

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/TEP-26-26>

УДК/UDC 159.922

Два контекста развития: возможное и ставшее

Н.Е. Веракса 

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация
Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва,
Российская Федерация

 neveraksa@gmail.com

Резюме

Актуальность. Проблематика развития, восходящая к философии античности (Платон, Аристотель) и получившая продолжение в работах средневековых авторов (А. Августин) и немецкой классической философии (прежде всего — Г.В.Ф. Гегеля), на протяжении долгого времени разворачивалась через призму вопросов о соотношении части и целого, материи и формы, а также идеи причинности и иерархии форм. Анализ работ отечественных авторов, таких как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, продолживших исследования в этой области, показал, что развитие ими понимается как процесс становления, обусловленный освоением достижений культуры.

Цель. Анализ возникновения понятия «развитие» и связанных с этим ограничений в его современной интерпретации применительно к сложившейся в настоящее время образовательной практике.

Результаты. Показано, что ключевым недостатком понимания развития как процесса становления в детском возрасте является его репродуктивный и предопределенный характер. Освоение с помощью взрослого идеальных образцов задает не только направление, но и предел развития. Следствием такой позиции является сосредоточение образовательных усилий на освоении культурного плана и отсутствие направленного взаимодействия с натуральным планом. В статье с опорой на идеи Аристотеля приводится теоретическое обоснование понимания развития как реализации собственных возможностей ребенка, т.е. саморазвития.

Выводы. Сформулированные в статье теоретические основания для перехода от изучения развития как взаимодействия натуральной и культурной форм психики к его пониманию как сложной системы процессов становления и саморазвития открывают новые возможности для организации образовательных практик в детском возрасте. Эти практики должны быть направлены на поддержку не только детского творчества, но и форм взаимодействия, которые позволяют исследовать существующие возможности и искать новые.

Ключевые слова: развитие, саморазвитие, возможности, диалектический метод, культурное, натуральное, дошкольный возраст, развитие детей

Для цитирования: Веракса Н.Е. (2026). Два контекста развития: возможное и ставшее. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 19(3), 117–131. <https://doi.org/10.11621/TEP-26-26>

Two Developmental Contexts: Potential and Realized

Nikolai E. Veraksa ✉

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ neveraksa@gmail.com

Abstract

Background. The problem of development, dating back to ancient philosophy (Plato, Aristotle) and continued in the works of medieval authors (Acts Augustine) and German classical philosophy (primarily G.W.F. Hegel), has long been explored through the prism of questions about the relationship between part and whole, matter and form, as well as the idea of causality and the hierarchy of forms. An analysis of the works of Russian authors such as L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, and D.B. Elkonin, who continued research in this area, revealed that they understood development as a process of formation, conditioned by the assimilation of cultural achievements.

Objective. An analysis of the emergence of the concept of “development” and the associated limitations in its modern interpretation in relation to the currently established educational practice.

Results. It has been shown that the key flaw in understanding development as a process of formation in childhood is its reproductive and predetermined nature. The acquisition of ideal models through adult guidance sets not only the direction but also the limits of development. The consequence of this position is a focus on educational efforts on mastering the cultural plane and a lack of targeted interaction with the natural plane. Drawing on Aristotle’s ideas, this article provides a theoretical justification for understanding development as the realization of a child’s own potential, i.e., self-development.

Conclusions. The provided theoretical foundations for a shift from the study of development as an interaction of natural and cultural forms of the psyche to its understanding as a complex system of processes of formation and self-development open up new possibilities for the organization of educational practices in childhood. These practices should be aimed at supporting not only children’s creativity, but also forms of interaction that allow them to explore existing possibilities and search for new ones.

Keywords: development, self-development, potentialities, dialectical method, cultural, natural, preschool age, child development

For citation: Veraksa, N.E. (2026). Two developmental contexts: potential and realized. *Theoretical and Experimental Psychology*, 19(3), 117–131. <https://doi.org/10.11621/TEP-26-26>

Введение: отношение «часть — целое»

Тема развития является весьма актуальной, о чем свидетельствует устойчивый рост обращений современных авторов к работам Ж. Пиаже и Л.С. Выготского (Zinchenko, Pervichko, 2013; Веракса, 2024; Рубцов, 2024), однако, обращает на себя внимание и тот факт, что в исследованиях процессов когнитивного и личностного развития ребенка используется понятие «развитие», но при этом не рефлексированы границы его применения.

