

ПСИХОЛОГИЯ
И ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В XXI В.*

О ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕСТРУКТУРИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ КУРСОВ
ПО ПСИХОЛОГИИ

(на примере “Введения в психологический эксперимент”)

© 2000 г. Т. В. Корнилова

Доктор психол. наук, доцент ф-та психологии МГУ, Москва

Выделен круг проблем преподавания курса “Психологический эксперимент” для специалистов-психологов, выпускаемых в профессиональную жизнь с дипломом университета. Кратко рассмотрены история и современное состояние поддержки курса учебными пособиями. Отмечены реальные трудности перевода в ранг учебной дисциплины системы знаний по методологии экспериментирования.

Ключевые слова: психологический эксперимент, экспериментальный метод.

Преподавание базовых курсов по психологии на психологических факультетах университетов должно учитывать изменения, происходящие в рамках любого научного знания. Одним из направлений таких изменений в психологии стал поворот к личности и широко понятой психологической практике. Другим направлением может быть назван пересмотр приоритетов в системах профессиональных знаний. На примере изменения преподавания экспериментальной психологии мы хотели бы рассмотреть ряд вопросов, обсуждение которых, возможно, поможет структурировать представление этой второй – после общей психологии – базовой дисциплины.

В сегодняшней психологии существуют разные оценочные позиции относительно роли, которую играют экспериментальные исследования в той или иной области психологических знаний. Однако неоспоримо, что именно экспериментальный метод задает “идеальные” точки опоры, которые позволяют разобраться в многообразии научных методических подходов в психологии. В обучении психологическому экспериментированию произошла существенная перестройка самих учебников, отразившая изменение соотношения этой базовой дисциплины с другими теоретическими курсами. Однако сделаем небольшой исторический экскурс.

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
О ПРЕДМЕТЕ ИЗУЧЕНИЯ

В начале века широкое представление об экспериментировании позволяло включать в этот раздел первые психодиагностические разработ-

ки; исследования, сочетавшие интроспекцию с предъявлением того или иного стимульного материала (метод *экспериментальной интроспекции* по Вундту); метод ассоциаций, или ассоциативные методики, применение которых в рамках эмпирической психологии сознания предшествовало разработке схем экспериментальных воздействий. Освоение схем формального планирования эксперимента в бихевиоризме надолго навязало представление о *поведенческом* эксперименте как замещающем понятие *психологического* эксперимента. Отголоски этого замещения звучат и сейчас, когда в случае критики экспериментального метода объектом выбирается именно поведенческий эксперимент. В чем же заключается изменение представлений о психологическом экспериментировании, которые связаны с историей вопроса?

Во-первых, одним из важнейших аспектов исторического кризиса в психологии, выразившегося в обособлении ряда психологических школ, явилось закрепление разноплановых исследований в качестве образцов *экспериментирования как сбора опытных данных*. В результате экспериментальными стали называть самые разные методы – от демонстрационных опытов в школе К. Левина (помимо выполненных в рамках этой школы действительно экспериментальных работ Б. Зейгарник, В. Малер, здесь реализованы и метод наблюдения Т. Дембо в ее исследовании динамики гнева, и другие приемы) до исследований мышления методом “рассуждения вслух” (опыты К. Дункера). Пример последнего в качестве экспериментального до сих пор вводит в заблуждение студентов. Незначительным утешением служит разъяснение, что в отечественной литературе это связано в том числе с переводом с немецкого

* Рубрика поддержана “Институтом Открытое общество. Фонд содействия” (грант № НАД807).

языка слова “Versuche” – опыт, попытка как “эксперимент”.

Исторической правдой является действительная связь исследовательских методов как нормативных принципов получения опытных данных с пониманием предмета психологии.

