

ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЯ И БЕЗОПАСНОСТИ

УДК 159.9

ШКОЛА И ЗДОРОВЬЕ УЧАЩИХСЯ: «ШКОЛЬНЫЙ НЕВРОЗ» КАК СЛЕДСТВИЕ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

Г.В. Залевский, Ю.В. Кузьмина (Томск)

Аннотация. Обсуждаются проблемы влияния образования, особенно его начального звена – начальной школы – на здоровье учащихся. Выделяются фрагменты, негативно влияющие на психическое и духовное здоровье детей-первоклассников, среди которых ведущим признается деструктивное поведение учителя.

Ключевые слова: школа; учитель; здоровье учащихся; школьный невроз; дезадаптация; деструктивное поведение.

Все современное воспитание направлено на то, чтобы ребенок был удобен; последовательно, шаг за шагом мы стремимся усыпить, подавить, истребить все, что является волей и свободой его духа, силой его требований и намерений. Вежлив, послушен, хорош, удобен, а и мысли нет о том, что будет внутренне безволен и жизненно немощен.

Януш Корчак

Можно ли считать, что слова Януша Корчака, сказанные более полувека назад, не являются актуальными, не отражают положение дел в воспитании и образовании дня сегодняшнего, сегодняшней отечественной школы? К сожалению, нет, хотя найдутся и те, кто считает, что эти слова к современной отечественной школе не относятся, ведь она так реформировалась. Как? Во многих случаях произошла просто смена вывески, коммунистическое воспитание вмиг превратилось в гуманистическое, обычная школа – в необычную гимназию и т.д. А по существу? А по существу она стала вряд ли лучше, ничего радикально и не могло измениться к лучшему, так как кадры, которые, как известно, решают все, остались на своем месте. Новые люди, молодые и творческие, по известным причинам в школу все также приходят неохотно, особенно в начальную школу. И сегодня, на мой взгляд, начальная школа – эта дверь не только в школьную жизнь, но и в жизнь вообще – оказывается самым слабым в этом отношении звеном школьного образования. На первый взгляд это кажется парадоксальным, поскольку начальная школа – это такое благодатное поле для разного рода образовательных инноваций. И они, несомненно, есть, но фактом остается и то, что инновации – это хорошо не само по себе, все в конечном счете решает учитель. Можно считать счастьем, если повезет с учителем, но к сожалению, таких везений, как показывает жизнь, очень мало. Мы попросили студентов 2-го курса факультета психологии ТГУ ответить на вопрос: «У кого остались самые лучшие впечатления и воспоминания о времени

учебы в младших классах?». Из 32 человек только у 5(!) остались самые лучшие воспоминания о начальной школе. Приведем также один пример такого невезенья из своей консультативной практики.

К нам на консультацию пришли родители, сын которых (внук известного в Томске профессора) пошел в 2009 г. в первый класс. Вот что рассказал отец: «Сын пошел в школу охотно. По результатам тестирования в детском садике и при приеме в школу в целом был к ней готов, хотя специально к школе его не готовили, так сказать, не натаскивали, особенно не торопились лишать или урезать его детство. Мальчишка, как говорят, шустрый, общительный, добрый, не склонен к обману, еще вполне по-детски наивен, но способен логически мыслить, речь довольно развита. Правда, поначалу с трудом усваивающий школьные правила. Но поскольку, как говорят ученые, в связи с индивидуальными особенностями период адаптации к школе может длиться от 3 до 16 недель, то ему для этого требовалось, возможно, несколько больше времени, чем другим детям. Но к учету этих индивидуальных особенностей школа и учительница нашего сына, видимо, оказались не готовы. И вот что из этого получилось.

Учительница задала ребятам домашнее задание: написать сочинение «Я – первоклассник». Вот текст сочинения нашего сына».

12 сентября 2009 г.

АНТОН* ЛЮБИТ ШКОЛУ

Меня зовут Антон, я пошёл в школу в первый класс. Я пошёл в немецкую школу №... В школе у меня много друзей. Друзья там очень умные. Мы там с мальчишками хорошо игра-

* По понятным причинам имена здесь изменены за исключением консультанта.

ем. И знаете, во что мы играем? Мы играем трансформерами. И там мы начали играть ещё машинками. Мы там изучали светофор. И он назывался веселый светофор. И светофор был таким интересным, что мы с ребятами были такие веселые. От веселости мы были очень умные. И родители у нас умные. Дома занимаемся домашними заданиями. А в школе мы работаем прописями и математикой, а также азбукой.

И нас там учит учитель. Татьяна Петровна – так зовут учительницу. И мы там путешествовали. Хорошо было в школе.

