

Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально-теоретическое исследование)

Л.И. Божович

Публикуется первая часть ранее не издававшейся работы автора, в которой описывается трехлетний цикл исследований, посвященный экспериментальной проверке гипотезы о динамической связи речи и мышления в онтогенезе. Эти исследования проводились в 1929–1931 гг. под руководством Л.С. Выготского рядом его молодых коллег. Основная задача исследования – рассмотреть психологическую структуру процессов, лежащих в основе практических интеллектуальных операций, отношение их к речи в ходе развития и распада. В исследовании участвовали 40 нормально развивающихся детей в возрасте 3–7 лет, 6 детей-олигофренов и 4 больных амнестической афазией. Был использован экспериментально-генетический метод. В результате исследования описаны этапы становления мышления и речи. Описана речь, не связанная непосредственно с одновременно протекающими интеллектуальными операциями. На определенном этапе развития речь вступает в сложные отношения с мышлением. Сначала речь отображает процесс поведения, затем становится речью, планирующей поведение. Первоначально планирование в речи выступает как внешняя деятельность («эгоцентрическая» речь) и лишь в процессе дальнейшего развития становится внутренней деятельностью.

Ключевые слова: речь, практический интеллект, опосредствование, эгоцентрическая речь.

Публикуемая работа Л.И. Божович в начале 1960-х гг. была передана А.В. Запорожцем В.П. Зинченко для использования в их совместной работе над главой «Развитие мышления», предназначенной для книги «Психология детей дошкольного возраста» (М.: Просвещение, 1964). В этой главе, написанной А.В. Запорожцем, В.П. Зинченко и Д.Б. Элькониним, кратко описано содержание исследований Л.И. Божович и ее коллег под руководством А.Н. Леонтьева, о чем в тексте свидетельствует следующая фраза: «В ряде исследований, выполненных под руководством А.Н. Леонтьева (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, В.И. Аснин и др.), изучался процесс формирования и использования обобщения у детей дошкольного и младшего школьного возраста в ходе решения сходных практических задач» (с. 212 указанного издания). В библиографии к книге давалась соответствующая ссылка: «Рукопись. 1935 год».

Возможно, другой экземпляр этой рукописи находится в архиве Л.И. Божович, у ее родственников. Ссылку на этот экземпляр мы находим в списке трудов Л.И. Божович, составленном Е.Д. Божович (см.: Список основных научных трудов Л.И. Божович // Формирование личности в онтогенезе: Сб. науч. тр./Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1991), в котором рукопись именуется следующим образом: «Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка. Экспериментальное исследование. – Рукопись. – 1935, 111 м/п с.». Кроме того, краткий анализ ранних исследований Л.И. Божович, изложенных в публикуемой рукописи, дан в статье Е.Д. Божович

«Проблемы развития речи и обучения языку в научном творчестве Л.И. Божович» (Формирование личности в онтогенезе / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1991).

В рукописи нет указания ни на время написания текста, ни на время его превращения в машинописный текст. В самой рукописи упомянут лишь 1929 год – год начала исследований. Сказано также, что работа велась на протяжении трех лет, т. е. еще при жизни Л.С. Выготского, и содержательно близка к тем материалам, которые Л.С. Выготский описывает, например, в работе «Орудие и знак». И это может служить основанием для предположения, что в рукописи описываются исследования, проведенные под руководством А.Н. Леонтьева вместе с Л.С. Выготским и (или) А.Р. Лурией. Упомянутое выше научное руководство А.Н. Леонтьева рассматривается нами как конкурирующая гипотеза, в защиту которой можно сослаться на то, что в 1929 г. была опубликована посвященная изучению практического интеллекта статья А.Н. Леонтьева «Новый простейший тест для исследования «практического интеллекта» дошкольников и умственно отсталых детей» (Вопросы марксистской педагогики. Вып. 1. Исследования по педагогике, педологии и психологии. М.: АКВ им. Н.К. Крупской, 1929. С. 204–210); переиздание этой статьи см.: Становление психологии деятельности: Ранние работы / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. М., 2003.

В то же время в тексте имеется лишь одно упоминание о А.Н. Леонтьеве, причем он указывается в качестве соруково-

дителя экспериментов Р.Е. Левиной, первым руководителем которой назван Л.С. Выготский.

В пользу гипотезы о руководстве Л.С. Выготского говорят многочисленные цитаты из его текстов, часть из которых имеет ссылки на «Мышление и речь» (1934; хотя следует заметить, что в оригинале этот текст датируется 1935 г.).

В крайнем случае можно предположить, что описываемые исследования проводились по программе, разработанной Л.С. Выготским и направленной на развитие культурно-исторической теории, и что результаты неоднократно обсуждались с ним. Хорошо известно, что один из разделов этой программы касается экспериментальной проверки гипотезы о динамической связи речи и мышления в онтогенезе (Р.Е. Левина, А.В. Запорожец, Л.И. Божович).

В этом номере журнала мы публикуем первую часть материалов. В последующих номерах будут опубликованы вторая и третья части. Настоящий комментарий будет продолжен по завершении публикации работы Л.И. Божович.

И.А. Корепанова

Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально-теоретическое исследование)

Л.И. Божович

Глава 1

Настоящее исследование было начато в 1929 г. и велось в течение трех лет.

За это время экспериментальная разработка проблемы мышления и речи, производившаяся как в Москве Л.С. Выготским и его сотрудниками, так и Харькове, в Психологическом секторе Всеукраинской психоневрологической академии, дала возможность прийти к ряду не только новых выводов в отношении изучаемой нами проблемы мышления, но и новых общих психологических положений. Таким образом, наше исследование распалось на несколько этапов, отличающихся друг от друга как исходными положениями, так и конкретными методами работы. Поэтому мы предпочли обычной форме систематического изложения экспериментального материала путь исторического изложения, позволяющий отразить развитие взглядов на практическую интеллектуальную деятельность ребенка внутри принятой нами общей концепции психического развития*.

Исходя из указанных соображений, мы разделили излагаемые материалы на следующие три части:

1. Исследования роли речи в развитии практических интеллектуальных операций.
2. Исследование речи в решении задачи на механические связи и отношения.

3. Развитие обобщения и практической интеллектуальной деятельности ребенка.

Основным вопросом, на решение которого были направлены наши первые исследования, был общий вопрос об отношении речи к так называемой практической интеллектуальной деятельности ребенка. Эта последняя рассматривалась нами как деятельность, направленная на решение новых задач, решаемых или принципиально разрешаемых в наглядно-действенном плане. Таким образом, «практический» интеллект в нашем понимании не противопоставляется интеллекту «гностическому», но является лишь особой формой познавательной деятельности человека. Задача наших исследований и заключалась в том, чтобы вскрыть структуру психологических процессов, лежащих в основе практических интеллектуальных операций, выяснить их отношение к другим психологическим функциям (в первую очередь к речи) и изменение этих отношений в процессе развития и распада.

