
Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов

Scientific and Methodological Support for the Professional Activities of Teacher-Psychologists

Предыстория развития школьной психологической службы (к 110-летнему юбилею Психологического института РАО)

Дубровина Ирина Владимировна

*Психологический институт РАО (ФГБНУ ПИ РАО); Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ) г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2484-6073>, e-mail: iv.dubrovina@yandex.ru*

В статье отмечается, что прошло более сорока лет с момента «рождения» в системе образования страны психологической службы, которая соединила как нерасторжимое целое — науку о психическом и личностном развитии ребенка и практику реализации возможностей этого развития в условиях системы современного образования. Подчеркивается, что в создании научных предпосылок школьной психологической службы, в разработке организационных форм их развития и реализации в системе образования и подготовки кадров практических психологов участвовали все психологические подразделения страны. И что существенная роль принадлежит Психологическому институту РАО, который был создан в Москве в 1912 году и на протяжении всего прошлого века был одним из главных центров психологической науки нашей страны.

Ключевые слова: *Психологический институт, научная и практическая психология, руководители института, система образования, психологическая служба.*

Для цитаты: *Дубровина И.В. Предыстория развития школьной психологической службы (к 110-летнему юбилею Психологического института РАО) [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2022. Том 19. № 1. С. 18–32. DOI:10.17759/bppe.2022190102*

Background of the Development of the School Psychological Service (to the 110th Anniversary of the RAE Psychological Institute)

Irina V. Dubrovina

Psychological Institute of Russian Academy of Education; Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2484-6073>, e-mail: iv.dubrovina@yandex.ru

The article notes that more than forty years have passed since the “birth” of the psychological service in the educational system of the country, which connected as an inseparable whole — the science of the mental and personal development of the child and the practice of realizing the possibilities of this development in the conditions of the modern education system. It is emphasized that all psychological departments of the country participated in the creation of the scientific prerequisites for the school psychological service, in the development of organizational forms for their development and implementation in the system of education and training of practical psychologists. In addition, that a significant role belongs to the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, which was established in Moscow in 1912 and throughout the last century has been one of the main centers of psychological science in our country.

Keywords: *Psychological institute, scientific and practical psychology, institute leaders, education system, psychological service.*

For citation: Dubrovina I.V. Background of the Development of the School Psychological Service (to the 110th Anniversary of the RAE Psychological Institute). *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 18–32. DOI:10.17759/bppe.2022190102 (In Russ.).

Психологическая служба системы образования, или школьная психологическая служба, существует во многих странах, охватывая всю систему обучения и воспитания с дошкольного возраста до окончания школы, и имеет более чем вековую историю. Изучение вопросов, касающихся обоснования и способов практической организации психологической службы образования, выявило, что в каждой стране они решаются по-своему. И это неслучайно. Развитие психологической службы определяется, с одной стороны, теми научными психологическими концепциями, которые существуют в данном обществе, с другой — потребностями и задачами образования, целями воспитания и развития личности, которые зависят от политических, экономических, культурных и других особенностей той или иной страны.

В нашей стране, как известно, первые попытки практического использования психологии в обучении и воспитании детей возникли еще на рубеже XIX–XX веков и связаны с так называемой педологией, в основу которой был положен междисциплинарный подход к изучению целостного ребенка. Наиболее значительные работы проводились в Психологическом институте. Работы Л.С. Выготского и его сотрудников, ряд исследований М.Я. Басова, П.П. Блонского, А.Б. Залкинда, Н.А. Рыбникова, А.А. Смирнова заложили фундамент современного научного знания о психическом развитии ребенка.

Однако огульная и резкая критика педологии в печально известном постановлении ЦК ВКП (б) 1936 года «О педологических извращениях в системе наркомпроса» повлекла за собой отрицание всего положительного, что было сделано отечественными учеными, так или иначе связанными с педологией. А сделано было много.

Так, например, для развития практической психологии как основы психологической службы системы образования большое значение имеют фундаментальные положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского:

- именно он ввел важное для понимания личности ребенка положение о «социальной ситуации развития»;
- доказал, что эмоции не менее важный агент, чем мысль;
- обосновал положение о том, что овладение ребенком культурно заданными действиями и отношениями возможно только в общении и сотрудничестве со взрослым в их совместном детско-взрослом взаимодействии;
- обосновал ведущую роль обучения в развитии ребенка и ввел понятие «зона ближайшего развития»;
- предложил возрастную периодизацию, где раскрыл ценность каждого возраста, показал сложность и великую значимость для развития личности переходных, кризисных периодов, раскрыл психологическую сущность возрастных кризисов;
- подчеркивая взаимообусловленность всех этапов онтогенеза, выдвинул идею о сензитивных периодах развития личности;
- раскрыл психологическую сущность вопросов воспитания, к решению которых «нас приводит история культурного развития ребенка». И др. [3].

Его идеи удивительно современны, они являют собой оригинальные теоретические представления о психическом развитии ребенка и психолого-педагогических условиях этого развития. По существу, Л.С. Выготский в значительной степени предопределил развитие детской практической психологии. Его соратники, ученики и последователи развили, углубили и конкретизировали теоретические представления и догадки великого ученого. Действенность его идей доказана в непосредственной практической работе с детьми разного возраста.

Тенденциозное толкование постановления о педологии, недостаточно дифференцированный подход ко всем исследованиям, называвшимся педологическими, причинили значительный ущерб детской психологии, на многие годы затормозили развитие таких ее разделов, как психодиагностика, практическая психология в образовании и др. Затормозили, но не остановили.

