

**П.С. ЖЕЛЕСКО
М.С. РОГОВИН**

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТРИЦАНИЯ

**В ПРАКТИЧЕСКОЙ
И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**КИШИНЕВ
„ШТИИНЦА“ 1985**

Рецензировали и рекомендовали к изданию
кандидаты психологических наук
Г. В. Залевский, В. Н. Крупнов, А. В. Соловьев,
кандидат философских наук *Е. П. Мохоря*

В работе отрицание раскрывается как междисциплинарная проблема (логика, философия, психология, психопатология, лингвистика). Дана критика некоторых зарубежных концепций отрицания, предпринята попытка вычлнить собственно психологический его аспект. Установлены определенные закономерности генезиса отрицания, показаны его роль в уровневой структуре познавательных процессов, связь с эмоциями и неопределенностью. Дано психологическое определение отрицания.

Книга рассчитана на студентов и аспирантов психологических и философских факультетов университетов, педагогических институтов, на учителей и воспитателей.

ВВЕДЕНИЕ

Традиционно отрицание изучается как философская, формально-логическая, лингвистическая, реже — психопатологическая проблема. Однако эти аспекты отрицания остаются неполными, незавершенными без раскрытия психологических закономерностей его развития и функционирования в процессе общения и познавательной деятельности. До недавнего времени собственно психологической природе отрицания не уделялось должного внимания. Ни в отечественной, ни в зарубежной литературе нет специальных монографических работ, посвященных систематическому экспериментально-психологическому исследованию отрицания (хотя имеются статьи, иногда — отдельные главы в работах), но с каждым годом проблеме отрицания придается все больше значения [232; 289; 244; 217; 290; 279; 296; 154; 261; 214; 294; 285]. Дело в том, что, с одной стороны (и это подчеркивается многими авторами), отрицание играет огромную роль в жизни и деятельности человека, с другой — выраженная в отрицательной форме информация затруднена для усвоения и понимания по сравнению с той же информацией, представленной в виде утверждения [289; 244; 217; 134; 296; 178; 118; 103; 201; 138]. Трудности, связанные с «отрицательной» информацией, в одних работах лишь констатируются, но не объясняются, в других дается объяснение, что отрицание — это мыслительная операция, вторичная по отношению к утверждению. Такое объяснение трудно согласовать с ролью, какую играет отрицание в жизненных ситуациях, в повседневном мышлении и в научном познании.

Мы стремились рассмотреть отрицание как комплексную, многоаспектную проблему и на этой основе раскрыть его психологические механизмы, проследить его роль в мышлении. Изучение генезиса отрицания проводилось экспериментально с применением модифицированной методи-

ки ролевого конструктивного системного теста Дж. Келли и разработанной нами методики исследования генезиса отрицания в действии. Эксперименты проводились для проверки следующих гипотез: а) отрицание и по содержанию, и по форме проходит в онтогенезе определенное развитие, причем роль его в процессе мышления увеличивается с возрастом индивида; б) развитие отрицания выражается в построении последовательных многоуровневых структур мышления, начиная с непосредственной реализации их в действии и кончая развернутой вербальной (знаковой) формой; в) имеется тесная связь между отрицанием и степенью неопределенности стоящей перед индивидом задачи; г) используемое в процессе деятельности отрицание служит и выражением неопределенности, и средством ее преодоления; д) уровень развития отрицания есть адекватный показатель развития мышления в онтогенезе.

Исходным пунктом для более углубленного психологического анализа является тот факт, что «отрицательная» информация усваивается труднее по сравнению с идентичной «положительной». Имеется много данных, подтверждающих это положение. Так, М. И. Лисина пишет: «...Когда ребенку говорят: „Ты сделал не так“ или „Так не надо“, он не знает, а как же следует поступать правильно. Когда же ребенка хвалят... он сразу усваивает, что именно и как надлежит делать, и поэтому его путь к цели оказывается проще и короче» [105, с. 58]. То же самое фактически имеет в виду и Р. Я. Лехтман-Абрамович, когда пишет, что «в раннем детстве лучше всего по возможности избегать отрицательной формулировки делаемого ребенку замечания. Так, например, не следует говорить: „Не бери палец в рот“, лучше всего сказать: „Вынь палец изо рта“. Мало поможет замечание: „Не надо драться с Витей“; гораздо вернее и быстрее даст эффект совет: „Возьми Витю за руку и побегите как две лошадки. Вот так!“» [102, с. 72].

Как отмечает И. С. Градштейн, при формулировке теорем противоположной и противоположной обратной приходится пользоваться отрицанием. Однако, пишет далее автор, «в некоторых случаях как формулировка отрицания, так и его характер вызывают затруднения у учащихся. Особенно много затруднений встречается при соединении отрицания со словом „все“» [58, с. 51].

При изучении развития операций классификации и сериации Ж. Пиаже и Б. Инельдер обнаружили, что у детей до 10—11 лет проявляется своеобразная тенденция «либо игнорировать негативные признаки», «либо присваи-

вать белым карточкам позитивные признаки» [134, с. 217]. Об этом же пишет и Е. В. Филиппова: «Когда мы предложили эту задачу (задачу на включение дополнительных классов.— П. Ж., М. Р.) детям, не принимавшим участия в обучающем эксперименте, то они не только не могли правильно ее решить, но просто не понимали вопроса. Не понимали, что значит „нептицы“ и пр.» [185, с. 90].

Изучая приемы логического мышления у взрослых, в том числе у старших школьников и студентов, Н. А. Подгорецкая обнаружила, что при сопоставлении объемов дополнительных классов (например, чего в мире больше: не-конфет или не-леденцов?) процент правильных ответов значительно уменьшается. «Если результаты выполнения заданий, направленных на проверку действия по включению „прямых“ классов, оказались достаточно высокими у испытуемых обеих групп (100% верных ответов в первой и 93,3% — во второй), то при переходе к сравнению дополнительных классов количество правильных ответов резко снизилось (соответственно на 21,7% и 31,3%)» [138, с. 95]. Как отмечает автор, при сравнении дополнительных классов многие испытуемые говорили, что „несъедобных вещей больше, чем не-хлеба, не-роз меньше, чем не-цветов“ и т. п.» [138, с. 96]. «Прием включения дополнительных классов,— констатирует Н. А. Подгорецкая,— оказался дефектным и по обобщению, и по степени освоения» [138, с. 26].

Трудностью усвоения отрицательной информации объясняются, видимо, и предположения, высказанные Д. Миллером, Ю. Галантером и К. Прибрамом, которые при исследовании различных частей плана на сформулированный ими же вопрос «Намереваешься ли ты посетить также и Смита?», отвечают, что «Да» будет ясным ответом, «Нет» — несколько двусмысленным. «Возможно, — пишут авторы,— последний ответ означает, что намерение избежать Смита является частью моего Плана. „Я не знаю“ означает, что эта часть Плана еще не разработана в деталях и что, когда она будет разработана, она может или включать, или не включать посещение Смита» [115, с. 77].

В работе Д. Диза, посвященной измерениям свойств объектов с помощью биполярных шкал, в предпочтительных выборах испытуемых была показана определенная асимметрия в сторону положительного полюса [225].

Исследуя развитие словесной регуляции действий у детей в норме и патологии, В. И. Лубовский приводит случаи замедленной выработки как простых, так и относительно

сложных дифференцировок. Выработка условных связей затрудняется, когда в систему включается раздражитель с отрицательным подкреплением. «Причины замедления,— заключает автор,— нуждаются в дальнейшем уточнении» [107, с. 94]. А. Р. Лурия указывал на трудности понимания отрицательных конструкций у больных с поражением лобных долей [109, с. 234, 303—304].

Безусловно, одна из основных трудностей усвоения отрицательной информации заключается в том, что она лишена **наглядности, образности**. Именно поэтому, как правильно отмечает Р. Грегори, «одна из наиболее серьезных трудностей, которые возникают при передаче мыслей с помощью картин,— выразить отрицание» [59, с. 164]. В этой связи Г. Пауль пишет: «Отрицательное предложение безусловно является более поздним по происхождению, чем предложение утвердительное. Насколько мне известно, отрицание имеет во всех языках особое словесное выражение. Однако можно предположить, что на примитивной ступени развития языка существовали и такие отрицательные предложения, в которых единственным признаком их отрицательного смысла были лишь интонация и сопровождающие речь жесты» [129, с. 157]. По данным Р. Грегори, «давно и часто встречается лишь один символ такого рода — символ, обозначающий нет: это как бы рисованный жест — (обе руки). ...Знак отрицания здесь явно выведен из жеста разведения рук. <...> Не исключено, что тот же знак (жест) явился далеким предком нашего собственного математического обозначения вычитания „—“» [59, с. 164]. В контексте нашего исследования интересно то, что выражение $a - b$ долгое время считалось бессмысленным, если a меньше b . Целые отрицательные числа возникли гораздо позднее, чем целые положительные. Различные же интерпретации отрицательных чисел (например, как долгов) были придуманы еще позднее [56, с. 320].

Таким образом, отрицание, «удивительно простое в формально-грамматическом отношении средство, формальная структура которого не идет ни в какое сравнение с важностью тех результатов, которые с ее помощью достигаются» [159, с. 44], несомненно, имеет большое значение в практической и познавательной деятельности, но о лежащих в его основе психологических механизмах известно пока еще недостаточно.

Подлинно научное понимание гносеологической природы отрицания дали классики марксизма-ленинизма. К. Маркс, Ф. Энгельс, В. И. Ленин коренным образом пе-

реработали идеалистическую диалектику Гегеля и его предшественников и создали качественно новую, материалистическую диалектику. Они впервые показали, что отрицание — неизбежный и закономерный момент всякого развития — в природе, обществе, мышлении. К. Маркс писал: «Ни в одной области не может происходить развитие, не отрицающее своих прежних форм существования» [1, с. 297]. «Для каждого вида предметов,— указывал Ф. Энгельс,— как и для каждого вида преставлений и понятий, существует ... свой особый вид отрицания, такого именно отрицания, что при этом получается развитие» [4, с. 146]. Критически проанализировав аргументы метафизиков против диалектического закона отрицания отрицания, Ф. Энгельс отмечает, что «в диалектике отрицать не значит просто сказать „нет“, или объявить вещь несуществующей, или разрушить ее любым способом. Уже Спиноза говорит: *Omnis determinatio est negatio*, всякое ограничение или определение есть в то же время отрицание» [4, с. 145]. В. И. Ленин, подчеркивая особенности диалектического отрицания, писал: «Не голое отрицание, не зряшное отрицание, *не скептическое* отрицание, колебание, сомнение характерно и существенно в диалектике,— которая, несомненно, содержит в себе элемент отрицания и притом как важнейший свой элемент,— нет, а отрицание, как момент связи, как момент развития, с удержанием положительного...» [7, с. 207].

Таким образом, в марксизме категория отрицания освобождается от гегелевской мистики и выступает как проявление критически-революционного характера материалистической диалектики. В такой диалектике отрицание рассматривается с **наиболее общих** позиций как необходимый **момент любого** развития, как **условие** качественного изменения природы, общества, сознания. Диалектическое отрицание выражает **преемственность, связь** нового со старым, **превращение** одного предмета, явления в другое при одновременном «уничтожении» («удержании») первого, то есть положительного, содержания пройденных ступеней. Из сущности диалектического отрицания вытекает и особенность развития, выражаемая в философии двойным отрицанием или отрицанием отрицания как законом материалистической диалектики, который, в отличие от других ее законов, схватывает развитие в его **направлении, форме и результате**, и действие свое обнаруживает лишь в целостном, относительно завершенном процессе развития. Только на такой, диалектико-материалистической, основе

возможно адекватное понимание отрицания, в том числе в психологии.

Положения материалистической диалектики являются исходными для анализа отрицания в рамках конкретной практической и познавательной деятельности. Согласно им, отрицание не пассивный продукт, результат, выражаемый в лингвистической форме, а **активное** средство, имеющее **действенный** характер; оно выступает как одна из важнейших **детерминант** человеческого поведения, направляемого представлением о цели «отрицательного» действия и деятельности в целом. Приведем несколько примеров из разных областей деятельности. Прежде всего укажем на одно из наиболее важных открытий в области медицины.

Как пишет Э. Боно, Эдвард Дженнер вместо вопроса о том, почему люди заболевают оспой, попытался выяснить, почему доярки **не** подвержены этому заболеванию. Он установил, что переболев безвредной коровьей оспой, человек приобретает иммунитет к обычной оспе — этому смертельно опасному заболеванию [193, с. 164—165]. В данной связи И. Н. Осипов и П. В. Копнин, анализируя процесс установления диагноза, подчеркивают, что «негативные» результаты (отсутствие симптомов, подтверждающих рабочую гипотезу) побуждают врача отбросить первоначальную гипотезу и избрать другую, новую [126, с. 59]. Врач вынужден углубить клиническое исследование, чтобы выявить новые симптомы и построить новую рабочую гипотезу. Об этом же говорит и С. А. Гиляровский, указывая, что процесс дифференциального диагноза (или диагноза путем исключения, отрицания тех или иных признаков) последовательно направляет мысль врача в сторону одного за другим возможных заболеваний, и, получая от больного более или менее определенные ответы, врач совершенно обоснованно «отбрасывает» (отрицает) один диагноз за другим как не соответствующие уточненным признакам боли [53, с. 50].

Б. Г. Ананьев подчеркивает значение роли отрицания «для развития мышления, понимания ученика в процессе опроса» [12, с. 150]. По его мнению, действие отрицания «рассчитано на известную перестройку интеллектуальных механизмов...». Оно «ориентирует ученика в состоянии его знаний и в тех способах, посредством которых их можно рационально излагать... Встречается отрицание, играющее помимо ориентирующей организующую роль. Вот тому пример: „Как ты пишешь?.. Не так... Что же ты не смотришь, как надо писать? Не спеши, тебя никто не гонит...“»

В целом Б. Г. Ананьев показывает, что «не являясь подсказкой со стороны педагога, такое перспективное и мотивированное отрицание является с его стороны нужной, оказанной весьма кстати поддержкой мышлению школьника в процессе опроса» [12, с. 150—151].

В научной деятельности широко известны факты, когда целые группы предметов, явлений, которые, как правило, трудно поддаются прямой (непосредственной) классификации, нередко обозначаются в отрицательной форме, через «не». Например: «неметаллы» в химии, «несобственные элементы» в геометрии, «немагнитные материалы» в физике, «непроизводственная сфера» в экономике и др. [25]. Вероятно, на первоначальных этапах научного знания, научных открытий, дефиниций, классификаций отрицание играет в познании определенную стимулирующую роль.

Н. Г. Чернышевский подчеркивал роль отрицания в ограждении науки и философии от произвольных домыслов в тех областях, относительно которых мы не располагаем еще позитивным знанием [190, с. 197—199]. По отношению к психологии эту же мысль фактически высказывает и З. Кох, когда пишет, что история научной психологии свидетельствует о накоплении не столько позитивного знания, сколько негативного [261]. По-видимому, нередки случаи, когда исследование начинается с отрицания любого неверного или недостаточно полного решения той или иной проблемы.

Комплексная природа проблемы отрицания

Уже при первом подходе к проблеме отрицания можно заметить, что она имеет сложный, многогранный характер. Длительное время отрицание не фигурировало в науке в качестве самостоятельной проблемы. Примерно с середины XIX века оно становится объектом исследования отдельных частных наук — логики, лингвистики, психологии.

Психологический аспект проблемы отрицания был вычленен позже других, что обусловлено многими причинами, характерными для психологической науки в целом [143]. Собственные очертания проблема отрицания в психологии стала приобретать в 20—30-е годы нашего столетия в связи с возникновением и развитием экспериментального изучения познавательных процессов. Эта тенденция усилилась с формированием когнитивной психологии как относительно самостоятельной области в 50—60-е годы [151; 147; 36; 35; 181]. На основе данных когнитивной психологии появилась возможность не только дифференцировать, но и интегрировать различные аспекты проблемы отрицания, подойти к ней как к целостной проблеме, что можно рассматривать в качестве третьего, или интердисциплинарного, этапа, когда изучение проблемы отрицания в отдельной науке сочетается с данными других наук*.

Интердисциплинарный подход к отрицанию соответствует современному уровню знания и современным методам научного исследования. Но как это положение реализуется в конкретных исследованиях отрицания? Возьмем

* На справедливость такого подхода не раз указывал Б. Г. Ананьев, который, начиная с 1957 года, писал о человекознании как об общей проблеме современной науки [11]. Ж. Пиаже в 1955 году создал Международный центр генетической эпистемологии, поставивший своей целью дальнейшее развитие идей генетической эпистемологии применительно к актуальным проблемам психологии, логики, лингвистики и других наук. На XVIII Международном психологическом конгрессе в Москве Ж. Пиаже подчеркнул, что «будущее междисциплинарных исследований бесконечно плодотворно» [132, с. 155].

две работы, непосредственно посвященные проблеме отрицания — «Отрицательные высказывания» И. Н. Бродского [27] и «Отрицательность и субъективность» В. Вер-Эйка [294]. Уже из этих работ ясно, что в рамках одного исследования очень трудно отразить все аспекты отрицания, а потому каждый ученый выделяет какой-либо один из них, который и становится основным объектом изучения; но и остальные аспекты не могут быть полностью игнорированы, они лишь отходят на второй план, образуя как бы фон для основного объекта. (Интересно отметить, что такая структура знания соответствует природе самого отрицания, на чем мы подробно остановимся ниже.) У И. Н. Бродского в центре рассмотрения — философские и логико-семантические проблемы отрицательных высказываний, остальное — фон; у В. Вер-Эйка доминирует психологический аспект отрицания, остальные служат его выделению. В принципе так же строится и наша работа, в которой основной акцент делается на психологическую природу отрицания*.

Раскрывая комплексную природу отрицания, следует идти от того, что лежит на поверхности, от внешних форм выражения отрицания, от конкретного к более обобщенному. Поэтому необходимо сначала рассмотреть внешнее проявление отрицания — лингвистические значения, которые и есть первая ступень обобщения, затем перейти к логике и к еще диффузным, сделанным в философии прошлого, теоретическим обобщениям, чтобы в правильной исторической перспективе подойти к современному его состоянию. При этом мы основываемся на следующем положении Ф. Энгельса: «С чего начинается и ход мыслей, и его дальнейшее движение будет представлять собой не что иное, как отражение исторического процесса в абстрактной и теоретически последовательной форме; отражение исправленное, но исправленное соответственно законам, которые дает сам действительный исторический процесс, причем каждый момент может рассматриваться в той точке его развития, где процесс достигает полной зрелости, своей классической формы» [3, с. 497].

* У В. Вер-Эйка реализация интердисциплинарного принципа вызывает немало возражений: не включая проблему отрицания в контекст какой-либо новой общей теории, автор остается на позициях психоанализа; этапы анализа отрицания даны рядоположенно, вне исторической перспективы; указания на связь с конкретной деятельностью, по существу отсутствуют. Можно сказать, что ни в одной известной нам работе об отрицании еще не был осуществлен действительно интердисциплинарный подход.

Наиболее отчетливо лингвистическая трактовка отрицания проявляется впервые, по-видимому, в трактате Аристотеля «Об истолковании». «„Не-человек“, — пишет он, — не есть имя; нет такого имени, которым можно было бы его назвать, ибо он не есть ни речь, ни отрицание. <...> Пусть он называется неопределенным именем, потому что он одинаково подходит к чему угодно — к существующему и к несуществующему» [18, с. 94]. Нельзя не подчеркнуть важность аристотелевой догадки о связи отрицания с неопределенностью, к подтверждению которой, как и ко многим другим общегносеологическим идеям великого мыслителя, приходит лишь современная наука. Основные данные для лингвистического анализа отрицания идут от сравнительного изучения его в различных языках, причем отрицание рассматривается как определенное **средство, орудие**, при помощи которого осуществляется интеллектуальная деятельность людей, их общение, фиксация и передача общественно-исторического опыта, его усвоение. В различных естественных языках существуют разные средства выражения семантики отрицания. Например, во французском для этой цели чаще всего употребляются акцентированное средство *поп* и неакцентированное *пе*, а также некоторые другие средства: *guère, jamais, rien, personne* и др. [237, с. 862—886]. В русском языке отрицание выражается с помощью таких синтаксических, морфологических и других средств, как **не, ни, без, не..., а**, и т. п. [189; 130; 39; 16].

В изучении отрицания лингвистику интересует также **происхождение средств**, при помощи которых оно выражается в данном языке, их **произношение, семантика** и др. Многие лингвисты отмечают достаточно широкую область семантики отрицания. Как писал В. В. Виноградов [39, с. 525—528], в русском языке **не** выступает и в функции агглютинируемой приставки (*нездоровится*), и в роли отрицательной частицы. В качестве приставки **не** выражает разнообразные оттенки отрицательной окраски: оттенки противоположности, количественного ограничения, недостаточности (*нетрезвый, небольшой, нетерпение*). Выполняя функцию отрицательной частицы, **не** обозначает не только разные степени отрицания — то полного и неограниченного, то несколько ограниченного и неопределенного (в зависимости от синтаксических и фразеологических условий) —

но и модально-экспрессивные оттенки значения. В отрицании не обнаруживается два основных модальных значения: 1) контрастно-утвердительное, когда утверждается наличие противоположного отрицаемому качества, состояния или действия или, реже, сильное ограничение признака, качества (*он не пьет и вообще хорошего поведения; он меня не жалует*; 2) чисто отрицательное с различиями в степени и в энергии отрицания (*ничуть не бывало; ни капельки не боюсь*).

После отрицания не определенно-моторные глаголы заменяются неопределенно-моторными, правда, только в прошедшем времени (*Я не ходил сегодня на работу, но Я не шел сегодня на работу*).

Отрицание не в русском языке может сочетаться с яркими красками субъективной экспрессии, выражая модально-оценочные суждения говорящего лица. В. И. Чернышев заметил: «Не с некоторыми глаголами, сложенными с префиксом на- и в некоторых других случаях имеет значение: невозможно, очень трудно что-либо сделать; неостанет, не хватит чего-либо. Таковы в особенности неопределенно-личные глаголы: *не напасешься денег или чего-либо другого; не оберешься хлопот* ... Такое же значение имеют и личные обороты: *не нагляжусь, не нарадуюсь*... и подобные» [189, с. 19—20].

А. Х. Востоков отмечал способность «отрицательного не сочиняться с предположительным **едва ли, чуть ли (едва ли не, чуть ли не)** в одно „предположительное наречие“» [39, с. 527]. **Едва ли не** представляет собой целостное единство с новым значением, вовсе не похожим на значение **едва ли**; **едва ли** = *вряд ли, вероятно не (едва ли тебе это удастся)*; **едва ли не** = *очень вероятно, почти (он считался едва ли не лучшим учеником)*.

Известный языковед О. Есперсен подчеркивал связь отрицания с неопределенностью [66].

Не имея возможности остановиться на детально изученной в лингвистике семантике отрицания, укажем, что при ее анализе филологи интересуются не столько самой семантикой, сколько связью с теми или иными языковыми средствами, фиксирующими и модулирующими ее в зависимости от различных языковых факторов — от позиции «отрицательных» средств, их места среди других языковых средств и сочетаемости с ними в зависимости от акцента и иных условий (синтаксических, фразеологических и т. п.).

Логический аспект в анализе отрицания

Следующий шаг на пути обобщенного понимания отрицания — это анализ его логического аспекта. Интерпретация отрицания в формальной логике берет начало в работах Платона и достигает своей вершины в трактатах Аристотеля.

Платон писал, что истина не ускользнет лишь тогда, когда мы будем исходить не только из предположения, что нечто **есть**, но и из предположения, что его **нет**, и только потом рассматривать вытекающие отсюда выводы. По этому поводу в диалоге «Софист» Платон подвергает критике Парменида, признававшего «бытие» и отвергавшего «небытие» [136].

Главная роль в разработке формально-логической концепции отрицания принадлежит Аристотелю. В трактате «Об истолковании» он писал, что отрицание есть «суждение, отнимающее что-либо от чего-либо» [18, с. 96]. Суждение же есть синтез представлений. Синтез, в свою очередь, есть субъективная деятельность мышления, которая на основе предшествующего анализа ставит разъединенные элементы суждения в положительное или отрицательное отношения, соответственно их природе и отображаемой действительности. Иначе говоря, по Аристотелю, и утверждение и отрицание являются заключительным **результатом, продуктом** постоянно взаимодействующих между собой анализа и синтеза [111]. Это означает, что Аристотель усмотрел как в утверждении, так и в отрицании логический, но не психологический аспект. В таком же плане он рассматривает роль отрицания в доказательстве [19; 20].

Трактуя виды противоположности понятий, Аристотель указывает на такой из них, как противоположность между обладанием и лишением. Например, «не-человек» есть лишение по отношению к понятию «человек». Отношение же между ними есть отношение между отрицанием и утверждением. Следовательно, Аристотель понимает отрицание и как некоторую лишенность (*sterēsis*), а утверждение — как некоторое обладание. «Сколько имеется значений у отрицаний, начинающихся с „без“ или „не“, — пишет Аристотель, — в стольких же значениях говорится и о лишенности» [17, с. 172]. В то же время он разъясняет, что между значением отрицания и значением лишенности нельзя ставить знак равенства, так как «при отрицании для единого не устанавливается никакого отличия от того, что отрицается, ибо отрицание того, что отрицается, есть его отсутствие; а при лишенности имеется и нечто лежащее в осно-

ве, относительно чего утверждается, что оно чего-то лишено» [17, с. 121].

Подобно Аристотелю формально-логический аспект отрицания описывал И. Кант. По его мнению, отрицание — одна из форм суждения: «...Все истинные отрицания суть не что иное, как границы (Schranken), каковыми они не могли бы быть названы, если бы в основе не лежало безграничное (все)» [81, с. 506]. Для Канта, однако, «все отрицания (а это единственные предикаты, которыми можно отличить от всереальной сущности все остальное) суть лишь ограничения большей и в конечном итоге высшей реальности» [81, с. 508].

Кант отразил в своих трудах как логический, так и философский аспекты отрицания. При этом он различает две логики и, соответственно, два отрицания: 1) обычное (формальное) и 2) трансцендентальное (высшее). «Рассматривая все возможные предикаты не только логически, но и трансцендентально, т. е. по их содержанию, которое можно мыслить а priori, мы находим, что через некоторые из них представляется бытие, а через другие — только небытие. Логическое отрицание, обозначаемое лишь с помощью *не*, никогда не прилагается к понятию, а всегда — к отношению его к другому понятию в суждении и потому никак не может быть достаточным для обозначения содержания понятия. Слово *несмертно* не дает никакого знания о том, что посредством него представляется в предмете только небытие: оно оставляет совершенно незатронутым содержание. <...> Трансцендентальное же отрицание обозначает небытие само по себе, которому противопоставляется трансцендентальное утверждение, высказывающее нечто такое, понятие чего уже само по себе выражает бытие и потому называется реальностью (вещностью), так как только на основании этого утверждения и насколько оно простирается предметы суть нечто (вещи), тогда как противоположное ему отрицание означает только отсутствие, и там, где мыслится только это отрицание, представляется устранение всякой вещи» [81, с. 505—506].

По Гегелю, положительное суждение имеет свою истину прежде всего в отрицательном: «В суждении „некоторые люди счастливы“ заключается **непосредственный вывод**: „некоторые люди несчастливы“» [49, с. 85]. Гегель приходит к выводу, что в отрицательном суждении «отрицанию подвергается не вообще всеобщность в предикате, а его абстрактность или определенность ... <...> Если, например, говорят, что роза не красна, то этим отрицают лишь

определенность предиката и отделяют ее от всеобщности, которая также присуща предикату» [49, с. 78, 79]. По Гегелю, в суждении *роза не красна* снимается «лишь **единичная** определенность красного». Но в нем «сохраняется и определенность, превращающаяся, однако, в **неопределенную**, в некую всеобщую определенность...» То есть Гегель считает, что в отрицательных суждениях содержится некоторая своеобразная **неопределенная определенность**, иначе «определенность есть отрицание, положенное как утвердительное, это — положение Спинозы: *Omnis determinatio est negatio*. Это чрезвычайно важное положение» [48, с. 174]*.

Автор знаменитой в свое время «Системы логики силлогической и индуктивной» Д. Ст. Милль [116] отводил важное место отрицанию в реализации операций мышления. У этого автора психологический и логический аспекты строго не разграничиваются, что вообще характерно для представителей школы английского эмпиризма. В законе противоречия Д. Ст. Милль видел одно из наиболее ранних и ближайших обобщений человеческого опыта. Свет и тьма, звук и тишина, равенство и неравенство, вера и неверие и т. д.— все это различные состояния духа, где каждое положительное явление имеет свою противоположность, когда что-либо одно присутствует, другое отсутствует.

Большой вклад в логическую трактовку отрицания внесли отечественные ученые. Так, русский логик и философ-материалист прошлого столетия М. И. Каринский делил все умозаключения на две большие группы: выводы, основанные на «сличении субъектов», и выводы, основанные на «сличении предикатов» [84]. Вторая группа выводов базируется, согласно Каринскому, на отрицании тождества предикатов двух суждений. Поскольку «одно и то же определение или предикат может быть предикатом очень различных предметов, то одно убеждение в тождестве предикатов не может вести к прямому утвердительному заключению, то есть к перенесению субъекта из одного суждения в другое». Поэтому, писал Каринский, «простейшей формы нам остается искать... в форме отрицательной, то есть такой, которая исходным пунктом имела бы отрицание тождества

* На положения Спинозы и Гегеля об отрицании обратил внимание В. И. Ленин. В конспекте «Науки логики» Гегеля В. И. Ленин записал: «Определенность есть отрицание... (Spinoza) *Omnis determinatio est negatio*, это положение имеет бесконечную важность» [7, с. 97]. На этом центральном для всей нашей работы тезисе мы остановимся подробно в гл. III.

предмета и в заключении приводила бы к мысли о невозможности перенести субъект из одного суждения в другое или об отсутствии тождества между субъектами» [84, с. 213]. Отрицание тождества предметов получается в заключении вывода тогда, когда суждения о предметах находятся в строго логической противоположности друг к другу, то есть одно из них прямо отрицает в предмете то, что утверждается другим. Для подтверждения своей мысли Каринский приводит следующий пример: «Вам подменили какую-нибудь вещь; вы находите в подмененной вещи некоторое свойство, какого не имела вещь, действительно вам принадлежащая, или не находите в ней свойства, фактически принадлежащего вашей вещи, и вы убеждаетесь в нетождестве ее с последней» [84, с. 216].

Следует отметить, что в литературе по формальной логике — а отрицание рассматривается в работах И. Н. Бродского, А. Д. Гетмановой, Н. И. Стяжкина, Е. К. Войшвилло, Д. П. Горского, Б. В. Бирюкова и других — термин «отрицание» употребляется не однозначно [34], различна и семантика отрицательных высказываний. Чаще всего отрицание рассматривается как операция, определяемая через логические **соотношения отправного пункта** реальной познавательной деятельности и его **результата**. С помощью этой операции фиксируется то, чего **не должно быть** в том же плане, в том же контексте, в той же системе связей и отношений. Отрицание в логике осуществляется **аксиоматическим, гипотетико-дедуктивным** образом и отражает такие свойства предметов объективного мира, как **неприсущность** предмету или явлению каких-либо признаков, **отличие** предметов или явлений друг от друга, **непричастность** единичного (или особенного) к данному общему и др. Смысл отрицания в логике раскрывается формальными средствами, констатирующими в общем случае **несовместимость** двух выражений (суждений, терминов), то есть отрицаемого выражения и выражения, полученного в результате его отрицания. Отрицание в логике выражает не ход мыслительной деятельности данного конкретного индивида, а **условия** (необходимые, но не достаточные), которым должен удовлетворять **результат** этой деятельности, с тем, чтобы мышление соответствовало своему объекту (бытию, объективной реальности) и не отклонялось от истины. В связи с этим А. Д. Гетманова дает следующее определение отрицания: «Отрицание в формальной логике — логическая операция, противопоставляющая истинному суждению неистинное, ложному суждению — неложное

суждение, указывающая на несоответствие предиката субъекту или образующая дополнение к данному классу, а в формально-логической системе относящая формулу A к опровержимым, если A ведет к противоречию» [52, с. 136].

Отрицание в философских учениях прошлого

Обобщение отрицательных значений, обобщение, достигающее онтологического уровня, отмечается в некоторых философских учениях прошлого. Характерное для древнеиндийской школы ньяя, а также для некоторых систем античной философии учение о небытии уже выводит отрицание далеко за рамки чисто логической категории. Как пишет И. Н. Бродский, «идею лишенности, отсутствия реального существования, а также идею о существовании в прошлом и будущем первые философы объединяют в категорию небытия» [27, с. 9]. Вместе с тем в этих ранних философских системах достаточно отчетливо прослеживается связь с донаучным опытом, а именно с категориями «видимого» и «невидимого» мира, что подчеркивается, например, в работах Л. Леви-Брюля [95] и А. П. Рифтина [142]. Для общего развития психологии как раз типичен переход от донаучного знания к умозрительным философским обобщениям, и лишь на значительно более позднем этапе знание это является результатом применения собственно научных методов [143]. Как и в отношении многих других проблем, имеющих психологический аспект, переход к научным методам исследования отрицания (как в содержательном, так и в хронологическом плане) определяется точнее в конце XIX — начале XX века.

Большое внимание отрицанию уделяли античные мыслители. Отрицание рассматривалось как сущность, проявляющаяся во многих категориях: небытия, отсутствия, бесконечности, возможности, противоположности, противоречивости и др. [110, с. 13; 13, с. 271, 276, 283; 112, с. 42].

Протагор, самый выдающийся из софистов, утверждал, что «каждый из нас есть мера существующего и несуществующего» [13, с. 317]. Однако, признавая наличие взаимоисключающих противоположностей, Протагор считал, что они познаются односторонне и не даются в единстве. Так, мед объективно и сладок и горек: но здоровому человеку он кажется сладким, а больному — горьким. Это — характерная для софистов субъективистская трактовка отрицания со ссылкой на человека как «меру всех вещей».

Категория отрицания находит свое дальнейшее развитие в учении Платона. Углубляя положение своих предшественников о деятельном начале мышления по сравнению с ощущением, Платон писал о душе, что, «мысля, она делает не что иное, как рассуждает, сама себя спрашивая и отвечая, утверждая и отрицая» [135, с. 289]. Подчеркивая диалектическую взаимосвязь категорий бытия и небытия, Платон вместе с тем характеризует небытие не как совершенно противоположное бытию, а лишь как иное бытие, как отличное от него и от прочих общих понятий, родов [136, с. 382]. В этом смысле «некрасивое», по его мнению, есть одно существующее, которое мы противопоставляем другому существующему. Следовательно, хотя для Платона «небытие» и существует, он, в противоположность представителям атомистического учения, понимает его идеалистически — как бытие «бестелесных видов» [22, с. 85], бытие, лишенное всех качеств и свойств, как «ничто».

Не ограничивал свой анализ отрицания лишь формальной логикой и Аристотель. Об отрицании в гносеологическом смысле он рассуждает в контексте других философских категорий, таких, как лишенность, бытие и небытие, возможность и действительность, и др. Например, несуществование объекта или его признание есть, по Аристотелю, объективный факт, который обязательно отражается в сознании человека, а основной формой такого отражения является отрицательное суждение: «Если на вопрос, бело ли это, скажут, что нет, то этим отрицают не что иное, как бытие, а отрицание (его) — это небытие» [17, с. 142]. Аристотель считает небытие источником и причиной многообразия вещей и явлений. Возникновение происходит из несущего, «а именно: человек — из того, что [еще] не есть человек, но есть человек в возможности, и бледное — из того, что [еще] не бледно, но есть бледное в возможности» [17, с. 355]. Аристотель, как уже отмечалось [26], окончательно лишает небытие сверхъестественного потустороннего бытия смысла и рассматривает его возможность как условие для определенного бытия. У Аристотеля несуществование не просто не существует, а существует в возможности как способность. «Подобно тому, как бытие предшествует небытию», отрицание есть нечто вторичное по отношению к утверждению, «ибо отрицание становится известным через утверждение и утверждение предшествует отрицанию» [20, с. 305]. В то же время Аристотель видел в отрицании некоторое деятельное начало, которое во мно-

гом выражает направленность на диалектическое единство материи и формы.