Проблематика развития впервые становится предметом анализа в античной философии, где одним из центральных вопросов выступает отношение «часть — целое». Так, выдающийся знаток античности А.Ф. Лосев отмечал: «Платон прекрасно понимал диалектику целого и частей» (Лосев, 1979, с. 11). По А.Ф. Лосеву, выделив категорию целого, Платон был настолько поражен, что придал ей универсальное значение и назвал ее идеей (или формой). Любая вещь, скажем, такая, как дом, строится из какого-то материала, например, из кирпичей, скрепляющего раствора и досок. Но кирпичи, раствор и доски сами по себе еще не являются домом. Дом отличается от груды материала тем, что в нем присутствует идея или форма, в которой этот материал организован. Характерно, что материал может существовать отдельно от идеи. Но из этого следует, что именно идея делает материал домом. Более того, если форма не содержится в материале, то она должна представлять собой явление другой природы, чем материал. Действительно, дом можно разрушить. Но можно ли уничтожить идею дома? По Платону — нельзя, — идеи существуют вечно. Каждая вещь должна иметь свою идею. Тогда, если идея вечна, то источником уничтожения вещи может быть только материал, из которого эта вещь сделана (т.е. ее «материальное» начало). Главный вывод Платона состоит в том, что идея вещи есть основа ее существования или «бытие». Материал (материя) является источником уничтожения вещи, т.е. представляет ее «небытие» или «ничто». В этом случае идея выступает как то, что накладывается на материал и является носителем целого.

А.Ф. Лосев подчеркивал: «И получалось, что свои идеи, столь неопровержимо, очевидно и диалектично продуманные, Платон стал помещать в небесных сферах и почти считать какими-то божественными сущностями. Мало того, возвеличивая свои идеи до такой степени, Платон часто начинал уже и забывать те самые вещи, для познания которых он придумал термин “идея”» (Лосев, 1979, с. 12).

Вещь и идея

Следует заметить, что вещь по Платону является видимой, также видим и материал, чего нельзя сказать про идею. Поскольку идея невидима, то видимость вещи достигается за счет материала, в котором воплощена идея. Не случайно Платон говорил, что «вещи можно видеть, но не мыслить, идеи же, напротив, можно мыслить, но не видеть» (Платон, 1994, с. 289). Таким образом, любая вещь по Платону имеет две стороны: видимую (содержание) и скрытую (идею или форму). Разум должен проникнуть за видимость вещи, понять идею вещи. Идея в этом

случае является носителем ее существования или блага. Только передав сущность предмета как блага, рассуждение приобретает законченный вид. Платон подчеркивал: «Кто не в силах с помощью доказательства определить идею блага, выделив ее из всего остального; кто не идет, словно на поле битвы, сквозь все препятствия, стремясь к опровержению, основанному не на мнении, а на понимании сущности; кто не продвигается через все это вперед с непоколебимой уверенностью, про того, раз он таков, ты скажешь, что ему неизвестно ни самое благо, ни какое бы то ни было благо вообще...» (Платон, 1994, с. 318). Таким образом, согласно Платону, идея блага в той или иной мере представлена во всех вещах. В этом случае каждая вещь имеет свою идею, выступающую как целое благодаря ее отнесенности к этой конкретной вещи и идее блага.

Отношение «часть — целое» составляет основу понимания сущности предмета, то есть, его идеи как целого. Понимание строится на двух стратегиях. Первая стратегия представляет собой восхождение к идее, или особую «способность охватывать все общим взглядом, возводить к единой идее то, что повсюду разрозненно, чтобы, давая определение каждому, сделать ясным предмет поучения» (Платон, 1993, с. 176). Вторая стратегия характеризует движение мысли от всеобщего к единичному: «... это, наоборот, способность разделять все на виды, на естественные составные части, стараясь при этом не раздробить ни одной из них...» (Платон, 1993, с. 176).

Платон утверждал, что одно и то же целое может по-разному проявляться в своих частях, т.е. в единичных предметах. Всеобщее проявляется в его разновидностях, оно познается созерцанием. Главное в познании — увидеть всеобщее (идею). Существует высшая идея, а любая вещь есть та или иная степень высвечивания этой высшей идеи: «Кто, наставляемый на пути любви, будет в правильном порядке созерцать прекрасное, тот, достигнув конца этого пути, вдруг увидит нечто удивительно прекрасное по природе... Вот каким путем нужно идти в любви — самому или под чьим-либо руководством: начав с отдельных проявлений прекрасного, надо все время, словно бы по ступенькам, подниматься ради самого прекрасного вверх ...» (Платон, 1993, с. 121). В этом отрывке отчетливо видно, что Платон пришел к картине мира, которая включала иерархию воплощений высшей идеи.

По этому поводу В.Ф. Асмус писал: «Рассмотрение текстов Платона показывает, что область “идей” представлялась Платону не совсем однородной; в ней намечалась некоторая “иерархия” идей, которая, однако, нигде не сложилась в четко очерченную и разработанную систему взглядов» (Асмус, 1965, с. 140). Тем не менее, положения Платона, имеющие отношение к иерархии идей, мы рассматриваем как результат выполненного им анализа отношения «часть — целое».