В июле 1945 года директором Психологического института стал Анатолий Александрович Смирнов. Он принял институт почти разгромленным, потерявшим во время войны многих сотрудников, провел институт через послевоенную разруху, через идеологические свистопляски 40-х — 70-х г.г. Он не только сохранил институт, но превратил его в центр психологической мысли страны. В своей деятельности А.А. Смирнов руководствовался задачами, поставленными его учителем, создателем и первым директором института Г.И. Челпановым. Великие учителя среди многочисленных своих учеников оставляют потомкам талантливых ученых, которые становятся связующим звеном между прошлым и будущим науки и не дают угаснуть живой мысли, развивая, углубляя, иногда подвергая ее сомнению или опровержению, но всегда включая в решение самых сложных актуальных проблем. Так создается преемственность в науке.

Главная из задач, сформулированных Г.И. Челпановым, — развитие психологии как фундаментальной науки, сохранение внутреннего единства психологии как условия существования самой науки. Такому единству, говорил Г.И. Челпанов, может способствовать институт, если в нем будет развиваться не одно научное направление, если в нем будут собираться представители разных направлений психологической науки и если в нем основные принципы общей психологии будут иметь руководящее значение для всех возможных видов психологического исследования.

Благодаря общей психологии различные отрасли психологии будут объединены. Если различные отрасли психологии разрабатываются под одной кровлей или, по крайней мере, собираются там, то все, что относится к изучению духа и проявлению душевной жизни, будет собираться воедино.

Эту тенденцию к объединению в институте разных направлений психологической науки при укреплении общей психологии «для удержания внутреннего единства психологии» сохраняли А.А. Смирнов и его заместитель по науке Б.М. Теплов. Они утверждали, что именно в недрах научной школы исследования приобретают свой позитивный смысл — как в развитии науки, так и практики. Б.М. Теплов писал: «... если не будет сосредоточено самое пристальное внимание на повышении научного уровня психологических исследований, то психология никогда не сможет играть действительную роль в решении практических задач, выдвигаемых обществом» [17, с. 317].

Послевоенные годы были временем расцвета института. В конце 40-х годов прошлого века возобновился, а в 60-е — весьма активизировался активный поиск путей практического участия психологов в решении насущных проблем образовательных учреждений. По воспоминаниям Н.С. Лейтеса, интенсивная и увлеченная работа института конца 40-х — середины 60-х годов неслла на себе отпечаток призванности, которой в какой-то мере были захвачены научные сотрудники всех уровней, — создавать передовую психологическую науку, широко внедрять ее в практику.

Стремление к научным открытиям, теоретическим обобщениям и эффективной практике осуществлялось в атмосфере научной требовательности, взаимной поддержки и доброжелательности.

Сотрудники института вели экспериментальные исследования в домах ребенка, детских садах, интернатах, школах и др. Академические исследования были направлены не только на решение научных проблем, но и ориентированы на использование их результатов в педагогической практике. Постепенно научные разработки начинают приобретать все более выраженный практико-ориентированный характер. Издается много психолого-педагогических, психолого-методических работ разного жанра — монографии, сборники научных работ, брошюры, рекомендации, не говоря уже о статьях в журналах, наиболее авторитетных в психологии и педагогике, и пр. Ученые все увереннее как бы «перекидывают» мостик от психологической науки к педагогической практике, причем от работы к работе этот «мостик» расширялся, становился необходимым и для одной, и для другой стороны.

По инициативе А.А. Смирнова были организованы «Педагогические чтения», которые в какой-то степени реализовывали идеи Г.И. Челпанова о связи психологической науки и образования. «Чтения» начинались как городские, московские, но быстро стали общесоюзными, превратились в своеобразную научную психолого-педагогическую школу для субъектов системы образования, способствовали совместной работе сотрудников разных институтов АПН СССР (психологов, физиологов, педагогов, методистов) в разработке комплексных научно-практических программ по актуальным психолого-педагогическим проблемам образования того времени:

- что такое «готовность детей к школе»: с какого возраста начинать учить детей в школе (с 6 лет? с 7 лет?);
- изучение и решение проблем образования в сельской школе;
- что такое учебная перегрузка школьников и возможные пути ее минимизации;
- целесообразность и возможность проведения экзаменов в начальной школе;
- проблемы и условия развивающего обучения;
- психическое здоровье и личностное развитие детей и подростков, проживающих на радиационно-зараженных территориях Чернобыльской зоны;
- семейное воспитание и подготовка молодежи к семейной жизни. И др.

А.А. Смирнов и Б.М. Теплов, люди энциклопедического ума и подлинной интеллигентности, сумели сосредоточить в институте наиболее видных психологов страны, как уже имеющих имя в науке, так и молодых. Блестящую плеяду ученых составляли заведующие лабораториями и науч-

ные сотрудники: Н.А. Бернштейн, Д.Н. Богоявленский, Л.И. Божович, Е.И. Бойко, П.Я. Гальперин, Э.А. Голубева, Ф.Н. Гоноволин, Ф.Д. Горбов, К.М. Гуревич, В.В. Давыдов, Н.Ф. Добрынин, Н.И. Жинкин, А.В. Запорожец, А.В. Захарова, Е.Н. Кабанова-Меллер, О.А. Конопкин, С.В. Кравков, В.А. Крутецкий, Т.В. Кудрявцев, Л.Н. Ланда, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.К. Маркова, А.М. Матюшкин, Н.А. Менчинская, А.И. Миракян, Н.Г. Морозова, В.Д. Небылицын, Д.А. Ошанин, А.В. Петровский, В.Н. Пушкин, И.В. Равич-Щербо, С.Л. Рубинштейн, Н.А. Рыбников, Л.С. Славина, А.А. Смирнов, М.В. Соколов, Б.М. Теплов, Н.И. Чуприкова, П.А. Шеварев, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская, П.М. Якобсон, и др.

Это люди глубочайшей общей и профессиональной культуры, человеческой мудрости. Они «могли позволить» себе увидеть в другом умного человека, уловить и поддержать оригинальность его идей, мыслей, подходов. Они не только развивали науку, но и заложили основы практической психологии в различных сферах человеческой деятельности и позволили уже в 80-е годы в весьма короткие сроки создать в стране психологическую службу системы образования. Их работы по существу вскрывают глубинные психологические источники развития растущего и взрослеющего человека, помогают осмыслить острые и противоречивые проблемы современного образования, над решением которых бьются нынешние ученые, практические психологи, педагоги.

