аутофазе – к противостоянию внешней помощи (регуляции)². И к ее полному отвержению в конце стабильной стадии, когда *самостоятельная саморегуляция* у ребенка уже сформирована³.

Помощь ребенку со стороны взрослого может помешать развитию способности «к самостоятельному мышлению», полагает Крэйн. Однако, согласно Выготскому, помощь может заключаться и в помехе со стороны взрослого, которой ребенок (подросток) должен суметь самостоятельно противостоять. «Наиболее легкий путь для усвоения знаний», требующий, чтобы все «преподносилось ученику в расчлененном, разжеванном и переваренном виде», «в корне парализует привычку к самостоятельному мышлению». А для ее формирования «необходимо позаботиться именно о создании наибольшего числа затруднений ... как отправных точек для его мыслей»⁴. Но трудности следует создавать в меру: так, чтобы они не выходили за пределы зоны ближайшего развития⁵.

1 Развитие (формирование) самостоятельности будет обсуждено в главе 9.

2 См. 5.3–5.5.

3 Ср. окончания всех стабильных стадий (глава 6).

4 Выготский Л. С., [65], с. 208. Ср.: взрослый может помочь детям совершить нечто новое и *не давая образцов или алгоритмов*, в том числе – может «демонстрировать ребенку неверные действия, чтобы тот сумел самостоятельно выделить и “открыть для себя” способ решения предложенной задачи» (Кравцова Е. Е., [162]; Цукерман Г. А., [291]). Ср. также эксперимент, где «вся помощь взрослого состояла, в сущности, не в содержательной подсказке, а в санкции самостоятельности, в разрешении доверять своим глазам и разумению. Нередко, получив санкцию на самостоятельность, ребенок более к взрослому не обращался. Но были дети, которым требовалось многократное подтверждение того, что взрослый разрешает ребенку действовать на свой страх и риск. Очевидно, именно подтверждения того, что в данной ситуации можно и должно думать самому, и искал ребенок, обращаясь за помощью к взрослому» (Цукерман Г. А., Елизарова Н. В., [294]). Ср. также: «можно определить зону ближайшего развития при противодействии как то, чему субъект не может научиться сам, но чему может научиться и что может развить в противодействии с другим. Фундаментальный факт, что противодействие обстоятельств может способствовать личностному развитию, анализировался в гуманистической психологии и отражен в термине “гиперкомпенсация”» (Поддьяков А. Н., [234]).

5 О вреде учебных действий за пределами верхней границы ЗБР см.: 1.1.2 (включая комментарий в сноске 3 на с. 24).

Четвертый пример. У. Крэйн предваряет описание теории Л. С. Выготского следующими словами: «Прежде, чем подробно рассматривать его идеи, полезно будет кратко ознакомиться со взглядами ... К. Маркса». Далее Крэйн пересказывает взгляды не только Маркса, но и Энгельса, а лишь затем начинает излагать мысли Выготского, опираясь при этом на «точку зрения марксизма»¹. Подход таков, словно идеи ученого вообще можно понять только в рамках марксизма².

1 Крэйн У., [166], с. 270-273. Существует тенденция понимания всей советской психологии как марксистски заидеологизированной (см., в частности: Богданчиков С. А., [19]). Поэтому есть необходимость показать, что систему идей Л. С. Выготского можно адекватно понять лишь в целостной перспективе всего процесса исторического развития науки и философии.

2 Анализ отношения между взглядами Выготского и марксизмом выходит за рамки настоящего исследования. Все же необходимо отметить следующее. Диалектику Лев Семенович почерпнул, так сказать, из первоисточника, а не от вывернувших ее наизнанку марксистов: Гегель стал его «философским кумиром» уже «в гимназические годы» (Ярошевский М. Г., [313], с. 431). Материалистичность в той или иной форме и степени была тогда присуща почти всей мировой психологии, которая черпала идеи и принципы исследования из биологии (Ж. Пиаже) и даже из физики (К. Левин), а то и вообще отвергала возможность научного изучения психики, заменяя его исследованием наблюдаемого поведения. Принципиальное же несоответствие марксизму системы идей Выготского было недвусмысленно признано самими марксистами. Его психологическая система осталась незавершенной не только из-за ранней смерти ученого: если бы он и остался жив, то вряд ли смог бы завершить эту работу. Когда «к началу 30-х годов» происходило усиленное «закручивание идеологических гаек», марксисты «начали атаку на Выготского». А в 1936 году произошло «посмертное избиение Л. С. Выготского», включая запрет на публикацию его работ. Все это вызывает чрезвычайно серьезные сомнения в том, что он пережил бы 1937 год, если бы не умер в 1934-м (Леонтьев А. А., [174], с. 9, 17, и [175], с. 5; Петровский А. В., Ярошевский М. Г., [231], с. 421; Крэйн У., [166], с. 284). Существует мнение, что «основной причиной запрета было то, что Выготский проводил некоторые исследования с интеллектуальными тестами, применение которых осудила Коммунистическая партия», хотя в действительности «Выготский критиковал использование интеллектуальных тестов в традиционном понимании» (Крэйн У., [166], с. 270). Основные причины были гораздо глубже. Отметим хотя бы категорическое несоответствие идей ученого известной аксиоме марксизма *бытие (среда) определяет сознание*. Выготский пришел к иному выводу: *и сознание определяет как среду, так и само себя*. Как мы не раз видели выше, в психологической системе ученого ребенок не только объект внешней регуляции, но и ее субъект, определяющий поведение других, «борющийся» с внешней регуляцией его поведения, изменяющий существующие в среде правила, регулирующий свое поведение самостоятельно, независимо от среды (5.2–5.5, часть III). Марксистам были гораздо ближе взгляды И. П. Павлова и Б. Ф. Скиннера, чем Л. С. Выготского. Для адекватного понимания его идей надо не опираться на «точку зрения марксизма», а исходить прежде всего

Однако опыт настоящего исследования говорит совсем о другом: в нем ни разу не возникла необходимость сослаться на Маркса или Энгельса для понимания идей Выготского.

Разумеется, можно при желании обнаружить то или иное сходство между работами любых авторов. В частности, «инструментальный метод»¹ может вызвать у читателя вполне оправданную ассоциацию с марксистскими представлениями о субъекте и средстве труда. Однако сами эти представления вовсе не специфичны для марксизма, а являются общепсихологическими и общенаучными. Уже Сократ в диалоге Платона различил субъекта и средство – «того, кто работает» и «то, чем работающий пользуется»².

Необходимо выявить и показать студентам настоящее место Выготского в истории развития научно-психологической мысли, начиная с ее истоков у Сократа и Платона. К сожалению, Лев Семенович не успел изложить свою теорию в целостном и связном виде, что затрудняет ее адекватное понимание. В том числе, как мы только что видели, авторами учебной литературы. Естественно, это отражается и на преподавании психологии в вузах. Надо представить студентам теорию Выготского как можно более адекватно. В частности, продемонстрировать толковым студентам и аспирантам высочайший уровень теоретического мышления ученого, системность его идей и их мощный современный потенциал.

8.4.2. Диагностика детского развития

Разрабатывая теорию развития, Выготский решал «центральную для всей детской психологии» проблему, не только представляющую значительный научный интерес, но и дающую «ключ ко всем вопросам практики». Это – «проблема возраста», которая «непосредственно и тесно связана с диагностикой возрастного развития ребенка». Последняя

из научного наследия великого психолога. И искать там не столько следы места и времени его жизни, сколько его собственную научную систему. Тем более, что в последние годы у историков психологии по отношению к тому времени наметился «крен в социологический анализ», чего нельзя допускать, «чтобы не обеднить собственно содержательный, когнитивный аспект» изучаемой теории (Ждан А. Н., [114], с. 25).

1 Выготский Л. С., [50].

2 Платон, [233], с. 212. Например, сапожник пользуется «ножом и другими инструментами» (там же).

представляет собой «систему исследовательских приемов, имеющих задачей определение реального уровня развития, достигнутого ребенком». Этот уровень определяется «возрастом» (стадией развития) и «той фазой внутри данного возраста, которую сейчас переживает ребенок»¹. Иными словами – психологическими признаками стадий и фаз в реконструированной периодизации². Тем самым – и соответствующих им ЗБР в периодической системе возрастных зон ближайшего развития (5.8.3, 7.6).

Разработка на этом основании стандартизированных диагностических процедур не входит в задачи настоящего исследования³. Приведем лишь пример информации, которая может оказаться при этом полезной. Для диагностики начала «дошкольного возраста» могут представлять интерес протоколы экспериментов, в которых экспериментатор, включаясь в игру, трижды предпринимал попытки побудить других участников игры (детей 3-5 лет) к нарушению последовательности действий, заданной сюжетом⁴. Дело в том, что проявившийся при этом «второй уровень развития игры» (Д. Б. Эльконин) связан с признаком начала «дошкольного возраста» (6.3).

Следует также отметить, что способ установления уровня актуального развития может приближаться по своему характеру не только к эксперименту, но и к наблюдению. Например, определение начала «кризиса новорожденности» может быть осуществлено простой констатацией факта рождения. Наблюдение у ребенка поведения, аналогичного описанному Л. И. Божович у «мальчика 1 года 3 месяцев», свидетельствует о том, что «ранний возраст» закончился, а «кризис 1 года» начался (6.1). Очевидно, есть смысл готовить к осуществлению подобных наблюдений людей, повседневно общающихся с ребенком (родителей, педагогов). Если они и не диагностируют развитие ребенка самостоятельно, то, во всяком случае, проинформируют

1 Выготский Л. С., [69], с. 260. Необходимо определять и уровни потенциального развития (3.1), но для возрастных ЗБР эти уровни определяются не диагностикой, а просто признаком начала следующего смежного отрезка развития (4.9.2).

2 См. 4.8.4, таблицу 29 (в 5.8.1), 6.6, 7.6.

3 Так как оно само по себе является историко-психологическим, а его связь с возрастной психологией заключается только в том, что здесь реконструируется значимая для этой науки теория Выготского и используются некоторые возрастно-психологические данные.

4 Эльконин Д. Б., [309], с. 237-240, 243-244.

психолога о появлении определенного признака в поведении ребенка (подростка).

Диагностировав уровень актуального развития, можно определить возрастную ЗБР ребенка (7.6), ведущий вид деятельности (8.3.2), максимально эффективный¹ сейчас метод практической психологии (8.4.3), главную развивающую задачу обучения (воспитания) ребенка на данном этапе развития, а также соответствующие ЗБР содержание и максимально эффективный метод обучения (глава 9).

8.4.3. Значение реконструированной теории Выготского для практической психологии, психотерапии, психиатрии

Сейчас нас интересуют не различия между практической психологией, психотерапией, психиатрией², а сходство между ними, непосредственно связанное с реконструированной выше теорией. Профессиональная деятельность в каждой из этих областей включает регулятивное психологическое взаимодействие с клиентом (пациентом), направленное на то, чтобы помочь ему сделать то, чего он самостоятельно сделать не может. Но это имеет смысл только в зоне ближайшего развития: вне ЗБР помощь ребенку (подростку) либо не нужна³, либо невозможна⁴. Поэтому ЗБР клиента (пациента) надо диагностировать и использовать.

Изучаемая в настоящем исследовании теория Выготского посвящена зонам ближайшего развития и их определению. Причем здесь не обсуждается хорошо известный психологам способ тестирования ЗБР умственных способностей: это – всего лишь частный случай (3.1). В действительности в психологической системе Выготского есть и другие возможности установления ЗБР ребенка (подростка), и другие виды зон ближайшего развития, в том числе – возрастные ЗБР⁵. Они являются важнейшими из возрастных особенностей детей (подростков):

1 О максимальной эффективности см. в 1.1.2.

2 Деятельность психиатра обсуждается в пределах применения им психологических методов.

3 Ниже ЗБР, на уровне актуального развития, ребенок способен действовать самостоятельно и в помощи не нуждается (1.1.2, 3.1).

4 Выше ЗБР, за уровнем потенциального развития, ребенок не в состоянии решить свои проблемы и с помощью взрослого (1.1.2, 3.1).

5 См. 1.2.1–1.2.3, 1.2.8, 1.2.9, 3.1–3.3.

в каждой из возрастных ЗБР находится определенная стадия (фаза) развития¹ с протекающими в ней процессами развития (1.2).

Возрастные зоны ближайшего развития имеют значение для практической психологии. Ее методы «найжены чисто эмпирическим путем и поэтому не всегда позволяют достичь желаемых результатов или предсказать последствия». Поэтому практическая психология объективно нуждается в теории, «объясняющей особенности воздействий на психику клиента используемых в психологической практике способов»², «раскрывающей закономерности создания средств психологического воздействия»³ и «возможности предсказания результатов их использования»⁴. В связи с этим сегодня для практической психологии представляет интерес теория Л. С. Выготского⁵.

Она решает все перечисленные проблемы с помощью понятия зоны ближайшего развития: работа психолога (психотерапевта, психиатра⁶) с ребенком (подростком) эффективна только в его ЗБР⁷. Причем весьма важны именно возрастные зоны ближайшего развития, которые необходимо учитывать и при работе с отдельным клиентом⁸, и при

1 О возрастных ЗБР см. в 1.2.2, 3.2, 3.3.

2 Ср. виды регуляции и их связь со стадиями развития (4.8.2, 4.8.4).

3 Т. е. средств регуляции (см. начало 4.1, а также 4.8.2 и 4.8.4). Способ выбора (создания) подобных средств и методов их применения на основе возрастных закономерностей обсуждается на примере обучения в 9.5.1 и 9.5.2.

4 Результаты психологического воздействия зависят от его эффективности, которая связана с зоной ближайшего развития (1.1.2). К положительному результату ведут воздействия, осуществляемые вовремя, т. е. в зоне ближайшего развития (4.5.5). Имеет значение то, является ли данное воздействие развивающим и в каком смысле (это обсуждено на примере обучения в 8.1.9). Нарушение этих условий ведет к нежелательным последствиям, включая более или менее значительные деформации (искажения) развития детей и подростков, а также снижение их успешности в обучении (1.1.2, 4.5.5, 8.1.3, 8.1.4).

5 Егорова Э. Н., [110], с. 86-91.

6 При использовании им психологических методов.

7 См. 1.1.2 и начало 8.4.3.

8 При работе с конкретным ребенком (подростком) надо учитывать, что он имеет не только индивидуальные особенности (включая индивидуальные ЗБР), но и возрастные особенности, важнейшими из которых являются возрастные ЗБР (1.2.1, 1.2.2, 3.2, 3.3). При решении же общих научных и практических проблем невозможно исходить из индивидуальных особенностей того или иного *отдельного ребенка*. В том числе – при разработке или выборе более эффективных методов работы психолога (психотерапевта, психиатра) с детьми или подростками, находящимися

разработке ее методов, и при отборе наиболее эффективных методов для детей (подростков) конкретного возраста¹.

В этом плане можно говорить о возрастных ЗБР, в частности, как о возрастных основах психотехники. Выготский писал, что «психотехника детского и юношеского возраста» – т. е., по сути, *возрастная психотехника* – «должна перестроить всю систему понятий психотехники взрослых в аспекте развития, воспитуемости и воздействия на процесс образования тех форм поведения, изучением которых психотехника занята». Причем в понимании Выготского психотехника – это не просто определенная деятельность практического психолога, а прежде всего такая «научная теория, которая привела бы» на практике к «овладению психикой, к искусственному² управлению поведением»³. Иными словами, возрастная психотехника – это применяемая на практике теория регуляции⁴ поведения и ее развития⁵. Чем и является реконструированная теория Выготского, если ее использовать в работе практического психолога. В контексте этой теории перестроить психотехнику взрослых «в аспекте развития» означает: разработать особый вид психотехники для каждой стадии развития, учитывая характерный

на определенном уровне развития. Здесь нужны общие для них возрастные особенности, прежде всего – возрастные ЗБР.

1 Способ выбора методов, соответствующих возрастной ЗБР ребенка (подростка), обсуждается на примере методов обучения (воспитания) в 9.5.1.

2 Здесь «искусственное» означает *культурное* (не природное, а разработанное и применяемое человеком).

3 Выготский Л. С., [66] и [51], с. 389.

4 В настоящем исследовании термин *регуляция (саморегуляция)* применяется в широком смысле, включающем всю активность человека по управлению другими людьми и самим собой (в том числе – своим поведением). Нередко указанный термин используется в гораздо более узком смысле, например: «Задачи групповой психотерапии фокусируются на трех составляющих самосознания: самопонимания (когнитивный аспект), отношении к себе (эмоциональный аспект) и саморегуляции (поведенческий аспект), что позволяет определить общую цель групповой психотерапии как расширение сферы самосознания пациента» (Тиганов А. С. (под ред.). *Общая психиатрия*. [Электронный ресурс]. URL: http://www.koob.ru/tiganov_a_s (дата обращения: 27.03.2012), раздел «Личностно-ориентированная психотерапия»). В реконструированной теории Выготского самосознание должно пониматься как часть саморегуляции, полностью включающей когнитивную, эмоциональную и волевую сферы, в том числе – контроль поведения и управление им.

5 Выготский интерпретировал детское развитие как процесс развития (формирования) регуляции (4.1).

для нее вид регуляции и стадиальную возрастную ЗБР¹. А также – особый подвид психотехники для каждой фазы (определенной части стадии), учитывая характерный для этой фазы подвид регуляции².

Стадии и фазы развития, стадиальные и фазные возрастные ЗБР были обстоятельно обсуждены выше применительно к нормальному развитию психически здорового ребенка и подростка³. Знание нормального развития необходимо и для специалистов, занимающихся отклонениями от нормы. Не имея достаточно ясного представления о норме, нельзя иметь и ясного представления об отклонениях от нее. Причем нормальность поведения ребенка (подростка) зависит от уровня его развития: на каждой стадии (и в каждой ее фазе) нормальными являются определенные особенности поведения и функционирования психики (ср. 4.8.4). Возрастную специфику имеют и отклонения от нормы (включая девиантное поведение⁴ и психические патологии⁵).

1 См. 1.2.3–1.2.8, 4.8.2, 4.8.4. О видах регуляции см. в 1.2.7 и 4.8.2; об их связи со стадиями «возрастной периодизации» Выготского и стадиальными зонами ближайшего развития (ЗБР) – в 1.2.8 и 4.8.4.

2 О фазах и фазных подвидах регуляции см. в 1.2.9, в конце 1.3.5, в 5.3, 5.4, в конце 5.6.1 и 5.7.1.

3 См. 1.2 и часть II.

4 Определение девиантного поведения вызывает трудности: необходим критерий девиантности. Так как нормальное поведение для каждого возраста свое, девиантным, строго говоря, является поведение, отклоняющееся от возрастной нормы, а не от установленных в социуме правил поведения (групповых норм). Они нередко вводятся без учета возрастных особенностей детей (подростков) на каждой стадии (фазе) их развития. Поэтому следует различать социальную девиантность (отклонение от принятых в социуме норм) и возрастную девиантность (отклонение от нормального для данного возраста поведения). Например, «склонность к преступному поведению» у «16–18-летних юношей» является социальной девиантностью, но не является возрастной девиантностью, так как представляет собой признак определенного уровня нормального развития в конце «пубертатного возраста» – начале «кризиса 17 лет» (см. конец 6.5). Разумеется, возможна различная степень проявления этого признака, имеющая связь с мерой признания взрослыми (социумом) достигнутого подростками в ходе развития уровня самостоятельности (саморегуляции).

5 В психиатрической литературе отмечается, что «структуру синдрома в значительной степени определяет возраст больного»; «для разных возрастных категорий» – например, для «пубертатного возраста» – «характерны определенные виды психопатологических расстройств»; существуют «возрастные особенности синдромов при экзогенных типах реакций» (Тиганов А.С. (под ред.). Общая психиатрия. Там же. Глава 1 «Клиническая психопатология»).

Зоны ближайшего развития (включая возрастные) имеют значение для психотерапии. Согласно современным взглядам, «психотерапевтические отношения» между психотерапевтом и клиентом (пациентом) – «это фактор наиболее убедительно связанный с исходом психотерапии»; причем «мало пользы рекомендовать психотерапевтам “строить хорошие отношения” без определения того, как именно достичь этой цели» (Ф. Каспар). Путь к такой цели указывает правило, которое К. Граве «ввел на основании своих эмпирических исследований факторов эффективности психотерапии в качестве общего» принципа «для разных методов оказания психотерапевтической помощи». Правило таково: «не активизировать проблему до тех пор, пока не активизированы ресурсы для ее решения». Но «как создать оптимальные условия для активизации ресурсов пациента?» Правило для создания таких условий ввел Л. С. Выготский: «Работать в зоне ближайшего развития ребенка (ЗБР)». Именно понятие ЗБР – ключ «к определению того, что это за условия». Т. е. «в какой именно помощи нуждается ребенок, какие помогающие действия взрослого будут полезны ребенку, какие бесполезны, а какие могут нанести вред развитию» ребенка (подростка). В теории Выготского правило Граве «получает важную конкретизацию – актуализируемая для обсуждения и преодоления проблема должна лежать в зоне ближайшего развития клиента». Здесь «у него имеется двойной ресурс: способность сделать что-то для ее¹ решения самостоятельно, а что-то – с помощью терапевта». Так, например, «развитие личностной автономии у депрессивной пациентки с зависимыми чертами личности предполагает постоянное движение в зоне ближайшего развития с учетом двойного ресурса конкретного пациента». Необходимо «введение понятия зоны ближайшего развития в научные исследования и практическую работу психотерапевтов», что «позволит специалистам сфокусировать свое внимание на условиях, при которых зона трудности актуализируемой проблемы соответствует ресурсам пациента, усиленным поддержкой психотерапевта»².

1 Проблемы.

2 Холмогорова А. Б., Зарецкий В. К. Может ли быть полезна российская психология в решении проблем современной психотерапии: размышления после XX конгресса интернациональной федерации психотерапии (IFP). [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2010. N 4. URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 15.02.2012).

Подобное «соединение разработок современной психотерапии» с идеями Л. С. Выготского и его последователей «позволяет по-новому взглянуть на цели психотерапии». С такой точки зрения, «психотерапия – это не просто помощь в преодолении симптомов болезни, но содействие развитию и переходу на более высокую ступень функционирования психики». Именно этому содействию и переходу посвящена реконструированная выше теория Выготского¹. Указанное понимание психотерапии распространяется: уже «многие современные ученые, разрабатывающие новые методы психотерапии, ориентированы не на устранение симптомов», а «на психическое развитие»². И на «целенаправленное формирование тех дефицитарных при многих формах психической патологии способностей, которые так или иначе связаны с умением строить и поддерживать социальные контакты³ и регулировать свои⁴ эмоциональные состояния». Именно «с таким пониманием психотерапии» связан «важный эпицентр в поле современных научных разработок». Это – «поиск эмпирически обоснованной психологической теории развития, которая содержит модель нормального психического развития⁵ и отклонений от него с выделением соответствующих условий и механизмов». Реконструированная теория содержит модель нормального развития и неразрывно связана с эмпирией⁶. Что касается отклонений, то «Л. С. Выготский фактически вырабатывает две модели психической патологии: **недоразвитие** (дефицит средств самоорганизации психики) или **утрата**, разрушение уже

1 См. начало главы 1 и 1.1.2 – 1.3.5 (представление о реконструированной теории). А также – часть II (обсуждение теории в процессе ее реконструкции).

2 Представляющее собой, по Выготскому, развитие регуляции (саморегуляции) (4.1).

3 Осуществлять взаиморегуляцию – т. е. внешнюю регуляцию другого и подчинение внешней регуляции – в соответствии со стадией и фазой развития (4.1, 4.8.4, 5.3, 5.4, примеры: часть III; см. также главу 1).

4 Осуществлять саморегуляцию (4.1, 5.3, 5.4, примеры: часть III; см. также главу 1).

5 О нормальном детском развитии см. в 3.3. В части II реконструирована, а в главе 1 описана модель нормального развития, имеющая ряд компонентов (1.3). О связи этой модели с эмпирией возрастной психологии см. в части III.

6 См., в частности, таблицу 42 в 7.6. В сущности, вся реконструированная теория Выготского может рассматриваться как знаковая модель нормального детского развития (глава 1, часть II). Работая над своей теорией, Выготский, как известно, опирался на эмпирические данные, проводил эксперименты и наблюдения. Результаты реконструкции его теории сопоставлены с эмпирией возрастной психологии (часть III). Об актуальности и практической эффективности идей ученого см. в 9.1.

сформировавшихся средств в результате определенных обстоятельств»¹. Что же касается механизма, то он будет обсужден в конце 8.4.3.

Эти две модели патологии имеют связь с зоной ближайшего развития. Например, патопсихологи, «используя положение Л. С. Выготского о “зоне ближайшего развития”», «разрабатывают методики «обучающего эксперимента», направленные на выявление прогностически важных признаков обучаемости детей». Что имеет значение как «при исследовании структуры и степени снижения психики аномального ребенка», так и «при решении практической задачи отбора детей в специальные школы»².

С точки зрения реконструированной теории Выготского, степень снижения (недоразвития, утраты, регрессии) измеряется «расстоянием» между уровнем регуляции, который сейчас должен был бы быть высшим у ребенка в норме, и уровнем, фактически управляющим поведением ребенка в данный момент. Тем самым – последовательностью отрезков развития между указанными уровнями. А путь преодоления снижения³ – это последовательность связанных с теми же отрезками возрастных ЗБР, отраженная в их периодической системе⁴.

Зона ближайшего развития существенна при выделении уровней регрессии действия. Первый из них – «регрессия к зоне ближайшего развития (при этом у ребенка сохраняется возможность выполнять

1 Холмогорова А. Б., Зарецкий В. К. Там же. В реконструированной теории Л. С. Выготского «средства самоорганизации психики» – это психологические орудия (в том числе интериоризованные) и способы их применения: ср. виды средств регуляции и виды (способы) регуляции (4.8.2), а также их связь со стадиями развития (4.8.4, главы 6 и 7).

2 Зейгарник Б. В. Патопсихология. (Изд. 2-е. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 287 с.). Ср.: введенные Выготским понятия «возрастной кризис» и «зона ближайшего развития» уже «являются основой для объяснения возрастной динамики некоторых психических расстройств раннего возраста» (Исаев Д. Н. Предисловие.// Микиртумов Б. Е., Кошавцев А. Г., Гречаный С. В. Клиническая психиатрия раннего детского возраста. – СПб: Питер, 2001. – 256 с.). Очевидно, для этой же цели – и не только в «раннем возрасте» – могут быть применены *возрастные зоны ближайшего развития*, включающие в себя соответствующие стадии (3.4.2) – как «кризисы», так и «возрасты» (3.5). А также – их структуру, т. е. разделение на фазы (5.6).

3 Подробнее – в конце 8.4.3.

4 Периодическая система возрастных ЗБР – форма теории обучения и развития, заданная Л. С. Выготским (см. начало части II и Предисловие для ученых). Об этой системе см. в 1.3, 6.6, 7.6. О фактически выделенных Выготским отрезках развития – в 1.3, 5.8.2, 7.6.

действие совместно со взрослым, но исчезает возможность выполнять его самостоятельно)». Второй уровень – это «полный распад действия (невозможность выполнять его даже совместно со взрослым)», т. е. выход действия из ЗБР в зону недоступности¹. «При полном распаде действия первой задачей» психокоррекции «становится восстановление его в совместной форме (т. е. его возвращение в зону ближайшего развития)»². «Если же действие осталось в зоне ближайшего развития, то психокоррекция направляется на его возврат в зону актуального развития, приобретая реабилитационную задачу»³.

Психической патологией, соответствующей указанным выше двум моделям Выготского⁴, занимается и психиатрия, включающая в классификацию психических расстройств «патологию психического развития» и «искажения психического развития»⁵.

Психиатрию традиционно определяют как «учение о распознавании и лечении психических болезней». Фактически же в ней присутствует и система представлений о человеке: в психиатрии «учения о болезнях и больном не исключают друг друга»⁶. Что вполне естественно: нет болезни без больного. И развивается не только болезнь, но и больной, что особенно важно, если речь идет о ребенке или подростке. При этом происходят существенные изменения в его психике. Соответственно,

1 Ср. «зону актуально недоступного» в 1.1.2 (комментарий в сноске 3 на с. 24).

2 При этом у клиента (пациента) в зоне ближайшего развития находится *путь* к нижней границе той ЗБР, в которой уже находится само подлежащее возвращению действие.

3 Венгер А. Л., Морозова Е. И. Посттравматическая регрессия у детей (на материале психологической работы в Беслане в 2004 – 2006 гг.) // Журнал неврологии и психиатрии, 12, 2009. С. 27. Как и обучение, «психокоррекция основана на использовании психологических средств (знаков), включающихся в качестве “регуляторов” действий ребенка» (там же). *Знаками* Выготский называет психологические орудия – средства регуляции. Как мы уже выяснили, средства регуляции (4.8.2) связаны со стадиями развития (4.8.4) и, тем самым, со стадийными возрастными ЗБР (3.4.2). Общее представление обо всем этом: 1.2.

4 К ним относятся «недоразвитие (дефицит средств самоорганизации психики) или **утрата**, разрушение уже сформировавшихся средств» (Холмогорова А. Б., Зарецкий В. К., там же).

5 Тиганов А. С. (под ред.). Общая психиатрия. Там же. Раздел «Отечественная классификация психических болезней». О деформациях (искажениях) детского развития см. в 8.1.3, 8.1.4 (ср. также 4.5.5). Там идет речь, в основном, о деформациях, не достигающих степени патологии, но те же механизмы могут привести и к более серьезным искажениям развития.

6 Тиганов А. С. (под ред.), там же, раздел «Введение».

присутствуют в психиатрии и представления о развитии человека (ребенка, подростка), у которого «высшие психические функции» формируются «прижизненно во взаимодействии ребенка со взрослым и окружающим миром в целом»¹. Психологически процесс развития осуществляется путем интериоризации² – «преобразования развернутых наглядно-действенных форм» внешней активности в «выполняемые во внутреннем плане в виде так называемых умственных действий». При этом «более новые и сложные функции надстраиваются над более ранними и простыми, “вбирая” их в себя»³. Такое понимание детского развития значимо для психиатрии: «Этот аспект важно принимать во внимание при клинико-психологическом обследовании больного ребенка, поскольку патология высших психических функций проявляется на фоне их неполной сформированности», т. е. в условиях неполного развития пациента⁴.

1 Об особенностях взаимодействия ребенка со взрослым на различных этапах развития см. в 4.7, 5.3–5.5, 6.1–6.6, 7.1 – 7.6.

2 В настоящем исследовании изучался процесс интериоризации в стабильных «возрастах», каждый из которых есть процесс интериоризации регуляции (4.5.4, 6.1–6.6).

3 Здесь требует пояснения прежде всего слово «надстраиваются». По Выготскому, высшие психические функции «не надстраиваются» просто, «как второй этаж, над элементарными процессами, но представляют собой новые психологические системы», в которых более ранние функции, «будучи включены в новую систему, сами начинают действовать по новым законам» (Собр. Соч., т. 6, с. 58). Эти системы (сложные функции) именно как бы *вбирают в себя* более ранние в ходе развития функции, которые подчиняются характерному для новой системы новому высшему регулятивному уровню. Ученый пришел к выводу, что в процессе развития возникают новые «группировки» функций, отсутствующие «на предыдущей ступени развития» ребенка или подростка. Такие «группировки» – сложные и «подвижные» (изменяющиеся в ходе развития) «отношения» функций – и называются *психологической системой*. При этом «образование психологических систем совпадает с развитием личности», и «всякая система» в своем генезисе «проходит три этапа» – «интерпсихологический», «экстрапсихологический» и «интрапсихологический» (Выготский Л. С., [63], с. 110, 131). Иными словами, она возникает в результате процесса интериоризации (1.2.9, 5.3), что характерно для формирующихся на протяжении стабильных стадий новых многоуровневых систем регулятивных процессов (см. вторую половину 5.8.3). Каждая из них является «группировкой» функций, отсутствует на предшествующих стадиях, подчиняет себе ранее возникшие функции. Таким образом, у нас есть основания понимать *психологическую систему* как многоуровневую систему регулятивных процессов (1.3.5, 5.8.3). Ср. также необходимость *многоуровневых систем* при изучении развития человека (5.8.3) и необходимость целостного (системного) подхода к развитию (4.1).

4 Тиганов А. С. (под ред.), там же, раздел «Высшие психические функции в норме и при патологии». О деформации (искажении) детского развития см. в 8.1.3, 8.1.4.

А к неполноте развития, согласно реконструированной выше теории Выготского, ведет осуществление обучения и других значимых для развития ребенка (подростка) влияний взрослых не вовремя, т. е. вне зоны ближайшего развития¹. Таким образом, система идей ученого не только важна при клинико-психологическом обследовании, но и указывает путь к профилактике психической патологии путем содействия нормальному развитию согласно последовательности возрастных ЗБР². Т. е. содействия *полной сформированности* на каждом этапе развития соответствующих ему высших психических функций, рассматриваемых в реконструированной теории Выготского как многоуровневые системы регулятивных процессов³.

В «Общей психиатрии» приводятся (как имеющие значение для этой области) и другие представления Выготского о развитии. В частности, о том, что в ходе этого процесса человек (ребенок, подросток) научается использовать «психологические орудия» и с их помощью «овладевает возможностями регуляции своих отношений с ... другими людьми, овладевает собственным поведением»⁴. Именно «диапазон спектра доступных индивиду способов опосредования высших психических функций является важным критерием степени развития личности»⁵. «В этом контексте одной из задач психокоррекционной и психотерапевтической работы является расширение опыта человека

1 О зависимости детского развития от своевременности влияний взрослых см. в 4.5.5, о неэффективности этих влияний вне зоны ближайшего развития – в 1.1.2. См. также: о деформациях (искажениях) детского развития – в 8.1.3 и 8.1.4; о противодействии взрослых детскому развитию – в 3.1 (комментарий в сноске 5 на с. 97–98); о выборе содействующих развитию (соответствующих зоне ближайшего развития) методов – в главе 9 (на примере обучения и воспитания).

2 Отраженной в их периодической системе (5.8.3, 7.6), которая является формой теории обучения и развития, не данной нам Выготским в завершенном виде, но заданной им (см. начало части II и Предисловие для ученых).

3 См. вторую половину 1.3.5 и вторую половину 5.8.3.

4 Об «овладении поведением» («своим» и «чужим») см. в 4.1.

5 Ср.: «Патология высших психических функций проявляется на фоне их неполной сформированности» (Общая психиатрия под ред. Тиганова, там же, раздел «Высшие психические функции в норме и при патологии»). В теории Выготского «степень развития личности» – т. е. ее «уровень реального развития» – определяется той стадией развития («возрастом») и той «фазой внутри данного возраста, которую сейчас переживает ребенок» или подросток (Выготский Л. С., [69], с. 260). О стадиях и фазах см. в 1.2.3 – 1.2.9. Об их связи со степенью развития – в 4.1.

в отношении развития арсенала способов опосредования собственной деятельности»¹.

В теории Выготского это «расширение опыта» ребенка (подростка) предстает как содействие ему в овладении новыми видами регуляции и характерными для них видами средств регуляции, т. е. в переходе ребенка (подростка) на следующие стадии развития. Тем самым – в преодолении неполноты развития (**недоразвития**) или **утраты** пациентом ранее достигнутого им уровня развития.

