В.Ф. Базарный

ДИТЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ.
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И РЕГРЕССА

Базарный Владимир Филиппович – врач-офтальмолог, хирург высшей категории, отличник здравоохранения, доктор медицинских наук. С 1981 по 1991 г. – руководитель клинического отделения адаптации органов зрения НИИ медицинских проблем Севера РАМН, с 1991 по 2009 г. – руководитель научно-внедренческой лаборатории физиолого-здравоохранительных проблем образования администрации Московской области, с 2009 г. – научный руководитель Центра гармоничного развития учащихся Российского государственного социального университета. Автор теории сенсорной и психомоторной свободы в раскрепощении и реализации видовых потенциалов телесной и духовно-психической жизни людей, а также программы «Массовая первичная профилактика школьных форм патологии, или развивающие здоровье принципы конструирования учебно-познавательного процесса в детских дошкольных учреждениях и школах».

ДИТЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ.
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И
РЕГРЕССА

V.F. Basarniy

THE HUMAN CHILD.
PSYCHOPHYSIOLOGY OF DEVELOPMENT AND REGRESSION

Moscow
2009

В.Ф. Базарный

ДИТЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ. ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И РЕГРЕССА

Москва
2009

УДК 37.015.31
ББК 88.8
Б 17

Базарный В. Ф.

Б 17 Дитя человеческое. Психофизиология развития и регресса. — М., 2009. — 328 с. — ISBN 978-5-904539-04-7

Основу книги доктора медицинских наук В.Ф. Базарного составляют тридцатилетние научно-фундаментальные исследования ученых, доказывающих негативное воздействие современной системы образования на качество развития и здоровья детей. Представлены данные, что она разрушает телесное и психическое развитие новых поколений, поскольку не соответствует генетической, моторной и чувственной природе ребенка. Высшая цель эпохи и смысл жизни народа, утверждает В.Ф. Базарный, – воссоздание сильного духом человека, его вочеловечение. Он предлагает обучение, свободное от инструктивно-программирующей информатики, формирующее у детей собственное видение мира и собственное мыслетворчество, и возвращение раннего детства в условиях семейно-родового воспитания детей.

Предназначена книга для педагогов, воспитателей, психологов, медиков, родителей, а также государственных деятелей, которые могут повлиять на сложившуюся неблагоприятную ситуацию в нашей жизни.

УДК 37.015.31
ББК 88.8

ISBN 978-5-904539-04-7

© Базарный В.Ф., 2009
© Покатов В.В., художник серии, 2009

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 7

РАЗДЕЛ I. ОТ ЗАЧАТИЯ ДО ЯВЛЕНИЯ

Глава 1. О сотворении детей «по образу и подобию» впечатленной окружающей жизни 20
Глава 2. Научно-рациональное осознание греховного и нравственного зачатия дитя человеческого 24
Глава 3. Девятимесячный период внутриутробной жизни младенца — базовая ступень последующей стратегии развития человека 28

РАЗДЕЛ II. РОЖДЕНИЕ

Глава 1. Врожденная страсть к выживанию и вочеловечиванию у дитя человеческого 31
Глава 2. Жизнь до года: в ореоле материнской любви, в ритме материнского сердца 33
Глава 3. Грудное вскармливание младенца (не менее 2-х лет) — абсолютное условие его здорового развития и вочеловечивания в любви и силе духа 34
Глава 4. Подвесная люлька — универсальный рукотворный механизм, обеспечивающий сбалансированную адаптацию младенца к гравитационным ритмам земли 46
Глава 5. Значение колыбельной песни 50
Глава 6. Речь и игра в развитии младенца 59
Глава 7. Первые шаги 67
Глава 8. Движение и свобода 78
Глава 9. Рукотворная мягкая кукла — прием народной педагогики раннего воспитания у девочек чувства нежности, любви и материнства 82
Глава 10. Раннее «проживание» мальчиков в образе воина-защитника — в основе запечатления и привития им мужского характера и силы духа 84
Глава 11. Сказка и воспитание души 92
Глава 12. Свобода и пространство 104
Глава 13. Телесная вертикаль, мозг и активность генофонда 110
Глава 14. Как рождается мысль 131
Глава 15. О значении рукотворчества 135

РАЗДЕЛ III. ДЕТИ В ШКОЛЕ

Глава 1. Доказательная критика системы образования, которая сложилась в эпоху Просвещения....141
Глава 2. Слом или адаптация?....146
Глава 3.Учебная поза и стресс....155
Глава 4. Последствия обездвиженного обучения....165
Глава 5. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) — истоки и причины....181
Глава 6. Стресс и душа....192
Глава 7. Общность некоторых хронических неэпидемических детских болезней....200
Глава 8. Стресс и сердечно-сосудистые заболевания у школьников....204
Глава 9. Негативные последствия бесполого образования....212
Глава 10. Современный образ жизни и учебы детей и преждевременная старость....226
Глава 11. Учение о живой и мертвой о душе....231

РАЗДЕЛ IV. ОТ ОБРАЗОВАНИЯ В РАБСТВЕ «ТЛЕНИЯ» К ОБРАЗОВАНИЮ В СВОБОДЕ ДУХА

Глава 1. От чего «светится» клетка?....248
Глава 2. Отдаленный эффект развития детей, учебный процесс которых строился в режиме прямохождения и активности....257
Глава 3. Законы раскрепощения и здорового развития....265

«СПАСЕМ ДЕТЕЙ — СПАСЕМ РОССИЮ» (вместо заключения)....275

ПРИЛОЖЕНИЕ. ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ....308

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ....319

ЛИТЕРАТУРА....320

ВВЕДЕНИЕ

Жизнь убеждает в том, что все базовые характеристики, определяющие видовую нравственно-разумную сущность людей, не даются от рождения в готовом виде. Изначально жизнь каждого пришедшего в этот мир дитя человеческого держится на низших рефлекторно-инстинктивных программах. И это значит, что от рождения мы не более чем «дичка». И потому народы в своей духовной истории вырабатывали приемы и технологии «агрокультур», с помощью которых каждое старшее поколение долгим, буквально жертвенным трудом «окультуривало» (вочеловечивало) каждое новое подрастающее поколение. И потому в священных писаниях на образно-символическом языке воссоздание человеческой сущности сравнивается с взращиванием окультуренного фруктового сада.

А это означает только то, что некогда Творец передал нам «эстафетную палочку» быть во веки веков Его сотворцами. И великое бедствие подстерегало народы и даже цивилизации, которые, устремляясь к другим ценностям и смыслам жизни, теряли навыки многоопытных «садоводов» по взращиванию главного «плода» человеческой жизни — нравственно-разумной сущности людей. Тогда люди под фарисейски лукавым обоснованием оставляли фруктовый сад сосуществовать наравне с дикой порослью, сосуществовать в равных с ними «либеральных» свободах. И однажды горе-садовод вдруг увидел, как некогда цветущий сад духовно-разумной жизни вытесняется и зарастает более жизнестойким диким сорняком, живущим по законам «инстинктивных свобод». Именно по таким циклам, похоже,

оформлялась история развития и падения прошлых цивилизаций. Да и современная цивилизация развивается по такому же самоликвидационному сценарию.