Во-вторых, сведение понятия об экспериментировании к узкому значению – как организации воздействий и фиксации “откликов” или следствий этих воздействий – породило представление об экспериментировании как обязательно связанном с принятием естественнонаучной парадигмы в отношении к познаваемому объекту. В результате те исследования, которые предполагали кроме управления ситуационными или иными факторами активность субъекта, обеспечивающего использование задаваемых (экспериментально) стимулов-средств, перестали опознаваться как экспериментальные. И удивительно, но именно психологи, усвоившие при получении базового образования основы культурно-исторической школы, стали настаивать на том, что исследования, выполненные в рамках использования методик двойной стимуляции, не являются экспериментальными. Казусом в этом контексте воспринимается противопоставление школ А.Н. Леонтьева и Л.С. Выготского. Действительно, бихевиоральная методология “черного ящика” и методология “самоуправления” (т.е. способность с помощью стимулов-средств управлять собственным поведением и психическими функциями) выглядят столь непохожими, что приписывание свойства экспериментального подхода первому из направлений как бы и не позволяет уже говорить об экспериментировании в рамках второго.

В данном случае свою роль играет смешение (неразличение) понимания предмета изучения с используемыми методическими средствами и схемами интерпретации опытных данных. Так сложилось, что именно преподавание курсов по методологии психологии предположительно должно было решать задачи, раскрывающие связи теоретических подходов и помогающие понять предмет изучения и используемые методы. Но два аспекта построения учебных планов мешают студентам адекватно воспринимать указанную проблематику. С одной стороны, это разный временной диапазон в преподавании курсов экспериментальной психологии и методологии. Скажем, на факультете психологии МГУ эти дисциплины до недавнего времени преподавались 2-му и 5-му курсам, и три года разрыва были вполне достаточными, чтобы студенты могли воспринимать и осваивать их как отдельные, не связанные. С другой стороны, неразличение предметов “Экспериментальная психология” и “Эмпирические методы в психологии” позволяло сваливать в одну корзину – якобы экспериментирования – все

способы методического освоения психологами своего предмета изучения.

Дополнительные трудности возникали при этом в силу не всегда четкого разведения понятий *метода* и *методики* – способов организации исследования и фиксации показателей, репрезентирующих ту или иную психологическую реальность. Способы получения опытных данных в одном контексте могли занимать статус метода, в другом – методики. Например, методики наблюдения – как техники фиксации зависимых переменных, – будучи включенными в экспериментальные схемы сравнений, могут ставить под вопрос статус исследования. А признание этого факта важно для того, чтобы не ошибаться в способах обобщений, существенно отличающихся при использовании методов наблюдения и эксперимента [6, 15].

В-третьих, гордость за свои теоретические достижения вполне уживалась в отечественной психологии с некоторым провинциализмом в развитии методологии как дисциплины о *системе методов психологического исследования*. И закономерно, что словом “методология” сейчас в зарубежных академических изданиях, посвященных описанию методов (наилучшим примером является издаваемая в Гёттингеме “Энциклопедия психологии”, где серией томов представлена современная систематика психологических методов), и в учебниках называют иную дисциплину, чем методология психологии в отечественных курсах.

Для освоения проблем экспериментального метода важно следующее. В 30-е гг. К. Поппером была обобщена проблематика экспериментального метода [12], после чего уже не возникало путаницы относительно того, где, например, кончается спровоцированное наблюдение и начинается экспериментирование. Его обоснование метафорой “суда присяжных” экспериментального факта как *результата принятия решения* позволило развести бихевиоральное и психологическое понимание экспериментирования. Вынесение суждений о ненаблюдаемых (базисных) процессах явилось действительно общим направлением в использовании опытных данных как в естественных науках, так и в психологии. Но мы до 80-х гг. не имели возможности читать работы Поппера на русском языке и тем более почитать его как одного из крупнейших методологов науки (обоснованная нелояльность к любого типа закрытому обществу препятствовала включению его работ в соответствующие курсы). В результате сложилось много мифов. К. Поппера, защитившего в 20-е гг. работу по творческому мышлению, представили отцом естественнонаучной парадигмы, якобы искусственно привнесенной в психологию. Только ставшая доступной в 70-е гг. книга Т. Ку-

на [9], после которой в отечественную науку вошел термин научной парадигмы, несколько изменила ситуацию, поскольку связь используемых методов с пониманием предмета изучения была освоена в качестве общего закона социологии науки.

