

Актуальність наукового спадку Л.С. Виготського для сучасної психолого-педагогічної освіти

Всім нам не байдужі складні проблеми дитячої, педагогічної та патологічної психології. Особливо творчим педагогам, хто зацікавлений і прагне працювати професійно, спираючись на глибокі наукові досягнення і результати діяльності наших видатних попередників.

Одним із таких є Виготський Лев Семенович – видатний психолог, дефектолог, педагог, літературознавець, якому і присвячене наше педагогічне читання.

Це безперечно геніальна постать у психології. Він прожив надзвичайно коротке життя – 37 років, яке було надзвичайно плідне. Ніби відчуваючи свій короткий вік він поспішав жити і творити:

- у 28 років він зробив резонансну доповідь на психоневрологічному з'їзді в Москві;
- в 29 років – захистив кандидатську дисертацію;
- в 33 роки – підготував та виступив з доповіддю на Міжнародному конгресі в Йельському університеті;
- в 34 роки – підготував та виступив з доповіддю на Міжнародному конгресі в Барселоні;
- в 36 років – підготував та виступив з фундаментальною доповіддю про свідомість.

У Л.С. Виготського постійно була жага до знань. Його учнями були Леонтьєв, Лурія, Запорожець, Божович, Ельконін, Зінченко та інші.

Л.С. Виготський був одним з перших, хто поставив педагогіку на професійну основу.

Попередників, на мою думку, цікавили другорядні питання: чому і як вчити, кого в яких школах, скільки часу? Найменше зверталася увага на надзвичайно складні психічні процеси, завдяки яким формується свідомість.

Коло його досліджень – це психічні функції і типи поведінки, ситуація невизначеності, або проблемна ситуація – вибору між двома рівними можливостями, це формування понять (життєвих і наукових), слова, мислення, мова.

Він вперше розглянув психологічну кризу з позитивної точки зору, як необхідний період життя, адже кожен новий етап життя починається з кризи.

Л.С. Виготський ввів термін «соціальне середовище розвитку». Отже, дійшов висновку, що природній розвиток мозку недостатній для розвитку вищих психічних функцій.

Мене особисто деякі висновки Лева Семеновича здивували, зокрема про те, що дитина на початку свого розвитку краще засвоює зв'язок предмета з поняттям, ніж представлений в ньому предмет; що інтелект, мислення і мова зливаються, але функціонують незалежно.

Одним словом, науковий спадок Л.С. Виготського, якого вже давно немає, для сучасних творчих, мислячих педагогів, спрямованих не на повчання, а розвиток дітей – це бездонний колодезь, кришку якого ми спільними зусиллями спробуємо трішечки відкрити.

Наукові концепції Лева Семеновича Виготського та їх втілення у дефектологічній науці сьогодення.

Лев Семенович Виготський - видатний вітчизняний психолог, творець концепції розвитку вищих психічних функцій. Народився Лев Семенович у білоруському містечку Орші 05.11.1896 року, але вже через рік його сім'я переїхала в Гомель і надовго влаштувалися там. Його батько, Семен Львович Виготський закінчив Комерційний інститут у Харкові і був банківським службовцем та страховим агентом; мати, Цецилія Мойсеївна, майже все життя присвятила вихованню своїх восьми дітей (Лев був другою дитиною). Сім'я вважалася своєрідним культурним осередком міста. В архівах існують відомості про заснування Виготським (батьком) у місті публічної бібліотеки. У родині любили і знали літературу, зовсім не випадково із сім'ї Виготських вийшло так багато відомих філологів. Окрім Лева Семеновича, його сестри Зінаїда та Клавдія; двоюрідний брат Давид Ісакович, який був одним із знаних представників «російського формалізму». На початку 20-х років він почав публікуватися, а оскільки обидва вони (Лев і Давид) займалися поетикою, стало природним прагнення братів «розмежуватися», щоб їх не плутали, і тому Лев Семенович Виготський букву «д» у своєму прізвищі замінив на «т».

В пору своєї юності Лев Семенович захоплювався літературою та філософією. Його улюбленим філософом став, і залишався до кінця життя, Бенедикт Спіноза. Юний Виготський основні знання здобував в основному вдома. Лише два останні класи він навчався у приватній Гомельській гімназії. З усіх предметів він виявляв неабиякі здібності. У гімназії він вивчав німецьку, французьку, латинську мови, вдома, окрім того, англійську, давньогрецьку і давньоєврейську. Після закінчення гімназійного курсу Л.С. Виготський вступив до Московського університету, де навчався на

юридичному факультеті в роки першої світової війни (1914-1917 рр.). Тоді ж він захопився літературною критикою, і в декількох журналах з'явилися його рецензії на книги письменників-символістів - володарів душ тогочасної інтелігенції: А. Білого, В. Іванова, Д. Мережковського.