Вещь и возможность

Мысль об иерархии приобрела новый контекст у ученика Платона — Аристотеля, разработавшего учение о четырех причинах. В.Ф. Асмус дал такое их описание: «Если иметь в виду понятие об этих причинах, то можно сказать, что

ими были: 1) “материя” — то, в чем реализуется понятие; 2) “форма” — понятие (или понятия), которое принимает в себя “материя”, когда происходит переход от возможности к действительности; 3) причина движения и 4) цель, ради которой происходит известное действие» (Асмус, 1965, с. 210). Аристотель стал обсуждать процесс возникновения вещей. Он утверждал, что бытие вещи предполагает наличие возможности быть: «Возникает то, чего нет, но не возникает то, бытие чего невозможно» (Аристотель, 1976, с. 118). Каждая вещь, и по Платону, и по Аристотелю, имеет материю и форму. Аристотель писал: «Во всем возникающем есть материя, так что одно в нем есть материя, а другое — форма» (Аристотель, 1976, с. 201).

Интерес представляет то, в каком качестве представлена материя. Если у Платона материя выступает как «меон», т.е. источник небытия, уничтожения вещи, то у Аристотеля она становится возможностью в том смысле, что из материала возможно изготовление различных вещей. Любая вещь есть уже реализованная возможность или действительность. «А все, что возникает — естественным ли путем, или через искусство, — имеет материю, ибо каждое возникновение может и быть, и не быть, а эта возможность и есть у каждой вещи материя» (Аристотель, 1976, с. 198).

Таким образом, появилось два понимания возникновения вещи. По Платону, чтобы вещь возникла, нужна идея, которая организует части, т.е. материал, в вещь. В связи со сказанным процесс появления вещи у Платона предстает как наложение формы на материю. Главной в этом процессе является форма, которая накладывается на материал извне.

Аристотель для того, чтобы возникла вещь, т.е. чтобы возможность была реализована и стала действительностью, допускал существование процесса, обеспечивающего переход возможного в действительное. Для этого необходимо, «чтобы порождающее создавало и было причиной осуществления формы в материи» (Аристотель, 1976, с. 202). Подобный переход осуществляется благодаря тому, что помимо возможности действуют еще три причины: формальная, двигательная и целевая. Главной оказывается возможность. Поскольку возможность связана с материалом, точнее сказать, присуща ему, то она является внутренней характеристикой процесса перехода возможного в действительное. Все остальные обстоятельства перехода определяются в соответствии с возможностью. В этом случае процесс приобретает характер движения. Аристотель подчеркивал: «Движение есть осуществление того, что есть в возможности» (Аристотель, 1976, с. 289). Далее он добавлял, что всякое движение есть изменение (там же, с. 295). Таким образом, имеются основания для утверждения, что Аристотель очень близко подошел к идее развития, фундаментальной характеристикой которой является изменение. Однако, хотя вещь и предполагала реализацию возможностей, но продолжала рассматриваться в контексте, ограниченном формальной и материальной причинами. Из этого следовало, что процесс появления вещи мог иметь два объяснения: как наложение формы на материал или как процесс возникновения путем перехода возможности в действительность (Аристотель, 1976, с. 227). Оба варианта не исключали влияния двигательной и целевой причин.

Иерархия форм

Наиболее ярко возникновение иерархической системы форм было описано А. Августином на примере зрения человека. Г.Г. Майоров пояснял: «Любой познавательный акт, по мнению Августина, представляет собой единство трех неотчуждаемых компонентов: познавательной способности, объекта познания и воли, направляющей эту способность на объект и объективирующей знание. Познавательная способность — это материальная причина (материя познания как аристотелевская чистая возможность); познаваемый предмет — формальная причина (форма как то, что делает знание определенным знанием о чем-то конкретном), воля — действующая причина, соединяющая материю с формой и тем самым переводящая возможность познания в действительность» (Майоров, 1979, с. 256). Из цитируемого фрагмента следует, что процесс зрения, согласно А. Августину, включает три составляющих: предмет, который видит человек; волю, которая управляет зрением, направляя его на этот предмет; зрительную способность.

