#### Содержание

#### Введение

#### Глава 1. Основные этапы научного пути Л.С. Выготского

#### 1.1 Краткая биография Л.С. Выготского

#### 1.2 Научно-творческое наследие Л.С. Выготского

#### Глава 2. Роль и значение научной школы Л.С. Выготоского для психологии: истоки и современное состояние развития

2.1 Современные последователи учения Л.С. Выготского

2.2 Продолжение идей Л.С. Выготского в трудах Д.Б. Эльконина

#### Заключение

#### Список литературы

#### Введение

#### Исследования Выготского тесно связывал с проблемой обучения и его воздействия на умственное развитие ребенка, охватывая широкий круг проблем, имеющий большое практическое значение. Среди выдвинутых им в этом плане идей особую популярность приобрело положение о "зоне ближайшего развития", согласно которому только то обучение для ребенка является эффективным, которое забегает вперед развития", как бы тянет его за собой, выявляя возможности ребенка решить при участии педагога те задачи, с которыми он самостоятельно справиться не может.

#### Цель контрольной работы – обосновать роль и значение научной школы Л.С. Выготского для психологии.

#### Задачи работы:

#### 1. Изучить краткую биографию Л.С. Выготского.

#### 2. Обосновать богатство научно-творческого наследия Л.С. Выготского.

#### 3. Изучить роль и значение научной школы Л.С. Выготоского для психологии: истоки и современное состояние развития.

#### Глава 1. Основные этапы научного пути Л.С. Выготского

#### 1.1 Краткая биография Л.С. Выготского

#### Выготский Лев Семенович (1896-1934) - выдающийся психолог. Основоположник одного из наиболее значимых направлений психологии и развитии ребенка. Ему, его школе, ученикам и последователям принадлежит одна из важнейших ролей в развитии российской психологии. По теории Выготского, психические функции, данные ребенку природой, преобразуются в функции высшего уровня развития - культурные. Так, механическая память становится логической, ассоциативное течение представлений - целенаправленным мышлением или творческим воображением, импульсивное действие - произвольным и т.п. "Всякая функция в культурном развитии ребенка,- пишет Выготский, выходит на сцену дважды, в двух планах, - сперва социальном, потом - психологическом. Сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая". Зарождаясь в прямых социальных контактах ребенка со взрослыми, высшие функции затем "вращиваются" в его сознание. В последующих работах Выготский делает упор на исследование значения словесного знака, то есть на сопряженного с ним (преимущественно интеллектуального) содержания. Совместно с учениками он разработал экспериментально обоснованную теорию умственного развития ребенка.

#### Принцип развития ребенка сочетался в трудах Выготского с принципом системности. Он разработал понятие о "психологических системах", под которым понимались целостные образования в виде различных форм межфункциональных связей (например, связей между мышлением и памятью, мышлением и речью). В построении этих систем главная роль придавалась Выготским сначала знаку, а затем значению как "клеточке", из которой разрастается ткань человеческой психики в отличие ее от психики животных. Выготским также был предложен принцип единства "аффекта и интеллекта", утверждавший необходимость исследования умственного развития в его нераздельной сопряженности с развитием мотивационным.

