



ГАРАНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО  
ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ

Г. Шавердян

*В статье на основе критериев психического здоровья представлены основные определения психологического и социального здоровья, которые соотношены с особенностями современных тенденций в понимании психического развития детей школьного возраста. Автором производится сравнительный анализ основных психолого-педагогических подходов, описываются отрицательные и положительные стороны каждого из них. Помимо указанных подходов, подчеркивается культуральный компонент в современном школьном образовании, который используется как один из главных гарантов психологического здоровья школьников.*

**Ключевые слова и выражения:** *психическое, психологическое, социальное здоровье, школьная психология, психолого-педагогическое воздействие.*

Каждый специалист имеет дело с некоторым естественным уровнем удовлетворенности или неудовлетворенности состоянием дел в своей профессии. Например, историк недоволен субъективной двусмысленностью интерпретаций исторических событий и пытается это преодолеть, судью огорчает ролевой конфликт при принятии решения («как человек понимаю, что невиноват, но как судья осуждаю»), физик раздражается от противоречивой картины мира и пр. В число естественных неудовлетворенностей психолога входит ограниченность критериев, определяющих понятие «здоровье». Не так давно к физическому и психическому здоровью было привлечено также понятие «социального здоровья», и, в целом, здоровье стало определяться как «состояние полного физического, духовного и социального благополучия» (устав ВОЗ), что не только не прояснило понятие «здоровье», но еще больше отдалило его понимание. Смеем предположить, что такое определение здоровья, в виду своей ментальной грубости, крайней абстрактности и «фельдфебельной» прямоты не должно удовлетворять ни одного мыслящего человека.

Во-первых, что означает социальное благополучие? Рубище в качестве одежды и миска для того, чтобы получать подавание для еды, составляют полное «социальное благополучие» буддистского монаха, тогда как неимение личного самолета для иного олигарха может стать причиной депрессии. Какая-то семья посчитает за благополучие однокомнатную хрущевку, другая – трехэтажную виллу в Ницце. Если рассматривать проблему усредненно, то социальное благополучие, скорее всего, – это, когда человек не бомж. А если учесть, что редко кто никогда не испытывал хотя бы мимолетной зависти к



социальному благополучию ближнего, то остается предположить все 99 % населения нездоровы.

Особенную тревогу в уставе ВОЗ вызывает слово «полное». Где и в чем в жизни можно встретить «полное» благополучие, в логику определения которого входит, прежде всего, такая антипсихологическая категория, как стагнация и стабильность? «Полное» физическое благополучие нынче не встречается даже в цветущем возрасте, а «полное психическое благополучие» может наблюдаться разве что у идиотов, ибо, по мнению С. Братченко, если в жизни постоянно встречается конкретность, индивидуальность и уникальность, то в психологии господствует абстрактность, нормы и типологии [1].

«Полное психическое благополучие» – некая виртуальная точка, к которой чем более приближаешься, тем далее она отдалается, а при пристальном всматривании вообще исключает самое себя, обрастая все большими, рафинированными проблемами в области психического здоровья. Можно было бы предпринять более рациональную попытку, а именно, определить психическое здоровье «от противного»: здоровье, когда нет психического заболевания. Однако даже в этом случае проблема психического здоровья упирается в тупик, ибо патология определяется не количеством сосчитанных симптомов и, соответственно, наличием нозологии, а ее качественной специфичностью, которая заключается как в искажении восприятия и переживания внутреннего и внешнего мира, так и в их искаженной интерпретации. При этом постоянная проверка и верификация всех психических содержаний личности на предмет их патологических искажений не представляется реальной. С другой стороны, вряд ли найдется некто, не имеющий в своем сознательном или бессознательном психическом ни одного искаженного, патологического или погранично-патологического психического содержания. Следовательно, как бы эфемерно это не звучало для дефиниции психического здоровья, *на психическое здоровье указывает способность правильно ориентироваться в действительности путем сличения психических содержаний с реальностью, а также умение по ходу жизненных ситуаций эти содержания корректировать.* Этот «вечный эксперимент», где подлежащая проверке первоначальная «гипотеза» требует необходимости пристального и честного всматривания в жизнь и составляет *условие, почву, питание и рост психического здоровья.* Психическое нездоровье складывается из *уже не корректируемых психических содержаний* – суждений, мыслей, чувств, желаний, представлений о Я, шаблонов поведения и пр., т. е. из всего того, что уже потеряло все шансы к изменению, подавив в личности саму способность к какому-либо выправлению. Таковы, например, не подлежащие к выправлению шизофренические расстройства самосознания или называемый клиницистами «бред малого размаха», когда при сохранности многих психических функций, не сохраняется или резко снижается критика и способность соотнести высказываемое с реальным миром. Наркомания и шизофрения - наиболее интенсивные деструкции этой способности, однако, если при шизофрении мы имеем дело с психическим заболеванием, то относительно добровольный отказ наркомана от реальности проистекает из отсутствия *личностного* или *психологического* здоровья.