Коротко отметим лишь отдельные штрихи научно-практического направления психологических исследований в институте второй половины прошлого века, подготовившие почву для зарождения психологической службы в системе образования. И с великим почтением и благодарностью вспомним руководителей этих направлений.

В центре научных интересов Б.М. Теплова — разработка проблем индивидуальных различий. Он доказал, что применение в жизни общих психологических закономерностей должно опосредствоваться знаниями индивидуальных различий, что изучение индивидуальных различий составляет одну из важнейших научных задач, и ее значимость особенно отчетливо выступает, когда психологическая наука непосредственно обращается к жизни, к практике. И подчеркивал, что ни в одном разделе психологии нельзя отвлекаться от вопроса о неодинаковости людей, так как конкретные проявления законов психологии всегда включают в себя «фактор личности», «фактор индивидуальности».

Борис Михайлович раскрыл особенности теоретического и практического ума, обосновал, что умственная деятельность в «практической» сфере отнюдь не является более простой или менее ценной, чем собственно теоретическая умственная деятельность [17].

Н.С. Лейтес вел блестящие исследования умственной одаренности детей. Большое внимание им уделялось жизненным фактам: психологическим проявлениям специфики того или другого детского возраста в контексте проблемы одаренности. Он показал, что умственная одаренность всегда выступает в единстве с другими качествами личности. Так, нравственно-эмоциональная отзывчивость может быть столь же органична для индивидуальности, внутренне присуща ей, как и собственно умственные данные. Более того, в пору юности иногда именно нравственная потребность может играть ключевую роль в общем умственном развитии [9].

Под руководством А.А. Смирнова исследуется проблема памяти и условия ее развития на всех этапах дошкольного и школьного детства. Сотрудники решали важнейшую задачу и в педагогическом плане — как организовать учебную деятельность, чтобы необходимый учебный материал запоминался в ходе работы над ним, а не являлся лишь результатом произвольного запоминания [16].

В лаборатории М.И. Лисиной проводятся исследования, посвященные проблемам детства, первым семи годам жизни ребенка. Разрабатываются научно-практические основы эффективных методов воспитания детей, растущих в разных условиях: в семье, в детском саду, доме ребенка, интернате. Особое внимание — общению детей со взрослыми. Показано, как меняется это общение на протяжении первых лет жизни ребенка, как в процессе такого общения зарождается лич-

ность, как буквально с первых недель жизни формируется самосознание детей, развивается чувство собственного достоинства, необходимое для дальнейшего личностного развития человека. Майя Ивановна писала, что взрослый провидит в новорожденном будущего человека — только потому новорожденный и становится человеком [10].

Н.И. Жинкин разрабатывал психологические проблемы речевой коммуникации, понимания текста, развития речи учащихся. Обращал внимание педагогов и воспитателей яслей, детских домов, детских садов и школ на то, что развитие речи — непереносимое условие не только интеллектуального, но и вообще гармонического развития личности [8].

В лаборатории Д.Б. Эльконина изучались возрастные и индивидуальные особенности подростков. Показано, что не сами по себе условия развития, а фактическое место ребенка в этих условиях, его отношение к ним и характер деятельности в них (социальная ситуация развития) определяют формирование личности, как в целом, так и отдельных ее качеств. На основе выявления чрезвычайного разнообразия в уровнях развития подростков по всем параметрам доказано, что к исследованию процессов развития и особенно формирования личности едва ли вообще применимо положение о среднестатистической норме, которая выводится в результате применения статистических методов обработки материалов [5].

Под руководством Л.И. Божович разрабатывается концепция формирования личности в онтогенезе [2]. Изучаются мотивы учения школьников. Впервые проведено исследование психологических основ и педагогических условий индивидуального подхода к неуспевающим и недисциплинированным ученикам, к детям с аффективным поведением. Изучаются условия развития направленности и нравственной устойчивости личности, становления идеалов школьника и др. Был осуществлен один из первых опытов научно-практической работы психологов в интернате для детей, лишенных попечения родителей (50-е годы). Л.И. Божович совместно с педагогом Т.Е. Конниковой проводит одно из первых совместных психолого-педагогических исследований, в результате которого была представлена научно обоснованная психолого-педагогическая концепция целенаправленного процесса воспитания нравственной направленности личности школьников с учетом их возрастных особенностей (1969).

В лаборатории В.А. Крутецкого изучается общая картина возрастного развития математических, литературных, музыкальных, художественных, конструктивно-технических способностей учащихся на протяжении всего школьного обучения, исследуется взаимосвязь общих способностей — как базы формирования всесторонне и гармонически развитой личности и специальных способностей — основы формирования личностной индивидуальности учащихся. Значительным вкладом и в науку, и в практику образования явилась книга В.А. Крутецкого «Психология математических способностей школьников» (1967 г.).

Под руководством Н.А. Менчинской исследуются психологические проблемы неуспеваемости школьников, проблема обучения и умственного развития [12]. В сотрудничестве с педагогом М.И. Моро издана книга «Вопросы методики и психологии обучения арифметике в начальной школе» (1965).

Изучаются индивидуально-типологические и возрастные различия учащихся, формирование мировоззрения, развитие целостной личности ребенка в обучении и др. Впервые выделен для научно-практического изучения феномен «обучаемость» как комплекс особых когнитивных и личностных качеств ученика, обеспечивающих ему успешность усвоения знаний (З.И. Калмыкова).

Л.Н. Ланда — один из создателей отечественной школы психологического программирования. В середине 60-х гг. под его руководством началась разработка проблемы программированного обучения.