#### 1.2 Научно-творческое наследие Л.С. Выготского

#### Мы очень мало знаем о творчестве Выготского. Мы знаем, что его первая работа - литературная - психологический анализ образа Гамлета в пьесе Шекспира, была начата в канун первой мировой войны между 1914 и 1916 годами. Затем на десять лет он исчезает из зоны активного творчества, что связано, прежде всего, с внешними обстоятельствами - это период войны, сначала мировой, затем гражданской. Мы практически ничего не знаем про этот период, кроме того, что он о чем-то думает все это время, живя сначала в Москве, а потом в Гомеле, у себя на родине (Выготский - белорусский еврей). Выготский работает учителем, ибо в условиях кризиса это была работа хоть и не доходная, но зато с гарантированным минимумом. В 1924 году, по какой-то странной случайности, к ним в школу пришло приглашение на научно-практическую конференцию по проблемам рефлексологии. Кто-то заболел, Выготский поехал на конференцию. При этом, как вспоминает его ученик А.Р. Лурия, он говорил бойко и связно, как по читаному, перед ним на кафедре лежал лист бумаги, он проговорил свои 15 или сколько-то минут, сошел с трибуны в зал, сел и случайно оказался рядом с Александром Романовичем. Тот заглянул к нему через плечо и увидел, что лист пустой, чистый. Спустя несколько лет Выготский на спор прочел часовую лекцию о мороженом, ни разу не повторившись. На конференции Выготский получает приглашение работать в Москве. С 1924 по 1934 год, постоянно болея туберкулезом, проведя много месяцев в больницах, Выготский написал в общей сложности 12 - 15 томов работ. За это время он организовал постоянно действующий семинар в Институте психологии на Манежной, создал Институт дефектологии и вообще дефектологию как таковую, основал кафедру психологии в Педагогическом институте. Уже больше 60-ти лет прошло с момента смерти Выготского, а его работы читаются все больше и больше, влияние на мировую психолого-педагогическую мысль растет. Заглавие неожиданное, но в какой-то степени, как я вам постараюсь показать, достаточно логичное.

#### Всем нам известно, что наиболее крупной фигурой, широко представленной в мировой науке, является научная школа Л.С. Выготского. Мы знаем учеников и последователей Выготского, которые разрабатывали во многих направлениях его идеи. Но все прямые ученики Льва Семеновича – по возрастным обстоятельствам – уже находятся в мире ином, да и прошло много лет после их кончины; и мы, последователи Выготского, имеем возможность обдуманно соотнести и работы самого Льва Семеновича с исследованием его учеников. Мне кажется, что именно сейчас, в конце девяностых годов, в предварительном порядке (подчеркиваю, в предварительном порядке), не делая никаких окончательных выводов, целесообразно рассмотреть следующую проблему: как соотнести труды прямых учеников и последователей Выготского с их собственными теоретическими и экспериментальными поисками? И при таком рассмотрении, при написании книги, которая вышла полтора года назад («Теория развивающего обучения»), я пришел к выводу о том, что все главные лица ближайшего окружения Выготского, опираясь на его явные и глубинные идеи, создают свои научные школы. Такое в истории человеческого знания бывает. Итак, основоположник основного направления, основоположник базовой школы, а затем ученики и последователи, опираясь на исходные идеи, создают собственные школы, когда конкретизируют, набирают новые неожиданные сведения, порой их совершенно оригинально формулируют – и появляются, так сказать, дочерние школы. Правда, своеобразие основного направления Выготского таково, что все его ученики (что является блестящим подтверждением необходимости подлинного коллективизма в науке) не только дружили друг с другом, но обменивались постоянно своими новыми данными, новыми замыслами, новыми идеями. Кстати, в силу именно этого обстоятельства, несмотря на многие годы, прошедшие после кончины Выготского, мы говорим о его научной школе. Она действительно была спаянной, целенаправленно действующей и подлинно коллективистской.