Понятие «личностное здоровье», еще в 80-ых годах введенное Б.С. Братусем, включает смыслообразующие мотивы, ценностные ориентации и духовно-нравственные устремления. И.В. Дубровина понимает под психологическим здоровьем определенную степень самопонимания, самопринятия и саморазвития и относит это понятие к детскому и школьному возрасту. При этом, под заботой о психологическом здоровье подразумевается внимание к внутреннему миру ребенка: к его чувствам и переживаниям, увлечениям и интересам, способностям и знаниям, его отношению к себе, сверстникам, взрослым, к окружающему миру, происходящим семейным и общественным событиям, к жизни как таковой. Психологическое или личностное здоровье предполагает здоровье психическое, а психическая болезнь даже отдаленно не предполагает психологического здоровья.

Чтобы отвести упреки в неконкретике рассмотренной выше способности, которая обеспечивает, на наш взгляд, психологическое (и, разумеется, психическое) здоровье, попытаемся разобраться, из чего она складывается. Чтобы отвести упреки в «субъективности» такой способности обратим внимание на то, что именно эта, а не какая-либо иная способность обеспечивает «объективность». Не станет же субъективная способность порождать объективный взгляд на вещи и на себя?

Школьная психология разделяет в структуре способностей опорные и ведущие свойства. Например, опорным свойством способности к изобразительной деятельности будет высокая природная чувствительность зрительного анализатора, развивающаяся в процессе деятельности: чувство линии, пропорции, формы, светотени, колорита, ритма. К опорным свойствам относятся также сенсомоторные качества руки художника и, наконец, высокоразвитая образная память. К ведущим свойствам относятся свойства художественного творческого воображения. Благодаря им улавливается существенное и характерное в явлениях жизни, производится обобщение и типизация, создается оригинальная композиция. К тому же выделяют два уровня развития способностей: репродуктивный и творческий. Человек, находящийся на первом уровне развития способностей, обнаруживает высокое умение усваивать знания, овладевать деятельностью и осуществлять ее по предложенному образцу. На втором уровне развития способностей человек создает новое, оригинальное.

Интересно, однако, спросить: почему творческое воображение художника «ведет», а на «высокоразвитую образную память» художник опирается (к слову, многие мастера признаются, что их инспиративно ведет именно рука); разве не есть осуществление любой способности одновременно решение творческой задачи и почему овладение и осуществление деятельности по предложенному образцу называется способностью, а не копированием? Однако сделаем вид, что мы разобрались в подобной околесице. Такого рода оторванные от жизни умопостроения имеют свои оправдательные причины, заключающиеся, прежде всего, в том, что необходимость систематизации знания в области психологии способностей натывается на сложность вычленения в способностях отдельных составляющих, и, наоборот, необходимость анализа проблемы натывается на невозможность построения иерархической структуры и единства составляющих компонентов.



Трудность анализа способности соотносить свои психические содержания с реальностью и их корректировать заключается в том, что данная способность произвольна, динамична и только мгновенно фиксируема в непрерывной канве жизненных ситуаций. Однако важно то, что на нее возможно воздействовать, ибо правильное воспитание упражняет у ребенка эту способность, точно так же, как неправильное подавляет эту произвольность и сводит ее к нулю. Говоря условно, в рамках психологического здоровья эту способность можно отнести к *ведущей*: именно благодаря ей осуществляется такого рода деятельность, которая позволяет аккумулировать, инвентаризировать, верифицировать, сохранять и преобразовывать фактический материал психических содержаний. Она ведет ребенка по жизни сначала «на ощупь», потом более сознательно, по мере того, как зреет другая, условно *опорная* способность – *способность самоопределяться* в различных жизненных и обучающих ситуациях, умение сознательно выработать свою парадигму мыслей и поведения, а не следовать заданным образцам. Именно потому, что ребенок научается находить опору в себе самом, самоопределяться в своих намерениях чувствах, мыслях, решениях и пр., эта способность может быть названа «опорной», а не ведущей. Опуская промежуточные детали, резюмируем:

опорная способность – способность к самоопределению,  
ведущая способность – способность к коррекции.

Представим теперь обратную картину, при которой самоопределение будем считать ведущей способностью, а способность к коррекции – опорной. Это означало бы, что ребенок сам, исходя из собственного произвола ведет себя по жизни, вторгается своим *эго* в различные ситуации, и в результате делает, что хочет. Тогда родители, учителя и сверстники с переменным успехом должны с ним воевать. Способность же соотноситься с реальностью и корректировать свои психические содержания без опоры на самого себя с необходимостью «ищет» опору в других людях или в готовых знаниях. Но суть в том, что кто бы не предоставлял эту опору и каких знаний он не набирался без самоопределения, ребенок вырастет психологически ущербным, потому что заученное, преподнесенное и преподаваемое без связи с его Я становится в ядом, постепенно отравляющим психический организм. Без опорной способности ребенок или подросток будет сновать туда-сюда, не находя то, на чем можно было бы остановиться, будет все более растрчивать свои психические силы, лишая свою волю продуктивности и конструктивизма, образно говоря, превращаясь в конечности без головы. В голову же без конечностей он превратится тогда, когда он будет самоопределяться без связи с реальной жизнью и соотношения с нею. Примером такого «воспитания» будет натаскивание ребенка знаниями, пользу и значение которых он отдаленно не понимает\*, вбивание в него норм, соблюдение которых он не видит вокруг, включая учительницу. Заученные, неассимилированные, неусвоенные (т.е. не превращенные в свои) знания и нормы гарантируют ему невротический механизм интроекции, который он несет с собой дальше.