Отдельные интересные замечания об отрицании в контексте анализа других философских категорий можно встретить и в философии Эпикура, Хрисипа, Секста Эмпирика [13]. В целом во времена античности философская идея отрицания приобрела определенные очертания и проделала некоторый путь развития от абстрактного небытия, пустоты «физиков», через платоновскую идею относительного небытия как небытия чего-то определенного в чем-то не менее определенном — к аристотелевой идее небытия как возможного бытия в самом широком смысле этого слова, то есть как условия всякого изменения и всякого различия [26]. Небытие, с точки зрения античной философии, означало нечто «существующее-несуществующее», некоторую реальность, воздействующую на познающего субъекта (порождающую мнение), но не являющуюся подлинным бытием [96; 97].

Средневековые учения об отрицании характеризуются не новой трактовкой исследуемой проблемы, а в основном схематизацией античных (особенно аристотелевых) взглядов и их приспособлением к религиозным догмам. Так, Фома Аквинский в «Сумме теологии» писал: «Мы обнаруживаем среди вещей такие, для которых возможно и быть и не быть... Если же все может не быть, когда-нибудь в мире ничего не будет. Но если это истинно, уже сейчас ничего нет...» [14, с. 829—830]. Это уже явная мистификация аристотелевых категорий (бытия и небытия, возможности и необходимости и др.) и их перевод на язык христианской догматики.

В эпоху Возрождения разворачивается борьба против средневековой схоластики и теологии за материалистическую философию и естествознание. Джордано Бруно, например, диалектически обосновывает принцип «совпадения противоположностей», без которого, по его мнению, не может работать ни физик, ни математик, ни философ [29, с. 291].

Начало философии нового времени с ее акцентом на индуктивную природу научного знания характеризуется некоторым ослаблением интереса к категории отрицания. Так, Ф. Бэкон — этот, по выражению К. Маркса, настоящий родоначальник «английского материализма и всей современной экспериментирующей науки» [2, с. 142], — считал, что отрицание важно главным образом для анализа суждений: «Уму человеческому постоянно свойственно за-

блуждение, что он более поддается положительным доводам, чем отрицательным, тогда как по справедливости он должен был бы одинаково относиться к тем и другим; даже более того, в построении всех истинных аксиом большая сила у отрицательного довода» [33, с. 21].

Р. Декарт отводил отрицанию лишь вспомогательную роль в познании. Вместе с тем, во многом предвидев современную методологию экспериментального исследования, Декарт усматривал в отрицании главным образом средство борьбы с ошибками. Отрицание для него есть прекращение суждения, пауза, ожидание того момента, пока интуиция и дедукция не восстановят свою силу. Отрицание конкретизируется в сомнении, оно как бы создает пустоту, чтобы дать возможность проявиться истине [62].

Великий нидерландский философ-материалист XVII века Б. Спиноза считал, что «материя в целом, рассматриваемая вообще (*integra materia indefinite considerata*), не может иметь никакой фигуры и что фигура имеет место только в конечных и ограниченных (*determinata*) телах» [174, с. 568]. «Стало быть,— пишет он дальше,— это ограничение (*determinatio*) не принадлежит вещи согласно ее бытию (*juxta suum esse*), но, напротив того, оно есть небытие (*non esse*) этой вещи». И если, заключает Спиноза, «фигура есть не что иное, как ограничение (*determinatio*), а ограничение есть отрицание (*determinatio negatio est*), то она, как сказано, не может быть не чем иным, как отрицанием». Следовательно, для Спинозы категория отрицания выступает в этом смысле в качестве детерминанты вещей, «фигур».

В контексте нашего исследования, как это будет показано далее, можно отметить, что в «Примечаниях» ко второму тому «Избранных произведений» Б. Спинозы его составителями сделано, на наш взгляд, весьма существенное замечание: «Латинские слова „*determinatio*“ и „*definitio*“ и голландское слово „*beraling*“ могут иметь двоякое значение: 1) „ограничение“ и 2) „определение“. Из всего текста ясно, что здесь они употребляются Спинозой в смысле **ограничения**. Между тем очень часто это место переводится и толкуется как „всякое **определение** есть отрицание“. Так понимал его и Гегель, и в этом толковании оно приобрело широкую известность, несмотря на то, что такое толкование основано на прямом недоразумении» [174, с. 704].

Гегель впервые, хотя и на идеалистической основе, возвел отрицание в ранг закона, сформулировав его как

закон отрицания отрицания. Он абсолютизировал его и «навязывал» природе и обществу в качестве закона чистого разума.

Как было отмечено выше, с середины XIX века собственно психологический аспект отрицания отделяется от логического, философского и лингвистического аспектов, поэтому при дальнейшем рассмотрении проблемы в целом мы будем брать за основу именно этот важный факт.

Выделение психологического аспекта отрицания на основе дифференциации научного знания во второй половине XIX—начале XX века

Во второй половине XIX века психология постепенно обретает черты самостоятельной науки — экспериментальной, генетической, с обширным прикладным аспектом [143]. Этот процесс отчетливо проявляется и в изучении и оценке отрицания в качестве научной проблемы: дальнейшее ее развитие происходит на основе все большей дифференциации наук. Становление психологии как самостоятельной науки решило вопрос о дифференцированном изучении мышления в логике и психологии*. По справедливому замечанию Ж. Пиаже, «классическая логика верила, что она в состоянии раскрыть действительную структуру процессов мышления, общие структуры, лежащие в основе внешнего мира, равно как и нормативные законы разума. Классическая философская психология, в свою очередь, считала, что законы логики и законы этики находят выражение в умственном функционировании каждого нормального индивида. В таких условиях логика и психология не имели оснований для разногласий» [131, с. 574]. Дальнейшая дифференциация в изучении отрицания имела место и внутри самой логики, поскольку в XIX веке его изучение идет уже в математической, многозначной, интуитивистской, конструктивной и других логиках.

Вместе с тем период становления психологии «ни в плане конкретных собственнонаучных данных, ни в области широких обобщающих концепций... не изолирован от

* Как известно, в философии конца XIX—начала XX века в учении о взаимоотношении психологии мышления и логики боролись два направления — психологисты (Дж. Ст. Милль, К. Штумпф, Т. Липпс, Н. Я. Грот, В. Вундт, Х. Зигварт, Ф. Бенекс, Г. Спенсер и др.) и антипсихологисты, или логицисты (И. Кант, И. Ф. Герbart, В. Шуппе, Г. Риккерт, Р. Лотце, Ф. Brentano, Э. Гуссерль, В. Виндельбанд, А. И. Введенский, Н. О. Лосский и др.).

всего предшествующего развития» [143, с. 96]. Это хорошо просматривается и на примере трактовки отрицания. Характерным в этом отношении является фундаментальное исследование Д. М. Болдуина [202]. Разрабатываемый им «отрицательный смысл» (negative meaning) представляет собой своеобразный «переходный период» от философской и логической его интерпретации к психологической, о чем свидетельствует и предложенная ученым классификация способов (названных им также стадиями, формами, фазами, смыслами) отрицания: ограничение (limitation), лишение (privation), исключение (exclusion), кажущееся лишение (semblant privation), противопоставление отношений (relational opposition) и отрицание в способе мышления (negation in the thing-mode). Все указанные оттенки (значения) отрицания Болдуин объединяет общим названием «противоположность» (opposition). Противоположность — это некоторая до конца еще не расчлененная отрицательная познавательная структура, элементы которой Болдуин описывает и дифференцирует недостаточно четко.

Пути собственно психологического анализа отрицания намечены в трудах П. Жана и логически вытекают из выработанной им системы понятий генетических уровней действия. «Существа, достигшие интеллектуального уровня, — писал он, — устанавливая объекты своих действий, а затем овладевая этими объектами, способны репрезентировать их иными, чем они есть на самом деле, или даже репрезентировать самим себе действия, которые невозможно выполнить с объектом таким, каков он на самом деле. Они создают особые формы поведения, промежуточные между перцептивными актами, обусловленными самими объектами, и репрезентацией новых по отношению к данному объекту перцептивных актов, к которым они стремятся» [250, с. 267—268]. Таким образом, Жан постулирует наличие психологических предпосылок отрицания еще на уровне развития, предшествующем возникновению собственно языка (по терминологии Жана, на ступени элементарно-интеллектуальных актов). На более высоком уровне, обусловленном уже функционированием языка, ведущую роль играет утверждение — такая форма поведения, которая, согласно Жану, является промежуточной формой (представляет собой согласованную комбинацию) моторного и вербального актов и лежит в основе принципиально новой по сравнению с предшествующими уровнями формы психического — непосредственной веры [250, с. 288—289]. Отсюда можно сделать вывод, что для Жана,

в отличие от большинства исследователей, отрицание представлялось вовсе не вторичным феноменом по отношению к утверждению.

Иная и очень важная — поскольку дает ключ к пониманию психологической сущности отрицания — сторона открывается при привлечении данных психопатологии, которая, как известно, имеет особое значение для общей психологии. Еще И. П. Павлов говорил, что «патологическое часто открывает нам, разлагая и упрощая, то, что заслонено от нас, слитное и усложненное, в физиологической норме» [128, с. 317]. И в нашей проблеме именно данные психопатологии впервые засвидетельствовали более элементарные механизмы отрицания, прежде всего эмоциональные. (Такая же связь отрицания с эмоциями обнаруживается и в норме в процессе исследования онтогенеза отрицания; см. гл. IV.) В 1880 году французский исследователь Ж. Котар описал психическое расстройство, названное им бредом отрицания (*délire de negation*). Этот синдром («синдром Котара») наблюдается при состояниях, характеризующихся тревожной депрессией с преобладанием аффекта страха, агитации с выраженными деперсонализационными расстройствами. Он может развиваться при периодической шизофрении, пресенильной депрессии, прогрессивном параличе. Его ведущий признак — тотальное отрицание; больные заявляют, что у них нет мозга, тела, «души», нет их самих, нет жизни на земле, нет Земли, Вселенной. Они уверены, что присутствуют при катастрофе городов, всего земного шара, что их считают недостойными, ужасными и им предстоит неминуемое несчастье, гибель [229].

И в области психопатологического изучения отрицания имеет место последующая дифференциация, особенно в связи с развитием учения о бессознательном. Эта линия отчетливо прослеживается вплоть до наших дней.

Огромное значение придавал отрицанию З. Фрейд. По его мнению, нет более сильного доказательства для успешного раскрытия бессознательного, чем отрицание, когда анализируемый реагирует словами: **этого я никогда не думал**, или: **об этом я (никогда) не думал** (*Das habe ich nicht gedacht, ader: Daran habe ich nicht(nie) gedacht, darauf reagiert*) [232].

Согласно Фрейдю, вытесненное содержание представлений или мыслей становится понятным (осознается), если оно отрицается, отрицание есть «способ осознания вытесненного, но отнюдь не его приемлемость» [232]. Например,

если больной говорит: «Вы спрашиваете, кто может быть это лицо, виденное во сне. Это не мать», то мы понимаем, пишет Фрейд, что это есть отказ от внезапно всплывшей из бессознательного идеи посредством проекции. Это так, говорит Фрейд, как если бы человек сказал: «Я мыслил под этим лицом мать, но у меня нет желания дать оценку этой идеи». Следовательно, высказать отрицательное суждение означает, по Фрейду, то, «что я охотнее всего вытеснил бы».

Фрейд разграничивает функцию отрицания и функцию утверждения. По его мнению, утверждение (как замена отрицания) принадлежит эросу, отрицание же (как следствие исключения) принадлежит деструктивному побуждению. Что же разрушает отрицание и зачем, в принципе, человек прибегает к нему? На этот вопрос Фрейд отвечает так: «Общее стремление к отрицанию, негативизм многих невротиков следует, вероятно, понимать как признак разложения побуждений с целью вытеснения либидозных компонентов» [232]. Таким образом, Фрейд сводит роль отрицания в основном к сознательному активному преграждению проявления либидо. В этом смысле фрейдовское отрицание выполняет одну из главных функций «цензуры»: оно не допускает в сознание того, что противоречит социально-этическим нормам, — «либидозные компоненты». Хотя такое понимание является односторонним, а следовательно, искаженным, оно все же привлекло внимание исследователей к значению отрицания в психической жизни человека. Однако постановка и решение этой проблемы (как, впрочем, и других) в конечном счете были истолкованы Фрейдом очень односторонне.

На отрицание — опять же в связи с данными психопатологии — обращал большое внимание и П. Жане. Основываясь на многочисленных наблюдениях [248], в своих знаменитых лекциях об эволюции памяти и понятия времени [249, с. 107—128] Жане дает исключительно тонкий психопатологический и общепсихологический анализ феномена отрицания. Этот анализ проводится им в рамках его концепции уровней развития. Жане начинает с указания на то, что теория познания и психология прошлого недостаточно внимания обращали на раскрытие содержания понятий «присутствие» и «отсутствие», поскольку у них не было ни достаточно данных, ни повода для более точного их определения. Постоянное смешение указанных понятий с планом исключительно восприятия препятствовало их анализу и правильному пониманию. В своем подходе к

этой задаче Жанае начинается с феноменологии психопатологических явлений, поскольку в них отчетливее, чем в повседневном опыте, проявляется сущность «присутствия» и «отсутствия». Он рассматривает психопатологические явления как «чувство пустоты», «отрицание идентичности», встречающиеся при начинающихся депрессиях, «раздвоение личности», «явления двойника», бред преследования — достоверные указания на развивающийся шизофренический процесс. По Жанае, такого рода симптоматика не первична, она есть проявление более общих, свойственных и норме форм поведения*, таких, как обусловленные «секретом», «чувством стыда», «поручением» и подобные, а в итоге чувствами «начала» и «окончания» действия, что в свою очередь непосредственно определяет связь отрицания и утверждения с эмоциями. Последний тезис представляется нам особенно важным, на нем мы остановимся более подробно ниже. В плане определения места форм поведения, связанных с отрицанием, Жанае указывает, что они развиваются из более элементарных действий (которые, следовательно, представляют собой механизмы отрицания); последние же в свою очередь есть механизмы для таких более сложных форм поведения, как ожидание и память. По существу, у Жанае имеются указания на все основные аспекты отрицания (феноменология, механизмы, генезис, связь патологии и нормы), однако нет еще экспериментальной их разработки, необходимой ввиду сложности проблемы.

Выделение психологического аспекта отрицания поставило вопрос о путях его психологического изучения. По нашему мнению, имеются два основных пути такого рода исследования — генетический и установления психологических механизмов. Понятие генетического исследования не требует каких-либо специальных пояснений, и далее будут изложены принципы и применявшиеся нами методы установления генезиса отрицания. Как мы отметили, стремление к генетическому исследованию существует и в рамках психоанализа, в чем проявляются, согласно Ж. Пиаже, определенные закономерности развития всей современной психологии [133, с. 170—171]. Иначе обстоит дело со вторым путем психологического изучения отрицания, где самое понятие «психологический механизм» нуждается в предварительном раскрытии его содержания. Понятие ме-

* Здесь мы не имеем возможности более подробно останавливаться на общих положениях учения П. Жанае, по этому вопросу см. [143].

ханизма возникло и укрепилось в психологии главным образом в связи с трудностями объяснения психических явлений. З. Фрейд и К. Ясперс употребляют термины «механизм» и «бессознательное» как синонимы. В подавляющем большинстве случаев механизмы действительно не осознаются самим субъектом, но их суть не только в этом. Придерживаясь точки зрения, согласно которой механизм — это совокупность средств, обеспечивающих передачу упорядоченного движения и его трансформацию в другие, но также упорядоченные формы, мы можем указать на характерные особенности психологических механизмов [144].

По нашему мнению, психологический механизм — это прежде всего фиксация промежуточных результатов исследования, этап на пути к объяснению изучаемого явления. Механизм, на наш взгляд, есть некоторое определенное инвариантное сочетание психических процессов, состояний, результатов психического функционирования, констатация того, что эти процессы и результаты складываются именно в данные, а не иные сочетания; таким образом, понятие механизма близко к понятиям «система» (менее жесткие связи) и «структура» (более жесткие связи). Механизм всегда функционирует в рамках более сложного целого. Механизм есть не только часть этого целого, но и его определенная динамическая основа*.

Важнейшей характеристикой психологического механизма является то, что он всегда имеет значение ограничения в отношении более сложных психических феноменов. В общем смысле можно сказать, что механизм выступает как отрицание того явления, которое он призван объяснить.

Наконец, механизм есть не просто система психического, но система, выявляемая исследователем либо при клиническом наблюдении (и в этом отношении исключительно показательны данные изучения истерии, где механизмы нередко «лежат на поверхности» и поэтому понятия механизма и самого заболевания во многом совпадают), либо в процессе применения специальных, в какой-то мере искусственных методов — психологического эксперимента.

Поскольку отрицание — это результат действия сложных и разнообразных психических процессов (мышления, памяти, восприятия, принятия решения и т. д.), мы дол-

* Отметим, что близкие взгляды на природу психологических механизмов были высказаны М. С. Шехтером в работе «Зрительное опознание» (М., 1981).

жны в качестве первого шага на пути его психологического объяснения указать на лежащие в основе отрицания психологические механизмы, на чем мы специально остановимся в гл. III и IV.

Современная общая оценка отрицания как проблемы психологии

Проводя обзор различных аспектов проблемы отрицания, мы не ставили своей целью осветить их сколько-нибудь полно, так как на современном этапе он может быть представлен солидной монографией. Достаточно краткого изложения, чтобы подтвердить комплексный характер проблемы. В рамках комплексного характера проблемы отрицания вырисовывается также и место психологического подхода, который, однако, нередко понимается и анализируется весьма односторонне и без учета данных, имеющих в арсенале этой науки.

Рассмотрим работы, которые не только специально посвящены отрицанию, но и дают внутреннюю классификацию теорий отрицания. Французский исследователь Э. Моро-Сир [271] выделяет четыре группы теорий. К первой он относит теории, где функция суждения сводится к отображению реальности — как положительной, так и отрицательной. Представителями этой теории Моро-Сир считает Ф. Brentano, Р. Lotze, Э. Goblot. Ко второй группе он причисляет теории, в которых отрицательные суждения признаются исключительно принадлежностью области мысли, точнее «мысли разъединяющей» (Г. Pfander, Т. Lipps, Г. Frege). К третьей группе Моро-Сир относит теории, в которых использование отрицательных суждений как критерия реальности и как критерия истины расчленено недостаточно строго (Х. Ziegler, В. Wundt, С. Райнах). И, наконец, четвертое направление определяет отрицание как «суждение о суждении» (Б. Баух, А. Bergson).

В нашей литературе, как уже было отмечено, специальная работа по общим проблемам отрицания принадлежит И. Н. Бродскому [27]. Стремясь раскрыть содержание отрицательных высказываний, И. Н. Бродский сразу же отказывается от рассмотрения экспериментально-психологических данных [27, с. 6], а имеющиеся теоретические подходы обобщает в онтологические, гносеологические и психологические. Под онтологическим имеется в виду кон-

статация особой отрицательной реальности, под гносеологическим — выражение отношения мысленного к реальному, под психологическим — разделение психических актов предикации и суждения (оценки акта мысленного отнесения содержания предиката к субъекту). Психологический подход отличает, в частности, концепцию Б. Рассела [140], сводящего психологическое содержание отрицательных высказываний к изменению состояний сознания. Представители психологической концепции отрицания ничего не говорят ни о роли бессознательного, ни о проблемах генезиса и роли психологических механизмов. Все это делает более чем сомнительным отнесение теорий типа расселовских к психологическим.

Даже ограничившись этими примерами из Э. Моро-Сира и И. Н. Бродского, можно констатировать: проблема отрицания настолько сложна и многообразна, что она допускает множество различных, особенно умозрительных теоретических подходов. Поэтому существенно новым этапом ее развития, на наш взгляд, является подключение эксперимента: сначала клинических фактов (по выражению К. Бернара, эксперимента, на который ссылаются), а затем и эксперимента лабораторного типа.

Из приведенных выше данных и строящихся на них теоретических взглядов справедливо заключить, что начало отрицания — в реальной жизненной ситуации, следовательно, мы должны признать изначальную роль здесь психологических компонентов. Завершается ли их роль по мере того, как отрицание приобретает все более отвлеченные черты, — это вопрос, на который мы постараемся ответить в конце нашей работы. Пока вернемся к современному статусу проблемы отрицания.

Весь ход исторического развития проблемы отрицания и современное ее состояние отчетливо свидетельствуют о том, что с психологической точки зрения ее можно разделить на два, хотя и в чем-то взаимосвязанных, но все же значительно различающихся аспекта. Один из них — это роль отрицания в познавательных процессах различного уровня (исторически он идет от разработки лингвистического, логического и частично собственно философского аспектов); его можно обозначить как когнитивный аспект проблемы отрицания. Для второго, порожденного учением о небытии, о ничто, которые И. Н. Бродский обозначает как онтологические, с психологической точки зрения характерна прежде всего высокая степень эмоциональности. И. Н. Бродский и другие авторы, анализирующие

проблему отрицания, допускают, по-видимому, серьезную ошибку, когда совершенно упускают из виду ее эмоциональный аспект (роль эмоций в генезисе отрицания была выявлена в наших экспериментах; см. гл. IV). Вспомним в этой связи и об эмоциональной насыщенности древних учений о «небытии» и «ничто», о словах Гегеля, что отрицание — это «злой принцип» [50, с. 29], о том, что в средневековье в некоторых городах Европы использование нуля в математических расчетах запрещалось специальным постановлением магистрата. Как писал в этой связи П. Ф. Каптерев, отрицание «ставит ум и всего человека в напряженное состояние, в боевое положение: удерживай изо всех сил одно свойство и гони прочь все другие, хотя бы и тесно связанные с первым» [82, с. 93]. Остановимся несколько подробнее на том, как преломляется каждый из этих двух аспектов в современном исследовании отрицания.

Когнитивный аспект отрицания выступал достаточно отчетливо и в прошлом, теперь же, **в связи с развитием экспериментального метода**, как в самой психологии, так и в других науках, он приобретает еще большее значение. Дело, прежде всего, в том, что в общей структуре экспериментального исследования, направленного на подтверждение или опровержение той или иной гипотезы, все большую роль приобретают отрицательные суждения. В целом использование здесь статистических критериев без этого невозможно, поскольку в качестве начального звена интерпретации выступает отвержение нуль-гипотезы об отсутствии существенных различий в объекте под влиянием экспериментального воздействия от того, что он есть вне такого воздействия; опровержение нуль-гипотезы есть подтверждение основной (у некоторых авторов «эмпирической») гипотезы исследования. Отрицательные суждения важны при переходе от результатов экспериментов к утверждению некоторой общей закономерности. Если гипотеза такого исследования истинна, то сделанные на ее основе непосредственные утверждения — результаты дедуктивных заключений — также будут истинными. Иначе говоря, совпадение данных экспериментального исследования с возможными логическими следствиями позволяет считать, что последние истинны. Из истинности логических следствий мы заключаем, что истинна и сама гипотеза.

Предупреждения о большей осторожности в выводах особенно уместны в тех случаях, когда делается вывод о ложности гипотетической общей закономерности («общей

гипотезы», формула которой «Все А \rightarrow все В»). Иногда делают заключение о ложности в полном смысле, а не о степени вероятности того, что «общая гипотеза» ложна при достаточно достоверных данных эксперимента. И в более общем смысле, то есть в отношении любой гипотезы легче установить ее истинность или ложность, чем степень вероятности, но для этого мы должны быть уверены в положительном исходе эксперимента и удостовериться, что полученные — конечно, при соблюдении правил методологии — различия между экспериментальной и контрольной группами окажутся статистически значимыми по некоторому заранее принятому критерию.

Теория и практика экспериментирования показывают, что целесообразно различать «верификацию» (по параметру истинности-ложности) и «подтверждение» (по параметру вероятности) [281], особенно при необходимости установить некоторую общую закономерность на основе негативного исхода эксперимента. Сопоставление общей гипотезы с позитивными данными эксперимента — это подтверждение, а с негативными — верификация. Правила дедуктивной логики позволяют перейти от негативных данных исследования к «общей гипотезе»: можно говорить о ложности «общей гипотезы» в случае негативного исхода эксперимента, но при позитивном исходе мы еще не сможем считать ее истинной или ложной, а только лишь в той или иной мере подтвержденной. Возможность определить ложность гипотезы, но не ее истинность была обозначена Г. Рейхенбахом как связанное с самой процедурой экспериментального исследования свойство «односторонней верифицируемости» (*unilateral verifiability*).

Говоря о когнитивном аспекте отрицания, необходимо, по нашему мнению, сделать особый акцент на то, что через отрицание знание приобретает особую двухкомпонентную асимметричную структуру А и не-А. Это знал еще Аристотель, когда писал, что «совершенные люди однообразны, порочные разнообразны», подобно тому, как и «ошибаться можно различно (ибо зло относится к беспредельному, о чем догадывались и пифагорейцы, добро — к ограниченному), верно поступать можно лишь однозначно. Вот почему одно легко, другое — трудно; ведь и промахнуться легко, зато трудно попасть в цель» (Никомахова этика; цит. по [73, с. 20]). Но, как уже говорилось, принцип двучленного разделения знания с наибольшей определенностью был сформулирован Б. Спинозой. Данный принцип неоднократно

высказывался также выдающимися представителями различных наук. Так, знаменитый в свое время медик, личный врач Наполеона Корвисар прямо указывал, что «имеется огромное число болезней, о которых мы можем с уверенностью сказать, что они не есть, но о которых мы не знаем, что они фактически есть» [222, с. 18].

Есть все основания утверждать, что по мере развития науки роль отрицательных суждений возрастает вместе с усложнением экспериментального материала и возникающими отсюда возможностями влияния переменных, непосредственно не учтенных в том или ином планировании экспериментального исследования. Признание большой роли отрицательных суждений в интерпретации данных психологического эксперимента важно и в плане практического приложения, прежде всего, как нам представляется, для психиатрической диагностики. Психопатологическая оценка расстройств основывается на симптомах и их закономерных сочетаниях, которые фактически имеют сложное строение: в них выражается как сама природа патологического процесса, так и индивидуальные особенности реагирования организма, реакция личности на заболевание, компенсаторные механизмы и т. п. Для того чтобы эта симптоматика могла быть зафиксирована, необходима определенная степень ее выраженности (для опытного психиатра достаточно даже очень небольшая, для неспециалистов, чтобы они догадались о наличии психического расстройств, она обычно должна достигать степени нелепого поведения). Но нередко, особенно в инициальные периоды психических расстройств, при «стертых» формах, в случаях отдаленных последствий даже опытному специалисту бывает трудно обнаружить психопатологические симптомы. Здесь мы можем провести определенную аналогию с экспериментальными данными дистингтного и недистингтного типа. Применение патопсихологического эксперимента обусловлено в таких случаях необходимостью усилить сензитивность для проявления психопатологической симптоматики.

В этой связи следует указать на специфику семантикологической структуры патопсихологического эксперимента диагностического типа. Поскольку последний всегда проводится в рамках той или иной клинической гипотезы (сначала нозологической — эпилепсия, шизофрения, олигофрения и т. д., затем динамической — фаза, дефект, процесс, ремиссия и т. д.), по отношению к нему нельзя гово-

речь об ослаблении понятия на входе [149], так как понятие выражено той или иной клинической категорией, отражающей внешнеэкспериментальные и более широкие, чем экспериментальные, данные. Следовательно, показатели частоты экспериментально выявляемого ответа имеют здесь подчиненное значение. Чтобы основывать на них свои суждения, следует сделать два последовательных шага в сторону семантизации полученных данных. Во-первых, обнаруженные статистически значимые различия между группами испытуемых должны пройти многократную клиническую проверку, поскольку в патопсихологическом исследовании почти невозможно строго выполнить требование рандомизации (то есть здесь фактически имеет место квазиэксперимент), а группы могут дифференцироваться по клинически иррелевантному признаку. Во-вторых, мы формируем суждение о патологии в данном случае путем отрицания дистингтных признаков, и такое суждение соответствует парадигме Спинозы *determinatio est negatio*. Иначе говоря, клиническое суждение будет основываться на признаках отрицательных, фоновых по отношению к мысленно воспроизводимым явным патологическим симптомам. Но такого рода данные могут быть действительной основой лишь при том, что их имеется достаточное количество и они образуют совокупность, массовый, коллективный феномен; на диаграммах Венна — область не-А. В таких случаях формальные статистические приемы обработки данных обретают значение семантических компонентов исследования.

Поэтому и при отсутствии сколько-нибудь выраженной симптоматики (дистингтных признаков, позитивных значений, «фигуры») следует коммулировать признаки, которые, будучи взятыми порознь, могут свидетельствовать о патологии. В подобных случаях целесообразно строить исследование на взятых по отдельности максимально упрощенных, но относительно легко суммируемых ответных реакциях с тем, чтобы различия между группами были не только статистически, но и диагностически значимыми. Близка такому подходу известная клиническая методика ММРІ, хотя разработана она не на теоретических основаниях, а эмпирически [205]. Попытка реализовать принцип недистингтного эксперимента для психопатологической диагностики была предпринята нами на материале ассоциативной памяти [144].

Второй аспект общей проблемы психологии отрицания,

эмоциональный, также приобретает на современном этапе все большее значение. В этой связи достаточно указать на такое течение в современной буржуазной философии, как экзистенциализм, одним из центральных понятий которого, как подчеркивал Ж. П. Сартр [283], является понятие «ничто». Эмоциональный аспект «ничто» — страх — возводится экзистенциализмом в ранг философской категории*.

При всем том, что философия экзистенциализма с его «трагическими корнями и общей пессимистической окраской является свидетельством кризисного состояния современного буржуазного общества» [42, с. 451], анализ представителями этого направления психических феноменов заслуживает в ряде случаев пристального внимания. В анализе психических явлений экзистенциализм смыкается с феноменологией [155]. При этом представители экзистенциализма достаточно широко пользуются данными экспериментальной психологии, особенно исследованиями фигу-ро-фоновых отношений в восприятии. Это относится и к самому Ж. П. Сартру [283], и к М. Мерло-Понти [269], который пишет о «ситуативности человеческого бытия», «ситуативности субъекта», его восприятия и тех смыслов, в которых открывается мир. Д. Боуман [211] видит в этих отношениях проявление «экзистенциальной необходимости» и исходный пункт анализа всей психики.

Если экскурсы экзистенциалистов в общую психологию носят в значительной мере умозрительный характер, то в области психопатологии представители этого направления указывают на существенные особенности психических расстройств, которые могут быть проанализированы с помощью таких понятий, как «структура проживания», «экзистенция», «граница», «страх», «ничто» и «небытие» (недаром среди представителей экзистенциализма немало крупных психиатров — К. Ясперс, Л. Бинсвангер и др.). Более того, идущее из глубины веков учение о небытии находит отзвук и аналогии и в других современных направлениях психопатологии. Напомним о выдвинутой П. Жане в его теории памяти и времени концепции различных степеней реальности [249]. По мнению одного из ведущих представителей современной французской школы психоанализа П. К. Ракамье, «основной парадокс шизофрении заключается в отрицании себя, объекта, объектив-

* Подробный анализ этого направления выходит за рамки нашего исследования, поэтому отметим лишь некоторые существенные для нас моменты.

ной реальности и реальных отношений», что приводит к симптомам типа «множественного существования». Ракамье считает, что такое отрицание есть «оборотная сторона нарциссизма». По его мнению, больной шизофренией, «расширяя границы своего существования, переживает самого себя», при этом имеет место «стирание понятия „я“», «переход „я“ в „не-я“», своего рода «несуществование», «небытие» (*désêtre, Miss-Sein*) [275].

В контексте нашего изложения в целом и особенно в связи с содержанием последующих глав важно отметить, что даже в таких направлениях, как экзистенциализм и феноменализм, которые нередко декларативно отвергают данные экспериментальных исследований, в анализе природы отрицания эти данные фактически играют немалую роль [283; 269; 211].

ГЛАВА II

ПУТИ ИЗУЧЕНИЯ МЕХАНИЗМОВ ОТРИЦАНИЯ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Попытаемся представить совокупность экспериментально-психологических исследований отрицания в определенной системе. Для этого используем структурно-уровневый подход, сущность которого изложена в ряде предыдущих работ [148—153]. Здесь необходимо, однако, сделать предваряющее замечание. Конечно, число и состав уровней зависит от конкретной проблемы, которая может быть реализована на всех возможных уровнях*. При минимальной степени теоретического обоснования структурно-уровневой подход представляет удобную схему для систематизации материала, схему, основанную на достоверных, хорошо известных соотношениях между различными психическими явлениями. В таких случаях заполненность каждой классификационной рубрики есть хотя и косвенное, но существенное указание на природу самого изучаемого явления.

Иное дело — интерпретация новых экспериментальных данных; эта задача требует куда большего теоретического обоснования, которое с привлечением многих прямых и косвенных фактов будет приведено в гл. V настоящей работы, где дана обобщенная психологическая концепция отрицания.

Изучение отрицания на уровне элементарных форм научения

Психологическая постановка проблемы — и это касается не только отрицания — очень часто предполагает анализ прежде всего низших — рефлекторных (стимул — от-

* Так, при изучении на основе этого принципа действий врача при восприятии и истолковании им рентгеновского изображения было выявлено четыре уровня [183; 184]; в задачах иного типа возможно другое число. Уровни действия — понятие динамичное.

вет) уровней функционирования соответствующих психологических механизмов. Поэтому вполне логичным было бы действовать так же и в отношении отрицания. Однако, при его анализе сразу же выявляются очень серьезные трудности, которые лишь на первый взгляд представляются терминологическими. Например, что считать отрицательной стимуляцией? Некоторые исследователи под термином «отрицательное подкрепление» имеют в виду **прекращение** действия некоторого раздражителя, причем уже в силу самого столь специфического условия число таких раздражителей весьма мало (слабый электрический ток, струя воздуха) [257]. Использование элементарных форм научения в качестве исходного пункта для анализа отрицания представляется мало продуктивным, тем более, что совершенно не решены еще фундаментальные проблемы о том, какова динамика значений подкрепления для различных форм рефлексобразования: для классических условных рефлексов, для так называемых инструментальных рефлексов, для вербального подкрепления и т. д. [274].

Если под отрицательным подкреплением иметь в виду предъявление стимула типа «наказания», то возникает уже чисто семантическая проблема о невозможности логически отделить такого рода стимул от «позитивного»; в области определения отрицания прослеживается явная аналогия семантическим трудностям разделения противного и противоречивого.

И, наконец, под отрицательным подкреплением некоторые исследователи подразумевают использование имеющих отрицательный смысл речевых сигналов для выработки дифференцировок. Так, В. И. Лубовский в этой связи говорит о «выработке торможения или формулировке отрицательного обобщения» [107, с. 131]; результаты проведенного им исследования показали, что для умственно отстающих детей такого рода обобщение представляет собой большую трудность, с одной стороны, по сравнению с обобщением на позитивную стимуляцию, с другой — по сравнению с трудностью, которую испытывают дети нормального развития.

Ясно, что столь значительные ограничения семантического и методического порядка, связанные с использованием элементарных форм научения, делают последние мало пригодными для анализа существа отрицания. По-видимому, больше информации этого плана можно извлечь из явления «отрицательного переноса» — тех случаев, когда выполнение предшествующего действия тормозит выпол-

нение последующего. Но уже сам факт, что такого рода отрицательный перенос осуществляется в контексте решения задач более сложных, чем элементарные формы научения, служит основанием для рассмотрения отрицательного переноса в случаях функционирования отрицания на более высоком уровне.