Вот почему, если мы по-настоящему хотим, чтобы продолжалась нравственно-разумная история наших генеалогических древ «из рода в род», то как минимум, должны знать законы научной «агрокультуры» людей. В течение 30 лет я обращался к известным ученым — профессорам и академикам из РАН, РАМН и РАО со следующим вопросом: «Можете назвать хоть несколько законов, на основе которых мы должны вочеловечивать каждого пришедшего в этот мир ребенка?» Тот же вопрос задавал в большой аудитории учителям и психологам — профессиональным специалистам по воспитанию детей. Но ни разу так и не услышал вразумительного ответа. По каким же тогда законам мы воссоздаем людей? И стоит ли после этого удивляться тем трагическим процессам «расчеловечивания» людей, которые неумолимо нарастают в современной цивилизации, основанной на материальных ценностях, инстинктивных свободах и устремленности к вечным «райским наслаждениям»?

На этот счет известные в мире мыслители уже четко высказались. Приведем лишь одно типичное заключение — приговор современной цивилизации: *«За эти два года понял две истины: первая — то, что случилось, должно было случиться, и вторая — случилось не только у нас, случилось во всем мире. Народами овладела ярость, злоба расползается по планете. Народы нравственно деградируют, личность дичает и разрушается... Ясно лишь одно: «хомо сапиенс» не способен преодолеть вражду и войну, как один из способов регуляции численности биологического вида»*. (И. Васильев, 1995)[1].

Предвосхищение наступления заката и великого падения современной цивилизации, утерявшей законы и технологии «агрокультур» в воссоздании людей, мы находим в исследо-

[1] «Правда» от 19.07.1995.

ваниях и заключениях современных западных специалистов: Шпенглера, Ф. Фукуямы, И. Валлерстайна, С. Хантингтона, П. Бьюкенена, Майкл А. Кремо и других.

Сколько же мы уже допустили ошибок в животрепещущей проблеме воссоздания нравственно-разумных поколений людей! Перефразируя слова Наполеона о том, что страшнее преступления бывает ошибка, сегодня можно утверждать: страшнее любого преступления в конце концов предстанет та ошибка, которая подведена под цепь сменяющих друг друга поколений. Это уже эволюционно значимая трагедия! И еще страшнее по своим последствиям предстает та ошибка, которая навязана общественному мнению в качестве этического, добродетельного образа жизни.

Известно, что последние столетия цивилизация развивается на фундаменте научно-технического прогресса. Но мы как-то не вникли в то, что на этом фундаменте так и не нашлось места рукотворно воссоздаваемому нравственно-разумному прогрессу самого человека. Человека как меры всех ценностей, которые не даются нам в готовом виде, а прививаются и укореняются долгим трудом семьи и общества, принимающего пришедшего в этот мир дитя человеческого.

С одной стороны, мы имеем гениальную гипотезу Ф. Энгельса о фундаментальной роли вертикализации нашего тела, о роли руки и речи в становлении творческого нравственно-разумного человека. С другой стороны, в современной «научно-технической цивилизации» так и не нашли научно-экспериментальной проверки этой гениальной гипотезы в реальной практике воссоздания людей. А в итоге стали воссоздавать людей на качественно иной воспитательно-педагогической основе. Начали воспитывать новые поколения путем привития и укоренения чуждого природе разумного человека — «безрукого», «седалищно-обездвиженного», согбенно-закрепощенного учебного динамического стереотипа, путем познания виртуального, отрешенного от чувств мира. Познание по мертвым буквам, цифрам, схемам. Познание не своими, а чужими глазами и т. д.

И после того, как в России была внедрена эта модель образования, сразу же с удивлением заметили: почему-то непременным атрибутом такого образования стали вечная болезненная бледность, мигрень, согбенный больной позвоночник, подагра, психоневростения, шизофрения, пенсне на носу, тросточка в руках, а нередко и... чахотка. Особенно ярко это было видно на начальных этапах всеобуча. Из обращения нижегородских дворян к Государю узнаем: *«Школа возвращает родителям детей, отданных в нее здоровыми,– изуродованных, кривобоких, близоруких, ни к чему не способных, ничего не знающих, преждевременно стареющих»*.

Обстоятельно изучив самочувствие и качество развития детей в разработанной на Западе данной модели образования, навязанной обществу, Д.И. Писарев еще в 1865 г. писал: «*Давно уже... замечен тот факт, что школа имеет на детей особенное влияние, резче высказывающееся в физическом отношении. Влияние это выражается в том, что прежняя свежесть, бодрость и цветущее здоровье детей сменяются вялостью, истомленностью и болезненностью. Некоторые даже перестают расти: большинство теряют свою прежнюю беззаботную веселость и смотрят как-то угрюмо и боязливо. Влияние это нередко отражается и в умственном отношении: дети тупеют, теряют прежнюю даровитость и взамен ее приобретают какую-то болезненную нервную раздраженность — признак слабосилия. Поэтому не совсем неправы те, которые говорят о вырождении человеческого рода под гибельным влиянием школы»* («Учитель», 1865, № 9, с. 316).

О том, что с внедрением данной модели образования цивилизация вступила в эпоху деградации тела и полноценного деторождения бил во все колокола еще в середине XIX века врач Эдвард Кларк из Гарварда. Это он выявил, что после школы девочки приобретают «тщедушность телес», малокровие, которое нарушает течение беременности, в том числе качество развития младенцев. А у многих вовсе теряются репродуктивные способности.

Ярко и образно о самочувствии и качестве развития детей в школах писал в те годы известный доктор Ламанн (Франция): «*Много спорили и спорят еще и теперь о переутомлении. Для здорового и крепкого ребенка требования школы вовсе не чрезмерны, но положительно невыносимы, чтобы при системе, царящей в нашей школе, при пренебрежении физическим воспитанием, даже самый здоровый материал оставался бы здоровым, и таким образом, вредные последствия извращенной педагогической системы не могут не сказываться на юношах и на взрослых...*

Вот почему, когда приходит время занятий в школе, мы видим, как бледнеют румяные щечки детей, как раздаются постоянные жалобы на отсутствие аппетита, расстройство пищеварения, головные боли и прочее и, как иными словами, развиваются явления настоящей неврастении...Но вот ребенок одолел школу, и все же ложная система воспитания продолжает оказывать свое влияние... Природа заявляет свои права, но ложно направленный инстинкт юности заставляет искать суррогатов утраченного детства в сомнительных развлечениях, растлевающих душу и тело. Многие, очень многие из них погибают прежде всего потому, что в этом возрасте изнуряющие хронические заболевания уносят особенно много жертв: уцелевшие же болезненным характером своих идей ясно свидетельствуют, что их нервная система получила сильное потрясение. Для многих в это время наступает пора экзаменов, являющихся как бы специальной пробой на неврастению... Один при этой работе получает неврастеническую головную боль, которая делает его полным «идиотом» и неспособным к работе, у другого начинается нервное расстройство пищеварения, третий совершенно теряет всякое мужество. По окончании экзаменов нервная система многих до такой степени расшатана и истощена, что они уже не способны ни к какой дальнейшей деятельности...

