

Исследования приватной (эгоцентрической) речи у детей с типичным развитием

И.В. Пономарев

*кандидат исторических наук, научный сотрудник Центра цивилизационных
и региональных исследований Института Африки РАН, Москва*

В статье обосновывается необходимость использования термина «приватная речь (далее — ПР)». В центре анализа материалов - исследование ПР, проведенное усилиями трех западных университетов и не имеющее аналогов по широте изученных вопросов. Западные исследования ПР сопоставляются с отечественными с особым акцентом на недавно изданную рукопись Л.И. Божович. В фокус статьи сознательно поставлено подробное описание немногих, но крупных зарубежных экспериментальных работ последних лет, ориентирующих отечественного исследователя в плоскости моделирования актуального экспериментального исследования ПР.

Ключевые слова: приватная речь; решение задач; Л.С. Выготский; Л.И. Божович.

До сих пор в отечественной научной традиции использовался составной термин «эгоцентрическая речь», введенный Ж. Пиаже и широко представленный уже в трудах Л.С. Выготского. В западной традиции для описания детской речи, не обращенной непосредственно к собеседнику, применяются различные термины: «private speech», «self-verbalization», «self-directed speech», «self-talk» и пр. По причине неустоявшейся семантики языка научного описания нельзя еще сводить все эти термины к одному и тем более переводить их термином «эгоцентрическая речь». Это приведет только к дополнительной терминологической путанице и затруднит понимание западных работ, особенно для студентов, у которых специализированная терминологическая картина только складывается. В предлагаемом обзоре анализируются исследования, использующие термин

«приватная речь», за применением которого стоит наиболее длительная и устоявшаяся традиция.

До последнего времени в экспериментальных исследованиях доминировала классификация Лоры Берк [8], формализовавшей с помощью двух критериев (релевантность и открытость) три уровня вращения ПР, разделенных на девять подгрупп. Первый уровень — не относящаяся к решению задачи (нерелевантная), открытая речь: 1.1 — игра слов и повторы; 1.2 — не относящиеся к решению задачи аффективные восклицания; 1.3 — реплики, обращенные к отсутствующему, воображаемому собеседнику или к нечеловеческим существам и предметам. Второй уровень — относящаяся к решению задачи (релевантная), открытая речь: 1.4 — фразы, описывающие и направляющие свою собственную деятельность и поведение; 1.5 — вопросы, отно-

сящиеся к решению задачи, и собственные ответы на них; 1.6 — чтение вслух и озвучивание слов; 1.7 — относящиеся к решению задачи аффективные восклицания (пр. «Получилось!», «Трудно»). Третий уровень — релевантная, скрытая речь (или отдельные проявления внутренней речи): 1.8 — почти беззвучный шепот (связанные с каким-либо аспектом задачи слова, которые можно четко прочесть по губам, но которые ясно не слышны); 1.9 — движения губ и языка: речеподобные движения губ и языка, относящиеся к каким-либо аспектам задачи (такие моторные проявления, как шелканье языком и закусывание губы, не включались в данную группу). В реальной детской речи можно наблюдать наличие всех трех уровней одновременно. Попытки развить данную классификацию уровней вращивания речи и апробировать новую шкалу экспериментально были предприняты только в самое последнее время [12]; [10]. Именно этим исследованиям будет уделено основное внимание в данной статье.

Влияние различных задач на проявления ПР и влияние различных контекстов на эту речь при решении задачи уже достаточно подробно исследовано (см. обзор: [9]; [10]; [11]; [12]). Однако до последнего времени не было широко-масштабных исследований, в которых показатели ПР, полученные при решении *различных* экспериментальных задач у одного и того же ребенка, сравнивались бы между собой. Высокая корреляция между различными задачами в частоте и качестве проявления ПР у одного и того же ребенка косвенно должна указывать на неспецифичность влияния этой речи на когнитивные процессы. Другими словами, высокая корреляция

может косвенно свидетельствовать, что ПР влияет на развитие ребенка в целом, а не только на отдельные его психические навыки и процессы. В современной англоязычной литературе приняты термины «domain-specific» vs. «domain-general» для обозначения специфического vs. общего (неспецифического) влияния исследуемого процесса на психическое развитие, соответственно.