Так что же мы пропустили в те 50 лет? Много. Например, книгу "Теория и эксперимент в психологии" К. Хольцкампа [17]. Она критиковалась из-за сложности стиля и обращения автора к философским основам понимания разных проблем экспериментирования: различия рационализма и методологии экспериментирования; обоснования различий в новом и старом понимании принципа вероятностной оценки; эмпирического, логического и математического подходов к пониманию индуктивного вывода; связи вывода об экспериментальном факте и артефакте с оценкой валидности и "эмпирической загруженности гипотезы" и многих других. И дело не в многочисленных переизданиях книги, отстоять перевод которой с немецкого в 80-е гг. не удалось. Дело в том, что она отражает исследовательскую культуру психолога, позволившую подняться на уровень именно тех методологических проблем, которые в наших курсах переброшены в раздел методологии и там уже именно в связи с экспериментированием не поднимаются. В Европе именно эта культура (а не бихевиоризм) связывается с освоением экспериментальной парадигмы в психологии.

Из других проблем, которые мы упустили, в первую очередь назовем следующие. Например, это проблема множественности подходов или предполагаемого многообразия психологических теорий, имеющих ограниченную сферу применимости, т.е. служащих цели интерпретации определенных, а не вообще всех устанавливаемых закономерностей. Теории самого высокого уровня категоризации, такие, как теории деятельности, не позволяют прямо переходить к проверке экспериментальных гипотез. Требуется экспликация эмпирически нагруженных гипотез и контргипотез, сопоставление общих принципов (развития, активности и т.д.) с теориями среднего уровня и обоснование психологически понятых каузальных зависимостей (психологической причинности) в рамках конструкторов, соотносимых как с "миром теорий", так и с "психологической реальностью" (называемой в учебнике под редакцией П. Фресса и Ж. Пиаже онтологической реальностью). В отечественной психологии при достаточном количестве разработок хороших образцов экспериментальных исследований не всегда уделялось необходимое внимание логике обобщений, обоснованию прорывов в обобщениях за пределами эксперимента и другим специальным вопросам контроля за выводом. И преподавать студентам этот аспект экспериментирования сейчас наиболее сложно, так как по публикациям

подчас легче находить примеры выводов артефактных, чем достоверных.

Экспериментирование, понятое как умение что-то делать, заслонило представление о нормативах экспериментального рассуждения как умения "додумывать мысли" (по терминологии М.К. Мамардашвили). Первая причина этого упущения – неумение обсуждать конкурирующие гипотезы, что, к сожалению, особенно явно прослеживается в дипломных и курсовых работах, защищаемых студентами, – когда "прописка" под "знаменами" того или иного авторитета заведомо снимает для них возможность обсуждения конкурирующих интерпретаций как возможных и разумных, но других объяснений установленной зависимости. Второй причиной упущения проблемы множественности психологических объяснений стало непонимание принципа открытости гипотезы для дальнейшей проверки. Соответственно терялось представление о науке как пути последовательного опробования теории опытными данными, что является азами методологии экспериментирования.

В завершение приведу одно личное впечатление. На прошедшем зимой методологическом семинаре, посвященном представлению взглядов студентов о психологии уходящего века, одним из защищаемых тезисов стало положение о том, что вместо "роши" разных психологий надо бы взрастить одно "древо" (полагалось, что древо единой теории). Вторая поразительная линия заключалась в критике экспериментирования на примере... все того же Уотсона. Было ощущение, что провожаемый век перепутан с другим. То есть докладчики не проявили в своем возражении каких-либо знаний об экспериментальной психологии века XX. Как будто и не было тех же переведенных учебников Фресса и Пиаже [15], по которым училось поколение семидесятых. И уж тем более неведомой им казалась проблема изменения критериев научности в психологии [13].