Сам процесс зрения осуществляется в следующей последовательности. Прежде всего имеется предмет, который существует независимо от человека и представляет собой реальную форму. Процесс видения предмета начинается в тот момент, когда воля направляет на предмет зрительную способность. В этот момент из глаз на предмет начинает действовать «зрительный телесный луч-взор». Этот луч, подобно слепому с палкой, ощупывает предмет, и в процессе такого ощупывания воспроизводится форма предмета, которая передается (отражается) телесным лучом в зрительный центр и представляет собой уже физиологический образ предмета. Физиологический образ является телесным. На его основании создается психический образ, который существует в душе видящего и состоит из субстанции души. Психический образ — это уже бестелесная форма объекта в душе видящего. Физиологический (телесный) образ существует пока глаз обзореваает объект. А. Августин говорил о различных формах объекта: реальный объект есть первая форма, его телесный образ — вторая форма объекта; соответствующий ему психический образ — третья форма объекта; четвертая форма объекта есть образ представления, который может вызываться и после удаления объекта и представлять перед духовным взором. Каждая из четырех форм объекта различается от остальных форм материалом, из которого она построена. Формы образуют ряд от низшей к высшей, составляя иерархию. А. Августин писал: «Ряд, который мы начинаем формой тела и завершаем формой, возникающей в представлении воображающего, обнаруживает четыре как бы последовательно рождаемые одна от другой формы: вторая — от первой, третья — от второй, четвертая — от третьей, ибо от формы видимого тела рождается форма в чувстве видящего, от нее — форма, запечатлевающаяся в памяти, а от нее — форма, возникающая в душе воображающего. Таким образом, воля как бы трижды соединяет порождающее с порождаемым: в первый раз — форму вещи с формой, которую она порождает в телесном чувстве; во второй — эту другую форму с той, которая возникает от нее в памяти; в третьей — эту последнюю

с той, которая рождается от нее в созерцании воображающего» (Майоров, 1979, с. 258).

Итак, предварительно можно сказать, что анализ отношения «часть — целое» привел античных авторов к различению двух процессов: установлению иерархии форм и возникновению вещей. Выстраивание иерархии заключалось в наложении на разный материал соответствующих форм, что, на наш взгляд, представляет собой процесс становления. Особенностью процесса становления является его предопределенность и репродуктивность, которая задается внешней формой. Возникновение вещи понималось как переход возможности в бытие, в этом случае он представлял собой появление нового. Подобный переход понимался и как результат наложения внешней формы на материал, и как реализация возможностей, содержащихся в материале. Соответственно, и понимание становления также было двойственным, что отражено в следующем высказывании: «Становление — движение к бытию, причастность к бытию, поступательный шаг к тому, чтобы быть» (Платон, 1994, с. 615). Двойственность данного определения заключается в том, что понятие «становление» одновременно интерпретируется и как переход к бытию, и как наложение формы на материал.

В современной отечественной психологии отношение «часть — целое» рассматривается в работе С.Н. Костроминой и Н.В. Гришиной (2024) в качестве фундаментальной характеристики личности — ее целостности.

Возможности и развитие

Сам факт обращения античных авторов к понятию «возможность» следует признать существенным достижением для понимания развития. В Новое время о возможностях как особом пространстве писал Г.В.Ф. Лейбниц: «Протяженность — это порядок возможных сосуществований, подобно тому, как время — порядок возможностей не определенных, но тем не менее взаимозависимых. Таким образом, первое относится к вещам одновременным или существующим вместе, а второе — к таким, которые несовместимы друг с другом, но которые все же мы воспринимаем как существующие, и вследствие этого они являются последовательными. Но пространство и время, взятые вместе, создают порядок возможностей всего универсума, так что эти упорядоченности (т. е. пространство и время) предусматривают не только то, что существует в наличности, но и то, что могло бы быть на его месте» (Лейбниц, 1982, с. 341).

Особенность данного взгляда состоит в том, что возможности не являются связанными с конкретными объектами, т.е. они оказываются бессодержательными. Это открывает путь к упорядочиванию в иерархические структуры любых объектов — как в пространстве, так и во времени. Вместе с тем, подобная бессодержательная структура возможностей возвращает нас к аргументу Г.В.Ф. Гегеля, что «так называемая вторая составная часть всякого познания, материя, должна быть дана откуда-то извне, что, следовательно, логика, от которой эта материя совершенно независима, может только указать формальные условия истинного

познания, но не может содержать самую истину, не может даже быть путем к реальной истине, так как именно суть истины, содержание, находится вне ее» (Гегель, 1970, с. 96). Тем самым следует подчеркнуть, что, обсуждая возможности, имеет смысл рассматривать их как возможности относительно конкретных, т.е. содержательно определенных объектов. В этом случае Гегель обращается к понятию становления, что следует из следующего его рассуждения: «При рассмотрении противоположности между формой и содержанием существенно важно не упускать из виду, что содержание не бесформенно, а форма в одно и то же время и содержится в самом содержании, и представляет собой нечто внешнее ему» (Гегель, 1974, с. 298). Указание на «нечто внешнее» как раз и говорит о наложении внешней формы на материал, т.е. свидетельствует о становлении. Таким образом, оказывается, что возможности по Гегелю представляют процесс становления, т.е. предопределенное развитие. Не случайно Гегель практически повторяет Платона: «Можно начать с бытия и от него переходить к абстракциям мышления или, наоборот, можно переходить от абстракции к бытию» (Гегель, 1974, с. 169).