С конца 60-х гг. в институте под руководством Т.В. Кудрявцева изучаются вопросы проблемного обучения. Разработана типология проблемных ситуаций, выделены уровни проблемности в

обучении, определены критерии диагностики умственного развития учащихся в условиях проблемного обучения.

В лаборатории А.М. Матюшкина разрабатывается концепция одаренности, которая позволяет раскрыть одаренность как общую предпосылку творчества в любой профессии, как предпосылку становления и развития творческой личности. Концепция позволяет эффективно подойти к обучению и воспитанию одаренного ребенка, определяет психолого-педагогические условия его творческого развития [11].

С именами Ф.Н. Гоноболина и Н.Д. Левитова связана проблема изучения профессиональной деятельности учителя. Профессиональное мышление, способности, личностные качества, педагогический такт, становление авторитета учителя и пр. — темы и задачи их исследования и создание на основе полученных результатов практических рекомендаций для подготовки учителя.

О.А. Конопкин с сотрудниками разрабатывает концепцию целостной системы осознанного регулирования трудовой и учебной деятельности — саморегуляции деятельности.

Под руководством К.М. Гуревича разрабатывается новая оригинальная практико-ориентированная психодиагностика для определения уровня общекультурного развития школьников.

С начала 60-х годов началась уникальная научно-практическая работа под руководством В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина. Были разработаны научные основы учебной деятельности, теория и практика развивающего обучения. В рамках идеи развивающего обучения впервые было всесторонне раскрыто психологическое содержание основных компонентов учебной деятельности: мотивов учения, учебных задач, учебных действий, контроля, оценки, — показаны их взаимосвязи и взаимозависимости.

Развивающее обучение существенно изменило взгляд психолого-педагогического сообщества на возрастные возможности и закономерности психического и личностного развития школьников. Суть развивающего обучения — не в полученной сумме знаний, а в формировании установки на понимание, приемов учебной деятельности, в развитии рефлексии и воображения, в снятии барьеров перед учением, задачей, учителем, экзаменатором. В контексте развивающего обучения культивируется полемический дух урока, усвоение школьниками теоретических знаний проходит в форме их постоянного диалога-дискуссионного сотрудничества и общения как между собой, так и с учителем. Все это закладывает основания для будущей самостоятельности учащихся, их веры в себя, способствует их личностному росту. Система развивающего обучения реализует разработанное В.В. Давыдовым теоретическое положение о том, что развитие личности включено в общее психическое развитие ребенка, оно не представляет собой какого-то самостоятельного процесса [7].

А.А. Смирнов покинул пост директора института в 1973 году. Последующие директора института — академики В.В. Давыдов, А.М. Матюшкин, В.В. Рубцов — продолжили реализацию идеи, заложенной Г.И. Челпановым, А.А. Смирновым, Б.М. Тепловым в основу деятельности института, — идеи соединения науки и практики. Поэтому неслучайно Академия педагогических наук СССР (инициатор идеи — вице-президент Академии Ю.К. Бабанский) предложила именно Психологическому институту (тогда — научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии) проработать вопрос о создании психологической службы в системе образования.

Значимые вехи на пути становления школьной психологической службы

1981 год — начало многолетнего (до 1988 г.) эксперимента по введению в школы Москвы должности практического психолога. Целью эксперимента явилось изучение теоретических, методических и организационных проблем, связанных с введением в школу должности психолога. Необходимо было определить функции педагога-психолога, выяснить, какие именно стороны школьной жизни в наибольшей степени нуждаются в его помощи, выявить возможные формы работы, очертить границы его профессиональной компетенции, установить те профессиональные

качества и умения, которыми он, в первую очередь, должен обладать. Разработать структуру и научно-методическое обеспечение школьной психологической службы для последующего внедрения ее в систему народного образования.

80-годы — романтический период в развитии школьной психологической службы. Одна из важных задач практической психологии образования, на которую ориентировались сотрудники института, определена была В.В. Давыдовым. Суть этой задачи, писал он в 1979 году, заключается в следующем: как сформировать целостную человеческую личность, как придать образовательно-воспитательному процессу наиболее точное, социально оправданное направление. Очевидно, чтобы добиться этого, в каждом человеке надо «видеть личность», но не фатально predeterminedную в своем развитии некоторыми обстоятельствами рождения (как, например, цвет кожи, или генотип, или материальные возможности родителей), а имеющую равное и неотъемлемое право на полноценное духовное развитие. Ребенок — это уже личность, но личность «в самом начале», и разгадку «ставшей» личности надо искать на ранних этапах ее развития, то есть в детстве [6].

Психологи верили, что их приход в школу сможет стать гарантией в реализации права каждого ребенка на полноценное психическое и личностное развитие и уважение его формирующейся личностной индивидуальности.

Получив стартовый импульс в Москве, психологическая служба стала стихийно развиваться во многих регионах страны, происходит интенсивный поиск путей ее становления в системе образования. Появляются публикации, посвященные обсуждению теоретических проблем, чаще — анализу практического опыта использования психологии в практике образования.

В становлении школьной психологической службы активно и творчески участвовали психологи и педагоги не только Москвы — А.Г. Асмолов, Ю.К. Бабанский, С.А. Беличева, Е.М. Борисова, К.М. Гуревич, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, Ю.М. Забродин, В.В. Зацепин, В.А. Иванников, В.Н. Касаткин, И.В. Кузнецова, А.И. Подольский, А.Г. Лидерс, Г.П. Логинова, В.С. Мухина, Н.В. Морозова, Н.Н. Обозов, В.Э. Пахальян, А.М. Прихожан, Е.С. Романова, В.В. Рубцов, Г.В. Семья, В.А. Слостенин, Е.О. Смирнова; Т.В. Снегирева, Н.Н. Толстых, И.М. Улановская, В.Г. Щур и др.