Изучение отрицания на сенсорно-перцептивном уровне

Согласно точке зрения П. Жане [143], уровень чувственного отражения в целом (это относится главным образом к перцептивным процессам) выше уровня элементарных рефлекторных форм научения — поскольку есть более поздний результат предшествовавшего развития — и предполагает сложную стимуляцию и сложные ответные реакции. Под этим углом зрения рассмотрим положения незаслуженно забытой работы об отрицании А. Бине [208], которую можно считать одной из первых в этой области. А. Бине не столько стремился к непосредственному раскрытию психологической природы отрицания, сколько указывал на динамику различных состояний сознания, представляющих в перцептивной сфере аналог отрицанию как собственно мыслительной (*purement intellectuelle*) операции. Начало отрицания, по Бине, в несовместимости определенных образов и ощущений в поле актуального сознания. Оно особенно ясно обнаруживается в зрительных восприятиях, в частности в явлении «конкуренции полей зрения». Наряду с этим Бине указывает на феномены типа «замещающих воспоминаний» (из двух сходных объектов один замещается в воспоминании другим, и тогда первый из них невозможно вспомнить) с внушенными «негативными» галлюцинациями (внушаемый образ сам не виден, но закрывает собой то, что находится за ним) и уточняет, что констатация отсутствия образа («негативная галлюцинация») по необходимости предшествует признанию соответствующего этому образу объекта, то есть, по словам Бине, должно иметь место хотя бы частичное восприятие. Это и есть конкуренция двух антагонистических образов. Динамика такого противодействия имеет по меньшей мере два очень важных следствия. Во-первых, вытесненный из актуального сознания образ реализуется в трансформированном виде в иной сфере, нередко моторной, в виде автоматизмов (это положение было впоследствии развито

П. Жане и З. Фрейдом). Во-вторых, антагонизм отдельных образов, а в широком плане антагонизм между сознательным и бессознательным ведет к задержке (arret) сознательного; так, если больному истерией предлагают назвать какое-нибудь число, он называет число прикосновений к «анестезированной» конечности (хотя минутой раньше утверждал, что не чувствует никакого прикосновения), но эта реакция происходит с большой задержкой во времени.

Оценивая выдвигаемую А. Бине концепцию отрицания, можно сказать, что он был достаточно осторожен в своих суждениях и видел всю сложность взаимодействия познавательных процессов чувственного и концептуального уровней, сложность, которая постоянно подчеркивается и в современной психологии [151; 154]. Следует, однако, отметить, что представители современной психопатологии не склонны ограничивать анализ галлюцинаций лишь перцептивной сферой, поскольку видят в них в большей мере проекции личности, нарушения баланса психики с внешней стимуляцией (явление сенсорной депривации). Кроме того, феномен типа «негативной галлюцинации», как это теперь доказано, не имеет клинического значения, а потому не может служить основой для анализа и объяснения отрицания, а только для истолкования самого факта внушения.

Экспериментальные исследования психологических механизмов отрицания на концептуальном уровне

Основная часть всех экспериментальных исследований отрицания отражает его особенности на уровне формирования и функционирования понятий. Изучение отрицания экспериментальным путем начинается в работах немецких психологов первой четверти XX века О. Кюльпе [264], Ф. Зейферта [286], А. Грюнбаума [238] и др. Как и в философии, в психологии проблема отрицания на первых порах ее экспериментально-психологического изучения была еще недостаточно отделена от близких проблем, в частности абстракции. Первые экспериментальные работы по исследованию отрицания проводились в рамках изучения «положительной» и «отрицательной» сторон абстракции. Под «положительной» стороной абстракции Кюльпе, Зейферт и их единомышленники понимали вычленение опре-

деленного элемента (признака, предмета и т. п.), «отрицательную» же ее сторону они видели в реакции на остальные имеющиеся в поле сознания элементы.

В дальнейшем исследовании процессов абстрагирования получили развитие в отечественной экспериментальной психологии в работах Г. Трошина [179], В. Смирнова [170], Н. Румянцева [166], С. С. Скрябина [168], Е. Н. Кабановой-Меллер [75; 78]. Так, В. Смирнов писал, что «процесс абстракции состоит из двух частей — положительного момента — появления в сознании какого-либо содержания — и отрицательного — противоположного первому». Причем, указывал автор, «последний момент совершенно не изучен», и здесь же ставил вопрос о том, «что такое сама по себе отрицательная функция абстракции, в каком виде сохраняются за порогом сознания или в его затененных краях незаданные элементы, не имеют ли они в свою очередь влияния на заданные?» [170, с. 89]. В. Смирнов исходил из того, что заданные («положительные») элементы имеют «высшую степень сознания», незаданные же («отрицательные») «являются бессознательными». Для их изучения были проведены две серии экспериментов. Нас интересует вторая серия, которая включала четыре задания: найти фигуры 1) сходные вообще; 2) сходные по очертанию; 3) различные вообще; 4) знакомые, повторяющиеся во всех экспозициях.

В результате наибольшее количество ложных показаний испытуемых падает на задания 3) (отрицание) и 1) (утверждение). Как отмечает автор этих исследований, по своей природе «различие вообще» и «сходство вообще» — совершенно одинаковы, но содержание второго опирается на «более сильное внутреннее расположение», в то время как первое требует очень тщательного анализа и детального воспроизведения рисунка. В целом, заключает В. Смирнов, «различие фигур благоприятно вообще для правильности показаний» [170, с. 132, 133].

Вопрос об отрицании был частично затронут С. С. Скрябиным в связи с изучением «положительной» и «отрицательной» абстракции и ее эстетического значения [168]. Для исследования использовалась модифицированная методика Ф. Зейферта. В результате проведенных экспериментов С. С. Скрябин установил следующие характерные особенности процесса абстрагирования. Заданный элемент («положительная» абстракция) получает в сознании испытуемого в момент абстракции «повышенную ясность и яркость». «Положительная» абстракция, — замечает исследо-

ватель, — это процесс, включающий целый ряд чувственных («наглядных») изменений, общим свойством которых является «тенденция» дать заданному элементу «преимущество» по качеству и интенсивности. «Отрицательная» абстракция элементов заключается в том, что «другие», незадаанные, элементы в момент абстракции «воспринимаются смутно (неясно), неярко (слабо, бледно), неотчетливо (недифференцированно), неполно (без деталей), как „фон“, „на втором плане“, вдали, в уменьшенном виде... или даже вообще не воспринимаются» [168, с. 61]. По мнению Скрябина, «в противоположность положительной, отрицательная абстракция почти всегда пассивна: не требуется никакой „целесообразной деятельности“, никакого „усилия“ или „напряжения“ для „подавления“ незадаанного». Но «отрицательная» абстракция может принимать еще одну, «высшую форму — уничтожение незадаанных элементов...» [168, с. 60—61, 63]. Для подтверждения этой мысли Скрябин приводит примеры самоотчетов испытуемых: «В момент нахождения красного остальное исчезает»; «другие фигуры совершенно выпадают из сознания; они **не существуют**, я не имею никакого представления о них, не помню об их бытии; в сознании нет их ощущений» и т. д.

Исследованиями Е. Н. Кабановой-Меллер было установлено, что способность «видеть» чертеж в процессе усвоения понятий и теорем обусловлена необходимостью того, чтобы несущественные («отрицательные») признаки стали предметом сознания учащегося, и он осмысленно расчленил не только существенное, но и несущественное. Без такой работы, констатирует Кабанова-Меллер, прием варьирования наглядного материала не достигает цели. К сожалению, пишет она, «обращает на себя внимание тот факт, что в современных исследованиях абстракция трактуется однозначно — как процесс вычленения одних элементов с полным отбрасыванием других. Тем самым зарубежные психологи фактически снимают проблему, имеющую важнейшее значение для правильного понимания и изучения процессов абстракции. Мы имеем в виду проблему «положительной» и «отрицательной» абстракции и связанный с ней вопрос о двух видах абстракции, изолирующей и подчеркивающей» [78, с. 181].

Об «отрицательной» и «положительной» сторонах абстракции упоминается и в работах других советских авторов — С. Л. Рубинштейна [164], Д. Н. Богоявленского [24], Н. А. Менчинской [114], Б. Б. Коссова [90]. Все они

единодушно отмечают большое значение, которое имеет «отрицательная» абстракция в процессе мышления, формирования понятий.

В американской психологии распространение получили исследования, посвященные роли «положительных» и «отрицательных» примеров в формировании «искусственных» понятий. При этом многие авторы ссылаются прежде всего на работы К. Смоука, опубликованные в 1932 и 1933 годах. Изучая процесс образования «искусственных» понятий, К. Смоук пришел к выводу, что «негативные» примеры не являются необходимыми средствами для их ускоренного усвоения [288]. Однако, не располагая достаточным количеством конкретных данных, в дальнейшем Смоук поставил эксперимент [289], с помощью которого попытался выяснить, каково относительное достоинство усвоения понятий только по «позитивным» примерам, а также по «позитивным» и «негативным» совместно. В исследовании использовано шесть обозначений «понятий», каждое из которых было выражено определенным типом геометрических чертежей. Смоук сконструировал две группы из шести понятий каждая, причем обе они в каждом случае были разные: восемь «негативных» примеров из одной группы занимали место восьми «позитивных» в другой, и наоборот.

В результате проведенного эксперимента Смоук обнаружил, что в целом нет никаких статистически значимых различий во времени, необходимом для усвоения понятий по «позитивно-негативным» и только «позитивным» примерам. Различия были обнаружены лишь в самоотчетах испытуемых: 23 из 30 выразили свое предпочтение усвоению по «позитивно-негативным» примерам, 6 — по «позитивным» примерам и один испытуемый не высказал предпочтения ни тому, ни другому типу примеров. Никто из них не отметил, что считает «негативные» примеры помехой для усвоения понятий.

К. Смоук заключил, что у «негативных» примеров есть тенденция «препятствовать скоропалительным суждениям», и хотя «негативные» примеры не влияют на скорость усвоения понятия, они способствуют точности, особенно в трудных случаях. Впоследствии предположение о том, что «негативные» примеры сказываются на точности усвоения концептов, Дж. Брунер называл «чрезвычайно интересным» [217]. Отметим, что К. Смоук обратил внимание на результативную сторону «отрицания», на его эффект. Механизм же отрицания остался вне поля зрения ученого. За-

ключение Смоука о том, что «негативные» примеры отражаются лишь на точности усвоения понятий, можно рассматривать как гипотезу, поскольку у автора не было достаточно экспериментальных данных.

Если исходить из того, что в процессе образования понятий важными для изучения были не только «позитивные», но и «негативные» примеры, то серьезным упущением в методике Смоука следует считать подсказку в виде знака минус («—»), который ставился под соответствующим «негативным» примером и предупреждал, что последний к понятию не относится.

В целом выводы Смоука относительно роли «негативных» примеров в процессе образования понятий шире, чем позволяют сделать данные эксперимента. Эти выводы представляются еще более сомнительными, если иметь в виду неравное количество информации, содержащейся в двух сериях экспериментов («положительной» и «положительно-отрицательной»).

В 1952 году К. Ховленд, рассматривая эксперимент по формированию понятий как некоторую «коммуникативную ситуацию», впервые попытался разработать определенную теоретическую модель количества потенциальной информации, необходимой для определения понятий при помощи «положительных» и «отрицательных» примеров [243]. В 1953 году К. Ховленд и У. Вейс на основе созданной ими модели построили эксперимент, который позволял сказать, чем определяется низкая эффективность «негативных» примеров — их малой информативностью или же тем, что человек не в состоянии эффективно использовать информацию в такой форме [244]. Ученые сбалансировали минимальные объемы информации, содержащейся в «положительных» и «отрицательных» примерах, необходимых для определения отдельного понятия.

Было проведено три серии экспериментов. В первой серии испытуемым последовательно показывали ряд стимулов, которые передавали понятие только «позитивными» или только «негативными» примерами. Во второй серии «позитивные» и «негативные» примеры предъявлялись симультанно с целью сведения до минимума эффектов памяти. В третьей серии экспериментов испытуемым предъявлялось одинаковое количество «позитивных», «негативных» и смешанных («позитивных» и «негативных») примеров. На основе полученных данных Ховленд и Вейс заключили: 1) большинство испытуемых осваивают правильно понятия тогда, когда те переданы полностью «позитив-

ными» примерами; 2) смешанные «позитивные» и «негативные» примеры по трудности освоения понятия занимают промежуточное положение между полностью «позитивными» и полностью «негативными» сериями; 3) когда «негативные» примеры предъявляются симультанно с «позитивными», точность освоения понятия выше, чем в случае их последовательного предъявления.

При рассмотрении результатов эксперимента Ховленда и Вейса возникает вопрос: что представляет собой сама функция отрицания? Ведь сбалансирование объемов «положительной» и «отрицательной» информации и доказательство факта трудности формирования понятия на основе исключительно «негативных» примеров еще не означают раскрытия сущности явления, в результате которого эта трудность возникает в виде конечного эффекта. Словом, если «положительный» и «отрицательный» объемы информации эквивалентны, а их конечные эффекты различны, то можно полагать, что это происходит из-за различия функций, выполняемых утверждением и отрицанием в процессе формирования понятия. К числу недостатков примененной в данном исследовании методики следует отнести, по нашему мнению, и то, что «отрицательная» информация фактически запечатлена здесь как уже перекодированная в «положительную», поскольку представлена в виде графических изображений формы, цвета, величины и пр.

Не вполне убедительным, не вытекающим из логики эксперимента и из полученных данных следует считать, по-видимому, и вывод о том, что «полностью негативные примеры безусловно подчиняются полностью позитивным» — для этого мало данных о психологической природе отрицания. К. Ховленд и У. Вейс заключают, что «позитивные примеры образуют слаженную, хорошо построенную комбинацию характеристик понятия», «негативным» же примерам «недостает организованного, унитарного качества». Возможно, и так. Однако это — всего лишь эмпирическое предположение, а не экспериментальное доказательство факта.

Как отмечает Е. Н. Кабанова-Меллер [76; 77], в исследованиях Ховленда и Вейса спорным является и термин «информация» о данном понятии, которую испытуемый получает из предложенных ему примеров.

Развивая тезис Ховленда и Вейса, В. Фриберг и Э. Тульвинг [231] показали, что преимущества позитивной информации есть результат переноса прошлого опыта ис-

пытуемых. Суть применявшейся методики заключается в том, что четырех позитивных или четырех негативных предъявлений логически достаточно для решения задания. В качестве зависимой переменной в исследовании выступало необходимое для решения задания время. Предъявлялось последовательно по 20 заданий, основанных либо полностью на позитивных предъявлениях, либо на негативных. На начальных этапах решения, основанные на позитивных предъявлениях, занимали у испытуемых гораздо меньше времени, чем решения, основанные на негативных, но постепенно это преимущество сходило на нет. Первоначальное преимущество позитивных предъявлений авторы исследования объясняют не тем, что они являются более эффективными носителями информации, а тем, что оказываются для испытуемых более знакомыми. С помощью этого же фактора они объясняют и сложные формы взаимодействия человека с его реальным жизненным окружением.

Предпочтение испытуемыми позитивно выраженной информации Л. Бурн [212; 213] объясняет большей степенью знакомства и тем, что ее легче использовать для формирования конъюнктивных суждений. Л. Бурн либо строил свое исследование на подчинении позитивных и негативных предъявлений некоторым более общим правилам (конъюнкции, дизъюнкции или условности), либо проводил эксперимент в разных условиях тренировки (только позитивные предъявления, только негативные, смешанные), либо ставил его в зависимости от характера задачи (установления признака или усвоения правила). Выяснилось, что когда задание представляло собой установление признака или формирование конъюнктивного понятия, представление информации в позитивной форме оказывалось — в соответствии с ранее полученными данными — более предпочтительным. Но это было единственной недвусмысленной демонстрацией такого преимущества позитивных предъявлений. В целом эффективность одной из двух форм представления информации детерминируется диапазоном варибельности стимула, но нет данных, что какое-либо преимущество заложено в позитивной форме независимо от других сопутствующих обстоятельств.

Некоторые американские ученые выдвигают в связи с этой дискуссией мнение, согласно которому предпочтение, отдаваемое позитивным предъявлениям, обусловлено тем, что важнейшие для ребенка правила овладения языком представлены исключительно в позитивной форме, то есть

в виде законченных фраз и понятных ему высказываний [259]. Подтверждение этому, уже на примере взрослых, они видят в малой эффективности негативных примеров при изучении второго языка [223] или освоении искусственных языков [216]. На наш взгляд, вопрос о форме и количестве негативных предъявлений при изучении языка следует решать, основываясь на конкретном материале, совместно психологам, методистам и лингвистам, но представлять всю область правил языка как исключительно царство позитивной информации нельзя, это противоречит всему характеру проблемы и является неоправданным гиперобобщением.

В рассмотренных выше экспериментах по изучению процесса образования понятий последовательность предъявления «позитивных» и «негативных» примеров контролировалась экспериментатором. Испытуемому не обязательно было знать и об элементах, составляющих то или иное формируемое понятие.

В 1956 году Дж. Брунер, Дж. Гуднау и Г. Остин сообщили о другом типе эксперимента, в котором испытуемый заранее знал его цель, концепты, возможные в опыте, их общую структуру, характер, свойства и др. [217]. Экспериментатор указывал, что если имеется определенное понятие, то некоторые карточки могут служить «положительными» примерами этого понятия, другие же — «отрицательными». Между «положительными» и «отрицательными» примерами по содержащейся в них информации всегда соблюдался необходимый баланс.

Субъектам представлялась возможность свободного выбора последовательности «положительных» и «отрицательных» примеров. По замыслу авторов, цель испытуемых — сформулировать гипотезу, пользуясь которой можно различать указанные типы примеров. Каждый раз, знакомясь с новой карточкой, испытуемый выдвигал свою гипотезу и здесь же получал информацию о том, «положительной» или «отрицательной» она является.

В результате эксперимента было сформулировано несколько «идеальных» стратегий, которые могут быть использованы для определения задуманного понятия.

Полученные Брунером и его сотрудниками данные имеют определенное значение для понимания процесса образования «искусственных» понятий. Исследователи констатировали ту же сложность оперирования «отрицательной» информацией, что и их предшественники. Правда, иногда трудность оперирования «негативной» информацией авто-

ры пытаются объяснить. «Дело в том, — пишут они, — что, во-первых, отрицательный опровергающий случай содержит двойное отрицание... этот отрицательный опровергающий случай несет в высшей степени косвенную информацию». Во-вторых, «такой пример не дает испытуемому никаких оснований для построения новой гипотезы...» [217, с. 143—144]. Отмечалось также, что «отрицательные примеры играют определенную роль (полностью пока еще не выясненную)...» в процессе образования понятий [217, с. 147]. Об этом свидетельствуют и данные, полученные Й. Экснером в лаборатории Й. Лингарта в Чехословакии. «Из ответов испытуемых, — пишет Лингарт, — следует, что при наших экспериментах они использовали, хотя и бессознательно, операции импликации, конъюнкции и отрицания» [103, с. 415]. Но, как и другие исследователи, Лингарт не говорит ничего нового об отрицании как таковом.

В эксперименте типа того, что проводился Дж. Брунером и его сотрудниками, любому понятию всегда соответствует определенное конечное множество примеров, из которых это понятие складывается. В действительности же такое бывает не всегда. Иногда умозаключения не могут быть доказаны из-за бесконечного числа случаев, когда постоянно существует определенная вероятность опровержения индуктивного доказательства тем или иным неуточненным в данном процессе примером. Данное обстоятельство привело к тому, что впоследствии были предприняты попытки создания таких методик исследования процесса образования искусственных понятий, в которых число возможных примеров было бы в принципе бесконечным.

В 1960 году П. Уосон поставил эксперимент, цель которого — определить, в какой степени испытуемые отказываются от своих гипотез относительно неизвестного правила, с тем, чтобы испробовать и другие возможные альтернативы. По мнению Уосона, его эксперимент отличается от брунеровского следующим: 1) испытуемый свободен в выборе примеров; 2) число возможных примеров для каждой гипотезы бесконечно; 3) испытуемому не сообщаются возможные правила; 4) верное правило не может быть доказано, но любое неверное может быть опровергнуто.

Результаты уосоновского эксперимента показали, что только 6 из 28 испытуемых обнаружили верное правило в своем первом сообщении. У этих испытуемых, считает автор, «была склонность как исключать больше возможностей, так и приводить больше отрицательных примеров, чем у тех, которые сообщили первое неверное правило».

Уосон констатирует, что 13 испытуемых, сообщивших одно неверное правило, пришли к такому выводу «на основании простого перечисления, так как они решили, что только подтверждение доказательства оправдывает их заключения» [297, с. 138]. В целом, пишет Уосон, эксперимент показал, что в абстрактном задании большинство людей неспособно использовать негативное доказательство, опровергать, исключать и тем самым решать поставленную перед ними задачу. В лучшем случае они предпочитают переформулировать одно и то же правило, нежели исключить его. При всей важности проблем, поставленных П. Уосоном, в целом, как нам представляется, результаты его исследования не были полностью успешными. На это, кстати, обращалось внимание в английской и американской литературе [302]. Главный недостаток работы Уосона состоит в том, что методика проведенного им эксперимента и вытекающие из него данные фактически не согласуются со сформулированной им целью и сделанными выводами. Утверждая или отрицая правило, выдвинутое испытуемым, экспериментатор тем самым подменяет его мышление своим собственным, поскольку то, что испытуемому кажется подтверждением его гипотезы, экспериментатор, возможно, будет отрицать, и наоборот. Поэтому выводы Уосона можно рассматривать как некоторые предположения, но не как объективно вытекающие из эксперимента данные, подтверждающие их.

В другом исследовании Уосон выдвинул гипотезу, аналогичную предыдущей: самопротиворечие снижает тенденцию к дальнейшим ошибочным выводам, подобным тем, что наблюдались в проанализированном выше исследовании [300]. Но теперь гипотеза касалась не индуктивного, а дедуктивного умозаключения. Цель исследования — заставить испытуемого осознать, что его ввели в заблуждение. В эксперименте приняли участие студенты старших курсов университета, разделенные на две группы: экспериментальную и контрольную. В задания, предъявляемые экспериментальной группе, специально вводились определенные противоречия, в заданиях контрольной группы такие противоречия отсутствовали.

По мнению Уосона, ему удалось показать, что самопротиворечие нейтрализует ошибочные умозаключения и, очевидно, так испытуемый приходит к *reducto ad absurdum* — прием, напоминающий, что сделанный им вывод, не является истинным. Причиной ошибочных суждений является, по Уосону, в некоторой степени то, что в 1959 году

обнаружил Л. Чепмен, — тенденция аргументировать индуктивно [218].

Оценивая данные П. Уосона, следует помнить: в реальной действительности субъект нередко самостоятельно должен создать условия, способствующие проявлению определенных противоречий. В методике же Уосона данные условия запрограммированы наперед, уже заданы, это не чистое самопротиворечие, а привнесенное извне. Более того, запрограммированные противоречия однотипны и ограничены по числу, тогда как в действительности они бесчисленны и разнообразны. Таким образом, Уосон исследовал эффект, конечный результат самопротиворечия, но не его процесс, механизм, динамику. Результаты эксперимента не позволяют делать и столь категорический вывод, что самопротиворечие служит только для нейтрализации ошибочных умозаключений. Вероятно, можно доказать «нейтрализацию» самопротиворечием не только ошибочных, но и вполне истинных умозаключений, например, тех, которыми субъект «манипулирует», но которые пока не вполне осознает. Диапазон действия самопротиворечия, по-видимому, более широк, чем представлено в исследовании Уосона.

Другая серия экспериментов, начатых П. Уосоном в 1959 году, касается вопроса взаимосвязи отрицания и обозначающих его лингвистических средств [296]. Испытуемым даны четыре типа простых предложений: истинно-утвердительные (*29 является нечетным числом*); ложно-утвердительные (*29 является четным числом*); истинно-отрицательные (*29 не является четным числом*); ложно-отрицательные (*29 не является нечетным числом*). Уосон обнаружил, что в целом ответы на отрицательные предложения требуют от испытуемых больше времени и вызывают больше ошибок, чем утвердительные. Аналогичные результаты были получены Р. Эйферманн [227], Дж. Грин и Д. Слобиным [169], Б. Бойсоном-Бардые [214], Н. Бакри [201] и др.

Обобщая взгляды Уосона на природу отрицания, следует иметь в виду, что с первой же попытки исследовать его ученый стал ориентироваться на философскую концепцию Айера, согласно которой **степень специфичности** высказывания определяет его либо как утвердительное, либо как отрицательное [200]. Например, высказывание *Данный объект — голубой*, по Айеру, более специфично, чем дополнительное высказывание *Данный объект — не голубой*, поскольку второе уточняется, раскрывается более

специфическими высказываниями типа *Данный объект — красный* или *Данный объект — зеленый*, в то время как первое не допускает спецификации какими-либо высказываниями подобного типа. Поэтому первое высказывание, заключает Айер, утвердительное, второе — отрицательное. Как было отмечено выше, языковеды также нередко сталкиваются с трудностью выделения того или иного реального адекватного критерия для разграничения отрицательных предложений.

Айеровская концепция смысла и познавательного значения отрицательных высказываний вызвала критику как в зарубежной, так и в советской литературе. Главный недостаток этой концепции в том, что «критерий степени специфичности имеет у Айера чисто формальное содержание и непосредственно не связан ни с какой объективной семантикой... <...> Он легко может быть истолкован в духе субъективизма и конвенционализма» [27, с. 58]. «...Не потому одно из двух индивидуальных дополнительных высказываний отрицательное, что оно менее специфическое, — пишет И. Н. Бродский, — а, наоборот, познавательные функции отрицательного высказывания в языке таковы, что оно бывает менее специфическим» [27, с. 63]. Уосон же утверждает, что существует «приобретенная тенденция с большей готовностью реагировать на позитивную информацию, чем на негативную», что нервная система «односторонне реагирует на позитивную информацию», что отрицание имеет эмоционально «неприятный привкус» [296, с. 102, 103, 105] и т. п.

Используемый в работах Уосона и других психолингвистов прием измерения времени реакции на предъявление аффирмативных и негативных предложений сам по себе не дает возможности вывести исследование за рамки бихевиористского подхода, примером чему может служить исследование французского психолингвиста Б. Бойсона-Бардые [214]. Так как исследование было проведено с детьми дошкольного возраста, то на нем мы остановимся в гл. IV.

М. С. Роговиным и А. В. Соловьевым были поставлены эксперименты по изучению в процессе формирования понятий роли отсутствия, которое в теоретическом плане трактуется этими авторами в качестве категории, феноменологически предшествующей отрицанию [173], — точка зрения, уже обоснованная П. Жане.

Эксперимент проводился со студентами педагогического института. Экспозиции различались по «отсутствию»

или «преобладанию» признака (простых геометрических фигур разного цвета). Было выделено четыре уровня абстрагирования: конкретный уровень, уровень предметного признака, уровень абстрактного признака, категориальный уровень. Хотя испытуемые сами выбирали принцип классификации, большинство из них группировало карточки по отсутствию. Только пять испытуемых складывали вариант по преобладанию. По мнению М. С. Роговина и А. В. Соловьева, такое различие между двумя вариантами является, по-видимому, следствием того, что наличие дано лишь относительно, а отсутствие представляет собой не менее сильный признак, чем наличие. Вместе с тем было показано, что роль признаков «наличия» или «отсутствия» остается неизменной, но на эффективность выполнения экспериментального задания влияет изменение соотношения между образными и обобщенными компонентами методики.

Во второй серии экспериментов, когда число фигур в каждой карточке было удвоено, вдвое возросла неопределенность и увеличилось число возможных группировок на двух низших уровнях, общая логическая структура оставалась той же. Во втором варианте испытуемые действовали более эффективно, и отличия были статистически значимыми. Видимо, усиление перцептивной неопределенности стимулировало переход на более высокий уровень абстрагирования. Обратный эффект наблюдается, когда методика модифицируется в сторону дивергенции наглядных признаков и принципов решения экспериментального задания. Если в основной методике на каждой из 30 карточек фигуры были бессистемно разбросаны, то в работах В. М. Казанской [79] они располагались в ряды и колонки, и в результате трудность задания резко возросла. Таким образом, выделение категориального признака отсутствия зависит от конкретной задачи и реализуется на различных уровнях действия.

Эти исследования убедительно показали, что значительную, а иногда решающую роль в классификации объектов может сыграть не только положительная, но и отрицательная информация, что в свою очередь зависит от особенностей задачи и условий ее решения.

ГЛАВА III

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ОТРИЦАНИЯ И ПРОБЛЕМА НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Гипотеза и методика исследования

Обобщая изложенные выше особенности отрицания как комплексной проблемы, мы выдвинули гипотезу о том, что с психологической точки зрения отрицание есть выражение той неопределенности, перед которой оказывается человек, решающий некоторую жизненную задачу либо участвующий в качестве испытуемого в психологических исследованиях с заданиями на концептуальном уровне.

Для изучения связи отрицания и неопределенности нами была применена модифицированная методика личностных конструктов Дж. Келли [255; 256]. Уже по самому своему характеру она адекватна поставленной задаче; по формулировке Келли, самое существо конструктов состоит в том, что ими утверждается и фиксируется сходство между двумя явлениями и одновременно отрицается такое же их сходство с противопоставляемым третьим. Не будем подробно рассматривать общие вопросы обоснования и использования методики Келли, поскольку это уже сделано в исследованиях И. Н. Козловой [87; 88], остановимся лишь на том, что непосредственно связано с изучением психологической сущности отрицания.

Целевое назначение теста Келли состоит, во-первых, в исследовании специфики социальной перцепции индивида, во-вторых, в установлении его устойчивых когнитивных характеристик, о которых судят на основе организации системы конструктов, степени ее сложности и т. д. В нашей работе модифицированный вариант этого теста использовался для изучения явления отрицания. Такое изменение целевого назначения оказывается возможным благодаря биполярной форме конструкта, в котором один из полюсов можно определить через отрицание. Иначе говоря, из указанных способов выражения контраста — установления **наличия** двух противоположных признаков (*тактичный — грубый*) или **отсутствия** одного признака (*тактичный — нетактичный*) — мы используем только второй.

Тем самым существенно меняется сам принцип формулировки испытуемым того или иного конструкта, который ставится в жесткую зависимость от формально-логического закона исключенного третьего. У Келли же эта зависимость не учитывается.

Изменение в принципе построения конструкта повлекло за собой и изменение в содержании и обозначении его полюсов. Вместо «полюса сходства» и «полюса контраста» у Келли нами были введены полюсы «утверждение» и «отрицание», соответственно «А» и «не-А», где «А» — **наличие** какого-то содержания, «не-А» — его **отсутствие**.

В соответствии с указанными модификациями классификационная сетка конструктивного теста принимает вид табл. 1.

Вдоль горизонтальной оси классификационной сетки номерами закодированы названия ролей. Первоначально список ролей в матрице конструктивного теста оставался такой же, как у Келли, — исследуемый индивид и лица, составляющие его ближайшее окружение:

1. «Я» (имя)
2. Мать.
3. Отец.
4. Брат (двоюродный брат или человек, который был Вам как брат).
5. Сестра (или девушка, заменившая Вам сестру).
6. Супруг (а) или Ваш (а) юноша (девушка).
7. Объект первой любви.
8. Лучший друг.
9. Бывший друг, с которым Вы разошлись по каким-либо причинам (разъехались, поссорились и т. п.).
10. Человек, который Вас почему-то недолюбливает.
11. Человек, который вызывает у Вас сочувствие, которого Вам по каким-либо причинам жаль.
12. Человек, который представляет для Вас определенную угрозу, который может доставить Вам неприятность.
13. Привлекательный человек, человек, который Вам нравится.
14. Любимый учитель (преподаватель, воспитатель).
15. Нелюбимый учитель (преподаватель, воспитатель).
16. Руководитель, непосредственный начальник (куратор, классный руководитель).
17. Человек, добившийся, по Вашему мнению, наибольшего успеха в какой-либо области.
18. Счастливый, по Вашему мнению, человек.
19. Этичный, глубоко порядочный, благородный человек.
20. Ваш сосед (по квартире, по общежитию, парте).

Таблица 1. Классификационная сетка конструктивного теста (I этап)

Кон-структ	Роли										Утверждение "А"				Отрицание "не-А"					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		15	16	17	18	19
1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2																				
и т. д.																				

Таблица 2. Классификационная сетка конструктивного теста (II этап)

Кон-структ	Роли										Утверждение "А"				Отрицание "не-А"					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		15	16	17	18	19
1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2																				
и т. д.																				

Таблица 3. Классификационная сетка конструктивного теста (III этап)

Кон-структ	Роли										Утверждение "А"				Отрицание "не-А"					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		15	16	17	18	19
1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2																				
и т. д.																				

В эксперименте применялась следующая инструкция. Испытуемому предлагалось заполнить 20 пронумерованных карточек. Согласно списку ролей на первой карточке он указывает свое имя («Я»), на второй — имя матери, на третьей — отца и так далее до последней, двадцатой, фигуры включительно. Если на одну и ту же роль испытуемый предлагает несколько кандидатур, рекомендуется выбрать человека, которого он лучше знает. Одно и то же лицо нельзя записывать на различные роли. На карточках допускаются зачеркивания и исправления. Испытуемый просматривает все карточки и при совпадении обозначений двух лиц (имен, например) различает их, указывая или фамилию или какой-либо другой отличительный признак. Делается также оговорка, что карточка с именами (фамилиями) фигур экспериментатора не интересует и что в течение эксперимента испытуемые будут оперировать только номерами. По ходу заполнения карточек экспериментатор может фиксировать словесные и поведенческие реакции испытуемого.

Затем предлагается для решения последовательность групп — карточек из трех фигур (ролей) — так называемые триады. В матрице конструктивного теста они обозначены кружочками (см. табл. 1). Триады составлены по принципу их возможной реальной встречи в сознании испытуемого.

Если в триаде субъектом выделяются несколько признаков, в таблицу заносится наиболее существенный, по его мнению, остальные, менее важные, записываются в протокол. Повторы, то есть выделение признаков, прежде встречавшихся в других триадах, также вносятся в протокол. Испытуемого же просят подобрать другой конструкт, характеризующий данную триаду.

Далее экспериментатор просит испытуемого ответить на вопрос: «По какому существенному, на Ваш взгляд, личностному качеству двое из этих людей похожи друг на друга и в то же время существенно отличаются от третьего?» Таким образом, в отличие от Келли, мы при формулировке конструктов предлагаем пользоваться исключительно личностными качествами. Испытуемый должен рассуждать по формуле «или-или» и дать определенный ответ — утвердительный или отрицательный. Его ответы (конструкты) записываются под заголовками «А» и «не-А» (табл. 2). Далее испытуемый согласно инструкции должен сортировать по данному качеству остальные фигуры (с 1-й по 20-ю). Ячейка на пересечении ряда и колонки отмечается специ-

альным знаком или оставляется пустой в зависимости от того, какой полюс конструкта испытуемый относит к данной фигуре. Например, крестиком Келли обозначал сходство в отношении данного качества двух фигур независимо от наличия этого качества. Мы же крестиком кодировали наличие качества, не принимая во внимание, приписывается оно двум фигурам или одной. Пустота в ячейке на пересечении конструктивного ряда и столбца фигуры означает не приложение к данной фигуре «полюса различия» конструкта, а **отсутствие** указанного **гомогенного** признака. Таким образом, в классификационной сетке появляются крестики и пустоты, означающие соответственно наличие и отсутствие данного качества у этих фигур (табл. 2).

Согласно нашей гипотезе, неопределенность будет репрезентироваться главным образом пустотами в матрице конструктивного теста, то есть отрицанием.

Чтобы зафиксировать семантику неопределенности при применении классификационной сетки, мы дополнительно ввели условную количественную характеристику — шкалу оценки рассматриваемого качества, или шкалу «определенность-неопределенность». Только имея основание для дифференцировки и обобщения (конструкт), можно приступить к составлению шкалы. Сам конструкт не содержит в себе какой-либо шкалы или порядка (например, *хороший — лучше — наилучший*), он абсолютен в том смысле, что состоит из двух взаимно исключающих альтернатив. В результате же его последовательного приложения к фигурам может фактически иметь место множество градаций указываемого качества. Шкала — понятие более конкретное, нежели конструкт. На этом основании в дополнение к методике такая шкала была введена Д. Баннистером [203; 204], однако его исследование по своим целям не выходило за рамки теории личностных конструктов Дж. Келли. В нашем эксперименте введение шкалы имело принципиально иной смысл.

Шкала выглядит следующим образом:

<i>Негативная определенность</i>			<i>Неопределенность</i>	<i>Позитивная определенность</i>		
—3	—2	—1	0	1	2	3
несмелый				смелый		

При диапазоне от -3 до 3 максимальная степень определенности должна наблюдаться на полюсах, а неопределенности — в точке 0^* .