Итак, для психиатрии имеют значение процессы интериоризации, психологические орудия (средства регуляции), способы их применения (виды регуляции), зоны ближайшего развития (ЗБР), а также формирование новых сложных функций, которые включают в себя сформированные ранее. При этом в реконструированной теории Выготского всякая стабильная стадия развития представляет собой процесс интериоризации регуляции² (вместе с ее средством). Т. е. путь от одного уровня развития регуляции к другому³. Это, очевидно, и есть процесс формирования новых и более сложных функций⁴, о которых шла речь выше (8.4.3). А определенные части стабильных стадий (их фазы) являются конкретными этапами процесса интериоризации регуляции⁵. Причем каждая стадия характеризуется своим видом средств регуляции и связанным с ним видом (способом) регуляции⁶. Каждая же стадия или фаза находится в связанной с ней возрастной зоне ближайшего развития (1.2.3, 1.2.4). Таким образом, для психиатрии существенны возрастные ЗБР. Реконструированная теория Выготского в заданной им форме периодической системы таких ЗБР⁷ охватывает весь процесс детского развития от рождения до начала взрослости (табл. 42 и 43 в 7.6). Причем этот процесс рассматривается как развитие целостной

1 Тиганов А. С. (под ред.), там же, раздел «Высшие психические функции в норме и при патологии».

2 См. 4.5.4.

3 См. 4.1.4.

4 Эти сложные функции можно, очевидно, понимать как *многоуровневые структуры регуляции*, т. е. *многоуровневые системы регулятивных процессов* (см. вторые половины 1.3.5 и 5.8.3).

5 См. 1.2.9, 5.3. См. также 5.4, 5.5 и главу 7 (структуры стадий: «младенческого возраста», «раннего возраста» и т. д.).

6 См. 1.2.7, 1.2.8, 4.8.2, 4.8.4.

7 См. начало части II и Предисловие для ученых.

регуляции¹ (4.1), включающей целостную психику и ее строение. Целостный подход к психике имеет значение и в психиатрической практике: «при обследовании больных становятся значимыми не столько сами симптомы нарушений психических функций, сколько психологическая квалификация симптомов, направленная на выявление патологического звена в целостном системном строении психики»². Установление указанного патологического звена «позволяет сделать вывод об общей причине нарушений различных психических процессов, т. е. сделать заключение о механизмах образования клинко-психологических симптомов» и определенного синдрома. «На этом основании строится синдромальный клинко-психологический метод изучения нарушения высших психических функций»³.

«В решении практических задач психиатрии принимает участие отрасль психологической науки, которая обозначается как медицинская психология» или «клиническая психология». Причем «в решении теоретических и практических задач медицинский психолог опирается на ... накопленные к настоящему времени представления» об «основных закономерностях индивидуального развития и проявлений психики человека». «В основе подхода к пониманию психики человека лежит принцип активности субъекта, преломляющийся в таком базисном понятии, как *психическая деятельность*». Для ее понимания важен «принцип развития, особенно отчетливо просматривающийся в детском, подростковом и юношеском возрасте»⁴. Для медицинской (клинической) психологии и психиатрии имеют значение «кризисы разви-

- 1 Ср. формирование многоуровневых систем регулятивных процессов (1.3.5, 5.8.3). Необходимо отметить, что в теории Л. С. Выготского, регуляцию (саморегуляцию) следует понимать как включающую в себя когнитивные и эмоциональные процессы, а не только собственно воздействие на поведение (ср.: Конопкин О. А., [152]).
- 2 В реконструированной теории Выготского целостная психика соотносится с внутренней саморегуляцией – частью регуляции, структуру которой на каждом этапе развития отражает соответствующая многоуровневая система регулятивных процессов (1.3.5, 5.8.3).
- 3 Тиганов А. С. (под ред.), там же, раздел «Высшие психические функции в норме и при патологии».
- 4 В связи с этим представляет интерес то, что «на разных этапах онтогенеза содержание психической активности и формирование в психике новых структур определяется *ведущей для данного этапа деятельностью*» (Тиганов А. С. (под ред.), там же, раздел «Медицинская психология и психиатрия»). Новый взгляд на ведущие деятельности в свете реконструированной в настоящем исследовании теории

тия», так как они «нередко проявляются в негативных поведенческих феноменах». В связи с чем «именно в этих критических точках наиболее высока вероятность “накопления” различного рода девиаций, формирования пограничных расстройств и манифестации эндогенных психических заболеваний»¹.

Реконструированная теория Выготского позволяет уточнить эти представления о развитии. Приведем примеры таких уточнений. Активность субъекта (клиента, пациента) имеет место всегда, но она весьма различна на разных стадиях и в разных фазах развития. В частности, в начале каждой стабильной стадии ребенок (подросток) является субъектом исполнительной активности, а в конце этой стадии – и субъектом регулятивной активности (самостоятельной² внутренней саморегуляции). Субъектом внешней регулятивной активности по отношению к другому человеку ребенок стал уже к концу первой фазы (протофазы) стабильной стадии, а по отношению к самому себе – к середине этой стадии, т. е. к началу экстрафазы (1.2.9, 5.2, 5.3). Субъектом внутренней саморегуляции – к началу интрафазы, концом которой является окончание всей стабильной стадии, когда внутренняя саморегуляция стала самостоятельной (1.2.9, 5.3). «Кризисы» представляют собой не «точки», а отрезки (стадии) развития³. Негативное поведение характерно не для «кризисов», а для вторых половин стабильных «возрастов» – их аутофаз (5.4, 5.5).

Выше уже шла речь о психокоррекции как процессе лечения. Но психокоррекция понимается и как «совокупность психологических средств и методов» по «созданию оптимальных возможностей и условий для полноценного и своевременного психического развития»⁴. Этот профилактический вид психокоррекции представляет собой, в сущности, не *коррекцию* психики (в буквальном смысле), а ее *нормальное формирование* с предотвращением возникновения дефектов, искажений,

Л. С. Выготского: см. 8.3.2. Психологические признаки стадий развития см. в 4.8.4, признаки фаз – частей стабильных стадий («возрастов») – см. в 1.2.9.

- 1 Тиганов А. С. (ред.), там же. Раздел «Медицинская психология и психиатрия».
- 2 Вышедшей из зоны ближайшего развития. Ребенок способен осуществлять ее независимо от внешних воздействий. Ср. окончания конкретных «возрастов» (6.1 – 6.5).
- 3 См. Приложение 1.
- 4 Марцинковская Т. Д. и др. Детская практическая психология. – М.: Гардарики, 2000. – 255 с. (раздел 4.2). О нормальном детском развитии см. выше в 3.3, знаковую модель такого развития см. в табл. 42 и 43 (в 7.6).

деформаций, в идеале – включая и не достигающие уровня патологии¹. Что является задачей специалистов, работающих со здоровым, нормально развивающимся ребенком. Ведь нормальное, целостное (неущербное) развитие детям «от природы» не гарантировано: для его осуществления необходима целенаправленная работа взрослых – родителей, педагогов, психологов (4.5.5, 8.1.3, 8.1.4). Причем сам ребенок тоже является участником этой работы, а не ее пассивным объектом (8.1.5 и конец 8.1.6).

Согласно реконструированной выше теории Выготского, общий «механизм» этой работы таков. Предположим, возрастной уровень актуального развития клиента – начало какого-либо стабильного «возраста». На верхней границе связанной с ним стадийной ЗБР² находится соответствующий концу данной стадии уровень развития *самостоятельной внутренней саморегуляции* (4.7, 6.1–6.6). Это – цель нормального развития в пределах настоящей стадии. Для содействия продвижению ребенка к указанной цели психолог должен сейчас (в начале «возраста») формировать у ребенка не самостоятельную внутреннюю регуляцию (что станет актуальной задачей лишь в интрафазе), а находящуюся в протофазной ЗБР способность быть субъектом регуляции, пока – внешней (5.3, 5.6). И в последующих фазах необходимо делать то, что находится в фазной ЗБР. Конец последней фазы – это окончание всего «возраста»: в связанной с ней фазной ЗБР поставленная цель и будет достигнута. Если возрастной уровень актуального развития клиента – не начало всей стабильной стадии, а начало той или иной из ее фаз, надо делать то же самое, только начиная с данного уровня, а не с начала стадии. Если же возрастной уровень актуального развития клиента – начало какой-либо нестабильной стадии, то целью работы с клиентом является тот уровень развития регуляции, по которому определяется конец этой стадии и начало следующей³ (4.8.4, 6.6, 7.6).

С помощью этого «механизма» интериоризации регуляции формируются не только отдельные действия, но и системы действий – веду-

1 См. 8.1.3, 8.1.4.

2 Т. е. на стадийном уровне потенциального развития.

3 Разделение нестабильной стадии и связанной с ней возрастной ЗБР на части еще не осуществлено (3.7), поэтому здесь пока следует ориентироваться на цель и накапливать опыт. А также, разумеется, продолжать исследование структуры нестабильных стадий и ЗБР.

щие виды деятельности (8.3.2), а также те уровни регуляции – включая психику – на которых осуществляются эти деятельности или управление ими (1.3.5 и табл. 33 в 5.8.3). Если же необходимо сформировать (восстановить) не новый уровень действий, а лишь определенное действие на существующем уровне, то, вероятно, представляет интерес другой вариант интериоризации – *поэтапное формирование умственных действий*¹, предложенное П. Я. Гальпериным, учеником и сотрудником Л. С. Выготского.

По-видимому, сказанное выше имеет отношение и к восстановлению действия после регрессии, и к преодолению отставания в развитии. При этом надо учитывать не только уровень регрессии действия, но и уровень самого действия в норме, связанный с уровнем (видом) деятельности (8.3.2) и соответствующим уровнем регуляции (1.3.5 и табл. 33 в 5.8.3). А также путь от реально функционирующего у клиента (пациента) уровня регуляции к уровню, который должен быть в норме. При отставании в развитии – путь к тому уровню регуляции, что должен быть в это время при нормальном развитии². При регрессии действия – путь к тому уровню регуляции (отрезку развития, возрастной ЗБР, виду ведущей деятельности), где данное действие должно осуществляться в норме.

Итак, деятельность практического психолога, психотерапевта, психиатра³ аналогична деятельности педагога в том плане, что все эти деятельности связаны с регуляцией поведения, максимально эффективны⁴ в зоне ближайшего развития, связаны с возрастными особенностями ребенка (подростка), важнейшей из которых является *возрастная ЗБР*, связанная с определенной стадией (фазой) развития⁵.

1 Ср., например, применение поэтапного формирования умственных действий при изучении иностранного языка (Негневичкая Е. И., Шахнарович А. М. Язык и дети. – М.: Наука, 1981. – 111 с.).

2 О *нормальном детском развитии* см. в 3.3. О достигаемых в ходе развития уровнях регуляции – во вторых половинах 1.3.5 и 5.8.3 (ср. таблицы в 7.6). Уровни регуляции можно понимать здесь как *уровни активности субъекта*: в настоящем исследовании термин *регуляция (саморегуляция)* используется в широком смысле, включающем не только собственно управление поведением, но и связанные с этим когнитивные и эмоциональные аспекты.

3 В пределах использования им методов психологического характера.

4 О *максимальной эффективности* работы педагога и психолога см. в 1.1.2.

5 См. 1.2, 3.2, 3.3.

Поэтому, хотя непосредственно реконструированная теория Выготского посвящена возрастнo-психологическим основам педагогики, она может рассматриваться и в качестве аналогичных основ практической психологии, психотерапии, психиатрии. Последовательность возрастных ЗБР, охватывающая весь процесс детского развития от рождения до начала взрослости, подчиняется периодической закономерности и потому составляет периодическую систему возрастных ЗБР (1.3). Это – заданная Выготским форма его теории обучения и развития¹. В таком смысле *возрастной основой максимально эффективной практической психологии, психотерапии, психиатрии является периодическая система возрастных ЗБР*².

8.4.4. Практическое значение периодической системы возрастных ЗБР для психологов, работающих в системе образования

Если психолог работает в учебном заведении, то для него актуальны индивидуальные и возрастные ЗБР, о значении которых для педагогики уже шла речь выше (1.1.2, 1.2, 3.1–3.3). Такие ЗБР должны учитываться при организации учебно-воспитательного процесса в классе или группе, а также при индивидуальном обучении.

Если же психолог участвует в разработке образовательных инноваций³, то при этом имеют значение лишь возрастные ЗБР (1.2, 3.1–3.3).

В обоих случаях для психолога важна система возрастных ЗБР. В сущности, возрастным ЗБР и их периодической системе посвящена вся эта книга. Обсуждение значения этой системы для педагогики и системы образования – в главе 9.

1 См. начало части II и Предисловие для ученых.

2 См. 7.6 (ср. 6.6 и главу 1).

3 В том числе – содержания и методов обучения (воспитания), образовательных стандартов, учебных пособий и т. д.

Глава 9 Значение реконструированной части психологической системы Выготского для педагогики и системы образования

О значении реконструированной теории в этом плане уже шла речь (1.1–1.3, 3.1 и др.). Не повторяя сказанного, дополним его.

9.1. Актуальность и практическая эффективность идей Л. С. Выготского (на примере образовательных инноваций)

Лев Семенович искал не особенности педагогического процесса в каком-либо конкретном социуме, а такой *общий психологический «механизм» обучения и воспитания, который может применяться в любом социуме, при любых образовательных целях*¹. Задача психологии по отношению к «воспитанию» (включая обучение) – «объяснить управляющие им законы независимо от того, в какую сторону направлено их действие»². Т. е. изучить и понять эти законы именно как общие, применимые в любом культурном контексте, в каждом социуме.

- 1 Ср. в 1.1.1 значение для психологии того, что Выготский искал не особенности влияния на детское развитие какого-либо конкретного культурного контекста, а применимый к любой культуре *общий психологический «механизм»* такого влияния.
- 2 Выготский Л. С., [65], с. 67. «Вопрос о целях воспитания во всем его объеме не относится к предмету педагогической психологии»: они «всегда были конкретные и жизненные и отвечали идеалам эпохи, ... структуре общества». Эти цели ставит социум (в частности, родители ученика) или сам обучающийся человек. В науке же не психология, а педагогика должна обсуждать цели и задачи воспитания (включая обучение. – С. К.), которым педагогическая психология только диктует средства осуществления». Задача психологии – лишь предоставить педагогике ее «формальную сторону» (Выготский Л. С., [65], с. 16-17, 67-68). Т. е. психологический «механизм» функционирования системы образования и способ его совершенствования (разработки эффективных образовательных инноваций). Такая «формальная сторона» педагогики независима от ее целей (подобно тому, как программа «Word» не зависит от целей, с которыми в ней создается текст). Разрабатывавшийся Выготским «механизм» действительно общий: он не привязан к особенностям той или иной конкретной системы образования. Единственное ограничение в постановке целей образования – *психологические (развивающие) цели обучения и воспитания*, которые определяются *законами детского развития*. Правда, социум ограничен ими только в том случае, если ему нужно иметь эффективную систему образования, высокое

Заложенный Выготским при таком подходе *возрастно-психологический фундамент педагогического процесса и системы образования* является всеобщим, так как не ограничен пределами какой бы то ни было конкретной культуры, страны, политической идеологии¹ и т. д. Поэтому такой фундамент пригоден для любых инициатив международных организаций², национальных систем образования, инновационных образовательных сетей, отдельных учебных заведений³, творческих педагогов в постановке целей своей деятельности⁴. А значит, в принципе может быть принят многими или даже всеми национальными и наднациональными системами образования, что сделает их (при сохранении своих особенностей) взаимно прозрачными, понятными

качество обучения (воспитания) новых членов общества. Иначе рекомендации по повышению эффективности обучения (воспитания) будут представлять интерес лишь для части родителей, творческих педагогов и психологов. «Вопрос о целях воспитания» не относится к педагогической психологии «во всем его объеме» потому, что к предмету этой науки относится лишь *часть* указанного вопроса. В нее входят *главные развивающие задачи обучения* на каждой ступени образования (эти задачи будут обсуждены ниже). Ср.: «законы возрастного развития» являются «ограничением» всякого «нового типа школы» (Рубцов В. В., Марголис А. А., Гуружапов В. А., [259]). В эту же часть «вопроса о целях воспитания» входит распределение содержания и методов работы педагогов по стадиям и фазам детского развития: именно психология «должна обеспечить научное обоснование программ и методов обучения», установив, в частности, «круг тех понятий, которые доступны детям соответствующего возраста» (Лурия А. Р., [191], с. 31).

- 1 О политических и экономических подходах к образованию см., например, в [262], [360], [368].
- 2 В мире происходит процесс интернационализации образования и его реформ, в чем значительную роль играют эксперты ЮНЕСКО и других международных организаций; в частности, создаются и развиваются наднациональные системы образования, например, Европейское образовательное пространство (Сбруева А. А., [262]).
- 3 Согласно выводам эксперта Мирового Банка по образованию, новые условия развития образования требуют от школы создания собственного «интеллектуального капитала» – фундамента совершенствования учебного заведения, его превращения в обучающую автономную организацию (Сбруева А. А., [262]). О роли в этом плане органов школьного самоуправления см. там же. Возрастно-психологический аспект указанного фундамента и регулятивных процессов в школьном самоуправлении имеет непосредственное отношение к изучаемой части психологической системы Выготского.
- 4 Включая актуальную сегодня проблему сочетания глобализационных и национальных тенденций: существует «противоречие между глобальным и локальным», и «задача учителя состоит как в том, чтобы сохранить идентичность каждой нации, каждого народа, так и в том, чтобы подготовить ... детей к встрече с ... совсем другим миром» в результате того, что «глобализация наступает» (Delors J., [345]).

и сопоставимыми, так как они будут опираться на общий научный фундамент¹. Столь мощный инструмент решения проблем просвещения представляет интерес для ЮНЕСКО в соответствии с задачами этой организации.

Высокая эффективность идей Выготского при их применении в педагогике в различных культурах уже установлена эмпирическими исследованиями и подтверждена опытом работы педагогов.

Ряд этих идей используется в педагогической системе, получившей название *развивающее обучение* (РО). Она обстоятельно проработана теоретически и экспериментально², а также успешно опробована на практике в течение многих лет в школах нескольких стран, в том числе – с существенно различными культурами: в Болгарии, во Вьетнаме, в Германии, в России (Москва, Тула), в Украине (Харьков)³. Система РО так хорошо известна отечественным психологам и педагогам, что нет нужды в дальнейших пояснениях.

Образовательные инновации, основанные на ряде идей Выготского, разработаны и применяются на Западе. Исследования показали, что «у учащихся начальных и младших классов средней школы» после такого инновационного обучения «наблюдаются впечатляющие сдвиги в понимании прочитанного по сравнению с контрольными субъектами, обучавшимися иначе». В ходе инновационного педагогического процесса дети «постепенно берут на себя все большую ответственность за понимание фрагментов сложного текста», вырабатывают «нормы для правильного мышления и приобретают навыки, необходимые для научения и успеха в повседневной жизни». Подобная организация обучения – это «модель, полезная для всех детей школьного возраста», а не только для начальной школы. Но так пока сложилось на практике, что «наиболее известной и широко распространенной» на Западе образовательной инновацией, основанной на принципах, почерпнутых

-
- 1 Например, в Евросоюзе «ни одна из стран не отказалась от национальных особенностей и традиций в построении собственной системы образования», поэтому в плане формирования Европейского образовательного пространства речь идет «не о стандартизации в собственном смысле слова, а о приобретении национальными системами образования качеств прозрачности, понятности для других, сопоставимости» (Сбруева А. А., [262], с. 80).
 - 2 Перечислить все публикации на эту тему невозможно, поэтому приведем ряд примеров: [90], [95], [97], [98], [99], [105], [106], [246], [247], [253], [255], [281], [310].
 - 3 Давыдов В. В., [246], с. 5.

у Выготского, является программа начального образования, получившая название *Kamehameha Elementary Education Program (KEEP)*. Ее цели – *стимуляция развития и обучение*. Программа *KEEP* применена на практике с участием «тысяч детей» в ряде существенно различающихся культурных контекстов: «в общеобразовательных школах на Гавайях, в резервации Навайо в штате Аризона и Лос-Анджелесе». Проведенные «исследования показывают, что этот подход высокоэффективен»: дети, обучавшиеся по программе *KEEP*, «показали гораздо более высокие результаты, чем дети из аналогичных семей, но посещающие традиционные школы», причем к тому же «чаще принимали активное участие в классных дискуссиях, использовали сложные речевые конструкции и поддерживали друг друга в учебе, в отличие от детей из контрольной группы». Занятия по программе *KEEP* проводились с учетом особенностей конкретных культурных контекстов развития, «создавая соответствующую культуре обстановку». Оценив практические преимущества обучения по Выготскому, «современные педагоги охотно используют его идеи», в частности, приспособивая свои действия «к зоне ближайшего развития ребенка»¹ (ЗБР).

Зарубежные исследования, посвященные зоне ближайшего развития и ее значению для обучения (воспитания), показали: при обучении детей в ЗБР у них наблюдается естественный интерес к учебе². Ученые оптимистически оценивают эмпирически выявленные возможности ЗБР в установлении потенциала детей (в плане обучения)³. В американской дидактике есть работы, предусматривающие «обучение в зоне ближайшего развития»⁴. Под влиянием понятия ЗБР происходит переосмысление роли взрослых в обучении и растет интерес к этой проблеме⁵.

Исследования, связанные с идеями Выготского, не ограничиваются зонами ближайшего развития. Так, его теоретические представления об овладении школьниками собственными процессами мышления

1 Берк Л. Е., [13], с. 425-426, 997-998. Речь идет об индивидуальных ЗБР, а не о возрастных ЗБР, которые выявлены в ходе настоящего исследования. Но важно то, что зоны ближайшего развития получили признание у педагогов и охотно используются ими.

2 Rogoff B., Malkin C., Gilbride K., [395]. Ср. возрастные интересы детей и подростков, связанные с возрастными ЗБР (в конце 3.3).

3 Brown A. L., Ferrara R. A., [327].

4 Shepard L. A., [403]; Сбруева А. А., [262], с. 195-196.

5 Valsiner J., [410]; Крэйн У., [166], с. 299.

нашли эмпирическое подтверждение в большом количестве исследований. А зарубежные педагоги все более соглашаются с тем, что ученый «правильно понял важнейшее значение обязательного школьного обучения»¹.

Тенденция к сближению с позициями ученого наблюдается у западных теоретиков образования: некоторые из них пришли к выводу о необходимости новых теоретических оснований построения учебного процесса – перехода от ассоцианизма и теории врожденных способностей к когнитивному и культурному конструктивизму², к теории постнатального развития способностей³. В современной литературе отмечается, что в модели школы XXI века «учитель перестает быть единственным лидером в классе» и «доминирующим методом становится диалог» учителя и учеников⁴. Т. е. их социальное взаимодействие (сотрудничество), которое может быть эффективным только в ЗБР⁵ (1.1.2).

Таким образом, имеет реальный практический смысл развитие и поддержка деятельности по изучению заложенного Выготским психологического фундамента обучения (воспитания) и разработке основанных на нем образовательных инноваций⁶.

1 Donaldson M., [347]; Крэйн У., [166], с. 300.

2 Уже влияющему на представления о подготовке учителей: так, D. Sparks и S. Hirsh предложили строить по принципам конструктивизма (основанного на идеях Выготского, Пиаже и Дьюи) обучение учителей и процесс их профессионального роста (Сбруева А. А., [262], с. 63, 271-272).

3 Brooks J., Brooks M. G., [325]; Resnick L., [391].

4 Cichocki A., [332]; Василюк А. В., [35].

5 На каждом этапе обучения и развития – в каждой возрастной ЗБР – такое взаимодействие имеет свои особенности, которые педагогам полезно знать и учитывать. Например, есть педагоги, желающие сделать ученика субъектом учебного процесса (Hargreaves A., Fink D., [357], р. 1). Для этого можно и нужно воспользоваться тем, что в ходе правильно организованного обучения и нормального развития ребенка (подростка) закономерно формируется его регулятивная активность (тем самым – субъектность). В определенных фазах развития ребенок становится субъектом регуляции того или иного ее вида, в частности, субъектом регуляции своей учебной деятельности (7.4, 7.6).

6 В том числе – поддержка финансовая (согласно принципу приоритетного финансирования интеллектуальной базы образования). Так, при кредитовании Мировым Банком образования предпочтение отдается «финансированию того, что называется “software”, т. е. интеллектуальной “начинки” учебного процесса», в том числе – «разработки новых учебных программ, подготовки учителей, структурной перестройки систем образования». «А не поддержки строительства школьных помещений и приобретения школьного оборудования», как это было в прошлом (Сбруева А. А., [262], с. 80-81).

Педагоги позитивно относятся к идеям ученого потому, что они полезны как для *учащихся*, так и для *учащих*. На этой основе обучение становится значительно эффективнее¹, что содействует росту авторитета, повышению престижа новаторов, руководителей, теоретиков образования². Повышение эффективности обучения ведет к улучшению качества его результатов, что актуально и для государств³, и для их систем образования, и для отдельных учебных заведений⁴, а также

- 1 В системах образования многих развитых стран происходит существенное изменение формы контроля деятельности школ: переход от политико-административного контроля и ориентации на вложенные средства к рыночному контролю и ориентации прежде всего на *эффективность* работы школы в рыночно-экономическом аспекте (Сбруева А. А., [262]). В работах Выготского заложен фундамент образования, эффективного в плане достижения высоких педагогических и психологических результатов. Что не исключает и его экономической эффективности. Хотя ее изучение выходит за рамки настоящего исследования, все же укажем на то, что существует связь психолого-педагогической и экономической эффективности в условиях рынка: «если ты не изобретешь наилучших путей к совершенствованию обучения, это сделают твои конкуренты, и ученики с родителями пойдут к ним» вместе с соответствующими финансами (Tooley, [407], р. 5). Психологическая система Выготского и указывает путь к совершенствованию обучения.
- 2 Престижны эффективные инновации (Fuhrtman S., [351]), для разработки которых идеи Выготского открывают большие возможности. См. выше о РО и *KEEP*, ниже – о разработке образовательных инноваций на основе периодической системы возрастных ЗБР (9.5).
- 3 В частности, в связи с конкуренцией между государствами и с влиянием качества образования на уровень их развития и стабильность общества. «Образование и воспитание являются центральными звеньями в системе, обеспечивающей стабилизацию общества и уровень его культурного развития» (Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И., [254], с. 231). Уже произошло «осознание многими политиками связи между развитием глобально конкурентоспособной национальной экономики и состоянием школ», идет «конкуренция между государствами в сфере качества интеллектуальных ресурсов и образования» (Earl L., Freeman S., Lasky S., Sutherland S., [348]; Журавлев А. Л., Ушаков Д. В., [115]; Ткач Т. В., [275], с. 226). *Конкуренция ведет к тому, что для государства может быть выгодно не только повышение качества образования у себя, но и содействие снижению качества образования у государств-конкурентов*. Поэтому каждая страна должна самостоятельно заботиться об уровне образования своих граждан, остерегаясь слепо копировать чужие новшества и некритически принимать чужие рекомендации. Для разработки же своих инноваций и обоснованного суждения о чужих нужен научный фундамент. Чем и является теория Выготского.
- 4 Которые участвуют сегодня в конкурентной борьбе за более высокие результаты обучения и за учеников. Тем самым – за финансирование и даже за выживание. При этом школы в тех или иных пределах осуществляют творческий подход, например, к содержанию образования. Если в государственной школе такая «специализация

для работающих в этих заведениях учителей¹. Это не менее важно и для альтернативных провайдеров образования (включая домашнее обучение²).

Заложенный Выготским психологический фундамент педагогики имеет значение не только для инноваций в области учебно-воспитательного процесса (наподобие РО или *KEEP*), но и для иных реформ. Например, для изменения структуры системы образования (разделения ее на ступени)³. Подобные проекты и их реализация обнаруживают понимание рядом реформаторов того, что *ступени образования должны быть согласованы с возрастными особенностями учащихся, с той стадией (фазой) развития, на которой они находятся*. Например, в Польше была признана необходимой такая структура системы образования, где «отдельные этапы обучения будут охватывать группы детей или молодежи в той самой фазе» их «развития, которая позволит приспособить работу школы к специфическим потребностям этой возрастной группы». Для чего прежняя 2-ступенчатая структура (8 лет школы + 4 года лицей) должна быть заменена на современный 3-ступенчатый вариант: начальная школа (7-13 лет), гимназия (13-16 лет) и профильный лицей (16-19 лет); всему этому предшествует дошкольное образование (3-6 лет)⁴. *Такой вариант довольно хорошо согласуется с возрастной*

может иметь достаточно ограниченный характер», то в частной школе «содержание ее учебной программы может иметь существенную специфику». Весьма «высоким уровнем инновационной деятельности, осуществляемой через собственный “мозговой центр” – “Vision-2020”», отличается, в частности, английская сеть школ SST – Specialist School Trust (Сбруева А. А., [262], с. 351, 355). Для улучшения результатов подобных нововведений школе полезно иметь *метод разработки эффективных инноваций*. Таким методом является применение системы возрастных ЗБР (что будет показано ниже).

- 1 Современные социал-демократические принципы образовательных реформ включают предоставление учителю права автономии в решении профессиональных вопросов, развитие креативности и инновативности учителя (Hill D., [360]). Согласно результатам исследований, «повышение уровня автономности учителя в определении содержания учебного предмета» позволяет «достичь позитивных результатов» в деятельности школы (Сбруева А. А., [262], с. 353). Учителю, разрабатывающему образовательные инновации, надо знать способы обеспечения их эффективности. К ним относится система возрастных ЗБР – возрастная основа разработки образовательных инноваций (9.5).
- 2 Отмечается тенденция к росту популярности такого образования [388].
- 3 О психологически обоснованном разделении системы образования на ступени см. в 9.3.1.
- 4 Василюк А. В., [35]; Ustawa o systemie oświaty [398].

структурой процесса детского развития (9.3.1). Возрастные основания педагогики, которые разрабатывались Выготским и реконструированы выше, помогут нам далее понять психологический смысл такого варианта: главные развивающие задачи каждой ступени образования.

9.2. Реконструированная теория обучения и развития как возрастной фундамент педагогической науки

Выготский указывал, что психология по отношению к воспитанию (обучению) должна лишь «объяснить управляющие им законы независимо от того, в какую сторону направлено их действие»¹. Направление же это определяется социумом и педагогикой в соответствии с потребностями общества². Из чего, однако, никак не следует, что социум сможет иметь эффективную систему образования, если научная педагогика, система образования, педагоги-практики не будут с достаточной точностью учитывать законы развития.

Чтобы иметь систему образования с максимально эффективным процессом обучения (1.1.2) и наилучшие успехи учащихся в учении и развитии (3.1, 8.1.4), социум должен определять цели обучения и пути их достижения не произвольно³, а в соответствии с системой возрастных зон ближайшего развития (ЗБР)⁴. Она не ограничивает социум в выборе им конечной цели обучения (воспитания), а лишь оказывает существенную помощь в определении наиболее эффективного пути в избранном направлении с учетом необходимых условий достижения поставленной цели. Включая установление соответствующих промежуточных целей, связанных с возрастными особенностями детей, и определение способов успешного достижения этих целей.

Отечественная научная педагогика давно проявляет интерес к трудам Л. С. Выготского, обсуждает его идеи, применяет их при построении

1 Выготский Л. С., [65], с. 67.

2 Или самим обучающимся человеком.

3 Например, «попытки модернизировать содержание, методы и формы дошкольного образования опираются по преимуществу либо на интуицию, либо на здравый смысл» (Кудрявцев В. Т., [167], с. 8). А не на законы детского развития и их связь с обучением (воспитанием).

4 См. 1.2, 1.3, 4.5.5, 5.8.3, 6.1–7.6.

нии педагогических теорий и практики обучения. Широко известным примером является система развивающего обучения (РО). Тенденция к сближению с позициями ученого наблюдается и в зарубежной педагогике и психологии (9.1).

Поэтому сегодня нет никакой нужды доказывать, что его научное наследие значимо для педагогической науки. Необходимо лишь показать, что это касается и реконструированной теории обучения и развития. Что, с точки зрения настоящего исследования, вроде бы, очевидно: изначально теория разрабатывалась ее автором как психологическое основание педагогики и потому вся реконструкция этой теории проводилась именно в педагогическом плане (2.2). Однако этого недостаточно: надо сопоставить реконструированную теорию и с собственно педагогическим взглядом на обучение и развитие¹. С этой целью приведем и обсудим ряд положений.

Предмет педагогической науки – «педагогический процесс», т. е. «процесс обучения и воспитания человека»². Этот процесс имеет регулятивный характер³, а потому является и предметом реконструированной выше теории. Однако предмет психологии не ограничивается педагогическим процессом и предмет педагогики не ограничивается психологической стороной этого процесса. Каждая из наук рассматривает педагогический процесс по-своему. Что не исключает ни существенного сходства между обеими сторонами обучения, ни неразрывной связи их между собой, ни столь же тесной связи между педагогикой и психологией⁴.

1 Обзор педагогической литературы и анализ существующих в педагогике подходов и споров выходят за рамки данного исследования. В качестве примера педагогического взгляда на интересующие нас проблемы в значительной мере используется книга И. Я. Лернера «Процесс обучения и его закономерности» [184]. Причины выбора этого источника таковы: 1) автор обсуждает с педагогических позиций не только дидактические, но и психологические закономерности обучения; 2) он критически относится к возможностям педагогической психологии в обосновании дидактически понимаемого обучения; 3) автор не принимает отождествления обучения с развитием и идеи спонтанности развития, но критикует с педагогических позиций и подход Выготского. Разумеется, все это – в пределах доступной тогда Лернеру информации, не включающей реконструированную выше теорию.

2 Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И., [254], с. 223.

3 В частности, педагог управляет учебной деятельностью учащихся.

4 Ср.: психология «является фундаментом для педагогики», причем связь их настолько тесна, что «отказаться от психологии означает отказаться от научной педагогики»

Педагогический процесс без психической деятельности индивида «не реализуется», а потому «обучение и воспитание теснейшим образом связаны с психологией». Нелегко даже четко «разграничить, где кончается педагогическая психология, а где начинается педагогика». Педагогическое «понимание обучения, не сводимое к психологическому аспекту, требует все же пристального внимания к нему»¹. Дидакт смотрит на всякую «педагогическую проблему» как на «неизбежно содержащую психологический аспект». Поэтому для педагогики важны и актуальны «психологические основы обучения», включая возрастные. Речь идет не только о стремлении многих педагогов соотнести разрабатываемые теории, программы и методы с возрастными особенностями учащихся. Педагогике «для лучшего понимания процесса усвоения в школе необходимо привлечь данные о закономерностях и процессе усвоения» на более ранних этапах развития. Причем не только «в дошкольном возрасте», но и «начиная с первых дней» после «рождения ребенка»².

В реконструированной выше теории Выготского обучение и развитие ребенка (подростка) изучаются в интервале от рождения до 18 лет, который разделен на 26 определенных частей³ с конкретными возрастными особенностями.

(Выготский Л. С., [68], с. 176-177). Практическая «педагогика делается настоящим сложным искусством, возникающим на научной основе», а «научная педагогика делается точной наукой» и каждый педагог «должен будет строить свою работу на психологии», причем именно «точное знание» психологических «законов воспитания – вот что раньше всего требуется от учителя» (Выготский Л. С. [65], с. 391-392). Отношение педагогики к психологии сходно с отношением медицины к биологии или технических наук к физике: ни педагогика не включает в себя психологию, ни психология – педагогику, но педагогика опирается на психологию, как на свой научный фундамент.