#### Глава 2. Роль и значение научной школы Л.С. Выготского для психологии: истоки и современное состояние развития

**2.1 Современные последователи учения Л.С. Выготского**

Но прошло определенное время, и мы можем теперь говорить, рассматривая конкретные работы учеников Выготского, о том, что возникли автономные школы внутри единого направления Выготского. Я не буду дальше называть имен (для многих из нас это – наиболее авторитетные научные учителя: Лурия, Леонтьев, Запорожец, Божович, Гальперин, Лисина, более молодой исследователь – Эльконин-младший). Во всяком случае, к нынешнему дню я бы выделил среди единого направления, идущего от Выготского, вот эти автономные школы, у которых свои оригинальные истоки и свои оригинальные исходные положения. А.Р. Лурия. Он в своих работах и в непосредственном общении всячески подчеркивал, что он – стойкий выготчанин. Таким он и был. Таким он себя проявил. Особенно это обнаружилось в сентябре 1997 года, на международной конференции, посвященной памяти Лурии. Да, во многих докладах прослеживалась связь работ Лурия с исходными идеями Выготского. И вместе с тем – наши отечественные психологи и психофизиологи (а особенно зарубежные психофизиологи и психологи) демонстрировали то, что современная нейропсихология, нейролингвистика, теория обучения людей после операции на мозге или при ушибах мозга – все это достояние именно самого А.Р. Лурия. Поэтому известны книги Лурия, в частности – «Язык и сознание», где Лурия показал существенное значение языка для возникновения и развития человеческого сознания. Это прямое продолжение известных работ Выготского; и вместе с тем – его собственные подходы. Вы знаете, что Лурия тяготел и к изучению психофизиологии человека. Известны его работы в области нейропсихологии. Лурия ввел в оборот название «психологическая физиология» (не обычная традиционная психофизиология, а психологическая физиология). Был в свое время большой шум, дискуссия по этому новому понятию «психологическая физиология». Так что на грани: физиология НС – психология Лурия разработал основы собственной научной школы, о чем свидетельствовали на конференции, посвященной его памяти, доклады замечательных ученых из Соединеных Штатов, Германии, Швеции, Финляндии и других стран, а также отечественных специалистов. А.Н. Леонтьев. Ну кто откажет ему в первородстве с Выготским? Хотя такие попытки и были, и сейчас остаются. Но Леонтьев создал одну из замечательных теорий нашего времени – теорию деятельности, что иногда обозначается как «деятельностный подход» в психологии. Эта теория сопоставима по уровню значимости и разработанности с теорией другого нашего выдающегося психолога – С.Л. Рубинштейна. Эти теории – Леонтьева, Рубинштейна – до сих пор являются значительным основанием для существования международного общества по теории деятельности. В 1995 году в Москве проходил третий Международный конгресс по теории деятельности. Почему именно в Москве международные организаторы решили провести международный конгресс? Потому что говорили: «В России – Леонтьев, Рубинштейн и все последователи Леонтьева». Я думаю, что и многие здесь сидящие являются такими последователями. Причем – иногда можно говорить о деятельностном подходе, совсем не упоминая о Выготском. Это действительно – научная школа Леонтьева. Своеобразная. Сейчас обширные дискуссии: было ли понятие деятельности у Выготского? Я утверждаю – было; но в той форме, которая была возможна в середине двадцатых годов. Теперь и общее понимание деятельности изменилось. В своем некрологе, посвященном кончине Выготского (многие из вас наверняка знают содержание этого некролога) А.Н. Леонтьев написал о том, что суть Выготского – в раскрытии взаимопревращения совместной деятельности в индивидуальную деятельность. Да, у Выготского было исходное понятие деятельности, и Леонтьев его взял, что и полагается в науке. Это очень значимое понятие именно у Выготского. А.В. Запорожец. Все, кто непосредственно общался с Запорожцем, знают, как он высоко ценил, любил замечательную личность Льва Семеновича. В воспоминаниях супруги Александра Владимировича, Тамары Осиповны (а такие воспоминания в рукописной форме уже есть) показано, как молодой Запорожец работал в качестве лаборанта с Выготским, многое перенял от него. Кстати, именно он вместе с другими, тогда молодыми людьми, входил в прямое непосредственное научное окружение Выготского, и основные идеи произвольности человеческих действий, конечно, взяты от Выготского. Но в своей замечательной книге «Развитие произвольных движений» Александр Владимирович так много внес по существу в эту проблематику, что можно сказать, что это особая научная школа. Она дополняется еще некоторыми другими идеями Александра Владимировича. Это идеи о единстве интеллекта и эмоций; этой идеей был буквально заражен Выготский в последние годы своей жизни, и кстати, она в свое время была либо недооценена, либо не принята прямыми учениками Выготского. И лишь А.В. Запорожец показал, что только наблюдая, фиксируя и утверждая связь интеллекта и эмоции можно понять исходность в развитии человеческой деятельности, о чем он и писал. Да, общий-то смысл сформулировал Выготский, а как это развертывалось – это присуще именно Запорожецу. В области педагогической психологии Александр Владимирович ввел понятие амплификации (трудно произносится, особенно трудно пишется) – выдающаяся идея того, что обучение в дошкольном возрасте не столько сужает, сколько расширяет возможности. Кстати, на Западе, да и у некоторых наших исследователей есть идея «воронки», согласно которой с возрастом возможности развития уменьшаются. «Нет, – говорил Запорожец, – при правильно поставленном обучении и воспитании они не сужаются, а расширяются». Идея амплификации принадлежит именно Александру Владимировичу. Произвольность движений, связь интеллекта и эмоций, положение об амплификации свидетельствует о том, что за плечами у Александра Владимировича (хотя он постоянно ссылался на Выготского) – своя своеобразная научная школа.