В школе мы были такими хорошими ребятами и хорошо там учились. Мы там на перемене физминутку учили. И знаете, какую физминутку мы учили? Буратино мы учили физминутку, Совушка-сова – большая голова, крыльшками хлоп-хлоп, ножками топ-топ. И наша школа хорошая и красивая.

«Наверное, Антон забыл, как надо было назвать сочинение, либо его переполняли понятные чувства. Совершенно очевидно, что ребенок с большим желанием пошел в школу, ему понравилось учиться в школе. Но его чувств явно не разделяла учительница, поскольку вместо, казалось бы, естественного поощрения Антон получил замечание, что не так, как было велено, назвал свое сочинение.

И, как оказалось в скором времени, от любви к школе до «школьного невроза», или «невроза первоклассника», хватило всего чуть больше месяца. Прошло чуть больше месяца после написания этого сочинения, и нам пришлось обратиться за консультацией к известному в России специалисту по поводу состояния сына. Вот его заключение».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе психологического консультирования мальчика Гревского Антона, 7 лет, была проведена беседа с ребенком относительно его проблем (мальчик пришел с мамой на консультацию с запросом о заключении по поводу выраженности агрессивного поведения и проблем адаптации к школе). Также были проведены рисуночные тесты: «Три дерева» и «Нарисуй себя». Проведена беседа с матерью.

В ходе беседы мальчик постоянно рассказывает о стрессовой ситуации, которую он переживает, обвиняет себя, говорит, что он самый плохой. В рисунках признаки неуверенности, сниженной самооценки, напряженности, неопределенности. Признаки агрессивности также имеются, однако в рассказах мальчик проявляет терпимость, понимание, рассуждает логично и здраво. Признаков агрессивного поведения не проявлял. Отношения к родителям самые хорошие, привязан к отцу и матери. Эмоциональный фон беседы с психологом доброжелателен, позитивен.

Заключение: у мальчика имеются признаки постстрессового расстройства, что выражается в повторном обращении к травмирующей ситуации, навязчивых, стереотипных действиях, напряженности, в переживаниях проблем в школе, в страхах, расстройствах сна, несколько замедленной речи.

Рекомендации: ситуация травматизации должна быть устранена. Рекомендован перевод в другую школу. Спокойный и щадящий режим дня, отсутствие повышенных нагрузок. Консультация психоневролога.

Д-р психол. наук, профессор,
зав. лабораторией психологии развития
Института психологии
Российской академии наук Е.А. Сергиенко

«У нас, у родителей, возник вопрос, почему вполне здоровый ребенок, как говорится, из вполне благополучной семьи (правда, в этом конкретном случае благополучная семья, тем более профессорская, рассматривалась как фактор неблагоприятный) за довольно короткий срок пребывания в школе «заработал» фактически невротическое состояние и рекомендацию специалиста сменить школу?

Этот вопрос мы задали директору школы, завучу по начальным классам и учительнице сына. В ответ – стена и полнейшее непонимание. Более того, прозвучали обвинения в адрес ребенка, что он де «агрессор», «не знает правил социального поведения», а родителей его – в том, что они этому его не учат и т.д. и т.п. Школа и учителя, оказываются здесь вообще ни при чем; они уходят от ответственности, ловко сталкивая детей друг с другом и родителей этих детей.