Общая психологическая концепция мышления, от которой мы первоначально отталкивались в нашей работе, может быть сформулирована в немногих основных положениях. Так как нас специально интересовало своеобразие *человеческих* форм мышления, то центральным для нас вопросом стал вопрос об отношении мышления и речи. В противоположность утверждению о независимости обеих этих функций, как и утверждению тождества, мы полагали, что мышление и речь находятся в закономерных и сложных отношениях друг с другом. «Речь не создает разума, но без нее разум не может развиваться»** – это положение В. Прейера, высказанное им еще 60 лет назад, подтверждается действительно каждым новым исследованием в современной психологии мышления. Однако отношения мышления и речи представляются нам не раз навсегда данными и непосредственными, а изменяющимися в процессе онтогенетического развития.

Первоначально мышление и речь кажутся как бы независимыми друг от друга функциями, имеющими каждая свои генетические корни и свою историю развития. Как в животном мире, так и у ребенка мы можем проследить появление некоторых интеллектуальных операций, направленных на решение практических задач, которые кажутся не связанными с развитием речи. Именно такой «доречевой» интеллект, как и доинтеллектуальные формы речи, характерен для первого, самого раннего этапа развития мышления и речи. Однако отношение полной независимости речи и мышления, характерное для их предыстории, затем изменяется, и это изменение, определяющее собой всю дальнейшую судьбу мышления, заключается в том, что на известном этапе раз-

* Правки в тексте предположительно были внесены Л.И. Божович (по оценке Е.Д. Божович). Они носили редакторский характер. Редакция также внесла незначительные правки, улучшающие стилистику текста. Существенных правок, изменяющих смысл текста, внесено не было. – *Прим. И.К. (И.А. Корепанова).*

** Книга В. Прейера «Душа ребенка» была опубликована в 1882 г. – *Прим. И.К.*

вятия речь и мышление вступают во внутренние отношения друг к другу, причем слово утрачивает свой прежде чисто экспрессивный характер и начинает выполнять специфическую функцию знака, опосредствующего процесс мышления. «Главное преимущество, – говорит Л.С. Выготский, – которое приобретает при этом мышление и на котором основывается все его дальнейшее развитие, заключается в том, что мышление, становясь речевым, превращается во внешнюю деятельность, которой мы можем овладеть так же, как мы овладеваем другими формами нашей внешней деятельности, например движениями, которую мы можем подчинить нашей власти и регулировать согласно нашим целям»*.

Превращение доречевого интеллекта в речевой представляет собой прежде всего превращение первичных «натуральных» форм интеллекта в исторические формы специфически человеческого мышления. Из сопоставления отношений, существующих между речью и мышлением в животном мире, и тех же отношений, выступающих в процессе развития ребенка, с ясностью обнаруживается, что развитие человеческого мышления не является простым продолжением его развития в животном мире, но что мы имеем здесь изменение самого типа развития, переход от биологического развития к историческому.

Если исходить из этих положений, то главная проблема в отношении так называемого «практического» интеллекта заключается в изучении тех принципиальных изменений, которые претерпевают первичные формы интеллектуальной деятельности под влиянием включения речи. Приобретение мышлением специфически человеческих форм и принципиальная роль слова в этом процессе – вот тот основной теоретический вопрос, который толкал нас к изучению так называемого практического интеллекта.

§ 1

Исследования В. Келера поведения человекообразных обезьян, отчасти раскрывшие психологическую структуру первичных интеллектуальных операций животного, показали независимость примитивных наглядно-действенных форм мышления от речи. Установление этого положения дало повод В. Келеру, как и ряду других исследователей, полагать, что существует особый вид «практического» мышления, которое, в отличие от мышления логического, не является в дальнейшем своем развитии непосредственно связанным с речью. К. Бюлер, О. Липман, Г. Боген и другие пытались поэтому игнорировать значение речи в развитии практического мышления ребенка. Анализируя интеллектуальное

поведение ребенка, решающего «обезьянью» задачу, они искали в нем выражения тех же психологических закономерностей, которые свойственны и интеллектуальному поведению животного. В интеллекте ребенка они пытались обнаружить, по выражению В. Келера, лишь иной масштаб возможностей, но не иную структуру психологических актов. Другие исследователи (у нас М.Я. Басов и его сотрудники), с неизбежностью наталкиваясь в процессе экспериментального исследования на участие речи в практической интеллектуальной деятельности ребенка, вынуждены были учитывать ее роль. Однако эту роль они не считали принципиальной и отводили речи лишь скромное место одного из факторов, наряду с другими. Для того чтобы объяснить появление у человека новых, по сравнению с животными, форм практического интеллекта, сохранив при этом свои позиции, эти исследователи вынуждены были допустить появление у человека в процессе его развития некоторой новой способности, выступившей у К. Бюлера, как «способность улавливать механические сцепления и прикрепления вещей», «способности придумывать механические средства для достижения механических целей», а у О. Липмана и Г. Богена – как способность оперировать «физическими структурами». Исходя из исторической точки зрения на развитие высших психологических функций, впервые выдвинутой Л.С. Выготским, мы, в противоположность изложенным взглядам, пытались понять возникновение новых форм интеллектуальной деятельности ребенка не из возникновения новых биологических способностей или функций, а из появления тех новых отношений, которые возникают между психологическими функциями в результате сложных общественно-исторических форм деятельности человека. Особенности наглядно-действенных операций, возникающие впервые у ребенка, мы пытались, таким образом, понять прежде всего из того нового отношения, в которое психологические функции вступают с речью.

На основании этих общих положений была сконструирована и методика нашего исследования. Если, действительно, «первооружение» примитивных наглядно-действенных форм интеллекта идет через включение речи, то, полагали мы, прослеживание практических интеллектуальных операций ребенка при экспериментальном включении и выключении речи должно быть адекватным задаче методическим приемом.

Данные экспериментальные пробы, сделанные Р.Е. Левиной под руководством Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, шли именно в этом направлении.

