Ссылка: 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.

Егорова Э.Н., Касвинов С.Г.

**Структура стабильного возраста в трудах Л.С. Выготского**

 Периодизация детского развития – фундаментальная проблема возрастной психологии, имеющая актуальные теоретические и практические аспекты. От правильного решения этой проблемы зависит, в частности, стратегия построения системы образования [28; 6]. В основе известной периодизации Д.Б. Эльконина [28] лежит периодизация Л.С. Выготского [14; 256], современный творческий потенциал которой далеко не исчерпан. Эльконин исследовал закономерность чередования стабильных возрастов [28]. В научном наследии Выготского имплицитно содержится дополняющая ее закономерность (периодизация) детского развития внутри каждого стабильного возраста, эксплицированию которой посвящена наша статья.

 Теоретическая реконструкция психологической системы Выготского является весьма важной задачей в силу высокой значимости его работ для современной психологии. Несмотря на раннюю смерть, «Л.С. Выготский успел создать психологическую систему, которая до сих пор не изучена полностью» [23; 44]. Его «мысли … актуальны» и сегодня, «для психологической науки представления Л.С. Выготского о развитии – это не прошлое, а все еще недостаточно понятое и освоенное настоящее». Надо постараться «правильно понять его фундаментальные идеи», место которых – «в арсенале современной психологии, решающей злободневные теоретические и практические задачи» [29; 40], [20; 7-8], [15]. Одной из них является уже упомянутая проблема периодизации как психологической основы системы образования [28; 6]. К ним принадлежит и проблема создания фундаментальной концепции, позволяющей психологу-практику осознанно строить свою работу с клиентом, подбирать наиболее адекватные способы работы с ним. Эта концепция должна отражать основные закономерности существования и активности человека, регулирующую роль психики в ней, в том числе – закономерности развития человека, его активности, его психики [17; 12]. В роли такой концепции могла бы выступать психологическая система Л.С. Выготского, но она, к сожалению, не была завершена им *в явном виде*. Иными словами, она им «не была логически строго, ясно и полно выражена» и «отнюдь не лежит на поверхности текстов автора», у которого «было слишком мало времени на выведение всех следствий», на «систематизацию и академическое изложение». Тем не менее, тексты Выготского «можно использовать для воссоздания имплицитной, внутренней концепции» [24; 4]. Это и будет сделано далее применительно к структуре стабильного возраста.

 *Структурой возраста* Выготский назвал «внутреннее строение процесса развития» в пределах возраста, понимая этот процесс как «единое целое», «законами строения» которого «определяется строение и течение каждого частного процесса развития, входящего в состав целого». Согласно Выготскому, частные явления психологического генезиса должны рассматриваться в контексте понятия «возраст» [14; 256], [18; 62]. Сейчас нас интересует общая структура стабильного возраста, применимая к любому из таких возрастов по принципу Выготского: в каждом возрасте «общие законы развития находят всякий раз качественно своеобразное выражение» [28; 7].

 В трудах Л.С. Выготского детское развитие предстает как ряд этапов овладения поведением и средствами («инструментами») его регуляции: «ребенок старшей ступени отличается от ребенка младшей ступени» развития «своим инструментарием», связанным со «степенью овладения собственным поведением». К «инструментарию» относятся «психологические орудия», применяющиеся для овладения процессами поведения как «чужого» (внешняя регуляция), так и «своего» (саморегуляция) [13; 103-108]. При этом формирование саморегуляции может рассматриваться как процесс интериоризации, т. е. перехода от внешнего процесса регуляции к внутреннему [21; 86] и, соответственно, от внешних психологических орудий к интериоризованным. Описанное Выготским [13; 103-108] опосредование естественных процессов искусственными стимулами (психологическими орудиями) является у человека основным принципом саморегуляции [17; 48]. Связав уровень («степень») овладения ребенком собственным поведением со стадией («ступенью») развития ребенка, Л.С. Выготский, тем самым, *интерпретировал детское развитие как процесс развития регуляции (саморегуляции)*.