---

\* Любопытно, что К. Маркс, желая тренировать свою память, долгие годы заучивал наизусть стихи на неизвестных языках, смысл которых он абсолютно не понимал. Таким образом, его душа вобрала в себя огромный материал, лишенный содержания, как если бы физический организм продолжительно питался бы скорлупой от орехов. Результат такого «несварения» обнаружился, однако, только с развалом СССР.



Таким образом, *психологически здоровый ребенок опирается на себя, а ведет его жизнь*. Порознь эти способности не могут составить здоровье. Психологическое здоровье

обеспечивают они вместе, и, соответственно, задача учителя заключается в развитии этих способностей. *Но эти способности школа не только не воспитывает, она их убивает!*

Организаторы дошкольной и школьной психологической службы в Санкт-Петербурге исследовали комплекс характеристик повышенной возбудимости, раздражительности, двигательного беспокойства и неустойчивого настроения. Проведенная серия опросов 3400 родителей в дошкольном возрасте позволила получить следующие данные: нервным определяется каждый третий мальчик и каждая четвертая девочка; в младшем школьном возрасте - наибольшие показатели нервности: до 46% у мальчиков и 37% у девочек. Специалисты объясняют это односторонней левополушарной методикой обучения, рассчитанной только на будущих лингвистов, математиков и инженеров и не учитывающая гуманитарную, правополушарную направленность будущих практических специалистов типа изобретателя лампочек Эдисона, а также музыкантов, художников и врачей. Немалое значение имеют и перегрузки большим количеством непродуманно сменяющих друг друга уроков, завышенные требования не в меру самолюбивых и тщеславных родителей, нередко заставляющих ребенка учиться одновременно в двух школах, а также проблемы социально-психологической адаптации: нет контакта, общения со сверстниками, нервно расстроенный ребенок не принят, изолирован или отвергнут [2].

Мы привели один пример наугад из множества фактов, доказывающих господство технократического, рационально-интеллектуального, «предметного», учебно-дисциплинарного подхода к преподаванию в противовес психологическому, гуманитарному, личностно-ориентированному и развивающему подходу. Неоднократно сказано, указано, доказано и даже продемонстрировано, что результативно эти два подхода ведут в здоровье и нездоровье, но, невзирая на многочисленные призывы психологов гуманизировать образовательную систему, расширить степени свободы развивающегося субъекта, поставить в центр внимания личность с его возрастными особенностями и динамикой психологического роста, реформы образования в на всем постсоветском пространстве не последовало. Зато последовали вопиющие статистические данные о физических и психических проблемах подрастающего поколения. По словам министра здравоохранения России, «лишь 10% подростков можно отнести к практически здоровым» [3]. По сообщению заместителя председателя комитета Госдумы по охране здоровья и спорту Т.Яковлевой, число абсолютно здоровых детей младших классов не превышает 8-10%, а среди старшеклассников этот показатель составляет только 3-5%. При этом, процесс обучения зачастую отрицательно сказывается на здоровье школьников, а главные причины «инвалидности» - болезни нервной системы и психические заболевания [4].

Разберемся в причинах такого непролазного непонимания и вопиющей неосмотрительности по отношению ко всему, что касается проблем психического и физического здоровья детей.

Во-первых, пока не изжил себя советский образ миропонимания и поведения, заключающийся в пассивности мышления и параличе воли; еще



сильна инерция безынициативной установки к тому, что делается на работе, не сформировалось чувство эго-вовлеченности в образовательный процесс, не наступило осмысления значимости образования для всей последующей жизни, не возникло ощущения, что каждый принимает участие в важном и целостном *действии*, не наблюдается чувство ответственности принимаемых решений наверху и достаточной массы критичности к полученным инструкциям внизу. Всем нужно удержаться на стуле и никому не хочется вязаться в «головоломные» проблемы.

Во-вторых, на постсоветском пространстве сформировались общества, основанные на невежестве, сместились акценты в соотношениях теории и практики, безвозвратно потерялся вкус к идее. Социально-экономические события последних 15-20 лет основательно девальвировали знание, науку и образование: образованием стало считаться то, что приносит быструю и ощутимую пользу. Вместо того, чтобы вчитываться и всматриваться в психологические и телесные особенности школьника и на основании этого построить обучение, вместо того, чтобы придать вес душевному элементу в организации ребенка и тем самым приблизиться к воспитательным проблемам, в целостной организации односторонне развивается интеллектуалистически-рациональный элемент.

В третьих, претерпело изменения субъективное восприятие времени. Стал господствовать нездоровый дух конкуренции, на учителей и школьников обвалилась информация, подавляющее большинство которой абсолютно бесполезна; повысился уровень потребностей, а с ними и внутреннее недовольство и беспокойство. Мораль и все связанные с нею проблемы оказались за бортом когнитивной структуры и образа жизни. Первенство успеха сделало этическое неважным и ненужным.