* *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: ГИЗ, 1935. Это примечание сделано рукой Л.И. Божович. Но в списке трудов Л.С. Выготского, подготовленном Т.М. Лифановой и опубликованном в: *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 6. Научное наследство / Под ред. М.Г. Ярошевского. М., 1984, указано, что монография «Мышление и речь» впервые опубликована в 1934 г. (М.; Л.: Соцэргиз). Однако поиск по тексту «Мышления и речи», опубликованному в т. 2 Собрания сочинений, не дал результатов. Вероятно, текст был отредактирован и данный отрывок не вошел в этот вариант публикации. – *Прим. И.К.*

«Шимпанзе действует молча, – отмечала Р.Е. Левина, – ребенок же обладает способностью говорить, и в этом его основное преимущество». Исходя из этого положения, Р.Е. Левина сконструировала целый ряд конкретных методических приемов, заключавшихся в том, что ребенок, ставившийся перед практическим затруднением (ситуация с обходным путем), в одном варианте действовал «свободно» (т. е. без вмешательства экспериментатора), в другом – активно стимулировался к речи, в третьем – получал запрещение говорить. Таким образом, условия опыта изменялись в ходе эксперимента в соответствии с поставленной задачей, и первые методические попытки подойти к указанной проблеме заключались в том, что, вызвав к жизни примитивные формы интеллектуальной деятельности, Р.Е. Левина экспериментировала с ними, включая и выключая речь.

Почти одновременно с этим экспериментальным исследованием, пытавшимся решить поставленную проблему на материале развития, нами было поставлено другое исследование, которое проводилось на материале не только развития (дети дошкольного возраста), но и распада.

Патологический материал был привлечен нами к исследованию по следующим основаниям.

Если наше исходное положение о значении речи для построения высших форм так называемой практической интеллектуальной деятельности человека правильно, то мы должны найти в ней определенные изменения при нарушении или выключении центральной функции речи. Указания ряда авторов, в том числе Guillem и Meerson, на большое сходство в некоторых проявлениях мышления афазиков и антропоидов (указания, вполне согласующиеся с нашими предположениями) дали нам повод специально заняться исследованием практической интеллектуальной деятельности у больных афазией.

Методика этого исследования принципиально ничем не отличалась от методики первого исследования, хотя в практической организации эксперимента мы допускали всевозможные вариации. Например, большинство задач с обходным путем были сконструированы нами так, что ребенок (или больной) решал их, сидя за столом.

Через эти исследования было проведено 40 нормальных детей в возрасте 3–7 лет, 6 детей-олигофренов и 4 больных амнестической афазией (среди них один мальчик 12 лет).

§ 2

Если ребенок в процессе своей деятельности сталкивается с затруднением, то процент его «эгоцентрической» речи возрастает почти вдвое. Это наблюдение, сделанное Л.С. Выготским, дало ему повод предположить, что «эгоцентрическая» речь, представлявшаяся Ж. Пиаже лишь продуктом своеобразной аф-

фективности ребенка, эпифеноменом его деятельности и переживания, на самом деле выполняет некоторую объективную функцию в отношении интеллектуального поведения. Этот факт и вытекающий из него вывод послужили отправной точкой для анализа полученных в онтогенетическом исследовании экспериментальных материалов. Внимательное рассмотрение содержания и роли речи, сопутствующей интеллектуальной деятельности детей различных возрастов, позволило установить для каждого возраста, для каждого этапа развития мышления свою типическую формулу их связи.

Тетцер в специальном исследовании эгоцентрической речи, возникающей у ребенка в процессе рисования и стройки, обнаружила факт сдвигания эгоцентрической речи по отношению к деятельности ребенка. Р.Е. Левина на основании анализа своих материалов также приходит к заключению, что нельзя говорить об «эгоцентрической» речи как о чем-то вполне постоянном. Наоборот, место ее в поведении ребенка постоянно меняется, а вместе с этим меняется и ее характер, и ее содержание.

Эгоцентрические высказывания детей 3–4 лет представляют собой образец первого этапа в развитии отношения речи и мышления. Анализируя протоколы опыта с детьми этого возраста, мы находим полную несвязанность речи с процессом решения поставленной перед ребенком задачи. На этом этапе речь представляет собой как бы независимый и самостоятельный процесс, в поведении ребенка мы обнаруживаем как бы две независимо друг от друга протекающие деятельности: деятельность речевую и деятельность интеллектуальную, направленную на решение практических задач. Высказывания эмоционального характера, эхоталии, случайные и часто словесные ассоциации, воспоминания, обращение к окружающим – таково основное содержание речевой деятельности на этом этапе. Это скорее речь *по поводу* задачи, чем *о* задаче. Такая речь часто отвлекает ребенка, уводит его от поставленной в эксперименте цели. Приведем в качестве примера выдержку из протокола. Ребенок находится в ситуации практического затруднения. Он должен достать конфету, подвешенную к стене. Ребенок тянется, прыгает, вздыхает, иногда говорит чуть слышно: «Не могу, не могу. Ты достань, ты можешь». Тянется к цели – «...у меня рука маленькая... а у папы большая, он большой, он все может... а я могу аэроплан сделать». Прыгает, тянется к цели – «... а я могу аэроплан сделать и трактор» и т. д. (из материалов Р.Е. Левиной, протокол №3)*.

Однако у старших детей мы обнаруживаем существенно иное отношение между речью и деятельностью. Ряд высказываний здесь находится уже в более прямом отношении к деятельности ребенка в актуально данной ситуации. Так, в одном из опытов

* Все протоколы приводятся в сокращенном виде.

Р.Е. Левиной в той же ситуации, что и в предыдущем примере (протокол №10), ребенок тянется рукой за высоко поднятой конфетой: «Нет, я рукой не достану, я маленькая (*становится на стул*) ... вот на стул стала (*стоит на стуле, размахивая палкой, прицеливается к конфете и бьет*) ... пах, пах (*конфета падает, ребенок хватается за нее, смеется*) ... вот палкой достала, дома я ее (*конфету*) повешу, и у меня кошка будет доставать».

На данном этапе (втором по нашему обозначению) речь, направленная на деятельность ребенка, является средством отображения объективно данной ситуации. Испытуемый, производя какое-либо движение, сейчас же констатирует его в речи, давая таким образом как бы словесную формулу действия, слепок своего поведения и ситуации. На первый взгляд мы здесь имеем также сопутствующую речь, т. е. испытуемый говорит и действует как бы одновременно, но если мы разобьем все его поведение на ряд замкнутых в себе отрезков, то увидим, что речь всегда оказывается в конце действия, заключая в себе некоторый словесный итог. Подвергая рассмотрению эту речевую отображающую формулу, Р.Е. Левина приходит к заключению, что в речи этого типа, т. е. в речи, возникающей в форме констатации, *post factum* находят отображения чаще всего не детали ситуации и деятельности (у нормальных детей во всяком случае), но их общая схема. Это наблюдение делает понятным психологическое значение этой речи. Речь, включившись в интеллектуальное действие, отобразив его, тем самым вычленила его из ситуации, точно так же как она вычленила и абстрагирует отдельные элементы ситуации. Переводя, таким образом, существенное в задаче в речевой план, ребенок создает новые условия для протекания всего интеллектуального процесса, условия, позволяющие ему абстрагироваться от интеллектуальной ситуации, от наглядного «поля» и действовать в этом новом речевом плане*. Анализируя вторую стадию, мы уже видим первое смыкание, первую внешне вынесенную встречу речи и мышления ребенка. Дальнейший анализ экспериментальных материалов, относящихся к третьему этапу в развитии речи и мышления, показывает, что процесс идет именно в направлении все большей и большей вербализации интеллекта и интеллектуализации речи.