*При полном упадке нервной энергии несчастные жертвы уродливого воспитания (*обучения. — *примеч. В.Б.) кончают самоубийством или, по меньшей мере, являют нам зрелище физически и психически совершенно разбитых людей*». (Цит. по: *М. Платен.* Лечение целебными силами природы. М., «Пресса», 1994).

Под влиянием неопровержимых фактов деструктивного влияния школы на телесное и психическое здоровье детей и подростков в 1904 г. в Нюрнберге был вынужден собраться крупнейший в истории всемирный конгресс по школьной гигиене. Об общественном интересе к нему говорит тот факт, что в нем приняли участие 1510 делегатов и гостей практически со всего мира. Тревожными были выступления участников конгресса в отношении будущего цивилизации. В качестве примера приведем лишь одно типичное выступление доктора Земерад из Богемии: «*Часто страшно бывает взглянуть на шестилетнего ребенка, поступающего в школу. В лице ни кровинки, весь организм достиг крайней степени истощения. Восьмилетнее пребывание в школе отражается очень вредно на здоровье этих слабых существ. Прежде 14-летняя девушка была сильна, хорошо развита... настоящая невеста. Теперь это слабая, худощавая и бледная девочка с худенькими ручонками и тоненькими ногами. Таковы же и мальчики»(С.Ц. Янушевский.* Главнейшие задачи современной школьной гигиены. Отчет о командировке на Нюрнбергский Международный конгресс по школьной гигиене. Одесса, 1904).

Зададим себе вопросы: А являемся ли мы *по сути* нравственно-разумными существами, если за истекшее столетие ни одно государство мира обстоятельно не изучило, почему школа на этапе детства так всеобъемлюще разрушает телесное и психическое здоровье новых поколений народа? И вообще, в каком направлении будет развиваться человек исторически, если мы подменили эволюционно значимые чувственно-моторные стереотипы развития и вочеловечивания новых поколений на чуждые не только природе разумного человека, но и вообще природе самой жизни? А если мы ничего не сделали за эти столетия для спасения детей и внуков, на основе которых держится история народов, то являемся ли мы теми, за кого себя выдаем в своих глазах?

А в итоге «цивилизованное человечество», того не ведая, запустило в цепи поколений, с одной стороны, феномен не-

воссоздания видовых потенциалов нравственно-разумной человеческой сущности, с другой — феномен истощения плодородия вегетативной жизнеспособности. Жизнеспособности, при которой больное от школы с «тщедушностью телес» поколение могло оставить после себя еще более нежизнеспособное. Ибо говорят в народе: «От худого семени не жди доброго племени».

Итак, о трагических последствиях такого обучения, а по сути воссоздания новых поколений народа специалисты медики говорят уже на протяжении двух столетий. И вся наша беда в том, что все эти воззвания основывались на узкоспециализированной патологии человека, которую можно лечить (но никогда нельзя исцелить) классическими медико-фармакологическими средствами. На социальном же уровне все это, в конце концов, и проявилось развитием эволюционно значимых эпидемий сверхзаболеваемости, сверхсмертности, угасания репродуктивного потенциала, нарастанием проявлений расчеловечивания людей в виде психической деградации, распада семей, тяжких преступлений (насилий, грабежей, убийств, самоубийств и т. д.).

Известно, что современный учебный процесс — это опирающееся на дьявольскую «троицу» принуждения («дисциплину, послушание и... наказание») 10—12 летнее инструктивно-программирующее насыщение голов несчастных детей информацией (знаниями — на педагогическом жаргоне). Насыщение в обход не только собственного телесно-чувственного опыта детей, но и в обход их природной любознательности, собственных мотивов, а в итоге смыслов и интересов. И такой подход считается государственным механизмом по воссозданию духовно-творческого потенциала народа! Что это, как не переворот нашего мировоззрения на природу людей, на механизм воспитания новых поколений народа? А ведь еще великий И.П. Павлов показал: если в мозг подавать не мотивируемую в чувствах (эмоциях) информацию, т. е. подавать ее «вне интереса», то в коре головного мозга оформляются центры заглушения

и отторжения такой информации. Согласно же официальным заключениям, в настоящее время до 90% детей в школе учится совершенно без интереса. Значит, школа готовит и выдает «на гора» социальной жизни не только закрепощено-угнетенную по принуждению человеческую сущность, но и, более того, готовит активно забывчивые, педагогически запущенные поколения народа.

В этих условиях механизмы и технологии «агрокультуры» по воссозданию нравственно-разумных людей все больше уходят из образа жизни так называемой цивилизации. Многочисленные феномены Маугли-детей должны бы уже давно подсказать всем нам, возможно, самый главный, не присущий никаким другим видам жизни корневой механизм «сотворения» людей. Человеку изначально дана некая высшая способность (по-настоящему не изученная наукой) не только к воплощению в предложенный образ — модель жизни, но даже и к перевоплощению в другие виды биологической жизни. Неоднократно уже было доказано: если ребенок изначально не видел и не запечатлел прямоходящих людей, он так и останется на стадии «бегающего» четвероногого... животного. Вот яркий пример неосознанной наукой способности дитя человеческого к воплощению в «образ и подобие» всего видимого и слышимого, в «образ и подобие» всего запечатленного.

Заметим, способность к перевоплощению людей в другие формы жизни на образно-символическом языке освещена в мифах и сказках самых разных народов мира. Такие воплощения и перевоплощения связаны, как отмечается в сказаниях, с особым взаимодействием нашего тела с силами земли («ударился об землю»). К сожалению, чаще всего «знатоки» древних мифов истолковывают эти сказания не в качестве универсального способа передачи истин на чувственно-переживаемом языке образов-символов, а в качестве отражения «примитивности» мировосприятия и мироотражения «первобытных» людей. Но даже «Закон Божий» (4-е изд., 1987) утверждает: священные писания также изложены на иносказательно-

наводящем образно-символическом языке, а поэтому никто не должен «понимать эти слова в буквальном смысле» (с. 9).

В определенной степени наука доказала, что главным биогенетическим механизмом воплощения и перевоплощения людей в другие виды жизни является процесс эмоционального запечатления на этапе детства предложенной модели (образа) жизни, или так называемый импритинг. И причем здесь генетика, если уже доказан факт: между генофондом человека и высших обезьян не выявлено качественных различий.

Итак, исходя из универсальной («генетической») способности людей к воплощению на этапах раннего детства в предложенную взрослыми модель — образ всего видимого и слышимого, вытекают и требования к жизнеустройству человеческого общежития. Окружит мир взрослых своих детей образом «окультуренной» нравственно-разумной жизни, начнет воспитывать детей по законам формирования нравственной человеческой души, устремленного ввысь в осанне тела, а также руко- и речетворчества — в итоге получим совершенных людей.