Заметим, что существенный момент, характеризующий развитие какого-либо объекта, связан не только с изменениями, происходящими во времени, но и с сохранением его ранее приобретенных существенных свойств. Кроме того, важно учитывать как сами изменения, так и возможности изменений. Дело в том, что акт развития какого-либо содержания, согласно Аристотелю, осуществляется именно в пространстве возможностей и представляет собой реализацию тех возможностей, которые имеются у объекта на данный момент. Учет возможностей позволяет более тонко различить процессы развития. Если рассматривать возможности бытия, то выделяются два рода возможностей: собственные возможности и возможности привнесенные. В частности, реализация собственных возможностей характеризует процесс саморазвития. Привнесенные возможности, т.е. возможности внешние, определяют внешне обусловленное развитие.

Культура и ставшее

В отечественной психологии понимание детского развития определялось через роль взрослых. Л.С. Выготский писал: «Самые элементарные и основные жизненные потребности младенца могут быть удовлетворены не иначе как с помощью взрослых, ухаживающих за ним. Питание и перемещение младенца, даже переворачивание его с боку на бок осуществляется не иначе, как в сотрудничестве со взрослыми» (Выготский, 1984, с. 281).

А.Н. Леонтьев подчеркивал, что «главное для развития — это включение ребенка в общение со взрослым, овладение тем миром материальных и духовных явлений, которые созданы в ходе исторического развития человеческого общества» (Леонтьев, 2009, с. 374).

Д.Б. Эльконин отмечал, что «с самого своего рождения ребенок растет и развивается в особом мире, в мире, созданном человеческой деятельностью. Это мир предметов, созданных людьми, в которых воплощены человеческие способности;

мир предметов, служащих удовлетворению специфически человеческих потребностей. В человеческих предметах, языке, науке, культуре закреплен опыт всего предшествующего развития человечества. В этом мире содержатся в готовом виде все формы поведения, способности, качества личности, которые должны возникнуть у ребенка в ходе его развития. Как справедливо отмечал Л.С. Выготский, специфическая особенность отношений между средой и развитием ребенка заключается в том, что то, что должно возникать по ходу развития и получиться в конце развития, уже дано в среде с самого начала. Для развития личности ребенка и ее специфически человеческих свойств среда выступает не как обстановка, не как условие развития, а как источник развития» (Эльконин, 1960, с. 15).

Понятно, что источник развития находится вне ребенка. В цитируемом отрывке обращает на себя внимание утверждение, что в человеческой культуре уже содержатся в готовом виде все те формы поведения, способности и качества личности, которые должны возникнуть у ребенка в процессе его развития. В таком случае детское развитие оказывается не только внешне обусловленным, но и предопределенным, и репродуктивным.

О предопределенности развития ребенка писал и Л.С. Выготский: «В развитии ребенка то, что должно получиться в конце развития, в результате развития, уже дано в среде с самого начала» (Выготский, 1996, с. 87).

Эту же особенность детского развития выделял и А.Н. Леонтьев: «Человек не рождается наделенным историческими достижениями человечества. Достижения предыдущих поколений воплощены не в нем, не в его природных задатках, а в окружающем его мире продуктов общественно-исторической практики — в языке, в науке, в нравственных нормах, в творениях искусства. Только присваивая эти достижения, человек приобретает подлинно человеческие свойства и способности» (Леонтьев, 2009, с. 376).

Предопределенность развития конгруэнтна античному пониманию становления, представляющему наложение высшей формы на материал. У Л.С. Выготского этот процесс применительно к развитию речи представлен следующим образом: «Ребенок владеет в начале развития только первичной формой, т.е., скажем, в области речи он произносит только отдельные слова. Но эти отдельные слова составляют часть диалога ребенка с матерью, которая уже владеет идеальной формой, такой, какая должна появиться у ребенка в конце его развития. Может ли ребенок в год или полтора года жизни овладеть этой идеальной формой, т.е. просто ее усвоить, просто подражать ей? Не может. Может ли ребенок этого возраста, тем не менее, двигаясь от первого шага до последнего, все больше и больше принаравливать свою первоначальную форму к этой конечной форме? Да, исследование показывает, что так оно в действительности и происходит» (Выготский, 1996, с. 90).

Интерес представляет и то обстоятельство, что взрослый не просто создает условия, но, фактически, выступает в качестве двигательной причины становления (по Аристотелю). Характерно следующее рассуждение Л.С. Выготского: «Представим

себе, что у ребенка в среде отсутствует эта идеальная форма, т.е. развитие ребенка не подчиняется тому закону, о котором я говорил только что, а именно, что конечная форма отсутствует, не взаимодействует с начальной формой, ребенок развивается среди других детей, т.е. среди его сверстников с низшей, начальной формой. Будет ли тогда развиваться соответствующая деятельность, соответствующие свойства у ребенка? Исследования показывают, что будут, но чрезвычайно своеобразно, т.е. они будут всегда развиваться очень медленно, очень своеобразно и никогда не достигнут того уровня, которого они достигают, когда есть в среде соответствующая идеальная форма» (Выготский, 1996, с. 91). Очевидно, что взрослый является не просто носителем идеальной формы, но именно он обеспечивает взаимодействие первичной и высшей формы.

