

# История развития высших психических функций<sup>1</sup>

Л. С. Выготский

Если мы обратимся к средствам социальной связи, мы узнаем, что и отношения между людьми бывают двоякого рода. Возможны непосредственные и опосредованные отношения между людьми. Непосредственные основаны на инстинктивных формах выразительного движения и действия. Когда Келер описывает обезьяну, желающую добиться того, чтобы другая обезьяна пошла с ней вместе, как она смотрит ей в глаза, подталкивает ее и начинает действие, к которому она хочет склонить свою подругу, перед нами классический пример непосредственной связи социального характера. В описаниях социального поведения шимпанзе приводятся многочисленные примеры, когда одно животное воздействует на другое или посредством действий, или посредством инстинктивных автоматических выразительных движений. Контакт устанавливается через прикосновение, через крик, через взгляд. Вся история ранних форм социального контакта у ребенка полна примерами подобного рода, и здесь мы видим контакт, устанавливаемый посредством крика, хватания за рукав, взглядов.

На более высокой ступени развития выступают, однако, опосредованные отношения между людьми; существенным признаком таких отношений служит знак, с помощью которого устанавливается общение. Само собой разумеется, что высшая форма общения, опосредованная знаком, вырастает из естественных форм непосредственного общения, но все же последние существенно отличаются от нее.

Таким образом, подражание и разделение функций между людьми — основной механизм модификации и трансформации функций самой личности. Если мы рассмотрим первоначальные формы трудовой деятельности, то увидим, что там функция исполнения и функция управления разделены. Важный шаг в эволюции труда следующий: то, что делает надсмотрщик, и то, что делает раб, соединяется в одном человеке. Это, как мы увидим ниже, основной механизм произвольного внимания и труда.

Все культурное развитие ребенка проходит три основные ступени, которые, пользуясь расчленением Гегеля, можно описать в следующем виде.

Рассмотрим для примера историю развития указательного жеста, который, как мы увидим, играет чрезвычайно важную роль в развитии речи ребенка и является вообще в значительной степени древней основой всех высших форм поведения. Вначале указательный жест представляет собой просто неудавшееся хватательное движение, направленное на предмет и обозначающее предстоящее действие. Ребенок пытается схватить слишком далеко отстоящий предмет, его руки, протянутые к предмету, остаются висеть в воздухе, пальцы делают указательные движения. Эта ситуация — исходная для дальнейшего развития. Здесь впервые возникает указательное движение, которое мы вправе условно назвать указатель-

---

<sup>1</sup> Печатается по: Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 3. М., 1983. С. 147.

ным жестом в себе. Здесь есть движение ребенка, объективно указывающее на предмет, и только.

Когда мать приходит на помощь к ребенку и осмысливает его движение как указание, ситуация существенно изменяется. В ответ на неудавшееся хватательное движение ребенка возникает реакция не со стороны предмета, а со стороны другого человека. Первоначальный смысл в неудавшееся хватательное движение вносят, таким образом, другие. И только впоследствии, на основе того, что неудавшееся хватательное движение уже связывается ребенком со всей объективной ситуацией, он сам начинает относиться к этому движению как к указанию.

Здесь изменяется функция самого движения: из движения, направленного на предмет, оно становится движением, направленным на другого человека, средством связи; хватание превращается в указание. Благодаря этому само движение редуцируется, сокращается и вырабатывается та форма указательного жеста, про которую мы вправе сказать, что это уже жест для себя. Однако жестом для себя движение становится не иначе, как будучи сначала указанием в себе, т. е. обладая объективно всеми необходимыми функциями для указания и жеста для других, т. е. будучи осмыслено и понято окружающими людьми как указание.

Ребенок приходит, таким образом, к осознанию своего жеста последним. Его значение и функции создаются вначале объективной ситуацией и затем окружающими ребенка людьми. Указательный жест раньше начинает указывать движением то, что понимается другими, и лишь позднее становится для самого ребенка указанием.

Таким образом, можно сказать, что через других мы становимся самими собой, и это правило относится не только к личности в целом, но и к истории каждой отдельной функции. В этом и состоит сущность процесса культурного развития, выраженная в чисто логической форме. Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других. Это и есть процесс становления личности. Здесь впервые в психологии ставится во всей важности проблема соотношений внешних и внутренних психических функций. Здесь, как уже сказано, становится ясным, почему с необходимостью все внутреннее в высших формах было внешним, т. е. было для других тем, чем ныне является для себя. Всякая высшая психическая функция необходимо проходит через внешнюю стадию развития, потому что функция является первоначально социальной. Это центр всей проблемы внутреннего и внешнего поведения. Многие авторы уже указывали на проблему интериоризации, перенесения поведения внутрь. Кречмер видит в этом закон нервной деятельности. Бюлер всю эволюцию поведения сводит к тому, что область отбора полезных действий переносится извне внутрь.