- 1 Педагогике необходимо уделять «много внимания проблемам психологии обучения потому, что без них нельзя понять природу обучения», проявляющуюся в «деятельности учителя и ученика, результатах этой деятельности». Ведь тут «за каждым из ... подпадающих наблюдению фактов скрывается ненаблюдаемый психический механизм». Без его правильного понимания нельзя ни эффективно «направлять учебную деятельность учащихся», ни «установить зависимости между действиями учителя, соответствующими им действиями учащихся и результатами этих сопряженных друг с другом деятельностей» (Лернер И. Я., [184], с. 23, 53).
- 2 Лернер И. Я., [184], с. 9, 23-24, 27, 68-70.
- 3 Считая смежные отрезки развития – нестабильные стадии («кризисы») и фазы стабильных «возрастов» (см. 1.3.3 и 7.6).

Если «психологи часто используют понятие “обучение” в смысле преподавания» («обучать кого-либо»), то «дидакты употребляют это понятие в смысле взаимодействия преподавания и учения»¹. Что «непрерывно предполагает содержание образования» как «средство преподавания и объект усвоения»². В таком плане «вопрос о соотношении обучения и развития становится вопросом о том, какое содержание и при каких условиях влияет на развитие»³ (т. е. является развивающим).

Ответ Выготского: находящееся в ЗБР (1.1.2, 3.1). Причем при решении общих проблем педагогики следует пользоваться не индивидуальными ЗБР отдельных детей, а возрастными ЗБР (1.2.2, 3.2, 3.3 и др.).

Как только что было сказано, дидакты используют понятие *обучение* в смысле «взаимодействия преподавания и учения». С педагогической точки зрения, в обучении «два субъекта – учитель и ученик»⁴. Соответственно, в педагогике *обучение* «понимается как процесс взаимодействия учителя и учащихся, в результате которого обеспечивается развитие»⁵ ученика». В ходе этого взаимодействия учитель «преподает»⁶, «руководит процессом освоения знаний» учеником, «создает условия для развития личности учащихся». А ученик «учится» («овладевает

-
- 1 Это *взаимодействие* преподавания (регулятивного влияния учителя на ученика) и учения (собственной активности ученика) на разных стадиях и в разных фазах развития может иметь весьма различный характер: от подчинения ребенка регулятивному влиянию взрослого (в частности, учителя) в начале всякой стабильной стадии до отвержения этой регуляции в конце той же стадии; имеет место и регулятивное влияние ученика на учителя, а также – на самого себя (4.7, 5.3–5.5, 6.4–6.6, 7.4–7.6).
 - 2 Т. е. средство регуляции – влияния учителя на ученика (4.8.2, 6.4, 7.4, а также 6.6, 7.6). Ребенок овладевает этим средством регуляции («усваивает» его) в протофазе стабильного «возраста» и начинает создавать (преобразовывать) такое средство, используя его для регулятивного воздействия сначала на взрослого (например, учителя), а затем – на самого себя; в том числе – для противодействия взрослому (5.2–5.6, 6.4, 7.4). С чем связаны *возрастные особенности обучения как взаимодействия преподавания* (регулятивного влияния учителя на ученика) *и учения* (собственной активности ученика).
 - 3 Лернер И. Я., [184], с. 69, 70. Необходимо учитывать, что обучение может влиять на развитие как позитивно, так и негативно (3.1, 8.1.4). Лернер имеет в виду только позитивное влияние.
 - 4 Лернер И. Я., [184], с. 17. О взрослом и ребенке как субъектах регулятивных воздействий см. в 1.2.8, 1.2.9, 6.3–6.6, 7.3–7.6, 8.1.5–8.1.7; в «школьном возрасте» – 6.4, 7.4.
 - 5 Ср. известный принцип Выготского: обучение ведет за собой развитие (3.1, 8.1.3, 8.1.4)
 - 6 Т. е. «целенаправленно передает знания, жизненный опыт, способы деятельности, основы культуры и научного знания» (Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И., [254], с. 228).

передаваемой» учителем «информацией и выполняет учебные задания»), «пытается самостоятельно наблюдать, сравнивать, мыслить», «проявляет инициативу в поиске новых знаний», «занимается самообразованием»¹.

Всякое действие взрослого по отношению к ребенку (подростку) и рассматривается в реконструированной выше теории Выготского именно как часть целостного процесса взаимодействия двух субъектов: взрослого и ребенка (подростка). Причем в ходе развития ребенка (подростка) это взаимодействие закономерно изменяется².

В ходе получения образования *ученик не ограничивается исполнительной активностью*: он осуществляет и «деятельность ... по организации условий³ для усвоения какой-то части содержания социального опыта», «пытается самостоятельно» действовать, «проявляет инициативу», «занимается самообразованием»⁴. Иначе говоря, ученик овладевает учебной деятельностью, становится ее субъектом, в том числе – субъектом регуляции своей же исполнительной учебной деятельности⁵. Таким образом, в целостной учебной деятельности надо различать выделенные Выготским «слои» активности: регулятивный и исполнительный⁶ (4.1.2). А также – этапы их формирования (6.4, 7.4, 8.3.2). Когда ученик в ходе учения выполняет задания педагогов, он осуществляет исполнительную активность. Деятельность же ученика «по организации условий для усвоения» – это уже регулятивная активность учащегося. А полностью сформированная учебная деятельность (самообразование) включает оба «слоя» активности – и исполнительный, и регулятивный⁷. В этом смысле можно говорить, как мини-

1 Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И., [254], с. 228.

2 См. стадийно-фазную периодизацию и систему возрастных ЗБР (5.8, 7.6).

3 Т. е. осуществляет регулятивную деятельность по созданию ситуации («условий») и последующего управления с ее помощью своими действиями в этой ситуации («усвоением»).

4 Лернер И. Я., [184], с. 49.

5 См. «Кризис 7 лет» и «Школьный возраст» в 8.3.2, а также 6.4, 7.4. Регуляция – управление.

6 Или же называть *учением* только один из этих слоев активности ученика, а для другого использовать иной термин.

7 На котором учащийся теперь сам задает себе задания и организует условия, т. е. управляет собой подобно тому, как это ранее делал по отношению к нему педагог. См. также: «Верхняя граница» (конец) «школьного возраста» (6.4).

мум, о трех видах учения. Первый включает только исполнительную учебную деятельность ученика (под регулятивным воздействием учителя)¹. Второй включает и регулятивный аспект учебной деятельности ученика (как субъекта регуляции)². Третий представляет собой самообразование ребенка (подростка), самостоятельно управляющего своей учебной деятельностью и способного отвергать внешнюю регуляцию со стороны учителя³. Это – уже полностью сформированная целостная учебная деятельность ученика, способного к самообразованию, т. е. *научившегося учиться* (6.4). Для педагога здесь важно понять: в каком возрасте, на каком уровне развития могут быть сформированы эти виды учения?⁴ Формирование первого вида учения должно происходить в «кризисе 7 лет» (8.3.2), второго – в протофазе стабильного «школьного возраста» (7.4), третьего – к концу данного «возраста» (6.4, 8.3.2).

Педагогике «для лучшего понимания процесса усвоения в школе необходимо привлечь данные о закономерностях и процессе усвоения» на более ранних этапах развития: «в дошкольном возрасте» и даже «начиная с первых дней» после «рождения ребенка»⁵. Это дает возможность, в частности, *сопоставить аналогичные процессы, протекающие на разных уровнях (стадиях) развития*⁶. Различия между однотипными

1 При нормальном развитии (и обучении в зоне ближайшего развития) это характерно для начала «школьного возраста» (6.4, 8.3.2).

2 Что должно происходить (при нормальном развитии) на протяжении «школьного возраста», причем в каждой фазе этого «возраста» регулятивная активность ученика по отношению к учителю и к самому себе имеет свои особенности (7.4).

3 При нормальном развитии ученик достигает этого уровня учебной деятельности к концу «школьного возраста» (6.4, 8.3.2).

4 На практике «именно перед дидактиками возникает вопрос» о том, чему «на каком уровне развития ребенка» можно обучать; в том числе, например, «умению доказывать» (Лернер И. Я., [184], с. 58, 60-61).

5 Лернер И. Я., [184], с. 27.

6 Сопоставление может иметь и характер моделирования, причем не только в психологии (8.2.1, 8.2.2), но и в педагогике. Оно может применяться в форме использования одного отрезка развития как модели другого (8.2.1), а также – в форме модельных экспериментов (включая обучающий эксперимент) и модельных наблюдений (8.2.2), дополняющих обычные (объектные) эксперименты и наблюдения. Во всех этих случаях речь идет об использовании одних регулятивных процессов (включая обучение) в качестве модели других. Таким путем можно применить уже имеющиеся

процессами на разных стадиях связаны с различиями между этими стадиями. Изменения усвоения (учения) происходят вместе с изменениями в учащемся в ходе его развития¹. С возрастными изменениями в ребенке (подростке) меняется и взаимодействие с ним педагога (педагогический процесс), и сам педагог².

Педагогический процесс – это важный вид регулятивного взаимодействия взрослого и ребенка, которое закономерно изменяется со сменой стадий детского развития (6.1–6.6). И даже со сменой их частей (фаз), что хорошо видно на примере фаз стабильных стадий (7.1–7.6). Реконструированная выше теория Выготского показывает, как в ходе детского развития закономерно изменяется взаимодействие взрослого и ребенка (подростка). Эта закономерность распространяется на взаимодействия учителей и учеников, родителей и детей, воспитателей и воспитанников. Включая не только влияние взрослого на ребенка (подростка), но и влияние ребенка на взрослого. А также – противодействие ребенка (подростка) взрослому, в частности, ученика – учителю. Согласно той же закономерности, на определенном этапе ребенок становится со-субъектом своего обучения (воспитания) и развития, наряду с взрослыми (5.3–5.5, 6.1–6.6, 7.1–7.6). В том числе – со-субъектом педагогического процесса в школе или детском саду. Указанная зако-

знания об обучении и развитии на одних стадиях для изучения процессов обучения и развития на других стадиях.

- 1 Нет учения без учащегося, нет и изменений учения без изменений учащегося. О различиях между стадиями его развития см. в 4.8.1, 4.8.2, 8.3.2.
- 2 В педагогике «изменение ученика обычно само собой разумеется», гораздо «меньше обращается внимания» на изменение педагога: «учитель как личность в процессе обучения, к сожалению, мало исследовался» (Лернер И. Я., [184], с. 52). В том числе – в плане изменений учителя под регулятивным влиянием учеников. Оно может быть как плодотворным (например, вести к повышению мастерства педагога), так и деструктивным (например, привести к срыву урока или даже к стремлению педагога сменить профессию). В любом случае, влияние учеников на учителей необходимо изучать, а полученные результаты включать в программы подготовки профессиональных педагогов. При этом надо иметь в виду: наличие у ученика возрастной способности к противодействию учителю не означает, что оно непременно происходит на практике (5.5.2). Речь идет не о неизбежности снижения результатов учения в определенных фазах, а о выборе педагогами содержания и методов обучения (воспитания) в соответствии с возрастной ЗБР для повышения эффективности педагогического процесса (1.1.2). Способ осуществления выбора будет обсужден далее (9.5).

номерность отражена в системе возрастных ЗБР и ее важных компонентах – известной «возрастной периодизации» Выготского и его реконструированной стадийно-фазной периодизации (6.6, 7.6). Только в ЗБР педагогический процесс может быть эффективным (1.1.2). Таким образом, *эффективный педагогический процесс изменяется в соответствии с системой возрастных ЗБР* (6.6, 7.6).

В педагогике «от характера понимания педагогического процесса зависит как развитие теории, так и организация практики обучения»¹. В ходе этой практики «учитель, осуществляя преподавание, организует² деятельность учения в целях усвоения учениками какого-то учебного материала, т. е. части содержания образования». При этом «учитель, обращаясь к содержанию образования, воздействует на ученика» таким образом, что «пользуется содержанием как средством взаимодействия с учащимися»³.

Т. е. как *средством регуляции*⁴ (взаиморегуляции), если перевести это на язык психологии. Именно так «содержание образования» и представлено в психологической системе Выготского. О чем недвусмысленно свидетельствуют приведенные им примеры средств регуляции: «язык, различные формы нумерации и счисления ..., алгебраическая символика, произведения искусства, письмо, схемы, диаграммы, карты,

1 Лернер И. Я., [184], с. 6. Согласно обсужденному выше характеру понимания, надо перейти от учета возрастных особенностей учащихся при проектировании педагогического процесса к развернутой возрастной теории педагогического процесса как части педагогической науки. Разработывавшаяся Выготским (и реконструированная выше) теория обучения и развития – основа такого возрастного подхода в педагогике.

2 Регулирует.

3 Лернер И. Я., [184], с. 12. Здесь «часть содержания образования» выступает в качестве *средства регуляции* учителем деятельности учеников, шире – взаиморегуляции: ученики «оперируют этим содержанием» и для регуляции активности учителя. Преподавание осуществляется путем организации педагогом среды (ситуации), в которой происходит собственная деятельность ученика (Выготский Л. С., [65], с. 59-60, 62). Т. е. с помощью содержания образования, представленного ученику в этой ситуации (средстве регуляции). Регулятивная функция педагога и состоит в том, что он «руководит процессом освоения знаний» так, чтобы создавать «условия для развития личности» (Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И., [254], с. 228).

4 Воздействия на поведение и психику (включая мышление и знания). Причем воздействия взаимного («взаимодействия»): как учителя на учеников, так и учеников – на учителя (6.4, 7.4).

чертежи, всевозможные условные знаки и т. д.»¹. Все это – примеры содержания образования.

Согласно педагогическому пониманию термина *обучение*, это – «взаимодействие и взаимосвязь» трех компонентов: «деятельности учителя, деятельности ученика и содержания образования». Поэтому, с точки зрения педагога, «психологические основы обучения предполагают выяснение психологического аспекта взаимодействия учителя и ученика, учителя и содержания образования, ученика и содержания образования»².

Именно это изучает реконструированная выше теория Выготского, только называет другими словами. В ее терминах «взаимодействия учителя и ученика» – это регуляция (взаиморегуляция), средством которой является содержание образования, которое в «школьном возрасте» отражено прежде всего в *учебном слове* (4.8.2, 4.8.4, 6.4, 7.4). Эта теория учитывает и «деятельность учителя»³, и «деятельность ученика»⁴, и «содержание образования»⁵, а также связь всего этого с развитием ученика через возрастные зоны ближайшего развития (ЗБР): см. 1.2, 1.3.

Изучая связь обучения с развитием, педагог обнаруживает в психологии положения Выготского о том, что «обучение ведет за собой развитие и должно идти впереди него», что «обучение – источник развития», что «взрослый, обучая ребенка, должен иметь в виду “зону ближайшего развития” ребенка ... и продвигать ребенка в следующую доступную зону» ближайшего развития. У педагога здесь возникает «ряд вопросов». В психологии «понятия “обучение” и “развитие” употребляются сплошь и рядом как само собой разумеющиеся, определение их не дается», поэтому педагогу «трудно судить о характере этих яв-

1 Выготский Л. С., [50], с. 103. В цитируемом тексте *средства регуляции* обозначены как «психологические орудия и их сложные системы».

2 Лернер И. Я., [184], с. 23, 53. Причем имеется в виду, что без 1-го взаимодействия не может быть 2-го и 3-го (там же).

3 Внешнюю регуляцию «деятельности ученика» со стороны учителя посредством *учебного слова* (6.4, 7.4).

4 Регулятивную и исполнительную активность ученика, который является не только субъектом исполнительной активности (выполнения заданий учителя) и объектом регуляции со стороны педагога, но и субъектом регуляции, наряду с учителем (6.4, 7.4, ср. 8.1.6, 8.1.7).

5 Как *средства регуляции*: см. немного выше.

лений» в понимании психологов. «Не выработаны критерии уровней развития» в связи с тем, что «не очень ясны само понятие “развитие” и механизм его». А это необходимо, так как данный вопрос «важен для современной дидактики»¹.

Реконструированная теория Выготского объясняет, что такое детское развитие (4.1), описывает его «механизм» (3.1), дает критерии его уровней², определения его стадий и даже их частей (фаз). Она выделяет в пределах от рождения до 18 лет 26 смежных отрезков развития³. И столько же связанных с ними возрастных зон ближайшего развития⁴, которые имеют конкретные признаки и включают определенные этапы обучения. Оно является процессом регуляции (взаиморегуляции), закономерно изменяющимся в ходе развития согласно признакам его стадий, фаз и возрастных ЗБР (4.1, 5.8.2, 5.8.3, 7.6). Организованное таким образом обучение происходит в зоне ближайшего развития (ЗБР), является максимально эффективным (1.1.2) и оказывает развивающее воздействие на детей и подростков (8.1.3, 8.1.4, 8.1.9).

С точки зрения дидакта, «критерием развития» – точнее, *достигнутого уровня развития* – «являются фонд знаний и способов деятельности, которым владеет субъект⁵, и степень сложности проблем, которые он может решать самостоятельно»⁶. При этом процесс развития определяется как «становление готовности человека к самостоятельной организации своей деятельности в соответствии с возникшими или

1 Лернер И. Я., [с. 69].

2 Об уровнях развития, связанных с границами стадий см. в 4.1, 4.7, 4.8, 4.9. Об уровнях развития, связанных с границами фаз (частей стадий) – в 5.1–5.8. О конкретных признаках всех таких уровней – границ всех стадий и фаз детского развития – в 6.1–6.6, 7.1–7.6, 4.8.3.

3 Считаю нестабильные стадии и фазы стабильных стадий (табл. 31 в 5.8.2 и табл. 42 в 7.6).

4 Считаю нестабильные стадийные ЗБР и стабильные фазные ЗБР в периодической системе возрастных ЗБР: см. табл. 32 в 5.8.3 и табл. 43 в 7.6 (ср. табл. 31 в 5.8.2 и табл. 42 в 7.6).

5 «Владение» деятельностью – это ее регуляция (4.1). Знания с психологической точки зрения являются средствами регуляции, которые уже стали внутренними (представлениями, внутренним словом).

6 Самостоятельность решения проблем – это *самостоятельная саморегуляция*, которая в ходе нормального детского развития должна быть сформирована к концу каждого стабильного «возраста». Причем в любом из них формируется *определенный вид* такой саморегуляции (см. часть III).

поставленными задачами разного уровня сложности, в том числе выходящими за рамки ранее усвоенных»¹.

Если перевести это в термины реконструированной теории Выготского, то здесь идет речь о процессе развития регуляции (саморегуляции²), включая формирование определенного вида (уровня) самостоятельной внутренней саморегуляции³ к концу каждого стабильного «возраста». Эта теория вносит существенные уточнения в понимание процесса «становления готовности человека к самостоятельной организации своей деятельности»: выделяет этапы этого процесса⁴, их признаки и закономерную последовательность. Все это отражено в реконструированной стадийно-фазной периодизации Выготского и в системе возрастных ЗБР⁵, где признаками стадий, фаз и связанных с ними возрастных зон ближайшего развития являются именно уровни развития регуляции, в том числе – саморегуляции.

На определенном уровне развития ребенок становится *со-субъектом* своего обучения и развития, наряду со взрослыми⁶. В связи с этим представляет интерес «обоснование как отдельного дидактического принципа положения об оптимальном распределении функций управления⁷ между учителем и учеником»⁸. Приведенная формулировка дидактического принципа допускает такое его понимание, которое включает становление ученика субъектом внешней регуляции поведения *учителя* и субъектом *саморегуляции* (6.4, 7.4). В реконструированной

1 Лернер И. Я., [184], с. 70, 75.

2 Саморегуляция – это регуляция человеком своего поведения (активности, деятельности). *Сформированная* саморегуляция ученика – это процесс внутренний (психический). В конкретных случаях речь идет о сформированной саморегуляции определенного вида, характерного для конца той или иной стабильной стадии (см. 6.1–7.6).

3 В педагогике *самостоятельная саморегуляция* (1.2.9, 4.5.4) ребенка или подростка давно известна как его *самостоятельность*. В реконструированной теории различается целый ряд определенных уровней развития самостоятельности и содержится способ ее развития (9.4).

4 Как процесса формирования саморегуляции.

5 См. 5.8, 6.6, 7.6.

6 См. «Протофаза и аллофаза “школьного возраста”» в 7.4, а также 1.2.9 и 8.1.7. О ребенке как субъекте регуляции см. в 5.2–5.5, 6.1–7.6.

7 Регуляции учебной деятельности.

8 Машбиц Е. И. (Машбиц Ю. И.), [202], с. 216-217. При этом ученик фактически тоже рассматривается в качестве субъекта «благодаря доопределению учеником учебных задач» (там же).

выше теории Выготского оптимальность указанного распределения функций управления (регуляции) означает его соответствие возрастной ЗБР учащегося¹. Обучение в ЗБР – включая это распределение функций управления педагогическим процессом – ведет к повышению эффективности указанного процесса (1.1.2), а значит, к успешности педагога, учебного заведения и системы образования в целом.

Сказанное выше имеет непосредственное отношение к задачам научной педагогики. Она «представляет собой совокупность знаний, которые лежат в основе описания, анализа, организации, проектирования и прогнозирования путей совершенствования педагогического процесса, а также поиска эффективных педагогических систем для развития» ученика и подготовки его «к жизни в обществе»². При этом «именно перед дидактами возникает вопрос» о том, «на каком уровне развития ребенка и какими методами» преподавать тот или иной учебный материал. Но проблема эта имеет междисциплинарный характер. И «дидактика вбирает в себя данные других дисциплин» как «основание для выяснения и формулирования своих законов». Если психология может предложить закономерность, необходимую для ответа на такой вопрос, то в дидактике эта «психологическая закономерность преобразуется в дидактическую»³.

В основе организации, проектирования, совершенствования эффективного педагогического процесса – требование теории Выготского об осуществлении этого процесса в ЗБР: ведь иначе он не будет эффективным (1.1.2). Таким образом, данное требование должно быть не только осмыслено как психологический закон, но и преобразовано в дидактический принцип.

Периодическая система возрастных ЗБР⁴ – заданная Выготским форма его теории обучения и развития⁵ – содержит закономерность

1 На практике (в идеале) – и его индивидуальным ЗБР.

2 Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И., [254], с. 223. Подчеркнем: именно «к жизни», а не к контрольным работам, тестам или экзаменам.

3 Лернер И. Я., [184], с. 58, 60-61. Следует отметить, что междисциплинарное сотрудничество специалистов порой напоминает устный диалог глухих: каждый говорит на языке своей науки, непонятном для другого. Так как теория Выготского значима для психологии и педагогики, находя применение в обеих науках, язык этой теории может послужить взаимопониманию педагогов и психологов.

4 См. 1.3, 7.6.

5 См. начало части II и Предисловие для ученых.

развития и позволяет обоснованно соотносить с конкретными его отрезками определенные части содержания обучения и его методы¹ (9.5). Таким образом, выбор содержания и методов эффективного обучения подчинен психологической закономерности. Дело научной педагогики – преобразовать эту закономерность в дидактическую.

9.3. Возрастная структура системы образования и деятельности педагогов-практиков

Теперь надо показать, что реконструированная выше теория Л. С. Выготского имеет в педагогическом плане не только научное значение, но и практическое.

Ученый подчеркивал: «обучение не начинается только в школьном возрасте», а «начинается задолго до школьного обучения», поэтому «обучение и развитие не встречаются» между собой «впервые в школьном возрасте, но фактически связаны друг с другом с самого первого дня жизни ребенка»². В этом смысле целостный педагогический процесс включает обучение и воспитание от рождения до наступления взрослости³. Причем этот процесс структурирован в соответствии с возрастными особенностями на всех этапах развития (от рождения до «юности») согласно периодической системе возрастных ЗБР (5.8, 7.6).

Для системы образования и многих педагогов-практиков школа представляет больший интерес, чем дошкольное обучение и воспитание. Поэтому возрастной фундамент указанного целостного педагогического процесса будет обсужден сначала применительно к *школьному обучению* детей и подростков (от 6-7 до 18 лет), затем – применительно

1 Находящиеся *сейчас* в возрастной зоне ближайшего развития детей или подростков (ср. различие между стадией и стадияльной ЗБР в 1.2.4). Способ соотношения содержания и методов обучения (воспитания) с конкретным отрезком развития будет обсужден ниже (9.5). Периодическая система возрастных ЗБР позволяет также соотносить между собой различные отрезки развития для решения проблемы несоответствия достижений возрастной психологии потребностям педагогики и системы образования (2.1.3). Эта проблема может быть решена с помощью моделирования регулятивных процессов, включая обучение (8.2.1, 8.2.2).

2 Выготский Л. С., [71], с. 337-339, и [77], с. 459. Ср.: «Развитие человека как деятеля в математике начинается не с момента поступления его в высшую школу, а значительно раньше, можно сказать – с пеленок» (Басов М. Я., [11], с. 93).

3 Если оставить сейчас в стороне образование для взрослых.

к *дошкольному образованию* (от 4 до 6-7 лет) и, наконец, по отношению к распространяющемуся в мире *раннему обучению и развитию*.

9.3.1. Разделение системы образования на ступени и их главные развивающие задачи

Как уже говорилось, проекты реформ и их реализация обнаруживают понимание рядом реформаторов того, что ступени образования должны быть согласованы с возрастными особенностями учащихся, с уровнем их развития. В качестве примера рассматривалась¹ такая возрастная структура системы образования: 1-я ступень (7-13 лет)² – начальная школа³, 2-я ступень (13-16 лет) – гимназия, 3-я ступень (16-19 лет) – лицей (9.1)⁴. Данный вариант выделения ступеней образования, согласно реконструированной теории Л. С. Выготского, довольно хорошо соответствует реальной структуре детского развития. Покажем это и определим на основе указанной теории главную развивающую задачу каждой ступени. При этом будем описывать ее не только в терминах возрастных ЗБР и развития регуляции, но и в терминах стадий развития и ведущей деятельности, так как ими пользуются многие педагоги и психологи.

1-я ступень. *Начальная школа от 7 до 13 лет* в таблице 35 (в 6.6) соответствует ряду 4, для которого характерна регуляция посредством *учебного слова*. В этом ряду 2 стадии: «кризис 7 лет» («К7», 7-8 лет) и «школьный возраст» («ШВ», 8-13 лет)⁵. В ходе нормального развития

1 См. конец 9.1.

2 У нас детей принимают в школу с 6 лет. Шестилетние первоклассники имеют особый психологический статус, поэтому речь о них пойдет отдельно, при обсуждении окончания дошкольного образования и начала школьного обучения (9.3.2).

3 До 13 лет, в отличие от нашей начальной школы, завершающейся с началом так называемого «подросткового возраста» (7.4). Ср. статью Г. А. Цукерман, где на основании эмпирических данных показывается практическая нецелесообразность совпадения сроков перехода от «младшего школьного» к «подростковому возрасту» и перехода из начальной в среднюю школу [293]. В реконструированной теории Л. С. Выготского «младшему школьному возрасту» соответствует интерфаза «школьного возраста» (7.4), а подростковому «кризису 11-12 лет» (Д. Б. Эльконин) – аутофаза стабильного «школьного возраста» (8.3.1).

4 Дошкольная ступень образования будет обсуждена отдельно (9.3.2).

5 «К7», «ШВ» и т. п. – обозначения стадий согласно табл. 1 (в 3.4.1).

к концу указанного «кризиса» формируется подчинение ребенка внешней регуляции со стороны учителя посредством *учебного слова*, а на протяжении «школьного возраста» такая регуляция интериоризируется, т. е. становится внутренней (6.4, 7.4).

Названным стадиям соответствуют две стадийные ЗБР: нестабильная и стабильная, первая из которых связана с «кризисом 7 лет», вторая – со «школьным возрастом» (табл. 36 в 6.6). В нестабильной ЗБР (7-8 лет) находится формирование способности ребенка подчинять свое поведение внешней регуляции посредством *учебного слова*. В стабильной ЗБР (8-13 лет) – формирование самостоятельной внутренней саморегуляции посредством интериоризованного *учебного слова* (6.4, 7.4).

Ведущий (находящийся в стадийной ЗБР) вид деятельности в «кризисе 7 лет» – *исполнительная учебная деятельность* (8.3.2). В «школьном возрасте» – *целостная учебная деятельность*, включающая, кроме исполнительной учебной деятельности, самостоятельно осуществляемую *регуляцию* этой исполнительной деятельности (8.3.2).

Главная развивающая задача *начальной школы* (7-13 лет) в целом – *формирование целостной учебной деятельности*, включающей *саморегуляцию* посредством интериоризованного *учебного слова*. Т. е. формирование к 13 годам *самовоспитания, самообразования* (6.4).

Исполнительная учебная деятельность – существенный этап в ходе решения этой задачи начальной школы: чтобы овладеть регуляцией своей учебной деятельности, надо уже иметь объект этой регуляции (сформированную исполнительную учебную деятельность).

Исходя из сказанного, надо различать внутри ступени начальной школы (7-13 лет) две ее части (*подступени*): 7-8 лет и 8-13 лет¹. У обеих подступеней цель одна – научить школьника учиться самостоятельно, но на них осуществляются разные этапы пути к этой цели.

Решение главной задачи 1-й ступени чрезвычайно важно в условиях непрерывного образования (включающего самообразование): *научив учеников учиться*, начальная школа подготовит их не только к следующей ступени образования, но и к взрослой жизни. «Не так важно научить известному количеству знания, как воспитать умение приобретать эти знания и пользоваться ими»².

1 У польских реформаторов тоже выделены 2 части данной ступени образования: 1-3 и 4-6 классы (см. конец 9.1).

2 Выготский Л. С., [65], с. 385.

Способ решения указанной развивающей задачи начальной школы – обучение детей в возрастной ЗБР: сначала – в стадийной ЗБР «кризиса 7 лет», затем – в стадийной ЗБР «школьного возраста», последовательно ведя детей через ее фазные ЗБР, связанные с фазами этого «возраста» (табл. 42 и 43 в 7.6).

2-я ступень. В обсуждаемой структуре образования¹ вторая ступень – *гимназия* – охватывает интервал *от 13 до 16 лет*, что соответствует в периодической системе Выготского ряду 5, для которого характерна регуляция посредством *серьезно-игровой вещи* (табл. 35 в 6.6). Этот ряд включает 2 стадии: «кризис 13 лет» (13-14 лет) и «пубертатный возраст» (от 14 до 16-17 лет). В ходе нормального развития в «кризисе 13 лет» формируется подчинение подростка внешней регуляции посредством *серьезно-игровой вещи*, а на протяжении «пубертатного возраста» эта внешняя регуляция интериоризируется (6.5, 7.5).

В системе стадийных ЗБР тот же интервал *от 13 до 16 лет* включает 2 стадийные ЗБР – нестабильную и стабильную: см. ряд 5 в табл. 36 (в 6.6). Первая из этих ЗБР связана с «кризисом 13 лет», вторая – с «пубертатным возрастом» (ср. табл. 35). В нестабильной ЗБР (13-14 лет) находится формирование способности подростка подчинять свое поведение внешней регуляции посредством *серьезно-игровой вещи*. В стабильной ЗБР (от 14 до 16-17 лет) – формирование самостоятельной внутренней саморегуляции посредством интериоризованной *серьезно-игровой вещи*.

Ведущий (находящийся в стадийной ЗБР) вид деятельности в «кризисе 13 лет» – *исполнительная серьезно-игровая деятельность* (8.3.2). В «пубертатном возрасте» – *целостная серьезно-игровая деятельность*, которая включает, кроме исполнительной серьезно-игровой деятельности, ее самостоятельно осуществляемую *регуляцию* (8.3.2).

Главная развивающая задача всей 2-й ступени образования (от 13 до 16-17 лет) – *формирование целостной серьезно-игровой деятельности*, включающей саморегуляцию посредством интериоризованной *серьезно-игровой вещи*². Seriously-игровая ситуация³ моделирует жизнь взрослых в окружающей среде⁴ и служит таким путем познанию и пониманию

1 См. конец 9.1.

2 Т. е. внутренней серьезно-игровой ситуации – представления, созданного ребенком (ср. «мотивирующие представления» в 6.1 и интериоризованную игру в 6.3).

3 Сложная серьезно-игровая вещь (1.2.7, 4.8.2).

4 Культурном контексте развития.

реальной жизни социума, а также – самоопределению в ней, в том числе – профессиональному. Поэтому решение указанной главной задачи 2-й ступени представляет собой *подготовку гимназистов (старших школьников) к овладению серьезной¹ деятельностью взрослых*. В том числе к изучению ее на следующей ступени образования.

Исполнительная серьезно-игровая деятельность – важный этап в процессе решения главной задачи 2-й ступени: чтобы овладеть регуляцией своей серьезно-игровой деятельности, надо уже иметь объект этой регуляции (сформированную исполнительную серьезно-игровую деятельность).

Таким образом, есть смысл различать внутри 2-й ступени образования (13–16-17 лет) две ее части (*подступени*): 13–14 лет и 14–16-17 лет.

Способ решения указанной развивающей задачи – обучение подростков в возрастной ЗБР: сначала – в стадийной ЗБР «кризиса 13 лет», затем – в стадийной ЗБР «пубертатного возраста», последовательно ведя подростков через ее фазные ЗБР (табл. 43 в 7.6; ср. табл. 42 там же).

3-я ступень. В структуре системы образования, которая сейчас обсуждается², 3-я ступень – лицей (16-19 лет) – соответствует «кризису 17 лет» и связанной с ним стадийной ЗБР (табл. 35 и 36 в 6.6). Конец «кризиса 17 лет» и всего процесса детского развития – это момент наступления взрослости в начале стадии «юности». Его признак – подчинение внешней регуляции посредством *серьезного слова* (4.8.3).

В этом «кризисе» – к его концу, т. е. к началу «юности» – формируется уже не серьезно-игровая, а собственно *серьезная исполнительная деятельность* (8.3.2).

Главная развивающая задача 3-й ступени образования (16-17–19 лет) – *формирование исполнительной серьезной деятельности*. Иначе говоря, овладение учащимися *исполнительной серьезной деятельностью* взрослых, т. е. подготовка к участию в реальной жизни социума.

Способ решения этой развивающей задачи – тот же: обучение в возрастной ЗБР, а именно в стадийной ЗБР «кризиса 17 лет» (табл. 35 и 36 в 6.6).

Это – и подготовка учащихся к возможному получению высшего образования (в «юности») как овладению *регулятивной серьезной деятельностью* взрослых (преподавателей, офицеров, менеджеров и т. д.).

1 Т. е. *реальной* деятельностью взрослых.

2 См. конец 9.1.

Тогда главная развивающая задача *высшего образования* – это *формирование целостной серьезной деятельности*, включающей *регуляцию* посредством *серьезного слова*. Лицею и вузу соответствуют «кризис 17 лет» и «юность», в сумме составляющие один ряд¹ в таблицах 35, 36 (в 6.6), 42 и 43 (в 7.6).

Итак, обсуждаемая 3-ступенчатая структура системы образования² действительно соответствует реальной структуре процесса детского развития (от рождения до 18 лет), согласно реконструированной теории Выготского. Которая указывает также и на психологическую сущность высшего образования (соотносимого с «юностью»).

9.3.2. Дошкольное образование и начало обучения в школе

Проблема психологических оснований дошкольного образования актуальна³. Она решается в реконструированной теории Выготского так. Если понимать *дошкольное образование* как *образование для детей «дошкольного возраста»* (4-7 лет⁴), то оно находится в связанной с этим «возрастом» стабильной стадийной ЗБР. Если же называть *дошкольным образованием* обучение детей от 3 до 6-7 лет⁵, то оно тогда находится в двух стадийных ЗБР, связанных с «кризисом 3 лет» и «дошкольным возрастом» (табл. 35 и 36 в 6.6).

В нестабильной ЗБР (3-4 года) находится формирование способности ребенка подчинять свое поведение внешней регуляции посредством *игровой вещи (игровой ситуации)*; в стабильной ЗБР (4-7 лет) – формирование самостоятельной внутренней саморегуляции посредством

1 В этом смысле лицей и вуз в сумме могут в принципе рассматриваться как *одна ступень* (по аналогии с обсужденными выше 1-й и 2-й ступенями, каждая из которых соответствует *ряду*).