Саморегуляция – «наиболее общая и сущностная функция целостной психики человека», именно «в процессах саморегуляции и реализуется единство психики во всем богатстве ... ее отдельных уровней, сторон, возможностей, функций, процессов, способностей и т. п.» [22; 7]. Регуляция (саморегуляция) *репрезентирует целостную психику* и потому служит методологически корректным критерием для выявлении ее структуры: «при определении высшего и низшего уровней психики в качестве основания должен быть выделен *принцип регуляции* деятельностью» [8; 273]. Соответственно, развитие саморегуляции *репрезентирует развитие целостной психики* (от низших ее уровней к высшим). Поэтому влияние обучения на развитие психики (Выготский) может рассматриваться как развивающее воздействие образования на регуляцию (саморегуляцию).

 По Выготскому, целое «определяет свойства … входящих в его состав частей» и «законами изменения … целого определяется движение каждой его части» в ходе развития [12; 323], [16; 23]. Поэтому прежде, чем изучать развитие отдельных психических процессов, надо исследовать развитие психики в целом. На том же основании следует полагать, что с этапами складывания саморегуляции должны ориентировочно совпадать этапы развития тех или иных сторон психики и ее отдельных процессов.

 Указанные идеи Л.С. Выготского и развивающие их представления о саморегуляциив современной психологии актуальны в плане психологических оснований образования. Так, весьма «важной для первоклассников является способность к ... высокому уровню владения эмоционально-волевыми процессами, к самостоятельности …, к организации своих действий» [7; 306], без чего существенно снизится качество образования. В школе развитие у учащихся «способности к самоуправлению», «саморегуляции» является «стратегической задачей учителя» [6; 92], [4; 189]. Есть основания вообще «педагогическую коммуникацию» рассматривать именно «в аспекте сосредоточенных в ней функций … регуляции поведения» [5; 61].

 Развитие саморегуляции представляет интерес и в связи с актуальной проблемой формирования у человека *психологической культуры личности*, что предполагает сознательную регуляцию им собственной активности. Процесс формирования должен быть основан на знании закономерностей развития человека и их использовании для сознательной регуляции (саморегуляции) поведения и психики. Важной задачей является самосовершенствование человека, а эффективность этого процесса тоже зависит от учета основных тенденций человеческого развития. Одной из них является разрешение противоречий, возникающих во взаимодействии человека со средой, приводящее к новому уровню его развития [17; 16, 24, 42].

 Цель настоящего исследования – осуществить теоретическую реконструкцию общей структуры стабильного возраста, которая представляет собой небольшую и относительно самостоятельную часть психологической системы Выготского.

**Метод**

Наше исследование принадлежит к области истории психологии и применяет ее метод – теоретическую реконструкцию. Результат же исследования – общая структура стабильного возраста – относится к возрастной и педагогической психологии, представляя в то же время интерес для педагогики и системы образования (согласование стандартов, программ и методов с возрастными особенностями детей).

В историко-психологической литературе последних лет по отношению к эпохе научной деятельности Л.С. Выготского наметился «крен в социологический анализ», чего не следует допускать, «чтобы не обеднить собственно содержательный, когнитивный аспект» изучаемой теории [19; 25]. В настоящем исследовании предпринята попытка выправить этот крен: оно посвящено содержательному аспекту части научного творчества Л.С. Выготского.

 Адекватная предмету исследования теоретическая реконструкция должна опираться на принятые в психологии методологические принципы, из которых исходил в своих исследованиях Л.С. Выготский [30; 330]. В частности, он требовал применения системного подхода«к возрастным особенностям детского сознания» [10; 33]. По Выготскому, предмет анализа (систему) следует подразделять не на элементы, а на «единицы» (подсистемы), *сохраняющие свойства целого* [12; 670-671]. Поэтому психический процесс надо делить на части, каждая из которых есть процесс *такого же рода*. На том же основании *целостный процесс развития регуляции (саморегуляции) в пределах возраста надо делить на части, каждая из которых является процессом развития регуляции (саморегуляции)*.