П.Я. Гальперин. Петр Яковлевич относил себя к направлению Выготского, хотя и недолюбливал работы Выготского, да и суть подхода Петра Яковлевича к психологическим проблемам далека от исходных идей Выготского. И вместе с тем (это обнаруживается именно сейчас) Петр Яковлевич принимал ту исходную идею Выготского, что природа человеческого сознания – в его общественном характере. Это исходная идея Выготского и всех последующих учеников, и это – основное положение глубинного Гальперина, в его представлении о личности, о человеческом действии и т.д. Петр Яковлевич еще при жизни создал свою научную школу. Как эта научная школа в своих исходных положениях связана с идеями других учеников Выготского, с идеями самого Выготского – это задача для историков современной психологии; задача очень важная, интересная, крайне необходимая в своем решении. Но это научная школа. Л.И. Божович.

На моей памяти она всегда крестила наотмашь - Леонтьева, Эльконина – утверждала, что они отошли от первозданного смысла учения Выготского. Она считала себя носителем идей Выготского. У нас с ней по этому поводу разгорелся в 1972 году ожесточенный спор (не здесь, а в Берлине). Лидия Ильинична очень многое восприняла от Выготского в понимании того, в чем коренятся закономерности развития личности детей. И она создала интересную соответствующую теорию. Сейчас последователи Божович есть и в нашей стране, и в других странах. Недавно в своей публикации голландец Жак Карпей как раз противопоставляет моей позиции позицию Божович в характеристиках развития детей – и такие основания для противопоставления есть. Можно сказать, что последователи Божович сейчас работают в русле научной школы Божович; но, правда, исходные предпосылки – в направлении Выготского. Аналогичное можно сказать и про замечательные исследования, в основном экспериментального характера, очень оригинальные, Майи Ивановны Лисиной. Я не буду дальше говорить о том, что и у Лисиной есть научная школа, последователями которой являются нынешние сотрудники Психологического института. Может быть, кого-то я упустил? Может быть, кое-кто еще из прямых учеников и последователей Выготского создали свои научные школы? Да, Занков – прямой выготчанин; он потом откололся от идей основной группы последователей Выготского. Менчинская тоже в молодости, в начале тридцатых годов, работала в группе Выготского. Затем она также создала свое направление, и можно сказать, эта школа известна – научная школа Менчинской. Кроме того, Шиф, Морозова, также первая ученица Льва Семеновича, в области дефектологии создали свои, сверхоригинальные подходы. Смысл моей очень развернутой преамбулы состоит в следующем: несмотря на сохранение по внутренним основаниям единства научного направления Выготского, внутри этого направления сложились определенные автономные научные школы. Это мне кажется очень важным для истории советской и российской психологии, правда, это уже история нынешнего дня. Д.Б. Эльконин. Даниил Борисович очень много работал над осмыслением наследия Льва Семеновича. В его «Избранных трудах» была возможность ввести особый раздел о Выготском. Самое последнее публичное научное выступление Даниила Борисовича состоялось в мае 1984 года, когда отмечалась годовщина смерти Выготского, и Даниил Борисович выступил очень ярко. Кстати, я из него буквально «вытянул» заметки по поводу этого выступления; отредактировал их, вернул Даниилу Борисовичу. Он, правда, в это время заканчивал свой знаменитый букварь для шестилеток, но сумел доработать этот текст так, что мы имели возможность внести его в «Избранные труды». Да, Эльконин – «выготчанин». И вместе с тем основные положения Даниила Борисовича, корнями уходящие в идеи Выготского, были столь разнообразно и неожиданно интерпретированы, раскрыты, конкретизированы, что именно сейчас может идти речь о своеобразии и оригинальности научной школы Эльконина. Я передаю идею своеобразия автономных школ прямым ученикам Лурия, Леонтьева, Гальперина, Занкова, Менчинской, Лисиной, Божович… Но так как я много лет работал рука об руку с Даниилом Борисовичем, то разрешите мне специально остановиться на своеобразии его научной школы. Для этого сейчас есть две причины. Одна внешняя, факт проведения наших чтений – это повод, чтобы поговорить и о своеобразии эльконинской научной школы. Вторая причина – глубже, серьезнее, основательнее. Она связана, по-моему, с тем, что в последние годы именно в российском образовании возникло очень емкое понятие «развивающего образования».