Речь, которая раньше завершала действие, теперь начинает его предвосхищать, связи, которые раньше, замыкаясь в восприятии ребенка, осуществлялись в его действии, теперь начинают замыкаться на словах. Речь, таким образом, еще раз переменяла свое место и роль в поведении испытуемого. Приведем выдержку из протокола №3.

Ребенок 6 лет сидит за столом, на котором лежит конфета. Расстояние между конфетой и ребенком превышает длину его руки. На столе две палки (одна около ребенка, короткая, которой можно достать другую, более длинную) и ряд разнообразных предметов, провоцирующих ребенка к использованию их в качестве средства для доставания (чернильница, веревка, пресс-папье и т.д.). Испытуемый тянется к конфете рукой: «Нет, я не достану. (*Тянется. Сидит с вытянутой рукой.*) Сейчас, если подлезу под стол, так достану. (*Хочет лезть под стол, экспериментатор это запрещает. Испытуемый берет крышку от чернильницы, тянется ею и сейчас же оставляет.*) Нет, нельзя. (*Продолжает сидеть с вытянутой рукой.*) Вот замком достану, веревкой зацепить и достану. (*Делает попытку достать замком и веревкой, ничего не получается.*) Сейчас палочкой. (*Тянется короткой палкой.*) Сейчас задену этой палкой ту. (*Двигает короткой палкой длинную в направлении к конфете. Сердится, бросается палкой в конфету. Берет чернильницу, замок, пресс-папье, ставит их «гуськом» и начинает толкать весь ряд палкой по направлению к цели. Ряд разрушается.*) Я так не могу, если бы вы ближе положили, вот сюда (*показывает на середину стола*), я бы цап – и достал ее».

Мы видим, какое изменение претерпела здесь речь со стороны как своей функции, так и содержания. Ребенок начал думать вслух. Таково непосредственное впечатление при чтении протокола. Именно к этому этапу развития детской эгоцентрической речи можно отнести характеристику, данную Ж. Пиаже монологам и коллективным монологам детей, характеристику, выраженную им в формуле «ребенок говорит сам с собой так, как если бы он громко думал»**.

Речь здесь больше не следует за действием ребенка, копируя его, как это было на первых стадиях развития эгоцентрической речи, но диктует и предопределяет деятельность ребенка. Когда ребенку, стоящему на этой стадии развития, под видом игры в молчанку запрещалась речь (опыт Р.Е. Левиной), то это парализовывало все его пробы, его поведение дезорганизовывалось и ребенок обнаруживал полную несостоятельность в решении поставленной задачи. Наоборот, если ребенку этого возраста, пытающемуся действовать непосредственно, давалась инструкция: «Расскажи, как ты хочешь достать», то результат оказывался положительным. Все эти факты достаточно красноречиво говорят в пользу высказанных нами соображений о роли речи на этом этапе развития.

Последняя трансформация процесса наступает в первом школьном возрасте. Она заключается в

* Мы намеренно не касаемся здесь вопроса о том, что определяет необходимость для ребенка завершения действий словами. Следует только указать, что оно появляется в результате совместной деятельности, т. е. как факт социального порядка. Таким образом, можно полагать, что «речевой слепок» возникает впервые из необходимости для ребенка «социализировать» свое поведение.

** Пиаже Ж. Речь и мышление. М., 1932. С. 75.

том, что речь в силу своего происхождения из общения, сначала внешне опосредствовавшая интеллектуальные операции, теперь опосредствует их внутренне. Ребенок начинает действовать молча, но способ и характер его решения свидетельствуют не о возвращении к первым ступеням наглядно-действенного мышления, а о новых интеллектуальных приемах, сохранивших свой речевой характер. Внешне-речевая интеллектуальная деятельность переходит в деятельность внутренне-речевую, и дальнейшее развитие идет в направлении все большего укрепления внутренней речи и отмирания внешней, которая из необходимого в генезе мышления средства превращается в ненужный придаток. Правда, в любом возрасте, на любом этапе дальнейшего развития мы можем вернуть испытуемого (даже взрослого, на стадии внешне-речевой интеллектуальной деятельности), поставив перед ним сверхтрудную задачу, т. е. создав, по выражению Ж. Пиаже, экспериментальный *descalage*. Но это, как нам кажется, как раз и подтверждает достоверность положений, высказанных нами. Мы бы не хотели, однако, чтобы переход от внешней речи к внутренней был понят как переход, который совершается механически. Внутренняя речь не есть просто речь про себя, ее характер совершенно иной. Внутренняя речь представляет собой систему гораздо более экономную и сжатую, чем речь внешняя, звуковая. Вот почему для ребенка, находящегося на этой стадии развития, инструкция: «Расскажи, подумай вслух» – часто не облегчает, а затрудняет и замедляет процесс. Для того чтобы передать внутренне сложившуюся мысль в слова, нужно сделать как бы специальный перевод ее, но мысль, «не идущая» в слова, все же является мыслью, построенной в речевом интеллектуальном процессе.

Итак, эта последняя стадия в развитии речи, выполняющей интеллектуальную функцию, позволяет нам выяснить, как происходит процесс образования внутренней речи – главной формы, в которой совершается человеческое мышление*.

§ 3

Вопрос о судьбе эгоцентрических высказываний ребенка справедливо представляется как Ж. Пиаже, так и Л.С. Выготскому тем вопросом, ответ на который должен пролить свет на ее психологическую сущность. В самом деле, если процент эгоцентрических высказываний ребенка, как утверждает Ж. Пиаже, оказывается тем больше, чем меньше ребенок, а затем с увеличением возраста дает постепенно спадающую кривую, то вполне закономерен вывод, что эгоцентрическая речь, выполняя лишь функцию ритмизации и аккомпанемента, по существу, эгоцентрической деятельности ребенка, инволюирует

с возрастом и исчезает вместе с детским эгоцентризмом. Л.С. Выготский интерпретировал падение кривой эгоцентрической речи иначе и на основании ряда положений, извлеченных из исследований Р.Е. Левиной, пытался показать, что падение так называемых эгоцентрических высказываний связано с изменением формы речи и с переходом эгоцентрической речи от функции внешнего планирования действия к внутреннему. «Этот уход внешней речи вовнутрь и характеризует начало школьного возраста, когда коэффициент эгоцентрической речи быстро падает почти вдвое. Эгоцентрическая речь и есть переходная форма от речи внешней к речи внутренней»**.