Но и других городов — В.М. Аллахвердов, А.А. Бодалев, Н.В. Кузьмина, В.В. Урбаневич, Л.М. Шипицына, Э.Г. Эйдемиллер (СПб.); Б.А. Вяткин (Пермь); Я.Л. Коломинский (Минск); Х.Й. Лийметс, Ю.Л. Сыэрд (Таллинн); И.Ф. Мягков (Воронеж); А.С. Чернышев (Курск); Е.И. Долгова (Челябинск); В.П. Котюкова (Орск); Г.М. Залевский (Томск); Л.И. Алексеева (Саха (Якутия)); А.Ф. Шадура (Благовещенск); Е.Н. Волкова, У.Н. Ульенкова (Нижний Новгород); В.П. Быков, В.Н. Власов (Брянск); В.А. Гаевская (Липецк); Г.И. Лавецкий (Калуга); А.Б. Суслов (Сыктывкар); Н.А. Коваль, Р.М. Куличенко (Тамбов); В.А. Лабунская (Ростов-на-Дону); С.П. Иванов (Смоленск); И.П. Шахова, Л.М. Дубовый (Пенза); Б.Н. Алмазов (Екатеринбург); В.Г. Колесников (Обнинск); В.В. Новиков (Красноярск); М.А. Хуторная (Ярославль); В.Ю. Коробов (Салехард); Т.А. Гаврилова (Уссурйск) и др.

1983 год — большое значение для развития представлений о целесообразности участия психологов в работе образовательных учреждений имел «круглый стол», организованный журналом «Вопросы психологии». Темой обсуждения стала «Психологическая служба в школе».

1983 год — Всесоюзная конференция психологов в Таллинне. Целью конференции являлись анализ результатов ведущихся в некоторых городах и республиках страны экспериментов по созданию школьной психологической службы, определение уровня ее теоретико-методической обеспеченности и обсуждение организационных вопросов по дальнейшему развертыванию психологической службы в стране.

1984 год — в Москве в Институте психологии АН СССР состоялась 1 Всесоюзная конференция по вопросам психологической службы в СССР. В рамках конференции работала секция «Психологическая служба школы».

1985 год — в журнале «Вопросы психологии» №2 за 1985 год опубликовано разработанное в Психологическом институте Положение о школьной психологической службе.

1985 год — Психологическому институту предложили организовать в одном из павильонов ВДНХ СССР выставку «Психология — школе». Материалы для выставки создавали сотрудники почти всех лабораторий института. Были подготовлены и представлены научно-практические работы по актуальным проблемам обучения и воспитания детей и школьников, диагностические и развивающие программы, стенды с показом работы школьного психолога, психологические рекомендации в помощь учащимся, воспитателям, учителям, родителям.

1987 год — в Москве, в Психологическом институте проведена Всесоюзная конференция «Научно-практические проблемы школьной психологической службы». Были обсуждены результаты эксперимента — цели и задачи школьной психологической службы, вопросы, связанные с ее научно-методическим обеспечением, с определением содержания и форм работы школьного психолога, его основные функции, права и обязанности. В решении конференции записано, что школьная психологическая служба является одной из наиболее прогрессивных форм внедрения психологических знаний в практику образования.

1988 год — вышло постановление Государственного комитета СССР по образованию о введении ставки школьного психолога во все образовательные учреждения страны, что явилось правовой основой деятельности школьного психолога, определило его статус, права и обязанности. С этого момента служба энергично развивается почти во всех регионах. Происходит расширение сферы деятельности психологической службы, она начинает постепенно охватывать всю систему обучения и воспитания от дошкольного (детские сады, детские дома) возраста до ранней юности (школы, гимназии, колледжи и пр.). Соответственно, меняется ее название — не школьная психологическая служба, а психологическая служба образования, или практическая психология образования, а специалист, работающий в этой службе, — педагог-психолог или практический психолог образования.

Начинают серьезно решаться вопросы подготовки профессиональных кадров для работы в психологической службе системы образования: вместо кратковременных курсов подготовки практических психологов во многих вузах открываются факультеты практической психологии образования.

Сотрудниками Психологического института разработаны и опубликованы учебно-тематический план и программа курса «Детский практический психолог в системе народного образования» для подготовки практических психологов, работающих в образовательных учреждениях — детских садах, школах, детских домах, школах-интернатах, ПТУ.

1991 год — опубликована «Рабочая книга школьного психолога» (Москва, изд-во «Просвещение»). Раскрыты и подробно описаны основные виды и направления деятельности школьного психолога, специфика его работы с учащимися разного возраста, «трудными» детьми, детьми, оставшимися без попечения родителей. Авторский коллектив: М.К. Акимова, Е.М. Борисова, Н.И. Гуткина, И.В.Дубровина, Г.П. Логинова, В.Т. Козлова, Б.С. Круглов, А.М. Прихожан, Т.В. Снегирева, Н.Н. Толстых, Т.И. Юферева.

1994 год, июнь, Москва — I съезд практических психологов образования страны (из всех регионов приехали более 1500 делегатов). Инициаторы и организаторы съезда — Министерство образования РФ, Российская академия образования и Психологический институт РАО.

Именно на этом съезде психологическая служба получила общественное признание. Съезд показал, что практические психологи начали осознавать самих себя как полноправных специалистов, имеющих четко определенные профессиональные функции и средства деятельности, ясно понимающих свое место в образовательной системе. Было принято основное целевое направление деятельности службы — максимальное содействие психическому и личностному развитию

детей и школьников. Подразумевалось, что содействовать надо развитию всех психических сфер — интеллектуальной, эмоциональной, волевой, личностной, нравственной.

1995 год, 29–30 марта — во исполнение рекомендаций I съезда практических психологов образования страны состоялась коллегия Министерства образования Российской Федерации, на повестке дня которой стоял вопрос: «О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования Российской Федерации». В решении коллегии был зафиксирован положительный факт создания службы практической психологии в системе образования Российской Федерации и было отмечено, что эта служба в значительной степени обусловила гуманизацию всей системы образования, что службу надо развивать на всей территории страны и включить ее во все образовательные учреждения.