Так в чем действительная причина «невроза первоклассника» нашего сына? По нашему мнению, в предвзятом отношении учителя к ребенку и к родителям (может, больше к родителям, а на сыне это аукнулось?), проявившееся фактически с первых дней школьной жизни. Буквально на второй день школы учительница прямо при ребенке и других детях и их родителях говорит маме, что «он проблема», на что сын довольно болезненно отреагировал, спросив тут же учителя: «Почему это я проблема?» То есть ярлык «проблемный ребенок» тут же был повешен, ну а дальше оценка поведения ребенка на уроке и вне его через этот ярлык: назвал сочинение не так, как было велено, делается замечание вместо того, чтобы поддержать добрые чувства ребенка к школе. Во всех случаях, если кто-то кого-то обидел, виноват он. Если же его обижают, то это учитель объясняет тем, что «он сам достал». Пришел домой из школы с фингалом на правой щеке, учительница просто этого не заметила. Мальчишке отпинали ногу, которую мы уже неделю оттираем специальной мазью, но учительница тоже об этом ничего не знает, она только «об этом что-то слышала». В один из школьных дней ребенок в течение пяти уроков боялся пойти в туалет, описался, так как кто-то ему там угрожал; учительница: «Этого не может быть». Когда он выполнил какое-то домашнее задание не совсем верно, то учительница всему классу показала, «как не надо делать». То, что ребенок с самого первого дня в школе, войдя в класс, говорил «Всем здравствуйте!», а в ответ тишина, учительница не обратила внимание ни на это, ни на то, что было бы хорошо, чтобы и другие дети так делали, да и отвечали на такое приветствие. Сын со слезами спрашивал дома, почему они так? Мы говорили сыну: ты пойдешь не в простую школу, а в «немецкую!» Он побывал с родителями в Германии, много видел, общался с ребятами, был в Берлинском зоопарке. Он пытался рассказать детям в классе о том, что он видел, поделиться впечатлениями, ведь он же в «немецкой» школе. Дети ему не верили, смеялись над ним, говорили, что он обманывает, кто-то не хотел его слушать. Детей можно понять, но не учителя в этой ситуации. Она практически вела себя не лучше детей: «Ну что ты все про Германию да про Германию!» И тоже с насмешкой и вроде того, что хватит. И он горько плакал, что его не понимают, что принимают его за вруна, «за клоуна». Так, потихонечку плевали в душу ребенка. В школьной столовой однажды он не стал сам есть шоколадку, которую давали к обеду, а отдал ее поварам. Когда учительница спросила, почему он это сделал, он ответил: «Я отдал за то, что они нам готовят еду». Опять был смех некоторых детей, и учительница вместо того, чтобы положительно оценить поступок ребенка, фактически поддержала этот смех, произнесла что-то вроде

“ну, ванечка”. Опять плевков в душу ребенка. Ребенок пришел домой со слезами и об этом рассказывал. И мы ему верим, ведь и сама учительница утверждала, что он не умеет врать. Правда, это тоже расценивалось как наивность, как “социальная незрелость”! Антон как-то заболел и почти 2 недели не ходил в школу. Татьяна Петровна ни разу не позвонила, не поинтересовалась, что случилось, как его здоровье. Это что, так положено?! Более того, когда мы интересовались домашними заданиями, то она отвечала, что “не помнит, все у нее в школе”, и отсылала нас к другим родителям. Мы (родители), к сожалению, не получили внятных ответов на наши вопросы, поскольку учителя (учительница, завуч начальных классов, к сожалению, и школьный психолог, не побеседовав ни разу ни с ребенком, ни с родителями, т.е. проявили полнейший непрофессионализм), заняв круговую оборону по типу “мы тут не девочки” (по выражению директора школы), ничего не приняли и не поняли (все сказанное родителями – “Это слова, а не факты!”). Что, собственно, и следовало ожидать.

О мотивах предвзятого отношения учительницы к ребенку и к родителям (возможно, больше к родителям, а уже затем к ребенку) можно только догадываться. У нас – родителей – сложилось твердое впечатление, что учительница пыталась всеми силами “выдавить” нашего сына из класса и школы. О мотивах можно говорить лишь предположительно. Во-первых, возможно, неосознаваемый страх оказаться и показаться недостаточно квалифицированным специалистом. Возможно, мотив по типу: мы “этим академиком с профессорами покажем!”. Такое за некоторыми учителями, и не только учителями, водится как следствие наличия комплекса неполноценности, зависти и т.п.».

Нам, специалистам, оказалось тоже не так просто ответить на вопросы родителей. А чтобы на них все-таки ответить, мы обратились к анализу заявленной в названии статьи проблемы.

Данные статистики убедительно свидетельствуют о неумолимо нарастающей тенденции ухудшения здоровья нации – физического, психического, духовного. Выдвинут даже лозунг в этой связи: «Нация в опасности!». Предпринимаются попытки создания федеральных программ «Здоровье нации». Сегодня к проблеме здоровья все более обращаются и заинтересованные науки, психология не составляет в данном случае исключения [1, 3, 5, 9–13, 18].

В особой зоне опасности в плане здоровья находятся дети, прежде всего, школьного возраста. Комитет экспертов ВОЗ подчеркивает, что в детстве проблемы здоровья, особенно психического и духовного, имеют более прямую связь с окружающей средой, чем в другие периоды жизни человека. В свете этого становится очевидной роль, которую в формировании здоровья детей играет школа, занимающая такое большое место в их жизни.

Реализация задачи реформирования школы требует определения тех связанных с ней факторов, которые оказывают влияние на формирование психического и духовного здоровья детей, и тех мер, которые помогут предотвратить или, во всяком случае, уменьшить возможные неблагоприятные воздействия школы. В осуществлении

этого поиска должны участвовать в одинаковой степени врачи, физиологи, психологи, педагоги.