 Выготский признал, что психика человека сохраняет в себе «задокументированную … последовательность развития» [14; 164]. Идея «о превращении последовательности этапов психического развития в иерархию уровней складывающейся психологической организации» выдвигалась и другими учеными [9; 10]. Стадию развития можно понимать как его отрезок между двумя уровнями развития, что, по-видимому, и имел в виду Г.С. Костюк, говоря о «возрастных переходах … от низших к высшим уровням … развития» [3; 88]. Если применить этот принцип к репрезентирующей целостную психику регуляции (саморегуляции), то стадия развития будет представлена как путь от одного уровня развития регуляции к следующему.

 Развитие, по Выготскому, имеет стадиальный характер. Идея стадиальности развития неоднократно подвергалась критике, в частности, относительно концепции когнитивного развития Ж. Пиаже. С точки зрения критиков теории Пиаже, «развитие не носит … строго стадиальный характер»: так, дети «могут успешно решать задачи на сериацию, но … не справляться с заданиями на сохранение». Поэтому «для многих теоретиков когнитивного развития» более убедительно предположение о том, «что когнитивное развитие протекает параллельно в разных областях знания»: дети «получают представление об отдельных понятиях» независимо от других понятий [26; 289]. В сущности, эти теоретики пришли к положению Выготского о том, что образование должно вести за собою развитие: чтобы связанные между собою умственные операции развивались вместе (в системе, «стадиально»), нужно соответствующим образом организовать процесс обучения; в основе такой организации образования лежит не идея Пиаже о спонтанной параллельности когнитивного развития в разных областях знания, а то, что *на данной стадии развития* определенная система знаний и система психических качеств «при известных условиях воспитания и обучения *могут быть сформированы*» [25; 47]. Следует также отметить следующее: из вывода о том, что предложенная Пиаже «глобально-стадиальная» периодизация *когнитивного* развития является сомнительной (или даже опровергнутой), никак не следует, что неверна *всякая* «глобально-стадиальная» периодизация детского развития, *на каких бы основаниях она ни была построена*. Таким образом, критика стадиальности когнитивного развития по Пиаже не препятствует признанию психологами стадиальности целостного развития психики по Выготскому.

**Результаты**

Имплицитно содержащаяся в научном наследии Л.С. Выготского общая структура стабильного возраста реконструирована.

**Обсуждение**

 Чтобы исследовать структуру возраста, надо прежде всего определить его начало и конец: иначе неясно, структура чего именно изучается. Анализ ряда положений Выготского показал, что «сложившаяся» *к началу* возраста социальная ситуация развития связана с подчинением ребенка внешней регуляции со стороны взрослого, что, тем самым, является психологическим признаком начала стабильного возраста. «Аннулирование» же социальной ситуации развития происходит *в конце* стабильного возраста и связано со сложившимся у ребенка новым уровнем внутренней регуляции (саморегуляции), с возникновением способности ребенка к отвержению внешней регуляции со стороны взрослого, что является признаком конца стабильного возраста [14; 258-260], [1; 140-141, 144], [2; 48], [21; 87]. Начало стабильного возраста совпадает с концом предшествующего возрастного кризиса (1 года, 3 лет и т.п.), а конец стабильного возраста – с началом следующего кризиса: тем самым, признак начала кризиса тождественен признаку конца возраста, а признак конца кризиса – признаку начала возраста [1; 141]. Это дает возможность сопоставления результатов изучения смежных стадий развития, что повышает достоверность исследования (см. [2; 52]).

***«Двухчленное строение» возраста***

 Стабильный возраст, по Выготскому, имеет «двухчленное строение», т.е. делится на 2 части – «первую» и «вторую» [14; 255]. Начало «первой» совпадает с началом возраста, конец «второй» – с концом возраста, конец «первой» – с началом «второй» [1; 141]. Существование внутри каждого стабильного возраста («периода») двух фаз отметил на своей схеме периодизации онтогенеза и Д.Б. Эльконин [28; 19]. В обоих случаях признаки «первой» и «второй» фаз (или «стадий» [14; 255]) в явном виде не указаны, однако их психологический смысл становится ясен в более широком контексте.

