

Введение

Цели теоретического курса, вводящего в проблемы психологического экспериментирования

Время предъявляет новые требования к профессиональной подготовке психологов. Теоретический курс "Экспериментальный метод психологии" предполагает, что студент получит необходимые ориентиры в современных способах организации экспериментального исследования и системах методов, тяготеющих к экспериментальным. Практика организации таких исследований не может быть целью теоретического курса, но обычно он сочетается с последующими общими и специальными практикумами. Именно практикумы нацелены на ознакомление с конкретными приемами реализации тех или иных схем психологического исследования. В рамках теоретического курса студент приобретает те знания, которые в последующем позволят ему профессионально оценивать проведенные или планируемые исследования как удовлетворяющие нормативам тех или иных методов. Таким образом создается возможность профессионального чтения литературы по психологии и активного владения способами оценки и планирования экспериментальных исследований.

Владение *нормативами* научного мышления предполагает знание наиболее устоявшихся способов рассуждений психолога при проверке гипотез, изменений в *критериях научного мышления* и современных подходах к организации эмпирического исследования.

Вариативность пособий по экспериментальной психологии возможна, но предполагает сочетание ориентировки на несомненно общие нормативы использования знаний о психологических методах и индивидуальные предпочтения преподавателя в выборе способов представления этих ориентиров в лекциях.

Преподавание базовых курсов по психологии на психологических факультетах университетов должно учитывать изменения, происходящие со временем в рамках любой научной дисциплины. Одно из направлений таких изменений в психологии - поворот к личности и широко понятой психологической практике. Вторым направлением может быть назван пересмотр приоритетов в системах профессиональных знаний. На примере изменения преподавания экспериментальной психологии следует рассмотреть ряд вопросов, обсуждение которых, возможно, поможет структурировать представление этой второй после общей психологии базовой дисциплины.

3

Экспериментальный метод как идеальная точка отсчета в классификациях психологических исследований

В современной психологии существуют разные оценочные позиции относительно роли, которую играют экспериментальные исследования. Неоспоримо, что именно экспериментальный метод дает "идеальные" точки опоры, позволяющие 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.

Развитие представлений о предмете. В начале XX в. широкое представление об экспериментировании позволяло включать в этот раздел первые психодиагностические разработки; исследования, сочетавшие интроспекцию с предъявлением того или иного стимульного материала (метод экспериментальной интроспекции, по В. Вундту); метод ассоциаций, или ассоциативные методики, применение которых в рамках эмпирической психологии сознания предшествовало разработке схем экспериментальных воздействий. Освоение схем планирования эксперимента в бихевиоризме обусловило неоправданное представление о *поведенческом эксперименте* как замещающем понятии *психологического эксперимента*. Отголоски этого замещения звучат и сейчас, когда для критики экспериментального метода объектом выбирается именно поведенческий эксперимент. В чем же заключается изменение представлений о психологическом экспериментировании, которые связаны с историей вопроса?

Во-первых, исторический кризис в психологии, который выразился в обособлении ряда *психологических школ*, имел в качестве одного из важнейших аспектов закрепление разноплановых исследований в качестве **образцов экспериментирования как сбора опытных данных**. В результате *экспериментальными* стали называть самые разные методы: от исследований мышления с помощью методики "рассуждения вслух" (опыты К. Дункера) до демонстрационных опытов в школе К. Левина. Помимо выполненных в рамках этой школы действительно экспериментальных работ (Б. Зейгарник, В. Малер и др.) учениками Левина реализованы метод наблюдения Т. Дембо в ее исследовании динамики гнева и другие приемы. В отечественной литературе это связано в том числе с переводом немецкого существительного *der Versuch* опыт, попытка (как эксперимент).