Если сравнить, например, распространенность неврозов в разных возрастных группах населения, то оказывается, что чаще всего они развиваются у детей 7–14 лет, т.е. у школьников [7]. На том, что многие неврозы возникают именно в школьном возрасте, настаивают многие специалисты [5. С. 13]. При этом с возрастом этиологическое значение семейно-бытовых факторов в возникновении психических отклонений уменьшается, роль же школьных факторов значительно возрастает [2, 5]. Большинство из этих состояний принадлежит к категории так называемых пограничных, чаще всего имеющих психогенный характер, так как возникают как следствие психотравмирующих ситуаций [15, 20]. Такие расстройства, как правило, непродолжительны, но тем не менее представляют тревожное явление, так как при этом может меняться тип взаимоотношений ребенком и окружающей среды, наступать состояние социально-психологической дизадаптации.

При всей очевидной необходимости школьного образования (правда, нельзя требовать этого понимания и принятия детьми, даже от тех, которые по возрасту уже должны идти в школу, нельзя искусственно урезать их детство), позитивного его влияния на развитие ребенка, к сожалению, со школой могут быть связаны и факторы, способствующие возникновению отклонений в здоровье детей школьного возраста, прежде всего в психическом и духовном. Надо помнить, что пребывание в школе – это период роста и развития, в котором организм особенно восприимчив не только к благоприятным, но и к неблагоприятным воздействиям. Тем более что школьный период включает по меньшей мере два так называемых возрастных криза, в которые организм оказывается наиболее чувствительным, они приходятся на возраст 6–7 лет и пубертатный период. Между тем, как было отмечено еще в 1979 г. на 32-й сессии ВОЗ, «процесс социализации ребенка и подростка еще недостаточно изучен. Эта проблема требует многосекторального подхода и имеет большое значение для оптимизации системы образования» [5. С. 16–17]. И здесь же была высказана мысль о том, что «было бы очень полезно определить, по каким характеристикам школы, в которых чаще встречаются психосоциальные нарушения развития у детей, отличаются от школ, где число детей с такими нарушениями невелико».

В этой статье мы бы хотели сосредоточиться на детях младшего школьного возраста, поскольку, на наш взгляд, этому возрасту уделено, совершенно незаслуженно, значительно меньше внимания и в плане здоровья, чем детям пубертатного возраста, подросткам. А ведь начальные классы, и особенно первый класс, – это двери не только в школьную жизнь, но и в жизнь вообще. В этот период, в это время, происходит формирование впечатлений, переживаний и отношений – первый раз в первый класс! – по известному специалистам меха-

низму импринтинга. Если использовать терминологию С. Грофа [6], то можно сказать, что в это время возникает «матрица первоклассника», которая действительно во многом определяет всю дальнейшую школьную, да и внешкольную жизнь ребенка. Тем более что, как известно, основным содержанием в школьном возрасте является учение, т.е. значительная умственная нагрузка, поскольку, как писал Л.С. Выготский, «научные понятия не усваиваются и не заучиваются ребенком, не берутся памятью, возникают и складываются с помощью величайшего напряжения всей активности его собственной мысли [4].

Но в школьной жизни, помимо биологических кризисных периодов, как известно, имеют место и переломные моменты социализации. И немало имеется исследовательских данных, что биологические кризисы – это не приговор, тем более в их резком проявлении, поскольку более «зловредную», нередко провоцирующую роль играют именно факторы этой самой социализации. И среди них наиболее неблагоприятным, как показывают исследования и наблюдения, является непрофессиональное, а потому по существу своему деструктивное поведение учителя, а в целом нередко психологическая неготовность школы осуществлять индивидуальный подход, работать и с так называемыми неудобными учениками, требующая в одностороннем порядке «психологической готовности» детей к школе, прежде всего детей, приходящих первый раз в первый класс.

Не секрет, что переход из детского сада (даже если там была так называемая подготовительная группа, что само по себе вызывает серьезные вопросы о правомерности сокращения периода детства у детей, не нарушение ли это прав ребенка?) в школу, поступление в школу – это трудный момент в жизни ребенка. Специалисты отмечают, что это изменение в жизни детей, особенно неподготовленных (но хотя уже готовности!) детей, соматически ослабленных и др., может даже привести к нарушению психического и духовного здоровья первоклассников. Некоторые специалисты предлагают для обозначения этого явления даже термины: «школьный шок», «школьный невроз», «невроз первоклассника» и др. [15]. Не может не обратить на себя внимание тот факт, что в документах ВОЗ и специальной литературе заняли прочное место такие связанные со школой термины, как «школьный стресс», «дидактогении», «школофобия». Ряд авторов трактуют школофобию как страх не столько перед школой, сколько перед разлукой с родителями. Однако объективная статистика, регистрирующая наибольшее распространение школофобии в 11-летнем возрасте, когда уже образовалась привычка к школе и связанный с ее посещением страх утратить родителей давно обнаружил свою беспочвенность, выявляет ошибочность такого объяснения и заставляет искать истинную природу «школьного страха». Скорее правы те, кто в отказе посещать школу видят «реакцию избегания» на нездоровую школьную ситуацию (В. Шазан, цит. по: [5. С. 16]).