 Пример разделения стабильного возраста на две фазы Выготский привел (и проанализировал) применительно к раннему возрасту, где их эмпирически выявили «немецкие исследователи», назвавшие его «первую» фазу «Ur-wir» («пра-мы»), а «вторую» обозначившие как «стадию внешнего "я" – в этом "мы"». Обе фазы имеют конкретный психологический смысл в плане развития регуляции. Для «пра-мы» характерно такое слитное со взрослым сознание ребенка, «которое предшествует пониманию "я" и из которого "я" только выделяется»: ребенок еще не стал субъектом регуляции и подчинен регуляции со стороны взрослого. В следующей фазе «внешнего "я" – в этом "мы"» уже «я» ребенка из начальной слитности выделилось (стало в этом смысле «внешним "я"»): теперь он – тоже субъект регуляции. Но при этом ребенок еще продолжает быть «в этом "мы"»: в пределах раннего возраста он «остается вплетенным в состояние "пра-мы"», т. е. подчиненным внешней регуляции со стороны взрослого [14; 346-347]. Превращение ребенка в отдельного субъекта регуляции поведения наряду с взрослым представляет интерес как существенный в плане развития регуляции (саморегуляции) психологический признак, отличающий «вторую» фазу от «первой». (Ср. анализ «двухфазного строения» младенческого [1; 143], раннего [1; 142-143] и дошкольного [21] возрастов.)

 Немецкие исследователи разделили на две фазы *ранний возраст*. Выготский же ввел разделение *стабильного возраста* на две фазы, которые могут конкретизироваться применительно к любому стабильному возрасту. В таком понимании «первая» и «вторая» фазы – это общая схема «двухчленного строения» всякогостабильного возраста (табл. 1), принадлежащая уже Выготскому.

Таблица 1

|  |  |
| --- | --- |
| Стадия развития | Стабильный возраст |
| Фазы «двухчленного строения» | Первая | Вторая |
| Фазы интериоризации регуляции | Интер | Экстра | Интра |
| Фазы направленности регуляции | Прото-фаза | Аллофаза | Аутофаза |

Если в начале возраста и его «первой» фазы ребенок подчиняется внешней регуляции его поведения взрослым, то в конце «второй» фазы и всего возраста ребенок уже способен отвергать эту внешнюю регуляцию, что связано с возникновением внутренней саморегуляции. На протяжении стабильного возраста осуществляется переход от внешней регуляции к внутренней саморегуляции и этапы этого процесса интериоризации регуляции можно понимать как определенные части (фазы) данного возраста [1; 141], [21; 86, 91].

***Этапы интериоризации регуляции как фазы возраста***

Выготским описаны этапы интериоризации (перехода от «интер» к «интра»), наступающие в ходе развития в такой последовательности: за интерпсихологическим этапом следует экстрапсихологический, а за экстрапсихологическим – интрапсихологический [13; 130]. Таким образом, интер-этап завершается с началом экстра-этапа, а экстра-этап – с началом интра-этапа. Сейчас речь идет о процессе *интериоризации регулятивной активности*, протекающем *на протяжении стабильного возраста*, в пределах которого поэтому имеют место все три этапа (табл. 1).

 На *интер*-этапе субъект регуляции и ее объект (т. е. субъект исполнительской активности) – *разные* люди: «я приказываю, вы выполняете» [13; 130]. Начало интер-этапа совпадает с началом возраста (и его «первой» фазы): к этому моменту складывается социальная ситуация развития, связанная с подчинением ребенка *внешней* регуляции со стороны взрослого (см. выше). Как мы выяснили, в начале «второй» фазы ребенок является уже и субъектом *внешней* регуляции поведения взрослого. В обоих случаях регуляция остается процессом *интер*психологическим. Значит, *на границе «первой» и «второй» фаз интер-этап не заканчивается*. Эта граница делит его на 2 части: кроме «первой» фазы, он включает часть «второй» (табл. 1). Тем самым, он не совпадает ни с одной из этих фаз, являясь поэтому особой частью (фазой) стабильного возраста (как и остальные этапы интериоризации регуляции, на том же основании).