В-четвертых, современная культура адресована исключительно рассудку; он же способен схватывать лишь дискретное и ставшее. То, что находится в становлении и росте остается за рамками восприятия, поэтому отсутствует перспективный взгляд, видение потенциального в актуальном, и, как следствие, понимание последствий тех или иных школьных установлений. Ввиду удобства восприятия и понимания ставшее, отжитое, разложившееся впихивается в жизнь и не отменяется. Однако придется, с одной стороны, вжиться в будущее, а с другой - считаться с очевидными фактами настоящего, свидетельствующими о том, что за малым исключением растет поколение неуверенных в себе и лишенных волевых моральных импульсов людей. Они сообразительны, умны, виртуозно владеют интеллектуальными играми, но в своей волевой организации или спесивы и агрессивны, или бессильны и неуверенны. Отсюда - приобретение уверенности или ослабление напряжения агрессивной напряженности в различного рода аддикциях – от алкоголя до одержимости политической карьерой. Тем не менее, очень многие совершенно убеждены в том, что должно придти нечто новое, *на просвет* проглядывается импульс принятия чисто человеческого, построенного на действительном человекопознании, воспитания. Психологи и педагоги, представляющие непокоренные материальной культурой умы, выдвинули *новые принципы расширения степеней свободы, педагогической экологии, гуманис-*



тической психопедагогике, личностно-ориентированного воспитания, идею эмоционально стимулирующей учебной среды, обучения в атмосфере взаимной приязни, а не угроз, принцип ориентации на творческий потенциал, мотивационно-смысловую сферу, накопление субъективного опыта познаний, на успех в социальных действиях, на строительство внутреннего человека, т.е. его нравственного стержня и др.\*

Для каждого такого нововведения, помимо конкретных разработок по осуществлению этих принципов требуется два труднодостижимых условия – личное бесстрашие и терпение. Именно в ключе значения бесстрашия построила свое обращение к участникам педагогических чтений профессор из Санкт-Петербурга И.А.Колесникова, поставив проблему педагога в плоскости: «Духовное ученичество современного педагога». По ее мнению, стать порядочным в своей профессии - это здраво смотреть на мир, уметь брать на себя ответственность по созиданию человека, что невозможно «без умения направить вектор развития за свои пределы» [5]. Иметь мужественное сердце и обучать детей «сердцеведению» предлагает известный педагог Ш.А. Амонашвили: «Не будет никакого преувеличения, если сказать, что действительный образовательный процесс, строящийся на началах гуманно-личностного подхода, есть, в первую очередь, процесс образования души и сердца ребенка, развитие и образование в нем умения духовной жизни. В душе и сердце ребенка должны быть поселены: светлые образы, мысли и мечтания; чувство красоты; стремление к самопознанию и саморазвитию; понимание беспредельности; ответственность за свои мысли; устремленность к благу; мужество и бесстрашие» [6]. Важно понять, однако, что терпение или мужество не могут быть агитируемы, они также не во внешних жестах и проявлениях, но должны быть достигнуты учителем внутренне, а после - сознательно возвращены в ученике.

Мы выделили два обязательных условия и некоторые плодотворные воспитательные идеи, направленные на укрепление психического здоровья школьника. Существует основополагающий регулятивный принцип педагогики, который может методологически объединить прогрессивные идеи гуманистически ориентированной педагогики.

Адольф Дистервег, которого называли «учителем немецких учителей», еще в 1810 г. считал свободное развитие всеобщим признаком и основным законом жизни. Он подчёркивал, что, только метод, основанный на знании физиологии, внутренней природы и духовных сил ребенка, может обеспечить гармоничное развитие детей, а в психологии он видел «основу науки о воспитании». При этом, задача воспитания, считал он, заключается в том, чтобы возбудить задатки, чтобы они могли самостоятельно развиваться; без возбуждения не может быть развития, а воспитывать - значит возбуждать. Таким образом, теория воспитания, согласно А.Дистервегу, является теорией возбуждения [7]. Это суждение скликается с известным постулатом Гете: «Важно «что», но еще важнее «как». Именно этот принцип, который сейчас в пол-

---

\* А. Маслоу, К.Рождерс, Р.Барт, Т.Грин, А.Дистервег, А.Г. Асмолов, В.В.Давыдов, В.Я.Пилиповский, А.В.Петровский, Д.А.Белухин, И.А. Зимняя, В.А.Караковский, И.С. Якимайская, Г.С.Сухобская, Я.Н. Кулюткин, И.А.Воронцова, М.А.Молчанов, С.Г.Вершиловский, Е.Н.Шиянов и др.