Для того чтобы подтвердить выводы, сделанные нами на основании качественного анализа экспериментального материала, а также чтобы добыть некоторые новые факты относительно судьбы эгоцентрической речи ребенка, обратимся к количественным данным описанных выше исследований.

Для анализа материала мы воспользовались следующей техникой обработки. После того как были собраны все протоколы поведения детей в решении задачи, которая им предлагалась, мы разделили отдельные, замкнутые в себе отрезки поведения детей и их высказывания так, чтобы каждое высказывание было соотнесено с тем отрезком поведения, который оно либо сопровождает, либо включает, либо планирует (см. образец статистической обработки протокола, табл. 1). Затем мы пронумеровали каждое высказывание ребенка (общее количество высказываний, взятых по возрастам, см. в табл. 2). При таком способе обработки мы легко смогли извлечь следующие интересующие нас данные: во-первых, процент высказываний, падающий на каждый возраст по отношению к общему количеству высказываний, во-вторых, разделив детские высказывания на три категории: 1) речь, сопровождающую действие; 2) речь, заключающую действие; 3) речь, планирующую действие, мы смогли установить, как изменяется количество детских высказываний различных категорий, взятых по возрастам.

Если верно положение Л.С. Выготского о том, что эгоцентрическая речь есть, в сущности, не эгоцентрическая в смысле Ж. Пиаже, но что она есть переходная форма речи от внешней речи к внутренней, если верно положение о роли внешнего планирования и если, наконец, внешнее планирование есть действительно необходимое и выступающее лишь в известный момент развития мышления его опосредующее звено, то кривая, выражающая собой нарастание и падение процента эгоцентрических высказываний детей, взятых по возрастам, должна отразить в себе этот основной ход процесса. Анализи-

* Результаты исследования функций речи, относящиеся к этому же времени, представлены в публикации: *Левина Р.Е. Идеи Л.С. Выготского о планирующей функции речи // Вопросы психологии. 1968. №4. – Прим. И.К.*

** *Выготский Л.С. Мышление и речь.* (В рукописи Л.И. Божович страница не указана. Найти соответствующую цитату в издании «Мышления и речи» в Собрании сочинений 1982 г. не удалось. – *Прим. И.К.*)

Образец статистической обработки протокола

Поведение	Речевые высказывания
Испытуемый тянется к конфете рукой	1. Не достану, не достану
Тянется. Сидит с вытянутой рукой	2. Сейчас, если подлезу под стол, так достану
Хочет лезть под стол, экспериментатор запрещает	
Берет крышку из-под чернильницы, тянется ею.	3. Нет, нельзя
Оставляет	
Сидит с вытянутой рукой	4. Вот замком достану, веревкой зацепить и достану
Делает попытку достать замком и веревкой, ничего не получается	
Тянется короткой палкой	5. Сейчас палкой
Двигает короткой палкой длинную по направлению к конфете. И т. д.	6. Сейчас задену этой палкой ту

руя кривую 1 (см. табл. 3*), мы видим, что в 3 года, т. е. в начале развития, мы имеем еще очень небольшое количество высказываний, так как речь здесь еще не выполняет функции, направляющей и регулирующей деятельность ребенка.

Здесь мы имеем главным образом сопутствующую речи эхоталию, свободные ассоциации по поводу задачи, эмоциональные восклицания. С возрастом кривая речевых высказываний растет, достигая в 6 лет максимальной высоты (кульминационный пункт стадии внешнего планирования), и затем только падает, сходя со сцены и уступая место внутреннему, речевому процессу. Если рассматривать эту кривую только с количественной и внешней ее стороны, не пытаясь проникнуть в то, что лежит за цифрами, то может показаться, что процесс развития, проделав известный круг, возвратился к исходному пункту и мы получили в его конце то, что было в его начале. Однако мы понимаем всю несостоятельность такого предположения и для нас остается несомненным, что за отсутствием внешней речи у де-

тей 3 и 7 лет лежат совершенно различные основания. Таким образом, общая схема нашего рассуждения оказывается целиком подтвержденной цифровыми данными исследования. То, что кривая эгоцентрической речи не начинается с самой верхней точки, но постепенно нарастает к 6 годам, кажется нам решающим для определения сущности и функции этой формы речи. Мы не находим в наших данных подтверждения мысли Ж. Пиаже об *изначальном* эгоцентризме речи ребенка и постепенном его исчезновении. Наши данные позволяют нам иначе понять феномен эгоцентрической речи, они дают нам возможность утвердиться в уже высказанном положении о роли и месте эгоцентрической речи в развитии мышления ребенка.

Не надо думать, однако, что приведенные нами данные резко расходятся с фактическими данными исследования Ж. Пиаже. Мы не имеем количественных материалов, собранных им на большем числе различных детей, но даже на материале восьми исследованных им детей намечается сходная законо-

Таблица 2

Общее количество «эгоцентрических» высказываний детей, взятое по возрастам

Возраст	Количество высказываний	
3 года	54	11,2%
4 года	76	15,8%
5 лет	146	30,3%
6 лет	142	29,4%
7 лет	64	13,3%
Всего	482	100%

* К сожалению, в рукописи не сохранились кривая 1 и табл. 3. Название табл. 3 – «Кривая распределения речевых высказываний по возрастам (количество речевых высказываний, падающее на каждый возраст, взято в процентном отношении к общему количеству высказываний)». – Прим. И.К.

мерность, лишь иначе выраженная по возрастам (см. рис. 1). Мы также можем уловить тенденцию к подъему у ребенка 4 лет (к сожалению, этот возраст представлен всего одним испытуемым), где мы замечаем больший процент эгоцентризма, чем на предыдущем возрастном этапе.