Подобной точки зрения придерживался и А.Н. Леонтьев: «Если бы нашу планету постигла катастрофа, в результате которой остались бы в живых только маленькие дети, а все взрослое население погибло, то человеческий род и не прекратился бы, однако история человечества неизбежно была бы прервана. Сокровища культуры продолжали бы физически существовать, но их некому было бы раскрыть для новых поколений. История человечества должна была бы начаться вновь. Ребенок вводится в мир окружающими его людьми, и они руководят им в этом мире. У взрослого ребенок учится своим первым словам, при помощи взрослого приобретает все первые навыки» (Леонтьев, 2009, с. 375).

Таким образом, развитие ребенка предстает как становление, которое заключается в освоении с помощью взрослого идеальных образцов, представляющих собой культуру и задающих не только направление, но и предел развития. Благодаря взрослому ребенок знакомится не только с внешностью вещей, но и осваивает их скрытую или идеальную сторону. Существенным моментом этого процесса является овладение возможностями оперирования артефактами культуры. Сама культура являет себя как ставшее в том смысле, что каждый культурный артефакт является объектом, с которым связаны определенные возможности действия. Эти возможности не просто связаны, они вырезаны из всего многообразия возможных действий и предписаны как культурные способы оперирования артефактами.

В качестве культурных артефактов выступают не только материальные объекты, но и понятия. Они выстраиваются в иерархически организованные системы, своего рода цепи бытия или возможностей. Гегель в качестве такой системы предложил систему понятий, в которой «понятие следует рассматривать как форму, но как бесконечную, творческую форму, которая заключает в самой себе всю полноту всякого содержания и служит вместе с тем его источником» (Гегель, 1974, с. 342). В построении этой системы участвуют возможности. Каждое понятие предполагает ему противоположное: «Противоположное есть вообще то, что содержит в самом себе одно и своё другое, себя и свое противоположное» (Гегель, 1974, с. 280). Важно только понять, что означает, согласно Гегелю, словосочетание «своё другое». Допустим, что одна противоположность «А», содержательно представленная в понятии, предполагает другую противоположность «В», но не

любую, а свою, представленную в другом понятии. Очевидно, что отношение между противоположностями «А» и «В» задает и другое отношение, в котором «А» представляет собой конкретный объект (в нашем случае — понятие), а «В» — есть возможность, в которую может трансформироваться объект «А». Становление системы понятий, по Гегелю, фактически представляет собой движение по предопределенным направлениям, описанным в виде диалектической схемы Тезис — Антитезис — Синтез.

Принципиальным моментом, связанным с движением в пространстве возможностей, является разработка инструмента, позволяющего выявлять возможности. В качестве него мы рассматриваем диалектику, основу которой составляет оперирование противоположностями, предложенное Гегелем (Гегель, 1974, с. 280).

Саморазвитие и возможное

Учитывая понимание Аристотелем материи в качестве носителя возможностей, саморазвитие предстает как процесс реализации собственных возможностей. Если говорить о саморазвитии ребенка, то собственные возможности развития должны изначально принадлежать ребенку и, в этом смысле, рассматриваться, скорее всего, в виде натуральных или естественных вариантов реализации, не требующих дополнительных условий, создаваемых взрослым. В связи с этим особый интерес представляет следующее высказывание Л.С. Выготского: «Врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания. Оба плана развития — естественный и культурный — совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений взаимопроникают один в другой и образуют в сущности единый ряд социально-биологического формирования личности ребенка» (Выготский, 1983, с. 31).

Рассматривая данное положение Л.С. Выготского, следует признать, что он выделял в развитии два процесса: процесс освоения идеальных образцов культуры под руководством взрослого (обучение) и натуральный процесс развития, определяемый особенностями природы ребенка (созревание). Следствием такой позиции является сосредоточение образовательных усилий на освоении культурного плана и отсутствие направленного взаимодействия с натуральным планом. Понятно, что процесс развития в этом контексте предстает как становление, т.е. как репродуктивный и детерминированный процесс освоения иерархически упорядоченного содержания, не выходящий за пределы установленных ограничений.

Однако позиция, сформулированная Л.С. Выготским, может быть понята несколько иначе, если представить детское развитие как сложную систему, основанную на переплетении двух процессов: один из них есть становление как освоение артефактов культуры под руководством взрослого, а другой — саморазвитие как реализация собственных возможностей. При этом нужно учесть, что в том случае, когда ребенок достиг некоторого уровня в процессе освоения содержания культуры, т.е. в становлении детского сознания, то достижение этого уровня означает,

что перед ребенком открываются новые возможности в развитии. Эти возможности могут быть также двух видов: возможности становления и возможности саморазвития.