И наоборот, если под различными лукавыми «инновациями», реформами и «модернизмом» мы игнорируем вечные законы вочеловечивания детей, тем более, если доведем до их зрения и слуха сцены насилия, крови и секса, то в итоге взрастим «новейшую» популяцию «кроваво-сексуальных маньяков», готовых к ликвидации всех, кто станет на пути их инстинктов и инстинктивных потребностей. И мы видим, как уже не одно десятилетие «общечеловеки» под фарисейско-либеральными лозунгами умело творят новый «сорт» людей (по внешнему анатомическому признаку) — ликвидаторов себе подобных и, в первую очередь, «истребителей» детей, особенно девочек, женщин.

Если мы сорвем с фруктового древа зеленый плод и посеем зеленое семечко в землю, то каким взрастет древо жизни? Низкорослое, больное, скрюченное. И дай Бог, если оно еще родит 1—2 маленьких безвкусных плода. Хотя генофонд в нем оставался неповрежденным. И мы не задумываемся, что по

таким же законам незрелости и «зелени» мы через механизм школы воссоздаем одно поколение за другим.

Современная фундаментальная наука о мозге доказала: стратегия осознанного поведения людей определяется не суммой утилизированной в их головы информации и инструкций, а запечатленной в памяти чувств логикой сцен и сюжетов из окружающего живого мира. Вот как об этом пишет всемирно известный специалист в области мозга К. Прибрам (1975): «*Таким образом, во многих отношениях проблема поведения является обратной стороной проблемы образа. Образ — это отражение внутри организма его окружения, а поведенческий акт — это отражение в окружающей среде того, что имеется внутри организма*».

Предлагаемый уважаемому читателю настоящий труд представляет собой попытку научно осмыслить вечные законы вочеловечивания людей. Работа представляет 30-летний опыт автора и его учеников. В ней изложены реальные факты деструктивного влияния классической модели образования на качество развития, в том числе психическое, нравственное и телесное здоровье новых поколений народа.

Комплексом выполненных исследований установлено: такая модель образования в цепи сменяющих друг друга поколений спровоцировала синдром инфантильно дегенеративной инволюции людей (СИДИ), сопровождающейся постепенно нарастающим угасанием жизнеспособности и расчеловечиванием («одичанием»).

Удивительно, но именно на это указывают не только специалисты, но уже и само Министерство образования и науки РФ. Чего стоит только одно его официальное заявление: спустя только первый год обучения у 60—70% малышей появляются первые признаки психических нарушений (письмо № 220/11-12 от 22.02.1999).

В странах Запада еще в 50-е гг. XX столетия был выявлен феномен массового угасания у детей той способности, которая вырвала нас из низшей рефлекторно-инстинктивной жизни — творческого воображения. Этот синдром был назван специа-

листами расчеловечиванием людей. Позже, в 1970—1980-е гг., были описаны синдромы «выгорания», а также дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). Как показали выполненные под нашим руководством исследования, все эти синдромы — проявления эволюционно значимого регресса (деградации) людей на этапе детства, обусловленного, в первую очередь, «классической» моделью образования.

Под нашим руководством разработана альтернативная здоровьеразвивающая модель обучения детей, которая еще в 1989 г. была утверждена Министерством здравоохранения РФ под названием «Массовая первичная профилактика школьных форм патологии, или развивающие здоровье принципы конструирования учебно-познавательной деятельности в детских садах и школах» (авторы В.Ф. Базарный, Л.П. Уфимцева, В.А. Гуров, Э.Я. Оладо).

В 2000—2001 гг. программа прошла повторную экспертизу представительной группой авторитетных ученых под руководством Научного центра здоровья детей РАМН (директор академик А.А. Баранов). Итогом такой работы явилась выдача положительного заключения и сертификата Государственной санитарно-эпидемиологической службы РФ (№ 77.99.95.3.Т.000674.07.01).

Данная модель образования предполагает строительство учебного процесса на законах раскрепощения видовых потенциалов через поддержание режима телесной вертикали (прямостояния и прямохождения), в том числе свободы телодвигательной, ориентировочно-поисковой активности в трехмерном пространстве; на законах запечатления причинно-следственной логики меняющегося во времени образного «тока», а также творческого преображения запечатленных образов в руко- и речетворчестве.

Для реализации данных принципов разработана эргономическая мебель, энергоемкие тренажеры, технические средства сенсорной дидактики в режиме «зрительных горизонтов», а также физиолого-эргономические режимы и технологии об-

учения, которые защищены 44 патентами на изобретения и полезные модели. В соответствии с заключением Научного Совета № 37 Академии медицинских наук СССР данное направление признано открытием в мировой науке и рекомендовано в широкую практику отечественной системы образования (постановление № 2 от 17 апреля 1986 г.). О положительных (и даже удивительных) итогах образования детей на разработанной физиолого-эргономической основе имелись положительные заключения авторитетных институтов РАН, РАМН и Минздрава РФ. Различные разработки демонстрировались на союзных и российских выставках, награждены дипломами, а также получены 2 золотые, 3 серебряные и 4 бронзовые медали.

Итоги выполненного в России широкомасштабного социально-педагогического эксперимента (на примере более тысячи образовательных учреждений) с использованием сообразных природе развивающегося ребенка учебно-дидактических технологий обобщены в 3-томном издании Материалов Всероссийского форума с международным участием «Образование и здоровое развитие учащихся» (М., 2005). И все-таки такой опыт — лишь начало перевода здоровьеразрушающей отечественной системы образования на здоровьеразвивающую основу.

Данный опыт был изложен автором на Комиссии по науке, культуре и образованию Парламентской Ассамблеи Совета Европы (май 2005 г.) и получил авторитетную поддержку и положительное заключение. Научные выводы включены в доклад члена Комиссии по науке, культуре и образованию А.А. Коробейникова на Парламентской Ассамблее Совета Европы «Образование в целях гармоничного развития учащихся» (2006).

Эта работа предназначена для родителей, учителей, психологов, медиков, руководителей системой образования и здравоохранения, государственных деятелей, а также тех граждан, кто на правовой основе готов всеми силами отстаивать высшее право ребенка — право на свободное здоровое, творческое и

нравственное развитие, в том числе в учебном процессе. Для тех, кто хочет с уверенностью смотреть на будущее детей, будущее своего народа.

Выражаю благодарность своим коллегам по совместной работе в НИИ медицинских проблем Севера СО АМН СССР, тем, кто поддерживал данное направление в научном сообществе, органах власти всех уровней, освещал его в печати и на телевидении. Но особая моя признательность обращена к воспитателям, учителям, медицинским работникам и руководителям детских садов и школ — тысячам людей, применявшим наши образовательные технологии и собственным многолетним опытом доказавших жизнеспособность и перспективность такого обучения и воспитания учащихся.

Раздел I. **ОТ ЗАЧАТИЯ ДО ЯВЛЕНИЯ**

Глава 1
О сотворении детей «по образу и подобию» впечатленной окружающей жизни

Жизнь иногда ставит жестокие «опыты» над человеком. Допустим, оказалось дитя человеческое из воцерковленной семьи среди волков, и спустя несколько лет почему-то у такого существа проявляется не божественная, а лишь волчья сущность. Человеком же он остается лишь по внешним анатомическим признакам.