Після перемоги революції Виготський повернувся в Гомель і взяв активну участь у створенні нової школи. В цей період починається його наукова кар'єра психолога, позаяк у 1917 р. він розпочав дослідницьку роботу і організував психологічний кабінет при педагогічному технікумі, де і проводив свої дослідження. У 1922-1923 рр. він провів п'ять досліджень, про результати трьох з них він доповів на II Всеросійському з'їзді психоневрологів. Це були наукові повідомлення про «Методику рефлексологічного дослідження в застосуванні до вивчення психіки», «Як треба зараз викладати психологію» і «Результати анкети про настрої учнів у випускних класах гомельських шкіл в 1923 р.». Зміст і стиль виступів Виготського, а також його особа, буквально вразила одного з учасників з'їзду - А.Р. Лурія, який і запропонував новому директору Московського інституту психології Н.К.Корнілову запросити Л.С. Виготського до Москви. Так у 1924 р. почався десятирічний московський етап творчості Виготського. Це десятиріччя можна розділити на три періоди.

Перший період (1924-1927). Тільки-но приїхавши до Москви і здавши іспити на звання наукового співробітника 2-го розряду, Виготський за півроку виступив з трьома доповідями. Продовжуючи осмислювати психологічні дослідження задуманої в Гомелі нової психологічної концепції він будує модель поведінки, в основу якої лягло поняття про мовленнєві реакції. Він визначає ознаки, що дозволяють співвіднести регульовану свідомістю поведінку організму з формами культури - мовою та мистецтвом. З переїздом до Москви його приваблює особлива сфера практики - робота з дітьми, що страждають різними розумовими і фізичними вадами. По суті, весь його перший московський рік можна назвати «дефектологічним». Заняття в Інституті психології він поєднує з активною діяльністю в Народному комісаріаті освіти. Виявивши блискучі організаторські здібності, він заклав основи дефектологічної служби, і надалі став науковим керівником існуючого понині спеціального науково-практичного інституту. Найважливішим напрямом досліджень Виготського в перші роки московського періоду став аналіз ситуації у світовій психології. Він пише передмову до російських перекладів робіт лідерів психоаналізу, біхевіоризму, гештальтизму, прагнучи визначити важливість кожного з напрямків для розробки нової картини психічної регуляції. В цей період Л.С. Виготський тяжко захворів. Загострення хвороби поклато його на лікарняне

ліжку. Та все ж він взявся за втілення одного з головних своїх досліджень, якому дав ім'я «Історичний сенс психологічної кризи». Епіграфом до трактату стояли біблійні слова: «Камінь, яким знехтували будівничі, став нарідним каменем кута». Цим каменем він назвав практику і філософію.

Другий період наукової творчості Виготського (1927-1931) в його московському десятилітті – це «інструментальна психологія». Він вводить поняття про знак, який вважає особливим психологічним інструментом, застосування якого є могутнім засобом перетворення психіки з природної (біологічної) в культурну (історичну). Тим самим відкидалася прийнята як суб'єктивною, так і об'єктивною психологією дидактична схема «стимул-реакція». Вона замінялася на тріадну – «стимул - стимул – реакція», де в якості посередника між зовнішнім об'єктом (стимулом) і відповідною дією організму (психічною реакцією) виступає особливий стимул - знак. Цей знак є свого роду інструментом, за допомогою якого у людини виникає система другого соціокультурного порядку. Виготський назвав їх вищими психічними функціями. Найважливіші матеріали досліджень Виготського та його колег було зведено в рукописі «Історія розвитку вищих психічних функцій». Серед публікацій були праці «Інструментальний метод в педології» (1928 р.), «Проблема культурного розвитку дитини» (1928), «Інструментальний метод в психології» (1930), «Знаряддя і знак у розвитку дитини» (1931). У всіх роботах в центрі уваги була проблема розвитку дитячої психіки, яка трактувалася під одним і тим же кутом зору: творення з її біопсихічного природного «матеріалу» нових культурних форм. Виготський стає одним з головних педологів країни. В цей період виходять з друку «Педологія шкільного віку» (1928), «Педологія юнацького віку» (1929), «Педологія підлітка» (1930-1931). Виготський поставив собі за мету відтворити загальну картину розвитку психічного світу людини. Він перейшов від вивчення знаків як детермінант інструментальних актів до вивчення еволюції значень цих знаків, перш за все мовних, у розумовому житті дитини.