**2.2 Продолжение идей Л.С. Выготского в трудах Д.Б. Эльконина**

Многие психологи и педагоги сейчас работают именно в этом направлении. Но, как я попытаюсь показать ниже, большим подспорьем для разработки и теории, и практики развивающего образования могут быть основные положения научной школы Эльконина. И мне кажется, что в теории и практике развивающего образования необходимо опираться, прежде всего, на мысли, идеи и ряд существенных положений Даниила Борисовича. Но это уже дело ближайших лет. И когда будут появляться здесь соответсвующие подходы, новые, оригинальные, неожиданные, их нужно приветствовать, но при этом понимать, что все это коренится в ряде положений Эльконина. Разрешите перейти к характеристике современного состояния научной школы Д.Б. Эльконина.

В целом можно сказать следующее: основной, главной идеей научной школы Эльконина является идея историзма детского психического развития. Этим все определяется. О конкретном историзме детского психического развития мыслили уже в двадцатые годы Блонский, Выготский; эта идея вообще гуляла в конце XIX века – начале XX века по всей Европе и даже проникла в Америку. Но она была весьма абстрактна, очень ограничена в своем потенциале – даже у Выготского – и лишь в работах Даниила Борисовича целесообразно и в теоретическом, а затем и в экспериментальном плане продемонстрировать подлинный смысл историзма в психологии. В разные десятилетия были разные подходы к историзму; в шестидесятые-семидесятые годы, когда активно работал и мыслил Даниил Борисович, был тоже свой подход к историзму.

Присвоение достижения культуры. Этот термин «присвоение» сейчас, на мой взгляд, не совсем целесообразно отрицают все, кому не лень. Но за этим понятием – большая мощь. Кстати, в недавно изданной на русском языке блестящей книге Майкла Коула «Культурно-историческая психология» понятие присвоения человеком культуры, ребенком, в частности, развернуто в такую ширь, что позволило автору дать подзаголовок: «Будущая психология». Культурно-историческая психология, созданная в свое время Выготским, в нынешнее время Майклом Коулом называется: будущая наука! Так и есть. То, что у Выготского по-настоящему не понимали и не понимают до сих пор у нас, тем более на Западе, – нужно еще расшифровать. И большое значение в этой расшифровке имеют как раз работы Даниила Борисовича. Корень этой расшифровки – присвоение богатств культуры. Дальше я к этому вернусь. Как подлинный детский психолог, Даниил Борисович показал, что основные возраста – или периоды детской жизни – также имеют историческое происхождение. Когда не было так называемого, говоря современным языком, дошкольного детства. Даниил Борисович мельком, к сожалению, в своей книге «Психология игры» показал, в каких условиях ребенок вынужден был становиться ребенком, и вместо настоящих человеческих орудий стал употреблять игрушки.