Понимание того, что нельзя ограничиваться переводами американских учебников для фельдшеров при формировании курса введения в психологическое экспериментирование (я имею в виду несомненно выполнивший революционную роль в массовом представлении об экспериментировании учебник Р. Готтсданкера [3]) или бросать студента сразу в серьезную методологическую литературу, к освоению которой он совершенно не готов (здесь примером может служить книга Дж. Кэмпбелла [10]), было одной из причин появления первых отечественных учебников и учебных пособий по экспериментированию в психологии [5–7].

ПОДДЕРЖКА ДИСЦИПЛИНЫ
УЧЕБНЫМИ ПОСОБИЯМИ

Указанные публикации по экспериментальному методу эксплицировали ряд проблем, дающих студентам представление об учебной дисциплине. Так, стало очевидным несоответствие дисциплин “Экспериментальная психология” и “Экспериментальный метод в системе эмпирических методов в психологии”. Если классические (старые) переводные учебники Вудвортса, Стивенса, Фресса и Пиаже сформировали представление об экспериментальной психологии как общем месте сбора всех эмпирически установленных закономерностей, то относительно беспристрастный статус ее введения в психологический эксперимент – как дисциплины, позволяющей рассматривать нормативы этого метода в рамках многих областей психологии, – поначалу приходилось серьезно отстаивать. На факультете психологии в 1984 г. авторским коллективом преподавателей Общего практикума была выпущена программа, впервые представившая экспериментальную психологию как систему методов. В 1998 г. представление о специфике преподавания экспериментального метода в психологии было признано также публикацией программ, получивших премии [8] или ставших основой преподавания экспериментальной психологии [1].

Одновременно было опубликовано учебное пособие [11], которое, во-первых, отразило схемы, принятые у нас называть экспериментальными, хотя с точки зрения отличия гипотез, снижения форм контроля и т.д. они не могут быть отнесены к таковым. То есть знакомство с экспериментальными исследованиями в их “чистом” виде, понимание относительности связи номинаций и структуры исследования как способов сбора данных для проверки психологических гипотез открывают студентам возможность для вступления в профессиональное сообщество. Во-вторых, это издание можно назвать уникальным, поскольку десять авторов, занятых в разных областях психологии и владеющих различными методами, впервые представили их в едином контексте – как программном, так и терминологическом – с целью облегчить студентам знакомство с квазиэкспериментальными методами. Это существенно помогает представить реалии психологического экспериментирования.

Когда меня спрашивают, какой учебник лучше, я неизменно отвечаю, что многое зависит от заявленного учебного курса, прохождение которого этот учебник поддерживает. Любое учебное пособие выполнит системообразующую функцию, если студентам будет понятна логика связи классификации методов с основами методологии экспериментирования. Индивидуальные представления будут пополняться и изменяться по ме-

ре профессионализации. Однако войти в современную систематику психологических методов самостоятельно, руководствуясь только здравым смыслом, уже нельзя, поскольку овладение этой дисциплиной требует знания системы специальных понятий, а не только образцов тех или иных исследований.

Введение в проблемы экспериментального метода в психологии можно представить различным образом. Один из вариантов – рассмотрение психологического эксперимента в системе других эмпирических методов психологического исследования. При этом существенным становится основание сравнения – то общее, что роднит данные методы, или те различия, которые обуславливают разницу целей, средств их применения и возможных выводов на основе полученных результатов. Если в качестве основания сравнений различных методов использовать понимание предмета психологии или развитие методов на разных этапах становления психологического знания, то систематизация проблем экспериментирования в психологии представлена, например, в многотомном курсе “Экспериментальная психология” под редакцией П. Фресса и Ж. Пиаже [15]. Спецификация проблем экспериментирования в сфере конкретной предметной области, в частности в области целевой и мотивационной регуляции деятельности, описана в учебнике Х. Хекхаузена “Мотивация и деятельность” [14]. Примеры ориентированности на демонстрацию возможностей планирования как выбора экспериментальных схем, когда гипотеза уже сформулирована, а сами схемы известны и остается выбрать более адекватную из них, можно найти в учебнике Р. Готтсданкера “Основы психологического эксперимента” [3].