На *экстра*-этапе уже есть регуляция *своего* поведения с помощью *внешнего* средства: «я начинаю говорить», – т. е. «приказывать», – «сам себе» [13; 130]. С началом *интра*-этапа, как писал Выготский, используя язык физиологии, «два пункта мозга, которые извне возбуждаются, имеют тенденцию действовать в единой системе и превращаются в интракортикальный пункт» [13; 130]. На язык психологии (в контексте обсуждения Выготским этапов «интер» – «интра» [13; 130]) это можно перевести так. На *интра*-этапе (в отличие от *экстра*-этапа) ребенок способен регулировать свое поведение *внутренне*. Но эти акты саморегуляции еще зависимы от внешней регуляции («извне возбуждаются»): интра-этап – внутри стабильного возраста (предшествует отвержению внешней регуляции).

В начале интра-этапа регуляция ребенком собственного поведения уже интериоризована, но пока лишь в том смысле, что она протекает во внутреннем плане: ребенок освободился от необходимости во внешней регулятивной активности (и в использовании ее внешнего средства). Хотя ребенок еще не способен (до окончания стабильного возраста) просто отвергать внешнюю регуляцию со стороны взрослых, степень его свободы от такой регуляции в начале интра-этапа повышается: взрослый, до этого имевший возможность непосредственно воздействовать на внешнюю регуляцию ребенком собственного поведения и ее внешнее средство, теперь лишен такой возможности по отношению к интериоризованному ребенком процессу регуляции и его внутреннему средству (представлению). В конце интра-этапа (и всего возраста) ребенок уже способен отвергать внешнюю регуляцию: его «приказы» самому себе уже не «извне возбуждаются», а изнутри, независимо от внешних условий (в этом смысле – *самостоятельно*). Внутренняя регуляция своего поведения на протяжении интра-этапа *становится* самостоятельной. Результат этого становления и завершает процесс формирования саморегуляции (интериоризации регуляции) в пределах возраста. Для перехода ребенка на следующую стадию развития внутренняя саморегуляция должна стать *самостоятельной* (конец интериоризации регуляции).

 В психологии принцип интериоризации применяется и к частным процессам. Во избежание путаницы и для упрощения терминологии при интерпретации этапов интериоризации регуляции как *фаз* возраста логично называть интер-этап *интерфазой*, экстра-этап – *экстрафазой*, а интер-этап – *интрафазой*.

***Фазы направленности регуляции***

 По Л.С. Выготскому, «знак всегда является раньше средством воздействия на других и только потом средством воздействия на себя» [14; 224]. В другом месте Выготский указал на последовательность складывания уже не двух, а трех направленностей: «ребенок начинает применять к себе самому те самые способы поведения», – включая регулятивную активность, – «которые другие применяли к нему, и он применял по отношению к другим» [14; 139]. Последовательность возникновения направленностей здесь такова: сначала *взрослые осуществляют регуляцию поведения ребенка*, затем *он регулирует поведение взрослых* и, наконец, *ребенок применяет регуляцию к самому себе*. При этом возникают три направленности регуляции в таком порядке: 1) на ребенка, 2) на взрослого, 3) на себя. Последовательность складывания направленностей регуляции может быть интерпретирована как ряд фаз развития [17; 26], [21; 86-87]. Такие *фазы направленности* (табл. 1) можно понимать как отрезки развития от момента, к которому сложилась одна направленность, до момента, к которому сложилась следующая. Определяющим для каждой фазы признаком (основой ее диагностики) является *направленность, сложившаяся* *к ее началу*, а не к концу: ведь ребенок еще не достиг конца фазы, которую он проходит в своем развитии *в данный момент*. Определение фаз по исчезновению регулятивной активности с той или иной направленностью, согласно представлениям Выготского, неосуществимо: возникшие в ходе развития формы поведения не исчезают (в этом смысле человек и сохраняет в себе «задокументированную» последовательность своего развития [14; 164]).

Когда речь идет об отвержении ребенком внешней регуляции в конце стабильного возраста, имеется в виду не исчезновение данного уровня регуляции, а только то, что ребенок уже овладел им и теперь способен сам принимать решение: подчиниться такой внешней регуляции в конкретной ситуации или нет. (Т. е. у ребенка уже сформирован новый, более высокий уровень регуляции – самостоятельная внутренняя саморегуляция.) Подчинение имело место в той или иной мере на всем протяжении стабильного возраста, а отвержение возникает лишь в его конце [1; 141, 144], [2; 52]. Поэтому именно оно оказывается симптомом окончания возраста, хотя подчинение такой внешней регуляции, которая характерна для завершившегося стабильного возраста, не стало при этом невозможным.