Но мы имеем в виду другое, когда говорим о внешней стадии в истории культурного развития ребенка. Для нас сказать о процессе «внешний» — значит сказать «социальный». Всякая высшая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической, функцией, она была прежде социальным отношением двух людей. Средство воздействия на себя первоначально есть средство воздействия других на личность.

У ребенка шаг за шагом можно проследить смену трех основных форм развития в функциях речи. Раньше всего слово должно обладать смыслом, т. е. отношением к вещи, должна быть объективная связь между словом и тем, что оно означает. Если ее нет, дальнейшее развитие слова невозможно. Далее объективная связь между словом и вещью должна быть функционально использована взрослым как средство общения с ребенком. Затем только слово становится осмысленным и для самого ребенка. Значение слова, таким образом, прежде объективно существует для других и только впоследствии начинает существовать для самого ребенка. Все основные формы речевого общения взрослого с ребенком позже становятся психическими функциями.

Мы можем сформулировать **общий генетический закон культурного развития** в следующем виде: всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли. Мы вправе рассматривать высказанное положение как закон, но, разумеется, переход извне внутрь трансформирует сам процесс, изменяет его структуру и функции. За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей. Отсюда одним из основных принципов нашей воли является принцип разделения функций между людьми, разделение надвое того, что сейчас слито в одном, экспериментальное развертывание высшего психического процесса в ту драму, которая происходит между людьми».

Мы поэтому могли бы обозначить основной результат, к которому приводит нас история культурного развития ребенка, как социогенез высших форм поведения.

Слово «социальное» в применении к нашему предмету имеет большое значение. Прежде всего, в самом широком смысле оно обозначает, что все культурное является социальным. Культура и есть продукт социальной жизни и общественной деятельности человека, и потому самая постановка проблемы культурного развития поведения уже вводит нас непосредственно в социальный план развития. Далее, можно было указать на то, что знак, находящийся вне организма, как и орудие, отделен от личности и служит, по существу, общественным органом или социальным средством.

Еще, далее, мы могли бы сказать, что все высшие функции сложились не в биологии, не в истории чистого филогенеза, а сам механизм, лежащий в основе высших психических функций, есть слепок с социального. Все высшие психические функции суть интериоризованные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генетическая структура, способ действия, — одним словом, вся их природа социальна; даже превращаясь в психические процессы, она остается квазисоциальной. Человек и наедине с собой сохраняет функции общения.

Изменяя известное положение Маркса, мы могли бы сказать, что психическая природа человека представляет собой совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры. Мы не хотим сказать, что именно таково значение положения Маркса, но мы видим в этом положении наиболее полное выражение всего того, к чему приводит нас история культурного развития.

В связи с высказанными здесь мыслями, которые в суммарной форме передают основную закономерность, наблюдаемую нами в истории культурного развития и непосредственно связанную с проблемой детского коллектива, мы видели: высшие психические функции, например, функция слова, раньше были разделены и распределены между людьми, потом стали функциями самой личности. В поведении, понимаемом как индивидуальное, невозможно было бы ожидать ничего подобного. Прежде из индивидуального поведения психологи пытались вывести социальное. Исследовали индивидуальные реакции, найденные в лаборатории и затем в коллективе, изучали, как меняется реакция личности в обстановке коллектива.

Такая постановка проблемы, конечно, совершенно законна, но она охватывает генетически вторичный слой в развитии поведения. Первая задача анализа — показать, как из форм коллективной жизни возникает индивидуальная реакция. В отличие от Пиаже мы полагаем, что развитие идет не к социализации, а к превращению общественных отношений в психические функции. Поэтому вся психология коллектива в детском развитии представляется в совершенно новом свете. Обычно спрашивают, как тот или иной ребенок ведет себя в коллективе. Мы спрашиваем, как коллектив создает у того или иного ребенка высшие психические функции.

Раньше предполагали, что функция есть у индивида в готовом, полуготовом или зачаточном виде, в коллективе она развертывается, усложняется, повышается, обогащается или, наоборот, тормозится, подавляется и т. д. Ныне мы имеем основания полагать, что в отношении высших психических функций дело должно быть представлено диаметрально противоположно. Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности. В частности, прежде считали, что каждый ребенок способен размышлять, приводить доводы, доказывать, искать основания для какого-нибудь положения. Из столкновений подобных размышлений рождается спор. Но дело фактически обстоит иначе. Исследования показывают, что из спора рождается размышление. К тому же самому приводит нас изучение и всех остальных психических функций.