Итак, все возможные варианты представления знаний о психологическом экспериментировании подразумевают определенные виды связей с другими курсами, в первую очередь общей психологии и практикумов по психологии. Нами предложен учебник “Введение в психологический эксперимент” [6]. При его написании учитывалось, что ознакомление студентов на факультете психологии с экспериментами в конкретных психологических областях выполняет организация общего практикума по методическому, а не только предметному принципу, поэтому темы “Психологическое наблюдение” и “Психологическое измерение” предшествуют разделу “Психологический эксперимент”. А тема “Психологическое тестирование” читается параллельно или после раздела “Психологический эксперимент”. Другому плану соответствовал бы иной учебник. Но ни один учебник не может предугадать казусы, возникающие при наполнении учебного плана конкретикой. Например, если в практикуме в раздел “Эксперимент” не включено ни одного типа такого исследования, то студенты будут усваивать

формально те нормативы экспериментирования, с которыми их знакомит теоретический курс.

РЕАЛЬНЫЕ ТРУДНОСТИ И ВЫНУЖДЕННЫЕ ХИТРОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ

Теоретические курсы по экспериментальной психологии или – более узко – по введению в основы психологического эксперимента (при вариативности способов своего построения) должны решать задачу, дающую представление о современном состоянии этой области профессиональных знаний. И обращение к опыту построения зарубежных учебников оправданно необходимостью преодоления указанного провинциализма.

Итак, в зарубежной литературе методологические проблемы рассматриваются именно как проблемы метода, соотносимого со структурой или типом проводимого исследования. По сложившейся в отечественной литературе традиции понимание методологических аспектов психологического изучения включало бы осмысление связи метода с типом психологической теории, гносеологическими установками и так называемыми исследовательскими парадигмами. Однако такое построение курса более соответствовало бы цели завершения систематизации знаний, полученных на разных этапах обучения, а не цели введения в *основы экспериментального метода*.

Кроме предметного и методологического аспектов в характеристике экспериментального метода можно выделять то существенное, что отличает его от других способов познания психологической реальности. Это *нормативы* построения психологического исследования, которые включают осознанные или принимаемые “по умолчанию” формы его организации. Изменяясь вместе с развитием психологического знания, эти формы являются точками отсчета, позволяющими оценивать степень подкрепленности психологических концепций наиболее строгими способами соотнесения научных гипотез и эмпирических данных. Эксперимент как *способ рассуждения* и как вид *чувственно-предметной деятельности* неразрывен с точки зрения этих нормативов. Строгость же экспериментального метода объясняется наибольшей степенью экспликации *тех форм контроля*, которые применяются на этапах организации исследования как сбора эмпирических данных и выводов как обобщений за пределами экспериментальной ситуации.

Для преподавания важно правильно подать эти нормативы. Но что в данном случае правильно? В чем трудности преподавания именно основ психологического экспериментирования? Они заключаются вовсе не в овладении подходами к формальному планированию. Трудным оказыва-

ется изменение способа представлений об учебном предмете и определенное противоречие установившимся дидактическим правилам, в частности принципу перехода от простого к сложному.

Дело в том, что рассматриваемый предмет требует иного отношения к системе усваиваемых понятий. Их нельзя определить по признакам, как знаменитое понятие перпендикуляра. Понятия каузальной гипотезы, видов переменных и их смещений, экспериментального контроля, валидности, репрезентативности, контроля за выводами и т.д. задаются в целостной системе. По существу, не очень важно, с чего начинать; важно, чтобы студенты поняли взаимозависимость значений обсуждаемых понятий. Без этого недостижима самая ближняя цель рассматриваемого теоретического курса – научить читать специальную литературу, различать типы психологических исследований и продумывать вслед за автором (а часто и вместо него) возможные выводы.