Все это требует повышенного внимания врачей и психологов к школе и ее воздействию на психическое и духовное здоровье детей. К числу непосредственно связанных со школой ситуаций, предрасполагающих к возникновению у учащихся пограничных психических расстройств, Д.Н. Исаев [14] относит следующие: 1) неспособность справиться с учебной нагрузкой; 2) враждебное отношение педагога; 3) смена школьного коллектива; 4) неприятие детским коллективом. С.М. Громбах согласен с Д.Н. Исаевым, что «эти моменты действительно служат главными источниками нарушений психического здоровья школьников» [5. С. 17].

Несомненно, что чрезмерная учебная нагрузка попадает под категорию «длительно травмирующих ситуаций», поскольку это труд. Однако труд не всегда сопровождается неблагоприятными для организма и психики ребенка воздействиями: утомлением, раздражением и т.д. Широко распространенное представление о неразрывности связи трудности учебных занятий с их утомительностью неверно [5]. Задача школы, учителя и заключается в том, чтобы эту связь разорвать – сделать по Станиславскому: «трудное привычным, привычное – легким, легкое – приятным». Н.Ф. Добрынин, один из классиков отечественной психологии и наш учитель, в этом контексте предложил выделить особый вид внимания, а именно: послепроизвольное внимание [8]. Это означает, что обучение, особенно в младшем школьном возрасте, должно идти через опору на произвольное внимание к произвольному, а через него к послепроизвольному, увеличивая постепенно долю произвольного внимания.

Отечественная медицина, да и психология (правда, об этом могут не знать практики образования) решительно отвергают мнение о «школьных неврозах» как обязательном следствии всякого обучения. Правильно организованное обучение для здорового ребенка, да и ребенка из так называемой группы риска [1], не может оказаться и не оказывается причиной нервно-психических расстройств, но в случае необдуманной системы школьной нагрузки у ребенка возникают реальные условия для надлома его созревающей нервной системы, для появления невроза [20].

Отечественная педагогика стоит на позиции развивающего обучения, сформулированной в свое время Л.С. Выготским, согласно которой «обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития» [4. С. 252]. Но нельзя в то же время игнорировать тесную связь умственной работоспособности со степенью заинтересованности учащихся в осуществляемой ими деятельности [5. С. 22]. И поэтому неправомерно «вынимать» ее (заинтересованность, личность ученика) из понятия обучаемости, как его определяют некоторые исследователи, считая ее «ансамблем интеллектуальных свойств человека,

от которого при всех прочих равных условиях зависит успешность обучения». Вот это «при прочих равных условиях» играет все более неблагоприятную, на наш взгляд, роль в сегодняшнем образовании – наблюдается устойчивая тенденция отчуждения интеллекта от личностной сущности человека, «мозги все менее становятся личностными», отрываются от души, человеческих ценностей. И именно на этот разрыв, который происходит в рамках тенденции нарастания схизиса между культурой и цивилизацией, все более ориентируется как общее образование (уже с начальной школы), так и образование высшее профессиональное. В связи с этим обесценивается и здоровье, особенно здоровье духовное. Но наша школа нередко бросается в другую крайность – в образование, в школу духовность любой ценой и любую, вплоть до просачивания в школу разного рода сектантства.

При всем многообразии факторов и причин социально-психологической дизадаптации и школьных неврозов учащихся начальной школы, а первоклассников в первую очередь, на первое место мы бы поставили отсутствие нередко социальной поддержки детей со стороны школы и конкретного учителя в силу непонимания необходимости такой поддержки, мнения, что этим должны заниматься только родители, что учитель и не должен этим заниматься: во-первых, «у меня вот их сколько», а во-вторых, я «должен/должна их учить», «у меня программа!» Кто-то из учителей добровольно попадает в ловушку «знаниевых программ», «программ развития», ведь так удобнее и проще, чем развивать личность. Хотя отцам-основателям некоторых из этих развивающих программ, тем более такой, как Программа развивающего обучения Эльконина – Давыдова, и в страшном сне не могло присниться, что так будут толковать их идеи и так их реализовывать*.

