

# Становление практической психологии образования: кросс-культурный анализ

**Лежнина Л. В.\***,

*кандидат психологических наук, доцент  
кафедры детской и специальной психоло-  
гии Марийского государственного педа-  
гогического института им. Н. К. Крупской*

Представлен краткий ретроспективный анализ становления российской и американской практической психологии образования. Выделено и охарактеризовано в кросс-культурном сравнении три основных этапа ее развития. Подчеркивается значительное влияние социокультурных переменных, определивших специфические особенности становления отечественной практической психологии образования в сравнении с американской.

**Ключевые слова:** практическая психология образования, школьный психолог, педология.

В течение последних почти двух десятилетий мы являемся свидетелями и участниками ярко выраженного процесса становления отечественной практической психологии образования. К сожалению, стремительный характер ее развития до сих пор приводит не только к серьезным «болезням» быстрого роста, но приближается порой к критической черте, когда отсутствие рефлексии в историческом контексте процесса становится тормозящим, если не разрушительным фактором. В сложившихся условиях неограниченного и нерегулируемого информационного выброса работ зарубежной (в основном американской) психологии, развивавшейся иначе, чем отечественная практическая психоло-

гия, крайне важно обратиться к кросс-культурному анализу истории развития практической психологии образования.

\*\*\*

Во второй половине XIX в. в Европе и Америке произошли глубокие социальные изменения. Патриархальный, закрытый характер функционирования семьи, занимавшейся сельским хозяйством и небольшой торговлей, стал меняться под влиянием индустриализации. Многие семьи оставляют сельскую местность, переезжают в промышленные центры и города. Дети уже не могли, как прежде, рано начинать трудовую деятельность, которая теперь ограничена и даже запрещена законами. Кроме того, она стала требовать специальной подготовки, и навыков чтения и счета, по-

\* flouers@mail.ru

лученных в рамках домашнего обучения, стало явно недостаточно. Новое время потребовало воспитания нового, просвещенного поколения, образование стало фактором личного успеха и социальной стабильности. Все это определило массовый характер школьного обучения, стимулировавшего развитие психологии (детской и педагогической), и обнажило наличие у определенной части детей проблем обучаемости, эмоциональных, поведенческих и иных трудностей, не проявляющих себя в условиях домашнего обучения и потребовавших применения знаний психологии в повседневной школьной практике.

Появлению практической психологии образования способствовали не только объективные социально-экономические условия, сложившиеся в XIX в., но и совокупность внутренних предпосылок в форме накопленного к концу данного столетия психолого-педагогического опыта. Истоки практической психологии образования идут из детской психологии, клинической психологии и специальной педагогики.

Уже через три года после организации Гренвиллом Стенли Холлом экспериментальной лаборатории психического развития детей в Балтиморском университете США в 1896 г. была открыта первая психологическая клиника в Университете Пенсильвании. Это время можно считать официальной точкой начала школьной психологии в США, а основатель клиники Лайтнер Витмер (Lightner Witmer), заявивший о необходимости подготовки педагогов и психологов для работы с детьми, имеющими школьные трудности, считается отцом американской практической психологии в образовании. Поскольку данное имя практически неизвестно в отечественной психологии и появляется в ней впервые, остановимся на нем подробнее. Лайтнер Витмер (1867–1956) глубоко заинтересовался экспериментальной и практической психологией, изучая политологию в Университете Пенсильвании. В 1890–1891 гг. он был ассистентом Джеймса Кеттела, в результате чего его основным интересом становится исследование индивидуальных различий.

Он едет на стажировку к В. Вундту в Германию и в 1892 г., в возрасте 25 лет, получает магистерскую и докторскую степени в Лейпциге, после чего возвращается в Пенсильванию и принимает лабораторию Д. Кеттела. Первоначально Л. Витмер предлагал осуществлять специализированную психологическую подготовку педагогов, а впоследствии заявил о необходимости «подготовки людей новой психологической профессии, специально обученных решать школьные проблемы» [8]. Другой заслугой Витмера является практическая направленность его университетских курсов, в рамках которых он демонстрировал психодиагностические сеансы.

Однако сам термин «школьный психолог» появился только в 1910 г., когда немецкий психолог В. Штерн предложил этим специалистам проводить необходимую в школах диагностическую работу [9]. Официально первый школьный психолог был принят на работу в штате Коннектикут в 1918 году, им стал известный впоследствии доктор психологии и медицины Арнольд Гезелл. К 1920 г. число школьных психологов в США составляло 100–150 человек, но лишь незначительная их часть была должным образом подготовлена. Первый набор по подготовке школьных психологов был объявлен Нью-Йоркским Университетом в 1928 г., а еще через десять лет Пенсильванский госуниверситет начал научную подготовку школьных психологов в аспирантуре. По мнению известного исследователя истории американской «школьной» психологии Т. Фагана, в период своего зарождения – с начала XX в. до Второй мировой войны – она развивалась спорадически нерегулярно [7].