Это и есть центральный психогенетический закон творения людей на этапе детства по «образу и подобию» впечатленной в память чувств модели жизни. Наука говорит нам об эволюции людей, о прогрессе в нашем развитии. Но почему же за какие-то 2-3 года ребенок может навсегда и необратимо «эволюционировать» в волка — Маугли? Куда вдруг и навсегда исчезает его человеческий эволюционно-значимый генофонд и человеческая сущность?

Итак, в отличие от других форм жизни только человеку дана универсальная видовая сущность — готовность на этапах раннего детства к воплощению в другие виды биологической жизни. Механизмом же, с помощью которого происходит такая трансформация («эволюция»), является механизм *запечатления* в памяти чувств того или иного видеоряда, той либо иной образной логики жизни.

Запечатлел ребенок в памяти чувств образ волчьего поведения, волчьей звуковой и «жестовой» сигнализации — навсегда внутренне стал волком. Запечатлел выводимые через средства массовой информации образы (сцены) крови и секса — общество не успеет опомниться, как среди нас взрастет целая популяция «кроваво-сексуальных» маньяков и серийных убийц. Запечатлел ребенок образ совершенной духовно-разумной

нравственно-обустроенной жизни в семье и в обществе — в потенциале может взрасти совершенным человеком.

Приведем лишь несколько ярких примеров. Работая в 1990-е гг. в детском саду № 7 г. Сергиева Посада (заведующая В.М. Кострикова) в качестве научного консультанта, мы обратили внимание на следующее обстоятельство. Несколько детей почему-то вдруг стали рисовать снеговиков в клеточку и с черными кружочками (рис. 1). При анализе выяснилось, что накануне воспитатель этой группы была в юбке в клеточку, а также в белой кофточке с черными пуговицами.

Рис. 1. Рисунок «снеговика в клеточку»
с вертикальным рядом «пуговиц», изображенных еще и на дереве
(дети накануне были впечатлены юбкой в клеточку на воспитательнице
и белой кофточкой с рядом черных пуговиц)

Другой пример. Ко мне обратилась за консультацией воспитательница. Некоторые из ее детей стали рисовать жуткие кровавые сцены (рис. 2). При анализе оказалось, что несколько дней тому назад она на занятиях с детьми использовала «Пособие для учителей начальных классов» (*Г.Л. Башканова с соавт.* Сыктывкар, 2000). В этом пособии есть матрица из букв (с. 158), а так же строка «Прокатились на еже» (рису-

нок ежа). Поскольку дети впечатляются всем необычным, они были так поражены сценой «прокатиться на еже», что на протяжении нескольких дней рисовали иглы, воткнувшиеся в истекающее кровью тело. От предчувствия боли эти иглы увеличились до размеров огромных кольев. Вот что значит воображение ребенка! Вот что означает непонимание миром взрослых детской души. «Нам не дано предугадать, как наше слово отзовется», — писал Тютчев, как будто предостерегая от «зуда» подобных педагогических «инноваций». Все это указывает на то, что запечатление для детей — есть механизм формирования их внутреннего мира, их истинной духовной сущности — внутреннего воззрения на мир (души — на языке духовных учений).

Рис. 2. Впечатленные образным сценарием «Прокатились на еже» дети рисуют иглы, увеличенные до размеров кольев, пронизавших истекающие кровью тела и воткнувшиеся прямо в головы

Заметим, что самые неграмотные народы интуитивно это чувствовали и всегда старались оберегать детей от запечатления чуждых нравственной природе человека сцен и образов жизни. А в России времен императрицы Елизаветы Петровны издавались специальные постановления по сбе-

режению детей от соприкосновения их с порочными сценами и образами. В частности, в «Собрании учреждений и предписаний касательно воспитания в России обоего пола, благородного и мещанского юношества с прочими в пользу общества установлениями» (Санкт-Петербург, 1780) четко указывалось: «Зная, что не все то до сердца доходит, что разум понимает, здесь должно быть нравоучению самому естественному, а именно в первых *удалять от слуха и зрения все то, что хотя тень порока имеет*».

Так какую власть мы должны считать народной («демократической»): ту, которая с утра до вечера позволяет детям запечатлевать кровь, насилие и секс? Или ту, которая издавала специальные «предписания касательно» бережного воспитания детей и которая требовала «удалять от слуха и зрения все то, что хотя тень порока имеет»! И если все то, что подвели сегодня СМИ (средства массовой инстинктивизации) к зрению детей — это «свобода» и «демократия», тогда какой же должна быть диктатура и порабощение народа с помощью СМИ?

Пока-же я, специалист, вижу, какая армия молодых людей с характерным отрешенно-холодным («стеклянным») взглядом (взгляд шизофреника) мельтешит на наших телеэкранах. Но еще в 1979 г. Kazanetz выявил закономерность: в том подъезде, где живет больной шизофренией, частота пораженности этой психопатологией некогда здоровых молодых людей оказалось в 5 раз чаще, чем в соседних подъездах. Вот вам и влияние «дурного взгляда» через механизм запечатления.

Следовательно, взгляд человеческий — есть концентрированное выражение особой энергетики души, в том числе ее патологий. Запечатление детьми чужого взгляда с патологией души — есть оружие массового поражения душ детей. А теперь представьте, сколько детей поражает взгляд шизофреника с наших телеэкранов?! Воистину сказано: «*И сойдешь с ума от того, что будут видеть глаза твои*» (Втор. 28:34). Никакое лукавство, вроде «не нравится — выключите телевизор», здесь не проходит. Сегодня телевизор — это среда жизни людей. И в

этой среде везде и всюду наши дети. Дети, которые устремлены познать все тайны взрослых. И познают!..

Подлинное качество человеческой жизни нельзя выстроить ни по законам революций, ни по законам нынешних капиталистических «свобод». Свобод для низших инстинктивных страстей. Подлинное качество человеческого жизнеустройства можно сотворить путем особого духовно-нравственного воспитания детей. Подлинное качество человечности и человеческой жизни можно построить только на законах полноты запечатления на этапах детства духовно-разумной, нравственно-«очищенной» модели человеческого жизнеустройства.

Без диктатуры — табу — на все безнравственное, на все, что вредит духовно-нравственному и телесному развитию детей — здесь не обойтись. И это положение может и должно стать самым главным положением Конституции социально-ориентированного государства и общества. Остальные законы должны иметь соподчиненное значение.

Глава 2
Научно-рациональное осознание греховного и нравственного зачатия дитя человеческого

Выше мы показали, что запечатление образных сцен жизни и эмоциональное их переживание — есть процесс творения внутренней духовной сферы ребенка, творения по «образу и подобию» впечатленных сущностей. С этих позиций первый сексуальный контакт — это одно из самых сильных душевно-эмоциональных переживаний и, как следствие, запечатления их в долгосрочную память чувств. Запечатления как механизма кодирования качества внутренней сущности людей. Любое эмоциональное переживание (и это научно доказано) всегда сопровождается активацией определенного набора гормонов. Они запускают работу тех либо иных свернутых (сокрытых) генетических программ развития («творения»). Отсюда эмо-

циональное переживание всегда сопровождается «моделированием» генетической реактивности.