2 См. конец 9.1.

3 Ср., например: «Главная проблема в следующем: у нас до сих пор *отсутствует развернутое обоснование самой идеи дошкольного образования* (в отличие от “просто” воспитания)» (Кудрявцев В. Т., [167], с. 15).

4 Шестилетние первоклассники будут отдельно обсуждены чуть ниже. Психологически же «дошкольный возраст» завершается не с поступлением ребенка в школу, а около 7 лет (6.3, 7.3). Поэтому для улучшения взаимопонимания педагогов и психологов есть смысл переименовать эту стадию в психологии (см. обсуждение понятия «дошкольный возраст» в конце Приложения 1).

5 Ср.: Ustawa o systemie oświaty [398]; см. также конец 9.1.

интериоризованной *игровой вещи (игровой ситуации)* (6.3, 7.3). Так формируется новый уровень внутренней (*умственной*) *игровой активности – игры ума*¹. Для этого необходима внешняя регуляция поведения дошкольников взрослыми посредством сложной *игровой вещи*, т. е. игровой ситуации: иначе детям нечего интериоризовать, что отрицательно сказывается на их достижениях в развитии и обучении (4.5.5).

Ведущий² вид деятельности в «кризисе 3 лет» – *исполнительная игровая деятельность*; в «дошкольном возрасте» – *целостная игровая деятельность*, которая включает, кроме *исполнительной игровой деятельности*, ее *регуляцию* посредством *игровой вещи* (8.3.2). Причем к концу «возраста» эта деятельность интериоризуется, превращаясь в умственную. Так возникает внутренняя саморегуляция – *важнейший фактор психологической готовности к школе* (ср. 9.4).

Главная развивающая задача *дошкольного образования* – *формирование этой самостоятельной внутренней саморегуляции*, являющейся фундаментом³ для последующего овладения *исполнительной учебной деятельностью* в «кризисе 7 лет» (9.3.1).

См. также 9.3.3, где отрезок нормального развития от 3 до 6-7 лет рассматривается как 3-я «ступень» раннего обучения и развития.

А сейчас обратимся к проблеме окончания дошкольного образования и начала школьного обучения. Внутренняя самостоятельная саморегуляция, необходимая для успешного учения в школе (9.4), формируется к концу стабильной стадии, в данном случае – к концу «дошкольного возраста», т. е. около 7 лет (6.3, 7.3). В школу же у нас дети поступают в 6 лет. Поэтому надо обсудить вопрос об *оптимальном моменте приема в школу*.

Прежде всего: данный момент нельзя просто определить по количеству прожитых ребенком лет и месяцев, т. е. по его «паспортному возрасту», который сам по себе вообще «не может служить надежным

1 Важный этап интеллектуального развития ребенка: *игра ума* – это внутреннее (умственное) моделирование, которое является результатом интериоризации внешней игры, моделирующей ее сюжет (воспроизводимую в игре часть действительности). В связи с этим вспомним о том, что моделирование широко применяется как метод научного исследования. Поэтому обучение дошкольников сюжетно-ролевой игре (моделированию) является предварительной (пропедевтической) подготовкой их к изучению науки, к овладению теоретическим мышлением. А также – изучением дошкольниками окружающего мира путем его моделирования.

2 Находящийся в стадийной ЗБР (8.3.2).

3 О «фундаменте развития» см. в 4.4 и 4.6.

критерием для установления реального уровня ... развития». Таким критерием является «ряд надежных признаков, с помощью которых мы можем узнать, в какой фазе ... какого возраста протекает сейчас процесс развития у ребенка»¹.

Поэтому вопрос об оптимальном моменте приема в школу превращается в *вопрос об оптимальном для приема в школу возрастном уровне актуального развития*² и его конкретном психологическом признаке.

Для школьного обучения характерна словесная регуляция³ без применения внешней игровой ситуации. Эта регуляция станет эффективной не ранее, чем у ребенка исчезнет необходимость во *внешней игровой вещи* (игровой ситуации) как средстве регуляции. Такая необходимость исчезает в начале интрафазы «дошкольного возраста» (7.3).

Первое возрастное-психологическое условие⁴ начала школьного обучения: *если ребенок достиг указанной интрафазы, то его можно принимать в школу*⁵. Школьное обучение может начинаться в 6 лет, но оно будет эффективно *только в том случае*, если ребенок *возрастно-психологически готов к школе*, т. е. *уже не нуждается во внешней игровой вещи как средстве регуляции*. Из-за несоблюдения этого условия педагогами и психологами значительная часть принятых в школу детей продолжает нуждаться в регуляции (саморегуляции) посредством *внешней игровой вещи*. Такие дети «носят в школу игрушки», во время урока

1 Выготский Л. С., [69], с. 260-261.

2 Каждый такой уровень имеет место на границе между стадиями или фазами детского развития (табл. 35, 36 в 6.6 и табл. 42, 43 в 7.6). О границах между стадиями см. в 1.2.3 и в 3.4.1; о фазах и их границах – в 1.2.9 и в 5.2-5.4.

3 Учитель посредством слова управляет учебной деятельностью учеников (регулирует ее).

4 Есть и второе возрастное-психологическое условие: при выборе содержания и методов школьного обучения шестилеток надо строго учитывать их возрастные особенности. Прием детей в 1 класс в 6 лет имеет смысл, если соблюдать эти два возрастное-психологические условия. Важнейшие возрастные психологические особенности детей 6 лет указаны выше (см. информацию об *интрафазе* в конце 7.3) и будут обсуждены в конце 9.5.2 в связи с выбором содержания образования. О выборе метода обучения, соответствующего возрастным особенностям, см. в 9.5.1.

5 Исходя из реконструированной части психологической системы Выготского, этот *возрастной признак* является наиболее существенным признаком готовности к школе. По-видимому, есть смысл изучить с аналогичной точки зрения и остальные ступени образования (9.3.1): возможно, на каждую из них стоит переводить детей (подростков) не в начале «кризиса», а в начале интрафазы предшествующего стабильного «возраста».

с ними «играют под партами»¹, «совсем не интересуются учебной»: с точки зрения педагога они – «неуспевающие», «недисциплинированные»². Школа, заинтересованная в сокращении числа неуспевающих и недисциплинированных, должна соблюдать указанное условие.

На протяжении интрафазы – к концу всего стабильного «возраста» и началу «кризиса» около 7 лет (6.3) – саморегуляция ребенка *становится* самостоятельной (7.3; ср. 9.4).

Главная развивающая задача *при обучении 6-летних первоклассников* – та же, что у *дошкольного образования*: *формирование самостоятельной внутренней саморегуляции*³, являющейся фундаментом для дальнейшего развития (овладения учебной деятельностью)⁴.

9.3.3. Структура и главные развивающие задачи раннего обучения и развития

Главная развивающая задача «раннего развития» в целом – обеспечение *нормального развития*⁵ ребенка на начальных стадиях.

По аналогии с обсужденными выше ступенями системы образования, можно рассматривать несколько начальных стадий – и связанных с ними стадийных зон ближайшего развития (ЗБР) – в качестве «ступеней» раннего развития и обучения⁶. Главная развивающая задача

1 Если запретить носить игрушки в школу, то дети шести лет смогут играть и без них: любой предмет, который ребенок воспринимает, может служить игровым заместителем (например, написанная учителем на доске цифра 2 – заместителем лебедя, и т. п.). В 6 лет уже неважно, имеет ли ребенок возможность этим предметом-заместителем манипулировать (ср. в 7.3: «Я на них смотрю и думаю, что с ними происходит»).

2 Сапогова Е. Е., [261], с. 366.

3 Включая «исходные формы отвлеченного, теоретического мышления» (Давыдов В. В., Маркова А. К., [100], с. 299).

4 Главная развивающая задача всякого этапа обучения связана с достижениями в его конце, а окончания *дошкольного образования* (обучения детей «дошкольного возраста») и 1-го класса 6-леток совпадают: то и другое – в конце одного и того же стабильного «возраста» *около 7 лет* (6.3).

5 О *нормальном детском развитии* см. в 3.3. См. также 8.1.3 (о целостности, неуязвимости развития, о его деформациях) и 8.1.4 (о реализации потенциала ребенка).

6 На эти же «ступени» можно взглянуть и с точки зрения ведущих видов деятельности (8.3.2).

на каждой стадии – успешное достижение ребенком ее конца, т. е. уровня регуляции, находящегося в стадийной ЗБР¹. На стабильных стадиях способ решения этой задачи – обучение (воспитание) ребенка *в фазных ЗБР*².

Первая «ступень» – ряд 1 в таблице 35 (в 6.6). Для этого ряда характерна регуляция посредством *первосигнальной вещи*³. Ориентировочные хронологические рамки этой «ступени» – *от рождения до 14-15 месяцев* (табл. 35, 36). Ряд 1 включает 2 стадии: «кризис новорожденности» в *0-2 месяца* и «младенческий возраст» *от 2 до 14-15 месяцев*. В ходе нормального развития к концу указанного «кризиса» – т. е. началу «младенческого возраста» – должно быть сформировано подчинение ребенка указанной внешней регуляции (6.1, 8.3.2). А на протяжении этого «возраста» она интериоризуется (6.1, 7.1, 8.3.2).

Двум названным стадиям соответствуют 2 стадийные зоны ближайшего развития: первая из них связана с «кризисом новорожденности», вторая – с «младенческим возрастом»⁴. В «кризисе новорожденности» (0-2 месяца) в зоне ближайшего развития (ЗБР) находится способность ребенка подчинять свое поведение внешней регуляции посредством *первосигнальной вещи (ситуации)*⁵. В «младенческом возрасте» (от 2 до 14-15 месяцев) в ЗБР – самостоятельная внутренняя саморегуляция посредством «мотивирующего представления», т. е. интериоризованной⁶ *первосигнальной вещи (ситуации)* (6.1, 7.1).

Ведущий⁷ вид деятельности в «кризисе новорожденности» – *исполнительная сенсомоторика*⁸, подчиненная ситуации, воспринимаемой по первой сигнальной системе (8.3.2). А в «младенческом возрасте» – *целостная сенсомоторика*, включающая, кроме исполнительной

1 И нового вида ведущей деятельности (8.3.2).

2 В принципе это касается и нестабильных стадий («кризисов»), но они еще не разделены на фазы (см. о *нестабильных фазах* в 3.7).

3 Сложной *первосигнальной вещью* является *ситуация, воспринимаемая по первой сигнальной системе* (подробнее: 1.2.7, 4.8.2).

4 Ср. между собой табл. 35 и 36 в 6.6

5 См. таблицы 35 и 36 (в 6.6). О *первосигнальной вещи* см. в 1.2.7 и в 4.8.2.

6 Внутренней (представляемой «в уме»).

7 Находящийся в стадийной ЗБР (8.3.2).

8 *Сенсомоторика* включает *сенсорику* (ощущения, восприятия) и *моторику* – поведение.

сенсомоторики, ее *регуляцию* самим ребенком, т. е. его *саморегуляцию* (8.3.2). Регуляция посредством *первосигнальной вещи (ситуации)* на протяжении «младенческого возраста» – к его концу – интериоризуется¹. Так формируется самостоятельная внутренняя саморегуляция посредством представления, т. е. интериоризованной *первосигнальной вещи* (6.1, 7.1).

Главная развивающая задача 1-й «ступени» раннего обучения и развития – *формирование самостоятельной внутренней саморегуляции посредством интериоризованной первосигнальной вещи (ситуации)* (6.1). Иначе говоря, *формирование целостной сенсомоторики* (самостоятельно регулируемого самим ребенком поведения). На обеих стадиях этой «ступени» задача одна, но на них осуществляются разные этапы ее решения. Важный первый этап – сформированная исполнительная сенсомоторика в начале «младенческого возраста»: чтобы на протяжении этого «возраста» овладеть регуляцией своей сенсомоторики², младенцу надо уже иметь объект этой регуляции (сформированную исполнительную сенсомоторику). Указанная главная задача чрезвычайно важна для всей будущей жизни ребенка: чем бы он ни занимался, самостоятельно управляемая им сенсомоторика всегда останется необходимым компонентом практически любой его деятельности.

Способ решения главной развивающей задачи 1-й «ступени» – *обучение и воспитание детей в возрастной ЗБР*: сначала – в стадийной ЗБР «кризиса новорожденности», затем – в стадийной ЗБР «младенческого возраста», последовательно ведя детей через ее фазные ЗБР (табл. 42 и 43 в 7.6).

Вторая «ступень» – это ряд 2 в таблице 35 (в 6.6). Для него характерна регуляция посредством *бытового слова* (1.2.7, 4.8.2). Ориентировочные хронологические рамки 2-го ряда (т. е. 2-й «ступени») – *от 14-15 месяцев до начала 4-го года*. Ряд 2 включает две стадии: «кризис 1 года» (от 14-15 до 18-20 месяцев) и «ранний возраст» (от 18-20 месяцев до начала 4-го года).

В ходе нормального детского развития к концу «кризиса 1 года» – началу «раннего возраста» – сформировывается подчинение ребенка внешней регуляции посредством *бытового слова* (6.2). Затем на ее основе у ребенка на протяжении «раннего возраста» формируется самостоя-

1 Становится внутренней (осуществляемой «в уме»).

2 Это необходимо, в частности, для того, чтобы научиться ходить.

тельная саморегуляция¹ посредством внутреннего² *бытового слова* (6.2, 7.2).

Этим стадиям соответствуют 2 стадийные зоны ближайшего развития: одна из них связана с «кризисом 1 года», другая – с «ранним возрастом»³. В «кризисе 1 года» (от 14-15 до 18-20 месяцев) в зоне ближайшего развития (ЗБР) находится способность ребенка подчинять свое поведение внешней регуляции посредством *бытового слова* (табл. 36 в 6.6). В «раннем возрасте» (от 18-20 месяцев до начала 4-го года) в ЗБР – самостоятельная внутренняя саморегуляция посредством интериоризованного *бытового слова* (табл. 36 в 6.6).

Ведущий вид деятельности в «кризисе 1 года» – *исполнительная предметная деятельность*, подчиненная внешней регуляции со стороны взрослого посредством *бытового слова* (8.3.2). В «раннем возрасте» – *целостная предметная деятельность*, включающая уже и саморегуляцию посредством *бытового слова*⁴ (8.3.2).

Главная развивающая задача 2-й «ступени» раннего обучения и развития – *формирование самостоятельной внутренней регуляции ребенком своей предметной деятельности посредством внутренних⁵ слов бытовой речи*. Иначе говоря, *формирование целостной предметной деятельности* (8.3.2). На обеих стадиях этой «ступени» задача одна, но на них осуществляются разные этапы ее решения. Существенный первый этап – хорошо сформированная *исполнительная предметная деятельность* в начале «раннего возраста»: чтобы овладеть ее регуляцией на протяжении данной стадии, надо уже иметь объект этой регуляции. Указанная главная задача чрезвычайно важна для всей будущей жизни ребенка: чем бы он ни занимался, словесная регуляция всегда останется необходимым компонентом любой его деятельности.

Третья «ступень» – ряд 3, для которого характерна регуляция посредством *игровой вещи (игровой ситуации)*⁶ (см. таблицу 35 в 6.6). Ориентировочные хронологические рамки этой «ступени» – *от начала*

1 Самостоятельное управление самим собой (включая поведение).

2 Произносимого ребенком не вслух, а «про себя».

3 Ср. между собой табл. 35 и 36 в 6.6

4 К концу «возраста» – уже внутреннего.

5 Произносимых «про себя».

6 Игровая ситуация – это сложная *игровая вещь* (4.8.2). К простым игровым вещам относятся предметы-заместители.

4-го года до 7 лет. Ряд 3 включает 2 стадии: «кризис 3 лет» (от начала 4-го года до приблизительно 4 лет) и «дошкольный возраст» (от 4 до 7 лет).

В ходе нормального развития к концу «кризиса 3 лет» должно быть сформировано подчинение ребенка внешней регуляции посредством *игровой вещи*, а на протяжении «дошкольного возраста» такая регуляция ребенком интериоризуется. При этом *игра становится не только внутренней, но и условной* (6.3, 7.3, 9.3.2).

Этим стадиям соответствуют 2 стадияльные зоны ближайшего развития: одна из них связана с «кризисом 3 лет», другая – с «дошкольным возрастом»¹. В «кризисе 3 лет» (от начала 4-го года до примерно 4 лет) в зоне ближайшего развития находится способность ребенка подчинять свое поведение внешней регуляции со стороны взрослого посредством *игровой вещи (игровой ситуации)* (табл. 35 и 36 в 6.6). В «дошкольном возрасте» (от 4 до 7 лет) в ЗБР находится уже самостоятельная внутренняя саморегуляция путем внутренней же игры (табл. 35 и 36 в 6.6). Т. е. умственной игры, *игры ума*. Точнее, посредством интериоризованной *игровой вещи (игровой ситуации)* – *моделирующего представления*, которое существует у ребенка наряду с представлением о моделируемой вещи: *первосигнальная вещь* становится внутренней² уже у младенца (табл. 35 и 36 в 6.6). Конечно, у дошкольника есть представления о вещах, не воспринятых им в младенчестве, но это – развитие того же уровня регуляции, который есть уже в конце «младенческого возраста»³.

Ведущий вид деятельности в «кризисе 3 лет» – *исполнительная игра* внутри игровой ситуации (8.3.2). В «дошкольном возрасте» – регулятивная игровая активность, точнее, *целостная игра*, включающая, кроме *исполнительной игры*, ее *регуляцию* ребенком (6.3, 7.3, 8.3.2).

Главная развивающая задача данной «ступени» раннего обучения и развития – *формирование саморегуляции путем внутренней, умственной игры, т. е. посредством представления – внутренней⁴ игровой вещи (игровой ситуации)* (ср. 6.3, 7.3, 8.3.2). На обеих стадиях этой «ступе-

1 Ср. между собой табл. 35 и 36 в 6.6

2 Интериоризуется.

3 Об одноуровневом развитии и о модификациях уже сформированного уровня регуляции на последующих стадиях см. во вторых половинах 1.3.5 и 5.8.3.

4 Интериоризованной.

ни» задача одна, но на них осуществляются разные этапы ее решения. Существенный этап – хорошо сформированная исполнительная игровая активность в начале «дошкольного возраста»: чтобы овладеть в «дошкольном возрасте» регуляцией своей исполнительной игровой активности, надо уже иметь эту активность. Главная задача 3-й «ступени» очень важна. Игра – *моделирование* действительности, что необходимо для ее познания¹. *Внутренняя игра* – это *умственное моделирование*, а *внутренняя условная² игра* может рассматриваться как *отвлеченное мышление*, которое чрезвычайно важно для всей будущей жизни ребенка. В том числе – для достижения успеха в любой интеллектуальной деятельности, включая учение в старших классах школы, в лицее (9.3.1), в вузе.

* * *

Забота родителей о ребенке не ограничивается периодом раннего обучения и развития (8.1.10). Педагогический процесс в той или иной школе может не соответствовать описанным в этой книге основам эффективной³ педагогики⁴. Тогда родители могут в интересах нормального развития ребенка и достижения им успеха в учении дополнить и его школьное обучение занятиями, соответствующими указанным основам. В том числе – привлекая к этой деятельности, *продолжающей «раннее развитие»*, творческих педагогов и психологов, способных работать согласно основам эффективной психологии и педагогики, заложенным Л. С. Выготским и реконструированным выше.

1 Моделирование – это *метод познания*, в том числе – в науке (8.2.1, 8.2.2). Подробнее об игре и ее значении см. в Приложении 2.

2 Здесь *условность* (Д. Б. Эльконин) означает свободу от внешней ситуации. Об игре с *условными* правилами см. в 6.3, 7.3.

3 Т. е. осуществляемой в ЗБР (1.1.2, 3.1).

4 Такое несоответствие ведет к снижению успехов ребенка в обучении и развитии, в том числе – к весьма серьезным педагогическим, психологическим, психотерапевтическим и даже психиатрическим проблемам (3.1, 4.5.5, 8.1.3, 8.1.4, 8.4.3).

9.4. Возрастные основы формирования самостоятельности

Педагогическая идея *самостоятельности* ученика психологически понимается как его *самостоятельная саморегуляция*¹ (1.2.9, 4.5.4, 4.7).

В педагогике «вопросы овладения собственным поведением издавна рассматривались как основные вопросы воспитания»². И это естественно: воспитание должно подготовить ребенка (подростка) к взрослости, а взрослый человек – это самостоятельный человек. Т. е. человек, способный управлять собой (овладевший своим поведением).

Многими авторами – «от Яна Амоса Коменского и до современных ученых» – неоднократно «подчеркивалась важность создания условий для самостоятельности учеников», их «самодеятельности в обучении». Например, Фребель писал о необходимости *самодеятельного образования*; для Дистервега *самодеятельность* «означает, что человек должен в самом себе искать основу своего стремления и деятельности». Самостоятельность обучающегося человека подчеркивал К. Д. Ушинский, с точки зрения которого «учитель не учит, а лишь помогает ученику бороться с трудностью освоения ... науки». Таким образом, *представление о самостоятельной саморегуляции* (самостоятельности) имеет довольно долгую историю. Термин же «саморегуляция» появился и закрепился в психологии «сравнительно недавно», хотя изучение регуляции поведения физиологами и психологами ведется уже довольно давно³.

Всякую «педагогическую коммуникацию» следует рассматривать именно «в аспекте сосредоточенных в ней функций ... регуляции

поведения»¹. Но не всякая педагогическая коммуникация взрослого и ребенка содействует формированию *нового уровня целостной саморегуляции*, а не просто разрозненных функций, знаний, умений и навыков (8.1.3, 8.1.4).

На самом пороге школы сразу же возникает серьезное препятствие на пути к высокому качеству образования, связанное с неумением детей регулировать свое поведение (управлять собой). В этом плане чрезвычайно важной уже «для первоклассников является способность к высокому уровню владения эмоционально-волевыми процессами, к самостоятельности... к организации своих действий»², т. е. *наличие у детей определенного уровня самостоятельной саморегуляции*.

Неспособный к управлению своим поведением ребенок³ не может эффективно учиться: эта способность необходима для успеха в школе. Поэтому одна из важнейших задач педагогики и системы образования – *развивать самостоятельность* (саморегуляцию).

Когда это делать?

В плане *раннего развития* – с рождения⁴.

В системе образования – начиная с дошкольного образования⁵. К основным условиям формирования у детей «дошкольного возраста» предпосылки учебной деятельности относятся *самостоятельный поиск ими способов решения задач и развитие контроля своих действий*⁶. А к основным причинам низкой успешности «шестилетних первоклассников, испытывающих трудности в учении», относится

1 Мусатов С. О., [213], с. 61.

2 Шебанова С., Бездита О., [298], с. 306.

3 Т. е. ребенок с несформированной саморегуляцией.

4 Имеется в виду формирование в «кризисе новорожденности» того вида внешней регуляции, который характерен для начала «младенческого возраста» и будет интериоризован к его концу, в результате чего ребенок овладеет самостоятельной саморегуляцией (6.1, 7.1, 9.3.3).

5 В дошкольных учреждениях – с момента поступления в них ребенка (включая ясли).

6 Иванчук В. П., [133], с. 51. Ср.: «Среди предпосылок учебной деятельности, складывающихся к концу дошкольного возраста, наибольшее значение имеет появление произвольного поведения» (Берцфаи Л. В., Поливанова К. Н., [14], с. 7-8). Очевидно, здесь имеется в виду «высшая форма произвольности, возможная в дошкольном возрасте» (Эльконин Д. Б., [303], с. 268-270). Т. е. полностью сложившаяся для *данной стадии* саморегуляция: определенный уровень саморегуляции – центральное новообразование всякой стабильной стадии (4.6). Ср. также: «Дошкольный возраст является сензитивным периодом формирования ... необходимых предпосылок ...

«несформированность произвольной саморегуляции»¹. Т. е. *отсутствии самостоятельности*.

Согласно результатам эмпирического исследования, среди первоклассников доля таких детей, психологически «не готовых к овладению учебной деятельностью», составляет около 54%, а высокий уровень готовности к ней имеют лишь примерно 15%. Те, кто входит в 54%, «не могут самостоятельно решать учебные задания», нуждаются «в постоянной пооперациональной помощи учителя», сами же «способны только копировать действия учителя или другого ребенка». Такие дети «могут повторять снова и снова» одни и те же ошибки, «несмотря на неоднократное их исправление учителем». А «задача понять материал» у этих учеников «заменяется на задачу буквального запоминания и воспроизведения»².

*Сформированность саморегуляции*³ – *важнейший признак (симптом) готовности к школе: без этого ребенок не будет способен к успешному школьному обучению*⁴. Поэтому главная развивающая задача дошколь-

учебной деятельности», причем «регуляция своего поведения – необходимая предпосылка успешности в школе» (Бардин К. В., [10], с. 6-7, 30).

- 1 Бастун Н.А., [12], с. 8-9. По уровню *психологического развития* первоклассники 6-7 лет в норме находятся в экстрафазе или интрафазе «дошкольного возраста» (7.3). Не следует путать педагогические и психологические понятия: в педагогике *дошкольником* называется тот, кто *еще не ходит в школу*, а в психологии – тот, кто *по уровню своего развития находится в «дошкольном возрасте»*, определяемом не по числу прожитых лет и не в связи с поступлением в школу, а *только по психологическим признакам ребенка* (6.3, 7.3; см. также обсуждение понятия «дошкольный возраст» в конце Приложения 1).
- 2 Шебанова С., Бездита О., [298], с. 305, 306.
- 3 В этом абзаце речь не идет о полностью сформированной *самостоятельной саморегуляции*: оптимальный момент поступления в школу связан с началом интрафазы, т. е. с еще *несамостоятельной внутренней саморегуляцией* (9.3.2). Поэтому важная задача учителя в 1 классе 6-леток – *формирование самостоятельности*, т. е. *самостоятельной саморегуляции* того уровня, который в норме характерен для 7-летних детей (6.3, 7.3, а также таблицы в 6.6 и 7.6).
- 4 Ср. необходимость «избегнуть ... (почти всеобщего) тупикового пути в решении проблемы готовности к школе»: «в большинстве педагогических и психологических исследований, посвященных этому вопросу, принят адаптивный путь рассуждения». Т. е., «готовя ребенка к школе, его пытаются как можно лучше приспособить к существующей сегодня далеко не идеальной системе обучения, которая, не учитывая возрастных возможностей младшего школьного возраста, плохо справляется с задачами интеллектуального развития учащихся» (Цукерман Г. А., [289]). Критерий дошкольного образования в плане *возрастной готовности к школе* –

ного образования¹ – *формировать у дошкольников самостоятельность*. Или, на языке психологии, *самостоятельную саморегуляцию*.

И в школе развитие «способности к самоуправлению» («саморегуляции») у каждого учащегося является «стратегической задачей учителя»³. Причем на каждом этапе развития детей и подростков необходимо формировать у них именно тот уровень (вид) регуляции, который находится у них в возрастной ЗБР и характеризуется средством, указанным в табл. 43 (в 7.6). С каждым из этих видов регуляции связан определенный вид ведущей деятельности (8.3.2).

Если говорить конкретно о начальной школе, то «динамика отношения младших школьников к учению» – и, соответственно, их успех в учении – «зависит от процесса формирования у них учебной деятельности»⁴. Включающей «выполнение учебных действий», среди которых есть собственно *регулятивные*: «контроль за выполнением предыдущих действий», «оценка ... результата решения данной учебной задачи». В ходе организованного таким образом обучения «мера самостоятельности ребенка постепенно растет». Развитие учебной деятельности – «центральная задача начального обучения и воспитания» в школе, «при этом наиболее важно обеспечить формирование у младших школьников общих умений и навыков» такой деятельности – «умения учиться», т. е. «полноценной учебной деятельности»⁵.

Умение учиться в собственном, точном смысле (умение *учиться*, т. е. *учить себя*) – это способность к самообразованию (самовоспитанию), которая в ходе развития саморегуляции сформировывается

не программа обучения младших школьников и не психологическое тестирование отдельных способностей ребенка при приеме в школу, а *сформированность у этого ребенка саморегуляции на уровне начала интрафазы «дошкольного возраста»* (7.3, 9.3.2). Т. е. определенный уровень развития *самостоятельности* ребенка. Разумеется, необходимо и согласование школы (всех ее ступеней и классов) с важнейшими возрастными-психологическими особенностями учащихся – их возрастными ЗБР (ср. 9.3.1).

- 1 Собственно формирование самостоятельности (*самостоятельной саморегуляции*) происходит в интрафазе «дошкольного возраста» (в том числе – у 6-летних первоклассников), но подготовительная работа ведется на протяжении всех предыдущих фаз этого «возраста» (7.3).
- 2 Вышедшую из зоны ближайшего развития на уровень актуального развития.
- 3 Рюк О. М., [256], с. 92; Мирошник О. Г., [209], с. 189.
- 4 Давыдов В. В., [96], с. 76.
- 5 Давыдов В. В. и др., [246], с. 16, 18-20, 22-23.

у учащихся к концу «школьного возраста», т. е. примерно к 13 годам¹. Таким образом, *учебная деятельность является ведущей вплоть до 13 лет*, несмотря на возникающие в работе учителей с подростками трудности (6.4, 7.4, 8.3.2).

Формирование определенных уровней самостоятельности (саморегуляции) происходит и на всех остальных стабильных стадиях, т. е. во всех стабильных стадийных ЗБР² (6.1-6.5, 7.1-7.5). Правда, лишь при наличии соответствующей социальной ситуации развития (4.5.5). Содействует формированию самостоятельности (развитию саморегуляции) и достаточно высокий уровень трудности решаемых ребенком (подростком) задач³.

Самостоятельность надо развивать на всех стабильных стадиях: каждая из них и представляет собой путь ребенка к определенному уровню самостоятельности (саморегуляции)⁴.

Как развивать самостоятельность?

Формирование самостоятельности (самостоятельной саморегуляции) на протяжении каждой стабильной стадии происходит *под влиянием среды*, прежде всего – обучения (воспитания), осуществляемого в ЗБР (8.1.7, ср. 8.1.5, 8.1.6).

Если говорить о зоне собственно *ближайшего* развития, то ею для ребенка, находящегося в начале стабильной стадии, является протофазная ЗБР⁵, а не стадийная ЗБР: верхняя граница (конец) протофазы *ближе* к началу стадии, чем верхняя граница стадийной ЗБР. Например, для ребенка, находящегося в начале «дошкольного возраста»

1 См. 6.4, 7.4.

2 О стадиях и стадийных зонах ближайшего развития (ЗБР) см. в 1.2.3-1.2.5.

3 См. 8.4.1 (третий пример).

4 Сформированная самостоятельность (самостоятельная саморегуляция) проявляется не только в способности ребенка управлять собой, но и в его способности отвергать (игнорировать) внешнюю регуляцию со стороны взрослого. Это – признак конца всякого стабильного «возраста», т. е. начала всякого «кризиса» (4.7). Надо ли взрослому содействовать развитию данной способности? Да, если взрослый хочет, чтобы ребенок вырос нормально развитым самостоятельным взрослым человеком. Для этого надо, чтобы у ребенка на всех стадиях (вплоть до начала взрослости) осуществлялся процесс нормального детского развития (3.3) без отклонений от нормы (8.1.3, 8.1.4), которые могут привести к серьезным проблемам, вплоть до психиатрических (8.4.3).

5 О протофазе и протофазной ЗБР см. в 1.2.9 и в 5.3.

(около 4 лет), *ближайшей* является верхняя граница протофазы¹ (около 5 лет), а не верхняя граница стадийной ЗБР (около 7 лет).

Чтобы к концу стабильной стадии сформировать у ребенка новый уровень самостоятельности (самостоятельной саморегуляции), в начале стабильной стадии *не следует* начинать сразу же формировать непосредственно этот уровень. *К овладению сразу самостоятельной саморегуляцией ребенок в начале стабильной стадии не готов*. В это время взрослому надо применять внешнюю регуляцию² для того, чтобы помочь ребенку *стать к концу протофазы (началу аллофазы)* данной стабильной стадии *субъектом внешней регуляции* (пока – другого человека)³. В аллофазе надо помочь ребенку *стать к ее концу (началу экстрафазы) субъектом внешней саморегуляции*⁴. В экстрафазе уже надо формировать у ребенка *внутреннюю саморегуляцию* (5.3). И только в интрафазе⁵ можно формировать собственно *самостоятельную саморегуляцию* к концу этой фазы, т. е. к концу всего стабильного «возраста» (5.3). Сама по себе стадийная ЗБР указывает *цель развития внутри стадии*, а структура стадийной ЗБР (ее фазные ЗБР) – *путь к этой цели*⁶.

Влиять на все эти процессы взрослый может только путем внешней регуляции (4.1), причем характерного для данной стадии вида (4.8.2). И с учетом фазных подвидов такой регуляции (1.2.9, 1.3.5, 5.3, 5.4, 5.6.1, 5.8.3).

Например, для того, чтобы помочь ребенку *стать субъектом регуляции другого*, и для того, чтобы формировать у ребенка *саморегуляцию* нужны разные воздействия со стороны взрослого (различная внешняя регуляция). Иначе говоря, каждой *фазе периодизации развития внутри стабильной стадии*⁷ соответствует определенный *подвид внешней регуляции*. И эти подвиды должны последовательно применяться взрослым по мере того, как ребенок продвигается к концу стабильной стадии по ее фазам.

1 О протофазе и протофазной ЗБР «дошкольного возраста» см. в 7.3 и в таблицах в 7.6.

2 Соответствующего данной стадии вида (4.8.2).

3 О протофазе и аллофазе стабильного «возраста» см. в 1.2.9 и 5.4.

4 Об аллофазе и экстрафазе стабильного «возраста» см. в 1.2.9 и 5.3-5.4.

5 Об экстрафазе и интрафазе стабильного «возраста» см. в 1.2.9 и 5.3.

6 О структуре стабильного «возраста» в целом и о структуре связанной с ним стадийной ЗБР см. в 5.6.1 и 5.6.2 (подробнее – в 5.1-5.8).

7 Об этих фазах и о связанных с ними фазных ЗБР см. в 5.6.1, 5.6.2, 5.7.2, 7.6 (ср. 7.1-7.5).

Саморегуляция должна быть *целостной* (не деформированной)¹. «Любой структурно-функциональный дефект» в строении «процесса регуляции существенно ограничивает деятельностные возможности человека» вообще, и, в частности, «в учебной деятельности». Формирование «полноценной», *целостной* структуры регуляции «является специальной педагогической задачей», которую следует решать «в разных видах доступной ребенку произвольной активности, на разных этапах его психического развития, при разных формах педагогического взаимодействия взрослого и ребенка»². *Указанная задача является одновременно и задачей психологической*. Ее решение – формирование *целостной* саморегуляции – требует *целостного* подхода и к работе с ребенком. Образовательный же процесс расчленен на учебные предметы и сосредоточен на формировании отдельных компонентов активности (причем обычно больше исполнительной, чем регулятивной). Поэтому работу по развитию *целостной регуляции (саморегуляции)* лучше поручить способному и знающему психологу, прошедшему соответствующую подготовку (включая реконструированную в настоящем исследовании часть психологической системы Выготского)³. С этой целью надо выделить в расписании учебного заведения время для такой развивающей психологической практики, *не сковывая при этом психолога программой*: слишком многое здесь зависит от инди-

1 См. 8.1.3, 8.1.4.