Рассмотрим экспериментальное исследование [12], в котором сопоставлялись как характеристики ПР у одного и того же ребенка в различных задачах (микrogenетически), так и стабильность/изменчивость ПР в течение длительного времени (макрorgenетически или лонгитудно). Хотя работа вышла 10 лет назад, но ни ранее ни после работ такого масштаба и тщательности не проводилось. Один из авторов этой работы — Адам Винслер (США) — вот уже 30 лет экспериментально изучает ПР у детей и является соавтором более двух десятков экспериментальных работ по данной тематике.

Первая особенность данной работы — в большинстве ранее проведенных исследований ПР изучалась у детей более поздних возрастов. Однако уже из исследований Ж. Пиаже следовало, что основной сензитивный период развития этой речи лежит от 3 до 7 лет. А. Винслер и его коллеги выбрали для исследования возраст с 3 до 5 лет, подчеркивая, что теория Л.С. Выготского предсказывает именно в этот возрастной период как существенное развитие функции саморегуляции ПР, так и определенный уровень ее вращивания уже к 5 годам [12, с. 585].

Второй существенной особенностью исследования А. Винслера и других является попытка выявить, насколько бу-

дет совпадать количество и качество ПР, проявляемой ребенком при выполнении *различных задач*. В их исследовании приняли участие две группы дошкольников с типичным развитием: 16 детей из подготовительного класса для трехлетних (возраст от 3 до 4 лет) и 16 детей из класса для четырехлетних (от 4 до 5 лет). Дошкольникам предлагалось решить две экспериментальные задачи. В первой они должны были найти общий признак (цвет или форму) на двух картинках, изображающих машину, цветок или пса. Общий признак ребенок должен был показать третьей картинкой, выбрав ее из предлагаемого набора. Например, общий признак для картинки с красным цветком и картинки с зеленым цветком, представленными ребенку, обозначался картинкой с бесцветным цветком, которую ребенку нужно было найти в коробке с другими картинками. Первых два варианта задания экспериментатор выполнял вместе с ребенком, а затем просил его закончить оставшиеся 12 вариантов самостоятельно. Во второй задаче ребенок сначала в сотрудничестве с экспериментатором собирал трехмерную модель робота, состоящую из 27 отдельных частей, а затем ему предлагалось собрать робота самостоятельно (задача на так называемые «структуры Лего»).

Интерпретация и классификация ПР исследователями, ее отделение от социальной речи проводились в соответствии со сложной системой критериев.

Во-первых, *содержание* ПР анализировалось в соответствии с такими категориями, как восклицания, описание задачи, команды себе и т. д. На основе этих категорий были подсчитаны соответствующие показатели ПР при выполнении первой и второй задач. Коэффициент

корреляции Спирмена, вычисленный на основе сопоставления соответствующих показателей двух задач между собой, оказался значимым для всех категорий ($p < 0.05$), кроме показателей по категории «замечания, отмечающие переход к следующему этапу деятельности». Наиболее высокие значения корреляции были у показателей «описание собственной деятельности» ($R = 73\%$), «оценочные/мотивирующие замечания» (62%) и «восклицания» (53%), а наиболее низкие — у показателей «прочее (т. е. любые выражения, которые нельзя отнести к одной из категорий)» (39%), «команды себе» (40%) и «игра слов/звучков» (41%). Оставшихся три показателя тоже оказались достаточно низкими: «описание задачи» (45%), «вопросы себе» (46%), «планы/гипотезы» (47%).

Нельзя не отметить, что в категорию «описание собственной деятельности», имевшую самые высокие значения корреляции показателей, исследователи относили такие выражения детей, как «Я голоден», а в категорию «описание задачи»: «Здесь жарко» [12, с. 593]. Это наводит на мысль, что классификация ПР с точки зрения содержания требует определенных уточнений.