По нашему предположению, нули в классификационной сетке должны появиться главным образом там, где первоначально были пустоты, иначе говоря, максимальная степень неопределенности должна возникнуть за счет отрицания. Чтобы зафиксировать ее, мы разделили конструктивный ряд классификационной сетки на две части (табл. 3).

После того как испытуемый сконструировал все 20 фигур и в результате в ряду появились крестики и пустоты, ему предлагается приложить сформулированный конструкт к тем же фигурам, пользуясь на этот раз введенной нами шкалой.

Результаты эксперимента

В экспериментах участвовало 80 испытуемых — школьников 8—10 классов, а также студентов-первокурсников Московского госпединститута им. В. И. Ленина и Бельцкого госпединститута им. А. Руссо. Эксперименты проводились с 1973 по 1980 год.

Результаты показали, что большая часть нулей, то есть максимальная степень неопределенности, возникает за счет отрицания (пустот) и лишь некоторая часть — за счет утверждения (крестиков) (табл. 4).

Для оценки статистической значимости тенденции изменения степени неопределенности, выражаемой соотноше-

* Проведя семантический анализ противоположности в лексике, Л. А. Новиков констатирует: «Существенным признаком многих антонимов оказывается **симметричность противоположностей**, а у качественных слов наблюдается градационное нарастание противоположных признаков, свойств и т. п. при удалении от точки отсчета (нуля), где крайности нейтрализуются:

(+) «молодой» — «немолодой» — 0 — «нестарый» — «старый» (—)

$\begin{matrix} p & & (r & & q & & q \\ | & & | & & | & & | \end{matrix}$

Если представить элементы множества U , содержащего противоположные по значению члены, в виде натурального ряда отрицательных и положительных чисел, расположенных по степени проявления какого-нибудь признака, то антонимия наиболее естественно будет выражаться как -5 и $+5$, -3 и $+3$ и т. п., но не -5 и $+2$, -1 и $+4$ и т. п.:

$-5 \quad -4 \quad -3 \quad -2 \quad -1 \quad 0 \quad +1 \quad +2 \quad +3 \quad +4 \quad +5$ [122, с. 32].
|-----|-----|-----|-----|
антонимия

Таблица 4. Результаты эксперимента

Уча- щиеся	Выражение неопреде- ленности (количество нулей) за счет		Знак разно- сти нулей	Уча- щиеся	Выражение неопреде- ленности (количество нулей) за счет		Знак раз- ности ну- лей
	утвержде- ния (крес- тиков)	отрицания (пустот)			утвержде- ния (крес- тиков)	отрицания (пустот)	
1	2	11	+	41	0	9	+
2	0	6	+	42	2	15	+
3	1	15	+	43	2	22	+
4	0	10	+	44	2	12	+
5	4	4	0	45	5	18	+
6	2	11	+	46	1	9	+
7	1	5	+	47	4	32	+
8	0	1	+	48	3	31	+
9	2	11	+	49	3	8	+
10	0	5	+	50	4	18	+
11	0	24	+	51	0	2	+
12	1	12	+	52	1	19	+
13	0	3	+	53	1	0	-
14	0	6	+	54	3	4	+
15	0	3	+	55	1	14	+
16	1	4	+	56	7	4	-
17	0	11	+	57	5	8	+
18	1	15	+	58	1	24	+
19	0	5	+	59	1	0	-
20	1	6	+	60	1	18	+
21	1	4	+	61	2	3	+
22	2	15	+	62	5	9	+
23	0	2	+	63	1	9	+
24	1	13	+	64	1	8	+
25	0	3	+	65	0	10	+
26	1	10	+	66	1	21	+
27	1	19	+	67	2	11	+
28	0	10	+	68	3	6	+
29	1	15	+	69	3	12	+
30	2	17	+	70	2	16	+
31	2	14	+	71	7	9	+
32	1	6	+	72	4	11	+
33	3	17	+	73	0	2	+
34	1	27	+	74	6	7	+
35	4	24	+	75	3	9	+
36	1	12	+	76	5	5	0
37	3	15	+	77	5	22	+
38	0	20	+	78	7	11	+
39	1	3	+	79	8	12	+
40	1	8	+	80	1	10	+

нием отрицания и утверждения, можно применять непара-
метрический критерий знаков [57].

В соответствии с целями эксперимента формулируем
нулевую гипотезу как H_0 (отрицание не служит для вы-
ражения (обозначения) бóльшей степени неопределеннос-

ти, чем утверждение). Тогда альтернативная гипотеза будет иметь вид H_1 (отрицание служит для выражения (обозначения) большей степени неопределенности, чем утверждение).

Характер гипотез позволяет применить односторонний знаковый критерий. Подсчитаем значение статистики критерия T , равное числу положительных разностей нулей (табл. 4), полученных за счет утверждения и отрицания. Согласно данным табл. 4, $T=75$. В двух случаях из 80 разность измерений равна нулю, следовательно, остается 78 пар, т. е. $n=78$.

Так как $n < 100$, для определения критических значений статистики критерия $n-t_\alpha$ используем табл. Б, представленную в работе Грабарь и Краснянской [57, с. 127—129]. Для уровня значимости $\alpha=0,025$ при $n=78$ значение $n-t_\alpha=48$. Следовательно, $T_{\text{набл.}} > n-t_\alpha$ ($75 > 48$). Поэтому в соответствии с правилом принятия решения [57, с. 52] на уровне значимости $\alpha=0,025$ нулевая гипотеза отклоняется и принимается альтернативная. Можно сделать вывод о том, что неопределенность, выражаемая через отрицание, больше неопределенности, выражаемой через утверждение.

О том, что отрицание является средством выявления и фиксации неопределенности, свидетельствуют и собственно психологические данные, полученные при последующих модификациях применяемой методики, например, при введении критерия времени реакции. Как правило, формулировка испытуемым полюса «не-А» происходит дольше формулировки полюса «А». Когда испытуемые оценивают фигуры по шкале, то наиболее отдаленные от центра значения ($-3, +3, -2, +2$) констатируются ими быстрее и почти без сомнений. Значения же, лежащие ближе к центру, и сам центр ($-1, +1, 0$) фиксируются с паузами и с явно выраженными колебаниями. Особенно это заметно при определении нулевого значения шкалы. Свидетельством тому служат и самоотчеты испытуемых. Приведем некоторые, наиболее типичные из них: «Если по шкале оценить, то это будет ноль. Меня он всегда смущает»; «Ноль — это сомнительный случай»; «Когда ноль, я не уверен»; «Ноль — затруднительно» и т. п. Некоторые испытуемые при предстоящей оценке «ноль» забежали вперед, предпочитая менять местами последовательность конструктивных действий: сначала оценивали нулем степень рассматриваемого качества по шкале и только потом обозначали (отрицали) ее соответствующим словом. «Ну, ес-

ли по шкале, — говорили они как только собирались приложить „отрицательный“ полюс конструкта к данной фигуре, — то это, в общем-то — ноль. А если „да“ или „нет“, то... скорее „нет“».

Теоретическая интерпретация экспериментальных данных

Сделанный нами вывод относительно связи отрицания с неопределенностью согласуется с уже имеющимися в литературе данными. Прежде всего он соответствует детально исследованной в лингвистике семантике отрицания [159]. Так, сложные слова с греческой приставкой *av*, латинской *in*, немецкой *in* обозначают не только противные или противоречивые понятия или нечто неприятное, но и меньшую или большую степень качества, названного основным словом. Говоря о близости семантики отрицания и неопределенности, О. Есперсен подчеркивает прежде всего различие между отрицанием в языке и отрицательной величиной в математике. Так, -4 означает не все то, что отлично от $+4$, а точку настолько ниже 0, насколько 4 выше 0. Произведя тщательный анализ семантики отрицания в различных языках, Есперсен приходит к выводу, что языковое отрицание, выражающее отношение говорящего к включению данного понятия в один из двух возможных классов, означает **неопределенное** «меньше, чем» и служит указанием на нечто, находящееся между ними, т. е. «между данным термином и „нулем“» [66].

Рассматривая вопрос о противоречащих и противоположных понятиях в логико-грамматическом аспекте, И. В. Дмитриевская пишет: «В содержании „не-умные люди“ сочетаются признаки, различающиеся по степени отрицания. У части множества „не-умные“ признак отсутствует целиком — „глупцы“. У другой части множества признак отсутствует частично — „люди среднего ума“. Такая неопределенность содержания множества „не-умные люди“ приводит к выделению из его объема двух множеств и возвращению множества „не-умные“ в „отрицание А“» [64, с. 71].

Л. А. Новиков в работе «Антонимия в русском языке» замечает, что «противопоставление „белый“ — „небелый“ является весьма неопределенным в том смысле, что оно может пониматься в силу чисто отрицательного определения второго члена и как отношение „белый“ — „светлый“ —

„серый“ — „темный“, и даже как отношение „белый“ — „черный“. Таким образом, нахождение истинно противоположного понятия можно рассматривать как последовательное выделение его из „дополнения“ к классу (к данному понятию):

„белый“ — „небелый“

{	„светлый“	}
{	„серый“	}
{	„темный“	}
{	„черный“	}
↓	„белый“ — „черный“	↓

» [122, с. 34].

Академик Л. В. Щерба, определяя понятие «отрицательный языковой материал», писал: «...Всякое речевое высказывание, которое не понимается, или не сразу понимается, или понимается с трудом, является отрицательным языковым материалом» [192, с. 372].

Вывод о связи отрицания с неопределенностью подтверждается также исследованиями, непосредственно связанными с личностными конструктами. Так, по Шумейкеру [209; 210], если фигуры конструируются испытуемыми одинаково (то есть одинаков порядок крестиков и пустот в столбцах классификационной сетки), то их поведение предсказывается также одинаково. Но этот прогноз оказывается неоправданным, если идентичность конструирования выражается в основном совпадением пустот. На наш взгляд, это объясняется именно наличием в конструктах отрицания, усиливающего неопределенность такого рода прогноза.

Такие же статистически значимые данные о связи между отрицанием и неопределенностью мы получили и при последующих модификациях ролевого конструктивного системного теста Дж. Келли. Так, в ходе экспериментов выяснилось, что построение конструктов на роль «Я» вносит ряд дополнительных моментов. В частности, данная роль вызывает настороженность со стороны испытуемых и в известной мере тормозит их ответы, что ведет к значительному затягиванию времени эксперимента и к большому утомлению испытуемых. Но не это главное. В экспериментах Келли, где исследовался **личный** характер конструирования, особенности социальной перцепции исследуемой личности, роли «Я» придавалось большое значение. В нашем же исследовании, которое по своему целевому назначению выходит за рамки теории личностных конструктов, получаемые экспериментальные данные мало

зависят от этой роли и, следовательно, в список ролей конструктивного теста ее можно и не включать. При исключении данной роли из матрицы конструктивного теста испытуемые чувствуют себя гораздо свободнее, считая, что экспериментатора интересует не их самооценка, а оценка ими других людей. Более того, проведенный И. Н. Козловой экспериментальный анализ возможности использования методики Келли безотносительно к его теории позволил не только исключить роль «Я», но и полностью заменив ролевой список безролевым, предъявлять случайные триады. В нашем эксперименте были учтены и эти видоизменения методики. Так, вместо ролевого списка, на составление которого раньше уходило довольно много времени, мы предлагаем испытуемому составить список двадцати хорошо знакомых ему людей, независимо от ролей, которые они выполняют по отношению к нему. Указанная модификация основывается на экспериментально доказанном факте, что изменение списков лиц, подлежащих классификации, фактически не оказывает влияния на выделение стабильных признаков. Такая модификация возможна только в случае, когда эксперимент не преследует психотерапевтических целей (которые в основном имел в виду Дж. Келли при создании теста), когда в задачу экспериментатора не входит получение оценки каждого конкретного объекта, в том числе и самооценки испытуемого.

При изучении психологических особенностей механизма отрицания существенных изменений результатов не происходило также и при предъявлении случайных триад, представляющих собой различные комбинации из 20 номеров (ролей). Составленный таким образом список триад имеет следующий вид:

- | | |
|----------------|-----------------|
| 1) 13, 16, 9; | 11) 12, 14, 6; |
| 2) 1, 4, 14; | 12) 4, 5, 12; |
| 3) 15, 20, 6; | 13) 1, 18, 2; |
| 4) 6, 14, 5; | 14) 5, 10, 8; |
| 5) 15, 13, 8; | 15) 6, 4, 18; |
| 6) 17, 9, 20; | 16) 20, 16, 18; |
| 7) 2, 8, 13; | 17) 2, 1, 9; |
| 8) 10, 2, 6; | 18) 17, 4, 14; |
| 9) 19, 18, 7; | 19) 7, 13, 4; |
| 10) 15, 16, 4; | 20) 10, 19, 5. |

Нам представляется, что результаты модификации методики Келли свидетельствуют о том, что при изучении отрицания совсем не обязательно, по-видимому, чтобы ис-

пытуемый сформулировал не менее 20—30 конструкторов, поскольку ведется подсчет количества не конструкторов, а приложений выделенных конструкторов ко всем ролям, фигурам. Например, если испытуемый составит список из 20 хорошо знакомых ему людей (что некоторым бывает нелегко сделать) и сформулирует 10 конструкторов, то в матрице данного теста мы зафиксируем 200 приложений этих конструкторов в виде чередующихся утверждений («да») и (или) отрицаний («нет»). Такое количество альтернативных «да» и (или) «нет» вполне достаточно для получения достоверных результатов у одного испытуемого. Экспериментатор должен учитывать также, что ко времени составления 8—9 конструкторов почти все испытуемые начинают справляться у экспериментатора, долго ли еще им повторять эту процедуру.

Таким образом, выдвинутое нами предположение о тесной связи отрицания и неопределенности в целом подтвердилось: одним из возможных механизмов, действующих в основе этой связи, является фиксация неопределенности посредством отрицания.

Здесь, однако, следует несколько подробнее остановиться на самом понятии «неопределенность» в психологии, поскольку оно представляет собой сложное по содержанию понятие.

В современной науке категория неопределенности играет весьма заметную роль и широко применяется во многих естественных, технических и общественных науках [38]. Все большее распространение данное понятие получает сейчас и в психологии. Это не случайно, так как в своей реальной деятельности человек постоянно имеет дело с той или иной оценкой по шкале «определенность — неопределенность»: в прогнозировании и выполнении того или иного задания, в предвидении результатов своих действий и действий других людей, в оценке собственных и чужих суждений, умозаключений, в выдвижении оптимальных планов и принятии определенных решений и т. д. [100]. Важность раскрытия психологического содержания неопределенности подчеркивается многими современными учеными. Как считает О. К. Тихомиров, ситуация, в которой находится человек, когда ему надо распознать какое-то явление — это ситуация неопределенности; при этом Тихомиров дифференцирует объективную и субъективную неопределенность условий задачи [178]. Вторая, по его мнению, — это субъективная система гипотез о возможных исходах решения задачи, реально используемая человеком,

решающим данную задачу. Экспериментальные исследования по методике образования «искусственных» понятий, отмечает автор, показали, что неопределенность условий задачи может выступать в качестве реального афферентатора развернутости и сокращенности поиска, а неопределенность появления проверяемого признака афферентирует процесс опробования отдельных объектов. Процесс решения мыслительной задачи, пишет О. К. Тихомиров, состоит в уменьшении исходной неопределенности условий (снятии ее), в активном выборе информации, полученной в результате собственных действий субъекта. Анализируя основные мыслительные «механизмы» прогнозирования, то есть показывая, как «работает» мышление в процессе составления прогнозов, поиска нового, искомого, А. В. Брушлинский отмечает, что «на различных стадиях процесса мышления неизвестное, но постепенно прогнозируемое индивидом искомое возникает, формируется, развивается и фиксируется в виде очень нечетких, как бы диффузных, недизъюнктивных и под конец все более дифференцирующихся образований...» [31, с. 109]. По мнению А. В. Соловьева и М. С. Роговина, способ разрешения человеком неопределенности является настолько общей и фундаментальной характеристикой, что на его основе можно судить о познавательном стиле личности [158]. Понятие неопределенности широко используется в теории эмоций П. В. Симонова, который считает эмоцию механизмом гиперкомпенсации в условиях недостатка информации о способах достижения цели [167].

Рассматривая антиципацию в структуре деятельности, Б. Ф. Ломов и Е. Н. Сурков пишут, что «наиболее существенной характеристикой антиципации как процесса следует считать не только ее опережающий — временной — эффект, но и максимальное устранение неопределенности в ходе принятия решений» [106, с. 42].

Советскими психологами был проведен ряд исследований, направленных на конкретизацию понятия неопределенности. Так, в работе Е. П. Кринчик и Л. Н. Александровой, выполненной под руководством А. Н. Леонтьева, экспериментальное подтверждение получила гипотеза о наличии двух типов неопределенности в условиях передачи информации человеком — неопределенности временной, обусловленной распределением вероятностей сигналов, и неопределенности альтернативной, детерминированной величиной ансамбля сигналов [91]. Авторы доказали, что указанные типы неопределенности находятся в закономер-

ном соотношении между собой, а также подтвердили ранее наблюдаемый ими факт различного влияния этих двух типов неопределенности на поведение человека: временная неопределенность преодолевается человеком значительно легче, чем альтернативная.

Л. П. Урванцев исследовал процесс формирования суждений в условиях неопределенной визуальной стимуляции [183]. В частности, автор констатировал, что восприятие и интерпретация рентгеновского изображения — сложный процесс, протекающий на различных иерархически организованных и взаимосвязанных уровнях. При этом низшие уровни (визуальный поиск, обнаружение патологических изменений) менее жестко детерминированы и обладают большей неопределенностью по сравнению с высшими (интерпретация изменений, выдвижение и смена диагностических предположений). По мере продвижения от низших уровней к высшим преодолеваются различные виды неопределенности. В целом же понятие неопределенности раскрывается через более общие понятия уровней и структуры.

Наиболее полная психологическая характеристика уровней (видов) неопределенности, причин, ее порождающих, и форм поведения по ее преодолению дана в статье «Психологическая природа неопределенности» [159]. В выделении уровней (видов) неопределенности авторы исходили из гипотезы уровней психологического реагирования [154], подтверждаемой экспериментальными данными в области изучения процессов формирования понятий [160; 173]. Самый простой вид неопределенности, указывают авторы, это неопределенность перцептуальная, создаваемая нечеткими границами между раздражителями, малой окологороговой интенсивностью, наличием «шумов». Второй, особый вид неопределенности обозначаются как неопределенность репрезентации; этот вид порождается неоднозначностью связей между обозначением (знаком) и обозначаемым, между признаками изображения и самого объекта. Следующий вид — неопределенность семантическая — порождается неоднозначностью связей между реалиями и обозначающими их средствами языка. Семантическая неопределенность качественно неоднородна и может порождаться как самой многозначностью слов, так и использованием их в субъективном значении. И, наконец, последний вид неопределенности — концептуальная, выражаемая и преодолеваемая уже в плане понятий и суждений.

Как указывают авторы названной работы, с общеметодологической точки зрения существенна связь концептуальной неопределенности с отрицанием. Роль последнего возрастает с продвижением от низших форм неопределенности к высшим и оказывается максимальной при неопределенности концептуальной, что непосредственно связано со все большей степенью формализации в выражении определенности и неопределенности. Именно это обстоятельство, считают авторы, разрешает в полной мере использовать отрицание — удивительно простое в формально-грамматическом отношении средство, формальная структура которого не идет ни в какое сравнение с важностью тех результатов, которые с ее помощью достигаются. «В нашем контексте, — пишут они, — важно подчеркнуть, что всякое отрицание есть усиление неопределенности» [159, с. 44].

Общность отрицания с неопределенностью объясняет, по нашему мнению, ряд фактов, связанных с использованием отрицания в мышлении. Выше мы специально останавливались на трудностях усвоения «отрицательной» информации. Нам представляется, что трудность работы с дополнительными классами (классами типа «не-А») следует частично отнести и за счет оперирования специфическим, «отрицательным» материалом, который, как было показано, обладает свойством несколько усложнять его осмысление и понимание из-за наличия в нем более высокой степени неопределенности, чем в соответствующем «положительном» материале, которым обладают исходные, или «прямые» классы (классы типа «А»). Можно вспомнить, что еще древние римляне при ведении следствий запрещали пользоваться отрицательными суждениями. Один из принципов римского права гласил: *Negatio non probatur* — отрицательные положения не доказываются [89, с. 392].

Обратимся к примеру из области фольклора. Изучая русские народные загадки, мы обнаружили, что их можно разделить на три вида: «положительные» — *Вечером на землю слетает, ночь на земле пребывает, утром опять улетает*; «отрицательные» — *Я человек не такой, по земле не хожу, на небо не гляжу, звезд не считаю, людей не знаю*; «положительно-отрицательные» — *Без рук, без ног, а на гору ползет*. По нашим подсчетам, «положительные» загадки составляют примерно 80,5% из общего числа загадок, тогда как «отрицательные» — 1%; около 18,5% — приходится на «положительно-отрицательные» [71]. Пример

но такое же соотношение «положительных» (77,2%), «отрицательных» (2,6%) и «положительно-отрицательных» (20,2%) загадок мы получили при рассмотрении молдавских народных загадок [54].

Таким образом, экспериментально-психологические исследования помогают яснее видеть реальные связи, существующие между неопределенностью как выражением субъектно-объектных отношений в процессе деятельности и отрицанием как конкретным способом реагировать на неопределенность и выражать ее с помощью языка. Это связи двуединые: неопределенность как механизм отрицания и отрицание как средство выражения, фиксации и в конечном счете начала преодоления возникающей при решении той или иной задачи неопределенности.

Установление самого факта этой связи должно быть, на наш взгляд, конкретизировано данными генетического плана.

ГЛАВА IV

ГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПЛАН ИЗУЧЕНИЯ ОТРИЦАНИЯ

Отрицание как часть проблематики формирования понятий у детей

Как было подчеркнуто выше, в психологическом исследовании отрицания есть два основных направления — установление психологических механизмов отрицания и генетический подход. Изучение психологических механизмов предполагает, что они уже сформировались и функционируют при нормальных или определенных патологических условиях.

Рассмотрим генезис и развитие отрицания у детей — дошкольников и подростков. Как видно из проанализированного выше материала, более широким контекстом, в который включены эти вопросы, является проблема формирования понятий, поскольку операция отрицания осуществляется в основном на концептуальном уровне. В общенаучном плане на важность генетического подхода указывал В. И. Ленин, который относил «историю умственного развития ребенка» к тем областям знания, на основе которых должна строиться теория познания и материалистическая диалектика [9, с. 314].

В советской психологии основы генетического подхода к изучению психических явлений были заложены Л. С. Выготским. Он писал: «Нас должен интересовать не готовый результат. Не итог или продукт развития, а самый процесс возникновения или установления высшей формы, схваченной в живом виде» [41, с. 138]. По словам В. В. Давыдова, Л. С. Выготский создал «теоретические предпосылки, во-первых, для изучения внутренних связей обучения с соответствующим характером и темпом умственного развития детей, во-вторых, для экспериментально-генетического метода изучения этой связи» [61, с. 4]. Именно на генетической основе ученый попытался строить эксперимент по изучению процессов образования так называемых искусственных понятий у детей, подростков и взрослых, а также лиц, страдающих патологическими нарушениями

интеллектуальной и речевой деятельности. Для этого он использовал «функциональную методику двойной стимуляции», разработанную им совместно с Л. С. Сахаровым [40]. Вместе с тем Л. С. Выготский сам отмечал и некоторые недостатки своего первого исследования понятий. В частности, ему не удалось раскрыть связь между ступенями развития мышления, формирования понятий. Поэтому в ходе исследования не искусственных, а реальных понятий Л. С. Выготский стремился внести существенные коррективы в разработанную им теорию. В дальнейшем исследовании по формированию понятий в дошкольном и школьном возрасте были проведены Д. Н. Узнадзе [182], Р. Г. Натадзе [119], Ш. А. Надирашвили [118] и другими исследователями грузинской психологической школы. В частности, изучая развитие обобщения у детей школьного возраста и пытаясь моделировать его генетические ступени, Ш. А. Надирашвили отмечает, что в психологии обычно изучался такой процесс обобщения, в котором испытуемые использовали только «положительные» примеры, роль «отрицательных» не была оценена по достоинству [118].

В результате проведенных экспериментов Ш. А. Надирашвили констатировал, что развитие обобщающего действия, необходимого для овладения понятием конъюнктивного типа, в школьном возрасте проходит две ступени. На первой ступени, в 7—10 лет (I—IV классы), испытуемые осуществляют обобщение, используя «положительные» примеры. На второй ступени обобщения, которая начинается с 11 лет и формируется окончательно к 13 годам (VII класс), используются как «положительные», так и «отрицательные» примеры всяких видов. Развитие способности обобщения в дальнейшем связано с развитием способности использовать «отрицательные» примеры. Как отмечает Ш. А. Надирашвили, ребенок использует «отрицательные» примеры в качестве средства обобщения необходимых признаков после 11—12 лет. Далее «отрицательные» примеры вносят свою лепту в процесс обобщения в целом. Исследования Ш. А. Надирашвили позволяют ставить такой очень важный в контексте нашего исследования вопрос: означает ли, что у детей до 11—12 лет механизм отрицания вообще не действует? Если действует, то какова его специфика?

В противоположность работам советских психологов, которые рассматривают отрицание как компонент развития понятийного мышления, в зарубежной психологии мож-

но легко различить два основных подхода к изучению генезиса отрицания — психоаналитический и бихевиористский. Оба они произвольно и односторонне вычлениают отдельные аспекты этого процесса, отсюда и односторонняя или даже ложная его трактовка. Прежде всего отметим тенденцию видеть в процессе генезиса отрицания проявление области бессознательного. Особенно характерна в этом отношении работа Р. Спитца. В предисловии к книге «Нет и Да», вышедшей к столетию со дня рождения Фрейда, Спитц пишет, что идеи Фрейда об отрицании, высказанные им более тридцати лет назад, могут быть использованы при непосредственном наблюдении за грудным ребенком [290, с. 7].

Согласно Спитцу, общение ребенка — явление эгоцентрическое, так как оно соответствует внутренним неуправляемым и непреднамеренным процессам разрядки (*décharge*). Появлению у ребенка отрицательного знака «нет» в виде качания головой при его общении с окружающими людьми, и прежде всего с матерью, предшествуют некоторые подготовительные этапы. Так, в трехмесячном возрасте появляется инстинктивное, так называемое роющее, поведение (*comportement de «fouissement»*) ребенка как ответ на предъявление материнской груди. Такое поведение, замечает Спитц, сопровождается улыбкой ребенка. После девяти месяцев, с появлением чувства тревоги, у ребенка развиваются уже произвольные движения головы, которые сигнализируют об отказе в социальном контакте. Для инстинктивных и произвольных движений головой общим является то, что они сопровождаются «разрядкой напряжения» и являются двумя регрессивными этапами на пути к настоящему отрицательному знаку.

Появление «нет» в качестве абстракции — показатель прогресса. По Спитцу, это происходит между 15-м и 18-м месяцами жизни ребенка. На данном этапе «нет» — это уже семантический жест на уровне предметных отношений и семантического общения, представляющий собой начало усвоения символа отрицания. Благодаря ему у ребенка появляется способность к рассуждению, означающая реструктурирование и деятельность своего «Я». В конечном счете отрицание возникает тогда, когда появляются первые функции своего «Я». С этого времени, пишет Р. Спитц, отрицание становится «триумфальным лозунгом» на протяжении всего того периода развития ребенка, о котором психоаналитики говорят как о негативистическом периоде в его жизни. «З. Фрейд (1908) и Анна Фрейд

(1951) квалифицировали этот период как период анального упрямства» (obstination anale) [290, с. 77].

Таким образом, по Спитцу, отрицание возникает только на определенном этапе онтогенетического развития. Когда же ребенок сознательно овладевает отрицательным понятием, его сознательным употреблением в общении, то это означает, что «человек очеловечивается» [290, с. 113].

Сказанное подтверждает, что Р. Спитц, как и З. Фрейд, придает большое значение роли отрицания в жизни и деятельности человека. Он считает, что отрицание — это некоторый защитный (биологический) механизм против социального контакта. Если в трехмесячном возрасте поведение ребенка еще как-то сопровождается улыбкой, то после девяти месяцев у него спонтанно появляется страх, который к 15—18 месяцам приводит к сознательному употреблению отрицания для противостояния перед фрустрирующими ситуациями общества, для сохранения самого себя и для доминирования над другими.

В отличие от отрицания, утверждение, по мнению Спитца, фактически не выполняет никакой социальной роли, так как оно — явление биологического характера, проявляющееся лишь при удовлетворении первичных потребностей. По Спитцу, утверждение — сигнал о биологической сатисфакции.

Таким образом, Спитц, как и другие последователи З. Фрейда, сводит социально-психологическую сущность человека к инстинктивно-биологической, к защите и борьбе за существование, к доминированию над другими и отстаиванию своего «Я». Хотя представители психоанализа и стремились указать на лежащие в основе отрицания механизмы, проследить их в генетическом плане, обращая тем самым внимание на значение отрицания в жизни и деятельности человека, они все же односторонне и неправильно понимали их.

Вторым типичным для зарубежной психологии подходом к изучению генезиса отрицания является подход, по существу очень близкий к бихевиористскому. Возьмем для примера новейшее исследование, проведенное французским психолингвистом Б. Бойсон-Бардые, изучавшим время реакции и число правильных и ошибочных ответов при предъявлении различных «синтаксических» и (или) «лексических» отрицаний [214]. Для «калькуляции» давались предложения типа: *Я спросил, надел ли Пьер свою шляпу; Я спросил, не надел ли Пьер свою шляпу; Я запретил Пьеру надевать свое пальто; Я запретил Пьеру не*

надевать свое пальто. В инструкции к опыту испытуемому говорилось: «Тебе покажут некоторые картинки. На одних картинках нарисованы шляпа, пальто, на других их нет. Тебе скажут предложение, в котором говорится, как должен быть одет Пьер. Будь внимателен и как можно быстрее покажи картинку, на которой Пьер таков, как говорится в данном предложении». В результате проведенного эксперимента Б. Бойсон-Бардые обнаружил, что время реакции испытуемых при осмыслении предложений зависит как от «синтаксического», так и «лексического» типа отрицаний, а в целом оно обусловлено общим числом («синтаксических» и «лексических») отрицаний, содержащихся в предъявляемом предложении.

Новым в исследовании Б. Бойсона-Бардые является то, что он определил время реакции и правильность или неправильность ответов испытуемых не только на «синтаксические», но и на «лексические» отрицания у детей 6—7 лет.

В целом, несмотря на большое количество работ, посвященных изучению мышления ребенка, в зарубежной психологии очень мало таких, где ставится задача экспериментального исследования развития отрицания. Многие из имеющихся характеризуются психоаналитическим или бихевиористским подходом, методика их весьма несовершенна, и полученные на ее основе данные не могут служить основой для широких обобщающих выводов. Среди наиболее интересных следует выделить работы Ж. Пиаже и его сотрудников, прежде всего Б. Инельдер. Остановимся на них несколько подробнее.

Ж. Пиаже и Б. Инельдер о развитии отрицания у ребенка

Изучая особенности развития у ребенка операции классификации, Пиаже и Инельдер пришли к выводу, что необходимо «приступить к центральным проблемам дополнений вообще и отрицания» [134, с. 189]. В этой связи они ставят вопрос следующим образом: каково значение отрицания у ребенка: если дан какой-нибудь класс или совокупность A , то соответствует ли выражение не- A дополнению по отношению ко «всему» (следовательно, к самому общему классу Z системы) или только по отношению к наиболее близкому включающему классу (B), или относится еще к любому классу ряда C , D и т. д.?

В одной из экспериментальных серий в качестве материала были использованы 18 геометрических фигур — 3 больших и 3 маленьких квадрата, 3 больших и 3 маленьких круга, 3 больших и 3 маленьких треугольника. В свою очередь каждая триада состояла из одного синего элемента, одного белого и одного красного. Задания давались детям в «нисходящем» и «восходящем» порядках. Нисходящий порядок: 1) «дай мне то, что не является кругами»; 2) «...то, что не является синими кругами»; 3) «...то, что не является маленькими синими кругами» и так далее. Восходящий порядок: 1) «Дай мне то, что не является маленькими белыми треугольниками»; 2) «...то, что не является маленькими треугольниками»; 3) «...то, что не является треугольниками» и так далее.

В другой экспериментальной серии в качестве материала были использованы карточки с изображением людей, животных, растений и неодушевленных предметов. Испытуемыми были дети в возрасте от 4 до 13 лет.

На основе проведенных экспериментов Пиаже и Инельдер заключили, что первые проявления отрицания у ребенка возникают спонтанно, одновременно с появлением у него дихотомической классификации. Вначале проявляется тенденция довольствоваться «простыми» отрицаниями, затем это отрицание комбинируется с поисками позитивного свойства.

На поставленный ими вопрос после проведения исследования Ж. Пиаже и Б. Инельдер отвечают так: число отрицаний по отношению к отдельным классам с возрастом постоянно сокращается; число отрицаний по отношению к самым близким классам с возрастом увеличиваются; отрицание, относящееся ко всему (все, кроме неотрицательного класса), вызывает два вида реакций различного характера: с одной стороны, наблюдается увеличение числа отрицаний (то есть, отрицаний, относящихся ко всему) у детей в возрасте от 4 до 6 лет (малышам трудно думать о двух или трех свойствах одновременно), с другой стороны, число отрицаний этого рода снова сокращается в 7 лет (испытуемые этого возраста считают более важным отличать данный класс от его ближайших классов).

По Пиаже и Инельдер, отрицание развивается в зависимости от развития операции включения. Формами отрицания, имеющими общее значение в системе иерархических включений, являются отрицание по отношению ко всему (=не-А в абсолютном смысле) или отрицание по отношению к близкому классу (=В не-А, следовательно

вторичный класс A'). Что касается цели отрицания, то в постепенном развитии включений она поляризуется в направлении целого или близкого класса. Ребенок проявляет все более сильную тенденцию связать отрицание с близкими включениями и тем самым отходит от недифференцированного отрицания (не- A = любой объект, не имеющий свойства a). Постепенно он приходит к нюансировке различных степеней отрицания. В конце этой эволюции тесная связь между отрицанием и включениями приводит к открытию, завершающему систему дополнений: если $A < B$, то не- $A >$ не- B . Это происходит на уровне формальных операций (IV стадия развития мышления, по Пиаже).

Особняком стоят эксперименты Пиаже и Инельдер по исследованию пустого (нулевого) класса, когда на одних карточках определенной геометрической формы даны изображения некоторых реальных объектов, а на других ничего не изображено [134, с. 214]. Авторов интересовало, какова реакция испытуемых на отсутствие рисунков на некоторых карточках при выполнении ими заданий по классификации, будут ли они стремиться придать всем карточкам позитивные признаки, например, признак формы. Эксперимент показал, что у детей до 10—11 лет «существует систематическое противодействие дихотомии этих карточек на те, у которых есть рисунки, и те, у которых их нет... $<...>$... Отсюда тенденция ребенка либо игнорировать негативные признаки... либо присваивать белым карточкам позитивные признаки...» [134, с. 217]. «Лишь к 10—11 годам, — констатируют Пиаже и Инельдер, — испытуемые принимают классификацию, которая между тем в этом случае прямо напрашивается: с одной стороны, класс карточек, имеющих рисунок, а с другой — класс карточек, которые их не имеют!» [134, с. 215]. Причину этого авторы усматривают только в различии между поведением, характеризующим уровень конкретных операций, связанных с конкретным содержанием и исключающих понятие пустого класса (III стадия), и поведением, характеризующим формальное мышление или его подготовительную фазу, когда возможно оперирование структурами независимо от их содержания (IV стадия).

Таким образом, особенность анализа Ж. Пиаже и Б. Инельдер отрицания и пустого (нулевого) класса состоит в том, что авторы попытались исследовать указанные явления в развитии, генетически. При этом они показали **направление** действия отрицания, **объем** содержания, подвергающегося отрицанию, **формы** отрицания, его **цель**, ко-

личество отрицаний в том или ином возрасте и т. п. Как об этом говорят они сами, их интересовал вопрос «каков... смысл выражений не-А (по объему) или не- α (по содержанию)» [134, с. 201].