4

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

Во-вторых, сведение понятия экспериментирования к такому значению термина, как организация воздействий и фиксация "откликов" или следствий этих воздействий, породило необоснованное представление о психологическом экспериментировании как обязательно связанном с принятием *естественно-научной 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. Удивительно, но даже психологи, усвоившие в своем базовом образовании основы культурно-исторической школы, стали настаивать на том, что исследования, выполненные в рамках использования методик двойной стимуляции, являются неэкспериментальными. Казусом именно в этом контексте воспринимается противопоставление школ А. Н. Леонтьева и Л. С. Выготского. Действительно, бихевиоральная методология "черного ящика" и методология "самоуправления" (использование стимулов-средств для управления собственным поведением и психическими

функциями) выглядят столь непохожими, что приписывание свойства экспериментального подхода первому направлению как бы не позволяет 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 представления связей теоретических подходов, понимания предмета изучения и используемых методов. Однако два аспекта построения учебных планов мешают адекватно представить студентам указанную проблематику. С одной стороны, это отстояние курсов экспериментальной психологии и методологии психологии во времени их преподавания (курс методологии читается позже, с разрывом подчас в два года). С другой стороны, неразличение предметов "Экспериментальная психология" и "Эмпирические методы в психологии" позволяло "складывать в одну корзину", якобы экспериментирования все способы методического освоения психологами предмета изучения.

Представление знаний о методах и психологических методиках. Дополнительные трудности в обучении психологическому экспериментированию возникали также вследствие не всегда четкого разделения

5

понятий "*метод*" и "*методика*" как способов организации исследования, с одной стороны, и как способов фиксации показателей, репрезентирующих ту или иную психологическую реальность, - с другой. 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. Оpozнание этого важно для того, чтобы не ошибаться в допустимых способах обобщений, существенно отличающихся при использовании методов *наблюдения* и *эксперимента*.

Следует учесть, что термином "методология" сейчас в зарубежных академических изданиях по психологическим методам (например, в Геттингене издается "Энциклопедия психологии", серия томов которой посвящена современной систематике психологических методов) и в учебниках обозначают иную дисциплину, чем *методология психологии* в отечественных курсах.

Для представления проблем экспериментального метода важно следующее. В 30-е годы XX в. К. Поппером (сначала психологом, а потом методологом научного знания) была обобщена система рассуждений, используемых при реализации **экспериментального метода**, после чего уже не возникало путаницы, где, например, кончается спровоцированное наблюдение и начинается экспериментирование. Обоснование им метафоры "суда присяжных" для характеристики логики установления экспериментального факта, т.е. рассмотрение любых утверждений об экспериментальных фактах как результатах *принятия решения* на основе опытных данных, позволило развести бихевиоральное и психологическое понимание

экспериментирования. Вынесение суждений о *ненаблюдаемых* (базисных) процессах выступило действительно общим направлением в использовании опытных данных как в естественных науках, так и в психологии.

До 1980-х годов не было работ К. Поппера на русском языке, и произошло любопытное смещение акцентов. В 1928 г. он защитил магистерскую диссертацию у К. Бюлера по творческому мышлению, а позже стал рассматриваться как автор естественно-научного подхода, якобы привносимого в психологию вместе с экспериментальным методом. Можно было бы утверждать обратное: этот психолог на основе исследования схем (нормативов) научного мышления как в естественных науках, так и в гуманитарном знании (истории, юриспруденции) дал миру понятие экспериментальной парадигмы. Последняя сложилась в том числе в естественно-научном знании, но не привносилась оттуда в психологию, а отразила общие **способы мышления человека, реализующего гипотетико-дедуктивный метод рассуждения по отношению к опытным данным.**

6

Из других проблем, изменивших представление о способах преподавания экспериментальной психологии, в первую очередь следует назвать следующие. Во-первых, это проблема **множественности подходов** или *многообразия психологических теорий*, имеющих ограниченную сферу применения, т.е. служащих цели интерпретации определенных, а не всех вообще устанавливаемых закономерностей.

Во-вторых, при достаточном количестве разработок хороших образцов экспериментальных исследований в отечественной психологии не всегда уделялось достаточное внимание логике обобщений, обоснованию прорывов в обобщениях (как их переноса, распространения за пределами эксперимента) и другим специальным вопросам контроля за выводом. Преподавать этот раздел в настоящее время наиболее сложно, так как по публикациям иногда легче приводить примеры *артефактных*, чем *достоверных* выводов.