ном упадке\*, который, на наш взгляд является первопричиной современной духовной тьмы и господства «короткомыслия», может лечь в основу педагогики всей системы образования: знать «что» (таблица умножения, теорема Пифагора, правило грамматики, стихотворение, исторический факт и пр.) должно уйти в фон, а знать «как»- в фигуру, чтобы стало важнейшим: какое действие оказало на мотивационную систему ребенка то или иное историческое лицо, как потом это будет соотносится с мировым целым в его мировоззрении, как упорядочилась когнитивная структура школьника после того, как он решил геометрическую задачу\*, испытал ли он при этом радость, продолжилась ли эта радость в качестве подсознательного ощущения мировой гармонии, пробудилась ли его душа, когда он понял внутреннюю особенность синтаксического строя языка, включилось ли в этическое, правовое мировоззрение ребенка то, что он извлек из литературного персонажа и т.д. *Способ получения знания – вот в чем проблема и, одновременно регулятив, из которого проистекают все остальные педагогические принципы!* Ибо без этого самые прекрасные принципы легко превращаются в бесполезную для жизни и пустую декларацию. Преподаваемое в школе знание должно стать «адресно» направлено к целостному человеку – его характеру, воле, чувствам, задаткам, мировоззрению, ценностным отношениям, творческим потенциям, голове и сердцу одновременно.

Что конкретно для этого необходимо сделать?

Прежде всего, необходимо добиться того, чтобы феномены культуры постоянно сопровождали развивающегося человека с тем, чтобы его ощущение и восприятие мира было художественным. Огорчительно глубоко укоренен предубеждение о том, что суть образовательного процесса составляет дискурсивное мышление и что познание не может или не должно быть художественным. Между тем художественное познание во всех областях преподавания – от легенд до геометрии - побуждает ребенка к творчеству и имажинативному мышлению, а то эстетическое удовольствие, которое он при этом получает, экономит и, одновременно, оживляет его психические силы. Это касается не только того, чтобы через преподаваемое (например, обучение языка построить на чувстве красоты языка) и окружение (например, ботанику) прививать ребенку понимание прекрасного, но также того, чтобы самим детям давать возможность создавать красоту. Необходимо возродить и оценить психологические последствия всех тех видов школьной деятельности (ваяние, рисунок, живопись, пение, музыку, драму и пр.), которые в современной школе резко девальвировались. Многочисленные дипломные работы студентов психологического отделения ЕГУ свидетельствуют о коррекции различных эмоционально-волевых нарушений школьников путем арт-терапевтических методов.

Особое внимание следует обратить на различные виды ручного труда, поскольку, овладевая практическими навыками, ребенок легче понимает реальность и с меньшими проблемами входит в реальную жизнь. Важно сделать осмысленными произвольные движения ребенка дошкольного возраста и приучить его руки к продуктивному труду. Как считает доктор психо-

---

\* По убеждению Новалиса, правильно преподаваемая и понятая математика есть уже религиозное чувство.





логических наук Э.А. Александрян, движение ребенка — это чуть ли не основа его жизни, в том числе основа и умственного развития, поэтому обучение в первые три года должно быть постороено на движении. Мария Монтессори придавала особенное значение т.н. «сенситивным периодам движения в развитии ребенка». Этих периодов несколько, и во взрослом состоянии они уже никогда не повторяются, что отделяет детский мир от взрослого. Поэтому, например, в первом классе школы креативные педагоги усаживают детей на крутящиеся стульчики; дети в школах по системе Монтессори вдоволь вертятся, но их обучении протекает быстрее и эффективнее, чем в обычных школах.

Наряду с культивированием художественного ощущения необходимо вызывать эмоционально-ценностное отношение к явлениям действительности. Этический импульс формируется на основании того, что ребенка побуждают испытывать боль при столкновении со злом и радость при встрече с добром. Вальдорфская педагогика опирается на три главнейших элемента в деле воспитания этического: благодарность, любовь и долг. Если чувство благодарности во всех его формах (от простого «спасибо» в отдельных ситуациях конкретной жизни вплоть до благодарности к растительному и животному миру, стихиям природы, мировым основам и божественному существу), по-настоящему переживается ребенком и систематически культивируется воспитателем с самого начала школьного образования, то воспитатель не только формирует моральную личность, но и облегчает ему познание внешнего мира и себя. Сам мыслительный процесс переводится в правильное русло, когда мышление сопровождается благодарным отношением к содержанию мышления.

В эмоционально-чувственной сфере подобная роль принадлежит чувству любви. Воспитатель возвращает это чувство своим излучающим любовью поведением, становясь образцом для подражания. При таком условии школьнику потом становится легко испытывать любовь и эмпатию к окружающим людям. При этом одновременно удовлетворяется тяга ребенка к межличностным контактам и исчезает страх перед этими контактами. Отсюда до правильного развития воли один шаг: волевое усилие, направленное на исполнение долга, не травмирует его, но наполняет жизненной силой до самой внутренней природы. Таким образом можно достичь того, чтобы деятельность ребенка не направлять извне, где вход идут методы от увещеваний до кнута, но формировать изнутри, в согласии с ним самим и его внутренней природой.