Становление предполагает обучение, которое может быть реализовано с учетом зоны ближайшего развития. В этом случае ребенок принимает позицию ученика, в соответствии с которой он следует указаниям взрослого как учителя, обладающего авторитетом. Негативной стороной процесса становления в детском возрасте является его репродуктивность, что может ограничивать мыслительную деятельность детей набором академических сведений, как указывают многие исследователи (Miller, Almon, 2009; Alasuutari, Markström, 2011; Einarsdóttir, 2014; Cheung, 2017).

Саморазвитие предполагает выход за пределы возможностей, связанных с культурой. Однако, нужно иметь в виду, что возможности саморазвития не обязательно будут натуральными. Дело в том, что рассмотрение культуры в качестве ставшего содержания, т.е. системы реализованных возможностей, связанных с артефактами, не означает исчерпания всех возможностей движения человека в культурном пространстве. В частности, таким движением может быть творческий процесс, связанный с созданием произведения как нового артефакта, отсутствующего в культуре в данный момент времени.

В этом случае активность субъекта творческой деятельности направляется на поиск возможностей, которые лежат за пределами ставшего содержания, т.е. на его расширение, что предполагает пребывание на границе культуры.

Среди зарубежных авторов, которые занимаются изучением творчества с учетом возможностей (концепция «5 А»), можно указать на V.P. Glăveanu, M.H. Hanson, J. Baer и B. Barbot (2020). Следует, однако, отметить, что эти авторы не разделяют внешне обусловленные и собственные возможности, что ограничивает пространство изучения процесса творчества.

Выводы

Имеются основания для рассмотрения развития как сплетения двух линий становления детского сознания, одна из которых основывается на освоении иерархической системы артефактов культуры под руководством взрослого, а другая — на саморазвитии ребенка. Такое понимание развития открывает новые горизонты построения образовательной практики в детском возрасте.

Практическое применение

Одна из ключевых задач образования, уже начиная с дошкольного возраста, состоит в том, чтобы, наряду с обеспечением становления через освоение культуры, поддерживать не просто детское творчество, а такое, которое позволяет ребенку выйти за пределы существующих, реализованных, т.е. ставших возможностей. Другими словами, необходимо не только утверждать ставшее, но и помогать детям в поиске возможного.

Список литературы

- Аристотель. (1976). Сочинения в четырех томах. (Т. 1). Москва: Изд-во «Мысль».
- Асмус, В.Ф. (1965). История античной философии. Москва: Изд-во «Высшая школа».
- Веракса, А.Н., Бухаленкова, Д.А., Чичинаина, Е.А., Калимуллин, А.М., Ощепкова, Е.С., Шатская, А.Н., Зинченко, Ю.П. (2024). Цифровые устройства в жизни современных дошкольников. *Наука телевидения*, 20(1), 171–215. <https://doi.org/10.30628/1994-9529-2024-20.1-171-215>
- Выготский, Л.С. (1983). Собрание сочинений: В 6 т. (Т. 3). Проблемы развития психики. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Выготский, Л.С. (1984). Собрание сочинений: В 6 т. (Т. 4). Детская психология. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Выготский, Л.С. (1996). Лекции по педологии. Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та.
- Гегель, Г.В.Ф. (1970). Наука логики (Т. 1). Москва: Изд-во «Мысль».
- Гегель, Г.В.Ф. (1974). Энциклопедия философских наук (Т. 1). Наука логики. Москва: Изд-во «Мысль».
- Костромина, С.Н., Гришина, Н.В. (2024). Целостность как фундаментальная категория в описании природы личности. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 14(3), 394–413. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2024.301>
- Лавджой, А. (2001). Великая цепь бытия: История идей. Москва: Изд-во «Дом интеллектуальной книги».
- Лейбниц, Г.В. (1982). Сочинения в четырех томах (Т. 1). Москва: Изд-во «Мысль».
- Леонтьев, А.Н. (2009). Психологические основы развития ребенка и обучения. Москва: Изд-во «Смысл».
- Лосев, А.Ф. (1979). Платоновский объективный идеализм и его трагическая судьба. В кн.: Ф.Х. Кессиди (ред.), Платон и его эпоха. К 2400-летию со дня рождения (С. 9–57). Москва: Изд-во «Наука».
- Майоров, Г.Г. (1979). Формирование средневековой философии. Москва: Изд-во «Мысль».
- Платон. (1993). Собрание сочинений в 4 т. (Т. 2). Москва: Изд-во «Мысль».
- Платон. (1994). Собрание сочинений в 4 т. (Т. 3). Москва: Изд-во «Мысль».
- Платон. (1994). Собрание сочинений в 4 т. (Т. 4). Москва: Изд-во «Мысль».
- Рубцов, В.В. (2024). Развитие и обучение в контексте социальных взаимодействий: Л. Выготский vs Ж. Пиаже. *Культурно-историческая психология*, 20(1), 77–88. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200111>
- Эльконин, Д.Б. (1960). Детская психология. Москва: Изд-во «Просвещение».
- Alasuutari, M., Markström, A.M. (2011). The Making of the Ordinary Child in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 517–535.
- Cheung, R.H.P. (2017). Teacher-child directed versus child-centered: the challenge of promoting creativity in Chinese preschool classrooms. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 73–86.
- Einarsdóttir, J. (2014). Children's perspectives on the role of preschool teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 679–697.