А в ХХ веке, особенно с двадцатых-сороковых годов, подросток стал возникать как особая возрастная категория, кстати, на мой взгляд, еще не ставшая в массовом масштабе всеобщей, отсюда – большие трудности и при психологической характеристике подростков, и при определении методов педагогической работы с ними. Сейчас появляются очень интересные статьи на эту тему, спорные, проблемные именно потому, что подростковый возраст лишь возникает, еще не оформился окончательно. Даниил Борисович когда-то это уловил в силу своего подхода ко всем возрастам, как конкретно-историческим: тот и иной возраст возникает в соответствующее время. Почему и как возникает? Это уже задача детской, исторической, педагогической психологии, педагогики развития и так далее. Но это – пронесенные через детскую психологию идеи историзма. Даниил Борисович просто бился над идеей о том, где, собственно, корень детского развития. Он писал об этом. Но после его кончины обнаружилось, что наиболее глубинные заходы он вносил только в свои научные дневники. Причем, вносил так, как будто эти куски прямо нужно давать в статью. Когда я разбирался в этих научных дневниках, то оказалось, что только кроме чисто стилистического редактирования, ничего не нужно. Все свидетельствовало, с одной стороны, о подлинном интересе Даниила Борисовича к проблеме историзма, истоков детского развития, а с другой стороны – о том, что он еще сам не был уверен в том, что его выводы, которые делаются, достойны широкой публикации. Но в дневниках – я не буду ссылаться на страницу его «Избранных трудов» – говорится об условиях детского развития – это рост и созревание. То есть органика – это условия детского развития, неизбежные, необходимые, но условия. Источник детского развития – буквально в формулировке Даниила Борисовича – это среда как культура или «идеальные формы». Причем на странице 490 Даниил Борисович в дневниках пишет о том, что идеальные формы надо понимать в смысле Ильенкова. В те годы вышла замечательнейшая книжка Ильенкова «Диалектическая логика», где автор показал, что суть природы идеального в том, что она заключена в многообразных видах материальной и духовной культуры. Из этого сделал вывод Даниил Борисович, и как он оригинально поставил вопрос!

Источники развития – не внутри ребенка (это, правда, исходная позиция и самого Выготского; но как дальше развивал идею!), а в том, что заключается в результате развития ребенка. Источник заключается в результатах развития! Правда, представленных в идеальных формах культуры. Это понимание идеальных форм культуры до сих пор с трудом усваивается даже зрелыми психологами, не знаю, в какой степени его усваивают молодые психологи, кое-кто уже встал на этот путь – понимание идеальных форм как источника детского развития. Кстати, эта идея многосторонне обсуждается в упомянутой книге Майкла Коула. Форма детского развития – усвоение/присвоение. Об этом можно прочитать в «Дневниках» Даниила Борисовича. И движущие силы… Слово «движущие силы» взято из формального диалектического материализма – тогда обязательно нужно было что-то называть в качестве движущих сил. Эльконин жил в соответствующее конкретное время, он не мог обойтись без этого термина. И вот здесь, в определении движущих сил детского развития, большую загадку поставил именно Даниил Борисович перед самим собой, и перед нами. Он полагал, что движущие силы детского развития – это противоречия между освоением предметной и общественной сторонами действия. Для Даниила Борисовича любое действие имеет предметное содержание и общественную форму. Более того, Даниил Борисович как раз в «Дневниках» стремился разгадать самим им поставленную перед собой загадку о двух типах отношений. Первое: ребенок-предмет-взрослый; другое: ребенок-взрослый-предмет.