2 Конопкин О. А., [152], с. 12. Необходимость развития у детей саморегуляции и отдельных ее аспектов констатируют и западные авторы: среди важнейших для практики образования научно обоснованных принципов называют развитие у учеников самооценки, автономности, самоорганизации, рефлексии (все это – аспекты *саморегуляции*), рекомендуют привлечение учеников к разработке планов достижений и определению критериев их оценивания, тем самым – к *регуляции* их учебной деятельности. В частности, предлагается обеспечивать осознание учениками целей образования и понимание путей их достижения. Причем обратная связь должна функционировать не только при подведении итогов учебного процесса, но и в его ходе. Признается необходимым развивать взаимодействие (а значит, *взаиморегуляцию*) между участниками этого процесса. Считается необходимой для совершенствования школы такая организация опыта учащихся, которая предусматривает целостное развитие «всего ученика» (Broadfoot P., Daugherty R., Gardner J., Harlen W., James M., Stobart G., [321], p. 2; Сбруева А. А., [262], с. 198–199, 226). В реконструированной теории Выготского развитие «всего ученика» – это развитие целостной регуляции (саморегуляции).

3 Психологический подход эффективнее педагогического в плане преодоления школьных трудностей (Локалова Н. П., [188]; Зарецкий В. К., [125]). В основе же школьных трудностей – несформированность самостоятельности (саморегуляции): см. выше в 9.4.

видуальных особенностей учеников и хода их развития, которые *заранее предсказать и внести в программу невозможно*. Педагоги могут (и должны) участвовать в решении данной задачи в меру своих возможностей, ограниченных предметом и программой. Причем, как и психологи, после необходимой подготовки.

9.5. Возрастной фундамент образовательных инноваций

Для разработки инноваций, которые обеспечат успех, нужен критерий. Таковым является *зона ближайшего развития*: только в ее пределах возможно эффективное обучение (воспитание)¹. Возникновение же самой идеи ЗБР связано с проблемой психологического обоснования педагогики, включая содержание и методы обучения, а также связанные с ними инновации (2.1.2). При разработке инноваций должны применяться *возрастные* ЗБР, которые являются весьма существенными возрастными особенностями учащихся (1.2, 3.1–3.3).

Обучение должно осуществляться в ЗБР не только для того, чтобы быть эффективным в смысле успеваемости, но и *для того, чтобы вести за собой развитие* (3.1, 8.1.3). *Одна из важнейших целей деятельности школы – содействие развитию учащихся*². К условиям же, определяющим собственно качество образования (обучения), относится «применение релевантных³ содержанию обучения и особенностям учащихся методик и форм организации учебного процесса»⁴. С точки зрения реконструированной теории Выготского, это надо понимать так. Основные особенности учащихся – их *возрастные ЗБР* (1.2.2). Адекватность форм, методов, стилей и содержания – это их соответствие зоне ближайшего развития (ЗБР) учащихся. Выбор адекватных форм,

1 См. 1.1.2 и 3.1. Другой вопрос – является ли ЗБР *единственным* критерием.

2 Такие цели приняты, например, системой РО и программой *КЕЕР* (9.1). Ср. также обзор современной зарубежной педагогической литературы: «Школа должна ставить перед собой задачу личностного, социального, эмоционального и когнитивного развития личности путем введения широкого содержания образования и использования адекватных форм и методов обучения, стилей педагогического взаимодействия» (Сбруева А. А., [262], с. 226).

3 Соответствующих.

4 Kaplan L. S., Owings W. A., [365], p. 1.

методов, стилей и содержания – это возрастно-психологическое основание педагогических инноваций, исходя из возрастных ЗБР и их периодической системы¹ (1.2, 1.3). Любому содержанию образования соответствуют те методы (методики, формы), которые находятся в одной ЗБР с этим содержанием.

9.5.1. Выбор соответствующих возрастным особенностям детей и подростков методов обучения (воспитания)

Выготский пришел «к следующей формуле воспитательного² процесса»: он «осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой, и роль учителя при этом сводится к организации ... среды» (созданию внешней ситуации). То, что не проведено «через личный опыт» ученика, «не есть знание». В основу всего целостного образовательного процесса «должна быть положена личная деятельность ученика», а задача учителя должна «сводиться только к тому, чтобы ... регулировать эту деятельность»³.

Не следует понимать «личную деятельность ученика» *только* как исполнительную активность внутри созданной учителем ситуации: в процессе развития ребенок овладевает новыми видами регуляции, становится их субъектом, проявляя регулятивную активность по отношению к взрослым⁴ и к самому себе⁵. Поэтому эффективное обучение (воспи-

1 Периодическая система возрастных зон ближайшего развития – заданная Выготским форма его теории обучения и развития (см. начало части II и Предисловие для ученых).

2 Учебно-воспитательного.

3 Выготский Л. С., [65], с. 59-60, 62. Он рассматривал «воспитание и обучение» как «моменты единого и целостного образовательного процесса» (Давыдов В. В., [92], с. 602).

4 Разумеется, ребенок (подросток) осуществляет регуляцию и по отношению к другим детям (подросткам), но этот аспект выходит за рамки настоящего исследования и должен быть изучен отдельно путем сопоставления этапов развития регуляции между детьми с этапами развития регуляции между детьми и взрослыми. Здесь мы можем лишь подчеркнуть: то и другое – стороны развития целостной регуляции, а целое и его развитие определяют части и их развитие (4.1.4). Это дает основание полагать, что этапы обоих процессов совпадают.

5 См. 6.1–6.5; 7.1–7.5. Предполагаемая порой взрослыми «пассивность ученика» является их ошибкой, «величайшим грехом с научной точки зрения», в основе которого – принятое ими «ложное правило, что учитель – это все, а ученик – ничто» (Выготский Л. С., [65], с. 59).

вание) – не просто регуляция учеников учителем согласно программе и методике: результат обучения не полностью зависит от этого¹. Дети тоже являются *субъектами регуляции* – как взрослых, так и самих себя (5.2–5.5). Тем самым – *со-субъектами педагогического процесса* (1.2.9, 5.4, 7.4, 9.2). Поэтому учениками фактически интериоризуется не внешняя регуляция со стороны учителя² (в чистом виде), а результат ее взаимовлияния³ с регулятивной активностью учеников⁴. Это следует учитывать при разработке, апробации и внедрении образовательных инноваций.

Общий метод эффективного обучения (воспитания) – это взаиморегуляция⁵ взрослого и ребенка (подростка) внутри зоны ближайшего развития обучаемого.

На каждой стадии характерным для нее (и эффективным) является лишь определенный *вид* внешней регуляции (4.8.2). В процессе развития внутри стабильной стадии ребенок (подросток) проходит ряд фаз, для которых характерны *подвиды* внешней регуляции⁶. На каждом отрезке развития взрослый должен использовать соответствующий возрастной ЗБР вид (подвид) регуляции с характерным для нее средством⁷.

- 1 Даже если абстрагироваться от не контролируемых педагогами влияний среды.
- 2 Включая содержание образования. (Интериоризуется – усваивается, переходя во внутренний план, в психику ученика.)
- 3 С учетом «борьбы» регуляций (5.5).
- 4 Т. е. результат «процесса активного взаимодействия между обучающим и обучаемым» (Ительсон Л. Б., [135], с. 174). Это взаимодействие может и должно иметь характер *сотрудничества*: именно последнее содействует эффективности и качеству образования. «Секрет приобщения детей к учению заключен в умении педагога сотрудничать с ними». Сотрудничество понимается здесь как «такая форма общения, при которой школьник чувствует себя не объектом педагогических воздействий, а самостоятельно и свободно действующей личностью» (Амонашвили Ш. А., [2], с. 180-181). Эффективное сотрудничество происходит в ЗБР (1.1.2, 1.2.1).
- 5 О педагогическом подходе к обучению как к процессу *взаимодействия* учителя и ученика (преподавания и учения) см. в 9.2. Взаимодействие людей включает не только их взаимосвязанное поведение, но и их взаиморегуляцию, а также саморегуляцию каждого из них. Воспитание (обучение) – это регулятивное (управляющее) воздействие взрослого на ребенка (подростка), которое осуществляется в условиях регулятивного воздействия на взрослого со стороны ребенка (подростка) в соответствии с фазой его развития, а также саморегуляции ребенка (подростка): см. 5.3–5.5, 6.1–7.6.
- 6 См. 1.2.9, 1.3.5, 5.3, 5.4, 5.6.1, 5.8.3.
- 7 Например, внешняя регуляция со стороны взрослого, успешная по отношению к ребенку, еще не ставшему субъектом регуляции своего поведения, может уже не приносить успеха по отношению к ребенку, ставшему таковым. См. 5.3–5.5, 7.1–7.5.

Поэтому на каждом отрезке развития (в связанной с ним ЗБР) *общий метод эффективного обучения (воспитания) обретает свой конкретный вариант* по такой «формуле»: *соответствующий возрастным особенностям детей (подростков) метод обучения (воспитания) – это характерный для данного отрезка развития вид регуляции*¹ (с учетом его фазного подвида)². Например, в «дошкольном возрасте» – игровая регуляция (4.8.2, 4.8.4). Можно выразить ту же мысль и в терминах ведущей деятельности: каждый вид регуляции связан с определенным видом ведущей деятельности (8.3.2).

Продемонстрируем ход рассуждения при *выборе возрастнопсихологически обоснованного метода обучения*. Например, мы хотим разработать образовательную инновацию, обеспечивающую повышение эффективности обучения у детей 9–10 лет. В периодической системе возрастных ЗБР обнаруживаем, что в это время у детей в *аллофазной ЗБР «школьного возраста»* (ШВ-А-ЗБР) находится *внешняя регуляция ребенком себя (саморегуляция) посредством учебного слова* (табл. 43 в 7.6)³. Значит, для повышения эффективности обучения таких детей необходимо формировать у них этот подвид регуляции (саморегуляции). Иными словами, надо *учить их управлять собственным учением с помощью соответствующих слов (фраз), произносимых вслух*.

В данном случае нам надо было не разрабатывать инновацию, а лишь показать ведущий к ней ход рассуждения разработчика. Поэтому был выбран пример, уже получивший эмпирическое⁴ подтверждение: когда «группу детей 9–10 лет обучали рассуждать вслух во время выполнения задания», то «дети экспериментальной группы справились с заданием быстрее и эффективней, чем дети из контрольной группы», которая такого обучения не получала⁵.

Для нас сейчас важно следующее: только что *непосредственно из периодической системы возрастных ЗБР выведена идея эффективной инновации*.

1 Связанный с признаками стадий и стадийных ЗБР (4.8.2, 4.8.4), а также с характерным для данной стадии ведущим видом деятельности (8.3.2). О соответствии между стадиями развития в периодизациях Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина см. в 8.3.1.

2 Связанного с признаками фаз и фазных ЗБР. См. 1.2.9, 1.3.5, 5.3, 5.4, 5.6.1, 5.8.3.

3 Периодическая система возрастных ЗБР – это таблица 43 (в 7.6). Ср. стадийно-фазную периодизацию Л. С. Выготского в табл. 42 (в 7.6).

4 На опыте, в эксперименте.

5 Mussen P. H., Conger J. J., Kagan J., Huston A. C., [252], с. 91.

Таким образом, *периодическая система возрастных ЗБР применима в качестве источника идей эффективных образовательных инноваций*¹. В частности, тех, которые определяют методы обучения (воспитания).

1 Во избежание ошибок надо помнить, что *обучение в возрастной ЗБР не означает перенесения особенностей следующего отрезка развития на данный отрезок*: на каждой стадии и в каждой фазе надо делать то, что *сейчас* является возрастной особенностью (находится в возрастной ЗБР). Нужна не искусственная акселерация (ускорение), а амплификация (обогащение) детского развития на каждом его этапе (А. В. Запорожец). Опыт показывает, что *«перенесение закономерностей и особенностей последующего периода психического развития на предыдущий не только не обеспечивает развивающего характера обучения, но часто становится тормозом и препятствием для полноценного развития ребенка»*. «Ярким тому примером может служить опыт введения массового обучения школьного типа для детей шестилетнего возраста в России в 80-е гг.». При этом «развитие детей не только не убыстрилось по сравнению с семилетками, но нередко у этих детей так и не сформировался своевременно главный итог психического развития в дошкольном возрасте – психологическая готовность к школьному обучению. Таким образом, обучение детей дошкольного возраста (а большинство детей шести лет психологически относятся именно к этому периоду развития) *способами и методами следующего ... периода развития никак нельзя назвать развивающим и соотносить с зоной ближайшего развития»* (Кравцова Е. Е., [162]; курсив мой. – С. К.). Причина неудачи состоит в том, что возрастные особенности одной стадии были перенесены в другую, а потому *вышли из возрастной ЗБР*. В первый класс надо принимать детей, вступивших в интрафазу «дошкольного возраста» (9.3.2). Соответственно, в первом классе *методы и содержание обучения должны определяться интрафазной ЗБР «дошкольного возраста», а не особенностями следующего «школьного возраста» и связанной с ним ЗБР* (см. табл. 42 и 43 в 7.6). То же касается и других этапов развития. Так, «аналогичным образом обстоит дело с преемственностью школы и вуза. Если, к примеру вуз начинает диктовать свои условия школьному обучению, то у школьников так и не происходит становления научно-понятийного мышления, а нереализованные в эти годы особенности психического развития становятся серьезным препятствием обучения в высшей школе» (Кравцова Е. Е., [162]). Но самому вузу – как и школе – диктует свои условия социум, поставивший цели перед системой образования. Поэтому *основная причина проблем в системе образования состоит в том, что социум ставит перед этой системой цели, не считаясь с возрастными законами обучения и развития*. Эти законы отражены в реконструированной теории Выготского в стадийно-фазной периодизации и периодической системе возрастных ЗБР. Те же законы были выше осмыслены как последовательность видов ведущей деятельности (8.3.2) и как главные развивающие задачи ступеней образования (9.3). *Не учитывая при постановке целей образования необходимые условия их достижения – возрастные законы обучения и развития – социум обрекает себя на недостижение этих целей, тем самым – на бесполезность затрат на образование*. Если, конечно, целью данного социума не является неуспех учащихся в учении и в последующей взрослой жизни (с соответствующими последствиями для общества в целом: оно в перспективе будет состоять из неуспешных людей, став из-за этого неуспешным социумом).

9.5.2. Выбор соответствующего возрастным особенностям детей и подростков содержания образования (обучения)

Здесь наша задача тоже состоит не в разработке готовой эффективной инновации, а в описании и обосновании ведущего к ней хода рассуждения ее разработчика.

Содержанием образования является опыт человечества. Точнее, та его часть, которая представлена в культурном контексте детского развития¹ и соответствует целям, поставленным социумом перед системой образования². Культурный контекст развития структурирован согласно последовательности возрастных зон ближайшего развития (ЗБР) в их периодической системе³: в каждой такой ЗБР находится конкретная часть этого контекста (1.3.4, 8.1.6). *При любых целях образования его содержание имеет возрастную структуру. Соответственно, при разработке образовательных программ, стандартов, учебных пособий и т. д. оно должно быть распределено по возрастным⁴ зонам ближайшего развития.* Иначе обучение выйдет из ЗБР и потому станет неэффективным (1.1.2).

Выготский пришел к выводу, что «только в определенные возрастные периоды обучение данному предмету» – определенной области содержания образования – «оказывается наиболее легким, экономным и плодотворным»⁵. *Разным ступеням развития (стадиям, фазам) соот-*

ветствуют различные области содержания образования. Тем самым – и разным возрастным ЗБР, связанным с этими стадиями (фазами): речь идет о «возрастных периодах», а не об индивидуальных особенностях¹.

Каждая область содержания образования имеет отношение «к ходу детского развития, и это отношение изменяется при переходе ребенка с одной ступени» развития «на другую»². В обсуждаемом контексте изменение таково: *область содержания образования, которая находится в возрастной ЗБР на любой стадии, не находится в возрастной ЗБР на всех остальных стадиях*³.

В периодической системе возрастных ЗБР (табл. 43) отражены все выявленные возрастные ЗБР, в которых – вместе взятых – находится все возможное содержание образования⁴. При этом сама периодическая система возрастных ЗБР является средством для выделения возрастных областей содержания образования. Т. е. содержания, соответствующего возрастным особенностям детей (подростков) того или иного возраста. Иными словами, содержания, находящегося у них в возрастной ЗБР. Ставя цели перед системой образования, социум отбирает определенную часть из всего возможного содержания образования, тем самым – и определенные части из его возрастных областей.

Таким образом, *периодическая система возрастных ЗБР*⁵ выступает в роли инструмента для *распределения содержания, соответствующего любым целям образования, по его ступеням, по классам школы, по группам детского сада согласно возрастным особенностям детей и подростков.* Эта же периодическая система является *средством выделения промежуточных целей обучения, соответствующих как поставленной социумом конечной цели образования, так и возрастным особенностям детей (подростков) на каждом отрезке развития.* На этом основании содержание образования должно распределяться по соответствующим разделам образовательных стандартов, программ, учебных пособий, приуроченным к определенным возрастам учащихся (см. таблицы в 6.6 и 7.6).

1 О культурном контексте детского развития см. в 1.1.1, 1.3.4, 8.1.6.

2 Или человеком перед собой в ходе самообразования.

3 Периодическая система возрастных ЗБР – заданная Выготским форма его теории обучения и развития (см. начало части II и Предисловие для ученых). О возрастных ЗБР см. в 1.2, о периодической системе возрастных ЗБР – в 1.3, о возрастной структуре культурного контекста детского развития – в 1.3.4.

4 В условиях массового образования разработчики образовательных инноваций не могут ориентироваться на индивидуальные ЗБР отдельного ребенка (3.2, 3.3, ср. 1.2.1, 1.2.2).

5 Выготский Л. С., [69], с. 266, и [60], с. 252-254. Здесь имеется в виду именно определенная область содержания образования, а не конкретная учебная дисциплина: например, математику школьники изучают во всех «возрастных периодах» (стадиях) своего нормального развития, т. е. во всех связанных с ними возрастных ЗБР. Поэтому неверно было бы говорить, что *обучение математике* осуществляется лишь на определенной стадии, например, в «школьном возрасте» – в 8-13 лет (6.4, 7.4). Правильно будет сказать, что на разных отрезках развития соответствующая им (находящаяся в ЗБР) область содержания образования включает разные части математики (и других учебных дисциплин).

1 О различии Выготским индивидуальных и возрастных зон ближайшего развития см. в 1.2.1, 1.2.2, 3.2.

2 Выготский Л. С., [71], с. 349.

3 См. обстоятельный комментарий в сноске на с. 397 в конце 9.5.1.

4 Для детей (подростков) от рождения до начала взрослости (табл. 1 в 3.4.1 и пояснения к ней, табл. 42 и 43 в 7.6).

5 Со своими компонентами (1.3).

Педагоги рассматривают «содержание образования как ... средство преподавания и объект усвоения»¹. Согласно обсуждаемым возрастным основам обучения², преподавание надо понимать как *внешнюю регуляцию, осуществляемую учителем по отношению к ученику*³. Средством этой регуляции является содержание образования, что ясно показывают приведенные Выготским примеры средств регуляции («психологических орудий»): язык, счисление, письмо и т. д.⁴ Развитие регуляции включает овладение ребенком (подростком) ее средствами⁵, для чего необходимо познание этих средств. *В таком смысле объектом усвоения для ребенка (подростка) является средство регуляции.*

Оно же – в качестве *средства преподавания* – служит познанию учеником среды, насколько она в данном средстве представлена. При этом средство регуляции выступает в качестве модели какой-либо части среды (прототипа этой модели, т. е. образца для нее)⁶. Благодаря «сходству прототипа и модели становится возможным использования последней в качестве средства познания прототипа»⁷ – моделируемого предмета. *В этом смысле объектом учения является не само средство регуляции (преподавания), а отраженная в нем часть действительности.*

1 Лернер И. Я., [184], с. 68-70.

2 Реконструированной выше теории обучения и развития Л. С. Выготского.

3 См. 9.2. Ср.: в основу образовательного процесса «должна быть положена личная деятельность ученика», при этом функция учителя – «регулировать эту деятельность» ученика (Выготский Л. С., [65], с. 59-60, 62).

4 Выготский Л. С., [50], с. 103.

5 См. 4.1.2, 5.4.

6 Например, игровая ситуация является моделью сюжета игры (воспроизводимой в ней части реальности). Ср.: «игра, как и учение, есть моделирование действительности». Разумеется, на разных стадиях развития моделирование имеет свои особенности. По-видимому, оно «может быть описано через две свои родовые формы», тогда «возрасты детства предстают как удерживающие эти две формы моделирования», разделяясь на две совокупности, соответствующие классификации стадий Д. Б. Элькониним по известным «сферам» (Поливанова К. Н., [236], [237]). Аналогичная классификация стадий в реконструированной теории Л. С. Выготского проводится по чередованию двух типов средств регуляции («психологических орудий», ситуаций), которые обозначены как *слова* и *вещи* (4.8.2).

7 Братко А. А., Волков П. П., Кочергин А. Н., Царегородцев Г. И., [28], с. 47.

Так, в «дошкольном возрасте» в сюжетно-ролевой игре, имеющей познавательную функцию¹, игровая ситуация всегда моделирует определенную часть действительности, которую Д. Б. Эльконин называл «сюжетом» игры². То же можно сказать и об ее аналоге – серьезно-игровой ситуации у подростков, моделирующих и познающих в ней отношения между взрослыми (6.5). В качестве модели может выступать и такое средство регуляции, которое обозначено выше как *слово*³.

Познавательная функция средства регуляции не отделена от его регулятивной функции⁴. Например, одна и та же *игровая вещь* (игровая ситуация)⁵ является одновременно и средством регуляции⁶, и моделью части среды (сюжета игры)⁷.

Необходимая часть процесса регуляции – познание ее субъектом ее объекта (т. е. субъекта исполнительной активности). Взаимодействие взрослых и детей происходит в ходе взаиморегуляции, включающей взаимное познание. В плане обучения и развития детей и подростков существенно познание ими взрослых. Овладев средством регуляции,

1 У дошкольников игра является «подготовлением к жизни» (Выготский Л. С., [65], с. 314). В познавательном плане игра представляет собой «оперирование знаниями» о действительности, выступая как «средство их уточнения и обогащения» (Люблинская А. А., [194], с. 107, 109). В частности, сюжетно-ролевая игра «выделяет» в окружающей среде социальные отношения и «моделирует» их, т. е. *делает их познаваемыми* (Эльконин Д. Б., [308], с. 360).

2 Эльконин Д. Б., [309], с. 34.

3 *Слово* как средство регуляции – это не отдельное слово, а предложение (4.8.2). Причем *предложение является моделью описанной в нем ситуации*, т. е. той или иной части среды (Балл Г. А., [9], с. 112). Разные виды *слова* являются средствами регуляции на различных стадиях (4.8.2, 4.8.3, 4.8.4, 6.2, 6.4, 6.6, 7.2, 7.4, 7.6).

4 Процесс познания – часть целостного процесса регуляции (саморегуляции).

5 Игровая ситуация – сложная *игровая вещь*, т. е. система предметов-заместителей (4.8.2).

6 В частности, играющие ведут себя в соответствии с игровой ситуацией, управляя друг другом посредством ее. Об игровой ситуации (игровой *вещи*) как средстве регуляции см. в 4.8.2, 6.3, 7.3.

7 Регуляция посредством модели предполагает знание об ее прототипе: например, для регуляции посредством игры необходимо знание об ее сюжете. Это знание о сюжете *данной* игры могло быть получено из житейского опыта, или в результате занятий, или во время *другой*, предшествующей игры, когда дети моделировали в *игровой ситуации* этот же сюжет и, тем самым, познавали его.

ребенок применяет его по отношению к взрослому (5.4). А значит, переходит от познания средства регуляции (и моделируемой в нем части среды) к познанию объекта своей регуляции – взрослого. Это хорошо видно, например, в «дошкольном возрасте»: «познание мира предметов и физических явлений»¹ после 5 лет (по окончании протофазы этого «возраста»²) «перестает вскоре исчерпывать интересы детей» и «их все более привлекают события, происходящие в социальной сфере», т. е. «мир людей»³, *пользующихся вещами, как средствами социальной регуляции.*

После того, как ребенок (подросток) в конце протофазы стал субъектом регуляции, он изучает уже не столько сами средства регуляции (*слова или вещи*), сколько окружающих взрослых *людей* и применяемые ими способы регуляции данного ее вида⁴. Причем ребенок овладевает именно тем видом регуляции (с его средством), который характерен для данного отрезка развития и находится в возрастной ЗБР (4.8.2, 4.8.4, 4.9.2, 5.8, 6.1–6.6, 7.1–7.6). И теми способами осуществления такого вида регуляции, которые приняты в данном социуме.

Для дидактики важен вопрос о том, «какое содержание и при каких условиях влияет на развитие»⁵. Он имеет значение для практической разработки эффективных образовательных инноваций: при этом надо знать, какое содержание *позитивно* влияет на дальнейшее развитие детей (подростков) того или иного хронологического возраста (класса школы, группы детского сада)⁶. Узнать это можно, определив по периодической системе возрастных ЗБР⁷ ту зону ближайшего развития, которая наиболее точно соответствует данному хронологическо-

му возрасту¹. В ней и находится то содержание образования, которое одновременно содействует и нормальному детскому развитию, и эффективности обучения (1.1.2).

Возрастные области содержания обучения связаны с возрастными ЗБР, а значит, с соответствующими отрезками развития, которые соотносятся с видами ведущей деятельности (8.3.2). Ими ребенок овладевает не спонтанно, а в результате обучения².

С отрезками развития (стадиями, фазами) связан и *интерес* детей (подростков) к определенным частям действительности (областям содержания образования). Речь идет не о *ситуативном* интересе, который возникает у учеников к тому или иному объекту в результате применения учителем соответствующего педагогического приема. Здесь имеется в виду *возрастной* интерес, закономерно возникающий и исчезающий в процессе развития. Смена «интересов ребенка» лежит «в основе психического развития»; «все психологические функции человека на каждой ступени развития действуют ... в определенной системе» и их направляют «движущие силы», в том числе «интересы», которые «изменяются на каждой возрастной ступени»³. Такая «перестройка потребностей и побуждений» – это «основной момент при переходе от возраста к возрасту» (соответственно, от одной возрастной ЗБР – к другой), когда на новом этапе развития уже «иное начинает интересовать ребенка»⁴. Таким образом, *определенные этапы развития (и связанные с ними возрастные ЗБР) соотносятся с определенными областями интересующего детей содержания образования.* Интерес понимается Выготским как «внутреннее влечение, направляющее все наши силы к исследованию предмета»⁵. Поскольку речь идет об обучении (воспитании) – к изучению определенного *содержания образования*, находящегося в ЗБР⁶. Помочь детям (подросткам) направить все свои

1 У нормально развитых детей (подростков): см. табл. 43 (в 7.6); ср. табл. 42 (в 7.6); см. также 7.1–7.5.

2 Ср., например, овладение игрой – ведущей деятельностью в «дошкольном возрасте» (Приложение 2).

3 Выготский Л. С., [67], с. 6-7. С такой точки зрения, *интерес* в некотором смысле является одной из движущих сил развития.

4 Выготский Л. С., [57], с. 192.

5 Выготский Л. С., [65], с. 169.

6 Именно *при обучении детей в ЗБР* у них наблюдается *естественный интерес к учебе* (Rogoff B., Malkin C., Gilbride K., [395]).

1 Моделируемого в *игровых вещах* – предметах-заместителях (4.8.2).

2 О том, что такое протофаза, см. в 1.2.9; о протофазе «дошкольного возраста» – в 7.3.

3 Лисина М. И., [187], с. 160-161.

4 О видах регуляции см. в 4.8.2, а об их связи со стадиями – и в 4.8.4. При одном и том же виде регуляции способы регуляции могут различаться. Например, в традиционных культурах применяется тот *вид* регуляции, для которого характерна «игровая техника» «обрядовых драматизированных танцев» (Д. Б. Эльконин). Однако конкретные *способы* осуществления такой регуляции в разных племенах различны (ср., например, обряды инициации у разных племен).

5 Лернер И. Я., [184], с. 69, 70.

6 Причем ориентировочная граница между возрастными ЗБР может порой оказаться посреди учебного года (7.6) и программа должна строиться с учетом этого.

7 См. 1.3, 6.6 и 7.6.

силы к учению – значит резко повысить эффективность обучения (воспитания) и качество образования. Исходя из этого, для выбора содержания образования надо установить, *на какую часть опыта человечества направлен познавательный интерес детей* на том или ином этапе развития (т. е. в соответствующей возрастной ЗБР).

Общий метод возрастно-психологически обоснованного выбора содержания образования (обучения) – установление соответствия конкретной его области (или данного учебного материала) определенной возрастной ЗБР.

При этом, как уже ясно из сказанного выше, учитываются средство регуляции, способы его применения, представленная в нем часть действительности, вид ведущей деятельности, область возрастных интересов.

Приведем пример основанного на этих данных хода рассуждения разработчика эффективной образовательной инновации, соответствующей возрастным особенностям детей (подростков). Предположим, его задача – разработать программу для 6-летних первоклассников.

В стадийно-фазной периодизации Выготского и в периодической системе возрастных ЗБР¹ (табл. 42, 43 в 7.6) обнаруживаем, что в 6-7 лет дети проходят в своем развитии интрафазу² той стабильной стадии, которую Выготский называл «дошкольным возрастом»³. В начале этой интрафазы дети обретают возможность обходиться без внешней игры (7.3) и могут начинать школьное обучение⁴ (9.3.2).

«Дошкольный возраст» (4-7 лет) – это процесс формирования самостоятельной внутренней саморегуляции посредством интериоризованной *игровой вещи (игровой ситуации)* (6.3, 7.3). Так у ребенка формируется новый уровень внутренней (*умственной*) *игровой активности – игры ума*⁵.

1 О стадийных ЗБР см. в 1.2, об их системе – в 1.3.

2 Об интрафазах см. в 1.2.9 и 5.4, об интрафазе «дошкольного возраста» – в 7.3.

3 Когда Л. С. Выготский работал над основами обучения и развития, детей принимали в школу после 7 лет и ученый вполне логично назвал данный стабильный «возраст» (4-7 лет) *дошкольным* (6.4). Обсуждение современного смысла этого названия см. в конце Приложения 1. О приеме детей в школу с 6 лет и о 6-летках см. в 9.3.2 и в 9.3.3 (третья «ступень»).

4 Если в момент поступления в школу ребенок еще не может обходиться без внешней игры, то он психологически не готов к школе и является кандидатом в отстающие и недисциплинированные (9.3.2).

5 Это – внутреннее (умственное) моделирование, которое является результатом интериоризации внешней игры, моделирующей ее сюжет (воспроизводимую в игре часть

В начале интрафазы данного «возраста» (7.3) дети утрачивают необходимость во *внешней игровой вещи* (игровой ситуации), так как у них уже есть соответствующий умственный (внутренний) план действий – *игра ума*. Иными словами, ребенок стал способен к умственной активности, *отвлеченной* в том смысле, что она отделена от физической модели сюжета (предметов-заместителей, внешней игровой ситуации¹). В игре ума (интериоризованной игре) ребенок оперирует уже не вещами (заместителями), а представлениями. Причем это уже не представления о вещах, воспринимаемых по первой сигнальной системе (такие представления формируются у младенца)², а другой вид представлений – результат интериоризации физической модели сюжета (внешней игровой ситуации). В начале интрафазы у ребенка есть оба вида представлений.

На протяжении той же интрафазы саморегуляция ребенка *становится* самостоятельной: его представления утрачивают скованность воспринимаемой реальностью³. *Игра ума становится* независимой от воспринимаемой среды, подчиняясь *условным правилам* (6.3). Иначе говоря, ребенок стал способен к умственной (внутренней) активности, *отвлеченной* еще и в том смысле, что она уже не моделирует воспринимаемую среду.

Мы пока говорили об умственной активности, имея в виду внутреннюю саморегуляцию (в целом). Она включает в себя все отдельные психические функции, в том числе – мышление. Таким образом, в интрафазе (6-7 лет) в ЗБР *находится отвлеченное мышление*. На уровне потенциального развития (конец «возраста») оно уже оперирует условными представлениями, не зависящими от воспринимаемой среды. Это связано с продвижением ребенка по пути от «житейских понятий»⁴ к «научным понятиям»⁵ (Выготский).

действительности). Моделирование широко применяется как метод научного исследования, поэтому обучение дошкольников сюжетно-ролевой игре (моделированию сюжета) является предварительной (пропедевтической) подготовкой их к изучению науки, к овладению теоретическим мышлением. А также – уже осуществляемым дошкольниками изучением окружающего мира путем его моделирования (в игре).

1 См. 4.8.2 («дошкольный возраст»).

2 См. 6.1 и 7.1.

3 Включая внешние ситуации, создаваемые взрослым для воздействия на ребенка. Ср. интрафазы других «возрастов» (глава 7).

4 Обретенных ребенком в житейском опыте.

5 Вводимым учителем словесно.

Таким образом, содержание образования для нормально развитых 6-летних первоклассников – отвлеченные представления («научные понятия»)¹. Вначале – отделившиеся от внешнего моделирования (игрового), а в конце – и от воспринимаемой среды (условные, абстрактные).

В данном случае, нам надо было не разрабатывать инновацию, а лишь показать ведущий к ней ход рассуждения разработчика. Поэтому был выбран пример, уже получивший многолетнее подтверждение в исследованиях и практической деятельности системы *развивающего обучения* (9.1). Наши выводы о 6-летних первоклассниках вполне согласуются с известной позицией *развивающего обучения*: «Необходимо с самого начала формировать у первоклассников исходные формы отвлеченного, теоретического мышления»².

Для нас сейчас важно следующее: только что *непосредственно из периодической системы возрастных ЗБР³ выведена идея эффективной инновации.*

Правда, желательно еще уточнить, какие части действительности должны быть отражены в тех «научных понятиях», которыми овладевают 6-летние дети. Для этого сопоставим с периодической системой возрастных ЗБР данные психологии о возрастных интересах⁴ детей на данной стадии развития (с психологической точки зрения – «дошкольный возраст», до 7 лет: см. 6.3). Возрастной интерес может выражаться, например, в виде часто задаваемых ребенком взрослому вопросов на определенные темы. Согласно данным возрастной психологии, в «3-5 лет» дети проявляют интерес к области «событий, явлений и взаимоотношений в предметном мире» («мире вещей»)⁵, а затем детей «все более привлекают события, происходящие в социальной сфере»⁶. Соответственно, *понятия, внесенные в программу для 6-леток, должны отражать физический мир вещей и социальную сферу с постепенным смещением акцента с первого на вторую.* В конце же данного стабильного «возраста» – в начале «кризиса 7 лет» – происходит отвержение

1 В той или иной мере опирающиеся на житейские понятия.

2 Давыдов В. В., Маркова А. К., [100], с. 299.

3 Важнейшим компонентом которой является реконструированная стадийно-фазная периодизация Выготского (см. табл. 42, 43 в 7.6).

4 О возрастных интересах см. выше (9.5.2).

5 Лисина М. И., [187], с. 160-161.

6 Лисина М. И., [187], с. 160-161. Дети обнаруживают у взрослых регуляцию посредством игровой ситуации: Шекспир недаром сказал, что мир – театр, а люди – актеры.

среды (6.3), т. е. *понятия становятся абстрактными.* (Пример: неименованные числа и умственные операции с ними.)

Таким образом, *периодическая система возрастных ЗБР* – в сочетании с данными возрастной психологии – *применима в качестве источника идей эффективных образовательных инноваций*¹, включая те, которые определяют *содержание* обучения (воспитания).