Во-вторых, в несколько модифицированном и дополненном виде была использована описанная выше трехуровневая классификация Л. Берк. Для каждого уровня были введены три показателя: количество слов/фраз ПР; количество слов/фраз ПР в минуту; процент ПР каждого уровня. Статистический анализ показал, что первые два показателя имели положительную и значимую корреляцию между собой в двух разных задачах на каждом уровне. В процентном отношении ПР распределилась следующим

образом. Задача на выделение общего признака продуцировала 9 % ПР первого уровня, 51 — второго, 62 — третьего; задача на «структуры Лего» — 27, 35 и 38 %, соответственно. Процентное отношение только третьего уровня значимо коррелировало между двумя задачами.

В-третьих, были подсчитаны два синтаксических показателя ПР: процент фрагментированных фраз и среднее число слов во фразе. Корреляция каждого из этих показателей с самим собой в двух разных задачах оказалась значимой и достаточно сильной. Дополнительно было подсчитано количество всей социальной речи и количество социальной речи в минуту. Каждый из показателей социальной речи значимо коррелировал между задачами, что подтверждает тесную связь социальной и приватной речи.

Дисперсионный анализ (ANOVA) подтвердил, что задача на обобщение признака порождает значимо больше ПР, чем задача на «структуры Лего», что говорит о влиянии специфики задачи на полученные результаты. Тем существенней, что несмотря на это, корреляции между двумя задачами по большинству показателей ПР оказались все-таки значимыми. Этот факт ученые интерпретируют как свидетельство того, что большинство характеристик ПР в разных задачах остается достаточно стабильным у одного и того же ребенка, оговаривая, что индивидуальные особенности детей при использовании ПР могут сильно различаться, как показывают величины стандартного отклонения полученных показателей ПР [12, с. 597].

Экспериментальные задачи были повторены через 6 месяцев с теми же детьми. Для расчета корреляций между показателями, полученными с разницей в

6 месяцев, были введены комбинированные показатели, объединившие данные по первой и второй задаче. Показатель «описание собственной деятельности», имевший самые высокие значения корреляции между задачами микрогенетически, оказался не стабильным во времени ($R = 24\%$). Статистически незначимыми также оказались показатели «планы/гипотезы» (8 %) и «прочее» (28 %). Наиболее высокие значения корреляции были у показателей «восклицания» (69 %), «игра слов/звуков» (62 %), «описание задачи» (58 %) и «оценочные/мотивирующие замечания» (54 %), что свидетельствует, как минимум, об изменении пропорционального соотношения показателей ПР.

За 6 месяцев произошло как снижение числа слов в фразах, классифицируемых как ПР, так и снижение общего числа социально ориентированных фраз. Данные пропорционального изменения количества ПР каждого уровня по Берк, также свидетельствуют о развитии ПР: меняется ее состав и содержание. Если дети в возрасте 43 месяцев проявляют 10 % частично вращенной ПР, 21 % — открытой, нерелевантной к задаче ПР, 69 % — открытой, релевантной к задаче ПР, то дети в 55 месяцев: 60 % частично вращенной, 10 % нерелевантной и 30 % релевантной. Далее наступает литический период развития ПР: процентное соотношение уровней по Берк, установившееся в 55 месяцев, остается практически неизменным вплоть до 60 месяцев [12, с. 601]. Насколько продлится данный литический период развития, остается вопросом для будущих исследований. Дисперсионный анализ (ANOVA) подтверждает значимое влияние возраста, времени проведения эксперимента и

взаимодействия между возрастом и временем проведения эксперимента для процентного отношения ПР третьего уровня к ПР других уровней.

Для отечественных исследователей весьма существенным должен быть факт, что «коэффициент эгоцентричности», т. е. процентное отношение ПР к социальной речи (всей прочей), не имел значимых корреляций ни между двумя задачами, ни во времени. Как отмечают А. Винслер и др., именно этот коэффициент использовал вслед за Ж. Пиаже в своих работах Л.С. Выготский, однако в современных западных исследованиях ПР от него практически отказались из-за его низкой эвристичности [12, с. 604]. Данный факт является еще одним аргументом в пользу введения термина «приватная речь».