В первом случае отношение ребенка к взрослому опосредовано предметом, во втором случае отношение ребенок-предмет опосредовано взрослым. И начинается загадка: что первично, что вторично?Даниил Борисович пытался разрубить этот узел своей знаменитой теорией периодизации детского развития. Я не буду подробно останавливаться, я думаю, вы с ней знакомы. Он стремился показать, что в одном возрасте дети присваивают общественно-мотивационное строение деятельности, а затем на этой основе в последующем возрасте овладевают предметно-операционной стороной деятельности. И так как эти стороны едины в действии, в деятельности, то возникает между ними противоречие. Вот это – своеобразно только для Эльконина. Других подходов к анализу деятельности с двух сторон, других подходов к выяснению последовательности смены возрастов, кроме работ Эльконина, вы нигде не найдете. И в этом он демонстрировал общественную природу человеческого в детстве. Правда, на мой взгляд (это моя позиция), Даниил Борисович здесь ошибался. Две стороны, которые он указал, в деятельности есть. Но для каждого вида деятельности они возникают и формулируются в одном и том же возрасте. Что противоречие есть, но в чем-то другом; противоречия между предметной и общественной сущностью деятельности не может быть. Я в нескольких работах стремился это показать, но тоже не слишком развернуто. То, что Даниил Борисович поставил вопрос о движущих силах детского развития, так сформулировал, и постоянно в «Дневниках» (посмотрите в уже опубликованной части этих дневников) постоянно возвращался к этой проблеме, говорит о том, что он из всего существа направления Выготского вывел наиболее интересное – подход к природе детского развития. Это специфично для Эльконина. Это не просто конкретизация Выготского.

Кстати, в 1986 году вышла лучшая книга о Выготском – Андрея Пузырея. По-моему, она называется «Современное состояние культурно-исторической теории». Издание плохое: на газетной бумаге, малым тиражом, мало кто ее читал. Опираясь прямо на позиции Выготского, Пузырей, по-моему, сумел показать, что самому Выготскому не было ясно то, что он натворил в науке. Некоторые замечания самого Выготского – свидетельство того, что он понимал, что он натворил больше, чем написал и осмыслил, и что это дело будущего. Этот подход Пузырея к Выготскому, на мой взгляд, очень правомерен, и то, что для Выготского было действительно делом будущего, обнаружилось в подходе к природе детского развития – по внутренней трагедийной развертке, к сожалению, хотя и проглядывает в его публикациях.

**Заключение**

В заключении, хотелось бы отметить, что проблема движущих сил детского развития и присвоение культуры посредством этих движущих сил в конкретном оформлении – суть научной школы Эльконина. В значительной степени спорная, проблемная периодизация; она не может быть другой, потому что это коренной вопрос природы детского развития, о которой на Западе и не подозревали. Пытаются сейчас в буме Выготского что-то уловить, но я недавно, выступая на конференции, посвященной памяти Лурия, сказал, что у Выготского не можете многого уловить потому, что затем, после Выготского, это наиболее широкое выражение получило в работах его учеников и последователей. Прямо читая Выготского, вы многого не возьмете на сегодняшний день. А если вы Выготского возьмете вкупе с работами его учеников и посмотрите, как из этих идей Выготского вырастали особые своеобразные научные школы – вот тогда дело будет выглядеть иначе. И в частности, с учетом работ именно Эльконина – при всей их спорности и проблемности – можно сейчас давать иную периодизацию детского развития, чем это принято на Западе. Таким образом, идеи оформляются в разных словах, но смысл может быть один. А то, что основой смены возрастов является смена ведущей деятельности, вошло в обиход последователей Леонтьева и Эльконина. Тот факт, что это именно внутренне основание детской периодизации, свидетельствует о том, что так красиво оформленная в своей теории периодизации, эта идея ведущей деятельности стала не только фундаментальной, но и связана накрепко с именем Л.С. Выготского и его последователя Д.Б. Эльконина.

**Список литературы**

1. Личность в XX столетии. М., 1999.

2. Психологическая наука в СССР. В 2-х т. М., 1999.

3. Психология: словарь под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990.

4. Смирнов А.А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. М., 1996.

5. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 2001.

6. Хрестоматия по истории психологии. М., 2002.

7. Хрестоматия по психологии. М., 1997.

8. Ярошевский М.Г. Выготский: в поисках новой психологии. СПб., 1993.

9. Ярошевский М.Г. История психологии. М., 1995.