Нова дослідницька програма стала головною в його третьому, останньому московському періоді (1931-1934 рр.). Підсумки її розробки відобразила монографія «Мислення і мова». Занурившись у питання про співвідношення навчання і виховання, Виготський надав йому новаторського трактування за допомогою осмисленої ним концепції про «зону найближчого розвитку», відповідно до якої лише те навчання є дієвим, яке «забігає вперед» розвитку. В останній період творчості лейтмотивом наукових пошуків Виготського, було прагнення об'єднати в загальний вузол різні напрямки роботи (історію вчення про афект, вивчення вікової динаміки

свідомості, смислового підтексту слова), стала проблема взаємозв'язку мотивації та пізнавальних процесів. У цей період Л.С.Виготський працював на межі людських можливостей. Його дні були перенасичені незліченними лекціями, клінічною та лабораторною роботою. Він виступав з безліччю доповідей на різних нарадах і конференціях, писав тези, статті, коментарі до матеріалів, зібраних його працівниками. Ідеї Л.С. Виготського отримали широкий резонанс у всіх науках, які досліджували людину, в тому числі в лінгвістиці, психіатрії, етнографії. Хоча рання смерть не дозволила Виготському реалізувати багато перспективних програм, його ідеї розкрили механізм і закони культурного розвитку особистості, розвитку її психічних функцій (уваги, мови, мислення, афектів), показали принципово новий підхід до ключових питань формування особистості. Бібліографія праць Л.С. Виготського нараховує 191 роботу. Вони визначили цілий етап у розвитку гуманітарного знання в Росії й досі зберігають свій евристичний потенціал. Для радянської психології ім'я Виготського до цих пір залишається знаковим, хоча Виготський помер у 1934 р. Проте між 1936 і 1956 роками про нього мало говорили, його, на відміну від багатьох, навіть не пробували «викривати». Його просто не видавали і начебто не згадували. Становище кардинально змінилося в період розквіту структурної лінгвістики і семіотики в СРСР, тобто з початку 60-х років. Саме тоді Виготський остаточно входить в ряд основних культуротворчих фігур.

Протягом десяти років співпраці Виготського і Лурія саме Виготському відводилася роль лідера-теоретика, який висував глобальні завдання. При цьому гіпотези Виготського в більшості випадків носили досить умоглядний характер, тому що між ними і експериментальними даними учнів Виготського залишається суттєва прогалина: гіпотези Виготського, як правило, глобальні, а фактична база висновків - локальна і часом недостатня. Можна запропонувати два мотиви, що пояснюють ці прогалини. По-перше, Виготський знав, що він приречений, і поспішав виразити себе, працюючи «великими мазками», залишаючи учням деталі й конкретику. По-друге, інтуїція Л.С. Виготського істотно випереджала рівень володіння експериментальними методиками, характерний для російської психології не тільки того часу, але й часу куди більше до нас близького. І все-таки один культурно важливий «посил» Виготського міг бути цілком адекватно здійснено, якби не суто політична кампанія, яка завадила роботі Лурія та інших учнів Виготського, які провели в польових умовах в Узбекистані в 1931-1932 роках ряд експериментів, що випередили свій час. Для ілюстрації можна навести два типи експериментів Лурія, які дали особливо вдалі результати, що залишаються безперечними і сьогодні. Перший експеримент

стосувався ідентифікації геометричних форм, другий - класифікації об'єктів. Принципова схема експериментів в обох випадках була однакова: спочатку випробовуваними були особи, які не отримали шкільної освіти; їх показники порівнювалися з показниками і самозвітом інших досліджуваних, виконували в точності те ж експериментальне завдання, але мали певну освіту. Лурія показав, що узбецькі селяни, які не отримали шкільної освіти, розуміли абстрактні геометричні фігури - трикутник, коло, дугу та інші - як конкретні предмети, відповідаючи «це гора, колесо, місяць» і т.п. У задачі на категоризацію об'єктів більшість випробовуваних виходило з суто практичної ситуації, в якій пред'явлені їм об'єкти зустрічалися або функціонували разом. Наприклад, сокира об'єднувалася з колодою, а не з лопатою та іншими інструментами, як «потрібний для рубання дерева». Навіть за підказкою не вдавалося отримати так звану категоріальну класифікацію типу «це інструменти», «це рослини» і т.п. Зовсім іншу картину Лурія спостерігав у тих випробовуваних, які хоча б недовго навчалися в школі або на курсах. Вони виявляли знайомство з геометричними фігурами, пропонували категоріальну класифікацію, яка була заснована на використанні узагальнюючих понять.