Glăveanu, V.P., Hanson, M.H., Baer, J., Barbot, B. (2020). Advancing creativity theory and research: A socio-cultural manifesto. *The Journal of Creative Behavior* 54(3), 741–745.

Miller, E., Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. College Park: Alliance for Childhood Publ.

Zinchenko, Y.P., Pervichko, E.I. (2013). Nonclassical and Postnonclassical epistemology in Lev Vygotsky's cultural-historical approach to clinical psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6(1), 43–56.

References

Alasuutari, M., Markström, A.M. (2011). The Making of the Ordinary Child in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 517–535.

Aristotle. (1976). Works in Four Volumes. (Vol. 1). Moscow: Mysl Publ. (In Russ.)

Asmus, V.F. (1965). History of Ancient Philosophy. Moscow: Vysshaya shkola Publ. (In Russ.)

Cheung, R.H.P. (2017). Teacher-child directed versus child-centered: the challenge of promoting creativity in Chinese preschool classrooms. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 73–86.

Einarsdóttir, J. (2014). Children's perspectives on the role of preschool teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 679–697.

Elkonin, D.B. (1960). Child Psychology. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russ.)

Hegel, G.W.F. (1970). Science of Logic (Vol. 1). Moscow: Mysl Publ. (In Russ.)

Hegel, G.W.F. (1974). Encyclopedia of the Philosophical Sciences. (Vol. 1). Science of Logic. Moscow: Mysl Publ. (In Russ.)

Lavdzhoy, A. (2001). The Great Chain of Being: A History of an Idea. Moscow: Dom intellektual'noi knigi Publ. (In Russ.)

Leibniz, G.W. (1982). Works in Four Volumes (Vol. 1). Moscow: Mysl Publ. (In Russ.)

Leontev, A.N. (2009). Psychological Foundations of Child Development and Learning. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

Losev, A.F. (1979). Platonic Objective Idealism and Its Tragic Fate. In: F.Kh. Kessidi (ed.), Plato and His Epoch. To the 2400th Anniversary of His Birth (pp. 9–57). Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)

Maiorov, G.G. (1979). The Formation of Medieval Philosophy. Moscow: Mysl Publ. (In Russ.)

Miller, E., Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. College Park: Alliance for Childhood Publ.

Plato. (1993). Collected Works in 4 Volumes (Vol. 2). Moscow: Mysl Publ. (In Russ.)

Plato. (1994). Collected Works in 4 Volumes (Vol. 3). Moscow: Mysl Publ. (In Russ.)

Plato. (1994). Collected Works in 4 Volumes (Vol. 4). Moscow: Mysl Publ. (In Russ.)

Rubtsov, V.V. (2024). Development and Learning in the Context of Social Interactions: L. Vygotsky vs J. Piaget. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 20(1), 77–88. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2024200111>

Veraksa, A.N., Bukhalenkova, D.A., Chichinina, E.A., Kalimullin, A.M., Oshchepkova, E.S., Shatskaya, A.N., Zinchenko, Y.P. (2024). Digital Devices in Life of Modern Preschoolers.

Nauka Televideniya—The Art and Science of Television, 20(1), 171–215. (In Russ.). <https://doi.org/10.30628/1994-9529-2024-20.1-171-215>

Vygotsky, L.S. (1983). *Collected Works in 6 Volumes (Vol. 3). Problems of Mental Development*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1984). *Collected Works in 6 Volumes (Vol. 4). Child Psychology*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1996). *Lectures on Pedology*. Izhevsk: Udmurt State University Publ. (In Russ.)

Zinchenko, Y.P., Pervichko, E.I. (2013). Nonclassical and Postnonclassical epistemology in Lev Vygotsky's cultural-historical approach to clinical psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6(1), 43–56.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Николай Евгеньевич Веракса, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, ведущий научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация, neveraksa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>

ABOUT THE AUTHOR

Nikolay E. Veraksa, Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of Educational Psychology and Pedagogy, the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Leading Research Scientist, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, neveraksa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>

Поступила 12.11.2025. Получена после доработки 04.04.2026. Принята в печать 12.07.2026.
Received 12.11.2025. Revised 04.04.2026. Accepted 12.07.2026.