Однако к такому погружению в систему понятий студенты оказываются недостаточно подготовленными. Спасает знаменитое исследование соотношения житейских и научных понятий. Ж. Шиф и Л.С. Выготский [2] убеждают в том, что это нормально – сначала овладеть формально заданной системой понятий, чтобы потом довести до должного уровня их наполнение и владение ими. Меньше их убеждает апелляция к логике и разъяснение, что возможны разные способы построения научных понятий; здесь студентами распознаются по существу только два вида понятийных обобщений: подведение под понятие по заданным признакам и ориентация на прототип. Невольно приходится обращаться к методологии. Например, М.К. Мамардашвили отказывался сначала определить понятия, а затем их использовать; предполагалось, что сначала надо представить в целом, о чем идет речь, и только потом в этом целом используемые понятия доопределятся в связях друг с другом.

Апелляция к этому авторитету также помогает изменить установки студентов на последовательное овладение понятийным строем дисциплины. Но это только замещение отсутствия должной культуры мышления, что особенно удручает, если учесть, что курсы логики и психологии мышления обязательно предшествуют знакомству с нормативами экспериментального метода. Но вот перехода к овладению собственным мышлением не происходит.

Для меня, как преподавателя, основная проблема – объяснить студентам, что в психологии экспериментирования мы будем говорить о схемах нашего мышления. Для них мышление слишком предметно задано – за этим термином они видят психологические концепции (Вюрцбургскую школу, гештальтконцепцию и т.д.), а не реализа-

цию мышления посредством гипотетико-дедуктивного рассуждения, да еще выраженного в формах предметной деятельности исследователя. Еще одну установку приходится преодолевать, а именно: дискурсивное мышление якобы не заслуживает того, чтобы его специально культивировать. Опять спасает пример обращения к авторитетам. Так, сравнение А.Р. Лурией мозаичности по силлогизмам (“Воркута – северный город, в северных городах сейчас снег”) обычно впечатляет слушателей (ответ: “Не знаю, я в Воркуте не был”); никому не хочется выглядеть человеком, дающим такой ответ. После этого уже можно переходить к рассказу о силлогизме *modus tollens* и проблеме асимметрии выводов из экспериментального исследования. Без таких маленьких хитростей пробудить интерес к этому силлогизму трудно, использование самого слова может вызывать улыбку и просьбы изъясняться по-русски.

Но разъяснение проблемы не может сводиться только к пробуждению интереса. Проблемой, если уж речь зашла об указанном нормативе в логике экспериментального вывода, является то, что получение данных “за” и “против” (в пользу гипотезы или контргипотезы) на самом деле находится вне логического исчисления; предполагается прорыв в обобщении, когда следствия из теоретической гипотезы как частные посылки соотносятся с данными контрольного эксперимента, т.е. с планом эмпирии. Нужно ли здесь идти со студентом до конца, раскрывая всю неоднозначность подобной нормативности выводов, или достаточно наметить проблему?

Если строить предмет изучения как раскрытие логики метода, то это уже будет специальная научная литература [4, 10, 12]. Конечно, студента надо сначала снабдить учебным материалом, который служит ориентировке в предмете, прежде чем он сможет самостоятельно читать собственно научные издания по проблемам методов психологического исследования. Указанные примеры немецких изданий демонстрируют, что однозначного решения нет. Если 5-й том геттингенской энциклопедии “Проверка гипотез” представляет способ академического изложения проблем психологического экспериментирования для профессионалов, то книга Хольцкампа выдерживает переиздания именно как учебное пособие по проблемам метода, но не заменяет специальных учебников по планированию экспериментов.

Проблемы формального планирования, статистической оценки гипотез, принципов классификаций экспериментальных исследований мы сейчас затрагивать не будем, поскольку они требуют обсуждения ряда специальных вопросов и соответственно отдельных публикаций. Но и там останется вопрос о главном – насколько учебный материал должен погружать в систему научных

представлений и споров по конкретному вопросу. Например, Г. Гигиренцер – один из руководителей Института Макса Планка и автор исследований по мышлению, принятию решений, статистическим выводам – написал вполне популярную и одновременно важную статью о разнице парадигм фишеровского и нейман-пирсоновского подходов к вероятностной оценке гипотез [16]. Она стала событием как для психологов, так и для статистиков.