В то же самое время под влиянием сходных социальных условий в рамках педологической науки и практики фактически происходило становление практической психологии в образовании России. Педология как комплексная наука о развитии ребенка в единстве его психических и физических свойств, использовавшая комплексный, системный подход к исследованию детства, ориентировалась, в первую

очередь, на решение практических нужд педагогов. Именно педологи стали проводниками достижений практической психологии (в основном диагностики и коррекции развития) в воспитательно-образовательном процессе, взяв на себя функции современных педагогов-психологов [1], [5].

Уже в 1901 г. в Петербурге под руководством профессора А. П. Нечаева была организована лаборатория экспериментальной педагогической психологии, а в 1904 г. открыты первые в России педологические курсы. В 1906 г. созван I Всероссийский съезд по педагогической психологии с проведением краткосрочных курсов педологов. Спустя четыре года состоялся II Всероссийский съезд по педагогической психологии, на котором с программной речью выступил В. М. Бехтерев, подчеркнувший возможность применять выводы этой науки (психологии) к различным отраслям практической жизни, среди которых особое положение по своей важности занимает педагогика. Уже к этому моменту в Петербурге и других городах были организованы летние Педологические курсы, утвержден при Психоневрологическом институте особый Педологический институт. В 1911 г. Г. И. Россолимо основал на собственные средства клинику нервных болезней детского возраста, преобразованную в специальный Институт детской психологии и неврологии. Результатом работ его школы явилась оригинальная диагностическая методика «психологических профилей», получившая массовую практику. В середине 20-х гг. прошлого века тесты начинают широко распространяться в нашей стране сначала в научных исследованиях, а позднее внедряются в практику школ, других детских учреждений. На основе тестов определялись одаренность и успешность детей, делались прогнозы обучаемости, составлялись конкретные дидактические и воспитательные рекомендации педагогам, разрабатывались оригинальные отечественные тесты, аналогичные тестам Бине.

В 1921 г. в Москве образовалось сразу три педологических учреждения: Цент-

ральный педологический институт, Медико-педологический институт и психолого-педологическое отделение 2-го МГУ. В 1923 г. в Орле начинает выходить специальный «Педологический журнал». В конце 1927 г. состоялся I Педологический съезд с участием более чем 2000 человек, на котором педология получила официальное признание и всю необходимую поддержку, включая финансовую, что обеспечило расцвет советской педологии в период с 1928 г. до середины 1930-х. В 1933 г. выходит постановление Наркомпроса РСФСР по педологической работе, результатом которого стало еще более широкое внедрение педологии в школу. Как справедливо подмечают П. Я. Шварцман и И. В. Кузнецова, появился лозунг: «Каждой школе – педолога», который в какой-то степени напоминает современную тенденцию психологизации образования» [6].

Однако 30-е гг. являются и самыми драматическими в истории отечественной педологии. В это время особенно острыми стали попытки переделать ее в истинно марксистскую науку, имевшиеся научные проблемы и противоречия приобрели политическую окраску, началась идеологическая чистка ученых. Сильному нападению подверглись методы педологического исследования, результатом которых стал рост числа школ для умственно отсталых детей рабочих и крестьян, что противоречило принципу равенства советских людей. Ошибки педологов-практиков, имевших недостаточную квалификацию, вызывали недовольство родителей и педагогов в форме прямых призывов запретить педологию. Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 4 июля 1936 г. завершило краткую историю советской педологии, а вместе с ней и практической психологии образования почти на 50 лет. Среди причин такого завершения краткосрочного романа науки и государства публицист Т. Калужских отмечает то, что педология говорила неприятную правду о реальных успехах строительства социализма, и потому была больше не нужна:

«Чтобы провести индустриализацию, нужен был хороший человеческий материал. Но оказалось, что за пятнадцать лет советской власти человек почему-то не переделался: не стал лучше работать и думать, не поборол бессознательное, держался старой «одной иллюзии». Значительно лучший результат давали иные советские ноу-хау: стахановское движение, трудовые резервы, прикрепление рабочих и инженеров к заводам, государственное распределение специалистов, принудительный труд» [3].