Третьей особенностью исследования А. Винслера и др. является высокая экологическая валидность проведенных ими экспериментов, достигнутая путем клинического наблюдения и сбора информации. Помимо экспериментов ученые вели с помощью ассистентов, не знавших цели исследования, наблюдения и видеозапись детей во время их занятий в дошкольном учреждении, а также были собраны подробные письменные отчеты учителей и родителей о детском поведении в детском саду и дома. Это дало возможность показать, что дети с более вращенной ПР выказывают меньше проблем с контролем собственного поведения, лучшие социальные навыки и больше позитивного аффекта. Напротив, дети с менее вращенной ПР во время учебных занятий проявляют поведение, менее ориентированное на конкретную цель, больше негативизма и отрицательных эмоций; наконец, они

оцениваются взрослыми как имеющие больше поведенческих проблем и недостаток социальных навыков.

Отметим, что исследований межфункциональной связи ПР и эмоций все еще очень мало и А. Винслера и др. была одной из первых, затронувших этот вопрос. Ученые заключают, что особенности развития ПР каждого ребенка, остающиеся стабильными на протяжении исследованного срока, коррелируют с поведением детей дома и в детском саду. Исследователи осторожно оставляют открытым вопрос, до какой степени и как именно ПР служит основой развития саморегуляции, однако считают доказанным сам факт участия ПР в этом процессе [12, с. 603—606].

За 10 лет, истекшие с момента исследования А. Винслера и др., можно указать только на две работы, в которых уточняется шкала измерения ПР, предложенная Л. Берк. В первой из них были операционализированы критерии для распознавания не только приватной, но и внутренней речи при выполнении задачи на коммуникацию одной группой детей в возрасте 4,5, 6,5 и 8,5 лет [11]. Во второй — новая шкала была апробирована в различных задачах, контекстах и возрастах [10]. Из-за ограниченности места рассмотрим только последнюю работу.

Исследование было выполнено по руководством Чарльза Фернихау (Англия), выпустившего в последнее время несколько работ по ПР совместно с другими британскими учеными. В исследовании приняли участие 25 школьников с типичным развитием, отобранных из трех школ из областей Англии с разным социоэкономическим уровнем. Им были предложены две экспериментальные задачи (Лондонская башня и запоминание простой после-

довательности цифр) и две задачи из пространственного IQ-теста (запоминание абстрактных линий и конструирование заданного паттерна с помощью квадратов или кубиков). Через 11 месяцев тем же испытуемым были предложены усложненные варианты теста Лондонская башня, а также проведены видеонаблюдения за их речевым поведением во время выполнения простых арифметических упражнений в школе и в лаборатории.

При выполнении всех задач детская речь фиксировалась на видео и затем делалась на отрезки наблюдения при расшифровке. За отрезок наблюдения в течение первого временного среза была взята одна попытка (a trial), а для второго временного среза — каждые 10 секунд, проведенные над решением задачи или выполнением арифметического упражнения. Показатель количества ПР рассчитывался как процент отрезков наблюдения, содержащих ПР, от всех отрезков. Вместо трех уровней по Берк ученые ввели шкалу из 5 уровней, основанную на трех измерениях (громкость, понятность, озвучивание): 1 — полностью открытая речь; 2 — понятное бормотание; 3 — понятный шепот или непонятное бормотание; 4 — слышимый, но непонятный шепот; 5 — неслышимые или едва слышимые вербальные движения губ и языка.

Показатель ПР, который использовали Ч. Ферникау и его коллеги, значимо и положительно коррелировал между всеми задачами, применявшимися в первом временном срезе и между двумя контекстами (школьный vs. лабораторный), а также между двумя временными срезами, сделанными только по задаче Лондонская башня.