За останні десятиліття теорія розвитку психіки збагатилась новими даними. Тому, справедливо буде зазначити, що закономірності розвитку психіки є одним з найбільш вивчених та цікавих розділів радянської психології, визначними постатями по праву вважають Л.І. Божович, Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, А.В. Запорожець, А.Н. Леонтєва, А.Р. Лурію, С.Л. Рубінштейна, Д.Б. Ельконіна та ін.

Правильне розуміння своєрідності психічного розвитку розумово відсталого дитини неможливе без врахування загальних закономірностей розвитку психіки. Наприклад, розвиток психіки пов'язаний із локалізацією певних функцій у певних ділянках мозку. Функції, які виконує та чи інша ділянка кори головного мозку, формуються за допомогою навчання. Наприклад, у корі головного мозку є центри мови, однак дитина ніколи не заговорить без навчання, а лише тому, що ці центри мозку дозріли. Відомо, що діти, які випадково виховувалися звірами і потім були знайдені людьми, не лише не володіли мовленням, а були взагалі психічно неповноцінними.

Будова мовленнєвих зон залежить від цілого ряду факторів, в тому числі і спадкових, які впливають на те, наскільки легко дитина засвоює декілька різних мов, однак інші діти – навіть рідну мову засвоїти не можуть. А дозрівання мовленнєвих зон кори головного мозку не визначає мову, якою буде спілкуватися дитина.

Виготський зазначав, що зберігається лімітуюча роль зрілості нервової системи та залежність психіки від зрілості організму. Саме тому поведінка людини відрізняється від тваринної своїми вихованими формами, різноманітними уміннями і навичками, які співвідносяться з якостями особистості дитини, її емоційно-вольової сфери та інтересів. Тому у психології найважливішим фактором у формуванні особистості та її якостей вважається спосіб життя дитини у сім'ї, колективі, школі. Таким чином Л.С.Виготський стверджував, що зовнішні, організовані дорослими практичні дії поступово інтеріоризуються (за терміном автора – «врастають»), тобто скорочуються, починають здійснюватися в мисленнєвому, теоретичному плані і створюють сукупність «розумових дій».

А.Н. Леонтьєв, А.Р. Лурія стисло формулюють теорію розвитку психіки Л.С.Виготського такими словами, що предметна діяльність та спілкування дитини є рушійною силою і тими факторами, які формують психічне життя дитини.

Стоячи на позиції вирішальної ролі дорослих, педагогів, які «вводять дитину в світ оточуючої дійсності» Виготський аналізує своєрідність психіки розумово відсталого дитини.

Аналіз тогочасних досліджень, присвячених проблемам олігофренії, дозволив окреслити дві принципово різні концепції розвитку. Перша, загальноприйнята концепція, стоїть на позиції розуміння психіки розумово відсталого дитини ніби в образі зрізаного конусу. Яку б сторону психіки не задіювали, все одно розумово відстала дитина не зможе досягти чогось вищого, складнішого. Звідси висновок, що провідним недоліком розумової відсталості є слабкість цілеспрямованої уваги та узагальнення.

Здається, в цій концепції не можна сумніватись, однак Л.С. Виготський обґрунтовував власний погляд на розвиток психіки розумово відсталого дитини, розглядаючи розвиток як процес, у якому кожен наступний етап залежить від попереднього. Таким чином Виготський стверджує, що необхідно розрізняти первинний дефект і вторинні ускладнення розвитку. Окремі симптоми знаходяться в різному і надзвичайно складному відношенні до основної причини. Ці наукові думки вченого мають дуже важливе значення не лише для дефектології, а й для психопатології в цілому.

При здійсненні оцінки психіки розумово відсталого дитини Л.С. Виготський пропонує відрізняти ядерні ознаки розумової відсталості від вторинних і третинних нашарувань над цим ядром. Він зазначає, що першим ускладненням при розумовій відсталості є недорозвиток вищих психічних функцій. Під цим розуміють недорозвиток вищих форм пам'яті, мислення, характеру, які виникають при певному соціальному розвитку дитини.