Вместе с тем Пиаже и Инельдер не показали механизма отрицания как специфической познавательной структуры индивида, его обусловленности социальными условиями жизни и деятельности ребенка. По мнению этих ученых, ребенок, взаимодействуя «один на один» с объектами, однажды спонтанно начинает отрицать. Данное утверждение вызывает серьезные возражения. Советские ученые (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и др.), а также некоторые зарубежные психологи (А. Валлон, Р. Заззо и др.) не раз доказывали, что в основе развития психики человека лежит не столько непосредственное взаимодействие «ребенок—объект», сколько опосредованная связь ребенка с объектом через позиции других лиц и их отношение к объектам. В этом плане представляются целесообразными исследования, которые могли бы подтвердить, что благодаря именно такому опосредованному общению ребенка с объектом через позиции других лиц и их отношение к объектам отрицание начинает проявляться у ребенка гораздо раньше, чем показали Ж. Пиаже и Б. Инельдер.

Следует отметить, что Пиаже и Инельдер исследовали отрицание на двух различных основах: на основе понятия «наличие» (когда А и не-А представлены на карточках в виде изображений конкретных объектов) и на основе понятия «отсутствие» (когда А представлен таким же образом, как и в предыдущем случае, а не-А выражен отсутствием всякого изображения). Однако, по Пиаже и Инельдер, данный не-А является не отрицанием, а пустым, или нулевым классом и рассматривается ими отдельно от понятия отрицания. Мы считаем, что отрицание необходимо исследовать прежде всего именно на основе отсутствия, которое феноменологически предшествует собственно отрицанию [173; 249].

Существенным недостатком методики, применявшейся Пиаже и Инельдер, следует считать то, что, изучая отрицание, они использовали инструкцию, в которой содержалось отрицание: «Дай мне то, что не является кругами» и т. д. Далее, в их исследовании не всегда четко обозначены те или иные понятия, например, «промежуточное отрицание», «степень отрицания». Цели отрицания и его

формы фактически отождествляются: в обоих случаях здесь имеется в виду одно и то же — целый или близкий класс.

В другом исследовании Пиаже и его сотрудники рассматривали отрицание в связи с изучением **противоречия** [279; 280]. Оставаясь, как они пишут, в рамках диалектического изучения мышления на основе конструктивистского структурализма [279, с. 52], они попытались определить **операторный статус противоречия** в естественном мышлении человека. С этой целью они сформулировали четыре главные задачи: 1) определить с точки зрения действий и операций противоречия в естественном мышлении субъекта; 2) дать характеристику преодоления, или разрешения (*depassement*) этих противоречий; 3) установить соотношение между «естественным» противоречием, его разрешением и процессами уравнивания (по Пиаже, это — центральная задача); 4) определить факторы, от которых зависит исходное неуравнивание. Устанавливая противоречия и их источник в естественном мышлении ребенка, Ж. Пиаже и его сотрудники видят их уже в «неполной компенсации между утверждением и отрицанием», в «центрировании на положительные ценности, оставляя без внимания отрицательные», в «неуравнивании» между утверждением и отрицанием [280, с. 156, 171]. Хотя здесь отрицание и фигурирует, акцент ставится не на самой природе утверждения или отрицания, не на раскрытии их психологической сущности (развитие, механизмы и т. д.), а на «неполной компенсации» (между ними), на «центрировании», на «неуравнивании». Следовательно, при рассмотрении противоречий и их источника Пиаже и его сотрудники не отступают фактически от своих старых, традиционных позиций, которые, как известно, не раз подвергались критике как в советской, так и в зарубежной литературе [40; 101; 120; 121; 98; 99; 45; 60; 124; 125; 15; 85; 86; 175; 32; 187].

Согласно Пиаже, источник противоречия — в неполной компенсации между утверждением и отрицанием, то есть **внутри** психической сферы субъекта, а не в процессе его взаимодействия с миром вещей и с другими людьми. Получается, что не реальное, объективное взаимодействие с окружающим миром приводит к развитию утверждения и отрицания, а, наоборот, имманентное развитие последних ведет к обратимости, к уравниванию, к разрешению противоречий. «...Характерная позиция Пиаже, — отмечают П. Я. Гальперин и Д. Б. Эльконин, — заключается в том, что развитие мышления есть развитие операторных струк-

тур, что не познание вещей ведет к развитию логики, а, наоборот, развитие логики ведет к развитию познания вещей...» [45, с. 619].

Мы считаем особенно важным подчеркнуть то обстоятельство, что Пиаже и его сотрудники рассматривают отрицание как нечто вторичное по отношению к утверждению, которое, по их мнению, первично, причем, примат утверждения принимается вне иерархических уровней поведения человека [280, с. 165].

Несмотря на то, что эксперименты, проведенные под руководством Пиаже, были непосредственно направлены на изучение противоречий, их источника и разрешения, исследователи, подытоживая полученные ими результаты, все-таки приходят к мнению о возможном существовании различных видов (форм, этапов, типов, уровней) утверждения и отрицания, которые, как они предполагают, должны соответствовать различным видам противоречий. Но поскольку они не проводили экспериментов, специально направленных на изучение отрицания, то, естественно, столкнулись с большими трудностями, содержащимися в изучении противоречий. Они пишут, что на сенсомоторном уровне «можно заметить только позитивные признаки», что в плане онтогенеза «утверждение является первичным по отношению к отрицанию», что только «с началом концептуализации... можно заметить формирование элементарных негативных суждений». Следовательно, необходимо «ждать появления операторного уровня, чтобы правильно владеть отрицанием» [280, с. 165, 166]. В то же время Пиаже и его сотрудники предполагают существование некоторого моторного, или практического отрицания, являющегося первичной формой отрицания [280, с. 168].

Таким образом, с одной стороны, на сенсомоторном уровне отрицания якобы не существует (делаются попытки доказать, что при восприятии, например, отсутствие предмета в данном месте — это только противоречие, отвечающее некоторому ожиданию субъекта, и «фон» по отношению к «фигуре» — тоже не отрицание и т. д.); с другой — оно существует в виде некоторого моторного, или практического отрицания. Ж. Пиаже и его сотрудники подходят к отрицанию как к двухсистемному явлению: любое действие, — пишут они, — солидаризируется с двумя системами отрицания — с одной внешней, другой внутренней [280, с. 172]. Внутреннюю систему отрицания авторы именуют *эндогенной*, внешнюю же, как можно понять из контекста, следует назвать *экзогенной*. Однако они ничего не говорят о том, какое именно действие имеется при

этом в виду: внутреннее, психическое (интериоризированное) или же внешнее, физическое (экстериоризированное). Совершенно не раскрываются также природа этих «систем», их взаимосвязь и взаимообусловленность.

Отдавая должное работам группы Пиаже, необходимо отметить, что со многими их положениями трудно согласиться. Здесь, как нам представляется, с самого начала мы имеем дело с неверной постановкой вопроса, уводящей в сторону от рассмотрения его существа. С диалектической точки зрения первичным является не мысль, не высказывание (утвердительное или отрицательное), а та материальная действительность, в процессе взаимодействия и преобразования которой у человека возникает соответствующее утверждение или отрицание как активное психическое отражение этой действительности.

Задачи, теоретическое обоснование и методика экспериментального изучения генезиса отрицания

При изучении развития отрицания мы основывались на положении В. И. Ленина о том, что диалектический переход отличается от недиалектического «единством (тождеством) бытия и небытия» [8, с. 256], что «становление есть данность бытия так же, как небытия» [7, с. 95].

Исходя из положений развиваемой в нашей стране теории уровневой структуры психики [148; 150—153], мы выдвинули гипотезу о том, что развитие мыслительной операции отрицания, реализующей механизм неопределенности, происходит по типу последовательного построения уровневой структуры, формирование и перестройка отдельных звеньев которой, хотя и не обязательно выражаются во внешних, поддающихся простой регистрации формах, тем не менее могут быть доступны экспериментальному исследованию. В выделении уровней отрицания мы исходили как из теоретических представлений об уровнях психического реагирования, отраженных в работах о структурно-урвневой организации психики [72; 93; 155; 69; 158; 146; 183], так и из экспериментальных данных А. В. Соловьева по изучению процессов формирования понятий [173]. На этом этапе исследования положения структурно-урвневой теории служат главным образом для обоснования гипотезы, поскольку сами они были разработаны не на материале изучения отрицания; о возможности же теоретической интерпретации отрицания в рамках этой теории можно будет говорить лишь после проведенных экспериментов и установления степени адекватности полученных данных выдвинутой гипотезе.

Первой и основной задачей нашего исследования было экспериментальное изучение генезиса психологических уровней отрицания у детей в дошкольном и школьном возрасте. Вторая задача заключалась в определении роли (значения) эмоционального фактора в процессе развития отрицания у детей дошкольного и школьного возраста.

При разработке методики решения задач мы руководствовались следующими принципами:

1. Задания, предлагаемые испытуемым определенной возрастной группы, должны соответствовать ведущему виду деятельности этих испытуемых. Например, детям дошкольного возраста экспериментальные задания давали в игровой форме, у школьников (особенно среднего и старшего возраста) создавали установку на решение задач;

2. Как уже отмечалось, существенным упущением в методиках П. Уосона, Ж. Пиаже и Б. Инельдер, Б. Бойсона-Бардые и других зарубежных психологов являлась подсказка ответа самой инструкцией. Мы стремились преодолеть этот существенный недостаток: отрицание должно фигурировать не в задании и не в инструкциях к нему, а в ответах, то есть исходить не от экспериментатора, а от самого испытуемого. Последнего необходимо ставить в ситуацию, выход из которой может быть найден лишь через отрицание;

3. Мы показали, что почти во всех методиках «отрицание» традиционно выражено не отсутствием определенных признаков, качеств, а их наличием. Поэтому одним из важнейших принципов составления нашей методики было включение и учет факта реагирования субъекта не столько на наличные (А), сколько на отсутствующие (не-А) признаки. Исходя из этого, экспериментальная ситуация строилась по принципу дихотомии, то есть в качестве общего деления предъявляемых фигур выступало наличие и (или) отсутствие тех или иных гомогенных свойств*;

* В этом смысле созданная нами методика есть нечто противоположное методике А. Левицкого «Клипец» [267]. Эта методика широко используется в клинической практике. Если в своей методике А. Левицкий шел от названия объектов — от утверждения («Эта карточка — «Клипец») и (или) отрицания («Эта карточка — не «Клипец») — к самим объектам, то мы следовали (в констатирующей части эксперимента) как бы обратным путем — от самих объектов и реальных действий с ними к их постепенному разграничению и, наконец, к словесному названию и обозначению, то есть к утверждению и отрицанию. Тем самым дихотомический принцип деления фигур не сообщался испытуемому, хотя он имплицитно содержался в методике.

Испытуемый после определенных самостоятельных умственных и практических действий с фигурами должен был сам обнаружить этот принцип и обозначать возникшие в результате таких действий два класса предметов (А и не-А).

4. В тех случаях, когда испытуемый не мог самостоятельно решить задачу, ему задавался вопрос, содержащий прямую подсказку отрицания. Хотя мы против того, чтобы использовать этот прием как основной при изучении отрицания, он все же дает возможность изучения влияния подсказки на характер решения экспериментальной задачи;

5. Мы стремились к тому, чтобы методика изучения генезиса отрицания не ограничивала возможности экспериментатора в использовании различных и не ограниченных в числе признаков, по которым испытуемый мог бы отрицать;

6. Раскрытие психологической сущности отрицания потребовало сочетания качественной и количественной оценок полученных результатов. О главной — качественной — характеристике мы судили на основе применяемых испытуемыми способов решения задания, особенностей их ориентировки на существенные и несущественные условия задания в процессе его решения. Количественная оценка полученных данных выводится на основе результатов, отражающих успешность (неуспешность) решения задания.

Экспериментальный материал был подобран исходя из того, что нам предстояло решать задачи, связанные с определением наглядно-действенного уровня отрицания. Были разработаны два комплекта экспериментального материала: один для изучения развития отрицания по признаку цвета, другой — по признаку формы фигур. Оба набора использовались также для изучения отрицания по признаку «любимые-нелюбимые» фигуры, то есть по признаку, выражающему определенное эмоциональное отношение.

Для изучения развития отрицания по признаку цвета применялся комплект из 25 разноцветных кругов — по пять кругов красного, желтого, зеленого, синего, черного цвета. Такое количество кругов, как показали предварительные опыты, оказалось достаточным для выявления интересующих нас особенностей отрицания в том или ином возрасте. Все круги были изготовлены из одного и того же материала (картона), имели одинаковую величину ($d=70$ мм) и различались только цветом. Во избежание путаницы каждая пятерка кругов была окрашена в один и тот же цвет с обеих сторон. Необходимость этого выяснилась после предварительных опытов, когда многие испытуемые использовали в качестве признаков для классификации (при свободной манипуляции с ними) не только лицевую, но и обратную сторону предъявляемых кругов. (Такая особенность наблюдалась и в экспериментах на классификацию у Ж. Пиаже и Б. Инельдер.)

Хотя полный набор состоял из 25 разноцветных кругов, в каждом отдельном исследовании с одним испытуемым использовались только десять из них. Применяя этот прием, мы стремились не делать эксперимент слишком длительным и утомительным для детей, чтобы они не потеряли интереса к нему, а также чтобы перцептивная ситуация, созданная при помощи такого числа фигур, была достаточно сложной и неопределенной, хотя и разрешимой.

В свою очередь, из десяти кругов подбирались пять одного цвета, остальные же пять — по одному кругу на каждый из оставшихся четырех цветов плюс еще один круг, который по цвету повторялся с каким-либо из четырех.

В зависимости от цвета, по которому намечалось производить отрицание, в каждом конкретном случае комбинации из десяти кругов постоянно менялись. Таким образом, мы создавали и постоянно использовали пять основных комбинаций из десяти кругов каждая;

- 1) $5к + 2ж + 1з + 1с + 1ч$;
- 2) $5ж + 2к + 1з + 1с + 1ч$;
- 3) $5з + 2с + 1к + 1ж + 1ч$;
- 4) $5с + 2ч + 1к + 1ж + 1з$;
- 5) $5ч + 2з + 1к + 1ж + 1с$.

По такому же принципу были изготовлены и использованы пять комбинаций из плоскостных фигур (по пять грибов, самолетов, рыб, зайцев и елочек — всего 25) для изучения развития отрицания по признаку формы. Фигуры были вырезаны из одноцветного (зеленого) картона и отличались только формой.

Уравнивание фигур по всем признакам, кроме одного, позволяло испытуемым отрицать по этому одному, неуравненному признаку. Данный прием представляется нам эффективным именно для изучения развития отрицания. Уравнивание по всем признакам, кроме двух и более, затруднило бы решение поставленной задачи. Как показали предварительные эксперименты и подтвердил ход основной серии, такое число признаков при соответствующем учете других параметров — количество проб с одним испытуемым по одному из трех перечисленных выше признаков (цвет, форма, «любимые-нелюбимые»), количество испытуемых одного возраста, общее количество испытуемых и т. п. — оказалось достаточным для выявления однозначных результатов закономерностей генезиса отрицания.

Перейдем к анализу структуры и содержания разработанной нами методики исследования генезиса отрицания (МИГО). Она состоит из трех основных частей: констати-

рующей, подсказывающей (в некотором смысле — обучающей) и контрольной.

В свою очередь, констатирующая часть МИГО делится как бы на две подчасти: первая предполагает предъявление для сравнения четырех (из десяти) различных по цвету или форме фигур, две из которых одного и того же цвета (одной формы), остальные — различных цветов (форм).

Необходимость предъявления такого числа фигур обусловлена, на наш взгляд, следующим. Использование только двух фигур (например, желтого и красного кругов), приводит к пониманию, например, желтого круга как не красного. Иначе говоря, отрицание здесь выступает просто как обратная сторона утверждения, поскольку оставшаяся желтая фигура единственная и не создает проблемы выбора.

Иная ситуация имеет место при предъявлении трех различных по цвету или форме фигур, что способствует, на наш взгляд, вычленению собственно мыслительной операции отрицания, переводу задачи из плана перцепции в мыслительный план. Следовательно, целесообразнее начать эксперимент по изучению развития отрицания с предъявления не двух, а по крайней мере трех различных фигур. Однако, как показали предварительные эксперименты, многие испытуемые при сопоставлении, например, группы красных кругов (состоящей из одного круга) с группой не красных (состоящей из двух других кругов) для обозначения второй использовали признак «количество фигур», а именно — «два», «много», «не один» и др. Чтобы исключить подобного рода побочные эффекты, сократить время эксперимента и несколько облегчить решение, мы уравнивали условия задачи, предъявляя в исходной экспериментальной ситуации четыре фигуры, две из которых обязательно должны быть одинакового цвета (одинаковой формы), две — разных цветов (форм).

Вторая подчасть констатирующей части МИГО включает в себя последовательное предъявление по одной оставшихся шести фигур. Необходимость этого обусловлена тем, что предъявление в начале эксперимента четырех фигур и их разделение согласно требованиям методики на две части (например, на красные и не красные круги, на грибы и не грибы) еще недостаточно для суждения о том свернутом процессе, который в конечном счете приводит к формулировке испытуемым отрицания. Такой методический прием дает возможность «растянуть» во времени ре-

шение задачи и иметь дело не со свернутым актом отрицания или утверждения, а с процессом более или менее длительным. К тому же предъявление фигур (из этих шести), не входящих в первоначальные «четверки», но которые при классификации можно отнести только к группе фигур не-А (некрасных, негрибов, нелюбимых и т. п.), служило своеобразным индикатором для проверки того, в какой мере сформировалось отрицание. Предъявление дополнительных (их можно обозначить и как «проблемные») фигур показывает, на что ориентируется тот или иной испытуемый в решении задачи. Фигуры «шестерки» предъявлялись в произвольном порядке. Мы основывались на данных, полученных в предварительных опытах, согласно которым такое предъявление не оказывало существенного влияния на результаты.

После констатирующей следовала подсказывающая часть МИГО, основная цель которой — ввести отрицание в словесной форме, сообщить его испытуемому. Для этого все десять фигур смешивались и испытуемому предлагалось выбирать фигуры той или иной группы не-А (нелюбимых, нежелтых, незайцев и т. п.). Как уже отмечалось, эта часть методики совпадает с методикой Ж. Пиаже и Б. Инельдер, однако для нас она имеет вспомогательное значение в изучении генезиса отрицания.

Контрольная часть МИГО заключалась в беседе экспериментатора с испытуемым по определенной схеме. Главная ее цель состояла в том, чтобы подвести итоги выполнения задания испытуемым по первым двум частям методики, проверив тем самым степень понимания соответствующей подсказки отрицания, а также степень осознанности употребления отрицания.

Описание экспериментальных серий

Продемонстрируем возможность проведения эксперимента с детьми младшего дошкольного возраста (3—4 года). В качестве экспериментального материала используем комплект из 25 разноцветных кругов, которые, «опредметив» для наших испытуемых, назовем мячами.

Шаг 1. Экспериментатор показывает вырезанного из бумаги Мишку и предлагает ребенку поиграть «в эти мячи».

Шаг 2. Экспериментатор берет по одному кругу, показывает ребенку, и, спрашивая его, «какого цвета этот мяч», определяет, знакомы ему те или иные цвета или нет.

Если ребенок правильно отличает и называет хотя бы один из предъявляемых ему цветов, то эксперимент на изучение развития отрицания организуется именно по этому признаку. Если же ребенок не может правильно назвать ни одного из предъявляемых цветов, то, естественно, в эксперимент его включать не следует.

Допустим, ребенок хорошо отличает и правильно называет «мячи» красного цвета. Исходя из этого, экспериментатор создает следующую комбинацию из десяти кругов: $5к + 2ж + 1з + 1с + 1ч$ (комбинация 1). Остальные «мячи» убираются.

Если ребенок не знает названия других цветов, кроме красного, то по «логике вещей» он может найти другой выход: обобщить и назвать незнакомую ему по цвету группу «мячей» просто «некрасные», используя для этого факт **отсутствия** в ней «мячей», знакомых ему по цвету, а именно красных.

Шаг 3. Испытуемому предъявляются попеременно одновременно четыре мяча — два красных, желтый и зеленый — и формулируется следующая задача: «У Мишки было много мячей. (Показ.) Но он любил играть только с красными. (Здесь, экспериментатор может называть каждый раз любой другой хорошо знакомый данному ребенку цвет). Отложи в сторону **все остальные мячи**».

После решения задачи на практическом уровне испытуемому предлагаются следующие три вопроса: 1) «С какими мячами Мишка любил играть?» 2) «А с этими мячами?» (экспериментатор показывает **некрасные, нелюбимые** Мишкины мячи, не называя, однако, их так). 3) «Как их можно назвать все вместе одним словом, короче?»

Затем экспериментатор по одному достает из мешочка остальные шесть «мячей», варьирующих по цвету, и, предъявляя их в случайном порядке, каждый раз спрашивает испытуемого: «В какую группу (кучу) мячей ты положишь этот? Почему?»

После предъявления всех мячей, экспериментатор снова обращается к испытуемому с первыми тремя вопросами.

Ответами на эти вопросы констатирующая часть МИГО завершается и начинается подсказывающая. Экспериментатор смешивает обе группы мячей (красных и некрасных), говоря: «Мишка поиграл с красными мячами, поиграл и... перепутал их с остальными мячами!» Далее следует инструкция: «Отложи в сторону **все нелюбимые** Мишкины мячи». При этом он подчеркивает голосом (интонацией) слово *нелюбимые*.

После выполнения ребенком этого задания, экспериментатор повторяет первые три вопроса.

Затем экспериментатор опять смешивает все «мячи» («Мишка перепутал!») и снова предлагает малышу: «Отложи в сторону все **некрасные** мячи!» — интонационный акцент приходится при этом на слово *некрасные*.

И опять, уже четвертый раз, экспериментатор задает испытуемому те же три вопроса.

В конце эксперимента ребенка просят вспомнить, какие мячи надо было отложить в сторону, после того, как Мишка перепутал их. Словесный отчет испытуемых позволяет получить дополнительные сведения об исследуемом явлении, так как он, по мнению специалиста в данной области В. И. Лубовского, «отражает постоянное участие второй сигнальной системы в анализе и обобщении отношений между компонентами условной связи, результаты этой ее „внутренней деятельности“» [107, с. 15].

Эксперимент приводится индивидуально с каждым испытуемым.

Время проведения эксперимента с одним испытуемым (включая и время на протоколирование) составляло в среднем 10—11 минут, (для старшеклассников — 20—25 минут; это объясняется многими причинами: чуть более длинными паузами, необходимыми для обдумывания старшими школьниками их ответов, более пространными формулировками, рассуждениями, порой просьбами о повторении задачи).

В целом эксперимент носил характер частых (от года к году) последовательных «поперечных срезов» (от 3—4 и до 16—17 лет включительно). Общее количество испытуемых, принявших участие в эксперименте, — 280 человек: по 20 произвольно выбранных нами испытуемых в каждой из 14 исследуемых возрастных групп.

Результаты проведенных экспериментов

Использование одной и той же методики (МИГО) для изучения развития отрицания у детей различных, но непосредственно следующих друг за другом возрастных групп, позволило проследить за теми качественными и количественными изменениями, которые при этом имели место. Остановимся на анализе данных, полученных на каждом этапе применения методики исследования генезиса отрицания. Первый этап — предъявление для классификации «четвер-

ки» фигур. Полученные здесь результаты свидетельствуют о том, что по качеству выполнения задания, действуя согласно инструкции «Отложи в сторону все остальные мячи», испытуемые разделились на три основные группы.

К первой группе мы отнесли детей 3—4 лет, которые вместо не-А (некрасных, негрибов, нелюбимых и т. п.) откладывали все фигуры подряд, без разбора. При этом они быстро и часто отвлекались, вступали в разговор с экспериментатором, делились своими впечатлениями. Если в продолжении эксперимента от этих детей пытались добиваться выполнения задания, повторяя с ними вместе по несколько раз условие задачи, то часть из них по-прежнему настаивала на своем, другие же находили частично верные, но в целом опять-таки сумбурные решения, особенно при предъявлении «проблемных» фигур. После повторения задания некоторые дети подолгу держали фигуры в руках, другие скованно и напряженно крутили их между пальцами и, изредка поглядывая на экспериментатора, робко повторяли одно и то же: «Не знаю».

Таким образом, в первую группу вошли дети, которые фактически не поняли инструкции, что можно объяснить словами Ж. Пиаже: «Ребенок в этом возрасте еще не может выделять общие классы, поскольку у него отсутствует различие „всех“ и „некоторых“» [131, с. 181]. Эту группу составила примерно половина опрошенных нами детей 3—4 лет. Поскольку в других возрастных группах таких детей не оказалось, можно сделать вывод, что описанные выше особенности «выполнения» задания на практическом уровне свойственны лишь некоторой части детей 3—4 лет.

В отличие от детей первой группы дети второй группы приняли соответствующую инструкцию. Однако они, как правило, сначала составляли различные неверные комбинации, и только потом, после нескольких (двух-трех) повторений вместе с экспериментатором условий задачи все же верно решали ее. Определенные трудности испытуемые этой группы встретили при распределении «проблемных» фигур.

Случалось, что после некоторого латентного периода, в течение которого дети взглядом сопоставляли предъявляемую «проблемную» фигуру с выделенными ими до этого фигурами двух групп и мнением самого экспериментатора (при этом они смотрели ему в лицо, ожидая, какова будет его реакция), они выделяли третью группу фигур («Потому, что и тут нет и тут нет» — объясняли они, показывая пальцем на группы А и не-А). В некоторых случаях, моти-

вируя тем же, они выделяли четвертую группу фигур. Но достаточно было напомнить им условия задачи, как они тут же в большинстве случаев исправляли допущенную ошибку. Создавалось впечатление, будто их действия опережают мышление.

При распределении «шестерки» фигур дети этой группы нередко выдавали желаемое за действительное. Так, несмотря на то, что из инструкции ясно было, что Мишка любил играть, например, только с грибами, эти испытуемые при предъявлении других фигур (негрибов) повторяли, что с такими «Мишка тоже любит играть и я люблю». Таким образом, у детей второй группы уже наблюдаются определенные поисково-ориентировочные действия, направленные на констатацию того, что фигуры «есть» и «не есть». В эту группу вошло примерно 20% детей 3—4 лет и 5% детей 4—5 лет.

Дети, сравнительно легко и верно решившие задачу на практическом уровне, были отнесены к третьей группе. «Проблемные» фигуры не сбивали этих испытуемых с правильного пути решения задачи. Они уверенно относили их к группе фигур не-А, адекватно объясняли их распределение. Дети этой группы не отвлекались; они внимательно слушали задание и таким же образом выполняли его. В эту группу вошло примерно 30% детей 3—4 лет и 95% детей 4—5 лет. Все дети 5—6 лет и старше правильно раскладывали предъявляемые фигуры на А и не-А.

Таким образом, в своих реальных действиях примерно половина детей 3—4 лет (вторая и третья группы) уже правильно ориентируется на **отсутствие** признака и верно использует его в качестве общего критерия для отграничения «отрицательного» класса фигур (класса не-А). Можно сказать, что операция отрицания уже проявляется. Назовем этот уровень проявления отрицания **практическим**, или **наглядно-действенным**.

Следовательно, наглядно-действенный уровень отрицания характеризуется тем, что ребенок, манипулируя предъявленными фигурами, практически правильно выявляет из общего комплекса подлежащих классификации фигур группу фигур не-А (нежелтых, нерыб, нелюбимых и т. п.).

В нашем исследовании примерно 50% детей 3—4 лет правильно выполнили задание на наглядно-действенном уровне отрицания по признаку цвета фигур. Близки к этим результаты выполнения задания на наглядно-действенном уровне отрицания по признаку формы (55%) и признаку «любимые-нелюбимые» (60%). У детей 4—5 лет имеет мес-

то быстрый рост и уравнивание этих показателей по всем трем признакам (95%). В шестилетнем возрасте, в старшей группе детского сада, достигается стопроцентный рубеж правильного выполнения задания на наглядно-действенном уровне отрицания по всем признакам. Этот предел сохраняется и на протяжении всех остальных исследованных нами возрастов (рис. 1).

Как видим, на наглядно-действенном уровне принципиальных различий между развитием отрицания по эмоционально окрашенному признаку («любимый-нелюбимый») и эмоционально нейтральным признакам (цвет и форма) не наблюдается.

Факт, что начиная с четырехлетнего возраста, большинство детей правильно выполняют задания на наглядно-действенном уровне отрицания, можно рассматривать как результат срабатывания психологического механизма, обусловленного степенью неопределенности объекта. Здесь выделение наличествующих и отсутствующих признаков происходит при непосредственном манипулировании предметами путем последовательного отказа от «неотносящегося» и ограничения «относящегося». Поэтому лежащий в основе наглядно-действенного уровня отрицания механизм можно назвать **механизмом ограничивающего отрицания**.

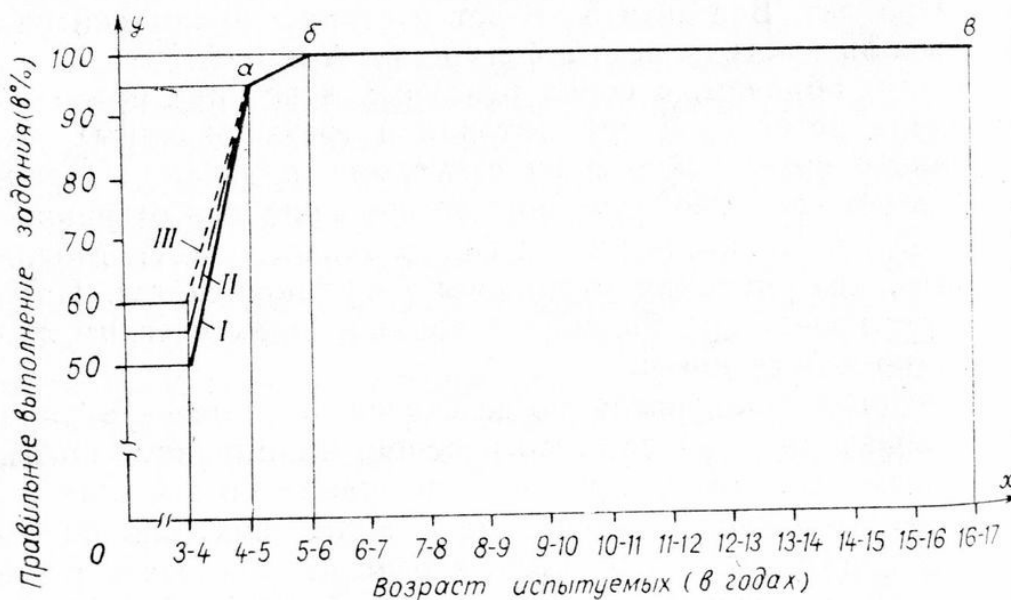


Рис. 1. Результаты эксперимента по развитию наглядно-действенного уровня отрицания у детей и подростков по признакам цвета (I), формы (II) и эмоционально окрашенному признаку «любимые-нелюбимые» (III)

На отрезках а—б и б—в графики I, II, III совпадают

По результатам наших экспериментов, ограничивающее отрицание имеет место вне опоры на знаковое (словесное) мышление, что подтверждается и экспериментальными данными других авторов. Так, Н. Ю. Вергилес и В. П. Зинченко пишут следующее: «Познавательная роль движений глаз состоит, по-видимому, в том, что с их помощью происходит *ограничение* (курсив наш. — П. Ж., М. Р.) числа степеней свободы феноменального поля»; чувственный образ формируется путем «преодоления избыточных и неадекватных вариантов отображения одного и того же объекта»; «восприятие ...скорее похоже не на слепое копирование действительности, а на творческий процесс познания» [37, с. 63, 65]. Несомненна аналогия со знаменитым положением Б. Спинозы *Determinatio negatio est* — ограничение есть отрицание.

Выявленные закономерности наглядно-действенного уровня отрицания и действующего в его основе механизма ограничения целесообразно сопоставить с теми фазами, предшествующими формированию собственно понятия, которые устанавливали Л. С. Выготский [40], Д. Н. Узнадзе [182] и др. Как писал С. Л. Рубинштейн, «у истоков познания стоит действие. Познание и действие взаимосвязаны. Сначала познание непосредственно вплетено в практическое действие, лишь затем оно выделяется в особую познавательную, теоретическую „деятельность“» [165, с. 59]. «Мышление, — отмечал Д. Н. Узнадзе, — это „функция“, а не „явление“, и как же иначе можно познать его, если не в действии?» [182, с. 79].

Наглядно-действенный уровень отрицания можно назвать и «манипулятивным», «ручным». Здесь, однако, сразу же следует оговориться: нельзя представлять дело так, будто бы отрицание протекает в чисто внешнем плане. Решая задачу на практическом уровне, на уровне действия, ребенок накапливает определенный «отрицательный» опыт, знание о классе предметов не-А. Это знание представляет собой определенный итог познавательной деятельности ребенка и как таковое является не внешним, а интериоризированным, внутренним «отрицательным» опытом [123]. Осознается ли оно, это «отрицательное» знание ребенком? Как известно, «осознать какую-нибудь операцию — это значит перевести ее из плоскости действия в плоскость языка, то есть воссоздать ее в воображении, чтобы можно было выразить ее словами» [40, с. 236]. Для ответа на поставленный вопрос необходимо обратиться к данным, полученным на следующем этапе применения методики ис-

следования генезиса отрицания. Следующий этап — это постановка вопроса о том, как обозначить вместе все фигуры группы не-А одним словом, названием (третий вопрос МИГО). Полученные здесь результаты свидетельствуют о том, что все испытуемые как дошкольного, так и школьного возраста распределились по двум основным группам.

Первую группу составили дети, словесно обозначившие группу фигур не-А (правильно выявленную ими в действии) не в отрицательной, как этого следовало бы ожидать, а в утвердительной форме: «Б», «В», «Г»... или же «Б + В + Г...».

При этом признаки, на основе которых они именуют группу не-А в утвердительной форме, чаще всего как бы навязываются им той же перцептивной ситуацией, которая непосредственно сложилась перед их глазами. Приведем типичный для этой группы пример.

Мише Б. (3 г. 6 м.) предъявляется комбинация «мячей» на отрицание по красному цвету. После верного выявления в действии не красных «мячей» Миша не спеша отвечает на третий вопрос, показывая пальчиком: «Зеленый, черный и вот желтый...» При повторении вопроса он, желая ответить короче, уточняет: «И черный, и зеленый, и желтый, и...» И тут же вспомнил: «На улице я видел светофор, где и желтый, и зеленый, а еще... красный!»

Нетрудно, таким образом, заметить, что, хотя в своих реальных действиях дети этой группы и пользуются отсутствием признака (например, отсутствием красного цвета в группе «мячей» не-А) в качестве общего критерия для отграничения «отрицательного» класса фигур, они все же не осознают данного критерия [43; 44; 85; 86; 124; 125; 175]. Это имеет место, даже несмотря на то, что при последовательном предъявлении по одной фигуре «шестерки» и постановке вопроса «Почему?» они неоднократно могут прибегать к отрицательной форме высказывания. Вот один из характерных примеров. После того, как Сережа Л. (3 г. 4 м.) верно отделил группу несамолетов (рыбу и гриб) из «четверки» фигур, показанных в исходной экспериментальной ситуации, ему по одной предъявляются фигуры «шестерки» (гриб, самолет, еще самолет, елочка, заяц, самолет), причем каждый раз он должен объяснить, почему включает данную фигуру в ту, а не в иную группу. Сережа верно распределил все фигуры «шестерки» по группам на самолеты и несамолеты; так, увидев гриб, мальчик говорил: «Потому, что Мишка не любит с ним играть». Если демонстрировался самолет, следовал ответ:

«Потому, что он любит в него играть» и т. д. Однако на третий вопрос испытуемый отвечает, пользуясь приемом перечисления фигур в утвердительной форме: «Грибок, рыбка, еще грибок, елочка, зайчик». При повторении третьего вопроса (как все-таки короче назвать всю эту группу игрушек) Сережа ответил: «Зайчики разные там».

Следовательно, хотя этот испытуемый и пользовался в своих практических действиях и отдельных частных мотивировках признаком «непопулярности», он все же не осознал и не обозначил весь класс не-А как «нелюбимые». Этот факт можно сопоставить с данными исследований Д. Н. Узнадзе, согласно которым дети трехлетнего возраста, когда спрашиваешь о значении применяемого ими слова, «довольствуются тем, что только указывают на отдельные объекты и никогда не пытаются словесно выразить подразумеваемые под тем или иным словом признаки» [182, с. 130].