К основному недостатку исследования следует отнести то, что возраст ис-

пытуемых составил от 8 до 10 лет, т. е. относился к тому онтогенетическому периоду, когда основные изменения в ПР уже закончились. Неудивительно, что по этой причине ученые получили только две фразы за все исследование, которые можно было бы отнести к первому уровню по Берк и которые были исключены ими из дальнейшего анализа [10, с. 208]. Наоборот, уровень ПР был очень высоким по предложенной ими пятиуровневой шкале в большинстве задач, свидетельствуя о том, что вращивание ПР у их испытуемых находилось в финальной стадии. При этом из анализа уровней вращивания учеными были исключены задачи на пространственный IQ, так как они почти не провоцировали ПР. Наличие корреляции между всеми пятью уровнями вращивания с разницей в 11 месяцев по задаче Лондонская башня ($R = 57\%$) также свидетельствует, что процесс вращивания ПР в основном завершился. Напомним, что для детей в возрасте 3—5 лет корреляции между всеми тремя уровнями Берк с разницей в 6 месяцев по исследованию А. Винслера и др. выявлено не было.

При выполнении арифметических заданий в классе или усложнении задачи Лондонская башня уровень вращивания ПР снижался. Этот факт подтверждают проведенные ранее исследования ПР, в которых было показано, что усиление ПР (т. е. переход от более к менее вращенным формам ПР, что и выражается в падении ее уровня) при усложнении задачи или контекста облегчает выполнение решения.

Если для некоторых наших читателей ведущая роль речи в психических процессах является общим местом, то для западных ученых, стоящих на позициях

бихевиоризма, — это положение не самоочевидно и требует конкретизации на экспериментальном материале, позволяющим выяснить, как и какие именно функции и структуры речи вносят вклад в регуляцию поведения. Впрочем, именно о необходимости конкретизировать функции и структуры детской речи писал А.Р. Лурия, подводя итог исследованиям изменения деятельности ребенка по мере развития его речи [7, с. 23—24]. При этом еще в 1929—1934 гг. Л.И. Божович были проведены под руководством Л.С. Выготского экспериментальные исследования межфункциональных связей мышления, речи и действия, опубликованные, однако, только в 2006 г. [4]. Постараемся показать, что эти исследования вносят существенный вклад, еще мало осмысленный специалистами, в проблему изучения детской речи.

Характерной особенностью первого этапа исследований Л.И. Божович является то, что они опираются на теоретическую схему неречевого акта продуктивного мышления, полученную В. Келером при обобщении экспериментов с человекообразными обезьянами. Контент-анализ текста Л. Божович выявляет следующую логико-семантическую последовательность терминов, раскрывающую схему Келера: «активная задержка (импульсивного) движения» → «временный разрыв восприятия и действия/сенсомоторной слитности акта» → «стабилизации восприятия/зрительного поля» → «преодоление (аффективных) векторов (зрительного) поля» → «интеллектуальный акт». Гипотеза, из которой исходила Л. Божович, состояла в том, что если у антропоидов активная задержка в поведении, приводящая по указанной схеме к верному решению,

совершается всегда случайным образом (например, в результате физической усталости), то у человека разрыв сенсомоторного единства происходит в результате включения речи. Используя те же термины, об этом много писал и Л.С. Выготский [3]; [2].

Те экспериментальные опыты, которые Божович провела со страдающими афазией взрослыми и детьми, а также детьми с типичным развитием 1—3 лет, подтвердили основную гипотезу. Опыты Р.Е. Левиной с больными афазией, детьми в норме и с патологией также подтверждают правильность выдвинутых предположений [6]. На основе полученных данных к первоначальной схеме развития межфункциональных связей действия и речи (речь замыкает действие, речь сопровождает действие, речь планирует действие), обобщенной Л.С. Выготским на материале, полученном немецкой исследовательницей Г. Гетцер [1, с. 185]; [3], Л. Божович была добавлена «схема развития мышления»: оперирование предметами в зрительном поле, оперирование зрительными образами предметов, оперирование словами, «замещающими» предметы и их образы и освобождающими ребенка от сенсорного поля [4, с. 124, 134].