Аналогичным образом разработчик образовательной инновации может рассуждать и применительно к любой другой стадии или фазе развития от рождения до начала взрослости (6.6, 7.6).

9.5.3. «Экспериментально-генетический» метод как способ проверки эффективности образовательных инноваций

Критерий эффективности образовательных инноваций – достигаемый с их помощью практический результат. Надо иметь возможность определить его.

Для этого может быть применен метод проведения экспериментов, разработанный Л. С. Выготским и впоследствии развитый его научной школой. Ученый называл этот метод «экспериментально-генетическим в том смысле, что он искусственно вызывает и создает генетически процесс психического развития» ребенка². Указанный метод фактически имеет отношение и к учебно-воспитательному процессу: *воспитание* «может быть определено как искусственное развитие ребенка»³. Которое, таким образом, является процессом, *искусственно вызываемым и создаваемым*, как и в эксперименте. Причем это относится к обучению (воспитанию), *совершающемуся в ЗБР*: именно оно *искусственно «вызывает к жизни целый ряд функций... лежащих в зоне ближайшего развития»*⁴.

1 Во избежание ошибок надо помнить, что *обучение в возрастной ЗБР не означает перенесения особенностей следующего отрезка развития на данный отрезок*: на каждой стадии и в каждой фазе надо делать то, что *сейчас* является возрастной особенностью (находится в возрастной ЗБР). См. более обстоятельный комментарий в сноске на с. 397 в конце 9.5.1.

2 Выготский Л. С., [50], с. 107, и [52], с. 95.

3 Выготский Л. С., [50], с. 107. *Воспитание и обучение являются «искусственными» в том смысле, что они не «естественны», т. е. имеют не природный, а культурный характер*: представляют собой влияние на детское развитие его культурного контекста (1.1).

4 Выготский Л. С., [60], с. 252.

Сегодня в научной школе Выготского «экспериментально-генетический метод» применяется в виде его модификации – *обучающего эксперимента* (который называют также *формирующим экспериментом*)¹. Он имеет 3 этапа: 1) констатирующий, 2) формирующий (обучающий)², и 3) еще один констатирующий этап. Различие между результатами двух констатирующих этапов – это результат обучающего этапа. Если обучение производится педагогом³ с целью проверки новых идей в области педагогики и образования, то модифицированный «экспериментально-генетический метод» (обучающий эксперимент) является способом проведения *педагогического эксперимента* или *апробации разработанной образовательной инновации*.

Если же педагог осуществит все 3 указанных этапа просто ради обучения и воспитания детей, то обсуждаемая трехэтапная методика будет представлять собой *способ организации педагогического процесса с контролируемой эффективностью*⁴. Иначе говоря, можно применять

1 См., например: Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г., Обухова Л. Ф., Фролов Ю. И., [33].

2 Обучающий этап может рассматриваться как педагогический процесс, в том числе – организованный согласно образовательной инновации.

3 Аналогичная ситуация и у психолога. Разумеется, для психолога и для педагога метод обучающего эксперимента имеет свои особенности, однако сейчас речь не об этом. Осуществление психологом формирующего (обучающего) этапа *с целью изучения процесса развития ребенка* относится к методике исследования в возрастной психологии. Если же психолог просто осуществляет на формирующем этапе работу с клиентом, то имеет место *психологическая практика с контролируемой эффективностью* (посредством констатирующих этапов). Здесь уместно говорить и о психотехнике. «Экспериментальная схема Выготского является и психотехнической схемой ... формирования психики ... и нового опыта. В этом смысле психология Выготского – это и особого рода психотехника» (Олешкевич В. И., [227], с. 195). Психотехника – не только практика, которая «выдвигает постановку задач» для теории и «служит верховным судьей теории, критерием истины», но и «научная теория, которая привела бы (на практике. – С. К.) к ... овладению психикой, к искусственному (культурному. – С. К.) управлению поведением» (Выготский Л. С., [51], с. 387-389). С такой точки зрения, реконструированная выше часть психологической системы Выготского есть психотехника: применение этой теории ведет именно к развитию регуляции (управления поведением). Причем речь идет именно о *возрастной психотехнике* как форме работы взрослых по обеспечению *нормального детского развития* (ср. 3.3, 8.1.3, 8.1.4, 8.1.8, 8.4.3).

4 Такую организацию педагогического процесса при соответствии его обсуждаемым в этой книге основам эффективной педагогики (прежде всего – возрастной ЗБР) можно понимать как *возрастную психотехнику образования*, т. е. как ту самую «фор-

данный метод не только в эксперименте, но и в образовательном процессе. Используя при этом уже не выдуманные стимулы¹, а реально применяемые в культуре (включая науку) слова и другие *средства регуляции* как *содержание образования* (9.5.2). Тогда мы и получим не что иное, как *педагогический процесс с контролируемой эффективностью*.

В его начале прежде всего устанавливается исходный уровень учащихся: проводится первый констатирующий этап. На втором (обучающем) этапе осуществляются действия, предусмотренные инновацией (или традиционными программой и методикой). Например, перед учениками может быть поставлена задача и в ходе попыток ее решения им могут быть даны новые средства регуляции, моделирующие изучаемую часть действительности (9.5.2). При этом ученики не получают готовый способ решения, а активно ищут его (в меру своих возможностей *открывают его* для себя). Учитель же, ставя задачу, создает ситуацию, в которой действуют ученики, а затем взаимодействует (сотрудничает) с ними². В конце проводится заключительный констатирующий этап, результаты которого сопоставляются с результатами первого констатирующего этапа. Такой принцип организации образовательного процесса вполне осуществим на практике: он уже давно используется в системе *развивающего обучения*. В ней «генетико-моделирующий метод исследований³ выступает как метод экспериментального⁴ развивающего воспитания и обучения детей»⁵ в условиях учебных заведений. *По такому принципу может быть организована апробация любой образовательной инновации*.

Для нас сейчас важно отметить, что в психологической системе Выготского есть *метод контроля практической эффективности разработанных инноваций*. Последний представляет собой, в сущности, «экспериментально-генетический метод» (формирующий эксперимент),

мальную сторону (механизм. – С. К.) всякого воспитательного процесса», которую должна разработать для педагогики психология; очевидно, эта область может быть названа «педагогической психотехникой» (Выготский Л. С., [65], с. 67, и [66]).

1 Например, бессмысленные слова, специально сочиненные психологом-экспериментатором для предъявления испытуемым.

2 Ср. 1.2.6 и третий пример в 8.4.1.

3 Т. е. модифицированный «экспериментально-генетический метод».

4 Или инновационного.

5 Давыдов В. В. и др., [246], с. 26. О *развивающем обучении* см. в 9.1.

где образовательная инновация выступает в роли экспериментально проверяемой гипотезы. Как показывает богатый опыт развивающего обучения, подобный контроль эффективности инновации может осуществляться прямо в учебном заведении, в условиях реального учебно-воспитательного процесса.

9.5.4. Возрастно-психологический аспект совершенствования системы образования

Когда мы говорим о *системе образования*, то подразумеваем прежде всего школьное образование. Эксперты Европейского Союза определили «совершенствование школы» как «систематизированные усилия, направленные на изменение условий осуществления учебного процесса и других связанных с ним внутренних процессов деятельности школы, конечной целью которых является более эффективная реализация цели ее деятельности». Это предполагает осуществление образовательных реформ (инноваций), имеющее 3 этапа: 1) «внесение новых идей и способов деятельности» и «поиск институционального согласия по поводу их необходимости для школы»; 2) «введение в эксплуатацию» разработанных идей и способов; 3) «встраивание их в нормативную повседневную деятельность» учебного заведения, «превращение в неотъемлемую ее составляющую»¹.

Те же 3 этапа можно описать и в иных терминах: 1) разработка инновации и принятие решения об ее применении на практике; 2) первичное применение (апробация); 3) внедрение в практику.

Очевидно, что эта же схема применима для совершенствования не только школы, но и других частей системы образования (включая высшее, среднее специальное и дошкольное образование).

Реконструированная выше теория обучения и развития Л. С. Выготского особенно важна на первом этапе, так как позволяет разрабатывать более эффективные образовательные инновации. На втором и третьем этапах может использоваться метод контроля практической эффективности разработанных инноваций (9.5.3).

Изучаемая в настоящем исследовании часть психологической системы Л. С. Выготского не противоречит указанной 3-этапной схеме, вполне совместима с ней, не требует введения в нее каких-либо дополнительных этапов. Заложенный ученым возрастной фундамент педагогики и системы образования дает процессу совершенствования этой системы солидное научное основание.

1 Van Velzen W., цит. по [262], с. 223. При этом «внешние» по отношению к системе образования «политические инициативы не являются достаточными в этом деле, необходимо развивать внутренние стратегии самой школы, если мы хотим достичь существенных изменений к лучшему». Следует также учитывать, что «развитие школьных стратегий совершенствования требует создания инфраструктуры перемен, которая сможет поддержать появление и развитие новаций в учебном процессе, необходимых для обеспечения успеха учащихся» (Hopkins D., Lagerweij N., [363], р. 75). Т. е. для обеспечения *эффективности образовательного процесса* (1.1.2).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Л. С. Выготский различал индивидуальные и возрастные зоны ближайшего развития (ЗБР), хотя и не ввел для этого особых терминов. Каждая возрастная ЗБР связана с конкретным отрезком детского развития – стадией или ее определенной частью (фазой). В отличие от индивидуальных, возрастные ЗБР могут применяться для решения общих проблем педагогики и психологии, для разработки эффективных образовательных инноваций и методов практической психологии. Такие ЗБР полезны и для работы педагога или психолога с конкретными детьми или подростками (в том числе – в сочетании с их индивидуальными зонами ближайшего развития). Возрастные ЗБР имеют значение для психотерапии и психиатрии.

2. Психологические признаки возрастных ЗБР – те же, что у связанных с ними отрезков развития. Все такие отрезки (стадии, фазы) определяются у ребенка по их психологическим признакам, а не по его «паспортному возрасту» (количеству лет и месяцев после рождения). Выявленные сроки начала и окончания стадий и фаз представляют собой лишь примерные ориентиры для психологов и педагогов. Стадия (фаза) определяется не «паспортным возрастом», а своим психологическим признаком: симптомом достижения ребенком определенного уровня развития регуляции (саморегуляции). В настоящем исследовании изучались этапы формирования регуляции в ходе взаимодействия ребенка (подростка) и взрослого. Исходя из того, что регуляция развивается целостно, этапы формирования регулятивных взаимодействий между детьми (подростками) должны совпадать с выявленными этапами. Регулятивные взаимодействия ребенка (подростка) и взрослого необходимы для нормального детского развития. При этом прохождение ребенком (подростком) всех стадий этого процесса не гарантировано природой¹. Оно является результатом деятельности родителей, психологов, педагогов по обеспечению нормального развития ребенка (профилактическая психокоррекция). Которая должна осуществляться путем взаимодействия ребенка со взрослыми *внутри ЗБР* (на всех

¹ Развитие не преформировано.

стадиях и во всех фазах). Одним их этапов этой деятельности является обеспечение возрастнo-психологической готовности ребенка к школе. Основным признаком готовности ребенка к обучению в школе является возрастнoй симптом начала конкретнoй фазы развития (определенный уровень развития саморегуляции).

3. В каждой возрастнoй ЗБР находится не только соответствующая ей стадия или фаза детского развития, но и часть культуры (культурного контекста детского развития), в том числе – конкретный этап обучения (воспитания). Такие ЗБР устанавливают связь между определенными отрезками детского развития (стадиями, фазами) и этапами обучения (включая его методы и содержание). Последовательность этих ЗБР отражена в разрабатывавшейся Л. С. Выготским и реконструированной в настоящем исследовании теории обучения и развития детей и подростков. Она реконструирована в заданной для нее учебной форме *периодической системы возрастных ЗБР* (с ее компонентами, включая хорошо известную психологам и педагогам «возрастную периодизацию» Выготского). Эта система является возрастнoй основой для разработки высокоэффективных образовательных инноваций и методов практической психологии. Указанная теория реконструирована в практически применимом варианте и обладает сегодня мощным творческим потенциалом в психологическом и педагогическом плане.

4. Лежащая в основе периодической системы возрастных ЗБР «возрастная периодизация» Л. С. Выготского фактически представляет собой *периодическую систему стадий детского развития*¹. В ходе исследования в научном наследии великого психолога выявлена более подробная *стадиально-фазная периодизация Выготского*. Она разделяет процесс детского развития по психологическим признакам на 26 смежных частей – «кризисов» и фаз стабильных «возрастов». Фазы каждого из последних составляют то, что ученый назвал «структурой возраста». Периодизации Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина согласуются между собой и дополняют одна другую, давая вместе более полное представление о процессе детского развития. С каждой стадией Выготского связан особый вид ведущей деятельности, а с каждой фазой всякого стабильного возраста – особый подвид ведущей деятельности.

¹ В явном виде идея периодической системы в психологии была выдвинута учеником Л. С. Выготского Д. Б. Элькониным ([308], с. 366) и реализована в разработанном им варианте периодической системы [305].

5. Теория Л. С. Выготского, реконструированная в форме периодической системы возрастных ЗБР, представляет собой возрастной фундамент психологических и педагогических исследований обучения и развития (в том числе – влияния на детское развитие его культурного контекста). Эта система и ее важный компонент – стадийно-фазная периодизация – лежат в основе ряда методов изучения детского развития. К ним относятся: моделирование отрезков развития и возрастных ЗБР, проведение модельных экспериментов и наблюдений, выдвижение теоретически обоснованной гипотезы, построение логичной психологической теории без непосредственного обращения к чувственному опыту, интерпретация положений других теорий в понятиях реконструированной теории Выготского. Указанный метод моделирования дает возможность психологам опираться на знания об одних стадиях детского развития при исследовании других стадий данного процесса. Это полезно для решения собственно психологических проблем (например, для преодоления некоторых трудностей в изучении новорожденности и младенчества, возникающих из-за отсутствия речи у испытуемых). А также – для решения *проблемы согласования достижений возрастной психологии с потребностями системы образования* путем использования психологами знаний о хорошо изученных стадиях для исследования малоизученных стадий детского развития, включая выделяемые в психологии (младший) школьный, подростковый, пубертатный возрасты.

6. Реконструированная теория обучения и развития может рассматриваться как возрастной фундамент педагогической науки. Выделяемые дидактикой стороны обучения (преподавание и учение) эта теория изучает в психологическом аспекте, который дополняет собственно педагогический, позволяя лучше понять связь между преподаванием, учением, развитием, содержанием образования и его методами. Преподавание психологически понимается как регулятивная (управляющая) активность учителя по отношению к ученику, а содержание образования – как средство регуляции. В деятельности же ученика выделяются: исполнительная учебная деятельность (учение, подчиненное регуляции со стороны учителя), регуляция учеником своей исполнительной учебной деятельности (учения), а также регуляция учеником поведения учителя. Последняя может существенно (позитивно или негативно) влиять на ход педагогического процесса и его эффективность, а потому должна учитываться педагогикой. Все указанные аспек-

ты деятельности учителя и ученика закономерно изменяются в ходе детского развития согласно *периодической системе возрастных ЗБР* (заданной Выготским форме его теории обучения и развития).

7. Труды Л. С. Выготского содержат не только идеи ученого, но и методы (принципы) их систематизации. Этого достаточно для теоретической реконструкции если не всей психологической системы ученого, то, по крайней мере, ее значительной части. К ней относится реконструированная теория обучения и развития. Очевидно, что есть смысл продолжить системные исследования в этом направлении.

Научные и практические перспективы:

1. Продолжение работы по теоретической реконструкции психологической системы Л. С. Выготского: нет никаких оснований полагать, что возможности такой реконструкции в настоящем исследовании исчерпаны. В частности, в трудах ученого еще не выявлены достаточно ясные указания на границы и признаки фаз нестабильных стадий (возрастных «кризисов») и соответствующих фазных ЗБР.

2. Изучение связей реконструированной теории Выготского с теориями других выдающихся психологов. Поиск адекватного места ученого и его научной системы в истории психологии (от древности до настоящего времени).

3. Конкретизация частей культурного контекста детского развития, связанных со стадиями и фазами (находящихся в это время в возрастной ЗБР).

4. Развитие реконструированной теории в целом и «малых теорий» отдельных стадий и фаз детского развития: по окончании реконструкции периодической системы отрезков развития и возрастных ЗБР Л. С. Выготского изучение ее¹ и вытекающих из нее следствий только начинается².

5. Разработка методов практической психологии и психотерапии, содействующих нормальному детскому развитию, т. е. соответствующих возрастным зонам ближайшего развития. Изучение значения возрастных ЗБР для психиатрии³.

1 В сопоставлении с периодической системой Д. Б. Эльконина [305].

2 Подобно тому, как изучение системы химических элементов и вытекающих из нее следствий не исчерпывается работами Д. И. Менделеева, а представляет собой весьма важную сторону дальнейшего развития химии и физики.

3 Нормальное «развитие – ключ к пониманию патологических изменений» (Выготский Л. С., [67], с. 201). См. также 8.4.3.

6. Применение в научной психологии методов, перечисленных выше (вывод 5). Исследование таким путем малоизученных стадий детского развития.

7. Изучение возрастных особенностей ученика как субъекта и объекта образовательного процесса в свете реконструированной теории Выготского. Педагогические исследования форм взаимодействия учителя и ученика на разных отрезках его развития (в различных возрастных ЗБР).

8. Разработка эффективных образовательных реформ и инноваций на основе системы возрастных зон ближайшего развития.

Приложение 1 ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ

При реконструкции психологической системы Л. С. Выготского надо, естественно, использовать термины, употреблявшиеся самим ее автором. К сожалению, ими невозможно ограничиться: он не успел разработать терминологию¹. Например, в текстах ученого не удалось обнаружить термины для обозначения совокупностей *индивидуальных ЗБР* и *возрастных ЗБР*. При выявлении и обсуждении этих двух разновидностей ЗБР (включая различия между ними) надо было каждую из них как-то обозначать, хотя бы условно. Для этого общий термин *зона ближайшего развития* был дополнен необходимыми уточнениями: *индивидуальная зона ближайшего развития*, *возрастная зона ближайшего развития* (3.1, 3.2). В некоторых других случаях тоже пришлось поступить аналогичным образом (по той же причине). Например, использовать термины *аллофаза* и *аутофаза* для обозначения неявно отраженных в текстах Выготского понятий об определенных типах фаз детского развития (5.4).

Применение в настоящей работе терминов *стадия*, *стабильная стадия* и *нестабильная стадия* обусловлено неоднозначностью слов «возраст» и «кризис» в текстах Выготского (как, впрочем, и в психологии вообще).

Иногда он называл «возрастами» *все* стадии своей периодизации (табл. 1 в 3.4.1), используя «возраст» как родовое понятие по отношению к двум видам – «стабильным возрастам» и «критическим возрастам». Порой же ученый называл «возрастами» лишь *часть* стадий своей периодизации, противопоставляя «возрасты» «кризисам» (табл. 2 в 3.5). Он употреблял изредка слово «возраст» и в смысле количества лет, истекших с момента рождения ребенка: ср. выражение «паспортный возраст»².

1 «Одну из трудностей для правильного понимания» работ Выготского составляет его вынужденная «терминологическая небрежность». Он «очень спешил – спешил реализовать свои замыслы», старался успеть «завершить (хотя бы в общих чертах) свою теорию. Терминологическая точность казалась при этом делом второстепенным» (Леонтьев А. Н., [176], с. 27).

2 Выготский Л. С., [69], с. 247, 255-256, 260.

Слово «кризис» тоже не зафиксировано Л. С. Выготским в качестве термина: оно употребляется им наряду с выражениями «критический период» и даже «критический возраст». Тем не менее, это слово явно употребляется ученым в определенном смысле, отличающемся от распространенного взгляда на *кризис* как на аномальное явление. Выготский называл «кризисом» не *нарушение в развитии*, а нечто совершенно и принципиально иное: *стадию развития, естественную для здорового, нормально развивающегося ребенка* (табл. 2 в 3.5). Причем это стадия, обусловленная «внутренней логикой» развития, т. е. стадия необходимая, существующая независимо от того, находится ли ребенок в какой бы то ни было из изучаемых психологами сложных жизненных ситуаций, включая состояние конфликта с другими людьми. Отметив, что «в критические возрасты развитие ребенка часто сопровождается более или менее острыми конфликтами с окружающими» и «внутренними конфликтами», ученый тут же указывает, что «все это встречается далеко не обязательно»¹, а значит, *сущность возрастного «кризиса» вовсе не в этих конфликтах* (ср. 4.7). «Кризисами» Выготский называет не *точки*, а *отрезки развития*² (стадии), которые имеют значительную длительность во времени и «складываются из трех ... фаз». Именно такой подход дает возможность исследовать процесс детского развития *на протяжении «кризиса» и его структуру*: точка ни протяженности, ни структуры не имеет. В связи с таким подходом к «кризисам», качественное изменение («скачок») соотносится в предложенной Выготским схеме развития уже не с «кризисом» в целом, а лишь с его границей, т. е. с точкой между двумя отрезками (стадиями) – «возрастом» и смежным с ним «кризисом»³.

В данной книге термин *стадия* применяется для обозначения отрезков развития, полностью перечисленных в табл. 1, и не применяется в иных смыслах (3.4.1). Аналогичным образом, термины *стабильная стадия* и *нестабильная стадия*⁴ употребляются исключительно для обозначения стадий двух видов, указанных в табл. 2 (в 3.5). Терми-

1 Выготский Л. С., [69], с. 250, 254.

2 Выражение «отрезок развития» применялось Л. С. Выготским ([77], с. 473). «Кризисы» рассматриваются как «точки развития» не у Л. С. Выготского, а у Д. Б. Эльконина [305], причем, по-видимому, достаточно условно (Касвинов С. Г., [137], с. 61).

3 Выготский Л. С., [69], с. 248, 255; Касвинов С. Г., [137], [138]. О границах между смежными стадиями см. в 1.2.3, подробнее – в 3.4.1.

4 Оба термина имеют определения (4.7).

нологическое различие этих двух видов стадий осуществлено с помощью слова «стабильный». Оно весьма характерно для лексики Выготского, где употребляется для обозначения «возрастов» в составе выражений «стабильный возраст» или «стабильный период» (т. е. тот же «стабильный возраст»)¹.

Л. С. Выготский не зафиксировал слов «кризис» и «возраст» в качестве терминов, но часто применял эти слова и включающие их выражения. Это не может не отразиться в цитатах из его работ. К тому же оба слова давно стали привычными для многих специалистов. Зафиксировав в качестве терминов выражения *стабильная стадия* и *нестабильная стадия* (3.5), можно² применять наряду с ними, как их синонимы, слова «возраст» и «кризис», а также аналогичные им по смыслу выражения. При необходимости дополняя эти слова и выражения уточнениями во избежание двусмысленностей (т. е. добавляя в скобках или в сноске термин *стадия, стабильная стадия* или *нестабильная стадия*).

Значение термина *стабильная стадия* отражено в определении этого вида стадий (4.7). Для выявления (и диагностики) стадии применяется признак ее начала (3.4.1). Поэтому термин *стабильная стадия* имеет такой психологический смысл: с началом стадий этого вида связано *стабильное*, т. е. устойчивое, подчинение ребенка³ другому человеку⁴, прежде всего – взрослому. С началом же *нестабильной стадии* подчинение является *нестабильным*, неустойчивым: ребенок *может подчиниться* внешней регуляции, а *может не подчиниться* ей. Он сам принимает решение об этом на уровне уже сформированной *самостоятельной внутренней саморегуляции* (4.1).

Слово «стабильный» означает у Выготского и отсутствие в течении «возраста» столь резких сдвигов, столь быстрого темпа развития, как это наблюдается во время «кризисов»⁵. В этом смысле слова «стабильный» и «литический» могут рассматриваться как синонимы.

Эти дополнительные смыслы слова «стабильный» не противостоят реконструированным определениям (4.7) и сосуществуют с ними.

1 Выготский Л. С., [69], с. 249.

2 А в цитатах – и приходится.

3 Как субъекта исполнительной активности. (О различии Выготским регулятивной активности и исполнительной активности см. во второй половине 1.2.6, подробнее – в 4.1.2.)

4 Субъекту внешней регуляции.

5 Выготский Л. С., [69], с. 248-249.

Отдельного комментария требует выражение «дошкольный возраст».

В принципе его можно понимать либо как обозначение *отрезка детского развития между «кризисами» 3 и 7 лет* (табл. 1 в 3.4.1) либо *всего процесса развития ребенка от рождения до поступления в школу, или даже любой части этого процесса, завершающейся началом школьного обучения*¹.

Однако *прием ребенка в школу – это не психологический признак самого ребенка, а действие, совершаемое над ребенком взрослыми при достижении им определенного хронологического возраста*. Последний в различных странах и в разное время неодинаков², но речь всегда идет не о достигнутом ребенком уровне развития, а всего лишь о «паспортном возрасте», который сам по себе не является признаком уровня развития³. Не устанавливает этот уровень и нынешнее психологическое тестирование ребенка при приеме в школу: психолог с помощью тестов оценивает отдельные способности ребенка, а не выявляет возрастной признак готовности ребенка к школе (обсужденный в 9.3.2). Начало *успешного* обучения в школе не может быть независимым от реального уровня развития ребенка в это время⁴. Дети, не находящиеся в момент

1 Ср., например, следующие высказывания психологов. «Периоды дошкольного возраста – ранний, младший, средний и старший (иногда эти периоды называют ранний детский, преддошкольный и дошкольный возраст)» (Непомнящая Н. И., [219], с. 36). «Раннее детство – период развития, который простирается от конца младенчества до приблизительно 5 или 6 лет; иногда этот период называется дошкольными годами... Первый класс типично отмечает конец этого периода» (Santrock J. W., [399], с. 19). Само понятие «школа» здесь тоже весьма неоднозначно: в разных странах неодинаковы и сроки приема в школу, и образовательные программы для 1 класса, причем эти программы нередко изменяются, а сроки порой переносятся. Если даже речь идет об унифицированной школе данной страны в конкретный год, то все равно остается неясным, почему в качестве *общего психологического критерия уровня детского развития* принята школа именно этой страны, а не другой. Через столь туманное понятие школы нельзя определять другие понятия, в том числе – «дошкольный возраст». Поэтому ниже будет приведено другое наименование для данной стадии, тоже применявшееся Выготским.

2 С 7, с 6 или даже с 5 лет (Кондратенко Л. О., [151]).

3 Хронологический, «паспортный» возраст ребенка не может служить надежным критерием для установления реального уровня его развития» (Выготский Л. С., [69], с. 260).

4 Обучение в школе – новая для ребенка форма культурного опыта. А «всякая новая форма культурного опыта является не просто извне, независимо от состояния

приема в школу на необходимом уровне развития, становятся неуспешными и недисциплинированными учениками (9.3.2).

Прием в школу не является психологическим признаком окончания стадии развития, а потому обозначение этой стадии выражением «дошкольный возраст» психологически и логически некорректно. Почему же Выготский употребил это выражение, ставшее весьма распространенным, если не общепринятым? Во-первых, он вообще не успел разработать терминологию. Во-вторых, в то время указанное выражение имело смысл: детей принимали в школу с 7 лет, а стадия, обозначенная как «дошкольный возраст», предшествует «кризису 7 лет» (табл. 1 в 3.4.1). Лишь несколько десятилетий спустя прием в школу был перенесен у нас на 6 лет, что и выявило для нас некорректность термина «дошкольный возраст». Согласно реконструированной теории Выготского и данным возрастной психологии, возрастно-психологически обоснованное начало школьного обучения – *раньше конца «дошкольного возраста»* (9.3.2). Поэтому выражение «дошкольный возраст» некорректно: оно означает стадию развития, завершающуюся *до школы*.

Сказанное не является критикой в адрес Выготского или кого бы то ни было другого: задачи исследования, результатом которого стала эта книга, принципиально не полемические. Речь идет лишь о необходимости уточнения терминологии. Когда детей начали принимать в школу не с семи, а с шести лет, первоклассники стали одновременно *школьниками* (в том педагогическом смысле, что они уже *ходят в школу*) и *дошкольниками* (в том психологическом смысле, что они еще не вышли в своем развитии за пределы «дошкольного возраста»). Такая терминологическая путаница *мешает взаимопониманию между педагогами и психологами*¹, тем самым *препятствуя разработке соответствующих*

организма (т. е. ребенка. – С. К.) в данный момент развития, но организм, усваивая внешние влияния, усваивая целый ряд форм поведения, ассимилирует их в зависимости от того, на какой ступени психического развития он стоит» (Выготский Л. С., [52], с. 150).

1 Вы не пробовали объяснить педагогу, что 6-летние *учащиеся школы* психологически являются *дошкольниками*? Попробуйте. В. В. Давыдов недаром сместил в теории развивающего обучения начало «младшего школьного возраста» на 6 лет ([246], с. 11). Педагог понимает выражение «дошкольный возраст» как часть жизни ребенка, заканчивающуюся *в момент начала школьного обучения*. И это естественно: в центре внимания педагогики и системы образования традиционно находится *школа*.

Приложение 2¹

СВЯЗЬ ИГРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ОСНОВАМИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ

возрастной ЗБР и потому эффективных образовательных инноваций (9.5). Причем путаница не ограничивается концом обсуждаемой стадии: «дошкольный возраст» следует за «кризисом 3 лет» (табл. 1) и начинается около 4 лет (6.3), детей же нередко называют *дошкольниками* уже с 2 лет, употребляя выражение «младший дошкольный возраст» (от 2-х до 4-х лет)¹.

Назрела необходимость переименовать «дошкольный возраст» в психологии так, чтобы его название было связано с *психологическими признаками (возрастными особенностями) детей*². Такое название предложено Выготским. Он применял выражение «возраст игры» для обозначения «типичной стадии» развития³. Это название имеет весьма существенную связь с психологическими признаками данной стадии (6.3, 7.3). Чтобы соблюсти общий стиль «возрастной периодизации» Выготского, эту стадию следует обозначить как «игровой возраст», ограниченный «кризисами» 3 и 7 лет (см. табл. 1 в 3.4.1).

В заключение отметим следующее. Ход и результаты проведенной выше реконструкции части психологической системы Л. С. Выготского показывают: при изучении его научного наследия надо искать не систему терминов⁴, а *невяно присутствующую в работах ученого систему понятий*. Поскольку он ввел термины не для всех этих понятий, исследователь будет *вынужден* вносить уточнения, тем самым дорабатывая терминологию Выготского. При этом *надо везде, где это возможно, использовать слова и выражения из его лексикона*. В остальных случаях – *следовать примеру ученого*, применявшего общенаучный принцип создания терминов на основе греческих и латинских слов: ср. «интер», «экстра», «интра» (5.3).

1 Мухина В. С., [215], с. 48.

2 Это ничуть не помешает педагогам продолжать называть детей 2-6 лет дошкольниками. Однако исчезнет терминологическая путаница, которая затрудняет взаимопонимание педагогов и психологов, осложняя тем самым применение достижений возрастной и педагогической психологии для повышения эффективности обучения и воспитания детей.

3 Выготский Л. С., [52], с. 325.

4 Выготский не успел разработать терминологию.

Отечественные психологи в последние десятилетия XX века и позднее констатировали «заметное обеднение содержания детских игр и уменьшение их места в жизни дошкольников», «несмотря на наличие выраженной игровой мотивации»². Мы же выше опирались на результаты исследований игры, проведенных до ее упадка, обсуждая возрастно-психологические основы дошкольного образования, раннего развития и подготовки к школе (9.3.2, 9.3.3). В том числе – «дошкольный возраст» и его структуру (6.3, 7.3). В связи с этим представляют интерес вопросы о значении игры для обучения и развития дошкольников, а также о правомерности опоры на такие результаты в современных исследованиях.

Основные результаты научной школы Выготского в области психологии детской игры включают вывод о том, что «игра на границе дошкольного возраста³ возникает не спонтанно⁴, а формируется под влиянием воспитания»⁵, т. е. под воздействием взрослых. И в этом случае, как обычно, *обучение (воспитание) ведет за собой развитие* (3.1).

То, что ролевая игра возникает у детей под влиянием взрослых, подтверждается, например, сравнением ситуаций в племенах чейенн (США) и манус (о-ва Адмиралтейства). «Мать в племени чейенн делает своему ребенку ... небольшую палатку, чтобы играть в дом», таким путем возникает «детский лагерь ...», воспроизводящий в миниатюре жизнь взрослых» и представляющий собой «центр всех детских игр».

1 Приложение 2 воспроизводит часть статьи С. Г. Касвинова [140] в несколько переработанном виде.

2 Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г., [32], с. 33. Ср. также: Ермолова Т. В., Мещерякова С. Ю., Ганошенко Н. И., [112], с. 52; Смирнова Е. О., Гударева О. В., [267].

3 Т. е. к концу «кризиса 3 лет» (табл. 1 в 3.4.1), ср. 4.8.4, 8.3.2.

4 Не без влияния извне (в данном случае – на ребенка со стороны взрослых).

5 Эльконин Д. Б., [309], с. 10.

У манус же «бросается в глаза отсутствие» таких «форм воспитания детей, которые помогли бы им ... принять на себя бремя культурной традиции». И у детей манус нет сюжетно-ролевых игр: «их игры напоминают игры щенят или котят», хотя «родители предоставляют им¹ годы неограниченной свободы»².

Игра возникает у детей под влиянием взрослых. Поэтому нынешний ее упадок не означает, что произошло изменение законов детского развития (сейчас ребенок *по-прежнему не овладевает игрой без обучения ей*), а объясняется лишь неблагоприятными для развития игры внешними условиями³, которые не должны создаваться взрослыми⁴. Психологи справедливо связывают упадок игры со «слабым вниманием как родителей, так и воспитателей ... к этой важнейшей стороне детской жизни». Сотрудники кафедры возрастной психологии МГУ, создавшие в 1984 г. в научных целях консультативный пункт для родителей, столкнулись «в числе специфических для дошкольного возраста проблем ... с необоснованной тревогой родителей по поводу вполне нормальной для данного возраста увлеченности ребенка игрой», с их желанием прекратить ее⁵.

Поскольку ныне среди взрослых распространено мнение о том, что дошкольная «игра – это пустая потеря времени, досужее и бесполезное занятие», совершенно не удивительно, что у детей 4-5 лет самооценка связана⁶ не с игрой, а *все еще* с предметной деятельностью, характерной для «раннего возраста» (до 3 лет). Поэтому сегодня нуждается в объяснении не слабое развитие игры у детей 4-5 лет и отсутствие у них ее связи (корреляции) с самооценкой, а *наличие* такой корреляции в 5-5,5 лет, *несмотря* на негативное отношение взрослых к игре дошкольников⁷. Очевидно, это объясняется тем, что около 5 лет ребе-

1 Детям.

2 Мид М., [208], с. 176-177, 211.

3 Отсутствием полноценной социальной ситуации развития в «дошкольном возрасте» (4.5.5), т. е. внешней регуляции (4.5.3) посредством игры со стороны взрослых (6.3), а также одобрения ими игровой активности детей.

4 Если они хотят обеспечить ребенку возможности для нормального и успешного развития (3.3, 8.1.3, 8.1.4).

5 Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г., [32], с. 5, 33.

6 Коррелирует.

7 Смирнова Е. О., Гударева О. В., [267], с. 102; Ермолова Т. В., Мещерякова С. Ю., Ганошенко Н. И., [112], с. 55, 56.

нок становится *субъектом регуляции поведения взрослых посредством игры*¹ (*игровой вещи*) (7.3).