Начавшийся в США после Второй мировой войны «беби бум» способствовал развитию системы образования, в том числе и ее психологической службы, потребность в которой постоянно увеличивалась. Число школьных психологов выросло с 500 человек в 1940 г. до 5000 в 1970 г. В 1945 г. в Американской психологической ассоциации (APA) в результате слияния с ней Американской ассоциации прикладных психологов, в основном состоящей из школьных специалистов, был образован Департамент школьной психологии. Бюльдерская конференция 1949 г. впервые обратила внимание на необходимость реализации научно-практической модели вузовской подготовки психологов. Конференция, организованная в 1954 г. Департаментом школьной психологии Американской психологической ассоциации, способствовала выработке единых требований к подготовке, выпускной аттестации и практической деятельности школьных психологов всех уровней (бакалавров, магистров, докторов). «Журнал школьной психологии» и «Психология в школе» начинают издаваться в 1962 и 1963 г. соответственно. В 1969 г. для придания практическим психологам образования устойчивой стабильности и профессиональной идентичности в США была образована Национальная ассоциация школьных психологов (NASP). Так к 1970 г. завершился II этап становления и оформления американской школьной психологии и начался продолжающийся до настоящего времени этап развития.

К этому времени, после нескольких десятилетий чисто теоретического характера развития отечественной психологии, началось осторожное возвращение практической психологии именно в области педагогической деятельности, прежде всего с «открытия» и освоения психодиагностического инструментария. Первая школьная психологическая служба в СССР появилась в Эстонии, где в 1970 г. в один из сельскохозяйственных техникумов был принят штатный психолог [2]. В 80–90-е гг. в нашей стране происходит интенсивное становление практической психологии образования, совпавшее с периодом резких макросоциальных преобразований, сформулировавших новые требования к формированию личности. При активном участии ряда ученых (А. Г. Асмолов, И. В. Дубровина, Ю. М. Забродин, В. М. Иванников и др.) развернулся поиск, разработка и апробация организационных, теоретических и практических форм деятельности психологов в образовательных учреждениях. Одним из важнейших первых результатов этой деятельности стало введение ставки школьного психолога в образовательных учреждениях страны в 1988 г. С этого момента начинается организационный период отечественной практической психологии образования, завершившийся, по нашему мнению, в 2003 г., когда в соответствии с решением III Всероссийского съезда психологов образования России для их объединения в единое профессиональное сообщество была учреждена «Федерация психологов образования России».

\*\*\*

Краткий ретроспективный анализ становления российской и американской практической психологии образования позволяет выделить три основных этапа ее развития в кросс-культурном сравнении.

**Первый этап:** период зарождения (с начала XX в. до Второй мировой войны), когда в ответ на социальный запрос общества ученые начинают разрабатывать механизмы решения практических проблем воспитания и обучения детей. Отпочковы-

вание практической психологии образования произошло из детской психологии и специальной педагогики в связи с разработкой и массовым внедрением в образовательный процесс психологических тестов. Данный период, вслед за американскими специалистами, мы обозначаем как «гибридный», подчеркивая тем самым недифференцированный характер школьной психологии на этапе ее зарождения, что представляется вполне естественным для практической отрасли научного знания.

Это особенно характерно для российской практической психологии образования, становление которой происходило в рамках педологической теории и практики. В отличие от вялотекущего, по оценкам американских ученых, зарождения их школьной психологии, в России оно было стремительным, более масштабным и интенсивным, поскольку революция и новая власть сформулировали заказ на воспитание нового человека. Педологические съезды и конференции, работа кафедр и институтов, массовая подготовка педологов свидетельствовали о серьезной идеологической поддержке и большой заинтересованности молодой советской власти в данной отрасли. «Ренессанс» советской педологии, как и ее трагическая кончина, обязаны тоталитарному режиму, породившему ее. Под влиянием этой внешней причины дальнейшее развитие отечественной и американской практической психологии образования имело разные формы.

**Второй этап:** латентный период развития практической педагогической психологии в Советском Союзе и этап организационного оформления школьной психологии как профессии и деятельности в США (с сер. XX в. до 70-х гг.).

В Советском Союзе в течение этих десятилетий «господствующими были установки от педагогики воспитания, плохо знавшей детскую психологию..., реальные достижения психологов возникли не благодаря, а вопреки разгрому педологии» [4. С. 416]. Психологические исследования детского развития и обучения, несмотря на серьезный удар и трудности, продолжа-

лись. Свидетельством этого являются труды А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина, Л. И. Божович, Л. А. Венгера и других ученых, составивших теоретические предпосылки для возобновления поиска форм практической деятельности психологов в образовании в 70-е гг.

К этому времени в США активно развиваются школьные психологические службы, закрепляется профессиональный статус школьных психологов, происходит их объединение в профессиональные сообщества, формируется система профессиональной подготовки и лицензирования практической деятельности этих специалистов.