В известных пределах одного этого достаточно; проповедовать же мораль не только бессмысленно, но и вредно, поскольку в вопросах морали ребенок должен свободно находить ориентир, самостоятельно переживать внутренние конфликты и осваивать принципы социального взаимодействия. Красной нитью здесь должно проходить все большее самоопределение, а не следование нормам или религиозным традициям. Как утверждал Спиноза, если человек избегает чего-нибудь на том основании, что это плохо, то он поступает как раб; свободный человек избегает того же потому, что что-то другое хорошо. Вот почему мораль есть специфический способ освоения бытия, в основе которого лежит переживание. Последнее же не может быть отвлеченным, оно есть внутреннее отношение к бытию или «любое испытываемое



субъектом эмоционально окрашенное состояние и явление действительности, непосредственно представленное в его сознании и выступающее для него как событие его жизни» [8]. Реальная жизнь и «событийность» переживания не позволяет ребенку безболезненно совместить конвенциональные нормы с тем, что он видит в окружении. Но при «антирабском» подходе к вопросам морали ребенок может значительно продвинуться, а психология может сместить критерии возрастных особенностей, на основании которых Кольберг представил стадии морального развития\*. Очевидно, что может быть повышен также процент достигших 6-ой стадии (в своих работах Кольберг отметил, что, по его данным, шестой стадии достигают менее 10 процентов людей старше 16-ти лет).

Эстетическое и этическое ощущения ставят преграду а пути вдалбливания готовых знаний без личностного отношения к этому знанию, отсеивают случайные, абстрактные, пустые знания или знания, преподнесенные в неудобоваримой форме. Воспитанное эстетическое и этическое правомерно входят в действие и реализуются в социуме; так постепенно личность ребенка становится позитивнее, устойчивее и проявленнее. На первый план выступает стремление ребенка к истине, а не объем и приемы интеллекта. Соответственно меняются экспектации учителя – поощрение стереотипных и однозначных ответов сменяется на поощрение прочувствованных и пережитых ответов с меньшим объемом, но зато более осознанных и вмещенных в эго-структуру ребенка. Тогда учитель будет иметь дело с целенаправленным пониманием материала со стороны школьника, поскольку он добьется уравнивания чувственно-волевой сферы с когнитивной структурой. Совершенно очевидно, что сегодня школьник получает от воспитания и преподавания не то, что он, собственно, должен был бы от них получить. Систематически разрушаются не только методы образования, но и получающая образование личность.

---

\* 1-й уровень – предморальный (характерный для детей в возрасте от четырех до десяти лет). Суждения выносятся и определяются внешними обстоятельствами, точки зрения других людей не принимаются в расчет:

1-я стадия – суждения выносятся в зависимости от последствий поступка: чего он заслуживает – поощрение или наказание;

2-я стадия – суждения выносятся в соответствии с пользой, которую можно извлечь из поступка. Здесь происходит учет личного интереса.

2-й уровень – конвенциональный (10-13 лет). На этом уровне человек, оценивая действия и поступки других и самого себя, придерживается социальных норм и социальных ролей и учитывает то, как оценят поступок другие люди:

3-я стадия – суждение основывается на том, получит ли поступок одобрения со стороны других людей;

4-я стадия – суждение выносится на основе уважения к власти, законам и существующему порядку.

3-й уровень – пост конвенциональный (с 13-ти лет). Это уровень «настоящей» морали, когда человек судит о поведении, исходя из своих собственных критериев, которые он производит самостоятельно. Для этого уровня морального развития необходим достаточно высокий уровень развития умственного мышления:

5-я стадия – поступок может быть оправдан с точки зрения прав человека: некоторые общественные законы в экстренных ситуациях могут быть нарушены;

6-я стадия – поступок расценивается как «правильный», если продиктован совестью человека и осуществленный во имя ценности жизни. Законы, правила и мнения других людей отходят на второй план.



Современный учитель представляет некий тип блюстителя интеллекта, поэтому некому быть блюстителем порядка во взаимоотношениях воли, чувства и разума. Для того, чтобы знание было переварено, - говорил А.Франс, - его необходимо есть с аппетитом. Чтобы представить фундаментальность потерь от многолетнего принудительного, безрадостного, безвкусного, бездушного и бездуховного «поедания», стоит еще раз напомнить о проблемах, с которыми сталкивается сегодня школа: тревожность, наркомания, апатия, агрессивность, девиантность и другие поведенческие нарушения. «Изнасилованное» интеллектуальной учебной растущее существо не имеет сил на развертывание воли в сторону одухотворенных мотивов, его воля остается на уровне дефицитных потребностей и инстинктов, его эмоционально-чувственная жизнь протекает лабильно, ригидно, дисгармонично и «немузыкально». Необходимо срочным образом сменить местами школьное интеллектуальное обучение и воспитательное «знание-переживание» и, наконец, осознать, что этическое формируется не через внешние моральные нормы, а через внутренние импульсы и переживания. Даже если допустить уродливую и безумную мысль о том, что этический элемент занимает в школьном обучении второстепенное место, тем не менее, воздействие на эмоциональную сферу будет иметь неоспоримую пользу, поскольку через переживание пробуждается полусонное сознание ребенка, что ведет к ясному пониманию обучающего материала, не говоря уже о качественных изменениях в самосознании\*. Соответственно будет правильно увидена цель учителя-воспитателя – побуждать, пробуждать, увлекать, удивлять, вызывать и питать *потребность* в истине, справедливости, красоте и добре. В терминах В.А.Сухомлинского отличительной дефиницией воспитания является ее нравственная составляющая, механизмами действия которой слагаются из очеловечивания знаний и лечения красотой.