Біологічна неповноцінність дитини позбавляє дитину можливості з молодшого дошкільного віку засвоювати культуру людства. Ця теорія Виготського може бути представлена в образі рослини, яка має погане коріння. Коріння є непроникним для поживних соків в тих прошарках, які могли б дати їм харчування і відкривають свої пори там, де прошарок ґрунту сухий та ядовитий.

Така рослина, розвиваючись в адекватних для неї умовах, могла б зацвісти. У звичайних умовах ця рослина залишається худосочною і чахне, не досягнувши вершин розвитку. Отже, потрібно змінити ґрунт, тобто систему культурного розвитку в молодшому та дошкільному віці.

За теорією Виготського, вищі психічні функції, тобто вищі форми пам'яті, мислення, характеру – продукт культурного розвитку, а не біологічного дозрівання. Цей культурний розвиток можливий, але має обмеження ядерними ознаками розумової відсталості: слабким сприйняттям дитиною всього нового та його недостатньою активністю.

У дитячому колективі зі спілкування завжди випадає розумово відстала дитина. І найтяжчий удар по психічному розвитку неповноцінної в інтелектуальному плані дитини припадає на період шкільного навчання та на момент, коли її переводять у допоміжну школу. І хоча там дитина знаходить адекватні умови навчання та виховання, все ж серед братів і сестер, однолітків дитина продовжує перебувати на принизливій позиції. Важливою і сучасною є думка Виготського про роль колективу для розумово відсталої дитини.

Надзвичайно цінними для дефектології є розроблені Виготським критерії оцінки розумового розвитку дитини (сприйняття допомоги і здатність до логічного переносу). За допомогою діагностичного «навчаючого експерименту» з'ясовується не актуальний рівень розумового розвитку дитини, а з'ясовуються її потенційні можливості в оволодінні новими способами розумових дій («зона найближчого розвитку»).

Багато цінних ідей Виготського щодо освіти дітей з особливими потребами не втратили актуальності, а навпаки, набули нової трансформації в ідеях інклюзивної освіти. До таких ідей, в першу чергу, ми відносимо всі цінності інклюзивної освіти, погляди на пріоритет виховання та культурного розвитку дитини (а не лише лікування), професійну орієнтацію та освоєння потрібних суспільству професій. А для вирішення цих важливих для нашої освіти питань необхідно в навчальному процесі враховувати історію розвитку особистості дитини, її свідомості, вміння застосовувати особливі засоби навчання.

Проблема типів і форм психічного розвитку в теоретичній спадщині Л.С. Виготського.

Проблема типів і форм психічного розвитку в онтогенезі є важливим, але недостатньо дослідженим аспектом вивчення внутрішньої сутності процесу психічного розвитку, як цілісного складно організованого об'єкта, що має системні властивості. Поглиблений філософсько-психологічний аналіз цієї проблеми ускладнюється через недостатню її розробленість і на філософському рівні аналізу розвитку, де вона залишається одним з головних напрямів сучасних досліджень.

Вважаючи, що навіть у рамках однієї системи ми зустрічаємося з множиною форм, типів процесів розвитку, які відрізняються один від одного за своєю структурою, і підкреслюючи потребу чіткого розмежування понять «тип розвитку» і «форма розвитку», філософи, проте, виділяють досить обмежену кількість типів розвитку (індивідуальний розвиток і функціонування, індивідуальний та історичний розвиток, історичні зміни) і його форм (прогрес, регрес, незворотні зміни в межах одного й того самого рівня організації).

Як на філософському, так і на загальнонауковому рівні аналізу, дослідження проблеми типів і форм розвитку тісно пов'язано з пізнанням його системного характеру. Важливе методологічне значення має постановка питання про розрізнення типів і форм розвитку залежно від структурних рівнів матерії всередині однієї форми руху, від специфіки організації складних систем і організації самого процесу їхнього розвитку. Обґрунтування загальних закономірностей розвитку будь-яких систем (І.В. Плауберг, В.П. Кузьмін, В.М. Садовський, І.Т. Фролов) створило передумови для аналізу розвитку взагалі (в плані вивчення структурної подібності, форм, типів, напрямів різних за своїм змістом систем, наприклад, у живій природі, техніці, суспільстві, науці).

Дослідження специфічної складності психічного розвитку як системи, яка містить різні за походженням складові, різні типи розвитку і має різномірну, ієрархічну організацію, неможливе без застосування як загальнонаукової системної методології, так і конкретно наукової логіки історичного й системного аналізу.