Экспериментирование как умение что-то делать заслонило представление о нормативах экспериментального рассуждения как умения "додумывать мысли" (по терминологии М. К. Мамардашвили). Это прежде всего неумение обсуждать конкурирующие гипотезы, что, к сожалению, особенно явно прослеживается в защищаемых студентами работах (дипломных, курсовых), когда "прописка" под знаменами того или иного авторитета заведомо исключает обсуждение иных интерпретаций как возможных и разумных, но *других* объяснений установленной зависимости. Кроме того, следствием замалчивания проблемы множественности психологических объяснений стало забвение принципа *открытости гипотезы для дальнейшей проверки*. Соответственно терялось представление о науке как пути последовательного опробования теории опытными данными, что является азами для методологии экспериментирования. Сам термин "метод" в переводе с греческого означает "путь".

Понимание того, что надо догонять, что нельзя ограничиваться переводами американских учебников для фельдшероу при формировании курса введения в психологическое экспериментирование (имеется в виду сыгравший революционную роль в массовом

представлении об экспериментировании учебник Р. Готтсданкера [15]) или рекомендовать студентам серьезную методологическую литературу, к освоению которой они не подготовлены (например, книгу Дж. Кэмпбелла [32]), было одной из причин появления первых отечественных учебников и учебных пособий по экспериментированию в психологии.

Современное представление проблем экспериментального метода в психологии.

Публикации по экспериментальному методу эксплицировали ряд проблем изложения дисциплины для студентов. Так, стало очевидным несоответствие дисциплин

"Экспериментальная

7

психология" и "Экспериментальный метод в системе эмпирических методов в психологии".

Классические (старые) переводные учебники Р. Вудвортса, С. Стивенса, П. Фресса и Ж. Пиаже сформировали представление об *экспериментальной психологии* как общем месте сбора всех эмпирически установленных закономерностей. В результате введение в психологический эксперимент дисциплины, позволяющей рассматривать нормативы экспериментального метода в рамках многих областей психологии, еще недавно приходилось серьезно отстаивать. Сегодня обоснование специфики преподавания экспериментального метода как отправной точки отсчета в систематизации методов психологического исследования закреплено программами и первыми отечественными учебниками.

Сеть факультетов, на которых учебными планами предусмотрено знакомство с экспериментальной психологией, продолжает расширяться. Уже можно говорить о модификациях курса для чтения разным аудиториям. Цель данного учебника - сделать более доступным академическое изложение проблем и схем использования экспериментального метода в психологии для лиц, получающих психологическое образование.

Разобраться в современной систематике психологических методов самостоятельно, руководствуясь только здравым смыслом, уже нельзя. Студенты должны овладеть специальными понятиями дисциплины "Экспериментальная психология", а не только образцами тех или иных исследований.

Основы теории 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 эти методы, или те различия, которые обуславливают разницу целей, средств их применения и возможных выводов на основе полученных результатов. Если в качестве основания сравнений разных методов использовать понимание предмета психологии или развитие методов на разных этапах становления психологических знаний, то систематизация проблем экспериментирования в психологии будет иметь тот вид, который представлен, например, в многотомной "Экспериментальной психологии" под редакцией П. Фресса и Ж. Пиаже. Спецификацию проблем экспериментирования в сфере конкретной области, например в области целевой и

мотивационной регуляции деятельности, даст вариант учебника Х. Хекхаузена "Мотивация и деятельность" [68]. Ориентированность на демонстрацию возможностей планирования как выбора экспериментальных схем, когда гипотеза уже сформулирована, а сами

8

схемы известны и остается выбрать более адекватную, приведет к варианту учебника Р. Готтсданкера "Основы психологического эксперимента".

Следует подчеркнуть, что все возможные варианты представления знаний о психологическом экспериментировании подразумевают определенные виды связей с другими курсами, в первую очередь с общей психологией и практикумами по психологии. Нами в 1997 г. был предложен учебник "Введение в психологический эксперимент", который учитывал, что ознакомление с экспериментами в конкретных психологических областях на факультете психологии выполняет организация общего практикума, причем по методическому, а не только предметному принципу. Темы "Психологическое наблюдение" и "Психологическое измерение" предшествуют разделу "Психологический эксперимент"; при этом тема "Психологическое тестирование" идет параллельно разделу "Психологический эксперимент" или после него. Другому учебному плану соответствовало бы иное построение учебника,

Однако ни один учебник не может предугадать казусы в наполнении конкретикой учебного плана. Если в практикуме в соответствующий раздел "Эксперимент" не включено ни одного образца такого типа исследования, то студенты будут усваивать только формально те нормативы психологического экспериментирования, с которыми их знакомит теоретический курс.