В работах Выготского мы не обнаружили названий фаз направленности, которые для дальнейшего обсуждения надо как-то обозначить, хотя бы условно. Сделаем это согласно сложившейся к началу фазы направленностью и воспользуемся, по примеру Выготского («интер», «экстра», «интра»), словами, применяемыми в международной научной терминологии. Термином *протофаза* – от греч. *протос* («первый») – обозначим фазу, к началу которой сложилась *первая* в стабильном возрасте направленность регуляции: на ребенка извне. *Аллофаза* – от греч. *аллос* («другой») – это фаза, к началу которой сложилась *другая* направленность регуляции – *на другого* (взрослого). *Аутофазой* – от греч. *аутос* («сам») – будем называть фазу, к началу которой у ребенка сложилась направленность регуляции *на самого себя* (табл. 1).

Начало протофазы и начало стабильного возраста совпадают (табл. 1), так как определяются по одному и тому же признаку: сложившемуся подчинению ребенка характерной для данного возраста внешней регуляции со стороны взрослого. В начале «второй» фазы ребенок стал субъектом регуляции поведения (см. выше). Согласно уже обсужденной последовательности складывания направленностей регуляции, ребенок сначала становится субъектом регуляции поведения другого (взрослого), а затем уже – своего собственного. Поэтому ребенок *стал субъектом регуляции* не тогда, когда начал регулировать свое поведение (ср. выше начало экстрафазы), а раньше: тогда, когда начал регулировать поведение другого (начало «второй» фазы и аллофазы). Значит, начало «второй» фазы (т. е. конец «первой») совпадает с началом аллофазы и концом предшествующей ей протофазы (табл. 1). Таким образом, протофаза тождественна «первой» фазе (чему вполне соответствует термин *протофаза*, т. е. «первая фаза»).

Начало аутофазы и начало экстрафазы совпадают (табл. 1), так как они определяются по одному и тому же признаку: сложившейся у ребенка направленности регуляции *на самого себя*.

В аутофазе ребенок *уже* стал субъектом регуляции своего поведения и *еще* не отверг регуляцию его поведения взрослым (что произойдет лишь в конце стабильного возраста). При таких направленностях процессов регуляции они имеют общий объект (ребенка как субъекта исполнительской активности) и могут вступать в противоречие между собой: требовать от субъекта исполнительской активности одновременно совершения и несовершения одного и того же действия. Таким образом, в аутофазе происходит своего рода конкуренция регуляций, в простейшем случае которой поведение ребенка регулируют два субъекта (считая самого ребенка).

Конкуренцию регуляций можно обсуждать в терминах диалектики: воздействия обоих субъектов регуляции на субъекта исполнительской активности образуют единство (как две стороны регуляции поведения ребенка) и между этими противоположными сторонами происходит борьба за управление субъектом исполнительской активности. Здесь имеет место противоречие междувозможностями ребенка в плане регуляции своего поведения и социальными условиями, не позволяющимиэтим возможностям реализовываться [18; 74]. Конфликт между регуляциями (и между их субъектами) с точки зрения взрослого выглядит как детскоенегативное поведение, появление которого означает, что ребенок стал субъектом регуляции своего поведения: аутофаза (и экстрафаза) началась. Тем самым *возникновение негативного поведения не является симптомом начала возрастного кризиса* (1 года и т. д.): начало кризиса совпадает с концом возраста, а не с началом его экстрафазы.

***Знаковая модель общей структуры стабильного возраста***

 Периодизация детского развития внутри стабильного возраста может быть представлена в виде таблицы 2.

Таблица 2

|  |  |
| --- | --- |
| Стадия | Стабильный возраст |
| Фазы периодизации | Протофаза | Аллофаза | Экстрафаза | Интрафаза |

Фазы периодизации в сумме составляют стабильный возраст (ср. табл. 1) и характеризуются уже обсужденными психологическими признаками. Для реконструкции внутреннего строения *процесса развития* на протяжении возраста (т. е. его структуры), надо описать и закономерность перехода от фазы к фазе. В сущности, это уже сделано выше, осталось лишь свести признаки фаз в таблицу 3.