Отсюда следует вывод, что отрицание имеет свой генезис в доречевых, еще не осознаваемых ребенком формах интеллектуальной деятельности. Использование ребенком отрицательных языковых средств, форм (например, отрицательных форм глаголов) не обязательно означает осознанное овладение самим понятием отрицания. Как показывают эксперименты, ребенок достаточно рано начинает правильно пользоваться отрицательными языковыми средствами, реально же он может находиться не на знаковом, понятийном, а на наглядно-действенном, неосознаваемом уровне развития отрицания. По нашим данным, эта особенность (при отрицании по определенным признакам) проявляется достаточно ярко у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Так, по признакам цвета и формы фигур практически ни один ребенок дошкольного возраста не был в состоянии дать хотя бы одно верное «отрицательное» название группе фигур не-А. В 7—8-летнем возрасте с этой задачей не справились 85% детей, определяя цвет фигур, и 80% — форму. Из детей 8—9 и 9—10 лет опять никто не смог решить эту задачу. Лишь с 10—11 лет число детей, не осознающих группу фигур не-А и не умеющих правильно назвать ее в отрицательной форме по признакам цвета и формы фигур, стало постепенно уменьшаться. В группе подростков 15—16 лет около 20% испытуемых не справились с классификацией по признаку цвета фигур и 25% — по признаку формы.

Иная картина сложилась в отношении неосознания и неумения словесно обозначить группу фигур не-А в отри-

цательной форме по признаку «любимые-нелюбимые». Если в младшем дошкольном возрасте примерно 80% детей не справились с задачей (не смогли назвать соответствующую группу «нелюбимой»), то к концу дошкольного возраста этот процент снизился до 50, а через год, то есть к 7—8 годам — до 20. Этот двадцатипроцентный уровень в основном сохраняется и у испытуемых остальных исследованных нами возрастов.

В отличие от детей первой группы дети второй группы не только верно выделили группу фигур не-А в действии, но правильно и к тому же осознанно обозначили эту группу как «не-А» («нелюбимые», «незеленые», «неелочки»). Следовательно, эти испытуемые сознательно использовали в качестве общего принципа классификации не только наличие, но и отсутствие соответствующего гомогенного признака, свойства фигур [55; 173]. Назовем этот уровень отрицания **понятийным**, или **концептуальным**.

Первые три случая (из 20) правильного словесного обозначения отрицания на концептуальном уровне по признаку цвета и четыре по признаку формы фигур были зарегистрированы у наших испытуемых, достигших 7—8 лет (см. табл. 5). У детей 8—9 и 9—10 лет наблюдается определенный спад в этом отношении. Начиная с 10—11-летнего возраста (с IV класса), процент детей, правильно обозначавших в словесной форме группу фигур не-А

Таблица 5. Результаты правильного решения задания на концептуальном уровне отрицания в констатирующей части эксперимента, %

Возраст детей (в годах)	Группа детского сада, класс школы	Признаки фигур		
		цвет	форма	„любимые-нелю- бимые“
3—4	вторая младшая	0	0	20
4—5	средняя	0	0	20
5—6	старшая	5	0	35
6—7	подготовительная к школе	0	0	50
7—8	I	15	20	80
8—9	II	0	0	90
9—10	III	0	5	85
10—11	IV	10	5	90
11—12	V	5	5	95
12—13	VI	15	15	90
13—14	VII	35	35	75
14—15	VIII	40	45	75
15—16	IX	80	75	80
16—17	X	80	75	85

по признакам цвета и формы фигур, непрерывно растет и к 15—16 годам достигает уровня 80 (рис. 2).

Другая картина наблюдалась в отношении развития осознания и словесного обозначения группы фигур не-А по эмоционально окрашенному признаку «любимые-нелюбимые» (табл. 5). Правильно именуют эту группу «нелюбимые» уже 20% детей 3—4 лет, 50% — 6—7 лет и 80% — 7—8 лет (рис. 2).

Таким образом, результаты проведенного нами исследования показывают, что концептуальный уровень отрицания достигается ребенком раньше или позже в зависимости от характера (эмоциональной окрашенности) признака, который подвергается отрицанию. Так, по эмоционально окрашенному признаку «любимые-нелюбимые» уже 80% детей в возрасте 7—8 лет достигают концептуального уровня отрицания, в то время как по эмоционально нейтральным признакам цвета и формы фигур такой уровень достигается лишь к 15—16 годам. До этого возраста, то есть до 15—16 лет между развитием отрицания на концепту-

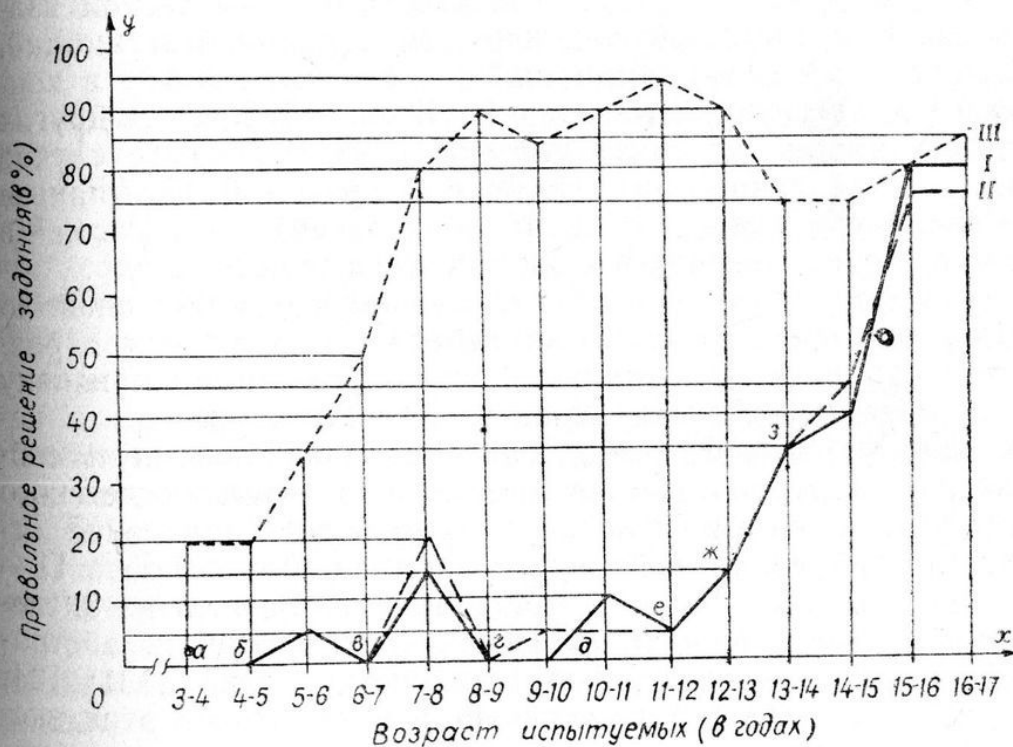


Рис. 2. Результаты констатирующей части эксперимента по развитию концептуального уровня отрицания у детей и подростков по признакам цвета (I), формы (II) и эмоционально окрашенному признаку «любимые-нелюбимые» (III).

На отрезках а—б и г—д график I совпадает с осью абсцисс, на отрезке а—в с осью абсцисс совпадает график II, на отрезке е—з совпадают графики I и II

альном уровне по признакам «любимые-нелюбимые», с одной стороны, и цвета и формы — с другой, существуют значительные различия (рис. 2). Красноречивым в этом отношении является следующий факт: во всех исследованных нами возрастах испытуемые, как правило, отрицали прежде всего по эмоциональному признаку «любимые-нелюбимые» фигуры, и только потом по остальным; такое деление почти без всяких исключений вытекало из того, что говорили сами испытуемые.

Небезынтересно также отметить, что наряду с признаком «нелюбимые», испытуемые, начиная с дошкольного возраста, стали подсказывать нам и другие, эмоционально не менее значимые для них признаки: «нехорошие», «некрасивые», «ненужные», «не его» и др. Есть основания предполагать, что, организовав эксперимент на исследование развития отрицания по этим признакам, мы получим картину, аналогичную той, которая наблюдалась в случае с развитием отрицания по признаку «любимые-нелюбимые».

Таким образом, факты свидетельствуют о тесной взаимосвязи и взаимообусловленности отрицания и эмоций. На такую же связь отрицания с эмоциями (только в контексте диалога) указывает и О. Шольц [285]. В других контекстах на эту связь указывали Ж. Котар (в случае психической патологии), П. Ф. Каптерев и Б. Г. Ананьев (в контексте педагогической психологии), П. Уосон (в рамках психолингвистических исследований) и др.

Тот факт, что в 7—8 лет подавляющее большинство детей достигает высшего, концептуального, уровня в развитии отрицания по эмоционально окрашенному признаку «любимые-нелюбимые», свидетельствует, например, о негибкости границ между предоперациональными и собственно операциональными стадиями в развитии детского интеллекта. Механизмы, обуславливающие появление отрицания, начинают действовать не обязательно после 11—12 лет, как это, казалось бы, должно следовать из экспериментов по изучению процессов классификации, абстрагирования, обобщения, формирования понятий [131; 134; 40; 182; 119; 118]. Дело, видимо, и в том, что в этих экспериментах использовались признаки, эмоционально отдаленные от интересов и понятий ребенка. Как свидетельствуют наши эксперименты, в зависимости от эмоциональной окрашенности признака возрастные границы, контролируемые механизмом отрицания на концептуальном уровне, достаточно мобильны. Д. Б. Эльконин правильно пишет о необходимости рассмотрения развития аффекта и

интеллекта в динамическом единстве. «Но до сих пор, — указывает автор, — развитие познавательных сил ребенка и развитие аффективно-потребностной сферы рассматриваются как процессы, имеющие свои независимые, взаимно не пересекающиеся линии. (...) В педагогической теории и практике это находит выражение в отрыве воспитания от обучения и обучения от воспитания» [196, с. 13].

Анализируя полученные нами данные о развитии отрицания на концептуальном уровне у детей второй группы, нетрудно заметить и такую особенность. Первые отрицания на концептуальном уровне нередко имеют форму, свидетельствующую о том, что они относятся не к предмету, а к действию (взаимодействию) ребенка с предметом. Например, правильно выделенная ребенком группа фигур не-А сначала обозначается им не как «нелюбимые» (то есть прилагательным), а как «не любит их», «не любит играть в них» (то есть глаголом). Как установил Л. С. Выготский, «ребенок раньше реагирует на действие, чем на выделенный предмет» [40, с. 237—238]. Затем появляются и другие, как бы переходные «отрицательные» формы, обозначения, которые одновременно относятся и к действию, и к предмету: «не любящие которые», «не любимые такие» и др. Но таких «переходных» форм отрицания мы встретили меньше, чем «исходных». И лишь в конце этого онтогенетического процесса появляется знак, который относится собственно к предмету действия: «нелюбимые». Интересно, что «переходная» форма отрицания перерастает в «конечную» и как бы исчезает, в то время как «исходная» форма отрицания продолжает существовать наравне с «конечной»*.

Таким образом, генезис названных форм выражения отрицания показывает, что начальные проявления концептуального уровня отрицания сохраняют некоторые черты относительно более низкого, наглядно-действенного уровня, иначе говоря, концептуальный уровень отрицания вырастает из наглядно-действенного.

Генезис этих форм отрицания наводит также на мысль, что ребенок достигает концептуального уровня отрицания раньше, если отрицание формируется не только на основе

* Психопатологи отмечают, что при наличии у больных бредовой интерпретации реальности нередко имеет место стирание граней между «Я» и «окружением», когда больному представляется, что все происходящее вовне влияет на него, а его собственные действия также влияют на все окружающие; в подростковом и юношеском возрасте нередко доминирует влияние собственных действий. В этом хотя и отдаленная, но явная аналогия рассматриваемой здесь закономерности.

эмоционально окрашенных признаков, как было показано выше, но и признаков, выражающих действие. На ранних этапах развития психики ребенка отрицательная форма глагола, по-видимому, преобладает над отрицательными значениями других частей речи. Но это положение нуждается в проверке.

Как мы уже видели, в развитии отрицания на концептуальном уровне по эмоционально окрашенному признаку («любимые-нелюбимые») и эмоционально нейтральным признакам (цвет и форма) существуют значительные различия. Влияет ли подсказка со стороны экспериментатора на уменьшение этих различий? Для ответа на этот вопрос в методику исследования генезиса отрицания была включена подсказывающая часть.

Данные говорят о том, что результаты контрольной части эксперимента незначительно отличаются от результатов констатирующей (табл. 6, рис. 3). Подсказка экспериментатором соответствующего отрицания, его названия несколько повышает концептуальный уровень отрицания по признакам цвета и формы фигур, но в целом очень мало. Об этом же свидетельствуют и результаты самоотчетов испытуемых.

Полученные данные указывают на наличие определенной последовательности в развитии исследуемой операции в дошкольном и школьном возрасте. Прежде всего фор-

Таблица 6. Результаты правильного решения задания на концептуальном уровне отрицания в контрольной части эксперимента (после подсказки), %

Возраст детей (в годах)	Группа детского сада, класс школы	Признаки фигур		
		цвет	форма	„любимые-нелю- бимые“
3—4	вторая младшая	5	5	25
4—5	средняя	0	0	35
5—6	старшая	10	0	50
6—7	подготовительная к школе	5	5	65
7—8	I	15	25	85
8—9	II	10	5	90
9—10	III	15	5	85
10—11	IV	5	0	95
11—12	V	5	5	95
12—13	VI	20	20	85
13—14	VII	35	40	75
14—15	VIII	50	55	80
15—16	IX	80	75	80
16—17	X	80	80	80

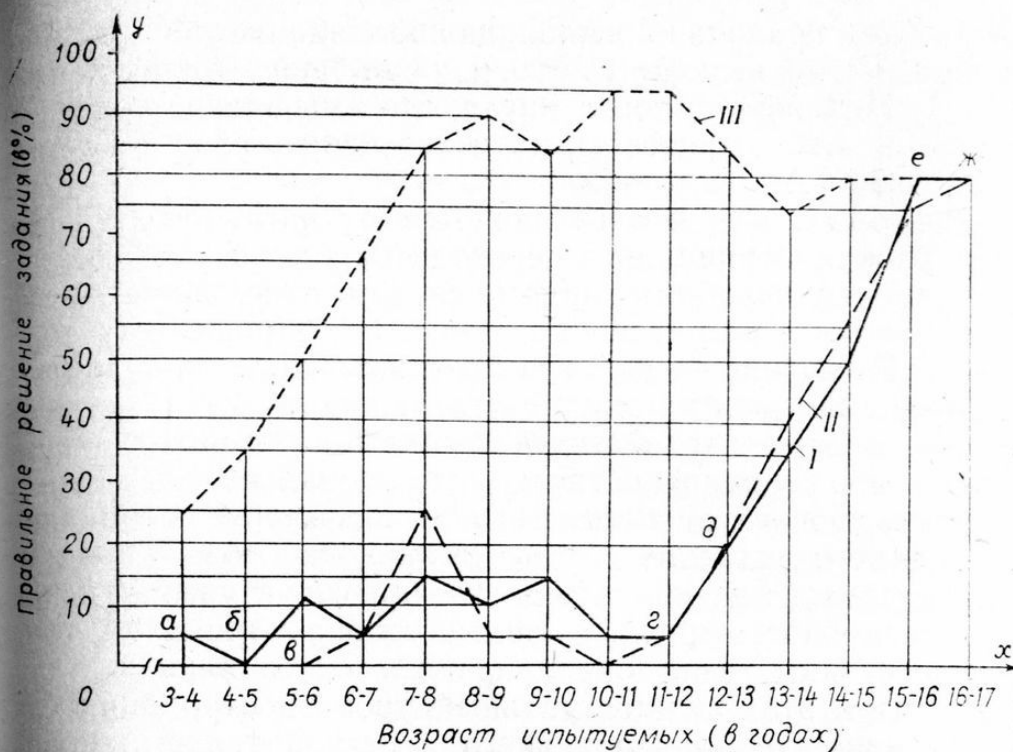


Рис. 3. Результаты контрольной части эксперимента по развитию концептуального уровня у детей и подростков по признакам цвета (I), формы (II) и эмоционально окрашенному признаку «любимые-нелюбимые» (III)

На отрезках *a—б* и *г—д* графики I и II совпадают, на отрезке *e—ж* совпадают графики I и III, на отрезке *б—в* график II совпадает с осью абсцисс

мируется наглядно-действенный, неосознаваемый уровень отрицания, затем понятийный, или осознанный, то есть концептуальный. Развитие операции отрицания, следовательно, состоит в постепенном осознании с возрастом его высшего, концептуального уровня. Как писал Л. С. Выготский, «развитие и состоит в этом прогрессирующем осознании понятий и операций собственной мысли» [40, с. 239].

Однако с появлением концептуального уровня отрицания наглядно-действенный не исчезает. Он одновременно как бы и отрицается и сохраняется. Здесь обнаруживается динамическая связь недизъюнктивного [31] типа. Наглядно-действенный уровень отрицания сохраняется в двойном плане. Во-первых, он остается в основе развития концептуального уровня отрицания. Например, не было ни одного случая, чтобы испытуемый, не справившийся с решением задания на наглядно-действенном уровне отрицания, смог решить его на концептуальном. Только ис-

пытуемые, правильно выполнившие задание на низшем уровне, могли выполнить его и на высшем. Видимо, прав был А. Н. Соколов, когда писал, что «мышление содержит в себе не только речевую, но и неречевую фазу действия» [172, с. 230].

Во-вторых, все, что сохраняется от наглядно-действенного уровня отрицания, переходит в концептуальный в существенно преобразованном, снятом виде. Имеет место качественно новый, высший «синтез». Происходит то, о чем В. И. Ленин писал: «От утверждения к отрицанию — от отрицания к „единству“ с утверждаемым...» [7, с. 208]. В этом смысле наглядно-действенный и концептуальный уровни образуют целостную, функционально иерархизованную, уровневую психическую структуру отрицания. По-видимому, лишь в случае патологии может происходить расщепление и раздвоение этой структуры. У психически здоровых взрослых людей уровни отрицания тесно взаимосвязаны, взаимопроникают и обуславливают друг друга. При этом концептуальный уровень отрицания служит в качестве направляющего и регулирующего; по отношению к нему наглядно-действенный выступает как ограничивающий или разрешающий.

Исследование показало, что с переходом на концептуальный уровень отрицания происходит уменьшение перцептуальной неопределенности в предъявляемой для классификации группе фигур не-А (правильно выделенных до этого в действии) с одновременным ее перекодированием и фиксацией на качественно новом уровне в виде «отрицательных» понятий, суждений, умозаключений. Т. Рибо выразил это предельно кратко: «Единственной подходящей формулой можно признать следующую: ум переходит от неопределенного к определенному» [141, с. 31]. Подобное писал и П. Ф. Каптерев: «Отрицательным знаком мы создаем небытие, нетелесность, бесконечные свойства высшего существа, хотя ничего подобного представить и не можем, несмотря на все усилия воображения» [83, с. 174]. Существенно отметить, что некоторые старшеклассники, отвечая на третий содержащийся в нашей методике вопрос, после перечисления многих, причем самых разнообразных «отрицательных» названий группы фигур не-А («нелюбимые», «незеленые», «неелочки», «неодинаковые», «бездействующие», «непредпочитаемые»), вдруг открывали для себя: «Да их же можно до бесконечности называть „не...“! Просто, мы так не говорим». Иногда они так и обозначали группу фигур не-А: «Бесконечное множество предметов, без грибов».

Таким образом, благодаря отрицанию с возрастом познание, совершающееся на любом уровне, переводится на концептуальный уровень и тем самым уменьшается или снимается неопределенность предшествующих уровней. При этом степень неопределенности, которая уменьшается или же полностью снимается, зависит от многих факторов, в том числе и от того, в какой мере она была заложена экспериментатором в предъявляемой для решения задаче. Например, одна степень перцептуальной неопределенности оказывается снятой, когда испытуемый отрицает по одному только признаку предъявляемых фигур, и совсем иная, когда отрицает по двум, трем и более признакам одновременно. В этом смысле отрицание можно рассматривать как своеобразный механизм выявления и фиксации объективно существующей и специально заданной в рамках данной познавательной задачи неопределенности.

В целом результаты нашего исследования генезиса отрицания дают нам основание не согласиться с мнением И. Н. Бродского, который со ссылкой на «Антропологический принцип в философии» Н. Г. Чернышевского пишет, что по сравнению с положительными отрицательные высказывания обладают «меньшей познавательной ценностью» [27, с. 63]. Данная точка зрения исходит, по-видимому, из положения формальной логики, где «не так давно общепринятым было правило, согласно которому нельзя давать отрицательных определений» [52, с. 8]. Это неверно и с точки зрения содержания, если иметь в виду динамику ограничивающего и ограниченного знания, и тем более в генетическом плане, поскольку развитие отрицания с большой степенью адекватности отражает развитие познавательных возможностей ребенка. Подчеркнем в этой связи совпадение наших данных с принятым теперь мнением по вопросу о формировании понятий: если прежде считали, что полноценные понятия можно сформировать лишь в среднем школьном возрасте (в 11—12 лет), то на основе поэтапной методики П. Я. Гальперина такие понятия удалось сформировать у ребенка 5—6 лет. Подчеркнем, что существенную роль в создании основ и предпосылок развития понятийного мышления играет, как известно, развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Этим двум важнейшим формам отражения у детей дошкольного возраста посвящены оригинальные исследования Н. Н. Поддъякова, выполненные в русле научного направления, развиваемого А. В. Запорожцем [137]. Отметим и работы В. В. Давыдова по изучению различ-

ных форм детских обобщений, исследующие формирование содержательных теоретических видов обобщения и теоретических понятий у младших школьников [60].

Полученные нами экспериментальные данные имеют не только теоретическое, но и определенное *практическое*, прежде всего *дидактическое* значение. Психологически действенную природу отрицания, его механизм можно сознательно использовать в учебно-воспитательном процессе. Так, в предназначенной для учащихся начальных классов книге «Считай, смекай, отгадывай» В. П. Труднев предлагает юным читателям для самостоятельного решения такую задачу: «Аня и Катя нашли по одному грибу. У Кати гриб был не меньше, чем у Ани. Покажи на рисунке, который гриб нашла каждая из них» [180, с. 5].

В ряде случаев, «для решения строго определенных задач, все элементы которых тоже строго определенные, применяется обратное преобразование, а именно: некоторые из элементов превращаются (временно) в нестрого определенные». Для этого широко используется так называемое доказательство от противного, которое основывается на применении отрицания [188, с. 43]. Другой пример. «Иногда, а в высшей математике довольно часто, легче бывает доказать, что не у всех элементов множества M отсутствует свойство α , чем указать конкретно хотя бы один элемент множества M , обладающий свойством α » [58, с. 52]. Подобное определение через отрицание открыто или имплицитно содержит в себе указание на предел, что и позволяет трансформировать его в конкретные математические (и не только) задачи. Например: «Студенты разных факультетов педагогического института организовали эстрадный квартет. Михаил в нем играет на саксофоне. Пианист учится на физическом факультете. Ударника зовут не Валерием, а студента географического факультета зовут не Леонидом. Михаил учится не на историческом факультете. Андрей не пианист и не биолог. Валерий учится не на физическом факультете, а ударник не на историческом. Леонид играет не на контрабасе. На каком факультете учится Валерий и на каком инструменте он играет?» [139, с. 179—180].

Достаточно сложными для решения, но эффективными для развития логического мышления детей, их воображения следует считать, по-видимому, отгадывание «отрицательных» загадок и вопросов. Например: «Начальник не велик, а долго спать не велит», «Что не имеет ни начала, ни конца?» и т. п. Одна из сложностей решения «отрица-

тельных» вопросов, загадок заключается в том, что по сравнению с «положительными» они, как правило, предполагают не одно, а множество решений, естественно, мотивированных. Выраженная через отрицание неопределенность может служить также прекрасным средством для создания высокохудожественных литературных произведений. Так, знаменитый итальянский сказочник Джанни Родари пишет об удивительной «Стране с „не“ впереди», о «Человеке из ничего», о «Дороге никуда» и других поучительных вещах и явлениях. В этом смысле особо эффективными для развития мышления является не только отгадывание, но и составление детьми «отрицательных» загадок, вопросов. В отличие от «положительных» загадок, где отгадываемые предметы, явления описываются на основе наличия у них тех или иных признаков, свойств, в «отрицательных» описание дается на основе отсутствия таких свойств или признаков. Ограничение же предмета при помощи отсутствия — достаточно сложное дело. Не случайно дети, как правило, предпочитают составление «положительных» загадок.

Известно также, что учителям, воспитателям нередко приходится делать замечания своим ученикам, оперируя словами «не так...», «не это...» и т. п. Ввиду содержащегося в них отрицания, которое, как мы уже показали, является средством фиксации и выражения неопределенности, такие объяснения, естественно, необходимы, но недостаточны, так как в них нет еще конкретного указания на то, «как», «что» и т. п. Вот почему подобные замечания нуждаются в конкретном уточнении и дополнении со стороны педагогов, воспитателей. «Ориентирующая функция отрицания (следовательно, ее положительная роль), — пишет Б. Г. Ананьев, — обнаруживается лишь тогда, когда отрицание носит перспективный характер, выраженный в мотивированной оценке запрещения» [12, с. 150].

В целом наше экспериментальное исследование генезиса отрицания дает возможность сделать следующие выводы.

1. Исходя из структурно-уровневой теории, в рамках которой устанавливаются различные уровни неопределенности той или иной познавательной задачи и соответственно различные уровни направленных на их преодоление действий (различные акциональные уровни), можно утверждать, что отрицание служит повышению каждого такого действия до уровня мыслительной операции ограничения. Диалектическая природа отрицания проявляется в

том, что оно есть и средство выражения неопределенности, и средство ее преодоления.

2. В генезисе отрицания прослеживается достаточно тесная связь между эмоциями и мышлением. Поэтому нам представляется совершенно справедливым мнение тех исследователей, усилия которых направлены на изучение этой связи.

В то же время обнаруженная нами тесная связь развития отрицания с эмоциями ставит проблему возрастных границ между дооперациональными и собственно операциональными стадиями в развитии детского интеллекта. При наличии эмоционально значимых признаков в эксперименте ребенок раньше достигает более высокого уровня действий именно благодаря отрицанию. Это происходит, когда отрицание касается эмоционально значимых для ребенка признаков — «любимые-нелюбимые», «красивые-некрасивые», «хорошие-нехорошие», «нужные-ненужные» и др. Так, по признаку «любимые-нелюбимые» уже 95% детей 4—5 лет достигает концептуального уровня в развитии отрицания.

3. Полученные данные, по-видимому, позволяют несколько уточнить возрастную периодизацию интеллектуальных возможностей детей дошкольного и школьного возраста и говорить о сравнительно большой гибкости тех или иных действий и мыслительных операций.

4. Исходя из данных нашего исследования, можно утверждать, что развитие функциональных уровней отрицания у детей дошкольного и школьного возраста может служить в качестве не только одного из возможных, но и наиболее адекватных показателей их мыслительной деятельности в целом. Поэтому разработанную нами методику исследования генезиса отрицания, вероятно, можно использовать и в диагностических целях, согласовав, естественно, с теми специфическими требованиями, которые предъявляются к подобного рода методикам.

Таким образом, можно считать, что результаты проведенного нами исследования подтверждают истинность выдвинутых гипотез. В отношении гипотезы об уровне организации отрицания как познавательного действия следует добавить: переход в процессе развития к более высокому уровню — это не однонаправленный процесс, он имеет сложный характер, в частности, значительное влияние оказывают возраст, индивидуальные особенности и эмоциональность стимула.

ГЛАВА V

СТРУКТУРНО-УРОВНЕВАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОТРИЦАНИЯ

С того времени (примерно с середины 70-х годов), когда было начато наше исследование отрицания, много внимания было уделено разработке структурно-уровневой теории действия в качестве средства анализа психики. Как известно, эта теория в своем естественно-научном варианте берет начало в классических работах Х. Джексона и П. Жане, а в отечественной литературе представлена известными исследованиями Н. А. Бернштейна [23]. За прошедший период мы рассмотрели общее развитие этой теории [149; 150] и ее место в системе психологии [152; 151], а также попытались применить структурно-уровневую теорию — с теми весьма существенными коррективами, которые уже внесла в нее современность, — к разработке ряда конкретных психологических проблем: памяти [148], фиксированных форм поведения [72], анализа конкретной профессиональной деятельности, в частности, врача-рентгенолога [159; 160; 183; 184; 93].

Проведенное исследование проблемы отрицания показывает, что внутри нее существуют отношения структурно-уровневого типа. С использованием методики исследования генезиса отрицания в действии нами были выявлены два тесно взаимосвязанных и взаимообуславливающих функциональных уровня отрицания — наглядно-действенный и концептуальный. Первый характеризуется тем, что ребенок в действии правильно выявляет и ограничивает в общем комплексе предъявляемых для классификации фигур группу фигур не-А, не будучи, однако, в состоянии назвать ее как «не-А». Хотя ребенок и использует **отсутствие** того или иного признака в качестве основы для классификации («отрицания») предъявляемых фигур, осознать и выразить его в виде соответствующего ему понятия он еще не может. Наглядно-действенный уровень — это «низший» уровень отрицания, в основе которого лежит меха-

низм ограничения, связанный с конкретным предъявляемым материалом.

На концептуальном уровне ребенок в действии не только верно выявляет и ограничивает группу фигур не-А из общего комплекса предъявляемых для классификации («отрицания») фигур, но верно и к тому же осознанно именует, обозначает эту группу фигур как «не-А». Здесь он сознательно использует **отсутствие** того или иного признака в качестве основы для классификации («отрицания») предъявляемых фигур. Происходит уменьшение или снятие перцептуальной неопределенности в предъявляемой для решения группе фигур не-А, правильно выделенной до этого только в действии, с одновременным перекодированием и фиксацией этой неопределенности в виде «отрицательных» понятий, суждений, умозаключений. Развитие отрицания, таким образом, состоит в диалектическом переходе от наглядно-действенного, не осознаваемого ребенком уровня отрицания к концептуальному, осознанному. При этом, как было показано выше, имелись определенные вариации.

Мы использовали структурно-уровневую концепцию психики в качестве гипотезы для проводимого эксперимента. По всем данным, гипотеза была верна. В свою очередь, эти данные служат дальнейшему развитию теории, ее конкретизации. Такого рода соотношения являются типичными для развития и взаимообусловленности теории и эксперимента, что и определяет общий ход научного исследования «по спирали».

Приведенный выше материал свидетельствует, что в той мере, в какой мы стремимся выделить психологический аспект отрицания оно (отрицание) есть проблема мышления. Этот факт четко представляли себе и исследователи прошлого. Так, А. И. Герцен писал, что человек в своем реальном стремлении к пониманию объекта «с первого приступа начинает отрицать то, что его делает внешним, другим, противоположным мысли, то есть отрицает непосредственность предмета, обобщает его и имеет уже с ним дело как со всеобщим...» [51, с. 124]. П. Ф. Каптерев отмечал, что мышление «предполагает несомненно постоянную отрицательную деятельность, постоянное устранение из сознания напирających на него и врывающихся ассоциированных свойств» [82]. По его мнению, «отрицательным знаком мы создаем небытие, нетелесность, бесконечные свойства высшего существа... <...> ...только знаковое мышление вносит в наш ум отрицание» [83, с. 173].

Признавая отрицание проблемой мышления, мы с особой настоятельностью должны подчеркнуть тот факт, что по сравнению с представлениями прошлого наше понимание сущности мышления сильно изменилось. Наиболее глубокие изменения во взглядах на мышление имели место в результате возникновения и распространения когнитивной психологии [151]. С учетом полученных за последние десятилетия данных, сущность мышления как познавательного процесса и его место в общей системе психологических функций могут быть представлены в плане того, что мышление есть высший уровень познания — единого психического процесса, высший уровень как закономерное продолжение и развитие чувственных «низших» уровней. Было бы преувеличением сказать, что это — совершенно новая точка зрения, но данные когнитивной психологии подтверждают ее новыми фактами.

При интеграции проблемы отрицания в ее психологическом аспекте в более широкий контекст мышления, безусловно, большое значение имеют как выводы, сделанные при рассмотрении комплексной природы отрицания, так и более общие данные о природе мышления. Важнейшим из них является тезис об общности уровневых структур мышления и действия, на обоснование которого следует обратить особое внимание, поскольку мы исследовали отрицание как действие.

Тот кардинальный для всей когнитивной психологии факт, что психические процессы, особенно познавательные, можно (и нужно!) изучать через действия и, более того, как действия, подтверждается данными исследования восприятия. Хорошо известны опыты Д. М. Страттона [291] и И. Колера [262] с искажающими очками. Как было позднее показано Р. Хелдом и А. Хейном [241], активные действия испытуемого очень важны для того, чтобы избавиться от этого искажающего эффекта. Выявлены по существу те же закономерности, но уже в генетическом плане [239; 240]. Аналогична этому явлению по своей психологической сущности тенденция к восприятию углов только как прямых, а линий — как вертикальных или горизонтальных, (хотя реально они таковыми не являются); исследователи справедливо говорят в этой связи о «плотницком мире», то есть мире, видимом с позиции активного преобразования, мире, сотворенном действиями человека, в котором практика построек связана с оптимальным учетом гравитации и величины объемов. Отметим, что предпринимались попытки объяснить такого рода феномены с позиций

гештальтпсихологии как автономный организующий принцип, как «тенденцию против неустойчивости» [277; 278; 199]. Однако доминирующим остается объяснение с позиций практического действия. Роль внешних, практических действий отчетливо выявляется в таких перцептивных эффектах, как демонстрации Эймса [247]. Еще Д. Джибсон указывал, что каждой воспринимаемой форме может соответствовать бесчисленное множество пространственных интерпретаций в зависимости от того, как, в какой плоскости и каком расположении человек представляет их себе. На практике же обычно реализуются те из них, что являются оптимальными для практической деятельности, то есть фронтальные и параллельные [235].

Как показали данные, полученные в период докогнитивной психологии, а тем более ее собственные, действие служит основой психологической интерпретации не только восприятия, но и мышления. Основа этого тезиса была сформулирована еще Н. Ахом в его известной работе о произвольной деятельности и мышлении [198], хотя теперь смело можно утверждать, что эта работа не была должным образом понята современными ему психологами. Уже здесь Н. Ах показал идентичность психологических закономерностей действия и мышления. И действие, и операции мышления требуют реализации определенных целей, и психические процессы развертываются от постановки цели до ее достижения (у представителей бихевиоризма идея об эквивалентности действий и операций мышления получила упрощенную трактовку: по выражению Э. Боринга, подобрать рифму к слову-стимулу психологически равнозначно нажатию пальцем на ключ при появлении стимула).

Приведем примеры из современной когнитивной психологии и даже непосредственно предшествовавшего ей периода [198], в которых мышление изучалось как действие. Следует, однако, помнить, что отчетливая формулировка этого тезиса и последовательная реализация его в экспериментальных исследованиях — отличительная черта советской психологии [23; 152; 160]. В рамках когнитивной психологии можно указать лишь отдельные работы зарубежных авторов, для которых характерен подобный подход. Так, в работе Н. Фрост [233] было показано, что обобщение зрительных образов в процессе воспроизведения на их основе собственно пространственных свойств зависит в большей степени от действий, от оперирования объектами, чем от их вербального обозначения. Эта работа явилась продол-

жением более раннего исследования Т. Карвосского, Ф. Грамлиха и П. Арнотта [253], где было установлено, что активные действия с объектами в большей степени способствуют установлению образных ассоциаций, чем словесных.