В противоположность этому сегодняшняя реальность отмечена:

- возрастанием значения экономической сферы и упадком художественного элемента, невзирая на экономический кризис, указывающий на крах принципа полезности и однобокого экономического интереса;
- интеллектуализацией знания и подавлением душевного элемента в познании;
- ускорением оборотов жизни и невозможностью ассимилировать полученный опыт;
- материалистическим мировосприятием и непониманием духовных оснований мира;
- редукцией этической стороны жизни и активным культивированием безнравственности, вперемешку с фальшивыми разговорами о «мыльных пузырях» типа «гуманизма», «толерантности» и пр. Все это просочилось в образовательную сферу и оказывает на нее наиболее вредоносное воздействие. Государственно-чиновничья машина своей вялой рутинностью наступает на школу и изгоняет из нее те оживляющие начинания, которые

---

\* Даже кризис трехлетнего возраста, указывающий на рождение самосознания, протекает через переживание боли, ибо каждое падение заставляет ребенка удостовериться в том, что он и его тело отделено от окружающего его мира, исчезает названное З.Фрейдом «океаническое чувство» и ребенок осознает свое Я.



многим учителям диктует сама практика. По справедливому мнению А.П.Валицкой, процедуры модернизации образования в большей степени «ориентированы на производственно-экономическую сферу социума и управляются государством, тогда как собственно культурная потребность должна быть реализована внутренними силами самой системы, духовно-нравственным потенциалом ее активного субъекта - учителя» [9, с. 3].

Этот чудовищный разрыв между, с одной стороны, проистекающим из сердца духовно-нравственным, а с другой, - исходящим из головы и ориентированным на интеллект экономическим, из года в год подтачивает сферу образования и подрастающие поколения.

Нам попадались редкие, но крайне симптоматичные рисунки младших школьников на тему «Я в школе», где дети изображали себя как ...головы. Школа действительно «изготавливает» одни лишь «головы» без туловища и конечностей! Причем, помимо трудностей, вытекающих из духа современной жизни, включая персону самого учителя, положение усугубляется одной важнейшей объективно-психологической государственно-процедурных, организационно-технических и прочих сложностей, учителя, положение усугубляется одной важнейшей объективно-психологической закономерностью, на которую указал Р.Штейнер.

«Итак, происходит следующее: то, как мы головой относимся к миру, как мы с помощью ее воспринимаем и познаем - это совершается в известном отношении быстро. То, как мы в познании относимся к миру всем остальным организмом, происходит медленно. ...Наша голова спешит со своим познанием, остальной же организм не спешит. Это имеет глубочайшее значение. Когда воспитывают в школе, то, в сущности, обращают внимание только на воспитание головы. Людей воспитывают теперь только для головы, это можно сделать по школьной программе. Ибо в самом крайнем случае, голова, если она в течение продолжительного времени участвует в развитии познания, заканчивает свое развитие на 20-х годах жизни. Тогда голова завершает свое познание, усвоение мира. Весь остальной организм нуждается для этого во всем периоде до смерти. И можно сказать: голова продельвает это приблизительно в три раза скорее, чем весь остальной организм. Остальной организм не спешит, он развивается втрое медленнее, он идет совершенно иным темпом. И поэтому для человека, обладающего даром наблюдать познанием подобные вещи, ясно, что если он что-либо постиг головой, он должен ждать, пока он не соединит это со всем своим существом.

Добросовестный исследователь духа никогда не станет передавать того, что он воспринял только головой, но только то, что он воспринял всем своим человеческим существом. Это имеет в высшей степени широкое и глубокое значение. По существующим условиям мы, собственно, можем теперь давать нашим детям только некоторый род головного знания. Мы не даем им такого знания, которое приемлемо для остального организма. Дело остается при головном знании, при знании, которое так уже устроено, чтобы оно могло усваиваться головой и чтобы впоследствии его можно было вспомнить. Правда, люди потом не помнят предметов, о которых идет речь при обучении, и бывают рады, когда избавляются от них после последнего экзамена. Знание, ко-



торое может быть вполне проработано остальным организмом, оно при всяких обстоятельствах впоследствии при воспоминании о нем, вызвало бы к себе любовь, радость, сердечность. Вопрос о том, как устроить обучение, чтобы впоследствии человек в течение своей жизни, когда он будет вспоминать о нем, мог оглянуться на него с сердечностью, радостью, с известным воодушевлением, связан с глубочайшими тайнами мистерии человечества» [10].