Использованная автором метафора взаимоотношений между *Ид*, *Эго* и *Суперэго* стала приемлемым публицистическим приемом и для профессионалов, и для студентов (одним из подтекстов был именно такой – насколько нужно студентам вникать в перипетии исторических, личных и научных контекстов рассматриваемого спора). Так весело написанный учебник несомненно доставил бы удовольствие всему психологическому сообществу. Но статья и учебник налагают на авторов разные обязательства. В какой степени авторское понимание проблемы должно уступить место общим взглядам на предмет? И где взять легкость стиля? Остается позавидовать немецким студентам и надеяться, что российским студентам осталось не так долго ждать реализации усилий их преподавателей на пути осмысления способов введения в метод и проблемы психологического эксперимента.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Высказанные размышления, с одной стороны, являются личными и отражают более чем десятилетний опыт преподавания курса “Экспериментальный метод” конкретного преподавателя и автора. С другой стороны, они раскрывают проблемы, поднимаемые как при обязательной учебно-методической проработке программ курса, так и при неформальном содержательном обсуждении, направленном на улучшение учебного процесса в целом. Из сотрудничавших со мной преподавателей наиболее тесное общение по проблемам экспериментального метода состоялось с Г.Н. Солнцевой и В.М. Девишивили, чьи мнения оказались особенно ценными, поскольку были результатом осмысления нашей общей работы со студентами факультета психологии. Одним из побочных результатов стало любопытное изменение отношения студентов к сдаче экзамена – он перестал восприниматься персонафицированным. Студенты начали понимать, что не важно, к какому преподавателю попадешь, поскольку все преподаватели руководствуются единой планкой. Унификация знаний по дисциплине идет и по другой линии – понимания, что основываться можно на разных учебных пособиях, главное – сформировать систему знаний, адекватную современному состоянию проблем экспериментирования.

Заявленная журналом цель обмена мнениями специалистов, ведущих эту тему, несомненно, будет не только способствовать экспликации накопившихся проблем, но и выявлять то необходимое, что должно составить основу курса при любом авторском подходе к его подаче.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александров И.О., Максимова Н.Е. Основы теории психологического исследования (экспериментальная психология): Программа учебного курса. М., 1998.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. М.: Педагогика, 1982. Т. 3. С. 6–362.
3. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента. М., 1982.
4. Дружинин В.Н. Структура и логика психологического исследования. М., 1993.
5. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. М., 1996.
6. Корнилова Т.В. Введение в психологический эксперимент. М.: МГУ–ЧеРо, 1997.
7. Корнилова Т.В. Психологические методы в практике высшей школы. М.: МГУ, 1993.
8. Корнилова Т.В. Экспериментальный метод в психологии // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 120–126.
9. Кун Т. Структура научных революций. М., 1977.
10. Кэмпбелл Дж. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. М.: Прогресс, 1980, 1996.
11. Методы психологических исследований: квазиэксперимент / Под ред. Т.В. Корниловой. М.: Форум, 1998.
12. Поннер К. Логика и рост научного познания. М., 1983.
13. Психология и новые идеалы научности (материалы “круглого стола”) // Вопросы философии. 1993. № 5.
14. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М., 1986. Т. 1.
15. Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. М., 1966. Вып. I, II.
16. Gigerenzer G. The Superego, the Ego and the Id in Statistical Reasoning // A Handbook for data analysis in the behavioral sciences: Methodological issues / Eds. G. Keren, Ch. Lewis. N. J., L.: Lawrence Erlbaum Ass., 1993. P. 311–339.
17. Holzkamp K. Theorie und Experiment in der Psychologie. Berlin, N. Y.: De Gruyter, 1981.

ON THE PROBLEM OF RESTRUCTURING OF BASIC COURSES ON PSYCHOLOGY (ON THE EXAMPLE OF THE COURSE “INTRODUCTION TO PSYCHOLOGICAL EXPERIMENT”)

T. V. Kornilova

Dr. sci. (psychology), docent, department of psychology, MSU, Moscow

The range of problems in teaching of the course “Psychological experiment” for specialists-psychologists graduated from the university as professionals is singled out. The history and modern state of support this course with educational supplies is shortly considered. The real problems of transforming of the system of knowledge on methodology of experiment into the educational discipline are mentioned.