1995 год, июнь — в Психологическом институте РАО подготовлен и проведен первый профессиональный конкурс школьных психологов Москвы. Цель конкурса — выявить наиболее ярких и интересных школьных психологов, чей опыт может стать ориентиром для коллег, работать на развитие психологической службы школы. С 1996 года этот конкурс решением Департамента образования г. Москвы был включен в общий городской конкурс «Учитель года», получив статус самостоятельного конкурса в номинации «Педагог-психолог года Москвы». Постепенно конкурс стал всероссийским.

1995 год, октябрь — исполнение решений постановления коллегии Министерства образования было проанализировано и оценено на II съезде практических психологов образования, прошедшем в Перми. Съезд также был весьма представительным, на него приехали делегаты из 70 регионов страны. Съезд был подготовлен сотрудниками психологического факультета Пермского государственного педагогического университета (отв. Б.А. Вяткин) и Психологического института РАО.

На съезде было отмечено, что перед психологами чаще всего ставится задача интеллектуального развития детей, на что направлены все инновационные программы, вся система образования в целом. Это неудивительно. Образовательную систему, прежде всего, интересует функциональное качество ребенка определенного возраста: готов ли он к усвоению той или иной учебной программы.

Было отмечено, что психологическая диагностика помогает решению проблем, но не должна быть самоцелью. Психологи вспомнили предупреждение Л.С. Выготского о том, что в основе практической диагностики лежит обязательно изучение личности ребенка в его взаимодействии с окружающей средой.

Педагоги стали задавать психологам справедливый вопрос: мы внедряем в школу многочисленные инновационные программы, новые учебные предметы, учебники, а как во всем этом «инновационном водовороте» чувствуют себя дети? Как это сказывается не только на их интеллектуальном развитии, но и на их мироощущении, как определить, что они переживают во время учебной деятельности, как эта деятельность отражается на их здоровье и на их формирующейся личности?

На основе анализа запросов педагогов, на основе осмысления собственных проблем, трудностей, удач и неудач, сомнений, разочарований психологи предположили, что целью психологической службы системы образования и, следовательно, приоритетным направлением деятельности педагога-психолога является психологическое здоровье детей и школьников.

1997 г. — сотрудники Психологического института (лаборатория научных основ детской практической психологии) получили диплом лауреата премии Президента Российской Федерации в области образования за создание целостной концепции «Психологическая служба образования» для общеобразовательных учреждений (Указ Президента № 986 от 04 сентября 1997 года). Эта концепция представлена в сборниках научных трудов, публикациях в серии издательства «Академия» «Руководство практического психолога», в индивидуальных и коллективных моно-

графиях, в изданном впервые в стране учебнике для вузов «Практическая психология образования». В учебнике представлено изложение основных теоретических, методических и практических вопросов, входящих в содержание новой вузовской дисциплины — «психологическая служба образования». Особое внимание в учебнике уделено способам практической реализации научных психологических знаний в работе с детьми и школьниками.

1997 год — директор Психологического института академик В.В. Рубцов инициирует создание и возглавляет Московский городской психолого-педагогический университет (избирается ректором). По существу произошло объединение психологической науки, психологической практики, подготовки кадров профессиональных психологов для разных звеньев современного образования, что позволило более эффективно влиять на процесс психологического обеспечения всей системы образования.

1998 год — В.В. Рубцов и его сотрудники получили диплом лауреата премии Президента Российской Федерации в области образования за вклад в науку и практику современного образования.

2003 год — Москва, III съезд практических психологов образования страны. Прошедший после предыдущего съезда период был временем энергичных поисков смысла своей деятельности, завоевания авторитета в системе образования и в общественном мнении в целом.

Была уточнена цель психологической службы — создание психологически безопасной образовательной среды (В.В. Рубцов), благоприятной для укрепления психологического здоровья участников образовательного процесса. Анализ психолого-педагогических и социально-психологических условий, изучение всех воздействий и влияний на ребенка, школьника становится приоритетным видом деятельности педагога-психолога.

На съезде прозвучала мысль о том, что дальнейшее развитие психологической службы требует большего внимания к психологической и общей культуре при рассмотрении всех ее компонентов и при подготовке специалистов.

После съезда во многих городах: Белгороде, Барнауле, Воронеже, Омске, Москве, Санкт-Петербурге, Нижнем Новгороде и др., — прошли конференции по тем или иным аспектам проблемы психологической культуры личности, в частности, по вопросу психологической культуры взаимодействия членов педагогического коллектива и психологической безопасности в учреждении образования.

Основное значение III съезда практических психологов в том, что на нем было принято решение о создании общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России». Председателем организации избран В.В. Рубцов — директор Психологического института РАО, ректор Московского городского психолого-педагогического университета, доктор психологических наук, академик РАО.

С этого времени начинается новый этап в поступательном развитии психологической службы системы образования страны. Этот этап проходит в непростых условиях быстро меняющегося социо-культурного мира, внедрения инновационных подходов в системе образования, цифровизации и пр. и актуализирует новые проблемы и задачи, решение которых предполагает поиск новых подходов к научно-практическому и кадровому психологическому обеспечению образовательного процесса. Важно и на этом этапе не забывать тех ученых, кто до нас разрабатывал научные основы психологии и прокладывал тоже не в очень простое время пути их реализации в педагогической практике, корректно опираться на то богатство идей, фактов, доказательств, научных предположений и догадок, что ими наработано, найдено, осмыслено. В этом заключается наша профессиональная культура и возможность движения вперед.

На что хотелось бы обратить внимание?