Чтобы установить, как именно происходит «замещение» действия словом, на втором этапе исследований Божович были проведены две серии экспериментов с детьми с типичным развитием на решение практических задач, лишь отчасти схожих с теми, что проводились в то же время А.В. Запорожцем с глухонемыми детьми [5]. Первая серия показала, что простая замена действия словом не приводит к продуктивному акту мышления [4, с. 129]. Результаты второй серии заста-

вили исследовательницу сделать вывод, что использованная экспериментальная методика «скорее констатирует, нежели анализирует речевой процесс ребенка. В ней вынесен наружу и показан процесс, который обычно бывает скрыт от экспериментатора, но в отношении речи эта методика может лишь устанавливать наличие или отсутствие включенной внешней речевой деятельности, а также значение этого факта для хода решения. На вопрос же о том, как именно и в силу каких свойств речь выполняет или не выполняет функцию планирования действия, данная методика ответить не в состоянии» [там же, с. 133].

В коротком обзоре нельзя затронуть даже основные направления западных исследований приватной речи. Однако необходимо отметить, что выводы Л. Божович об одной из ее экспериментальных методик можно отнести с большой вероятностью ко всем психотехническим методикам изучения приватной речи с помощью решения задач. Рассмотренная выше работа А. Винслера и др. представляет собой исключение из общего потока исследований, так как в ней была сделана попытка выйти за рамки узкотестового подхода. Хотя западные ученые и стремятся вскрыть речевые функции и структуры, которые влияют на психические процессы, применяемые ими методики не могут этого сделать. И основная трудность состоит в том, как справедливо отмечает Л. Божович, что «мы упускаем самое существенное — психологию слова, т. е. то значение, которое имеет слово, конечно, не объективно лингвистически, а реально психологически, т. е. как носитель обобщения в сознании ребенка» [там же].

На третьем этапе исследований Божович полностью пересматривает свою «схему развития мышления» и отказывается от идеи, что слово лишь постепенно «замещает» предметы и образы, так как «“конвергенция” мышления и речи совершается значительно раньше того момента, когда в своей речевой деятельности ребенок предвосхищает собственное практическое действие» [4, с. 134]. Это положение находит неожиданное, но очень существенное подтверждение в опытах А.В. Запорожца, когда глухонемой ребенок 5 лет, вроде бы не имеющий еще навыков речи, составляет «мимический план» в коммуникации с экспериментатором, а затем осуществляет его в точности [5, с. 175]. Речь начинает усваиваться из знаковой коммуникации со взрослым (не обязательно звуковой) еще в младенчестве, как подробно показано Л.С. Выготским [2].

Следуя новому пониманию проблемной ситуации, Божович была начата новая серия экспериментов с целью выяснить значение переноса в практической деятельности ребенка для возникновения продуктивного акта мышления и развития практических значений слов. К сожалению, эта серия не была завершена, хотя уже первые пробы дали интересные результаты, на которые ссылается А.В. Запорожец, обсуждая понятия переноса и обобщения [5]. Эти первые пробы свидетельствуют, что практические значения слов (и операции обобщения, с помощью которых они строятся) возникают и развиваются у ребенка в результате переноса структуры одних практических действий на другие практические действия, осуществляемые при схожих, но и в чем-то отличных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
2. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
3. *Выготский Л.С.* Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч.: В 6 т. Т. 6. М.: Педагогика, 1984. С. 5—90.
4. *Божович Л.И.* Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально-теоретическое исследование) // Культурно-историческая психология. 2006. № 2. С. 121—135.
5. *Запорожец А.В.* Психология действия. М.-Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. 736 с.
6. *Левина Р.Е.* Нарушения речи и письма у детей. М.: АРКТИ, 2005. 224 с.
7. *Лурия А.Р., Юдович Ф.Я.* Речь и развитие психических процессов у ребенка. Экспериментальное исследование. М.: Изд-во АПН, 1956. 95 с.
8. *Berk L.E.* Relationship of elementary school children's private speech to behavioral accompaniment to task, attention, and task performance / Laura E. Berk // *Developmental Psychology*. 1986. Vol. 22. P. 671—680.
9. *Berk L.E., Landau S.* Private speech of learning disabled and normally achieving children in classroom academic and laboratory contexts // *Child Development*. 1993. Vol. 64, № 2. P. 556—571.
10. *Lidstone J., Meins E., Fernyhough Ch.* Individual differences in children's private speech: Consistency across tasks, timepoints, and contexts // *Cognitive Development*. 2011. Vol. 26. P. 203—213.
11. *Martinez C.S.M., Boada i Calbet H., Feigenbaum P.* Private and inner speech and the regulation of social speech communication // *Cognitive Development*. 2011. Vol. 26. P. 214—229.
12. *Winsler A.* Private speech in preschool children: Developmental stability and change, across-task consistency, and relations with classroom behaviour / Adam Winsler, Jesus R. De Leon, Beverly A. Wallace, Martha P. Carlton, Angela Willson-Quayle // *Journal of Child Language*. 2003. Vol. 30. P. 583—608.