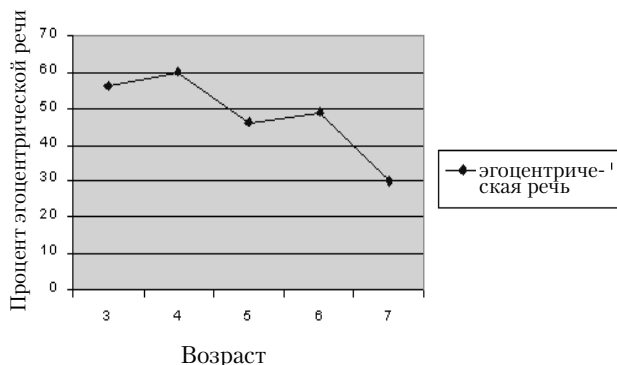


Рис. 1. Динамика эгоцентрической речи

Наконец, ту же самую закономерность мы находим и в материалах ленинградского исследования речи крестьянского ребенка, проведенного Е.А. Гершензон и А.С. Лихачевой*. Здесь мы имеем сначала падение эгоцентрической речи (очевидно, за счет исчезновения эхололий и той категории эгоцентрической речи, которую мы обозначаем термином «сопутствующая речь»), затем *ее* новый подъем, который может быть связан только с возникновением внешней планирующей речи. Авторы вели запись речи и различных моментов деятельности детей так, что мы можем видеть то же самое закономерное нарастание и падение кривой эгоцентрической речи по всем видам деятельности. Приведем лишь две кривые, составленные нами на основании приведенной в статье таблицы по двум видам деятельности – изобразительной и игровой (рис. 2).

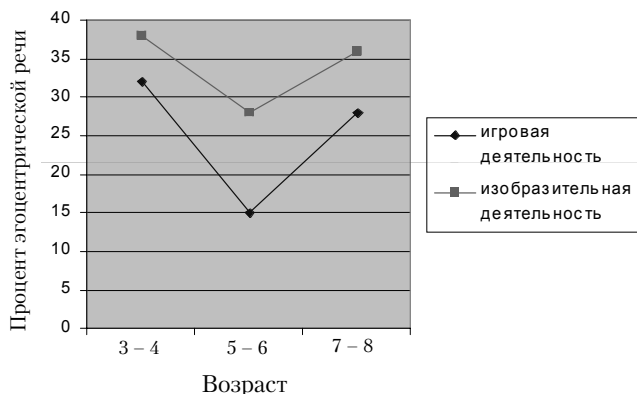


Рис. 2. Изменение эгоцентрической речи при изобразительной и игровой деятельности

Здесь подъем кривой соответствует 7–8 годам, однако, повторяем, нас интересует сейчас не конкретное распределение эгоцентризма по возрастам, а *характер* кривой, т. е. наличие в ней подъемов и падений. Совпадения подъема кривой по возрастам трудно было бы здесь ожидать, так как во всех трех исследованиях участвовали дети, живущие в совершенно различных средовых условиях, и, главное, их речь фиксировалась при различных деятельности. На основании приведенных кривых, отражающих *развитие* эгоцентрической речи вообще, представленной только со стороны общего количества эгоцентрических высказываний ребенка, мы не можем судить о том, как изменяется характер (содержание) детских высказываний. Как видно из приведенных нами кривых 2 и табл. 2**, планирующая речь неуклонно растет с возрастом, достигая к 6 годам 80% всех зарегистрированных во время опыта речевых высказываний детей 6 лет. Наоборот, речь, отображающая или оторванная от действия, оказывается претерпевающей путь обратного развития. Если мы теперь обратимся к диаграмме (табл. 6***), то увидим в ней подтверждение тому установленному Гетцер и с ясностью выступившему и в наших материалах положению, что место и роль эгоцентрической речи изменяются в процессе развития, переходя от конца деятельности к его началу. На этой диаграмме мы и попытались представить весь этот процесс «сдвигания» речи по отношению к действиям ребенка.

В возрасте 3 лет мы имеем 70% речи после действия и лишь 7% речи, идущей до действия. К 7 годам мы получаем обратную картину – всего 20% речи, заключающей действия, и 80% речи, предвосхищающей будущее действие ребенка. Это проиллюстрировано на рис. 3 (табл. 5 в рукописи).

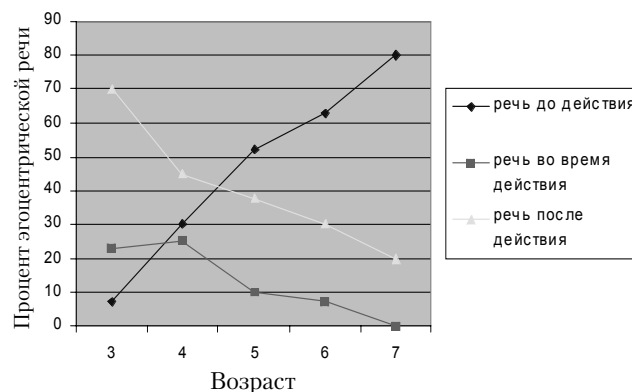


Рис. 3. Динамика отношения речи и практического действия

§ 4

Выше в своем изложении мы лишь описывали внешние факты поведения, не вдаваясь в характеристику тех изменений, которые наступают в самих

* Сборник «Крестьянский ребенок» под рук. Зеймпер (ГИЗ, 1928).

** В рукописи не сохранилось этой кривой и таблицы. – Прим. ред.

*** В рукописи не сохранилась. – Прим. И.К.

механизмах мышления под влиянием включения речи. Сейчас мы перейдем к рассмотрению тех материалов, которые могут осветить нам эту сторону изучаемой нами проблемы.

Как свидетельствуют исследования, проведенные на материале раннего детства (В. Келер, О. Липман и Г. Боген, К. Бюлер и др.), маленький ребенок находится преимущественно во власти наглядной ситуации, во власти окружающих его вещей. Однако дело обстоит иначе с детьми старшего возраста, детьми, владеющими речью. Наши опыты над детьми показали, что включение речи и появление нового «речевого поля» освобождают интеллект от актуально данной ситуации и позволяют ребенку оперировать объектами, не только находящимися вне сенсорного поля испытуемого, но и вынесенными за пределы экспериментальной ситуации. Ограниченность действия наглядной ситуацией заменяется свободным оперированием в пространстве и времени. Мы не будем приводить здесь примеры такого «освобождения» ребенка, так как они не столь выразительны, как факты, касающиеся больных, и перейдем к анализу результатов экспериментального исследования, проведенного нами в клинике нервных болезней 1-го МГУ. Полученные данные с особой ясностью показывают внутренние психологические механизмы деятельности мышления и все своеобразие речевых и неречевых форм интеллекта.

Испытуемый А., 42 лет, больной амнестической афазией*.

Исходная ситуация. Испытуемый находится в специально отгороженном помещении. Снаружи лежит пачка папирос. За спиной испытуемого (если он обращен лицом к папиросам) также вне загородки, на маленьком столике лежит длинная узкая книга в переплете, которую испытуемый легко может взять рукой. Для решения задачи (достать папиросы) должна быть использована книга.