Как учителю, так родителю, а также власти имущему от образования некогда – им необходимо успеть, т.е. быть успешным, поэтому им нужно гнать и детей, чтобы они не отстали. Но бежать приходится на разных дистанциях и в разных плоскостях. Так, в организме не может ускорить ход метаболизм, в психике – импульс, переживание, осознание мотива и пр. В наше время на это не достает времени; не достает того, при наличии чего исчезнет и нехватка времени, а именно: недостает духа и внутренней правдивости. «Невозможно подлинно плодотворно, стремиться к духу, если не стремиться к нему с внутренней правдивостью и мы никогда не ошибемся, если жизненным опытом достигнем познания, что действительная гармония между знанием головы и знанием сердца возможна только в том случае, если мы действительно правдиво поставим себя в жизни. Ибо современные люди именно потому не хотят перевести знания головы в знание сердца, что знание сердца не только требует более продолжительного времени, но и потому, что оно реагирует на знание головы, отталкивает его, если оно неправдиво. Тогда остальная часть человека дает почувствовать себя, как своего рода совесть. Этого боится склонное только к знанию головы современное человечество» [10].

Таким образом, *необходимость совести и правдивости выходит за рамки чисто этического и переходит в область психического здоровья. Именно отсутствие правдивости и мужества для познания истины препятствует установлению взаимоотношений между психическими содержаниями и реальностью.* Избегание конфронтации с реальностью не позволяет учителям, родителям и чиновникам от образования осознать фактическое положение дел, а именно: школа не питает (не воспитывает) развивающегося ребенка тем, что ему нужно, и впихивает в него то, что ложится баластом на его психику. Ребенок или подросток подсознательно пытается добирать это за стенами школы и легко приобретает навыки девиантного поведения или патологические симптомокомплексы, что задним числом свидетельствует о нарушенных взаимосвязях между его психикой и реальностью. Проще говоря, сначала мы делаем его трудным и больным, а потом, в лучшем случае, пытаемся обложить его особым уходом, а в худшем, - позволяем ему и дальше портить жизнь окружающих его людей. Но, как бы парадоксально это не звучало, по своим последствиям девиантность и психические расстройства не так страшны, если сравнить их с *невидимыми и наиболее часто встречающимися нарушениями психологического или личностного здоровья.* Ведь школа «изготавливает» безвольных, эмоционально вялых, но интеллектуально натренированных «умников», которые превращаются в свирепых эгоистов, постепенно, но неуклонно подготавливающих предреченную Гоббсом «войну всех против всех».



Но будущее не будет столь трагичным, если со всей серьезностью добиваться психологического здоровья вверенного школе ребенка. Осознание роли художественного и этического элементов в школьном обучении, понимание значения правдивости и учет временного несовпадения интеллектуального и эмоционально-волевого усвоения могут стать компасом при решении проблем школьного образования, важнейшие из которых - выработка способности правильно ориентироваться в действительности и воспитание целостного человека, ибо только жизнь целостного человека может превратиться в исполненный сил и радости ход времени. Вряд ли найдется кто-либо, кто не повторит вслед за П. Куртцем: «Лучшее, на что я могу надеяться, заключается в том, что мои дети, как и я, увидят, что жизнь удивительна и прекрасна, полна смысла и вдохновений» [11, с. 160].

### Լիտերատուրա

1. **Братченко С.**, Уроки для психологии Журнал Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия, 2008, номер 6
2. Санкт-Петербургский интернет-ресурс по детской психологии: [www. psycholog.ru](http://www.psycholog.ru)
3. **Гаврилова И.Н.** Демографический кризис в России: вопросы к размышлению политиков, журнал «Представительная власть», выпуск 4, 2001, (42)
4. В России здоровыми могут считаться только 34 процента детей //Медицинский вестник, Интернет-ресурс [Medvestnik.ru](http://Medvestnik.ru)
5. Педагогические чтения, газета "Содружество", № 5, 2002
6. Уроки духовной жизни, журнал "Три ключа", № 2, 1998
7. **Тимошина А.А.** Гуманистическая педагогика Адольфа Дистервега, ЧГУ, Челябинск, 2004
8. **Головин С.Ю.** Словарь практического психолога. - М., 1998
9. Валицкая А.П. Российское образование: модернизация и свободное развитие, Педагогика. - 2001. - №7
10. **Штайнер Р.** Умирание земли и жизнь мира, лекция 2, от 29.01.1918 г., составитель В. Кортиков, Одесса: "Новое время", 2004
11. **Куртц П.** Запретный плод. – М., «Гнозис», 1993

### ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԱՌՈՂՋՈՒԹՅԱՆ ԳՐԱՎԱԿԱՆՆԵՐԸ

#### Գ. Շահվերդյան

*Հողվածու՛մ ներկայացված են հոգեբանական և սոցիալական առողջության հիմնական բնորոշումները, որոնց հիմքում ընկած են հոգեկան առողջության չափանիշները: Հեղինակի կողմից կատարվում է հիմնական հոգեբանամանկավարժական մոտեցումների համեմատական վերլուծություն՝ դրանց դրական և բացասական կողմերի բացահայտմամբ: Բացի այդ, հողվածու՛մ կարևորվում է դպրոցական կրթության մշակութային բաղադրիչը, ինչը ևս հանդիսանում է դպրոցականների հոգեբանական առողջության գրավականը:*