1. Слабость и уязвимость службы заключаются в том, что она начинает терять свою сущность, исчезает специфика практической психологии образования как службы, стоящей на страже

интересов конкретного ребенка как развивающейся личности и индивидуальности. Нередко цель (ребенок) и средство (стандарт образования) меняются местами или перепутываются в практической деятельности психолога под влиянием самых разных обстоятельств. Быть может, школе нужна не столько помощь психолога в том, чтобы «внедрить» учебную программу в сознание ребенка, сколько помочь ей, школе, не убивать живую душу ребенка, его естественную жажду познания, интерес к окружающему миру, стремление стать человеком уважаемым, нужным своим друзьям, своей стране, укреплять его чувство человеческого достоинства. «Процесс освоения любых знаний должен пониматься как средство «вхождения» в культуру, ориентированную на развитие чувств, мыслей и созидательных начал в человеке» [4, с. 24].

Пробуждение и удовлетворение культурных потребностей учащихся требует критического анализа культурных и социальных ценностей, на которые ориентировано нынешнее образование при подготовке молодого поколения к жизни в современном обществе.

2. Для создания в школе адекватной задачам воспитания культурной социальной ситуации развития учащихся психолог должен иметь больше свободы в выборе направлений и методов работы. Конечно, задачи, стоящие перед педагогом-психологом, — общие для всей психологической службы, но время и способы решения их не могут быть одинаковыми, стандартными. Каждая школа имеет свои специфические особенности, которые так или иначе определяют социальную ситуацию развития учащихся и тем самым оказывают влияние на психическое и личностное развитие каждого ребенка. Эти особенности обусловлены рядом факторов: спецификой района, в котором расположена школа; количественным и качественным составом детей, учителей, психологов, социальных педагогов; своеобразием семей школьников с их психологическим климатом; да и каждый ученик — особый ребенок, со своими достоинствами и проблемами; и пр.

Психолог должен понимать проблемы, сосредоточенные именно в данном учреждении (возрастные, социальные, образовательные, национальные, межкультурные, межличностные и др.), и строить свою работу в соответствии с этим пониманием. Только при учете всех особенностей образовательного учреждения и внимательном отношении к индивидуальным особенностям субъектов образовательного процесса можно предвидеть и на этом основании определить социальную ситуацию развития детей и школьников и тем самым оказывать влияние на укрепление их психологического здоровья.

3. Предвидение составляет основу психопрофилактической деятельности психолога. Способность предвидения — это способность по отдельным признакам предугадывать ход развития еще не совершившихся событий. Б.М. Теплов писал: «Предвидеть — значит сквозь сумрак неизвестности и текучести обстановки разглядеть основной смысл совершающихся событий, уловить их главную тенденцию и из этого понять, куда они идут. Предвидение — результат глубокого проникновения в обстановку и постижения главного в ней, решающего, того, что определяет ход событий» [17, с. 274].

4. Невнимание в процессе подготовки специалистов к сути анализа и предвидения социальной ситуации развития приводит к тому, что из всех видов деятельности психолога в практике его работы наиболее представлена диагностика, чаще всего в виде письменного опроса школьников. «Изучают» (нередко по указанию «сверху» и вне понимания целостной личности) то настроение, то интересы, то ценностные ориентации или профессиональное самоопределение, то отношения — к одноклассникам, к наркотикам и т.д. Это порождает иллюзию простоты познания психологической сущности человека. Г.И. Челпанов писал в работе «Мозг и психика», что он боится того плодящегося дилетантизма в психологии, когда многие думают, что в психологии можно производить исследование или собирать факты с такой же легкостью, с какой дети собирают гербарий или коллекцию насекомых.

5. В настоящее время необходимы не «создания» очередных комплектов известных методик, а разработка научно обоснованных диагностических методик и программ для решения кон-

кретных проблем современного ребенка, живущего и развивающегося в условиях современной социальной ситуации его развития. В основе такой диагностики лежит обязательно, по утверждению Л.С. Выготского, целостное изучение личности ребенка в его взаимодействии с окружающей средой, понимание того, что всякое развитие в настоящем базируется на прошлом развитии и имеет перспективу развития в будущем.

6. Психологическое здоровье растущего человека не может укрепляться вне развития его способностей. Задача и учителей, и психологов — создание условий, при которых каждый школьник мог бы почувствовать себя способным хотя бы в одной из многочисленных сфер человеческой деятельности. Б.М. Теплов подчеркивал, что способности существуют только в развитии. А развитие осуществляется не иначе, как в процессе той или иной деятельности. «Отсюда, — замечает Борис Михайлович, — следует, что способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности. И дело не в том, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности ... Достаточно усовершенствовать методы воспитания и обучения, чтобы «пределы» развития способностей немедленно повысились» [17, с. 20, 29].

7. Психолог может работать в школе не только педагогом-психологом, но и учителем психологии. Проблема преподавания психологии в школе не нова. Необходимость преподавания психологии в школе признавали крупнейшие психологи и педагоги (П.П. Блонский, К.Н. Корнилов, А.П. Нечаев, В.А. Сухомлинский, Б.М. Теплов, Г.А. Фортунатов, Г.И. Челпанов и др.). Доказывая, что психическое развитие ребенка есть процесс его культурного развития, Л.С. Выготский подчеркивал, что этот процесс включает не только овладение ребенком культурно заданными средствами действий с предметами и отношений с другими людьми, но и овладение им культурно заданными средствами управления собой, своей психической деятельностью, своим поведением.

Но, чтобы чем-то овладеть, что-то присвоить, нужно с этим хотя бы познакомиться. Г.И. Челпанов задавал резонный вопрос: «Если мы считаем необходимым, чтобы молодые люди знали природу растений, камней, то отчего же в такой же мере не необходимо для них знание внутреннего мира человека? Отчего научное знание того, что такое память, внимание, воображение, аффекты, не столь же ценно, сколько является ценным знание внешних явлений?» [18, с. 261].