Как мы выше отмечали, Д.И. Исаев [14] на второе место среди неврозогенных ситуаций ставит враждебное отношение педагога к ученикам. Следует согласиться, что характер взаимоотношений учителя и учеников (учителя к ученикам!) действительно имеет перво-степенное значение в формировании психического и духовного состояния школьников, с чем согласен и С.М. Громбах [5. С. 24]. Но по нашему убеждению, этот фактор следует ставить впереди всех указанных неблагоприятных факторов, обуславливающих дизадаптацию школьников, особенно учащихся первого класса и всей начальной школы.

С.М. Громбах [5] считает, что «враждебное» отношение учителя встречается не так уж часто, с чем можно было бы согласиться, если бы эта «враждебность» учителя не была столь многоликой, явной и скрытой, прямой и косвенной, в виде наклеивания ярлыков и предвзятости, явной пристрастности или равнодушия, формальности,

в контексте которой очень часто находятся отношения (взаимоотношения) учителей с родителями учащихся. Так, психиатры и психологи единодушно отмечают, что именно ярлык неуспевающего, порожденный частыми низкими оценками, нередко служит причиной возникновения неврозов у детей. Но тут возникает известный замкнутый круг: ярлык неуспевающего ведет к неврозу, а невроз ухудшает успеваемость! И начинается борьба с неврозом ребенка, а не с наклеиванием ярлыков, не с неспособностью или нежеланием учителя найти индивидуальный подход, чтобы помочь ученику, оказать ему социальную поддержку. Поэтому справедливо мнение, что «неуспеваемость – это проблема в равной степени как медицинская, так и педагогическая» [5. С. 25].

Особенно острую неврозогенную реакцию вызывает у учеников несправедливость учителя в любой форме. Справедливость – это вообще свойство, которое школьники чаще всего высоко ценят в своих педагогах. Еще более остро воспринимают несправедливость учителя младшие школьники, на что обращал внимание еще В.А. Сухомлинский [19]. Если ученик почувствовал несправедливость, – он потрясен... Если же дитя переживает несправедливость и сегодня, и завтра, и так в течение всего года, его нервная система возбуждается, затем наступает торможение... Резкие скачки – возбуждения и торможения – приводят к тому, что ребенок заболевает.

Хотя считается, что в нашей стране можно не упоминать о такой унижительной форме педагогического воздействия, как телесные наказания, в менее уродливой форме, но все же унижающей достоинство ученика (удаление из класса, грубые окрики, оскорбительные замечания, опять же наклеивание ярлыков и др.), удары по самолюбию нередко встречаются в наших школах, создавая психотравмирующие ситуации. Такое поведение учителей, неблагоприятно сказывающееся на психическом состоянии учеников, несомненно, является деструктивным, ставящим вопрос об их профессиональной пригодности.

Для таких ситуаций предложен специальный термин «дидаскалогении», т.е. нервно-психические расстройства детей по вине нетактичного поведения учителя. Некоторые специалисты склонны именовать таких учителей «противоучителями» и перечисляют ряд их разновидностей: гневно-высокомерные, оскорбляющие учеников кличками («бездарь», «идиот», «дебил», «проблема» и др.); молчуны, у которых общение с учениками представляет не беседу, а ледяную усмешку; педанты (диктаторы), не терпящие возражений и требующие беспрекословного подчинения, презирующие свою профессию и переносящие это презрение на учеников (Х. Христовов, цит. по: [5. С. 26]). Эта типология, разумеется, далеко не исчерпывающая. Можно было бы

* Один из авторов имел счастье учиться у Д.Б. Эльконина в 1968–1971 гг., а с В.В. Давыдовым быть в дружеских отношениях, довольно часто общаться в течение более 10 лет.

ее дополнить и другими типами, как, например: демонстративные – «любящие не свою профессию и детей, а себя в профессии», для которых профессиональный успех становится сверхценностью; «иезуиты» – «квазилюбящие своих учеников» – внешне такие «пушистые», так сладко сюсюкающие с учениками, но в действительности не любящие ни своих учеников, ни свою профессию; манипуляторы – сталкивают детей друг с другом, а также и их родителей, оставаясь в стороне в тех случаях, где они должны нести личную ответственность; «ложно амбициозные» – «стажники» или имеющие «большой опыт» («мы тут не девочки»), который чаще всего критически не осмыслен, не отрефлексирован должным образом, а потому становящийся их врагом, да и врагом учеников, поскольку такие педагоги «всегда правы»; «педагоги-квазипсихологи» – считают себя автоматически и психологами, поскольку в вузе они познакомились с психологией и имеют личный опыт работы с детьми (нам не нужны психологи, мы сами психологи, у нас есть личный опыт!).