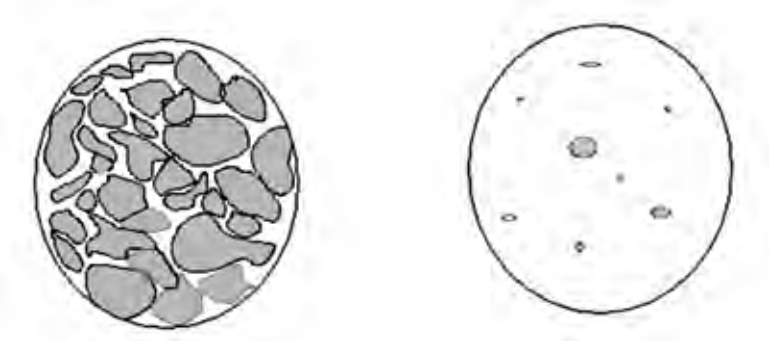
Первый сексуальный контакт для юношей на подсознательном уровне — есть самоутверждение его как мужчины в глазах окружающих, в глазах женщины. И такое самоутверждение вытекает из психокомплексов, из инфантильности. Иное дело — у девушки. В ее чреве будет зарождаться и развиваться новая жизнь. Здесь действует уже следующий закон запечатления и последовавшего за ним чувственного эффекта: на что были обращены переживания женщины (невесты) в момент зачатия, то и останется навсегда в качестве следовой памяти чувств, в качестве эмоционально-генетического кода для всей ее последующей жизни. Инстинктивный эффект чувственного запечатления и «самотворения», в том числе творения адекватной сущности будущего ребенка, обусловлен тем, была ли женщина в этот момент погружена в инстинкт страха забеременеть либо в инстинкт телесно-чувственного ЭГО наслаждения. А если к этому еще добавить «эффект зебры», т. е. сброса на женское тело каждым сексуальным партнером своего телесного энергоинформационного потенциала? Кто замерил тот энергоинформационный хаос, который «нацепляет» на себя такая «любвеобильная» сексуальная дама? Кто замерил те трагические последствия на будущее детей, которые несут в себе все эти энергоинформационные «зебры»?

И наоборот, если женщина (невеста) в момент зачатия погружена в возвышенные переживания за новую жизнь, если ее чувства в доминанте святости и ответственности за сотворение ребенка, — возникает другой эффект. В первом случае последовательный эффект сводится к раскрепощению чисто инстинктивных программ в саморазвитии, в том числе к глубинному отчуждению чувств (души) матери от будущего ребенка. Во втором случае чувственный эффект сводится к истинно духовному зачатию, в том числе к единению с будущим ребенком по законам одухотворения обращенных к нему чувств духом святости и любви. Первое зачатие всегда греховное, второе — богоугодное.

С древних времен известен факт: попутно (случайно) зачатый ребенок (на фоне устремленности к самонаслаждениям), как правило, быстро отказывается от груди родной матери и с удовольствием берет грудь той матери, которая зачала и родила желанного младенца. Исследования выявили: 70—80% детей с детским церебральным параличом рождаются от родителей, которые не только зачали их «случайно» (попутно сексу), но и до 3-го — 4-го месяца сомневались — быть ребенку или не быть. Вот пример эффекта направленности эмоционального переживания матери на качество будущего ребенка.

Известно, что из всех форм жизни только человеку дана особая «охранная» структура, поддерживающая девственную чистоту детородных путей. И дана во имя единственной цели — во имя зачатия новой жизни в условиях особой физической и нравственной чистоты. Зачатие — это взаимное проникновение двух белковых структур детородного семени из совершенно разных генеалогических древ человеческой жизни. Науке известна иммунологическая несовместимость чужеродных белков. Но во имя новой жизни женская яйцеклетка оказалась практически лишенной иммунологической защиты. Вот почему зачатие должно происходить буквально в идеально стерильной (безмикробной) среде. И это хорошо знают врачи, производящие искусственное оплодотворение. Для этой цели они используют идеально чистые (стерильные) инструменты и пробирки. Врачи знают: проникновение любого микроба в среду яйцеклетки губительно для ее «здоровья», в том числе для здоровья и качества будущего ребенка.

По нашей просьбе акушер–гинеколог высеяла на специальную среду мазки из детородных путей гуляющих девиц и чистых девственниц. Среди первых питательная среда буквально «кишела» самыми различными микробными «полчищами». Эти прижившиеся в детородных путях микробные колонии выступают «ликвидаторами» греховно-зачатых младенцев. У девственниц картина была совершенно иная (рис. 3).



сексуально «раскрепощенные»

девственницы

Рис. 3. Микробные популяции, взросшие на питательной среде из мазков, взятых из детородных путей девушек

А если к этому добавить то, что случайные половые контакты, как правило, сопровождаются употреблением алкоголя (я уж не говорю о наркотиках)? И все это означает только одно: так называемая сексуальная революция — это действенный инструмент по сокращению «поголовья» и даже пресечению истории тех народов, которые не смогли воспитать детей в надинстинктивной силе духа и в нравственной чистоте. В России — это одна из причин того, что здоровые младенцы практически исчезли из родильных домов. В частности, из каждой 1000 младенцев, родившихся в крупных городах России, у 800—900 выявляется какая-либо врожденная патология, — сообщает директор Научного центра здоровья детей РАМН академик А.А. Баранов (1997).

Уже сегодня общество не в силах содержать армию калек и инвалидов. А что будет завтра? За «пиршество» инстинктов на этапе юности придется платить дорогую цену на протяжении всей оставшейся жизни. Именно это и нужно озвучивать в школах. Преподавать вместо тех учебников, в которых червяки уже давно вытеснили все понятия и знания о духовно-нравственной сущности людей.

Глава 3
Девятимесячный период внутриутробной жизни младенца — базовая ступень последующей стратегии развития человека

Не только в общественно-популярной печати, но и в специальной медицинской литературе часто можно услышать и прочитать: «9-месячный внутриутробный период развития плода». В то же время, как справедливо указывают духовные учения, применительно к человеку нравственно-разумному, нужно говорить не о плоде, а о 9-месячном внутриутробном развитии дитя человеческого (младенца, ребенка). Плод — понятие чисто биологическое. Взаимоотношения же в системе «мать — плод» у животных и человека отличаются качественно. У животных эти отношения запрограммированы по законам инстинктивных чувств и алгоритмов инстинктивного поведения.

Любые духовно-эмоциональные переживания и впечатления матери уже участвуют в «творении» будущей духовной сущности ребенка. Удивительно, но некоторые врачи беременным женщинам рекомендуют не нервничать, эмоционально не переживать. Но эмоции имеют как депрессивный, так и одухотворяющий эффект. И чем больше беременная женщина будет погружена в среду духовного эмоционального подъема и одухотворенного переживания, тем сильнее будет благоприятный эффект для духовно-эмоционального развития ребенка.