Испытуемый смотрит на папиросы, тянется к ним рукой, пожимает плечами, что-то бормочет. Снова тянется одной рукой, потом другой. «Ах, ах, ах ты, Боже мой...» Вытягивает обе руки по направлению к папиросам и стоит так некоторое время. Ходит по загородке. Несколько раз его взгляд останавливается на книге. Снова возобновляет пробы. Протягивает руки, ноги, пытается пролезть головой. Ложится на пол, вытягивает обе ноги сразу и т. д. Все время бормочет: «Ох... ну... как... ах, ах... никак» (так продолжается в течение 10 минут).

Первое изменение ситуации. Экспериментатор ставит столик с книгой рядом с папиросами. Теперь испытуемый может видеть цель и орудие одновременно. Испытуемый не обращает внимания на сделанную перестановку и продолжает первоначальные

попытки (тянется руками, ногами, пробует раздвинуть прутья клетки). Сильно огорчается своими неудачами. Вздыхает, разводит руками, иногда бормочет ругательства. Экспериментатор: «Не выходит?» — «Нет... ну... как это... никак» и т. д.

Так продолжается еще 10 минут.

Второе изменение ситуации. Экспериментатор снимает книгу со стола и кладет ее рядом с папиросами. Некоторое время испытуемый продолжает свои попытки, игнорируя книгу. Садится на пол, оглядывает ситуацию, затем быстро берет книгу и придвигает ею папиросы. Вид очень довольный, смеется и сразу закуривает. Испытуемый в этой ситуации находит решение через 1 минуту 20 секунд после начала опыта.

Испытуемая – женщина 30 лет, больная амнестической афазией.

Исходная ситуация. Испытуемая сидит за большим столом. На столе за границей ее возможностей непосредственного достижения — коробка (цель), 2 палки (короткая и длинная), которые она не может видеть одновременно с коробкой и друг с другом, и ряд случайных предметов (2 чернильницы, карандаш, пресс-папье). Испытуемая смеется, тянется рукой: «Но... но... на... но... ах». Несколько секунд неподвижна, затем снова тянется рукой. Берет чернильницу и тянется ею. Оставляет чернильницу, возобновляет непосредственные попытки. Тянется к длинной палке, но не может ее достать. Берет пресс, вертит его в руках, ставит на место. Берет другую палку (короткую) и пытается достать ею коробку. Кладет ее на место. Снова тянется к коробке, затем к длинной палке. Вздыхает, качает головой, бормочет что-то (можно разобрать лишь отдельные слоги). Некоторое время сидит молча, не делая попыток достать коробку. Экспериментатор берет чернильницу и переставляет на другое место. Испытуемая быстро берет чернильницу, ставит ее между собой и коробкой, затем берет пресс и ставит его позади чернильницы. Позади прессы ставит другую чернильницу и пытается весь этот ряд вещей толкать палкой по направлению к коробке. Оставляет и эти попытки, сидит молча (так продолжается 10 секунд).

Первое изменение ситуации. Экспериментатор перекладывает короткую палку так, что испытуемая может видеть одновременно обе палки и коробку. Испытуемая быстро берет короткую палку и тянется ею мимо длинной палки прямо к коробке. Задевает длинную палку. Кладет короткую и отрицательно качает головой: «Но... но... ах... на... да...» Вдруг берет короткую палку, придвигает ею длинную, бросает короткую, берет длинную и решает задачу. Смеется, показывает коробку экспериментатору, что-то бормочет. Время решения во второй экспериментальной ситуации — 55 секунд.

* Мы не приводим подробных клинических данных о наших испытуемых, так как для узких и специальных целей нашего эксперимента, вовсе не преследующего задачи психопатологической характеристики, они не представляют интереса.

Целый ряд подобных запротокколированных нами фактов свидетельствует о том, что у (некоторых) больных с нарушением центральной функции речи законы зрительного поля вновь вступают в свои права. Наши испытуемые не могут решить задачи, если цель и средство не даны в едином поле восприятия. Они также не могут расчленить единую оптическую структуру и отнестись к составляющим ее элементам как к самостоятельным целям. Так, испытуемый А не в состоянии воспользоваться книгой, пока она лежит на столе; выделение объекта из целостной ситуации (указательный жест в опытах с С.) заставляет испытуемого сейчас же воспользоваться этим объектом. Наконец, нельзя не обратить внимания на псевдорешения больных, когда они, вместо того чтобы реально приблизить к себе объект-цель, создают лишь иллюзию его приближения заполнением пространства между ним и собою.

Все эти явления не случайны. Нужно думать, что они – результат именно выпадения речи и полного нарушения речевого поля. Испытуемый-афазик не может с помощью речи планировать свои действия, и поэтому опыты с инструкциями: «Сначала расскажи», «Сначала подумай» – были невозможны и всегда кончались отказом от решения задачи или же нарушением инструкции.

Приведем еще один протокол.

Испытуемый – мальчик 12 лет, больной амнестической афазией.

Ситуация. Испытуемый сидит за столом, на столе лежат две палки. Для того чтобы достать конфету, нужно предварительно удлинить «орудие», составив обе палки вместе.

В инструкции испытуемому предлагается сначала подумать над решением и только после того, как он догадается и сообщит об этом экспериментатору, начинать действовать.

Испытуемый смотрит, протягивает руку: «Ой, ой, ой» – качает головой. Затем он берет палку и тянется ею к цели. Экспериментатор напоминает инструкцию.

Испытуемый сидит молча (40 секунд). Утвердительно качает головой. Экспериментатор: «Догадался?» – «Да». – «Ну, доставай». Испытуемый берет по палке в каждую руку и тянется обеими к цели. Когда испытуемый убеждается в тщетности своих попыток, экспериментатор возвращает испытуемого к исходной ситуации. «Подумай еще раз». Испытуемый сидит молча (15 секунд), затем сразу протягивает руку к цели. Экспериментатор напоминает инструкцию. Испытуемый через 15 секунд берет палку и тянется ею. Ему снова напоминают инструкцию. Испытуемый сидит 30 секунд, качает утвердительно головой. «Догадался?» – «Да». – «Хорошо подумал?» – «Да». – «Ну, доставай». Испытуемый кладет одну палку между собой и конфетой и начинает двигать другой палкой по направлению к цели. Возится с этим 3 минуты. Оставляет попытки. Экс-

периментатор приводит вещи в исходное положение и опять напоминает испытуемому инструкцию. Испытуемый сразу берет обе палки, прикладывает одну к другой и, держа обе палки за место их соединения, тянется к конфете. Экспериментатор больше не напоминает инструкции, и испытуемый, оперируя палками, через 8 минут приходит к решению задачи.