Предлагаемый учебник включает множество экскурсов как примеров для обсуждения конкретных проблем психологического эксперимента, чтобы минимально апеллировать к другим курсам, а сдача соответствующей теоретической дисциплины подготавливала студентов к работе в смежных дисциплинах.

Реальные трудности преподавания экспериментального метода

При вариативности способов построения теоретических курсов по экспериментальной психологии, или по введению в основы психологического эксперимента, главная задача - дать представление о современном состоянии этой области профессиональных знаний.

В характеристике экспериментального метода, кроме предметного и методологического аспектов, можно выделить то существенное, что отличает его от других способов познания психологической реальности. Это нормативы построения психологического исследования, которые включают осознанные или принимаемые "по умолчанию"

9

формы его организации. Изменяясь вместе с развитием психологического знания, эти формы

являются точками отсчета для оценки степени подкрепленные™ психологических концепций наиболее строгими способами соотнесения научных гипотез и эмпирических данных. Эксперимент, понимаемый как способ рассуждения исследователя и как вид чувственно-предметной деятельности, неразрывен с точки зрения этих нормативов. Строгость экспериментального метода связана с большей степенью экспликации исследователем тех *форм контроля*, которые он применяет на этапах организации исследования как сбора эмпирических данных и выводов как обобщений за пределами экспериментальной ситуации.

Важно правильно подать эти нормативы. Что в данном случае правильно и конкретно? В чем трудности преподавания именно основ психологического экспериментирования? Трудным оказывается не разъяснение подходов к формальному планированию, а изменение способа представлений об учебном предмете и необходимость определенного противостояния устоявшимся дидактическим правилам, в частности, принципу перехода от простого к сложному.

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 смешений*, *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 этих 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.

Основная проблема преподавания курса - объяснить студентам, что в психологии экспериментирования раскрытию и усвоению подлежат схемы нашего *мышления*. Для них "мышление" предметно задано: они под этим термином предполагают конкретные психологические концепции (вюрцбургская школа, гештальтконцепция и т.д.), а не реализацию мышления посредством гипотетико-дедуктивного рассуждения, да еще представленного в формах предметной деятельности исследователя. Приходится преодолевать еще одну установку - представление о том, что дискурсивное мышление якобы не заслуживает того, чтобы его специально культивировать.

Акцентируем в заключение вопрос о главном - насколько глубоко учебный материал должен погружать в систему научных представлений и споров по конкретному вопросу. Например, Г. Гигиренцер - один из руководителей Института Макса Планка и автор

10

исследований по мышлению, принятию решений, статистическим выводам - написал вполне популярную и одновременно сущностную статью о разнице парадигм фишеровского и нейман-пирсоновского подходов к вероятностной оценке гипотез [0]. Она стала событием как для психологов, так и для статистиков.

Использованная автором метафора взаимоотношений между Ид, Эго и Суперэго выступила приемлемым публицистическим приемом как для профессионалов, так 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? Где взять легкость стиля? Остается позавидовать немецким студентам и надеяться, что нашим студентам не так долго ждать реализации усилий их преподавателей на пути осмысления способов введения в метод и проблемы психологического эксперимента.

Представленные размышления, с одной стороны, являются личными и репрезентативными для многолетнего опыта преподавания курса "Экспериментальный метод в психологии" конкретным преподавателем. С другой стороны, в них представлены проблемы, поднимаемые как при обязательной учебно-методической проработке программ курса экспериментальной психологии, так и при неформальном содержательном обсуждении проблемы улучшения учебного процесса в целом.

11

[3](#) :: [4](#) :: [5](#) :: [6](#) :: [7](#) :: [8](#) :: [9](#) :: [10](#) :: [11](#) :: [Содержание](#)