Из работ зарубежных психологов, наиболее отчетливо представляющих подход к изучению мышления как действия, следует выделить известную монографию Д. Миллера, Э. Галантера и К. Прибрама «Планы и структуры поведения» [115]. Правда, сходные взгляды были высказаны несколько раньше в работе Э. Ньюэла, Д. Шоу и Г. Саймона [272]. Согласно точке зрения этих авторов, действие определяется в первую очередь целеполаганием, которое обуславливает также построение иерархической структуры подчиненных действий — средств. По их мнению, деятельность в целом есть постоянное сопоставление наличного состояния с предвосхищаемым будущим, идентифицируемым с осуществлением цели. Рассогласование этих двух репрезентаций порождает определенные операции, направленные на его сужение. В качестве интегрированной единицы психологического исследования рассматривается ТОТЕ (Test-Operation-Test-Exit). Суть ТОТЕ в организации последовательности интегративных мыслительных операций, которая в конечном счете должна приводить к цели действия на основе цепочки последовательных актов сличения процесса выполнения действия с антиципируемой целью.

Когнитивная психология показала, что мышление как высший и направляющий уровень познавательной деятельности выявляется уже на ее низших уровнях (ощущений, восприятий, памяти и т. д.), но, с другой стороны, с такой же неизбежностью проявляется и влияние низших уровней (способов, форм) репрезентации познаваемого объекта на высшие уровни мышления. Это столь очевидное в наше время положение постепенно вызревало внутри психологии, которая, как уже отмечалось, основывалась на функциональном понимании познавательных процессов. Тенденция рассматривать познавательные процессы в функциональном плане фактически никак не противоречила самым общим предположениям об определенной иерархии этих функций — тезису, который идет еще от времен античной философии. Согласно ему, мышление есть высший познавательный уровень: философия прошлого нередко противопоставляла мышление как процесс, характеризующийся самодостоверностью, чувственному познанию с

присущими ему ошибками и ненадежностью. Правда, этот тезис в целом не выходил за рамки общегносеологического, и очень редко предпринимались попытки дать ему более развернутое собственно психологическое обоснование. Важно еще раз подчеркнуть, что в прошлом понимание мышления как высшего уровня познания было некоторым общим положением, почти не подтвержденным конкретными психологическими данными. Психологи не были в состоянии детально проанализировать взаимосвязи мышления с другими познавательными процессами, хотя в большинстве своем признавали сам факт взаимосвязи и взаимообусловленности. При таком подходе тематика мышления оставалась относительно изолированной областью исследования, что обусловило невозможность в прошлом сколько-нибудь точного психологического определения мышления. Такое положение в значительной степени сохраняется и сейчас: либо мышление определяется через такие процессы, как обобщение, абстрагирование, выделение существенного, (которые сами еще нуждаются в более точной дефиниции — не вербальной, а на основе экспериментально-психологических данных), либо дается перечень проблем, которые тот или иной автор относит к области мышления,— проблемные ситуации, решение задач, процессы дедукции и индукции, суждения и умозаключения, процесс вывода, формирование понятий, возникновение гипотез, язык и речь, вербальное научение, вербальное и образное мышление, понимание, вопросы искусственного интеллекта и т. д.

Вместе с тем на протяжении всей истории развития психологии шло постепенное формирование иного теоретического подхода, безусловно включающего в себя мышление в качестве обязательного компонента и со временем способного привести к новому пониманию психологической сущности мышления. Еще Платон, который в наибольшей степени способствовал обособлению мышления как специфической, отличной от чувственной, формы познания, проявил глубочайшее понимание психологической сущности мышления. Он говорил, что низшая форма мышления — это простое узнавание объекта, а высшая (всеобъемлющая интуиция) есть видение всех отдельных феноменов как частей общей системы. Позднее серьезный психологический анализ идеи уровней мышления, функционирующих в рамках общей структуры, дал Аристотель [152; 153]. Затем эта идея так или иначе проявлялась в трудах наиболее выдающихся психологов, например, в объединяющих

общую и патологическую психологию трудах Х. Джексона и П. Жане; в плане экспериментальной психологии — в теории перцепции Н. Н. Ланге [94], в которой развивалось учение об уровнях восприятия в формировании образа объекта — от неопределенности к отчетливости, причем (как и в современной когнитивной психологии) время служило объективным индикатором; уровневое понимание как основа нозологических представлений выступает в плане общей психопатологии у Э. Крепелина [263]. (На развитии структурно-уровневых воззрений мы подробно останавливались в предыдущих работах [150; 152], сейчас наша задача — определить вклад современной когнитивной психологии в трактовку мышления и особенно отрицания.)

Именно в период развития когнитивной психологии трактовка познавательных процессов как некоторой уровневой организации становится одним из основных теоретических подходов. Активное применение понятия уровней, использование его для интерпретации экспериментальных данных не снимает, а, наоборот, с большей настоятельностью выдвигает вопрос о вкладываемом в него содержании. При изучении работ представителей современной когнитивной психологии видно, что это содержание может быть весьма различным. Так, У. Истес [228] видит в уровнях последовательные стадии кодирования заключенной в стимуле информации, причем сами процессы, осуществляющиеся на каждом уровне и обеспечивающие переход с одного уровня на другой, в принципе одни и те же и выполняют функции фильтров. «Решения» или «ответы» на каждом уровне есть результат однородных процессов сопоставления закодированного на входе стимула с репрезентациями в долговременной памяти прежних входов. Для другого представителя когнитивной психологии — Р. Шепарда [287] — эталоном уровневой структуры служит трансформационная грамматика с ее основным разделением на поверхностные и глубинные структуры (противопоставление связи слов в актуальном речевом потоке возможным имплицитным связям между ними, а также возможным группировкам этих слов и их трансформации). Р. Шепард считает понятие уровневой организации (по крайней мере двух уровней — поверхностного и глубинного) очень важным для психологии и особенно актуальным для анализа восприятия, в отношении которого всегда осознавались фундаментальные различия между трехмерным объектом и его двумерной проекцией на ретине.

Наряду с восприятием ученые указывают на уровневый характер мнемических процессов, на то, что вся память построена по принципу иерархии. Ф. Рестль, соглашаясь с наличием нескольких уровней памяти, считает необходимым особо отметить отсутствие различных видов памяти и функционирование уровней в рамках общей ее структуры. Он подчеркивает также, что принцип уровневой организации является общим для строения психики и для нейронных процессов. Функционирование памяти, по его мнению, есть активация части ее структур [282]. В 1979 году вышел сборник статей, основной идеей которого как раз и является уровневая организация памяти [266].

Понятие уровневой структуры привлекается также для анализа столь сложного феномена, как опознание образов, по самой своей природе являющегося пограничной областью между восприятием понятого и мышлением. Так, Н. Вейсстейн пишет, что опознание образов — это процесс, состоящий из последовательных стадий, трансформирующих стимуляцию на вводе во «внутреннюю картину» и включающий в себя операции высшего уровня («визуального синтаксиса»); «трансформации стимула, по-видимому, извлекают информацию в иерархическом порядке с целью сокращения поиска» [301, с. 19].

Наконец, уже непосредственно в изучении мышления принцип когнитивной иерархии, по словам Ф. Рестля, является центральным [282, с. 216]. П. Джонсон-Лэрд анализирует мышление как последовательные операции вывода, отношения между которыми строятся по иерархическому принципу полных и частичных целей. Подцели — это главным образом идентификация и оценка блоков информации, необходимой для осуществления основного вывода [252]. Л. Бурн рассматривает относительную трудность формирования различных типов понятий и операций вывода: «Мы устанавливали тот набор операций вывода, основой для которого служит в первую очередь предполагаемая степень знакомства испытуемых с понятием типа конъюнкции,— сочетание, необходимое для оценки трудностей того или иного правила для „наивных“ испытуемых». Л. Бурн подчеркивает, что проблема иерархических отношений операций вывода остается актуальной [212].

Другим примером частого использования уровневой концепции при экспериментальном изучении мышления в когнитивной психологии может служить работа Д. Мак Нейла [268]. Автор считает, что порождающие речь психологические механизмы у взрослого человека имеют весьма

узкий диапазон адаптабельности и по своей сущности почти не отличаются от соответствующих механизмов у детей, у которых они функционируют на сенсомоторном уровне репрезентации. Позднее эти механизмы реализуются уже на более высоких уровнях (по образному выражению автора, «высшие уровни берут эти механизмы взаимы у нижних»); этот феномен Д. Мак Нейл обозначает как «семиотическое расширение» (semiotic extension). Результатом функционирования указанных механизмов является формирование синтагм как совмещения двух схем действия — когнитивной и вербальной, из которых последняя непосредственно адаптирована к сенсомоторным репрезентациям мысли. Благодаря «семиотическому расширению» основные речевые механизмы, хотя и адаптированные к низшим сенсомоторным и репрезентативным уровням, оказываются адекватными для выражения иного и более абстрактного содержания.

Приведенные примеры свидетельствуют о широком диапазоне приложения структурно-уровневых представлений к интерпретации всех познавательных процессов, даже если эти представления еще не сложились в сколько-нибудь завершенную теорию. На основе анализа работ, относящихся к области современной когнитивной психологии, учитывая разнообразие конкретных содержаний, вкладываемых в понятие уровней, можно прийти к заключению, что это пока рабочая гипотеза, некоторая концептуальная схема, призванная облегчить интерпретацию экспериментальных данных. Тем не менее в контексте нашего изложения должно быть ясно, что, принимая уровневую гипотезу, следует прежде всего уяснить, характеризуется ли высший — направляющий, регулирующий — уровень закономерностями, установленными для мышления, или же та или иная познавательная функция при более детальном изучении оказывается «расщепленной», но остается в рамках закономерностей ощущений, восприятий, памяти, воображения. На этот вопрос пока еще невозможно дать исчерпывающий ответ; однако с точки зрения последовательно уровневой теории ответ этот не имеет большого значения, поскольку само понятие уровней динамично, а наличие промежуточных уровней не меняет общей принципиальной схемы. Поскольку вопрос непосредственно связан с пониманием того, какие реальные психологические механизмы здесь задействованы, он имеет очень большое значение для выявления определяющих на том или ином акциональном уровне механизмов. Таким образом, некоторые исследова-

тели (например, Ф. Бартлетт, Р. Шепард, У. Кинч) высказывают мнение о «предуготованности мышления» на нижних уровнях, в то время как другие (Г. Гельмгольц, Р. Грегори, Ф. Рестль, Л. Бурн, Д. Мак Нейл) видят в низших уровнях проявление мыслительных операций. Было бы, однако, ошибкой абсолютизировать различия этих точек зрения.

Как уже было сказано, экспериментальное доказательство теоретических положений структурно-уровневой концепции мышления во многом сводится к показу взаимовлияния и взаимодействия уровней. Эти процессы должны осуществляться «по вертикали» как «сверху вниз», так и «снизу вверх»: первое устанавливает общий характер взаимодействия уровней внутри структуры, второе определяет специфические особенности этого процесса в зависимости от характера задачи и индивидуальных особенностей испытуемых. Для того чтобы сдвиг в теории психологии, который приводит к отказу от функционального деления внутри этой науки в пользу структурно-уровневой концепции, выступил с наибольшей отчетливостью, конкретные формы проявления высшего уровня целесообразно показать, взяв за исходные именно психические функции в их традиционном понимании.

Рассмотрим уровневые познавательные структуры сначала в плане ведущей и регулирующей роли высших уровней по отношению к низшим.

Факт воздействия высшего уровня мышления на ощущения был четко сформулирован еще Г. Гельмгольцем на материале явлений цветового контраста в его известной теории «бессознательных умозаключений». К числу крупных современных исследователей зрительных ощущений и восприятий, развивающих общие положения теории Гельмгольца, следует отнести Р. Грегори (не будем останавливаться на его взглядах, поскольку они хорошо известны всем психологам). Косвенным — через историю науки — доказательством воздействия уровней «сверху вниз» является ход развития классической психофизики. Понимаемая первоначально как совокупность методов и теоретических положений, направленных на изучение чувствительности, она затем круто меняет свои исходные теоретические установки. В современной теории обнаружения сигналов [292] отчетливо дифференцируются два принципиально различных критерия — чувствительность и отношение, причем последнее в значительной мере репрезентирует высшие

когнитивные и личностные уровни (в классической психофизике эти уровни феноменологически нерасчленимы).

В качестве примера исследования уровня ощущений может быть приведена работа Н. Вайсстейн, опубликованная в первом томе материалов симпозиумов по когнитивной психологии университета Лойолы [301]. Работа посвящена изучению метаконтраста. Хотя, отмечает автор, в настоящее время еще невозможно точно определить, какие процессы обуславливают этот феномен и какова их иерархическая организация (неясно, в частности, при каких условиях метаконтраст может иметь место даже вне четкого определения формы стимула, а когда без установления формы нет и метаконтраста), несомненно, что это суммарный эффект многих переменных, влияние которых на него в большинстве случаев носит нелинейный характер; автор также подчеркивает их иерархическую организацию. В плане же непосредственного реагирования испытуемых на явление метаконтраста ученый выделяет три последовательные стадии — «регистрация», «описание» и «интерпретация». Эти стадии есть в когнитивном плане обобщенный коррелят внутренним поэтапным преобразованиям стимула на нейронном уровне. Следует, конечно, иметь в виду, что здесь речь идет о принципиально различных иерархических структурах, но — как это нередко бывает в экспериментальной психологии — важно зафиксировать если не прямые причинно-следственные отношения, то хотя бы корреляционные.

Следующим примером высшего когнитивного уровня, реализующегося в низшем, может служить так называемый контекстуальный эффект. Как пишет Д. Джонсон, «во многих ситуациях, когда выносятся оценки (экономические, промышленные, эстетические, в условиях обучения и т. д.), это обычно осуществляется при наличии многих объектов или фактов, которые образуют контекст для каждой единичной оценки. Этот контекст влияет на выносимые суждения. Простейший случай — разделение множества физических объектов на группы больших и маленьких» [251, с. 394]. Еще в начале XX века исследователи под руководством Г. Мюллера показали, что при вынесении серии суждений о величине веса предъявлявшихся объектов, испытуемые сравнивают в каждом случае оценки отдельных весов не с первоначально усвоенным эталоном, сохраняемым в памяти, а с некоторым общим абсолютным впечатлением от всей серии уже получивших оценки весов. После того как У. Хант и Д. Волкмэн [245] вывели эту закономер-

ность в качестве общего принципа, она нашла свое подтверждение в целой серии исследований из самых различных областей психологии. Наиболее четкое количественное выражение контекстуального эффекта устанавливается в работах, где недооценка больших по значению стимулов и переоценка малых подчиняются «центральной тенденции» (термин, впервые примененный к этого рода задачам Г. Холлингворстом [242]). Эти исследования охватили широкий круг вопросов (оценки расстояний, площадей, весов и т. д.), где «центральная тенденция» проявила себя в качестве общей для них всех закономерности оценивания. Обзор этих работ и анализ их значения при исследовании мышления дается в «Систематическом введении в психологии мышления» Д. Джонсона [251]. Такие исследования уже вплотную подходят к области формирования понятий.

Изучение уровневой организации коллективных процессов в плане воздействия «сверху вниз» вплоть до уровня ощущений имеет большое значение для рационализации тех видов профессиональной деятельности, где величина стимуляции нередко приближается к пороговой, как, например, в профессиональной деятельности рентгенолога. М. С. Роговин и Н. М. Громова изучали влияние значимости изображения на точность различения степеней яркости при восприятии рентгеновских снимков и сравнивали оценки группы специалистов-рентгенологов и контрольной группы; точность оценок проверялась фотометрированием. Была выявлена непосредственная зависимость точности оценки различий в яркости на отдельных участках рентгеновского изображения от содержания изображения и отношения испытуемого к этому содержанию, в частности, значимости для врача участков с патологическими изменениями [156].

Еще более убедительными в плане «воздействия» высших уровней представляются результаты исследования восприятия. Одна из самых показательных* в этом отношении областей исследования — восприятие изображений, ключевые признаки которых либо недостаточны для однозначной его категоризации, либо в силу тех или иных причин в них не может быть реализована их функция («нейтрализация ключевых признаков» [265]), либо эти признаки сами по себе противоречивы (иллюзии, реверсивные

* Эта демонстративность объясняется тем, что, по выражению Д. Джибсона, мы более или менее свыклись с мыслью о возможности противоречивости информации из разных модальностей, но в пределах одной модальности это всегда вызывает удивление [236].

изображения фигуры и фона, реверсивная перспектива, отсутствие перцептивных знаков предметности или перспективы, как, например, на аэрофотоснимках или на рентгеновских изображениях, «невозможные объекты» Пэнроуза и т. п.). В настоящее время объяснение этих всех феноменов невозможно в терминах только теории перцепции, необходимо признать мышление в качестве высшего, направляющего уровня. Д. Джигсон в этой связи привлекает старые вюрцбургские термины («задачи», «установки», «детерминирующие тенденции» и т. д.) в качестве наиболее удобных для объяснения, и приводимый им маленький пример (при предъявлении цифр $\frac{6}{4}$ в вертикальном расположении с инструкцией «сколько будет?» одни испытуемые отвечают «10», другие «2», в зависимости от установки на сложение или вычитание) отражает, по его мнению, психологическую сущность рассматриваемых феноменов [236].

Это же «воздействие» высших уровней видно и на материале репрезентации [295; 219; 284; 224], поскольку она никогда не осуществляется вне процесса абстрагирования. Была показана также эффективность использования наиболее общих категорий. Вопрос о том, связано ли такое истолкование с самыми высокими или же с промежуточными уровнями абстрагирования, остается пока открытым [220]. Как справедливо указывает М. Познер, «свойства, используемые на более высоких уровнях, могут быть менее знакомыми, или же в отношении их может не быть такой степени согласованности, как в отношении низших уровней» [273, с. 89]*.

Приведенные данные в отношении собственно восприятия с позиций уровневой гипотезы в принципе совпадают с результатами исследования процесса вычленения ключевых признаков.

Для всех нижележащих познавательных уровней первостепенную важность, как уже подчеркивалось [151], имеет характер решаемой испытуемым задачи.

Следует признать правильным подход У. Кинча [259], который, анализируя исследования в области ключевых признаков, демонстрирует их качественные трансформации в зависимости от характера задачи. Роль ключевых при-

* Это замечание относится лишь к действиям с незначительными (собственно «лабораторными») стимулами. При действиях с осмысленным, значимым материалом отношения, по-видимому, обратные. Так, Л. П. Урванцев показал, что степень согласованности рентгенологических заключений возрастает по мере того, как врач-рентгенолог переходит от визуальной картины к словесному описанию и собственно нозологической квалификации [183].

знаков оказывается существенно иной, имеет другие психологические характеристики в зависимости от того, включается ли она в процесс выделения единичных признаков, в процесс первичной генерализации, в процесс различения, наконец, в процесс идентификации понятий. Аналогичным образом в работе, где сопоставляются процессы запоминания при чтении текста и списков разрозненных слов, различия в результатах он объясняет не различиями в самом процессе, а за счет «обусловленных задач качественных различий уровней совершаемых действий» [260, с. 292]. Учитывая важнейшую роль задачи как фактора концептуализации познавательных действий испытуемого, мы должны еще раз подчеркнуть примат действия в отношении «внутренних», «собственно мыслительных» операций. Нет жесткой границы между данными тех исследований, которыми иллюстрировалось положение о центральной роли действия в современной психологии познания, и примерами на влияние высших познавательных уровней на низшие. Хорошо известно, в частности, что эймсовские иллюзии снимаются как ориентировочными действиями испытуемых, так и участием в демонстрациях (например, на иллюзорное изменение величины) людей, близких испытуемому.

Раскрытию существа структурно-уровневой концепции мышления в меньшей степени, чем воздействие высших уровней на низшие, служат и примеры взаимодействия противоположного направления — воздействие низших уровней на высшие. Здесь следует прежде всего напомнить о том развитии, которое проделали методы и теоретические положения классической психофизики, распространившиеся в XX веке на область изучения таких высших уровней, как формирование суждений и отношений (включая и социально обусловленные). В конечном счете все дело здесь в том, что эти методы и теоретические положения в определенных пределах оказались адекватными для расширенного круга задач, относящихся к более высокому уровню. В когнитивной психологии это неоднократно подтверждалось различными исследованиями, в частности, Вайсстейн прямо говорит о «психофизических парадигмах, предназначенных для измерения высших процессов» [301, с. 34].

Наиболее показательным примером уровневого взаимодействия и взаимовлияния «снизу вверх» является, по-ви-

димому, так называемый анкерный эффект*, который в известной мере противоположен рассмотренным выше контекстуальным эффектам. Анкерный эффект заключается в том, что так же, как при установлении контекстуального эффекта, некоторые из стимулов идентифицируются, запоминаются и главное оцениваются более стабильно, чем все остальные. Поскольку серии предъявлений в зависимости от состава стимулов могут представлять различные структуры (с точки зрения их величины, формы, времени предъявления, взаимных отношений по различным параметрам и т. д.), стимулы, обладающие анкерным эффектом, определяют собой ту или иную структуру. Например, оценки угловых величин характеризуются наименьшим числом ошибок для значений близких к 0° и 90° [254]. Столь же «естественными» анкерными стимулами являются вертикальные и горизонтальные линии, стимулы, находящиеся в середине ряда, замыкающие ряд и т. д. Некоторые авторы трактуют анкерные эффекты исключительно в терминах гештальтпсихологии [206], но с точки зрения уровневой структуры несомненна близость этой области исследования к проблеме ключевых стимулов. Следует думать, что проблема анкерных эффектов имеет большое значение для анализа тех видов профессиональной деятельности, где человек взаимодействует с сериями стимулов, у которых налицо не только определенные различия в физических и структурных характеристиках, но и между самими стимулами по значимости и содержанию, в зависимости даже от небольших вариаций в их физических характеристиках. К числу таких видов профессиональной деятельности можно отнести деятельность рентгенолога или дешифровщика аэрофотоснимков, где анкерные эффекты могут фактически играть роль помех.

Наряду с самым низким когнитивным уровнем ощущений воздействия «снизу вверх» могут оказывать и процессы восприятия и репрезентации в памяти. Поскольку материал, изложенный нами ранее [151], достаточно в этом отношении показателен, остановимся лишь на проблеме кодирования стимула. Один момент, однако, хотелось бы выделить особо. При анализе уровневых структур действия следует постоянно иметь в виду их динамичность, в частности, их трансформации в процессе научения. В результате практики, тренировок высшие уровни целей и стоящих за ними операций мышления приобретают «свер-

* От английского anchor — якорь; из-за отсутствия установившегося термина мы пользуемся в данном случае калькой.

нутый» характер, реализуются, минуя промежуточные звенья, и принимают облик низших уровней восприятия или воспоминания. Есть основания полагать, что понимание существа интуиции — явления столь важного как для теории, так и для практики, особенно для диагностического мышления, оказывается более адекватным при структурно-уровневом подходе, чем при каких-либо иных [145; 171; 184].

Наряду с такого рода динамикой уровней, являющейся следствием научения (более точным был бы здесь термин «опыта»), возможны и иные процессы, также имеющие своим следствием изменения уровневых соотношений в структуре психики, но природа этих изменений уже совсем иная. При психической патологии, особенно при шизофрении, отмечаются расстройства мышления и нарушение целенаправленности деятельности в целом и отдельных действий. По-видимому, это два разных аспекта одного и того же расстройства (с точки зрения интериоризации здесь и не может быть жесткого противопоставления). Есть много оснований (собственно клинических наряду с экспериментально-психологическими) считать, что здесь обнаруживается не просто хаотическая дезинтеграция структуры психики, не диссолюция как снижение на генетически более ранний уровень, но изменение уровневых отношений внутри структуры действия, когда высшие уровни цели подменяются более низкими уровнями средств, обретающими внешние характеристики целенаправленной деятельности; так, типичным для шизофрении можно считать подмену уровня предметного действия уровнем словесного обозначения и выражения [147]. Наряду с этим патологически изменяется и процесс интериоризации, когда вместо перевода во внутренний план и обобщения действия в целом, интериоризируются отдельные его компоненты (восприятие, воспоминание). Они становятся трудно дифференцируемыми от мышления, перенимают его функции, подменяют его, но по своей психологической сущности они не есть мышление.

Итак, современная когнитивная психология с достаточной полнотой и доказательностью представляет уровневую структуру мышления. Но эта структура, включающая в себя различные уровни последовательности чувственного—абстрактного и их взаимопереходов, не полностью отражает сущность мышления, поскольку заключает в себе в основном лишь позитивную информацию; в этой структуре нет отрицания — обязательного ее атри-

бута. В любой ситуации человек имеет дело с качественно и количественно различной неопределенностью, которую он должен преодолеть при решении жизненных или экспериментальных задач. Как показали проведенные нами эксперименты, отрицание есть средство выражения этой неопределенности и одновременно средство ее преодоления; в этом его собственно психологический аспект. Отрицание — это операция мышления, осуществляемая с помощью средств языка (с возможным развитием на этой основе знакового выражения) и направленная на обозначение неопределенности объекта в рамках данной познавательной задачи и в то же время служащая уменьшению этой неопределенности путем ограничения объекта. Благодаря отрицанию мышление приобретает диалектический характер, то есть возникает возможность (даже не обязательно осознаваемая самим субъектом) мыслить объект одновременно как то, что он «есть» и как то, что он «не есть». Решение сложных познавательных задач идет, по-видимому, двояким путем: расширением числа положительных характеристик объекта и сужением области отрицательных.

Учитывая богатство содержания, привносимое в мышление отрицанием, и в первую очередь структурированием знания на ограниченное и ограничивающее, мы обязаны постулировать иную, кроме только что рассмотренной последовательности «чувственное—рациональное», а именно — динамический континуум соотношений этих двух компонентов знания. Один полюс континуума — полюс позитивных значений или позитивного знания — непосредственно смыкается с низшими уровнями последовательности «чувственное—рациональное», противоположный же полюс (ничто, небытие) — с высшими ее уровнями абстрактного. Как мыслительная внутри континуума операция, отрицание выражает соотношение двух видов знания. Когда же суждение реализуется на пределе абстракции, оно — с помощью простейших лексико-грамматических средств — разрушает чувственно-рациональные знания в тех случаях, когда абстракция оказывается неадекватной наличной ситуации или новому знанию, разрушает для того, чтобы сформировать новое, более адекватное знание.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Маркс К.* Морализирующая критика и критицизирующая мораль.— *Маркс К., Энгельс Ф. Соч.*, т. 4, с. 291—321.
2. *Маркс К., Энгельс Ф.* Святое семейство, или Критика критической критики. Против Бруно Бауэра и компании. — *Соч.*, т. 2, с. 3—320.
3. *Энгельс Ф.* Маркс К. «К критике политической экономии». — *Маркс К., Энгельс Ф. Соч.*, т. 13, с. 489—499.
4. *Энгельс Ф.* Анти-Дюринг. — *Маркс К., Энгельс Ф. Соч.*, т. 20, с. 1—338.
5. *Энгельс Ф.* Диалектика природы. — *Маркс К., Энгельс Ф. Соч.*, т. 20, с. 343—626.
6. *Ленин В. И.* Материализм и эмпириокритицизм. — *Полн. собр. соч.*, т. 18.— 325 с.
7. *Ленин В. И.* Конспект книги Гегеля «Наука логики». — *Полн. собр. соч.*, т. 29, с. 77—218.
8. *Ленин В. И.* Конспект книги Гегеля «Лекции по истории философии». — *Полн. собр. соч.*, т. 29, с. 219—278.
9. *Ленин В. И.* Конспект книги Лассаля «Философия Гераклита Темного из Эфеса». — *Полн. собр. соч.*, т. 29, с. 303—315.
10. *Ленин В. И.* Памяти Герцена. — В кн.: Герцен А. И. Избранные философские произведения. Т. I. М.: Политиздат, 1948, с. 5—11.
11. *Ананьев Б. Г.* Человек как общая проблема современной науки. — *Вестник ЛГУ. Серия экономики, философии, права.* 1957, вып. 2, с. 90—101.
12. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды. В 2-х т. Т. 2./ Под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, Н. В. Кузьминой. М.: Педагогика, 1980. — 288 с.
13. Антология мировой философии. В 4-х т. Т. 1. Философия древности и средневековья, ч. I. М.: Мысль, 1969.— 576 с.
14. Антология мировой философии. В 4-х т. Т. 1. Философия древности и средневековья, ч. II. М.: Мысль, 1969. — 355 с.
15. *Анциферова Л. И.* Генетическая психология Ж. Пиаже.— В кн.: Развитие и современное состояние зарубежной психологии. М.: Наука, 1974, с. 268—278.
16. *Аргун Л. И.* Предикат не + имя существительное в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1971.— 21 с.
17. *Аристотель.* Метафизика. — *Соч.* В 4-х т. Т. 1. М.: Мысль, 1975, с. 63—367.
18. *Аристотель.* Об истолковании. — *Соч.* В 4-х т. Т. 2. М.: Мысль, 1978, с. 91—116.

19. *Аристотель*. Первая аналитика. — Соч. В 4-х т. Т. 2, М.: Мысль, 1978, с. 117—254.
20. *Аристотель*. Вторая аналитика. — Соч., В 4-х т. Т. 2. М.: Мысль, 1978, с. 255—346.
21. *Асмус В. Ф.* Иммануил Кант. М.: Наука, 1973.— 531 с.
22. *Асмус В. Ф.* Платон. М.: Мысль, 1975.— 223 с.
23. *Бернштейн А. Н.* Очерки по физиологии движений и физиология активности. М.: Медицина, 1966,— 349 с.
24. *Богоявленский Д. Н.* К характеристике процессов абстракции и обобщения при усвоении грамматики. — Вопросы психологии, 1958, № 4, с. 85—98.
25. Большая советская энциклопедия (БСЭ). В 30-ти т. Т. 17, М.: Советская энциклопедия, 1974.— 616 с.
26. *Бродский И. Н.* Категория небытия в древнегреческой философии. — Вестник ЛГУ, 1959, № 11. Серия экономики, философии и права, вып. 2, с. 61—69.
27. *Бродский И. Н.* Отрицательные высказывания. Л.: ЛГУ, 1973.— 104 с.
28. *Брунер Дж.* Психология познания. М.: Прогресс, 1977.— 412 с.
29. *Бруно Джордано.* Диалоги./Ред. и вступит. статья М. А. Дынина. М.: Госполитиздат, 1949,— 552 с.
30. *Брушлинский А. В.* «Культурно-историческая» теория мышления.— В кн.: Исследования мышления в советской психологии./Под ред. Е. В. Шороховой. М.: Наука, 1966, с. 123—174.
31. *Брушлинский А. В.* Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ). М.: Мысль, 1979.— 230 с.
32. *Бурменская Г. В.* Обучение как метод исследования умственного развития ребенка в работах женевской психологической школы.— Вопросы психологии, 1981, № 2, с. 106—111.
33. *Бэкон Ф.* Новый органон. — Соч. В 2-х т. Т. 2. М.: Мысль, 1978, с. 5—214.
34. *Ведин Ю. П.* О сущности формально-логического отрицания суждений. — Изв. АН ЛатвССР, 1970, № 6, с. 87—101.
35. *Величковский Б. М.* Современная когнитивная психология. М.: МГУ, 1982.— 336 с.
36. *Величковский Б. М., Зинченко В. П.* Методологические проблемы современной когнитивной психологии. — Вопросы философии, 1979, № 7, с. 67—79.
37. *Вергилес Н. Ю., Зинченко В. П.* Проблема адекватности образа. (На материале зрительного восприятия). — Вопросы философии, 1967, № 4, с. 55—65.
38. *Визир П. И., Урсул А. Д.* Диалектика определенности и неопределенности. Кишинев: Штиинца, 1976. 124 с.
39. *Виноградов В. В.* Русский язык (грамматическое учение о слове). М.: Высшая школа, 1972.— 613 с.
40. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. — Избранные психологические исследования. М.: АПН РСФСР, 1956, с. 39—384.
41. *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций. М.: АПН РСФСР, 1960.— 500 с.
42. *Гайденко П.* Экзистенциализм. — Философская энциклопедия. Т. 5. М., 1970, с. 538—542.
43. *Гальперин П. Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий. — В кн.: Психологическая наука в СССР. Т. 1. М.: АПН РСФСР, 1959, с. 441—470.
44. *Гальперин П. Я.* Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий»: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1965. — 52 с.

45. Гальперин П. Я., Эльконин Д. Б. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления. — В кн.: Флейвел Джон Х. Генетическая психология Жана Пиаже. М.: Просвещение, 1967, с. 596—621.
46. Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. Материалы к курсу лекций. М.: МГУ, 1978.— 118 с.
47. Гамезо М. В. Знаки и знаковое моделирование в познавательной деятельности (психологическое исследование познавательной функции знаков). Дис. ... д-ра психол. наук. М., 1977.— 373 с.
48. Гегель Г. Наука логики. Т. 1. М.: Мысль, 1970. — 482 с.
49. Гегель Г. Наука логики. Т. 3. М.: Мысль, 1972. — 301 с.
50. Гегель Г. Философия религии В 2-х т. Т. 2. М.: Мысль, 1977.— 573 с.
51. Герцен А. И. Избранные философские произведения. В 2-х т. Т. 1. М.: Госполитиздат, 1948.— 372 с.
52. Гетманова А. Д. Отрицания в системах формальной логики. М.: 1972. — 139 с.
53. Гиляровский С. А. О диагностике. М.: Медгиз, 1953.— 120 с.
54. Гичиторь. Алкэтуитор В. Михалаке./Суб ынгрижрия луй С. Вангели. Кишинэу: Лумина, 1966.— 139 с.
55. Говоркова А. Ф. О понятийной природе эмпирических обобщений.— Вопросы психологии, 1971, № 6, с. 78—88.
56. Горский Д. П. Вопросы абстракции и образования понятий. М.: АН СССР, 1961.— 351 с.
57. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. М.: Педагогика, 1977.— 136 с.
58. Градштейн И. С. Прямая и обратная теоремы. Элементы алгебры логики. М.: Наука, 1973.— 128 с.
59. Грегори Р. Разумный глаз. М.: Мир, 1972.— 209 с.
60. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). М.: Педагогика, 1972.— 423 с.
61. Давыдов В. В. О двух основных этапах развития детской и педагогической психологии.— В кн.: Психология обучения и воспитания (вопросы организации формирующего эксперимента). Вып. V. М., 1978. с. 4—5.
62. Декарт Р. Избранные произведения. М.: Политиздат, 1950.
63. Диагностика умственного развития дошкольников./Под ред. Л. А. Венгера и В. В. Холмовской. М.: Педагогика, 1978.— 248 с.
64. Дмитриевская И. В. К вопросу о противоречащих и противоположных понятиях.— В кн.: Логико-грамматические очерки. М.: Высшая школа, 1961.
65. Дубровский Д. И. Психические явления и мозг. М.: Наука, 1971.— 385 с.
66. Есперсен О. Философия грамматики. М.: Изд-во иностр. лит., 1958. — 404 с.
67. Желеско П. С. Психология мыслительной деятельности. Уч. пособие для студентов педагогических институтов (на молд. яз.). Кишинев: КГУ, 1980. — 50 с.
68. Желеско П. С. Психология отрицания и его роль в учебно-воспитательной работе (на молд. яз.). — Советский учитель, 1979, № 7, с. 44—46.
69. Желеско П. С. Диагностика функциональных уровней отрицания в мышлении детей дошкольного и школьного возрастов.— В кн.: Психодиагностика и школа. Тезисы Всесоюзного симпозиума. Таллин, 1980. с. 100—102.