Негативное отношение к тому или иному ученику возникает у учителя вследствие разных причин. О некоторых из них мы уже говорили выше. Негативное отношение учителя, на которое он, конечно, по человечески имеет право (учитель не обязан всех и даже всех учеников любить – это просто невозможно, но он должен ученика ценить как уникальное человеческое существо, как развивающуюся личность), не должно перерастать в недоброжелательность – вот на это учитель профессионально просто не имеет права. Психика ученика – инструмент тонкий и хрупкий – довольно быстро и остро начинает ощущать недоброжелательность учителя, приводящую к созданию в классе невыносимой ситуации, порождающую у младших школьников тревогу, страх, а у старших резкие реакции протеста, отказы от посещения школы, т.е. многообразные проявления неврозов.

В противовес этому доброжелательность учителя, вовремя оказанная социальная поддержка – вовремя сказанное слово одобрения, уважительное отношение к ученикам любого возраста – формируют то, что создает положительный эмоциональный фон, который, кстати, способствует лучшему усвоению знаний учащимися. Положительные эмоции стимулируют деятельность сердца, в результате чего увеличивается количество крови, поступающей в мозг, что улучшает питание мозговой ткани. В результате этого повышаются функциональные возможности мозга и стимулируется ассоциативная деятельность [16]. И вызывает удивление, когда некоторые учителя это предают забвению, считая, что их задача – только трансляция знаний, им некогда лишний раз поддержать и похвалить ученика. Этим, на наш взгляд, о чем мы выше уже говорили, грешат даже лучшие учителя, как ни странно, чаще всего в рамках так называемого развивающего обучения. Видимо, эта тенденция, которую мы обозначили как тенденцию отчуждения интеллекта от личности, будет расти в связи с введением ЕГЭ.

Следует помнить, что нетактичное поведение педагога по отношению к тому или иному ученику, особенно в начальной школе, порой провоцирует отрицательное отношение к нему со стороны сверстников. Стиль общения учителя с детьми сказывается на характере взаимоотношений между ними. Исследования показывают, что в классах с положительным стилем отношений учителя к ученикам уровень благополучия взаимоотношений выше, чем в классах с отрицательным стилем поведения учителя [10, 17].

Первый класс школы – один из наиболее существенных критических периодов в жизни детей. Поступление в школу для многих из них – эмоционально-стрессовая ситуация: изменяется привычный стереотип жизни, действуют новые факторы в виде классного коллектива, личности учителя, изменения режима, непривычно длительного ограничения двигательной активности, появления новых (не всегда привлекательных) обязанностей и др., в силу чего возрастает психоэмоциональная нагрузка. От того, как пройдет адаптация на первом году обучения, во многом зависит работоспособность и успеваемость в последующие годы. Более того, наблюдения и исследования показывают, что в подавляющем большинстве то, что мы наблюдаем при переходе в средние и старшие классы и в период обучения в них, – это результат особенностей жизнедеятельности в начальной школе начиная с первого класса.

Выводы:

1. При всем многообразии неблагоприятных факторов, затрудняющих адаптацию и обуславливающих дизадаптацию ребенка к школе, школьные неврозы и астении, о которых шла речь выше, «нельзя не упомянуть о роли учителя» [5. С. 52]. В одном из наблюдений в школе, куда поступили 32 ребенка одного детского сада, было установлено, что лишь 5 из них быстро адаптировались к школе, у 7 возникали затруднения в адаптации, а 20 так и не адаптировались в 1-м классе. С.М. Громбах считает, что такой результат обусловлен во многом тем, что учитель поддерживал дисциплину чрезмерной строгостью, порицал плохое выполнение заданий, ко всем детям предъявлял одинаковые требования. А ведь эмпирические исследования показывают [5. С. 47], что существуют значительные индивидуальные колебания в сроках наступления адаптации: от 3 до 16 недель!

2. В связи с этим следует обратить особое внимание на начальное звено общеобразовательной школы. Несомненно, сегодня это самое слабое и уязвимое в профессиональном плане школьное звено. Конечно, труд учителя начальной школы нелегкий. Конечно, желательно уменьшать число учеников в начальных классах, соответственно, увеличивать число начальных классов. Вне всякого сомнения, нужно увеличивать заработную плату учителям начальной школы. Это позволит повысить престиж учителя начальной школы, а значит, следует надеяться, что пойдут учиться на учителя начальных классов более сильные во всех отношениях, особенно в

интеллектуальном плане, выпускники школ, будет отбор на соответствующие специальности.