**Третий этап:** период организационного оформления практической психологии в отечественном образовании и устойчивого функционирования и совершенствования американской школьной психологии (с 80-х по настоящее время). Организация психологических служб в российском образовании 80-х гг. происходит на фоне уже функционирующей разветвленной сети психологического сопровождения на Западе. Если в качестве формального признака определения уровня развития взять момент профессионального объединения школьных психологов, то российская практическая психология образования отставала от американской на 35 лет. Еще пять лет назад справедливым было мнение, что российская психология, во многом превосходя зарубежную в научно-теоретическом плане, вынуждена временно находиться отчасти в роли ученика в плане практическом. Однако к настоящему времени, как показал авторский опыт годичного изучения теории и практики школьной психологии в США, отечественная практическая психология образования фактически преодолела этот колоссальный разрыв. Свидетельством этого являются, в первую очередь, количественные показатели. Согласно данным, прозвучавшим на III Всероссийском съезде практических психологов образования 2003 г., в России 65 тыс. педагогов-психологов, на каждого из которых в среднем приходится 600 детей, в то время

как Национальная ассоциация школьных психологов США рекомендует соотношение психолог-воспитанник 1:1000 [10].

Предпринятое нами изучение этапов развития школьной психологии позволяет заключить о значительном влиянии социокультурных переменных, определивших специфические особенности становления отечественной практической психологии образования (в сравнении с американской), а также об инновационном характе-

ре ее формирования с 80-х гг. Преодоление отставания отечественной практической психологии образования от продвинутой американской системы стало возможным благодаря фундаментальным исследованиям детского развития и обучения, реализованным в предшествующем латентном периоде, и интенсивному освоению отечественного и зарубежного опыта психологической практики в последние два десятилетия.

### Литература

1. Детская практическая психология / Под ред. Т. Д. Марцинковской. М., 2004.
2. Кала У. В., Раудик В. В. Психологическая служба в школе. М., 1986.
3. Калужских Т. Новые приключения сверхчеловека // Независимая газета. 2004. 4 марта. [http://exlibris.ng.ru/концеп/2004-03-4/6\\_kurek.html](http://exlibris.ng.ru/концеп/2004-03-4/6_kurek.html)
4. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологии. Ростов н/Д, 1996.
5. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1998.
6. Шварцман П. Я., Кузнецова И. В. Педология // Репрессированная наука. Вып. 2. СПб., 1994.
7. Fagan T. K. School Psychology: Past, Present, and Future / T. K. Fagan, P. S. Wise. N. Y., 1994.
8. Fagan T. K. Training school psychologists before there were school psychologist training programs: A history, 1890–1930 / C. R. Reynolds & T. B. Gutkin // The Handbook of School Psychology Third Edition. N. Y., 1999.
9. Stern W. The supernormal child: II // Journal of Educational Psychology. 1911. № 2.
10. Thomas A. School psychology 2000 // Communiqué. 2000. № 28(2).

## Developing Educational Psychology Service: Cross-Cultural Analysis

L. V. Lezhnina,

*Ph.D. in Psychology, associate professor at the Chair of Child Psychology and Special Education, Mari State Pedagogical Institute named after N.K. Krupskaya*

The article gives a brief retrospective analysis of educational psychology services development in Russia and the United States. The author points out three main stages of the development and draws a cross-cultural comparison between them. The author also argues that sociocultural factors have played a significant role in determining the specificity of educational psychology service development in Russia.

Key words: educational psychology service, school psychologist, paedology.

### References

1. Detskaya prakticheskaya psihologiya / Pod red. T. D. Marcinkovskoi. M., 2004.
2. Kala U. V. Psihologicheskaya sluzhba v shkole / U. V. Kala, V. V. Raudik. M., 1986.
3. Kaluzhskih T. Novye prikluycheniya sverhchloveka / T. Kaluzhskih // Nezavisimaya gazeta. 2004. 4 marta. [http://exlibris.ng.ru/koncept/2004-03-4/6\\_kurek.html](http://exlibris.ng.ru/koncept/2004-03-4/6_kurek.html)
4. Petrovskii A. V. Istoriya i teoriya psihologii / A. V. Petrovskii, M. G. Yaroshevskii. Rostov n/D, 1996.
5. Prakticheskaya psihologiya obrazovaniya / Pod red. I. V. Dubrovinoi. M., 1998.
6. Shvarcman, P. Ya., Kuznecova I. V. Pedologiya / P. Ya. Shvarcman, I. V. Kuznecova // Repressirovannaya nauka. V. 2. SPb., 1994.
7. Fagan T. K. School Psychology: Past, Present, and Future / T. K. Fagan, P. S. Wise. N. Y., 1994.
8. Fagan T. K. Training school psychologists before there were school psychologist training programs: A history, 1890–1930 / C. R. Reynolds & T. B. Gutkin // The Handbook of School Psychology Third Edition. N. Y., 1999.
9. Stern W. The supernormal child: II / W. Stern // Journal of Educational Psychology. 1911. № 2.
10. Thomas A. School psychology 2000 / A. Thomas // Communiqué. 2000. № 28(2).