Investigation of private (egocentric) speech in children with normal development

I.V. Ponomariov

Candidate of historical sciences, research-fellow of the Center for Civilizational and Regional Studies, Institute for African studies, RAS, Moscow

The article gives reason for necessity of introducing the term "private speech" (PS). The article is focused on the empirical study of PS conducted by scholars of three western Universities which is unprecedented from the point of view of the domains under investigation. Studies of PS by western scholars are compared to the ones by Russian scientists with a special focus on a recently published work by L.I. Bozhovich. The article purposefully draws the readers' attention to a limited number of the latest empirical studies in order to help Russian scholars to orientate in the area of modeling the PS empirical investigation.

Keywords: private speech; problem-solving; L.S. Vygotsky; L.I. Bozhovich.

REFERENCES

1. *Vygotskiy L.S.* *Sobr. soch.*: V 6 t. T. 3. M.: Pedagogika, 1983. 368 s.
2. *Vygotskiy L.S.* *Sobr. soch.*: V 6 t. T. 4. M.: Pedagogika, 1984. 432 s.
3. *Vygotskiy L.S.* *Orudie i znak v razvitii rebenka* // *Sobr. soch.*: V 6 t. T. 6. M.: Pedagogika, 1984. S. 5—90.
4. *Bozhovich L.I.* *Rech' i prakticheskaya intellektual'naya deyatel'nost' rebenka (eksperimental'no-teoreticheskoe issledovanie)* // *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*. 2006. № 2. S. 121—135.
5. *Zaporozhets A.V.* *Psikhologiya deystviya*. M.-Voronezh: NPO "MODEK", 2000. 736 s.
6. *Levina R.E.* *Narusheniya rechi i pis'ma u detey*. M.: ARKTI, 2005. 224 s.
7. *Luriya A.R., Yudovich F.Ya.* *Rech' i razvitie psikhicheskikh protsessov u rebenka*. *Eksperimental'noe issledovanie*. M.: Izd-vo APN, 1956. 95 s.
8. *Berk L.E.* Relationship of elementary school children's private speech to behavioral accompaniment to task, attention, and task performance / *Laura E. Berk* // *Developmental Psychology*. 1986. Vol. 22. P. 671—680.
9. *Berk L.E., Landau S.* Private speech of learning disabled and normally achieving children in classroom academic and laboratory contexts // *Child Development*. 1993. Vol. 64, № 2. P. 556—571.
10. *Lidstone J., Meins E., Fernyhough Ch.* Individual differences in children's private speech: Consistency across tasks, timepoints, and contexts // *Cognitive Development*. 2011. Vol. 26. P. 203—213.
11. *Martinez C.S.M., Boada i Calbet H., Feigenbaum P.* Private and inner speech and the regulation of social speech communication // *Cognitive Development*. 2011. Vol. 26. P. 214—229.
12. *Winsler A.* Private speech in preschool children: Developmental stability and change, across-task consistency, and relations with classroom behaviour / *Adam Winsler, Jesus R. De Leon, Beverly A. Wallace, Martha P. Carlton, Angela Willson-Quayle* // *Journal of Child Language*. 2003. Vol. 30. P. 583—608.