Саме системно-історичний підхід і був характерною рисою досліджень Л.С. Виготського, детальний аналіз праць якого дає підстави стверджувати, що він зробив значний внесок у розроблення теорії типів і форм психічного розвитку в онтогенезі.

У різних своїх працях Л.С. Виготський проаналізував і обґрунтовано довів наявність у психічному розвитку в онтогенезі найрізноманітніших його типів:

- нормального, аномального (патологічного, дефективного, примітивного, обдарованого), розуміючи їх як різні (особливі й своєрідні) напрями і способи культурного розвитку дитини, сукупність яких є не тільки диференційною, але й динамічною типологією;
- інструментального, щодо нього психолог підкреслює: «Різниця в дитячих типах розвитку (обдарованість, дефективність) більшою мірою пов'язана з типом і характером інструментального розвитку. Невміння використовувати свої природні функції і оволодіння психологічними засобами істотно визначають весь тип дитячого розвитку».
- ембріонального (преформованого) і еволюційного (непреформованого). Багаторазово порівнюючи їх, Л.С. Виготський доходить висновку, що в «історії культурного розвитку значно більше місце займає друга форма, другий тип, який полягає в тому, що нова стадія виникає не з розгортання потенцій, закладених в попередній стадії, а з реального зіткнення організму і середовища та живого пристосування до середовища»;
- революційного і еволюційного, розуміючи під революційним «різкі й принципові зміни самого типу розвитку, самих рушійних сил процесу» і підкреслюючи, що «революція і еволюція – це дві форми розвитку, які взаємопов'язані й передбачають одна одну»;
- критичного й ліричного, вважаючи, що «стабільні вікові періоди вивчено значно повніше, ніж ті, які характеризуються іншим типом розвитку – кризами» (описуючи саме кризові періоди, Л.С. Виготський порушує питання про індивідуальні типи розвитку здорової дитини: «Під час кризи навіть у найближчих за типом розвитку, за соціальною ситуацією дітей існує набагато більше варіацій, ніж у стабільні періоди»);
- внутрішньоутробного (пренатального) і постнатального (новонародженості), другий з яких є, крім цього, «перехідним етапом від одного типу розвитку до іншого»;
- особливого, притаманного кожній з вищих психічних функцій, наприклад, логічній пам'яті або довільній увазі, які мають загальну психологічну ознаку;
- натурального (біологічного, зоологічного, примітивного, органічного, історичного).

Аналізуючи історичний розвиток поведінки, Л.С. Виготський вважав, що «в основному до такого самого типу поведінки належить культурний

розвиток поведінки дитини, який є особливим типом розвитку, процесом вростання дитини в культуру”.

Підкреслюючи специфічність закономірностей кожного вікового періоду дитинства, дитячий психічний розвиток загалом Л.С.Виготський вважав особливим і своєрідним типом психічного розвитку.

Усвідомлення глибокої своєрідності дитячого психічного розвитку як особливого типу психічного розвитку в онтогенезі наштовхнуло Л.С. Виготського на думку про малоймовірність того, що психічний розвиток людини на початку дорослості (18-25 років) підлягає закономірностям дитячого розвитку, і вчений висловлює припущення про перетворення, перехід психічного розвитку дитини в інший, якісно новий тип розвитку в онтогенезі.

Застосувавши методологію дослідження психічного розвитку, Л.С. Виготський наповнив поняття «тип розвитку» досить різноманітним змістом, в якому поряд з розробкою індивідуальних типологій розвитку заклав і розуміння різниці між множиною різноякісних типів процесів у розвитку психіки і типами психічного розвитку в онтогенезі.

Важливо підкреслити, що конкретне наукове положення Л.С. Виготського про реорганізацію структури розвитку знаходить останнім часом своє підтвердження і загально методологічне обґрунтування на філософському рівні. Зокрема, це: концепція «еволюції еволюції» К.М. Завадського і Е.І. Колчинського (1977р.), положення про трансценденцію-еволюцію еволюційних процесів Всесвіту в концепції Е. Янча (1988р.).

Проблему типів і форм психічного розвитку можна, за Л.С. Виготським, назвати актуальним майбутнім полем психологічної науки, розв'язати яку можна тільки за умови комплексного, полідисциплінарного підходу до її вивчення, поєднавши при цьому філософську, загальнонаукову й конкретно наукову методологію та принципи пізнання.