С 1947 по 1958 г. поколение прабабушек и прадедушек современных молодых людей изучало основы психологии в старших классах общеобразовательной школы по учебнику Б.М. Теплова. Борис Михайлович замечал, что психология дает возможность понимать самого себя. А знать себя необходимо для самовоспитания, для того, чтобы сознательно выбрать такую специальность, такую работу, в которой можно принести больше всего пользы родине и получить больше всего удовлетворения.

Психология как учебный предмет может в какой-то степени рассматриваться как «зона ближайшего развития» личности школьника.

8. Следует учесть, что за состояние психологической службы в системе образования несут ответственность не только сами педагоги-психологи, но и:

- ученые-психологи, разрабатывающие научные проблемы развития практической психологии и научно-практические способы их решения,
- педагоги, методисты, авторы учебников — реализующие творческий путь взаимодействия психологии и педагогической практики на основе серьезной проработки психологических идей в контексте создания собственных педагогических концепций,
- вузы, готовящие практических психологов и учителей,
- органы управления образованием, сотрудники которых не всегда считаются с профессиональным мнением психологов.

Литература

1. Богуславский Д.Н. Психология усвоения орфографии. М., 1966.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991, 1996.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. М., 1983.
5. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д.Б. Эльконина, Т.Р. Драгуновой. М.: Просвещение, 1967.
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
7. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. М.: Педагогика, 1991.
8. Жинкин Н.И. Грамматика и смысл. М.: Педагогика, 1970.
9. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. М.: Педагогика, 1971.
10. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
11. Матюшкин А.М. Загадки одаренности: Проблемы практической психологии. М., 1993.
12. Менчинская Н.А. Психологические проблемы активности личности в обучении. М., 1971.
13. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева. М., 1986.
14. Рубцов В.В. К 100-летию Психологического института им. Л.Г. Щукиной. Психологический институт Российской академии образования: история и современность [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2012. Том 9. № 4. С. 14–21. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2012/n4/Rubtsov.shtml (дата обращения: 01.12.2021).
15. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. М., 1966.
16. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. М., 1966.
17. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985.
18. Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование. М.: МОДЭК, 1999.
19. Шеварев П.А. Процессы мышления в учебной работе школьников // Советская педагогика. 1946. № 3. С. 94–109.
20. Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 1960.
21. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. М., 1966.

References

1. Boguslavsky D.N. Psikhologiya usvoeniya orfografii. Moscow, 1966. (In Russ).
2. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. Moscow, 1968. (In Russ).
3. Vygotsky L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya. Moscow: Pedagogika, 1991, 1996. (In Russ).
4. Vygotsky L.S. Sbranie sochinenii: V 6 t. T. 3. Moscow, 1983. (In Russ).
5. Elkonin D.B., Dragunova T.R. (eds.). Vozrastnye i individual'nye osobennosti mladshikh podrostkov. Moscow: Prosveshchenie, 1967. (In Russ).
6. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya. Moscow, 1986. (In Russ).
7. Dubrovina I.V. Shkol'naya psikhologicheskaya sluzhba: voprosy teorii i praktiki. Moscow: Pedagogika, 1991. (In Russ).
8. Zhinkin N.I. Grammatika i smysl. Moscow: Pedagogika, 1970. (In Russ).
9. Leites N.S. Umstvennye sposobnosti i vozrast. Moscow: Pedagogika, 1971. (In Russ).
10. Lisina M.I. Problemy ontogeneza obshcheniya. Moscow, 1986. (In Russ).
11. Matyushkin A.M. Zagadki odarennosti: Problemy prakticheskoi psikhologii. Moscow, 1993. (In Russ).
12. Menchinskaya N.A. Psikhologicheskie problemy aktivnosti lichnosti v obuchenii. Moscow, 1971. (In Russ).
13. Bodalev A.A., Kovalev G.A. (eds.). Psikhologo-pedagogicheskie problemy vzaimodeistviya uchitelya i uchashchikhsya. Moscow, 1986. (In Russ).
14. Rubtsov V.V. K 100-letiyu Psikhologicheskogo instituta im. L.G. Shchukinoi. Psikhologicheskii institut Rossiiskoi akademii obrazovaniya: istoriya i sovremennost' [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi*

psikhologii obrazovaniya = *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2012. Vol. 9, no. 4, pp. 14–21.
URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2012/n4/Rubtsov.shtml (Accessed 01.12.2021). (In Russ).

15. Slavina L.S. *Deti s affektivnym povedeniem*. Moscow, 1966. (In Russ).
16. Smirnov A.A. *Problemy psikhologii pamyati*. Moscow, 1966. (In Russ).
17. Teplov B.M. *Izbrannye trudy: V 2 t. T. 1*. Moscow: Pedagogika, 1985. (In Russ).
18. Chelpanov G.I. *Psikhologiya. Filosofiya. Obrazovanie*. Moscow: MODEK, 1999. (In Russ).
19. Shevarev P.A. *Protsessy myshleniya v uchebnoi rabote shkol'nikov*. *Sovetskaya pedagogika*, 1946, no. 3, pp. 94–109. (In Russ).
20. Elkonin D.B. *Detskaya psikhologiya*. Moscow, 1960. (In Russ).
21. Yakobson P.M. *Emotsional'naya zhizn' shkol'nika*. Moscow, 1966. (In Russ).

Информация об авторах

Дубровина Ирина Владимировна

доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, главный научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ ПИ РАО); профессор, кафедры «Педагогическая психология» имени профессора В.А. Гуружапова, факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2484-6073>, e-mail: iv.dubrovina@yandex.ru

Information about the authors

Irina V. Dubrovina

Doctor of Psychology, Professor, Full Member of the Russian Academy of Education, Chief Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education; Professor, Department of Pedagogical Psychology n.a. Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2484-6073>, e-mail: iv.dubrovina@yandex.ru

Получена 11.01.2022

Received 11.01.2022

Принята в печать 31.01.2022

Accepted 31.01.2022