Key words: psychological experiment, experimental method.

ПСИХОЛОГИЯ И ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В XXI В.

НОВАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ПСИХОТЕРАПИИ

© 2000 г. Е. А. Спиркина

Ректор Института практической психологии и психоанализа

С 1991 года при Институте психологии РАН работает Академическая школа профессиональной психологии. Задача нового учебного заведения состояла в разработке учебных программ по практической психологии, психологическому консультированию и психотерапии. Фактически это была одна из первых попыток ответить на уже сформировавшийся к тому времени социальный запрос на новую профессию психолога-консультанта, клинического психолога или психотерапевта. Прежние государственные учебные программы были очень далеки от критериев и стандартов, предъявляемых этой профессии на Западе.

Западная психотерапия, развиваясь непрерывно и поступательно на протяжении почти всего XX века, пришла к пониманию психотерапии как процесса, происходящего между двумя людьми, в котором участвуют в равной мере сознательное и бессознательное начала как терапевта, так и пациента, при этом к личности терапевта предъявляются требования рефлексии, открытости к собственному опыту и многое другое. Эти требования в разной форме работают в различных школах психотерапии, но особенно они важны в той парадигме психотерапевтического видения человека, которая приобрела название «педагогической» в противовес так называемой «медицинской». Эти два понятия возникли как выражение противоречия между классическим подходом психоанализа и психоаналитической психотерапии, с одной стороны, и более современными течениями, сформировавшимися в 60-е гг. в русле гуманистического подхода, с другой. Педагогическая парадигма, в отличие от медицинской, отставила значимость процесса взаимодействия между клиентом и терапевтом, где психологическое принятие и умение сопереживать и следовать за клиентом в его мир перевешивала важность постановки диагноза и использования приемов работы в соответствии с его тяжестью.

Поэтому процесс терапии следовал задаче не «излечения» (термин медицинской парадигмы), а коррекции или более успешной адаптации пациента-клиента к реальности, т.е. научению его успешнее справляться с этой реальностью. Справедливости ради надо отметить, что, как это часто бывает в истории человеческого знания, эти две парадигмы, когда-то выступавшие как непримиримые, впоследствии значительно обогатили друг друга и к настоящему времени не являются взаимонеприемлемыми. По крайней мере, это можно сказать о психоаналитической традиции: в работах таких авторов, как Г. Кохут или М. Гилл, Столоров и др. уделялось внимание именно во-

просу о важности личности терапевта, интенсивности эмоционального взаимодействия с клиентом, значимость чего подтверждается также современными исследованиями в психотерапии.

Исторический разрыв между отечественной психотерапией и западной поставил нас перед фактом необходимости не проходить заново всю историю развития психотерапии, а перенимать сразу уже наработанное. Вследствие этого, ситуация с психотерапевтическим образованием в России сложилась уникальная: ее преимущество состояло в возможности выбора между школами и направлениями, а недостаток – в отсутствии базового или классического психотерапевтического подхода, задающего свою парадигму, свою концепцию личности, ее внутренней динамики и форм отклонений, с определенным категориально-понятийным аппаратом, включающим такие понятия, как конфликт, защиты, перенос, сопротивление и др.

Первоначальная концепция обучения в АШПП основывалась на принципе важности личностного роста студента, умения рефлексировать над своими проблемами, накопления опыта собственных переживаний в рамках групповой психотерапевтической работы. Это было связано с отсутствием системного и последовательного видения вопросов психодинамических проблем личности, патологии ее развития и практики терапевтической работы в теории. В послеперестроечной России отсутствовали необходимые переводы работ западных авторов, учебники по психотерапии, было очень мало специалистов.

Конец 80-х и начало 90-х гг. – время, когда в Россию хлынуло огромное количество западных специалистов по разным направлениям психотерапии. Они устраивали семинары, воркшопы, тренинги, единичные и более или менее регулярные, но всего этого не доставало: давались только