Нельзя не обратить внимание на миф о равенстве мужчин и женщин. Равенство, за которое так рьяно боролись суфражистки и феминистки, — это равенство женщин на равноконкурентный с мужчинами труд. В конечном счете это оказалось равным правом на равноудаление и отчуждение от ребенка и матерей, и отцов. А в итоге — возвышение матерей-одиночек и низвержение святости материнства. Но история народа может продолжаться, если в нем подлинное материнство не низвержено в равноконкурентный с мужчинами труд, а окружено всеобщей заботой и возвышено в святость.

Много говорится о необходимости для беременных экологически чистого разнообразного питания и экологически чистой воды. Ясно, что при современной «продажно-рыночной» системе социально-политического жизнеустройства самой уязвимой и поражаемой частью нашей жизни оказалась беременная мать, ее здоровье, здоровье будущего ребенка, здоровье целых поколений будущего народа.

О каком праве на здоровое развитие дитя человеческого может идти речь, если сегодня ради любопытства одних и из-за преступной некомпетентности других всех младенцев, находящихся во внутриутробном развитии, облучают жестким ультразвуком (УЗИ)? И это при том, что исследования авторитетного отечественного специалиста в области квантовой генетики П. Гаряева убедительно показали: ультразвуковое облучение младенца имеет выраженный деструктивный генотропный эффект.

Ложность формулы «врач все знает и он всегда прав» все больше и больше начинает осознаваться обществом. В качестве примера возьмем самую экономически и информационно развитую страну мира — США. Где на защите прав пациента — десятки законов, диагностическое и лечебное оборудование намного совершеннее, чем у нас. Страну, в которой до частной практики допускаются лишь после 10 и более лет непрерывной учебы и т. д. Итог: из-за врачебных ошибок в США ежегодно умирают около 100 тыс человек. И это не означает, что в Америке «тупые» врачи. Это означает то, что здоровье — нездоровье оказались слишком сложными для нашего врачебного самомнения категориями.

Что же тогда происходит у нас, притом, что мы не имеем такого оборудования, таких законов, а диплом перестал носить элементарный знак качества? Какая в этих условиях будет высококвалифицированная помощь, если большинство студентов уже учатся за деньги, т. е. диплом фактически покупают?

Вот почему о здоровье молодых людей надо заботиться с малых лет, а точнее, с самого начала зарождения новой жизни.

Я глубоко убежден: будущее — не за лечебной медициной. Будущее — в раскрытии и совершенствовании тех потенциалов жизни, которые вложил в нас некогда Творец.

И все-таки, что можно порекомендовать беременным женщинам? Главное, что им необходимо — это духовное внимание со стороны государства, окружающих людей и близких. Что касается всего остального, то как можно меньше лежать. Достаточно много нужно ходить умеренным тонизирующим шагом. Следует с умилением думать о будущем ребенке. Петь ему (еще до рождения) колыбельные песни. Чаще слушать русские народные песни, классическую музыку (Моцарта, Чайковского, Вивальди и других).

Ежедневно необходимо заниматься умеренным посильным физическим трудом. Чаще бывать вне помещения, больше гулять. Обращать взор к небу, созерцать звезды, думать о вечном и чувственно-эмоционально вживаться в вечность жизни, носителем которой станет будущий ребенок.

В идеале государство должно организовать специальные клубы для беременных, где с будущими мамами бесплатно занимались бы специалисты, читали им лекции, проводили специальные занятия и т. д. Однако это возможно только при смене существующих торгово-«продажных» идеалов и шкалы ценностей нашего политического жизнеустройства. Я убежден, рано или поздно, но государства будут вынуждены избрать в качестве своей высшей идеи и смысла существования, в качестве символа страны — мать детородицу с младенцем на груди.

Раздел II. **РОЖДЕНИЕ**

Глава 1
Врожденная страсть к выживанию и вочеловечиванию у дитя человеческого

Итак, ребенок явился в этот мир, после роддома его вместе с мамой привезли домой. С чего нужно начинать? Как нужно организовать жизнь младенца, чтобы он рос телесно и духовно здоровым и счастливым? К счастью, Творец вложил в него огромные резервы жизни.

Известно, что у младенцев наивысшая выживаемость при техногенных катастрофах. И меня, как специалиста, просто восхищает та страсть выжить и те силы жизни, которые есть в младенце. Например, 45 мин. пробыл мальчик Альваро из США под водой. И выжил, его мозг работает нормально. Тем самым разбил ребенок — ангел хранитель человеческой жизни — все существующие «научные» каноны медицины.

Но вернемся в дом к той молодой семье, к той маме, у которой ребенок был зачат и родился в любви, от любви и во имя любви. Самое главное, самое жизнеполагающее для полноценного развития и вочеловечивания ребенка на грудничковом этапе — это телесно-контактное и словесно-эмоциональное единение матери с ребенком. Единение в абсолютной нежности и любви к младенцу, глубинное проникновение и понимание его позывов и запросов.

Мисара Ибука (Япония) как-то написал умную книжицу «После трех уже поздно» (М., «Знание», 1992). Это действительно замечательный труд. Автор уделил много внимания воспитанию ума и интеллекта ребенка. К сожалению, в книге он ни слова не сказал о том, как у ребенка сформировать главное, что вырвало человека из мира животных инстинктов и возвысило в духовные выси Творца — душу. И это, похоже, не случайно.

Западная психологическая наука со времен В.Вундта (1879) торжественно объявила: у человека происходят только хими-

ческие процессы в мозгу. Никакой души у людей нет и быть не может.

Анализируя мировые достижения в области мозга (в том числе лауреатов Нобелевских премий), величайшее наследие отцов отечественной психофизиологии (И.М. Сеченова, Н.Е. Введенского, А.А. Ухтомского, И.П. Павлова и других), а также учитывая наш 30-летний опыт изысканий в области возрастной психофизиологии чувств, приходим к твердому убеждению: главным является не информатизация мозга детей, а раннее целенаправленное формирование устойчивой структуры чувственных доминант, обращенных на добро, накопление в памяти чувств высоких образов одухотворенных человеческих устремлений, кропотливое формирование творческих рук и творческого речения.

В структуре вочеловечивания ребенка формирование интеллекта носит соподчиненный следственный характер по отношению к процессу формирования произвольно-волевой и эмоционально-смысловой составляющих души. Не случайно, говоря о высоких человеческих качествах, мы имеем в виду именно чувство чести, достоинства, любви, красоты, мужества, отцовства (для юношей), материнства (для девушек) и т. д. Но долог и труден путь такого преображения чувств и возвышения их в духе. Попутно, без нашей жертвенной любви и труда ничего не получится.

Исследования (а народ всегда об этом знал и без наших исследований) убеждают: базовыми, одухотворяющими первичные инстинктивные чувства и вочеловечивающими дитя человеческое являются продолжительное (не менее двух лет) грудное вскармливание, постоянное пение ему колыбельных песен, качание в подвесной люльке, многолетнее любвеобильное общение с ним на фоне все более глубокой ассоциации слов с образами мира. Позже — это переход на телесную вертикаль, кропотливое формирование умных (творческих) рук, поющей души и художественно-образного, глубоко осмысленного речения. Ниже на этом остановимся специально.