Правомерен вопрос: как же вообще возникает ныне у дошкольников игра (пусть и плохо развитая), если отрицательно относящиеся к ней взрослые не учат детей играть? Ответ находим у Д. Б. Эльконина: «взрослые не замечают руководства» развитием игры, «которое ими фактически стихийно осуществляется». Они могут обучить ребенка игре, не осознавая этого, и, следовательно, даже не желая этого. Взрослые учат ребенка предметным действиям, которые являются предпосылкой игры², осуществляют в его присутствии характерное для взрослых поведение (сюжет, роли), применяют игровую технику в обрядах, в театральных и театрализованных представлениях, в игровой психотерапии, в играх для взрослых и т. д. (Несмотря на распространение отрицательного отношения к играм дошкольников, взрослые положительно относятся к играм для самих себя, находя в них и пользу, и удовольствие.) В той или иной мере игра передается и от старших детей к младшим.

Игра является «школой произвольного поведения»³ и содержит регулятивный «слой» активности⁴, интериоризация которого – путь к саморегуляции (4.5.4, 9.3.2). Если сегодня «способность к произвольному поведению к концу дошкольного возраста сохраняется только в игре и не становится внутренним качеством личности», то дети, достигшие «паспортного» возраста поступления в школу, остаются психологически неготовыми к ней⁵ (9.3.2). Поэтому *для полноценной подготовки детей к школе игра должна быть поставлена в благоприятные условия на протяжении «кризиса 3 лет» и «дошкольного возраста»* с тем, чтобы в его конце она могла быть отвергнута *самим ребенком*, сыграв свою роль в развитии⁶ (6.3, 7.3).

1 Иными словами, ребенок начинает управлять взрослыми, создавая необходимую для этого игровую ситуацию, т. е. сложную *игровую вещь* – систему предметов-заместителей (4.8.2).

2 Эльконин Д. Б., [309], с. 184, 217.

3 Эльконин Д. Б., [309], с. 335. Произвольного – управляемого. Т. е. игра – это «школа» саморегуляции (7.3), самостоятельности (9.4).

4 О регулятивной (управляющей) активности см. в 1.2.6 и 4.1.2.

5 Смирнова Е. О., Гударева О. В., [267], с. 100; ср.: Касвинов С. Г., [139], с. 51–52.

6 См. также: Касвинов С. Г., [139], с. 51–52.

Для этого необходима работа педагогов и психологов по распространению среди взрослых понимания того, что игра – *важнейший компонент подготовки к школе* (9.3.2). В игре формируется самостоятельная саморегуляция – *самостоятельность*, без которой ребенку в школе делать нечего (9.4).

«Основной причиной сворачивания игры» является именно забота родителей и воспитателей о «готовности ребенка к школе» в сочетании с их совершенно необоснованной убежденностью в том, что «игра – это пустая потеря времени, досужее и бесполезное занятие». Готовность к школе с такой точки зрения «выражается в умении считать, читать, писать и *выполнять инструкции взрослого*»¹. Но последнее и есть наличие у ребенка самостоятельности², которая формируется в игре. Не овладевшие саморегуляцией дети не могут *самостоятельно* выполнять инструкции педагога, поведением каждого из них все время должен управлять учитель, но и это не приводит к успеху (9.4, ср. 9.3.2).

Чтобы иметь возможность самостоятельно выполнять указания учителя в школе, ребенок должен на протяжении «дошкольного возраста» перейти от подчинения внешней регуляции (в начале возраста) к саморегуляции (в его конце). Именно это и прослеживается (ориентировочно от 4 лет до 7-го года жизни) в изменении регулятивной функции игры. Точнее, в превращении ребенка из объекта регуляции посредством *игровой вещи* в субъекта такой регуляции (7.3). Эта регуляция интериоризуется, т. е. превращается во внутреннее управление ребенка собой (саморегуляцию), включая его умственную деятельность – *игру ума* (9.3.2).

Развитие игры весьма полезно и с точки зрения *дошкольного образования*, так как игра в этом возрасте «есть оперирование знаниями, средство их уточнения и обогащения». Она является доступной для детей формой «активного отражения» окружающей действительности, в том числе «творческого». В частности, ролевая игра «моделирует, выделяет» социальные отношения, т. е. делает их познаваемыми для ребенка³. Для него «игра – лучшая подготовка к будущей жизни»⁴ взрослого, которым станет этот ребенок, а не только подготовка его к школе.

1 Смирнова Е. О., Гударева О. В., [267], с. 102. (Курсив мой. – С. К.)

2 Сформированной саморегуляции, произвольности.

3 Люблинская А. А., [194], с. 107, 109; Эльконин Д. Б., [308], с. 360.

4 Выготский Л. С., [67], с. 38.

«Там, где мы имеем дело с детьми интеллектуально недостаточно развитыми» и «там, где мы имеем недоразвитие аффективной сферы» ребенка, «игра не развивается»¹. *Развитая игра – признак нормально развитого ребенка «дошкольного возраста», а недоразвитие игры – признак недоразвития детей этого «возраста»*. Такое недоразвитие детей до школы – одна из причин нынешних школьных проблем. Причем здесь вина не школы, а родителей и воспитателей, которые вовремя не учат (или недостаточно учат) детей сюжетно-ролевым играм и играм с правилами.

Исследования игры дошкольников до начала ее упадка показали, чего на данной стадии дети *могут* достичь в своем развитии при наличии условий, благоприятных для развития игры и присутствующей в ней регулятивной активности.

Осуществить на практике психологически обоснованное *дошкольное образование* – это значит: создать педагогические условия, благоприятные для обучения и развития детей. Поэтому обоснование и проектирование дошкольного образования должны исходить именно из *возможных для детей данного «возраста» достижений в развитии*, а не из *его искажений в неблагоприятных условиях*². Следовательно, в современных работах, посвященных психологическим основам дошкольного образования³, можно и нужно опираться на исследования игры и произвольности, проведенные до начала упадка игры. В том числе – на работы Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина.

При решении же проблем, связанных с практическим осуществлением перехода от существующих ныне условий к психологически обоснованному дошкольному образованию, надо будет учитывать результаты современных исследований игры (и произвольности поведения). Речь идет о проблемах адаптации к такому дошкольному образованию детей, не прошедших на предыдущих стадиях развития соответствующего возрастным ЗБР обучения (воспитания).

Сказанное выше не означает, что «негативную тенденцию к вытеснению игры развивающими занятиями в дошкольных детских

1 Выготский Л. С., [49], с. 59. Интеллектуальная и аффективная сферы – части целостной саморегуляции.

2 О деформациях (искажениях) развития см. в 8.1.3, 8.1.4, ср. 1.1.2, 3.3 (комментарии в сносках 3 и 4 на с. 102), 4.5.5, 9.4.

3 В том числе – выявлению структуры «дошкольного возраста» (7.3).

учреждениях»¹ следует обратить на противоположную. Дошкольное образование должно быть развивающим (8.1.9, 9.3.2). А значит, должно представлять собой определенным образом организованные развивающие занятия, метод проведения которых – регуляция посредством игры, точнее, *игровой вещи*, или *игровой ситуации*² (9.5.1, 9.3.2, 9.3.3). Задача состоит не в вытеснении развивающих занятий игрой или, наоборот, игры развивающими занятиями, а в том, чтобы теоретически обосновать и практически осуществить максимально эффективное³ дошкольное образование, признавая и учитывая значение игры для развития ребенка.

1 Ермолова Т. В., Мещерякова С. Ю., Ганошенко Н. И., [112], с. 52.

2 Об этом виде регуляции, характерном для «дошкольного возраста», см. в 4.8.2, 4.8.4.

3 О максимальной эффективности работы педагогов и психологов см. в 1.1.2.

ПОСЛЕСЛОВИЕ

Развитие современной психологии связано с проблемой реализации накопленных ею знаний в практике. Особенно актуальной для психологии становится ее ориентация уже не только и не столько на исследование психики человека, его сознания и поведения, сколько на работу с ними. Это необходимо для выработки научно обоснованных рекомендаций по решению самых различных проблем, связанных с психикой и активностью человека, а также его взаимодействием с социумом. Существующие способы такой работы психолога были найдены чисто эмпирическим путем и поэтому не всегда позволяют достичь желаемых результатов или предсказать последствия их использования. Для этого необходима теория, но не ориентированная лишь на какую-то одну из сторон психологической реальности (поведение, гештальты, знания, ценностные ориентации и т. п.), а на всю ее в целом. Одним из первых начал работать в этом направлении Л. С. Выготский. Его идеи доказали свою эффективность, несмотря на то, что построение психологической системы ученого не было завершено им.

Л. И. Божович поставила задачу продолжения исследований Л. С. Выготского в его «логике», что включает работу по завершению его психологической системы. Поэтому Божович, в сущности, поставила проблему теоретической реконструкции этой системы в завершеном виде так, как это мог бы сделать сам Выготский. Проблема не решена и по-прежнему актуальна. С такой точки зрения, представляет значительный интерес монография С. Г. Касвинова, где осуществлена реконструкция части психологической системы Л. С. Выготского – теории обучения и развития, а также показан ее мощный творческий потенциал в решении современных научных и практических проблем психологии и педагогики. В том числе – практической психологии и психотерапии.

В традиционной советской психологии своей психотерапевтической практики не было создано, что и позволяет некоторым современным психологам говорить вообще об отсутствии в отечественной психологии прикладного, практического аспекта. В настоящее время происходит процесс сопряженного создания психологической практики и соответствующей ей концепции человека, его развития и оптимальных

для этого социальных условий. Дальнейшее развитие практической психологии действительно невозможно без теоретической основы, раскрывающей закономерности создания средств психологического воздействия, их упорядочивания и возможности предсказания результатов их использования. Необходима фундаментальная теория, позволяющая психологу-практику осознанно строить свою работу с клиентом, подбирать наиболее адекватные способы работы с ним. Эта концепция должна отражать основные закономерности существования, развития и активности человека. При этом во многих направлениях психологии ведущим остается представление о генетической заданности психических особенностей человека и, тем самым, невозможности развивающей психологической и педагогической практики. Иной, продуктивный подход предлагает теория Выготского. В реконструированном виде она имеет прямой выход на практику, дает психологии и педагогике конкретные методы решения их практических проблем, так или иначе связанных с процессом развития.

Стремление найти оптимальные формы воздействия на психику человека с целью ее развития характерно для возрастной и педагогической психологии. Однако она обычно не столько решает проблемы развития психики ребенка и реализации его потенциальных возможностей, сколько дает рекомендации по созданию условий более эффективного усвоения учебной программы на основе учета закономерностей функционирования психических процессов, уже сложившихся в рамках их стихийного развития. Важным исключением является теория Л. С. Выготского, изучавшаяся в ходе исследования, итоги которого опубликованы в данной книге.

В этой теории в качестве одного из ведущих факторов развития психики человека – наряду с целенаправленным социальным воздействием (внешним) – рассматривается собственная активность индивида. С чем связана актуальная для развивающей психологии и педагогики проблема формирования индивидуальной психологической культуры личности, т. е. обучения человека саморегуляции, которая обеспечивает высокий уровень достижений в профессиональной деятельности и межличностном общении. Формирование психологической культуры личности должны быть основано на знании закономерностей психического развития человека. Теоретической основой данного направления современной психологии может стать концепция психического развития человека, разрабатывавшаяся Л. С. Выготским и реконструи-

рованная в ходе исследования, результатом которого является монография С. Г. Касвинова. При этом особенности внешней регуляции и саморегуляции должны рассматриваться в качестве не менее важной характеристики возраста, чем категории «ведущий вид деятельности», «социальная ситуация развития», «новообразования» в развивающейся психике.

На основе данной теории уже возможны теоретические и экспериментальные исследования возрастных особенностей детей и подростков не на том или ином году жизни, а на определенной стадии развития или даже в ее конкретной части (фазе). Результаты таких исследований будут весьма полезны для изучения процесса детского развития и его диагностики, для создания (выбора, обоснования) эффективных методов практической психологии, психотерапии, психотехники, для обеспечения соответствия программ и методов обучения и воспитания возрастным особенностям учащихся, для разработки методик формирования психологической культуры личности.

Егорова Э. Н.

Председатель Ассоциации профессиональных психологов
(г. Харьков),
кандидат психологических наук, доцент

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии. – М.: Наука, 1973. – 288 с.
2. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
3. Андрущенко Т. Ю., Шашлова Г. М. Кризис развития ребенка семи лет. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 96 с.
4. Анцыферова Л. И. Методологические проблемы психологии развития. // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – 368 с.
5. Асмолов А. Г., Володарская И. А., Салмина Н. Г., Бурменская Г. В., Карабанова О. А. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования. // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 16–24.
6. Бадмаев Б. Ц. Психология в работе учителя. В 2 кн. Книга 1. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 233 с.
7. Бадмаев Б. Ц. Психология в работе учителя. В 2 кн. Книга 2. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 158 с.
8. Балл Г. А. Проблемы взаимодействия психологии с формализованными дисциплинами. // Психологический журнал. – Т. 10. – № 6. – 1989. – С. 34–39.
9. Балл Г. А. Система понятий для описания объектов приложения интеллекта. // Кибернетика. – 1979. – № 2. – С. 109–113.
10. Бардин К. В. Подготовка ребенка к школе (психологические аспекты). – М.: Знание, 1983. – 96 с.
11. Басов М. Я. Общие основы педологии. – СПб.: Алетейя, 2007. – 776 с.
12. Бастун Н. А. Психологический анализ причин низкой успешности учения шестилетних первоклассников. Автореф. ... канд. психол. наук. / Науч. рук. Максименко С. Д., Проскура Е. В. – К., 1992.
13. Берк Л. Е. Развитие ребенка. – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 1056 с.
14. Берцфаи Л. В., Поливанова К. Н. Становление учебной деятельности. // Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста. / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. – М.: Педагогика, 1988. – 136 с.
15. Бех І. Д. Дві експериментально-виховні стратегії – два етапи розвитку педагогічної науки. // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 3. – С. 5–15.
16. Би Х. Развитие ребенка. – СПб.: Питер, 2004. – 768 с.
17. Библер В. С. Внутренняя речь в понимании Л. С. Выготского. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюз. конф. 23-25 июня 1981 г./НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
18. Библер В. С. Понимание Л. С. Выготским внутренней речи и логика диалога (еще раз о предмете психологии). //Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1996. – 414 с.
19. Богданчиков С. А. Современные тенденции в изучении истории советской психологии. //Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С. 128–137.
20. Божович Е. Д. Зона ближайшего развития: возможности и ограничения ее диагностики в условиях косвенного сотрудничества. // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 4. – С. 91–99.
21. Божович Л. И. Концепция культурно-исторического развития психики и ее перспективы. //Вопросы психологии. – 1977. – № 2. – С. 29–39.
22. Божович Л. И. О культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности. // Божович Л. И. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.
23. Божович Л. И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка. // Божович Л. И. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.
24. Божович Л. И. Развитие воли в онтогенезе. // Божович Л. И. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.
25. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. // Божович Л. И. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.
26. Божович Л. И., Славина Л. С. Переходный период от младенчества к раннему возрасту. // Хрестоматия по возрастной психологии. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
27. Божович Л. И, Славина Л. С. Психическое развитие школьника и его воспитание. – М.: Педагогика, 1979. – 120 с.
28. Братко А. А., Волков П. П., Кочергин А. Н., Царегородцев Г. И. Моделирование психической деятельности. – М.: Мысль, 1969. – 384 с.
29. Брунер Дж. Предисловие автора к русскому изданию. // Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
30. Брунер Дж. Торжество разнообразия: Пиаже и Выготский. // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 3–13.
31. Брушлинский А. В. Культурно-историческая теория высших психологических функций. // Психологическая наука в России в XX столетии: проблемы теории и истории. – М.: Ин-т психологии РАН, 1997. – 574 с.
32. Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 136 с.
33. Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г., Обухова Л. Ф., Фролов Ю. И. От Выготского к Гальперину. Специальное приложение к «Журналу практического психолога». – М., 1996.
34. Варданян Г. А. К вопросу о критерии оценки «зоны ближайшего развития» ребенка. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная

- психология: Тез. докл. Всесоюзн. конф. 23-25 июня 1981 г. / НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
35. Василюк А. В. Польша: стратегия і тактика реформи середньої освіти. // Проблеми освіти. Наук.-метод. зб. Вип. 46. Ч. 2. – К.: НМЦ ВО МОН України, вид-во «Знання», 2005. – 200 с.
 36. Василюк Ф. Е. Методологический анализ в психологии. – М.: МГППУ; Смысл, 2003. – 240 с.
 37. Величковский Б. М. Три программы перестройки психологии и кризис современного когнитивизма. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюзн. конф. 23-25 июня 1981 г. / НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
 38. Венгер А. Л. О значении разных сторон процесса интериоризации для психического развития ребенка. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюзн. конф. 23-25 июня 1981 г. / НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
 39. Венгер Л. А. К проблеме формирования высших психических функций. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюзн. конф. 23-25 июня 1981 г. / НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
 40. Венгер Л. А., Мухина В. С. Психология. – М.: Просвещение, 1988. – 336 с.
 41. Веракса Н. Е., Дьяченко О. М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста. // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 14-27.
 42. Вересов Н. Н. Ведущая деятельность в психологии развития: понятие и принцип. // Культурно-историческая психология. – 2005. – № 2. – С. 76-86.
 43. Возрастная и педагогическая психология. / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
 44. Войтко В. И. Научное наследие Л. С. Выготского и становление принципов советской психологии. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюзн. конф. 23-25 июня 1981 г. / НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
 45. Воронков Б. В. Острые аффективные реакции и нарушения поведения. // Возрастная психология. Хрестоматия. / Сост. и науч. ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостов. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 624 с.
 46. Выгодская Г. Л., Лифанова Т. М. Лев Семенович Выготский: Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. – М.: Academia, Смысл, 1996. – 420 с.
 47. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
 48. Выготский Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением. // Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
 49. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. // Психология развития. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.
 50. Выготский Л. С. Инструментальный метод в психологии. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 487 с.
 51. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 487 с.
 52. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т. 3. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
 53. Выготский Л. С. К вопросу о психологии и педологии. // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 4. – С. 101-112.
 54. Выготский Л. С. Конспект об игре. // Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
 55. Выготский Л. С. Кризис первого года жизни. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
 56. Выготский Л. С. Кризис трех лет. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
 57. Выготский Л. С. Кризис семи лет. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
 58. Выготский Л. С. Лекции по психологии. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
 59. Выготский Л. С. Младенческий возраст. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
 60. Выготский Л. С. Мышление и речь. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
 61. Выготский Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте. // Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
 62. Выготский Л. С. О педологическом анализе педагогического процесса. // Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
 63. Выготский Л. С. О психологических системах. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 487 с.
 64. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т. 6. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
 65. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. – 671, [1] с.
 66. Выготский Л. С. Педология и психотехника. // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 2. – С. 105-120.
 67. Выготский Л. С. Педология подростка. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
 68. Выготский Л. С. Предисловие к русскому переводу книги Э. Торндайка «Принципы обучения, основанные на психологии». // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 487 с.
 69. Выготский Л. С. Проблема возраста. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
 70. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка. // Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 1136 с.

71. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. // Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
72. Выготский Л. С. Проблема развития в структурной психологии. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 487 с.
73. Выготский Л. С. Проблема сознания. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 487 с.
74. Выготский Л. С. Психика, сознание, бессознательное. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 487 с.
75. Выготский Л. С. Психология искусства. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 480 с.
76. Выготский Л. С. Психология и учение о локализации психических функций. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 487 с.
77. Выготский Л. С. Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте. // Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
78. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка. // Психология личности. Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2002. – 480 с.
79. Выготский Л. С. Раннее детство. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
80. Выготский Л. С. Сознание как проблема психологии поведения. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 487 с.
81. Гальперин П. Я. Идеи Л. С. Выготского и задачи психологии сегодня. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюз. конф. 23-25 июня 1981 г./НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
82. Гастев Ю. А. Изоморфизм. // Философская энциклопедия. Т. 2. – М.: СЭ, 1962. – 575 с.
83. Гастев Ю. А. Модель. // Философская энциклопедия. Т. 3. – М.: СЭ, 1964. – 584 с.
84. Ге Ф. Педагогические взгляды Кондилляка. // Хрестоматия по истории педагогики. Т. 1. – М.: Учпедгиз, 1935. – 639 с.
85. Гильбух Ю. З. Понятие зоны ближайшего развития и его роль в решении актуальных задач педагогической психологии. // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 33-40.
86. Гриффин П., Коул М., Диаз Э., Кинг К. Социально-исторический подход в психологии обучения. – М.: Педагогика, 1989. – 158 с.
87. Гусельцева М. С. Культурно-историческая психология и «вызовы» постмодернизма. // Вопросы психологии. – 2002. – № 3. – С. 119-131.
88. Гусельцева М. С. Культурно-историческая психология: от классической к постнеклассической картине мира. // Вопросы психологии. – 2003. – № 1. – С. 99-115.
89. Гуцин Ю. В. Динамическая характеристика зоны ближайшего развития при аномальном и нормальном развитии // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 3. – С. 55-65
90. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
91. Давыдов В. В. Значение творчества Л. С. Выготского для современной психологии. // Советская педагогика. – 1982. – № 6. – С. 84-87.
92. Давыдов В. В. Основные периоды психического развития ребенка. // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка. / Ред.-сост. Г. В. Бурменская. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т, 2005. – 656 с.
93. Давыдов В. В. Проблема обобщения в трудах Л. С. Выготского. // Вопросы психологии. – № 6. – 1966. – С. 42-54.
94. Давыдов В. В. Проблемы педагогической и детской психологии в трудах Л. С. Выготского. // Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. – 671, [1] с.
95. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
96. Давыдов В. В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте. // Возрастная и педагогическая психология. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
97. Давыдов В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. – Томск: Пеленг, 1992. – 115 с.
98. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
99. Давыдов В. В., Кудрявцев В. Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней. // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 3-18.
100. Давыдов В. В., Маркова А. К. Развитие мышления в школьном возрасте. // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – 368 с.
101. Давыдов В. В., Радзиховский Л. А. Теория Л. С. Выготского и деятельностный подход в психологии. // Вопросы психологии. – 1980. – № 6. – С. 48-59; Вопросы психологии. – 1981. – № 1. – С. 67-80.
102. Джемс В. Психология в беседах с учителями. – М.: Мир, 1905. – 120 с.
103. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей. // Хрестоматия по истории педагогики. Т. 2, ч. 1. – М.: Учпедгиз, 1940. – 687 с.
104. Драгунова Т. В. Психологические особенности подростка. // Возрастная и педагогическая психология. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
105. Дусаицкий А. К. Развивающее образование: от теории к практике. // Вестник Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина. – Психология. – № 807. – Харьков. – 2008. – С. 95-99.
106. Дусаицкий А. К., Репкин В. В. Исследование развития познавательных интересов младших школьников в различных условиях обучения. // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 92-103.

107. Егорова Э. Н. Психологическая культура личности. – Харьков: МИТ, 2004. – 60 с.
108. Егорова Э. Н. Психология развития. – Харьков: Штрих, 2003. – 80 с.
109. Егорова Э. Н. Психология развития. Методическое пособие. – Харьков: Институт практической психологии и социологии, 2005. – 144 с.
110. Егорова Э. Н. Структура современной психологии и перспективы ее развития. // Вісник Харківського національного університету. – Психологія. – № 432. – Харків. – 1999. – С. 84-91.
111. Егорова Э. Н., Касвинов С. Г. Структура стабильного возраста в трудах Л. С. Выготского. // Вестник Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина. – Психология. – № 807. – Харьков. – 2008. – С. 111-120. – URL: <http://www.app.kharkov.ua/2009/11/blog-post.html> или <http://web.snauka.ru/issues/2011/11/5136> или <http://www.twirpx.com/file/377913/> или <http://www.twirpx.com/file/377906/> или http://zicerino.com/Egorova_Kasvinov.pdf
112. Ермолова Т. В., Мещерякова С. Ю., Ганошенко Н. И. Особенности личностного развития дошкольников в предкризисной фазе и на этапе кризиса 7 лет. // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 50-60.
113. Ждан А. Н. Л. С. Выготский и научные школы Московского университета: единство в разнообразии. // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 1. – С. 29-34.
114. Ждан А. Н. История психологии. От античности до наших дней. – 6-е изд. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. – 576 с.
115. Журавлев А. Л., Ушаков Д. В. Образование и конкурентоспособность нации: психологические аспекты. // Психологический журнал. – 2009. – № 1. – С. 5-13.
116. Завершнева Е. Ю. : Записные книжки, заметки, научные дневники Л. С. Выготского: результаты исследования семейного архива. // Вопросы психологии. – 2008. – № 1. – С.132-145.
117. Завершнева Е. Ю. Записные книжки, заметки, научные дневники Л. С. Выготского: результаты исследования семейного архива. // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С.120-136.
118. Завершнева Е. Ю. Исследование рукописи Л. С. Выготского «Исторический смысл психологического кризиса». // Вопросы психологии. – 2009. – № 6. – С. 119-137.
119. Зак А. З. Характеристика «зоны ближайшего развития» при диагностике рефлексии у младших школьников. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюз. конф. 23-25 июня 1981 г. / НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
120. Запорожец А. В. Выготский Лев Семенович. // Педагогическая энциклопедия. Т. 1. – М.: СЭ, 1964.
121. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности. // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – 368 с.
122. Запорожец А. В. Культурно-историческая теория в психологии. // Педагогическая энциклопедия. Т. 2. – М.: СЭ, 1965.
123. Запорожец А. В. Предмет и значение детской психологии. // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка. /Ред.-сост. Г. В. Бурменская. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т, 2005. – 656 с.
124. Зарецкий В. К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 3. – С. 96-104.
125. Зарецкий В. К. Психологические причины школьной неуспеваемости. // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 1. – С. 119-121.
126. Зарецкий В. К. Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития». // Вопросы психологии. – 2008. – № 6. – С. 13-25.
127. Зейгарник Б. В. Опосредствование и саморегуляция в норме и патологии. // Вестник МГУ. – Психология. – 1981. – № 2. – С. 9-15.
128. Зинченко В. П. Идеи Л. С. Выготского о единицах анализа психики. // Психологический журнал. – 1981. – № 2. – С. 118-133.
129. Зинченко В. П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации. // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 5-19.
130. Зинченко В. П. От классической к органической психологии. // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 7-20.
131. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
132. Зинченко В. П., Лебединский В. В. Л. С. Выготский и Н. А. Бернштейн: сходные черты мировоззрения. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюз. конф. 23-25 июня 1981 г. / НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
133. Іванчук В. П. Деякі психолого-педагогічні аспекти навчальної діяльності дітей дошкільного віку. // Вісник ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. – Психологія. – 2003. – Вип. 10. – С. 48-52.
134. Ильин Г. Л. О двух пониманиях принципа опосредованности психического в концепции Л. С. Выготского. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюз. конф. 23-25 июня 1981 г. / НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
135. Ительсон Л. Б. Психология обучения. // Возрастная и педагогическая психология. / Ред. А. В. Петровский. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
136. Калашникова М. Б. Развитие идей Л. С. Выготского о сензитивных периодах онтогенеза в современной отечественной и зарубежной психологии. // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 3. – С. 33-41.
137. Касвинов С. Г. Періодична система стадій розвитку дитини. // Вісник ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. – Психологія. – 2003. – Вип. 10. – С. 60-68. (На русском языке: Касвинов С. Г. Периодическая система стадий детского развития. URL: <http://www.app.kharkov.ua/2004/09/blog-post.html> или <http://www.twirpx.com/file/367825/> или <http://www.twirpx.com/file/317907/>)

138. Касвінов С. Г. Структура стадій та типи фаз розвитку дитини. // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – Психологія. – № 599. – 2003. – С. 139-145. (На русском языке: Касвинов С. Г. Структура стадий и типы фаз детского развития. – URL: http://www.app.kharkov.ua/2004/09/blog-post_04.html или <http://www.twirpx.com/file/369691/> или <http://www.twirpx.com/file/317907/>)
139. Касвінов С. Г. До питання про психологічну структуру дошкільного віку: діагностичні ознаки зовнішніх границь. // Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. – Психологія. – 2004. – Вип. 12. – С. 47-55. (На русском языке: Касвинов С. Г. К вопросу о психологической структуре дошкольного возраста: диагностические признаки внешних границ. – URL: http://www.app.kharkov.ua/2005/06/blog-post_30.html или <http://www.twirpx.com/file/369903/> или <http://www.twirpx.com/file/317907/>)
140. Касвинов С. Г. К вопросу о психологической структуре дошкольного возраста: признаки границ первой и второй фаз. // Вестник Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина. – Психология. – № 653. – 2005. – С. 85-92. – URL: <http://www.app.kharkov.ua/2006/04/blog-post.html> или <http://www.twirpx.com/file/385630/> или <http://www.twirpx.com/file/385688/>
141. Кедров Б. М. О кризисе психологии, ее предмете и месте в системе наук (в контексте трудов Л. С. Выготского. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюз. конф. 23-25 июня 1981 г. / НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
142. Кедров Б. М. О методологических вопросах психологии. // Психологический журнал. – 1982. – № 5. – С. 3-12.
143. Колбановский В. Н. О психологических взглядах Л. С. Выготского. // Вопросы психологии. – 1956. – № 5. – С. 104-114.
144. Коломинский Я. Л. Человек: психология. – М.: Просвещение, 1980. – 224 с.
145. Коломинский Я. Л. Социально-психологическая концепция онтогенеза в свете идей Л. С. Выготского. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюз. конф. 23-25 июня 1981 г. / НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
146. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М.: Просвещение, 1988. – 190 с.
147. Коменский Я.А. Великая дидактика. // Хрестоматия по истории педагогики. Т. 1. – М.: ГУПИ, 1935. – 639 с.
148. Кон И. С. Открытие Я. – М.: ИПЛ, 1978. – 367 с.
149. Кон И. С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
150. Кон И. С. Психология юношеского возраста. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
151. Кондратенко Л. О. Питання періодизації психічного розвитку в історії вітчизняної психології (кінець ХІХ – початок ХХІ століття). // Актуальні проблеми сучасної української психології. Наукові записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К.: Нора-Друк, 2003. – Вип. 23. – С. 146-156.
152. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект). // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5-12.
153. Корепанова И. А. Зона ближайшего развития как проблема современной психологии. // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 1. – С. 42-50.
154. Корепанова И. А., Марголис А. А., Рубцов В. В., Сафронова М. А. Культурно-историческая психология: современное состояние и перспективы развития (отчет о международной конференции). // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 4. – С. 115-124.
155. Корепанова И. А., Пономарев И. В. Рецензия на книгу «Кембриджский попутчик к Выготскому». // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 1. – С. 108-116.
156. Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. Методологические основы психологии. – СПб.: Питер, 2008. – 320 с.
157. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989. – 508 с.
158. Косякова О. О. Возрастные кризисы. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 224 с.
159. Коул М. Комментарии к комментариям книги «Культурно-историческая психология: наука будущего». // Психологический журнал. – 2001. – № 4. – С. 93-101.
160. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. – М.: Когито-Центр, Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – 432 с.
161. Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. Пути разработки идей Л. С. Выготского о роли общения в психическом развитии ребенка. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюз. конф. 23-25 июня 1981 г. / НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
162. Кравцова Е. Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития. // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 42-50.
163. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2001. – 992 с.
164. Краткий психологический словарь. /Сост. Л. А. Карпенко; общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: ПИ, 1985. – 431 с.
165. Крутецкий В. А., Лукин Н. С. Психология подростка. – М.: Просвещение, 1965. – 316 с.
166. Крэйн У. Психология развития человека. 25 главных теорий. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 512 с.
167. Кудрявцев В. Т. Исследования детского развития на рубеже столетий. // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 3-21.
168. Кузь В. Г. Виклики сучасної епохи і педагогічна наука. // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4. – С. 27-39.
169. Кун Т. Структура научных революций. – М.: Изд-во АСТ, 2003. – 605 с.

170. Леванова Е. А. Они уже не дети. (К вопросу о психологических особенностях разных подростковых возрастных групп.) // Возрастная психология. Хрестоматия. /Сост. и науч. ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостов. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 624 с.
171. Левина Р. Е. Идеи Выготского о планирующей функции речи. // Вопросы психологии. – 1968. – № 4. – С. 105-115.
172. Лейтес Н. С. Возрастные предпосылки умственных способностей. // Хрестоматия по психологии. /Сост. В. В. Мироненко, под ред. Петровского А. В. – М.: Просвещение, 1977. – 528 с.
173. Леонтьев А. А. Л. С. Выготский. – М., 1990. – 156 с.
174. Леонтьев А. А. Предисловие. // Л. С. Выготский. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с.
175. Леонтьев А. А. Предисловие. // Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 1136 с.
176. Леонтьев А. Н. Вступительная статья. // Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6-ти т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 487 с.
177. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: ИПЛ, 1977. – 304 с.
178. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд. Моск. ун-та, 1972. – 576 с.
179. Леонтьев А. Н., Джафаров Э. К вопросу о моделировании и математизации в психологии. // Вопросы психологии. – 1973. – № 3. – С. 3-14.
180. Леонтьев А. Н., Лурия А. Р. Из истории становления психологических взглядов Л. С. Выготского. // Вопросы психологии. – 1976. – № 6. – С. 83-94.
181. Леонтьев А. Н., Лурия А. Р. Психологические воззрения Л. С. Выготского. // Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 392 с.
182. Леонтьев А. Н., Лурия А. Р., Теплов Б. М. Предисловие. // Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 450 с.
183. Леонтьев А. Н., Пузырей А. А. Вступление к публикации: из записных книжек Л. С. Выготского. // Вестник МГУ. – Психология. – 1977. – № 2. – С. 89.
184. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
185. Лидерс А. Г. Категория «искусственное – естественное» и проблема обучения и развития у Л. С. Выготского и Ж. Пиаже. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюз. конф. 23-25 июня 1981 г./НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
186. Лисина М. И. Генезис форм общения у детей. // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – 368 с.
187. Лисина М. И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни. // Психология развития. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.
188. Локалова Н. П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
189. Локк Дж. Мысли о воспитании. // История зарубежной дошкольной педагогики. Хрестоматия. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
190. Лотман Ю. М. О двух моделях коммуникации в системе культуры. // Труды по знаковым системам. – Вып. 6. – Тарту. – 1973. – С. 227-244.
191. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. – СПб.: Питер, 2007. – 320 с.
192. Лурия А. Р. Теория развития высших психических функций в советской психологии. // Вопросы философии. – 1966. – № 7. – С. 72-80.
193. Лурия А. Р. Этапы пройденного пути. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 182 с.
194. Люблинская А. А. Детская психология. – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.
195. Мазур Е. С. Проблема смысловой регуляции в свете идей Л. С. Выготского. // Вестник МГУ. – Психология. – 1983. – № 1. – С. 31-40.
196. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі. В 2 т. Т. 1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – К.: Форум, 2002. – 319 с.
197. Мантуров О. В. и др. Толковый словарь математических терминов. – М.: Просвещение, 1965. – 539 с.
198. Мануйленко З. В. Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста. // Известия АПН РСФСР. – 1948. – Вып. 14. – С. 89-123.
199. Маркова А. К. Исследования мотивации учебной деятельности и идеи Л. С. Выготского. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюз. конф. 23-25 июня 1981 г./НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
200. Марцинковская Т. Д. История возрастной психологии. – М.: Гардарики, 2004. – 288 с.
201. Матюшкин А. М. Послесловие. // Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
202. Машбиць Ю. І. (Машбиць Е. І.) Теоретико-методологічні проблеми розвивального навчання. // Вестник Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина. – Психология. – № 807. – 2008. – С. 211-219.
203. Медведев А. М., Марокова М. В. Организация зоны ближайшего развития планирующей функции мышления у школьников. // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 1. – С. 101-111.
204. Мещеряков Б. Г. Взгляды Л. С. Выготского на науку о детском развитии. // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 3. – С. 103-112.
205. Мещеряков Б. Г. Логико-семантический анализ концепции Л. С. Выготского: систематика форм поведения и законы развития высших психических функций. // Вопросы психологии. – № 4. – 1999. – С. 3-15.
206. Мещеряков Б. Г. Фейс-символы как психологические орудия. // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 1. – С. 11-17.
207. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Л. С. Выготский и современная культурно-историческая психология. // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 102-116.
208. Мид М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988. – 429 с.