70. *Желеско П. С.* Использование отрицательных суждений в диагностическом мышлении.— В кн.: Психологические исследования процесса диагностики. Ярославль, 1981, с. 72—78.
71. Загадки русского народа. / Сост. Д. Н. Садовников. М.: МГУ, 1959.— 335 с.
72. *Залевский Г. В.* Фиксированные формы поведения. Иркутск, 1976.— 192 с.
73. *Зубов В. П.* Аристотель. М.: АН СССР, 1963.
74. История античной диалектики. М.: Мысль, 1972.— 335 с.
75. *Кабанова-Меллер Е. Н.* Анализ развития пространственного мышления. — Советская психотехника, 1934, т. 7, № 3, с. 222—241.
76. *Кабанова-Меллер Е. Н.* Проблема формирования понятий в зарубежной психологии. — Вопросы психологии, 1956, № 6, с. 161—177.
77. *Кабанова-Меллер Е. Н.* Проблема абстракции в современной зарубежной психологии. — Вопросы психологии, 1960, № 1, с. 179—186.
78. *Кабанова-Меллер Е. Н.* Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М.: Просвещение, 1968.— 288 с.
79. *Казанская В. Г.* Исследование «психологических барьеров» прошлого опыта при выполнении логических заданий (В разном возрасте). Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1976.— 20 с.
80. *Кант И.* Опыт введения в философию понятия отрицательных величин. — Соч. В 6-ти т. Т. 2. М.: Мысль, 1964, с. 79—123.
81. *Кант И.* Критика чистого разума. Соч. В 6-ти т. Т. 3. М.: Мысль, 1964, с. 68—756.
82. *Каптерев П. Ф.* Из истории души. Очерки по истории ума. Спб., 1890.— 255 с.
83. *Каптерев П. Ф.* Педагогическая психология. Спб., 1914.— 489 с.
84. *Каринский М. И.* Классификация выводов. Спб., 1880.— 271 с.
85. *Карпова С. Н.* Осознание словесного состава речи дошкольниками. М.: МГУ, 1967.— 329 с.
86. *Карпова С. Н., Колобова И. Н.* Особенности ориентировки на слово у детей. М.: МГУ, 1978.— 166 с.
87. *Козлова И. Н.* Личность как система конструктов. Некоторые вопросы психологической теории Дж. Келли.— В кн.: Системные исследования. М.: Наука, 1975, с. 128—148.
88. *Козлова И. Н.* Теория личностных конструктов в современной психологии (экспериментальный и теоретический анализ). — Дис. ... канд. психол. наук. М., 1976. — 150 с.
89. *Кондаков Н. И.* Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975.— 720 с.
90. *Коссов Б. Б.* О позитивном и негативном абстрагировании при зрительном восприятии. — Доклады АПН РСФСР, 1959, № 6, с. 87—90.
91. *Кринчик Е. П., Александрова Л. Н.* О соотношении временной и альтернативной неопределенности в условиях передачи информации человеком. — Вопросы психологии, 1966, № 2, с. 25—34.
92. *Крутецкий В. А.* Психология математических способностей школьников. М.: Просвещение, 1968. — 431 с.
93. *Куручкин Н. И.* Роль фигуно-фоновых отношений в процессах восприятия и интерпретации медицинских рентгенограмм. — Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1982.— 17 с.
94. *Ланге Н. Н.* Психологические исследования. Одесса, 1893.— 177 с.
95. *Леви-Брюль Л.* Первобытное мышление. М.: Соцэкгиз, 1930.— 77 с.

96. *Лекторский В. А.* Проблема субъекта и объекта в классической и современной буржуазной философии. М.: Высшая школа, 1965.— 122 с.
97. *Лекторский В. А.* Субъект, объект, познание. М.: Наука, 1980.— 358 с.
98. *Лекторский В. А., Садовский В. Н.* Генезис и строение интеллектуальной деятельности в концепциях Ж. Пиаже.— В кн.: Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах./Под ред. Е. В. Шороховой. М.: Наука, 1966, с. 164—215.
99. *Лекторский В. А., Садовский В. Н., Юдин Э. Г.* Операциональная концепция интеллекта в работах Жана Пиаже.— В кн.: Ж. Пиаже. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969, с. 9—53.
100. *Леонтьев А. Н., Кринчик Е. П.* Переработка информации человека в ситуации выбора.— В кн.: Инженерная психология./Под ред. А. Н. Леонтьева, В. П. Зинченко, Д. Ю. Панова. М.: Наука, 1964, с. 295—325.
101. *Леонтьев А. Н., Тихомиров О. К.* Послесловие. — В кн.: Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур (классификации и сериации). М.: Изд-во иностр. лит., 1963, с. 425—446.
102. *Лехтман-Абрамович Р. Я.* Особенности воспитания маленьких детей.— В кн.: Воспитание детей в семье. Л.: Наука, 1959, с. 56—87.
103. *Лингарт И.* Процесс и структура человеческого учения. М.: Прогресс, 1970.— 685 с.
104. *Лисина М. И.* Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет. Дис. ... д-ра психол. наук. М., 1974.— 416 с.
105. *Лисина М. И.* Как и почему маленькие дети общаются со взрослыми. — Дошкольное воспитание, 1977, № 6, с. 55—61.
106. *Ломов Б. Ф., Сурков Е. А.* Антиципация в структуре деятельности. М.: Наука, 1980.— 278 с.
107. *Лубовский В. И.* Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). М.: Педагогика, 1978.— 224 с.
108. *Лурия А. Р.* Этапы пройденного пути./Под ред. Е. Д. Хомской. М.: МГУ, 1982.— 184 с.
109. *Лурия А. Р.* Язык и сознание. М.: МГУ, 1979.— 320 с.
110. *Маковельский А. О.* Досократики. Первые греческие мыслители в их творениях... Ч. 1. Доэлеатовский период. Казань, 1914.— 211 с.
111. *Маковельский А. О.* История логики. М.: Наука, 1967.— 502 с.
112. Материалисты древней Греции. Собрание текстов Гераклита, Демокрита и Эпикура./Под ред. М. А. Дынника. М.: Госполитиздат, 1955.— 239 с.
113. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.— 208 с.
114. *Менчинская Н. А., Богоявленский Д. Н.* Психология усвоения знаний в школе. М.: АПН РСФСР, 1959.— 347 с.
115. *Миллер Д., Галантер Ю., Прибрам К.* Планы и структура поведения./Под ред. А. Н. Леонтьева и А. Р. Лурия. М.: Прогресс, 1965, — 238 с.

116. *Милль Д. Ст.* Система логики силлогистической и индуктивной. М., 1914.
117. *Мухина В. С.* Генезис изобразительной деятельности ребенка. Дис. ... д-ра психол. наук. М., 1973. — 442 с.
118. *Надирашвили Ш. А.* Развитие обобщения у детей школьного возраста (попытка моделирования генетических ступеней обобщения). Автореф. дис. ... д-ра психологических наук. Тбилиси, 1965. — 45 с.
119. *Натадзе Р. Г.* К онтогенезу формирования понятия (формирование понятия в школьном возрасте). Тбилиси: Мецниереба, 1976. — 267 с.
120. *Непомнящая Н. И.* Анализ некоторых понятий психологической концепции Жана Пиаже. — Вопросы психологии, 1964, № 4, с. 177—184.
121. *Непомнящая Н. И.* О связи логики и психологии в системе Ж. Пиаже. — Вопросы философии, 1965, № 4, с. 135—144.
122. *Новиков Л. А.* Антонимия в русском языке (семантический анализ противоположения в лексике). М.: МГУ, 1973.
123. *Новоселова С. Л.* Развитие мышления в раннем возрасте. М.: Педагогика, 1978. — 159 с.
124. *Обухова Л. Ф.* Концепция Жана Пиаже: за и против. М.: МГУ, 1981. — 191 с.
125. *Обухова Л. Ф.* Этапы развития детского мышления (формирование элементарного научного мышления у ребенка). М.: МГУ, 1972. — 152 с.
126. *Осипов И. Н., Копнин П. В.* Основные вопросы теории диагноза. Томск: ТГУ, 1962. — 189 с.
127. Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах./Под ред. Е. В. Шороховой. М.: Наука, 1966. — 300 с.
128. *Павлов И. П.* Лекции о работе больших полушарий головного мозга. Лекция 18.— Полн. собр. соч. М.: АН СССР, 1951. — 451 с.
129. *Пауль Г.* Принципы истории языка. М.: Изд-во иностр. лит., 1960. — 500 с.
130. *Пешковский А. М.* Русский синтаксис в научном освещении. М.: Учпедгиз, 1956. — 511 с.
131. *Пиаже Ж.* Логика и психология. — В кн.: Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969, с. 567—612.
132. *Пиаже Ж.* Психология, междисциплинарные связи и система наук. — Вопросы философии, 1966, № 12, с. 57—75.
133. *Пиаже Ж.* Характер объяснения в психологии и психофизиологический параллелизм. — В кн.: Экспериментальная психология./Под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. Вып. 1—2. М.: Прогресс, 1966.
134. *Пиаже Ж., Инельдер Б.* Генезис элементарных логических структур (классификации и сериации). М.: Изд-во иностр. лит., 1963. — 448 с.
135. *Платон.* Тезетет.— Соч. в 3-х т. Т. 2. М.: Мысль, 1970, с. 223—317.
136. *Платон.* Софист. — Соч. В 3-х т. Т. 2. М.: Мысль, 1970, с. 319—400.

137. *Поддьяков Н. Н.* Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1977.— 272 с.
138. *Подгорецкая Н. А.* Изучение приемов логического мышления у взрослых. М.: МГУ, 1980.— 150 с.
139. Практикум по психологии (учебное пособие). Ч. I./Под ред. А. И. Щербакова, В. В. Богословского, Т. И. Бочкаревой. Л., 1970,— 278 с.
140. *Рассел Б.* Человеческое познание, его сфера и границы. М.: Изд-во иностр. лит. 1957.— 555 с.
141. *Рибо Т.* Эволюция общих идей. Киев, 1898.— 219 с.
142. *Рифтин А. П.* Категории видимого и невидимого мира в языке.— Учен. зап. ЛГУ. Серия филол. наук, 1946, вып. 10.
143. *Роговин М. С.* Введение в психологию. М.: Высшая школа, 1969.— 382 с.
144. *Роговин М. С.* К вопросу о диагностических возможностях патопсихологических методов (на примере ассоциативного эксперимента).— В кн.: Психологические исследования процесса диагностики. Ярославль, 1981, с. 3—16.
145. *Роговин М. С.* Логическая и психологическая структура диагноза.— В кн.: Психологические проблемы рационализации деятельности. Ярославль, 1979, с. 5—27.
146. *Роговин М. С.* Научные критерии психической патологии. Ярославль, 1981.— 78 с.
147. *Роговин М. С.* Предмет и теоретические основы когнитивной психологии.— В кн.: Зарубежные исследования по психологии познания. М., ИНИОН АН СССР, 1977, с. 62—149.
148. *Роговин М. С.* Проблемы теории памяти. М.: Высшая школа, 1977.— 181 с.
149. *Роговин М. С.* Психологическое исследование. Ярославль, 1979.— 66 с.
150. *Роговин М. С.* Развитие структурно-уровневого подхода в психологии.— В кн.: Системные исследования. М.: Наука, 1974, с. 187—230.
151. *Роговин М. С.* Современная когнитивная психология и проблемы мышления.— В кн.: Мышление: процесс, деятельность, общение./ Под ред. А. В. Брушлинского. М.: Наука, 1982, с. 213—286.
152. *Роговин М. С.* Структурно-уровневые теории в психологии (методологические основы). Ярославль, 1977.— 80 с.
153. *Роговин М. С.* Уровневая структура психики в учении Аристотеля.— В кн.: Системные исследования. М.: Наука, 1978, с. 152—168.
154. *Роговин М. С.* Чувственный образ и мысль. — Вопросы философии, 1969, № 9, с. 44—55.
155. *Роговин М. С.* Экзистенциализм и антропологическое направление в современной зарубежной психиатрии.— Журн. невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова, 1964, т. 64, вып. 9, с. 1418—1426; вып. 10, с. 1578—1585.
156. *Роговин М. С., Громова Н. М.* Сравнительное исследование роли значимости в оперировании рентгенологическими образами.— В кн.: Психологические проблемы рационализации деятельности./ Под ред. М. С. Роговина и Л. П. Урванцева. Ярославль, 1979, с. 118—126.

157. *Роговин М. С., Козлова И. Н., Желеско П. С.* Изучение операции отрицания методом конструктивного теста.— Новые исследования в психологии. М.: Педагогика, 1974, № 3, с. 3—5.
158. *Роговин М. С., Соловьев А. В.* Анализ познавательного стиля при психологическом изучении деятельности. — В кн.: Психологические проблемы рационализации деятельности. Ярославль, 1976, с. 12—22.
159. *Роговин М. С., Соловьев А. В., Урванцев Л. П.* и др. Психологическая природа неопределенности.— В кн.: Проблемы экспериментальной психологии и ее истории. М.; МГПИ, 1973, с. 37—59.
160. *Роговин М. С., Соловьев А. В., Урванцев Л. П.* и др. Структура психики и проблема познания. — Вопросы философии, 1977, № 4, с. 75—87.
161. *Роговин М. С., Умеренкова Н. В., Лысанова Н. В.* Данные экспериментального изучения ассоциативной памяти при различной психической патологии и их диагностическое значение.— В кн.: Психологическое исследование процесса диагностики. Ярославль, 1981, с. 21—52.
162. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946.— 704 с.
163. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. М.: АН СССР, 1957.— 328 с.
164. *Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. М.: АН СССР, 1958.— 147 с.
165. *Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. М.: АН СССР,— 354 с.
166. *Румянцев Н.* Обзор новых экспериментальных исследований по психологии мышления у детей школьного возраста. — Педагогическая мысль, 1918, № 1—3, с. 19—48.
167. *Симонов П. В.* Что такое эмоция? М.: Наука, 1966.— 93 с.
168. *Скрябин С. С.* Экспериментальное исследование процесса абстракции в связи с восприятием формы. — Труды государственной Академии художественных наук. Вып. 2./ Под ред. В. М. Экземплярского. М., 1929, с. 46—86.
169. *Слобин Д., Грин Дж.* Психоллингвистика. М.: Прогресс, 1976.— 350 с.
170. *Смирнов В.* Экспериментальное исследование процесса абстракции. — Психологическое обозрение. Т. 1. М., 1917, с. 70—138.
171. *Снежневский А. В.* Общая психопатология. Валдай: Общество невропатологов и психиатров, 1970.
172. *Соколов А. Н.* Внутренняя речь и мышление. М.: Просвещение, 1968.— 248 с.
173. *Соловьев А. В.* Экспериментальное исследование психологических механизмов формирования понятий.— Дис. ... канд. психол. наук.— М., 1973.— 177 с.
174. *Спиноза Б.* Переписка. — Избранные произведения. В 2-х т. Т. 2. М.: Госполитиздат, 1957, с. 383—651.
175. *Талызина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний. — М.: МГУ, 1975.— 343 с.
176. *Телегина Э. Д.* Психологический анализ эвристик человека.— Дис. ... канд. психол. наук. М., 1967.— 251 с.

177. Терехов В. А. Исследование механизмов регуляции поиска решения задачи (эвристика).— Дис. ... канд. психол. наук. М., 1967.— 205 с.
178. Тихомиров О. К. Структура мыслительной деятельности человека (опыт теоретического и экспериментального исследования). М.: МГУ, 1969.— 304 с.
179. Трошин Г. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. Т. 1. Процессы умственной жизни. Пг., 1915.— 403 с.
180. Труднев В. П. Считай, смекай, отгадывай. М.: Просвещение, 1980.— 127 с.
1818. Трусов В. П. Социально-психологические исследования когнитивных процессов. /Под ред. В. А. Ядова, Н. В. Кузьминой. Л.: ЛГУ, 1980.— 144 с.
182. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966.— 451 с.
183. Урванцев Л. П. Формирование суждений в условиях неопределенной визуальной стимуляции. Автореф. ... дис. канд. психол. наук. М., 1974.— 22 с.
184. Урванцев Л. П. Экспериментальное исследование процесса восприятия и интерпретации рентгенограмм. — В кн.: Психологические проблемы рационализации деятельности. /Под ред. М. С. Роговина и Л. П. Урванцева. Ярославль: ЯрГУ, 1979, с. 60—97.
185. Филиппова Е. В. О психологическом механизме перехода к операциональной стадии развития интеллекта у детей дошкольного возраста.— Вопросы психологии, 1976, № 1, с. 82—92.
186. Философия Канта и современность. /Под ред. Т. И. Ойзермана. М.: Мысль, 1974.— 468 с.
187. Флейвел Д. Х. Генетическая психология Жана Пиаже. М.: Просвещение, 1967.— 623 с.
188. Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. М.: Педагогика, 1977.— 207 с.
189. Чернышев В. И. Отрицание «не» в русском языке. Материалы для словаря русского языка. Л.: АН СССР, 1927.— 98 с.
190. Чернышевский Н. Г. Антропологический принцип в философии. — Избранные философские сочинения. В 3-х т. Т. 3. М.: Госполитиздат, 1951, с. 162—254.
191. Шинкарук В. И. Теория познания, логика и диалектика И. Канта. Киев: Наукова думка, 1974.— 335 с.
192. Щерба Л. В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. — Цит. по: Звегинцев В. А. История языкознания XIX—XX веков в очерках и извлечениях. В 2-х ч. Ч. 2. М.: Наука, 1965, с. 361—373.
193. Эдвард де Боно. Рождение новой идеи. /Под общ. ред. и с послесловием О. К. Тихомирова. М.: Прогресс, 1976.— 143 с.
194. Эльконин Д. Б. Детская психология (Развитие ребенка от рождения до семи лет). М.: Учпедгиз, 1960.— 328 с.
195. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978.— 304 с.
196. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. — Вопросы психологии, 1971, № 4, с. 6—20.
197. Ярошевский М. Г. История психологии. М.: Мысль, 1966.— 565 с.

198. *Ach N.* Über die Willenstätigkeit und das Denken. Göttingen, 1905.
199. *Attneave F., Olson R.* Discriminability of Stimuli Varying in Physical and Retinal Orientation. — *J. Exp. Psychol.*, 1967, vol. 74, p. 149—157.
200. *Ayer A.* Negation. — *J. Philos.*, 1952, vol. 49, p. 797—815.
201. *Bacri M.* Fonctionnement de la négation. Paris, Mouton, 1976, 197 p.
202. *Baldwin J. M.* Thoughts and Things, vol. 1. London, 1906.
203. *Bannister D., Mair J.N.N.* The Evaluation of Personal Constructs. London, Acad. Press, 1968, 232 p.
204. *Bannister D., Fransella F.* Inquiring man. The theory of personal constructs. Harmondsworth, Penguin, 1971, 221 p.
205. Basic Readings on the MMPI in the Psychology and Medicine (G. S. Wells, W. G. Dahlstrom, ed.). Minneapolis, 1956.
206. *Bell R. A., Bevan W.* Influence of Anchors and the Operation of Certain Gestalt Organizing Principles. — *J. Exp. Psychol.*, 1968, vol. 78, p. 670—678.
207. *Berlyne D. E.* Uncertainty and Epistemic Cpriority. *Brit. J. Psychol.*, 1962, vol. 53, p. 27—34.
208. *Binet A.* L'inhibition dans les phénomènes de conscience. — *Rev. philos. de la France et l'étranger.* 1890, N 8, p. 136—156.
209. *Bonarius J. C. J.* Research in the Personal Construct Theory of G. A. Kelly. — In: *Progress in Experimental Personality Research.* New York, 1965, vol. 2, p. 2—46.
210. *Bonarius J. C. J.* Personal Construct Psychology and Extreme-Response Style: on Interaction Model of Meaningfulness, Maladjustment and Communication. Groningen, 1970, 108 p.
211. *Bouman J.* The figure-ground Phenomenon in the Experimental and Phenomenological Psychology. Stockholm, 1968, 269 p.
212. *Bourne L. E.* An Inference Model for Conceptual Rule Zearnong. — In: *Theories in Cognitive Theory* (R. L. Solso, ed.). Potomac, Erlbaum, 1974, p. 231—256.
213. *Bourne L. E.* Learning and Utilization of Conceptual Rules.— In: *Concepts and Structure of Memory* (B. Kleinmuntz, ed.). New York, Wiley, 1967, p. 1—32.
214. *Boysson-Bardies B.* Négation et performance linguistique. Paris, Mouton, 1976, 134 p.
215. *Boysson-Bardies S.* Portée de la négation et référenciation (enfants de 4 à 10 ans). — In: *XXI Congrès International de psychologie (résumés abstract guide).* Paris, 18—25 juillet, 1976, p. 83.
216. *Brain M. D.* On Tearning the Grammatical Order of Words. — *Psychol. Rev.*, 1963, vol. 70, p. 323—348.
217. *Bruner J. S., Goodnow J. J., Austin G. A.* A study of thinking. New York, Wiley, 1956, 330 p.
218. *Chapman L. J., Chapman J. F.* Atmosphere Effect Re-examined.— *J. Exp. Psychol.*, 1959, vol. 58, p. 220—226.
219. *Collins A. M., Quillian M. R.* Retrieval Time From Semantic Memory. — *J. Verb. Learning and Verb. Behav.*, 1969, vol. 8, p. 240—247.
220. *Conrad C.* Cognitive Economy in Semantic Memory. — *J. Exp. Psychol.*, 1972, vol. 92, p. 149—154.

221. Contemporary Issues In Cognitive Psychology (R. L. Solso, ed.). Wash., Hinston, 1973, 348 p.
222. *Corvoisart*. Aphorismes de médecine clinique. Paris, Masson, 1929, 118 p.
223. *Crothers E. J., Suppes P.* Experiments in Second-Language Learning. New York, Acad. Press, 1967.
224. *Dawas R. M.* Memory and Distortion of Meaningful Written Material. — Brit. J. Psychol., 1966, vol. 57, p. 77—86.
225. *Desse J.* Cognitive Structure and Affect in Language. — In Communication and Affect (L. Pincer et al., ed.). London, 1973, 200 p.
226. *Donaldson M.* Positive and Negative Information in Matching Problems. — Brit. J. Psychol., 1959, vol. 50, p. 253—262.
227. *Eijermann R. R.* Negation: a Linguistic Variable. — Acta psychologica, 1961, vol. 18, p. 258—273.
228. *Estes W. K.* Memory, Perception and decision in the letter identification. — In: Information Processing and Cognition (R. L. Solso, ed.). Hillsdale, Erlbaum, 1975, p. 3—30.
229. *Ey H.* Délire des négations. — Études psychiatriques, 1950, vol. 2, p. 427—452.
230. *Fiske D. W.* Strategies for Personality Research. San-Francisco, Jossey-Bass publ., 1978, 448 p.
231. *Freiberg V., Tulving E.* The Effect of Practice on Utilization of Information From Positive and Negative Instances in Concept Identification. — Canad. J. Psychol., 1961, vol. 15, p. 101—106.
232. *Freud S.* Die Verneinung. Imago, 925, Bd. II, S. 217—221.
233. *Frost N.* Clustering by Visual shape in the free recall of Pictorial Stimuli. — J. Exp. Psychol., 1971, vol. 90, p. 65—74.
234. *Garner W. R.* Uncertainty and Structure as Psychological Concepts. New York, Wiley, 1962, 369 p.
235. *Gibson J. J.* The Perception of the Visual World. Boston, Houghton, 1950, 313 p.
236. *Gibson J. J.* The Senses considered as Perceptual Systems. New York, Houghton, 1966, 355 p.
237. *Grevisse N.* Le bon usage (Grammaire française, 9-ème éd.) Paris, 1969, 1228 p.
238. *Grünbaum A. A.* Negative Abstraktion und Nebenaufgabe. — Arch f. d. Ges. Psychol., 1919, Bd. 38, S. 165—181.
239. *Hein A., Held R.* Dissociation of Visual Placing Response Into Elicited and Guided Components. — Science, 1967, vol. 57, p. 1296.
240. *Held D., Bossom J.* Neonatal Deprivation and Adult Rearrangement. — J. Comp. Psychol., 1961, vol. 54, p. 33—37.
241. *Held R., Hein A.* Movement-produced Stimulation in the Development of Visually Guided Behaviour. — J. Comp. Physiol. and Psychol., 1963, vol. 56, p. 872—876.
242. *Hollingworth H. L.* The Central Tendency of Judgment.— J. Philos. Psychol. and Scientific Method, 1910, vol. 7, p. 461—469.
243. *Hovland C. J.* A „Communication analysis“ of Concept Learning. — Psychol. Rev., 1952, vol. 59, p. 461—472.
244. *Hovland C. J., Weiss W.* Transmission of information concerning concepts through positive and negative instances. — J. Exp. Psychol., 1953, vol. 45, p. 175—182.

245. *Hunt W. A., Volkman J.* The Anchoring of an Affective Scale. — *Amer. J. Psychol.*, 1937, vol. 49, p. 88—92.
246. *Information Processing and Cognition* (R. L. Solso, ed.). Hillsdale, Erlbaum, 1975, 438 p.
247. *Ittelson W. H.* The Ames Demonstrations in Perception. Princeton, Princeton Univ. Press, 1952.
248. *Janet P.* De l'angoisse à l'extase. Vol. 1—2. Paris, 1926—1928.
249. *Janet P.* L'évolution de la mémoire et de la notion du temps. Paris, 1928, 619 p.
250. *Janet P.* L'intelligence avant le langage. Paris, Flammarion, 1936, 292 p.
251. *Johnson D. M.* Systematic Introduction to the Psychology of Thinking. New-York, Harper, 1972, 498 p.
252. *Johnson-Laird P. N.* Models of Deduction. — In: Reasoning. (R. J. Falmagne, ed.). Hillsdale, Erlbaum, 1975, p. 7—54.
253. *Karwoski T., Gramlich F., Arnott P.* Psychological Studies in Semantics. I. Free Association Reactions to Words, Drawings and Objects. — *J. Soc. Psychol.*, 1944, vol. 20, p. 233—247.
254. *Kaufman E. L.* et al., Accuracy, Variability and Speed of Adjusting an Indicator to a Required Learning. Hadley, Holyoke College, 1947.
255. *Kelly G. A.* The Psychology of Personal Constructs, vol. 1—2, New York, Norton, 1955, 556 p. + 559 p.
256. *Kelly G. A.* A theory of Personality. The Psychology of Personal Constructs. New York, Norton, 1963, 189 p.
257. *Kendler H.* Basic Psychology (2nd ed.). New York, Appleton, 1968, 755 p.
258. *Kendler H. H., Kendler T. S.* Vertical and Horizontal Processes in Problem Solving.— *Psychol. Rev.*, 1962, vol. 69, p. 1—16.
259. *Kintsch W.* Learning, Memory and Conceptual Processes. New York, Wiley, 1970.
260. *Kintsch W.* Memory Representations of Text. — In: Information processing and Cognition (R. L. Solso, ed.). Hillsdale, Erlbaum, 1975, p. 269—294.
261. *Koch S.* Psychology as Science. — In: Philosophy of psychology (S. C. Brown, ed.). London, Macmillan, 1974, 351 p.
262. *Köhler I'* Über Aufbau und Wandlungen der Wahrnehmungswelt. Sitzungsberich Österr. Akad. Wiss. Wien, 1951, Bd. 277, 56S.
263. *Kraepelin E.* Die Erscheinungsformen des Irreseins. — *Z. Ges. Neurol., Psychiatr.*, 1920, Bd. 62, S. 1—29.
264. *Külpe O.* Versuche Über Abstraktion. — In: Berichte I Kongr. Exp. Psychologie, Bd. I, 1904, S. 56—68.
265. *Levine M.* Cue Neutralization, the Effects of Random Reinforcements Upon Discrimination Learning. — *J. Exp. Psychol.*, 1962, vol. 63, p. 438—443.
266. Levels of Brocessing in Memory (L. S. Cermak, F. J. Crain, eds.) Hillsdale, Erlbaum, 1979, 479 p.
267. *Lewicki A.* Rola abstrakcji pozytywnej i negatywnej w procesi uczenia sis nowych poječ. *Studia psychol.*, 1960, t. 3, p. 5—47.

268. *Mc Neill D.* Semiotic Extension. — In: Information Processing and Gognition (R. L. Solso, ed.). Hillsdale, Erlbaum, 1975, p. 351—380.
269. *Merleau-Ponty M.* Phénoménologie de la perception. Paris, 1945.
270. *Moor B. E., Rubinstein D. L.* The Mechanism of Denial. — In: The Kris Study Group of New-York Psychoanalytic Institute. Monogr. III. (E. D. Fine et al., ed.). New-York. Intern. Univ. Press., 1969, p. 3—57.
271. *Morot-Sir Ed.* La pensée négative. Paris, 1947.
272. *Newell A., Shaw J. C., Simon H. A.* Elements of a Theory of Human Problem Solving. — Psychol. Rev., 1958, vol. 65, p. 151—166.
273. *Posner M. J.* Cognition: an Introduction. Glencoe, Scott, 1973, 208 p.
274. *Premack D.* Reinforcement Theory. — In: Nebraska Symposium on motivation (D. Levine, ed.). Univ. of Nebraska press, 1965, p. 123—180.
275. *Racamier P. C.* Die Schizophrenen. Eine psychoanalytische Interpretation (Übersetzt aus dem Franz.) — Berlin, Springer, 1962, 146 S.
276. *Radford L., Burton A.* Focus: Negative Information. — In: Thinking: its Nature and Development (J. Radford, A. Burton. edd.), London, Wiley, 1974, p. 73—79.
277. *Rausch E.* Probleme der Metrik (geometrisch-optische Täuschungen). — In: Wahrnehmung and Bewusstsein, Göttingen, 1966, Bd. 1/1, S. 776—865.
278. *Rausch E.* Struktur und Metrik figural-optischer Wahrnehmung. Frankfurt a. M., 1952, 206 S.
279. Recherches sur la contradiction./Sous la direction J. Piaget. Fasc. 1, vol. XXXI. Les différentes formes de la contradiction. Paris, PUF, 1974, 147 p.
280. Recherches sur la contradiction./Sous la direction J. Piaget. Fasc. 2, vol. XXXII. Les relations entre affirmations et négations. Paris, PUF, 1974, 180 p.
281. *Reichenbach H.* The Theory of Probability (2nd ed.). Berkeley, 1949.
282. *Restle F.* Critique of Pure memory. — In: Theories in Cognitive Psychology (R. L. Solso, ed.). Potomac, Erlbaum, 1974, p. 203—216.
283. *Sartre J. P.* L'être et la néant. Paris, 1960.
284. *Schaeffer B., Wallace R.* Semantic Similarity and the Composition of Word Meanings. J. Exp. Psychol., 1969, vol. 82, p. 343—346.
285. *Scholz O. B.* Dialog und Interaktion. Stuttgart, Enke, 1980, 161 S.
286. *Seifert E.* Zur Psychologie der Abstraktion und Gestaltauffassung. S. Psychol., 1917, bd. 78, S. 55—144.
287. *Shepard R. N.* Form, Function and Transformation of Internal Representations. — In: Information Processing and Cognition (R. L. Solso, ed.). Hillsdale, Erlbaum, 1975, p. 87—122.
288. *Smoke K. L.* An Objective Study of Concept formation. — Psychol. Monogr., 1932, vol. 42, 4, (Whole N 191).
289. *Smoke K. L.* Negative Instances in Consept Learning. — J. Exp. Psychol., 1933, vol. 16, p. 583—588.

290. *Spitz R.* Le Non et le Oui (La genèse de la communication humaine). Paris, PUF, 1962, 132 p.
291. *Stratton G. M.* Vision Without Inversion of the Retinal Image.— *Psychol. Rev.*, 1897, vol. 4, p. 341—360; 463—481.
292. *Swets L. S., Tanner W. P., Birdsall T. G.* Decision Processes in Perception. — *Psychol. Rev.*, 1961, vol. 68, p. 301—340.
293. Theories in Cognitive Psychology (R. L. Solso, ed.). Potomac, Elrbaum, 1974, 386 p.
294. *Ver Eecke W.* Negativity and Subjectivity, A Study About the Function of Negation in Freud, linguistics, child psychology and Hegel. Brussel. Mouton, 1977, 231 p.
295. *Warren F. E.* Stimulus Encoding and Memory. — *J. Exp. Psychol.*, 1972, vol. 94, p. 90—100.
296. *Wason P. C.* The Processing of Positive and Negative Information.— *Quart. J. Exp. Psychol.*, 1959, vol. 11, pt. 2, p. 92—107.
297. *Wason P. C.* On the Failure to Eliminate Hypotheses in a Conceptual task. — *Quart. J. Exp. Psychol.*, 1960, vol. 12, pt. 3, p. 129—140.
298. *Wason P. C.* Response to Affirmative and Negative Binary Statements. — *Brit. J. Psychol.*, 1961, vol. 52, pt. 2, p. 133—142.
299. *Wason P. C.* The Effect of Selfcontradiction on Fallacious reasoning. — *Quart. J. Exp. Psychol.*, 1964, vol. 16, p. 30—34.
300. *Wason P. C., Johnson-Laird P. N.* Thinking and Reasoning. Harmondsworth, Penguin, 1972, 431 p.
301. *Weisstein N.* Beyond the Yellow Volkswagen Detector and the Grandmother Cell: a General Strategy for Exploration of Operation in Human Pattern Recognition. — In: Contemporary Issues in Cognitive Psychology (R. L. Solso, ed.). Washington, Winston, 1973, p. 17—51.
302. *Wetherick N.* Eliminative and Enumerative Behaviour in a Conceptual Task.— *Quart. J. Exp. Psychol.*, 1962, vol. 14, p. 95—98.

The denial is disclosed in this work as an interdisciplinary problem (logic, philosophy, psychology, psychopathology, linguistics). The authors give the criticism of some of the foreign conceptions of denial and undertake an attempt to point out its proper psychological aspect. They have determined the definite regularities of the genesis of the denial, have shown its level structure and connection with emotions and uncertainty. The authors give a psychological definition of denial.

The book is intended for students and postgraduates of psychological and philosophical departments, Teacher's Training Colleges, as well as for teachers and educators.

Les auteurs de l'ouvrage proposé examinent la négation comme un problème interdisciplinaire et ils la traitent de plusieurs points de vue: logique, philosophique, linguistique, psychologique et psychopathologique. On a soumis à la critique certaines conceptions des savants étrangers en mettant ainsi l'accent sur le côté psychologique du problème. Les auteurs y ont établi les lois de la genèse de la négation, sa structure à divers niveaux en révélant sa relation avec l'émotion et l'indétermination. Ensuite on a donné la définition de la négation comme catégorie psychologique.

Le livre est prédestiné aux étudiants, aux enseignants, aux éducateurs aussi bien qu'aux chercheurs dans les domaines de la psychologie et de la philosophie.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава I. РАЗВИТИЕ НАУЧНОГО ИЗУЧЕНИЯ ОТРИЦАНИЯ	10
Комплексная природа проблемы отрицания	10
Лингвистический аспект в анализе отрицания	12
Логический аспект в анализе отрицания	14
Отрицание в философских учениях прошлого	18
Выделение психологического аспекта отрицания на основе дифференциации научного знания во второй половине XIX—начале XX века	22
Современная общая оценка отрицания как проблемы психологии	28
Глава II. ПУТИ ИЗУЧЕНИЯ МЕХАНИЗМОВ ОТРИЦАНИЯ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ	36
Изучение отрицания на уровне элементарных форм научения	36
Изучение отрицания на сенсорно-перцептивном уровне	38
Экспериментальные исследования психологических механизмов отрицания на концептуальном уровне	39
Глава III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ОТРИЦАНИЯ И ПРОБЛЕМА НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ	52
Гипотеза и методика исследования	52
Результаты эксперимента	57
Теоретическая интерпретация экспериментальных данных	60
Глава IV. ГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПЛАН ИЗУЧЕНИЯ ОТРИЦАНИЯ	68
Отрицание как часть проблематики формирования понятий у детей	68
Ж. Пиаже и Б. Инельдер о развитии отрицания у ребенка	72
Задачи, теоретическое обоснование и методика экспериментального изучения генезиса отрицания	78
Описание экспериментальных серий	83
Результаты проведенных экспериментов	85
Глава V. СТРУКТУРНО-УРОВНЕВАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОТРИЦАНИЯ	103
Литература	120

*Петр Степанович Желеско,
Михаил Семенович Роговин*

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТРИЦАНИЯ
В ПРАКТИЧЕСКОЙ
И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Утверждено к изданию
Советом Бельцкого государственного
педагогического института имени А. Руссо*

Редактор *Г. К. Комарова*
Художник *В. В. Драничер*
Художественный редактор *П. П. Власенко*
Технический редактор *В. И. Мериакре*
Корректоры *Ф. И. Курть, Л. С. Стецкая*

ИБ 2811

Сдано в набор 01.11.84. Подписано к печати 18.12.84. АБ08304. Формат
84×108^{1/32}. Бумага тип. № 1. Литературная гарнитура. Печать высокая.
Усл. печ. л. 7,14. Усл. кр. отт. 7,3. Уч.-изд. л. 7,9. Тираж 1433. Заказ 880.
Цена 1 р. 20 к.

Издательство «Штинца». 277028. Кишинев, ул. Академика Я. С. Гросула, 3.

Типография издательства «Штинца». 277004. Кишинев, ул. Берзарина, 8.