Из этого протокола, как и из ряда других, приводить которые мы не считаем необходимым, видно, как трудно больному планировать свое поведение. Он не может решить задачу на словах или мысленно, а способен сделать это в процессе непосредственного оперирования вещами, данными в ситуации. Многофазные задачи, предполагающие необходимость мысленного предвосхищения результата и планирования своих будущих действий, вовсе не решаются этими больными. Афазик, кроме того, оказывается связанным как во времени, так и в пространстве.

Наряду с возвращением афазиков к законам оптического поля мы наблюдали у них и возвращение к первоначальной слитности сенсомоторного акта. Больные в наших опытах давали непревзойденные примеры импульсивности поведения, хаотических проб и ошибок, целиком зависящих от бесконтрольного ответа в действии на все, даже случайные стимулы ситуации. Та же самая черта «полевого» поведения проявилась и в своеобразной торпидности испытуемых, способных под влиянием векторов поля по 5–10 минут стоять в одной и той же позе непосредственного стремления к желаемому объекту. Как мы уже говорили, попытки экспериментаторов задержать действия больного, заставить его сначала решить задачу мысленно всегда терпели неудачу, и больной либо нарушал данную ему инструкцию «сначала рассказать», «сначала подумать» и переходил к двигательным пробам, либо отказывался вовсе от решения задачи. Эти факты импульсивности и реактивности афазиков мы пытались гипотетически объяснить следующим образом. В качестве рабочего лабораторного термина мы не раз употребляли термин «расщепляющая функция речи». Этим термином мы пытались выразить ту мысль, что включение речи и возникновение речевого плана разделяют между собой восприятие и действие испытуемого. Между восприятием ситуации и действием, полагали мы, включается речь в ее планирующей функции, которая и дает возможность испытуемому овладеть внешним миром, пространством и временем, а также своим действием. Таким образом, с включением слова в поведение оно превращается из реактивного в активное, из «полевого» в «волевое». Нарушение центральной функции речи, выпадение речевого плана приводят, как нам казалось, больного к первоначальным формам поведения, характеризующимся слитностью восприятия и действия. К этому положению мы еще вернемся в главе, специально посвященной анализу этого вопроса. Используя в нашем исследовании патопсихологический ма-

териал, мы вовсе не касались тех сторон мышления афазиков, которые рисуют нам это мышление во всем его своеобразии. Их мышление, конечно, глубоко отлично от интеллекта как антропоидов, так и маленького ребенка. У нас не было задачи дать характеристику мышления при афазии. Мы лишь хотели обнаружить в этом мышлении интересующие нас частные специфические закономерности внеречевых наглядно-действенных форм мышления.

§ 5

Итак, в результате проведенного исследования исходное для нас положение о единстве мышления и речи конкретизировалось в следующих выводах. Исследование показало, что мышление и речь как особые деятельности не являются тождественными, но в то же время они не являются и взаимно независимыми, лишь внешне соотносящимися друг с другом. Вместе с тем на основании фактов, полученных в эксперименте, мы могли утверждать, что вначале мышление и речь выступают именно как независимые психологические функции и лишь в дальнейшем процессе развития вступают в сложное отношение единства. «Схематически, – говорит Л.С. Выготский, – мы могли бы набросать следующие этапы в развитии речевого мышления: доречевое и примитивное мышление; мышление при помощи внешней речи; и наконец, интеллектуальная, внутренняя речь. Соответственно этому этапы развития речи расположились бы следующим образом: доинтеллектуальная речь; речь как орудие сообщения; речь как орудие мышления; дифференциация этих функций – эгоцентрическая речь и внутренняя речь». Действительно, в онтогенезе мы обнаружили наглядно-действенные формы мышления, как бы все не связанные с речью и ее развитием.

Мы обнаружили также речь, которая не связана непосредственно с одновременно протекающими интеллектуальными операциями. Внутренние психологические механизмы доречевого мышления раскрылись в наших опытах как механизмы восприятия, как система операций, совершающихся в плане движения наглядных зрительных образов. Наши материалы показали далее, как на известном этапе развития речь под влиянием социальных моментов

вступает в сложные отношения с мышлением. Будучи сначала лишь речью, отображающей процесс поведения, она затем становится речью, планирующей поведение, создавая тем самым новое «речевое поле» для испытуемого. Первоначально, как показало настоящее исследование, планирование в речи выступает как внешняя деятельность (громкая, так называемая эгоцентрическая речь) и лишь в процессе дальнейшего развития становится внутренней деятельностью.

Эта опосредствующая акт мышления роль слова оказывается решающей для дальнейшего развития мышления. Нам известно не только из наших материалов, но и из ряда других исследований, что значит для психологического развития такое превращение функций из непосредственной в опосредствованную. Опосредствуясь, психологическая функция не только изменяет самый тип своего развития, она изменяет также и свою структуру, и свое отношение к другим психологическим функциям. Включение речи означает для развития наглядно-действенных форм мышления то же, что означает для всякой деятельности вообще включение опосредствующего звена в форме внешнего материального средства. Слово, выступающее по отношению к мышлению как средство, как знак, изменяет весь внутренний строй, весь характер мышления. Мышление становится речевым, приобретает новые своеобразные черты. Будучи первоначально вынесенным в речи наружу, речевое мышление делается доступным овладению, подобно тому как доступна овладению всякая вообще внешняя деятельность. Опосредствуясь словом, мышление оказывается свободным в отношении как «пространственного поля», так и «поля временного». Все поведение становится теперь волевым в противоположность первичному – «полево-му» – поведению.

Таким образом, на материале этой первой части нашего исследования нам удалось конкретизировать и еще раз проверить правильность той общей системы положений, которая была создана Л.С. Выготским в отношении развития мышления и речи. Вместе с тем мы оказались поставленными перед целым рядом новых вопросов.

(Продолжение следует)

Speech and practical intellectual activity of a child (an experimental-theoretical study)

L.I. Bozhovich

This is the first part of the research that was carried out 70 years ago under the guidance of L.S. Vygotsky and that belongs to the set of studies devoted to the experimental verification of the hypothesis of dynamic relation between speech and thought in ontogenesis. The main task of the research was to explore the psychological structure of the processes that underlie practical intellectual operations; their relation to speech in the process of development and dissociation. Forty normally developing children aged 3 to 7, six children with oligophrenia and four children with amnesic aphasia took part in this study. The authors used the experimental-genetic method. As a result of the research, the stages of thought and speech development were described. In particular, the authors described a type of speech that is not directly related to the intellectual operations that proceed at the same time. On a certain stage of development the relation between speech and thought become more complex. At first, speech reflects the behavior; then it plans and organizes it. The planning function of speech appears initially as the external activity («egocentric» speech), and only in further development it becomes internal.

Keywords: speech, practical intellect, mediacy, egocentric speech.