209. Мірошник О. Г. Педагогічна рефлексія у системі громадянського виховання особистості. // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. /За ред. Максименка С. Д. – Т. 6, вип. 2. – К.: Гнозис, 2004. – 376 с.
210. Міщенко Т. А. Дослідження саморегуляції в психології. // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України./За ред. Максименка С. Д. – Т. 2, ч. 6. – К.: НЕВТЕС, 2000. – 344 с.
211. Мудрик А. В. Юношеский тип общения. // Возрастная психология. Хрестоматия. /Сост. и науч. ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостов. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 624 с. – С. 493-499.
212. Мунипов В. М., Радзиховский Л. А. Психотехника в системе научных представлений Л. С. Выготского. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюзн. конф. 23-25 июня 1981 г./НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
213. Мусатов С. О. Психологічний вимір педагогічної комунікації. // Педагогіка і психологія. – № 1. – 2006. – С. 57-67.
214. Мухина В. С. Близнецы. – М.: Просвещение, 1969. – 416 с.
215. Мухина В. С. Детская психология./Под ред. Л. А. Венгера. – М.: Просвещение, 1985. – 272 с.
216. Мухина В. С. Таинство детства. В 2 т. Т. 1. – Екатеринбург: У-Фактория, 2005. – 504 с.
217. Мухина В. С. Таинство детства. В 2 т. Т. 2. – Екатеринбург: У-Фактория, 2005. – 448 с.
218. Непомнящая Н. И. Л. С. Выготский о целостном методе в психологии. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюзн. конф. 23-25 июня 1981 г./НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
219. Непомнящая Н. И. Психическое развитие и обучение. // Возрастная и педагогическая психология. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
220. Непомнящая Н. И. Теория Л. С. Выготского о связи обучения и развития. // Обучение и развитие. Материалы к симпозиуму. – М.: Просвещение, 1966. – С. 183-199.
221. Никольская А. А. Фундаментальные проблемы психологии в творчестве Л. С. Выготского и П. П. Блонского. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюзн. конф. 23-25 июня 1981 г. / НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
222. Носкова О. Г. Л. С. Выготский о роли психотехники в развитии психологической науки. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюзн. конф. 23-25 июня 1981 г. / НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
223. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка. – СПб.: Питер, 2002. – 640 с.
224. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. – М.: Педагогич. общество России, 1999. – 442 с.
225. Обухова Л. Ф., Корепанова И. А. Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель. // Вопросы психологии. – 2005. – № 6. – С. 13-25.
226. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. /РАН, Ин-т рус. яз. – 4 изд. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
227. Олешкевич В. И. История психотехники. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 304 с.
228. Песталоцци И. Г. Как Гертруда учит своих детей. // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
229. Песталоцци И. Г. Метод. Памятная записка Песталоцци. // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
230. Петровский А. В. Л. С. Выготский и развитие социально-психологической теории. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюзн. конф. 23-25 июня 1981 г./НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
231. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 528 с.
232. Пискун В. М., Ткаченко А. Н. Л. С. Выготский и А. А. Потебня. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюзн. конф. 23-25 июня 1981 г./НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
233. Платон. Диалоги. – М.: Мысль, 1986. – 607 с.
234. Поддьяков А. Н. Зоны развития, зоны противодействия и пространство ответственности. // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 2. – С. 68-81.
235. Поддьяков Н. Н. К проблеме умственного развития ребенка. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюзн. конф. 23-25 июня 1981 г. / НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
236. Поливанова К. Н. Периодизация детского развития: опыт понимания. // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 110-119.
237. Поливанова К. Н. Психологический анализ возрастной периодизации. // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 1. – С. 26-31.
238. Поливанова К. Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития. // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С.61-69.
239. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 184 с.
240. Поливанова К. Н. Специфические характеристики развития в переходные периоды (кризис одного года). // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 42-49.

241. Поліщук В. М. Криза 13 років: феноменологія, проблеми. – Суми: Університетська книга, 2006. – 187с.
242. Поляков С. Д., Данилов С. В. «Круглый стол» по проблемам взаимодействия психологии и педагогики в образовании. // Вопросы психологии. – 2009. – № 5. – С. 161-162.
243. Пономарев Я. А. Понимание Л. С. Выготским предмета психологии, высказанное в работе «Психика, сознание, бессознательное». // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюз. конф. 23-25 июня 1981 г. / НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
244. Пономарев Я. А. Развитие психологической организации интеллектуальной деятельности. // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – 368 с.
245. Поттер М. К. О перцептивном узнавании. // Исследования развития познавательной деятельности. /Под ред. Дж. Брунера, Р. Олвер, П. Гринфилд. – М.: Педагогика, 1971. – 391 с.
246. Психическое развитие младших школьников. Экспериментальное психологическое исследование. /Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
247. Психологические проблемы учебной деятельности школьника. /Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1977. – 310 с.
248. Пуанкаре А. О науке. – М., Наука, 1990. – 736 с.
249. Пузырей А. А. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и современная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 112 с.
250. Радзиховский Л. А. Л. С. Выготский и развитие деятельностного подхода в советской психологии. // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. – М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1978.
251. Радзиховский Л. А. Современные исследования творчества Л. С. Выготского. // Вопросы психологии. – 1982. – № 3. – С. 165-167.
252. Развитие личности ребенка. /Mussen P. H., Conger J. J., Kagan J., Huston A. C. / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.
253. Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности. /Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Изд-во АПН СССР, 1983.
254. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.
255. Репкин В. В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте. // Начальная школа. – 1999. – № 7. – С. 19-24.
256. Рожок О. М. Природничо-наукова та культурологічна методологія в дослідженні педагогічної комунікації. // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України./За ред. Максименка С. Д. – Т. 2, ч. 3. – Рівне: Волинські обереги, 2000. – 173 с.
257. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
258. Рубцов В. В. Социальное взаимодействие и обучение: культурно-исторический контекст. //Культурно-историческая психология. – 2005. – № 1. – С. 14-35.
259. Рубцов В. В., Марголис А. А., Гуружапов В. А. Культурно-исторический тип школы (проект разработки). // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 4. – С. 79-94.
260. Садовский В. Н. Гештальтпсихология, Л. С. Выготский и Ж. Пиаже (к истории системного подхода в психологии). // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюз. конф. 23-25 июня 1981 г. / НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
261. Сапогова Е. Е. Своеобразие переходного периода у детей 6-7-летнего возраста. // Психология дошкольника. – М.: Изд. центр «Академия», 1998. – 384 с.
262. Сбруева А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.). – Суми: Козацький вал, 2004. – 500 с.
263. Сеина С. А. Проблема многоуровневого обеспечения регуляции поведения. [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского гос. университета. – 2009. – Вып. 3. – С. 122-128. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12875605> или <http://scientific-notes.ru/pdf/011-17.pdf>
264. Семенова О. А., Кошельков Д. А., Мачинская Р. И. Возрастные изменения произвольной регуляции деятельности в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте. // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 4. – С. 39-49.
265. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Интегральная периодизация общего психического развития.//Вопросы психологии. – № 5. – 1996. – С. 38-50.
266. Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном детстве. // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка. /Ред.-сост. Г. В. Бурменская. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т, 2005. – 656 с.
267. Смирнова Е. О., Гударева О. В. Игра и произвольность у современных дошкольников. // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 91-103.
268. Соколов А. Н. Проблема мышления и речи в культурно-исторической теории Л. С. Выготского. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюз. конф. 23-25 июня 1981 г. / НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
269. Степанова М. А. От Л. С. Выготского к П. Я. Гальперину: психотехнический подход в психологии образования. // Вопросы психологии. – 2010. – № 4. – С. 14-27.
270. Степанова М. А., Степанов С. С. Кембриджские комментарии к Выготскому. // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 132-135.
271. Субботский Е. В. Ребенок открывает мир. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.

272. Тихомиров О. К. Л. С. Выготский и современная психология. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюзн. конф. 23-25 июня 1981 г. / НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
273. Тихомиров О. К. Информационный век и теория Л. С. Выготского. // Психологический журнал. – 1993. – № 1. – С. 114-119.
274. Тихомиров О. К. Теория психологических систем. // Вестник МГУ. – Психология. – 1982. – № 2. – С. 3-12.
275. Ткач Т. В. Интегративні процеси в освіті. // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. / За ред. Максименка С. Д. – Т. 2, ч. 6. – К.: НЕВТЕС, 2000. – 344 с.
276. Толстых А. В. Подросток в неформальной группе. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
277. Тутунджян О. М. Труды Л. С. Выготского в Северной Америке. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюзн. конф. 23-25 июня 1981 г. / НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
278. Тхоржевський Д. О. Всебічний розвиток особистості як педагогічна і методична проблема. // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 4. – С. 42-46.
279. Улыбина Е. В. Культурно-исторический подход Л. С. Выготского и развитие теории когнитивной метафоры. // Психологический журнал. – 2008. – № 1. – С. 119-125.
280. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 5. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.
281. Формирование учебной деятельности школьников. / Под ред. В. В. Давыдова, Й. Ломпшера, А. К. Марковой. – М.: Педагогика, 1982. – 216 с.
282. Фребель Ф. Воспитание человека. // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
283. Хаккарайнен П., Бредиките М. The zone of proximal development in play and learning. // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 4. – С. 2-11.
284. Хараш А. У. Об опосредствующей функции языка. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюзн. конф. 23-25 июня 1981 г. / НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
285. Харрис Б. Когда дети управляют нами. / Пер. с англ. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА: Транзиткнига, 2006. – 283, [5] с.
286. Хомская Е. Д. Идеи системности в трудах Л. С. Выготского и А. Р. Лурия. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюзн. конф. 23-25 июня 1981 г. / НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
287. Хухлаева О. В. Психология подростка. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 160 с.
288. Цукерман Г. А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития. // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 4. – С. 61-73.
289. Цукерман Г. А. Готовность к школе. // Вопросы психологии. – 1991. – № 3. – С. 101-102. (Обсуждение книги: Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.)
290. Цукерман Г. А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии. // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 17-30.
291. Цукерман Г. А. Как учителю удается построить интерпсихическое действие с первоклассниками. // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С. 33-49.
292. Цукерман Г. А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности. // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 3-17.
293. Цукерман Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема. // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 19-34.
294. Цукерман Г. А., Елизарова Н. В. О детской самостоятельности. // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 37-44.
295. Чеснокова И. И. Особенности развития самосознания в онтогенезе. // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – 368 с.
296. Чуковский К. И. От двух до пяти. – Киев: ГИДЛ, 1958. – 367 с.
297. Шаповаленко И. В. Возрастная психология. (Психология развития и возрастная психология.) – М.: Гардарики, 2007. – 349 с.
298. Шебанова С., Бездітна О. Проблема готовності до навчальної діяльності. // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. / За ред. Максименка С. Д. – Т. 4, ч. 1. – К.: Гнозис, 2002. – 308 с.
299. Шопина Ж. П. Изучение зоны ближайшего развития в контексте проблем периодизации психического развития. // Тезисы докладов Международной психологической конференции «Психическое развитие в онтогенезе: закономерности и возможные периодизации (Москва, ноябрь 1999 г.). – М.: РГГУ, 1999. – С. 178-179.
300. Штерн Э. «Серьезная игра» в юношеском возрасте. // Возрастная психология. Хрестоматия. / Сост. и науч. ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостов. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 624 с.
301. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития: В традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского. – М.: Тривола, 1994. – 168 с.
302. Эльконин Д. Б. Л. С. Выготский сегодня. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюзн. конф. 23-25 июня 1981 г. / НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
303. Эльконин Д. Б. Детская психология. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 384 с.
304. Эльконин Д. Б. Комментарии. // Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6-ти т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
305. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6-20.

306. Эльконин Д. Б. Послесловие. // Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6-ти т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
307. Эльконин Д. Б. Проблема обучения и развития в трудах Л. С. Выготского. // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 33-41.
308. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 416 с.
309. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999. – 360 с.
310. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974. – 315 с.
311. Ярошевский М. Г. Л. С. Выготский: в поисках новой психологии. – СПб.: Изд-во МФИН, 1993. – 300 с.
312. Ярошевский М. Г. История психологии. – М.: Мысль, 1985. – 575 с.
313. Ярошевский М. Г. Послесловие. Л. С. Выготский как исследователь проблем психологии искусства. // Выготский Л. С. Психология искусства. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 480 с.
314. Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии. – М.: ИПЛ, 1971. – 368 с.
315. Ярошевский М. Г. Трактовка истории поведения в научной школе Выготского-Лурия. // Вопросы психологии. – 1998. – № 2. – С. 118-125.
316. Ярошевский М. Г., Гургенидзе Г. С. Комментарии. // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с. С. 459-472.
317. Ярошевский М. Г., Гургенидзе Г. С. Л. С. Выготский – исследователь проблем методологии науки. // Вопросы философии. – 1977. – № 8. – С. 91-105.
318. Ярошевский М. Г., Гургенидзе Г. С. Л. С. Выготский о природе психики. // Вопросы философии. – 1981. – № 1. – С. 142-154.
319. Ярошевский М. Г., Гургенидзе Г. С. Проблемы методологии науки в творчестве Л. С. Выготского. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: Тез. докл. Всесоюзн. конф. 23-25 июня 1981 г. / НИИ ОПП АПН СССР – М.: Б. и., 1981. – 198 с.
320. Ярошевский М. Г., Гургенидзе Г. С. Послесловие. // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с. – С. 437-458.
321. Assessment Reform Group (Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., Stobart, G.). (2002). *Assessment for learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice.* – Cambridge: University of Cambridge. URL: <http://www.assessment-reform-group.org/publications.html>
322. Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
323. Blanck, G. (1990) Vygotsky: The man and his cause. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications of sociohistorical psychology* (pp. 31-58). New York: Cambridge University Press.
324. Bodrova, E., and Leong, D. J. (2001). *Tools of the Mind: A Case Study of Implementing the Vygotskian Approach in American Early Childhood and Primary Classrooms.* Geneva, Switzerland: International Bureau of Education, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
325. Brooks, J. & Brooks, M. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, v. 57, n. 3, 18-24.
326. Brown, A. L. (1979). Vygotsky: a man for all seasons. *Contemporary Psychology*, N 24, 161-163.
327. Brown, A. L. & Ferrara, R. A. (1985). Diagnosing zone of proximal development. In J. Wertsch (Ed.). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 272-305). New York: Cambridge University Press.
328. Bruner, J. S. (1962). Introduction. In Vygotsky, L. *Thought and language.* Cambridge, MA: MIT Press.
329. Bruner, J. (1984). Vygotsky's zone of proximal development: The hidden agenda. In B. Rogoff & J. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the zone of proximal development.* San Francisco: Jossey-Bass.
330. Bruner, J. (1987). Prologue to the English edition. In L. S. Vygotsky, *Collected works* (Vol. 1, pp. 1-16) (R. Rieber & A. Carton, Eds.; N. Minick, Trans.). New York: Plenum.
331. Cazden, C. B. (1996). Selective traditions: Readings of Vygotsky in writing pedagogy. In D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling* (pp. 165-185). Cambridge: Cambridge University Press.
332. Cichocki A. Priorytety reformy "wewnętrznej" szkoły. // *Edukacja w dialogu i reformie.* / Red. A. Karpińska. – Białystok: Trans Humana, 2002. – S. 187-200.
333. Chaiklin S. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. Cambridge University Press, 2003.
334. Clay, M. M., & Cazden, C. B. (1990). A Vygotskian interpretation of reading recovery. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications of sociohistorical psychology* (pp. 206-222). New York: Cambridge University Press.
335. Cochran-Smith, M., Fries, M. K. Sticks, stones and ideology: the discourse of reform in teacher education. *Educational Researcher*, November 2001 vol. 30 no. 8, 3-15.
336. Cole, M. (1985). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 146-161). New York: Cambridge University Press.
337. Cole, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications of sociohistorical psychology* (pp. 89-110). New York: Cambridge University Press.
338. Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., Souberman, E. (Eds.). (1978). *L. S. Vygotsky: Mind in society.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

339. Connery, M. C., John-Steiner, V. P., Marjanovic-Shane, A. (Eds.). (2010). *Vygotsky and Creativity: A Cultural-Historical Approach to Play, Meaning Making, and the Arts*. New York, N.Y.: Peter Lang Publishing.
340. Costa, A., Liebman, R. (1996). *Envisioning process as content: Towards Renaissance of curriculum*. New York: Corwin Press.
341. Crain, W. (2000). *Theories of Development. Concepts and Applications*. (4th ed.) Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall.
342. Crook, C. (1991) Computers in the Zone of Proximal Development: Implications for Evaluation. *Computers in Education*, vol. 17, no. 1, pp. 81-91.
343. Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. London: Routledge Falmer.
344. Daniels, H., Cole M., Wertsch J. V. (Eds.) (2007) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge (USA): Cambridge University Press. – 476 p.
345. Delors, J. (1996). Education: the necessary Utopia. *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* (pp. 13-35). Paris: UNESCO Publishing. URL: <http://www.unesco.org/delors/utopia.htm>
346. Diaz, R. M., Neal, C. J., & Amaya-Williams, M. (1990). Social origins of self-regulation. In L. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 127-154). New York: Cambridge University Press.
347. Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. New York: Columbia University Press.
348. Earl, L., Freeman, S., Lasky, S., Sutherland, S. *Policy, politics, pedagogy and people: early perceptions and challenges of large-scale reform in Ontario secondary schools*. – Toronto (Canada): OISE/UT, March 2002. – 92 p.
349. Eliasberg, W. (1928). Über die autonome Kindersprache. – Berlin: Wein.
350. Forman, E. A., & McPhail, J. (1993). Vygotskian perspective on children's collaborative problem-solving activities. In E.A. Forman, N. Minick, & C.A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 213-229). New York: Oxford University Press.
351. Fuhrman, S. (2002). Urban education challenges: Is reform the answer? // *Perspectives on Urban Education*, v1 n1 Spr 2002. – Philadelphia, PA: University of Pennsylvania.
352. Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
353. Gallimore, R., & Tharp, R. (1990). Teaching mind in society: Teaching, schooling, and literate discourse. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications of sociohistorical psychology* (pp. 175-205). New York: Cambridge University Press.
354. Gillen, J. (2000). Versions of Vygotsky. *British Journal of Educational Studies*, 48 (2), pp. 183-198.
355. Griffin, P., & Cole, M. (1984). Current activity for the future: The zo-ped. In B. Rogoff & J. V. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the zone of proximal development* (pp. 45-64). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
356. Habibollah G. Vygotsky in Iran: A Personal Account. // *Культурно-историческая психология*. – 2009. – № 4. – С. 7-9.
357. Hargreaves, A., Fink, D. (1999). *Educational reform and school leadership in 3-D perspective*. London: National College for School Leadership. – 6 p.
358. Harris, B. (2003). *When your kids push your buttons and what you can do about it*. New York: Warner Books. – 284 p.
359. Hedegaard, M. (1990). The zone of proximal development as a basis for instruction. In L. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 349-371). NY: Cambridge University Press.
360. Hill, D. (1999). “Education, Education, Education”, or “Business, Business, Business”? The Third way ideology of new Labour's educational policy in England and Wales. *Papers of the European Educational Research Association Annual Conference 22-25 September 1999, Lahti, Finland*. URL: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002208.htm>
361. Holaday, B., LaMontagne, L., & Marciel, J. (1994). Vygotsky's zone of proximal development: Implications for nurse assistance of children's learning. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 17, 15-27.
362. Holzman, L. (2009). *Vygotsky at work and play*. New York & London: Routledge.
363. Hopkins, D., Lagerweij, N. (1996). The school improvement knowledge base. *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement* (pp. 59-93). – London: Routledge.
364. John-Steiner, V., & Meehan, T. (2000). Creativity and collaboration in knowledge construction. In C. Lee & P. Smagorinsky (Eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research: Constructing meaning through collaborative inquiry* (pp. 31–48). New York: Cambridge University Press.
365. Kaplan, L. S., Owings, W. A. Teacher quality and student achievement: Recommendations for principals. *NASSP Bulletin*, November 2001, vol. 85, no. 628, 64-73.
366. Kasvinov, S.[G.] (1994). Psychogenetic Approach Towards Investigating Thinking and Other Higher Psychic Functions for the Purpose of their Modelling. In P. Brusilovsky, S. Dikareva, J. Greer & V. Petrushin (Eds.), *Proceedings of the International Conference on Computer Technologies in Education, EW-ED '94, 19-23 September 1994, Crimea, Ukraine, part 2*, 62-64.
367. Kasvinov, S. G. (2002). Periodic Table of Children's Psyche Development Stages. *Proceedings of the ESPP-2002 Congress from 10th to 13th July 2002, Institute of cognitive science CNRS – Université Lyon 1, France*.
368. Kirk R. (2001). *The Conservative Mind: From Burke to Eliot*. – Washington, DC: Regnery Publishing. – 535 p.
369. Kozulin, A. (Ed.). (1986). Vygotsky in context. Introductory chapter to L. S. Vygotsky's *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

370. Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's psychology: A biography of ideas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
371. Langford, P. E. (2005). *Vygotsky's Developmental And Educational Psychology*. London: Psychology Press.
372. Lantolf, J. P. (2003). Intrapersonal communication and internalization in the second language classroom. In A. Kozulin, V. S. Ageev, S. Miller and B. Gindis (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 349-370). Cambridge, Cambridge University Press.
373. Lantolf, J. P., & Appel, G. (Eds.) (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood NJ: Ablex.
374. Lee, B. (1985). Intellectual origins of Vygotsky's semiotic analysis. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 66-93). New York: Cambridge University Press.
375. Lempert Shepel, E. N. (1995). Teacher self-identification in culture from Vygotsky's developmental perspective. *Anthropology & Education Quarterly*, v. 26, issue 4, December 1995, 425-442.
376. Levina, R. E. (1981). L. S. Vygotsky's ideas about the planning function of speech in children. In J. V. Wertsch (ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, Armonk, NY: Sharp.
377. Luria A. R. (1928). The problem of the cultural behavior of the child. *J. of Genet. Psychology*, N35, 493-506.
378. Manacorda M. A. (1978). La pedagogia di Vygotskij. *Riforma della scuola*, N26, 31-39.
379. McLane, J. B. (1990). Writing as a social process. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications of sociohistorical psychology* (pp. 304-318). New York: Cambridge University Press.
380. McNamee, G. D. (1990). Learning to read and write in an inner-city setting: A longitudinal study of community change. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications of sociohistorical psychology* (pp. 287-302). New York: Cambridge University Press.
381. Mecacci L. (1979). Vygotskij: per una psicologia dell'uomo. *Riforma della scuola*, N27 (7), 24-30.
382. Mecacci L. (1980). Il manifesto della scuola storico-culturale. *Storia e critica della psicologia*, v. 1, n. 2, 263-267.
383. Moll, L. C. (Ed.) (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. New York: Cambridge University Press.
384. Moll, L. C., & Greenberg, J. B. (1990). Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction. In L.C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications of sociohistorical psychology* (pp. 319-348). New York: Cambridge University Press.
385. Moll, L. C., & Whitmore, K. F. (1993). Vygotsky in classroom practice: Moving from individual transmission to social transaction. In E. A. Forman, N. Minick, & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 19-42). New York: Oxford University Press.
386. Musatti T. Vygotskij e la psicologia dell' eto evolutiva. *Eta evolutiva*, 1981, N8, 69-75.
387. Newman, F., & Holman, L. (1993). *Lev Vygotsky: Revolutionary scientist*. New York: Routledge.
388. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). *Schooling for Tomorrow: What schools for the future?* Paris: OECD, 2001.
389. Palincsar, A. S., Brown, A. L., Campione, J. C. (1993). First-Grade Dialogues for Knowledge Acquisition and Use. In *Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development* (ed. E. Forman, N. Minick, and C. Addison Stone). New York: Oxford University Press.
390. Ratner, C. (1991). Vygotsky's sociocultural psychology and its contemporary applications. New York: Springer/Plenum.
391. Resnick, L. (1988). *Education and the learning to think*. Washington, D.C.: National Academy Press.
392. Robustelli, F. (1980). Evoluzione biologica e evoluzione culturale in Vygotskij. *Scienze Umane*, N1, 165-174.
393. Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press
394. Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
395. Rogoff, B., Malkin, C., & Gilbride, K. (1984). Interaction with babies as guidance and development. In B. Rogoff & J. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the zone of proximal development*. San Francisco: Jossey-Bass.
396. Rogoff, B., & Wertsch, J. (Eds.) (1984). *Children's learning in the "zone of proximal development"*. San Francisco: Jossey-Bass.
397. Rosa, A., & Montero, I. (1990) The historical context of Vygotsky's work: A sociohistorical approach. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications of sociohistorical psychology* (pp. 59-88). NY: Cambridge University Press.
398. Rzeczpospolita Polska. Ustawa o systemie oświaty. URL: <http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=31-12-2010&qplikid=1>
399. Santrock, J. W. (1994). *Child development*. – Madison; Dubuque: Brown & Benchmark.
400. Scaparro, F., Morganti, S. Osservazioni su L. S. Vygotskij e la psicologia del gioco. *Eta' Evolutiva*, 1981, n. 8, p. 81-86.
401. Scribner, S. (1985). Vygotsky's uses of history. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 119-145). New York: Cambridge University Press.
402. Shabani, K., Khatib M., Ebadi, S. (Iran) (2010). Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers' Professional Development. *English Language Teaching*, Vol. 3, No. 4, December 2010, 237-248.

403. Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational researcher*, Vol. 29, No. 7, pp. 4-14.
404. Souza Lima, E. (1995). Culture revisited: Vygotsky's ideas in Brazil. *Anthropology & Education Quarterly*, 26, (4), 443-458.
405. Stewin, L., Martin, J. (1977). The development stages of L. S. Vygotsky and J. Piaget: a comparison. *Alberta Journal of educational research*, N23, p. 31-42.
406. Sutton, A. (1980). Cultural disadvantage and Vygotskii's stages of development. *Educational Studies*, 6(3), 199-209.
407. Tooley, J. Should the private sector profit from education? The seven virtues of highly effective markets. Keynote speech delivered to the Business of Education Forum, May 11th, 1999. URL: www.libertarian.co.uk/lapubs/educn/educn031.pdf
408. Toulmin, S. (1978). The Mozart of Psychology. (Review of *Mind in society* by L. S. Vygotsky). *The New York Review*, September 28, 51-57.
409. Tudge, J. (1990) Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration : Implications for classroom practice. In L. Moll (Ed.), *Vygotsky and Education: Instructional implications of the sociohistorical psychology* (pp. 155-172). New York: Cambridge University Press.
410. Valsiner, J. (1984). Construction of the zone of proximal development in adult-child joint action: The socialization of meals. In B. Rogoff & J. Wertsch (Eds.). *Children's learning in the zone of proximal development* (pp. 65-76). San Francisco: Jossey-Bass.
411. Valsiner, J., & van der Veer, R. (1988). Lev Vygotsky and Pierre Janet: On the origin of the concept of sociogenesis. *Developmental Review*, 8, 52-65.
412. Valsiner, J., & van der Veer, R. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for Synthesis*. Cambridge, MA: Blackwell.
413. Valsiner, J., & van der Veer, R. (2000). Vygotsky's World of Concepts. In *The Social Mind: Construction of the Idea*, ed. J. Valsiner and R. van der Veer (pp. 323 - 384). New York: Cambridge University Press.
414. Vander Zanden, J. W. (1993). *Human development*. (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
415. Van Velzen, W., Miles, M., Ekholm, M., Hameyer, U. & Robin, D. (1985). *Making school improvement work: a conceptual guide to practice*. Leuven, Belgium: ACCO.
416. Vegetti M. S. (1974). Vygotskij e la psicologia sovietica. *Vygotskij L. S. Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori* (p. 9-39). Firenze, Giunti.
417. Vegetti M. S. (2006) *Psicologia storico-culturale e attività*. Roma, Carocci.
418. Verenikina, I. (2010). Vygotsky in twenty-first-century research. *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2010, 2010(1)*, 16-25.
419. Veresov, N. (2005). Marxist and non-Marxist aspects of the cultural-historical psychology of L. S. Vygotsky. *Outlines*, 7(1), 31-49.
420. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
421. Vygotsky, L. S. (1981). The development of higher forms of attention in childhood. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 189-240). Armonk, NY: Sharpe.
422. Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144-188). Armonk, NY: Sharpe.
423. Vygotsky, L. S. (1981). The instrumental method in psychology. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 134-143). Armonk, NY: Sharpe.
424. Vygotsky, L. S. (1987). *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. Vol. 1. *Problems of General Psychology*. Including the volume *Thinking And Speech*. (N. Minick, Trans.) (R. W. Rieber & A. S. Carton, Eds.). New York: Plenum Press.
425. Vygotsky, L. S. (19). *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. Vol. 2. *Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)*. (J. E. Knox & C. B. Stevens, Trans.) (R. W. Rieber & A. S. Carton, Eds.). New York: Plenum Press.
426. Vygotsky, L. S. (1997). *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. Vol. 3. *Theory and History of Psychology*. Including the Chapter *Crisis in Psychology*. (Trans. by R. van der Veer and R. W. Rieber, Ed.) New York: Plenum Press.
427. Vygotsky, L. S. (1997). *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. Vol. 4. *The History of the Development of Higher Mental Functions* (1931). Trans. by M. J. Hall. New York: Plenum Press.
428. Vygotsky, L. S. (1998). *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. Vol. 5. *Child Psychology (1928-1931)*, trans. M. J. Hall. New York: Plenum Press.
429. Vygotsky, L. S. (1999). *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. Vol. 6. *Scientific Legacy (Cognition and Language: a Series in Psycholinguistics)*. R. W. Rieber (Ed.). New York, Kluwer Academic/Plenum Press.
430. Vygotskij, L. (2006). *Psicologia pedagogica. Attenzione, memoria e pensiero*. Gardolo (TN), Erikson.
431. Vygotskij, L. (2008). Pensiero e linguaggio. *Ricerche psicologiche, a cura di L. Mecacci, 10a ed.* Roma-Bari, Laterza.
432. Wertsch, J. V. (1981). Editor's introduction to: Vygotsky L. S. The genesis of higher mental functions. *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 144-147). Armonk, New York: Sharpe.
433. Wertsch J. V. (1981). Introduction to: Vygotsky L.S. The instrumental method in psychology. *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 134-136). Armonk, New York: Sharpe.
434. Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22, 1-22.

435. Wertsch, J. V. (1980). The significance of dialogue in Vygotsky's account of social, egocentric, and inner speech. *Contemporary Educational Psychology*, 5, 150-162.
436. Wertsch, J. V. (Ed.) (1985). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.
437. Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
438. Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
439. Wertsch J. V., Tulviste P. (1992). L. S. Vygotsky and contemporary psychology of development. *Developmental psychology*, v. 22 (1), 81-89.
440. Wilson, A., & Weinstein, L. (1996). The transference and the zone of proximal development. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 44, 167-200.
441. Wink, J., & Putney, L. (2002). *A Vision of Vygotsky*. Boston: Allen and Bacon.
442. Zainurrahman. (2010). *Interaction: The Meeting Point Of Piaget And Vygotsky*. – URL: <http://www.articlesbase.com/learning-disabilities-articles/interaction-the-meeting-point-of-piaget-and-vygotsky-2030948.html>
443. Zebroski, J. T. (1994). *Thinking through theory: Vygotskian perspectives on the teaching of writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.

SUMMARY

Only the *zone of proximal development* (ZPD) can be fruitful and beneficial area of school and pre-school training or work for a psychologist and psychotherapist if they work with a child or a teenager. ZPD – it's what the child (teenager) hasn't embraced yet, but is quite able of doing that in joint work with adults (parents, psychologists or teachers). Education in the ZPD (developmentally appropriate) is an essential way of reaching the full (entire) potential of your child. It's also a way of helping him (scaffolding learning). The *zone of proximal development* is the basic concept of Vygotsky's theory of teaching, learning and development, which he didn't finish completely and explicitly. But his accomplished theory can be traced in his works. And this research reveals it in the practically applicable form. The methods to build up this theory are borrowed from Vygotsky. He could have done that exactly the same way. The outcomes are published in this book, which also indicated that the theory has a direct relevance to the development psychology data and suggests a new look at the training and development methods researches (including new methods of modeling).

The study found that Vygotsky distinguished between the *individual ZPD* of a particular child (teenager) and the *age ZPD* of children (teenagers) at the same level of development. As opposed to the individual ZPD, the age ZPD can be used to solve general issues (problems) of psychology and pedagogy. That includes the designing of efficient school innovations (innovation schools) and reforms in the educational system, the new standards, tests, curriculum, textbooks and teaching aids. Each age ZPD contains a certain part of culture (cultural context of child development), including specific training (education) stage with its content and methods. Each age ZPD of a child or an adolescent is displayed by a certain psychological peculiarity in his behavior (all of them are mentioned in the book). The listing of age ZPDs covers completely the training and normal development of a child from birth to 18 years. Directly the system of the ZPD application can bring us to resolutions of the most efficient methods in the work of a psychologist or a teacher with children or teenagers in the specific age. The best educational content can be identified for children to get it easier and better, and with greater interest. Some good examples of using of age ZPD manifest in ideas of successful innovations for school. We consider here the most important psychological signs of infant's readiness for school and the transition from elementary school to the next stage of education: they are the signs of specific age ZPD.

This work can be useful for experts in the domain of developmental psychology, sociocultural (cultural-historical) psychology, history of psychology, educational psychology, coaching, research and practical pedagogy, developmental education, Kamehameha Elementary Education Project (KEEP), home schooling, early childhood development and education. And for employees of innovation educational content and methods institutions, the authors (developers) of innovative schools and educational reforms (innovations), new standards and programs, tests, textbooks and teaching materials, methods and techniques. For creative teachers, psychologists, coaches, psychotherapists working with children or teenagers. For designers of psychologists and psychotherapists methods of work with children or teenagers. For teachers of psychology (professors, lecturers) and gifted undergraduate and graduate students. And for highly educated parents.

The book is published in Russian. The date-line in English: Kasvinov S. G. (2013). *L. S. Vygotsky's system. Teaching/learning and development of children and teenagers*. – Kharkov (Ukraine): Rider. Contact author: Kasvinov S. G. <app.kharkov@gmail.com> (where "app" – is Association of Professional Psychologists, Kharkov).

Монографія

На руськом языкє

Касвинов Сергей Геннадиевич

СИСТЕМА ВЫГОТСКОГО

Книга 1

ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Комп'ютерний макет і верстка: Г. В. Мельниченко

Підписано до друку 10.07.2013 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Minion Pro. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 26,74. Наклад 100 прим.

Оригінал-макет підготовлено Видавничим Домом «Райдер».
Адреса: 61001, м. Харків, пр. Гагаріна, 20, оф. 1313.
Тел./факс: (057) 703-40-87, 703-40-97, 703-44-08, 703-44-09.
E-mail: info@rider.com.ua Homepage: <http://rider.com.ua>