Таблица 3

|  |  |
| --- | --- |
| Фазыпериодизации | Регулятивный процесс |
| Созрел к началу фазы(находится на уровне актуального развития) | Созреет к концу фазы(находится в зоне ближайшего развития) |
| Прото-фаза | Внешняя регуляция *взрослым* поведения *ребенка*  | Внешняя регуляция *ребенком* поведения *взрослого* |
| Алло-фаза | Внешняя регуляция ребенком поведения *взрослого* | Внешняя регуляция ребенком с*воего* поведения  |
| Экстра-фаза | *Внешняя* регуляция ребенком своего поведения | *Внутренняя* регуляция ребенком своего поведения |
| Интрафаза | Внутренняя регуляция ре-бенком своего поведения (еще *несамостоятельная*) | *Самостоятельная* внутренняя регуляция ребенком своего поведения |

Таблица 3 в контексте проведенного обсуждения представляет собой реконструированную знаковую модель общей структуры стабильного возраста. Теперь надо показать возможность ее применения к конкретному стабильному возрасту.

***Пример структуры конкретного возраста***

Мы выбрали дошкольный возраст. Он довольно хорошо изучен Выготским и его школой. К тому же структура этой стадии развития частично обсуждена в уже опубликованных работах. Для краткости рассмотрим только разделение возраста на фазы (как в табл. 2), так как дальнейшее (табл. 3) очевидно.

Для дошкольного возраста характерна регуляция поведения посредством игры (игровой ситуации). Сложившееся подчинение ребенка такой внешней регуляции со стороны взрослого имеет место примерно в 4 года, а ее отвержение – около 7 лет, т. е. дошкольный возраст ориентировочно длится от 4 до 7 лет [2] (табл. 4).

Таблица 4

|  |  |
| --- | --- |
| Стадия | Дошкольный возраст |
| Фазы | Протофаза | Аллофаза | Экстрафаза | Интрафаза |
| Годы жизни | 4-5 лет | 5-5,5 лет | 5,5-6 лет | 6-7 лет |

Начало аллофазы (и «второй» фазы) – около 5 лет, когда ребенок начинает регулировать поведение взрослого посредством игры [21; 90]. Появление негативного поведения примерно в 5,5 лет [27; 367] означает, что экстрафаза началась (табл. 4). На 6 году постнатальной жизни ребенок может регулировать свое поведение посредством внешней игровой ситуации (см., например, [25; 183-184]). Став субъектом регуляции своего поведения, дошкольник вступает в фазу конкуренции регуляций, что и проявляется в возникновении негативности. Начало интрафазы связано с исчезновением нужды во внешней регуляции своего поведения (и ее средстве – внешней игровой ситуации). Ориентировочно в 6 лет ребенок освобождается от необходимости во внешней игре: например, смотрит на игрушки и представляет себе, что с ними происходит; от такой игры «уже один шаг до воображения, вообще не нуждающегося во внешних опорах, целиком протекающего в уме» [11; 218]. Сделав этот шаг, ребенок обретает возможность регулировать свое поведение посредством интериоризованной игровой ситуации, т. е. переходит в интрафазу, окончание которой совпадает с концом возраста.

Таблица 4 в контексте этого краткого обсуждения представляет собой результат конкретизации общей структуры стабильного возраста применительно к дошкольному возрасту. Теперь мы имеем основание признать, что подобная конкретизация общей структуры стабильного возраста возможна.

# Выводы

 Общая структура стабильного возраста реконструирована (т. е. эксплицирована неявно содержащаяся в научном наследии Л.С. Выготского закономерность развития в пределах стабильного возраста). Эта структура интерпретирована как периодизация детского развития внутри стабильного возраста, которая является дополнением известных периодизаций Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина, представляющим как теоретический, так и практический интерес.