3. Нужно совершенствовать систему повышения квалификации учителей начальных классов, во многом ее изменить. Во-первых, это повышение квалификации должно быть не раз в пять лет, а чаще. Здесь могло бы помочь введение так называемого супервизорства – профессионально-личностного сопровождения учителей начальных классов. Во-вторых, необходимо обратить особое внимание на интеллектуальный уровень учителей начальных классов.

4. «Наша новая школа» должна проходить во всех случаях жесткую психогигиеническую и кадровую экспертизу (личностную и интеллектуальную), поскольку дело не только в регламентировании учебной нагрузки, но и в том, кто и как эту учебную нагрузку преподносит.

5. Продолжить учить и повышать квалификацию в плане умения учителя строить отношения и взаимодействовать не только с детьми, но и с родителями, умения

быть «по одну сторону баррикад», не только поучать родителей, требовать, чтобы они слушали, но и слушать и слышать родителей. Не сталкивать родителей, не выдвигать или расправляться с их помощью с неудобными и неугодными, как это имело место в описанном выше случае.

6. Учить и повышать квалификацию учителей начальных классов и в плане здоровье сберегающего обучения, и в плане здоровьесберегающего воспитания.

7. Мы не пытаемся огульно обвинять всех учителей начальных классов, есть немало исключений. Конечно, ростки «Нашей новой школы» в сегодняшней общеобразовательной системе есть, некоторые из них появились уже давно. Особенно важно, чтобы эти ростки проросли в сфере духовной, поскольку, как предупреждал более ста лет назад А. Шопенгауэр, «нравственность, замешанная на торгашестве и выгоде, не даст хороших плодов». И действительно, без нового учителя, без истинной духовности школьного учителя «Новой школы» не получится. И здесь не поможет просто смена вывески.

Литература

1. Безруких М.М. Знаете ли вы своего ученика? М.: Просвещение, 1991.
2. Божанов А. Психогигиенические аспекты взаимоотношений учитель – ученик // Гигиена и здравоохранение. 1975. № 1. С. 78–83.
3. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека. М.: Академия, 2001.
4. Выготский Л.С. Избранные психологические труды. М., 1983. Т. 3.
5. Громбах С.М. Школа и психическое здоровье учащихся. М.: Медицина, 1988.
6. Гроф С. За пределами мозга: рождение, смерть и трансценденция в психотерапии. М., 1992.
7. Десятникова В.Ф. Особенности распространенности неврозов среди различных групп городского населения // Журн. невропатологии и психиатрии. 1974. Т. 1. С. 497–506.
8. Добрынин Н.Ф. Основные вопросы психологии внимания // Психологическая наука в СССР. М., 1959. Т. 1. С. 207–220.
9. Залевский Г.В. Введение в клиническую психологию. Томск: ИДО ТГУ, 2006.
10. Залевский Г.В., Залевская Е.И. Стиль педагогического общения учителя с учащимися как фактор воспитания // Воспитание в процессе обучения. Львов, 1981. С. 90–96.
11. Залевский Г.В., Кузьмина Ю.В. «Дети индиго»: психологическая реальность или психологический миф? Между одаренностью и синдромом дефицита внимания с гиперактивностью // Сибирский психологический журнал. 2009. № 31. С. 73–76.
12. Залевский Г.В., Залевский В.Г., Кузьмина Ю.В. Антропологическая психология: биопсихосоционеотическая модель развития личности и ее здоровья // Сибирский психологический журнал. 2009. № 33. С. 99–103.
13. Залевский Г.В., Кузьмина Ю.В. Некоторые проблемы психологии здоровья и здорового образа жизни // Сибирский психологический журнал. 2010. № 35. С. 6–10.
14. Исаев Д.Н. Психопрофилактика в практике педиатра. М.: Медицина, 1984.
15. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. М.: Медицина, 1979.
16. Киколов А.И. Обучение и здоровье. М.: Высш. шк., 1985.
17. Коломинский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск: Народна асвета, 1969.
18. Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2006.
19. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. М.: Педагогика, 1979–1981.
20. Ушаков Г.К. Детская психиатрия. М.: Медицина, 1973.

THE SCHOOL AND HEALTH OF SCHOOLCHILDREN: «SCHOOLMENROSIS» AS OF DESTRUCTIVE BEHAVIOR OF TEACHER
Salevskiy G.V., Kuzmina Y.V. (Tomsk)

Summary. In the article are discussed the problems of influence of education – especially of the beginning school – upon the health of schoolchildren. The factors are distinguished to negative influence upon psychic and have spirit health of schoolchildren – burst-formers. The destructive behavior of teacher in acknowledged as leading.

Key words: school; teacher; health; of school-children; school neurosis; disadaptation; destructive behavior.