Особенности внешней регуляции и саморегуляции должны рассматриваться в качестве столь же важной характеристики возраста (или его фазы), как и категории «ведущий вид деятельности», «социальная ситуация развития», «новообразования» в развивающейся психике. Общую структуру стабильного возраста следует конкретизировать применительно к отдельным стабильным возрастам, структуры которых уже могут быть непосредственно сопоставлены с эмпирическими данными возрастной психологии. Результаты исследований структур отдельных возрастов могут быть применены для изучения процесса детского развития и его диагностики, для обоснования соответствия программ и методов обучения и воспитания возрастным особенностям учащихся, для разработки методик формирования психологической культуры личности.

**Литература**

1. Касвінов С.Г. Структура стадій та типи фаз розвитку дитини. // Вісник ХНУ. - Психологія. - № 599. - Харків. - 2003. - С. 139-145.
2. Касвінов С.Г. До питання про психологічну структуру дошкільного віку: діагностичні ознаки зовнішніх границь.//Вісник ХНПУ. - Психологія. - Вип. 12. - Харків. - 2004. - С.47-55.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. - К.: Радянська школа, 1989. - 508 с.
4. Мірошник О.Г. Педагогічна рефлексія у системі громадянського виховання особистості. // Проблеми загальної та педагогічної психології. Т. 6, вип. 2. - К.: Гнозіс, 2004. - 376 с.
5. Мусатов С.О. Психологічний вимір педагогічної комунікації. // Педагогіка і психологія. - №1. - 2006. - С. 57-67.
6. Роюк О.М. Природничо-наукова та культурологічна методологія в дослідженні педагогічної комунікації. // Проблеми загальної та педагогічної психології. Т.2, ч. 3. - Рівне: Волинські обереги, 2000. - 173 с.
7. Шебанова С., Бездітна О. Проблема готовності до навчальної діяльності. // Проблеми загальної та педагогічної психології. Т.4, ч. 1. – К.: Гнозіс, 2002. - 308 с.
8. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии. - М.: Наука, 1973. - 288 с.
9. Анцыферова Л.И. Методологические проблемы психологии развития. // Принцип развития в психологии. - М.: Наука, 1978. - 368 с.
10. Божович Л.И. Концепция культурно-исторического развития психики и ее перспективы.//Вопр. психол. - 1977. - №2. - С. 29-39.
11. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. - М.: Просвещение, 1988. - 336 с.
12. Выготский Л.С. Психология развития человека. - М.: Смысл; Эксмо, 2004. - 1136 с.
13. Выготский Л.С. Собр. соч. Т.1. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
14. Выготский Л.С. Собр. соч. Т.4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
15. Давыдов В.В. Проблема обобщения в трудах Л.С. Выготского. // Вопросы психологии. – №6. – 1966. – С. 42-54.
16. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. – Томск: Пеленг, 1992. – 115 с.
17. Егорова Э.Н. Психологическая культура личности. - Харьков: МИТ, 2004. - 60 с.
18. Егорова Э.Н. Психология развития. -Харьков: Штрих, 2003.- 80 с.
19. Ждан А.Н. История психологии. От античности до наших дней. – 6-е изд. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. – 576 с.
20. Зинченко В.П. От классической к органической психологии. // Вопросы психологии. – 1996. – №5. – С. 7-20.
21. Касвинов С.Г. К вопросу о психологической структуре дошкольного возраста: признаки границ первой и второй фаз.//Вестник ХНУ. – Психология. – № 653. – Харьков. – 2005. – С. 85-92.
22. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект). // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 5-12.
23. Лурия А.Р. Этапы пройденного пути. - М.: Изд. МГУ, 1982.-182 с.
24. Мещеряков Б.Г. Логико-семантический анализ концепции Л.С. Выготского: систематика форм поведения и законы развития высших психических функций.//Вопр. психол.- №4.- 1999.- С.3-15.
25. Мухина В.С. Детская психология. - М.: Просвещ., 1985.- 272 с.
26. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка.- СПб: Питер, 2002.-640 с.
27. Сапогова Е.Е. Своеобразие переходного периода у детей 6-7-летнего возраста.//Психология дошкольника. – М.: Изд. центр «Академия», 1998. С. 365-375.
28. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте.//Вопросы психологии. – №4. – 1971. – С.6-20.
29. Эльконин Д.Б. Проблема обучения и развития в трудах Л.С. Выготского. // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 33-41.
30. Ярошевский М.Г. Послесловие. // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 6. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.