Глава 2

Жизнь до года: в ореоле материнской любви, в ритме материнского сердца

Молодой маме с новорожденным все дают совет (через СМИ, некоторых специалистов и т. п.). Например, о том, что держать и носить ребенка на руках — это вредно, это избалует его. И вот великий психопрограммирующий соблазн по пресечению вочеловечивания новой жизни запущен. Каким же сладостным и приятным он оказался для миллионов молодых женщин. Как же связал младенцу руки и ноги (т. е. запеленал), «кинул» его в кроватку (коляску) и какое облегчение для рук, и никакой тебе усталости. А то, что ребенок начинает день и ночь орать — это, как сказали в роддоме, родовая, по-видимому, травма. Но если бы медики и такие мамы хоть на миг могли представить те муки и страдания, которые испытывает малыш, отверженный от излучающего тепло и умиротворение материнского тела...

Девятимесячная жизнь ребенка в утробе матери — это жизнь в ритме материнского сердца и дыхания. Это жизнь под всеохранительным материнским голосом, его звуковой вибрацией. В итоге на эти ритмы и вибрации оказались глубоко сонастроены детские чувства, в том числе чувство защищенности.

Но вдруг чувственная пуповина, связующая дитя человеческого с материнским всеохранительным «раем», оборвалась. В этот момент на органы чувств ребенка буквально «артиллерийскими» взрывами обрушиваются неизвестные доныне звуки, образы, ритмы, вибрации. Для ребенка все они чужды, на языке биогенетической логики смертельно опасны. Вот почему ребенок сразу начинает звать: «На помощь! Спасите! Мне страшно!». И единственным средством такого зова является его крик. Однако вездесущие «специалисты» шепчут: «Держать на руках — это устаревший патриархальный метод бабушек и дедушек. Сейчас все «по-новому». Брать и носить детей на руках — плохо, это избалует их».

Нами были обследованы 97 детей в возрасте 5—6 лет, матери которых, как правило, мало держали малышей на руках и старались не брать их на руки, когда те плакали, и 62 ребенка аналогичного возраста, чьи матери каждый раз старались брать ребенка на руки, когда он плакал. По качеству речевого, психического, моторного развития это оказались совершенно разные дети.

Первая группа детей на ножки встала почти на 1,5 месяца позже, а слова стали произносить на 2,5 месяцев позже, по сравнению с малышами второй группы. Уровень функциональных возможностей центральной нервной системы (ЦНС) среди детей, «отчужденных» от рук матерей, был достоверно ниже (2,12 против 1,7 у.е., $p < 0,05$)[1].

На качественно более низком уровне у первой группы детей было развитие речи и графических способностей рук. Более того, среди первой группы те или иные признаки аутизма наблюдались у 77 детей (79,3%), а у второй — у 17 (27,4%). Другими словами мы имеем все признаки отставания в развитии тех малышей, матери которых в наименьшей степени брали их на руки.

Глава 3
Грудное вскармливание младенца (не менее 2-х лет) — абсолютное условие его здорового развития и вочеловечивания в любви и силе духа

В моем доме у соседей многие годы жила собачка по кличке Ирма. Первое, что поражало при виде ее мордочки — это глубокий, укоряющий людей грустный взгляд. Но удивительное не в этом. Однажды Ирма где-то из-под снега раскопала выброшенного людьми щенка с поломанными ножками. Щенка в зубах она принесла домой, а хозяйка Галя решила посмотреть, что из этого выйдет. С утра до вечера Ирма по-матерински зализывала его раны. А щенок все чаще и чаще

[1] Здесь и далее методы исследования см. в приложении.

прикладывался к ее соскам. И свершилось чудо! У Ирмы в сосках появилось молоко! Постепенно малыш ожил, встал на ноги и пошел на поправку. В итоге из него вырос «богатырь», вдвое больший приемной матери. Пример божественной материнской любви. Не только к своему биологическому ребенку, но и ко всем слабым беззащитным «детям».

Люди издревле заметили: если дитя животного вскормлено не материнской грудью, то у него в будущем может навсегда угаснуть родительский инстинкт. То же самое можно наблюдать и у людей. Считалось, что ребенок должен быть непременно вскормлен материнской грудью. И даже если умирала в родах мать, то бабушка прикладывала младенца к своей груди и ее великая любовь, в конце концов, приводила к продукции полноценного женского молока.

Но что станет с материнским чувством любви, если в родильных домах медики принудительно начнут изолировать новорожденного от материнской груди на 36 часов? Именно такая практика была введена в многих странах мира еще в 30-е гг. XX столетия, и сколько «научных» теорий было предложено для обоснования этой диверсии. Скольким поколениям студентов-медиков туманили на этот счет головы «ученые» в мединститутах: мол, младенец при родах прошел тяжкий «путь» и ему нужно «передохнуть»; мама должна отдохнуть от тяжелых родов и т. п.

О том, что материнское молоко нельзя заменить никаким другим питанием доказано историей народов, в том числе фундаментальными научными работами (см. *Е.М. Фатеева с соавт.* Энциклопедия грудного вскармливания в православной Руси. 2006). Прекрасно о грудном вскармливании сказали основатели научного семейно-родового воспитания Б.П. и Л.А. Никитины — носители истинных народно-воспитательных ценностей. Вот почему я настоятельно рекомендую каждой семье, в которой ожидается появление младенца, прочитать труды этого бесценного опыта.

Исследования, выполненные под нашим руководством, позволяют лишь добавить ко всему в общем-то известному и

доказанному несколько следующих штрихов. Кормление материнской грудью — это особый генетически потребный акт чувственного и духовного единения между матерью и ребенком. Это фундамент, объединяющий и взаимообогащающий мать и ребенка духовной любовью и умиротворением. Для ребенка это акт нейтрализации всех страхов и стрессов, которые обрушиваются на незрелые чувственные системы. Вместе с этим для него это еще и акт развития:

- базового произвольно-волевого (сосательного) ритма, подведенного под основу развития всей биоритмальной вегетативной и психической сферы;
- и укоренения тонуса симпатической нервной системы;
- органов дыхания;
- речевых мышц;
- сердечно-сосудистой системы и т. д.

Если бы молодые матери могли хоть на миг почувствовать все то, что разыгрывается в душе младенца, которого преждевременно отлучают от груди. Это невыразимое чувство боли, страха и обиды из-за незаслуженного отлучения и фактического «изгнания» из чувственного всеохранительного материнского «рая». Такие дети быстро и часто навсегда погружаются в психическую патологию: аутизм, депрессию, чувство одиночества и обреченности. Отвержение матерью, переживаемое ребенком, запечатляется по законам импритинга на всю оставшуюся его жизнь. Такие дети уже подсознательно никогда не смогут простить матерям страданий, навсегда «осевших» в их душах. Опыт убеждает: дети, вскормленные бесчувственно-холодной, соско-бутылочной «мачехой», навсегда в глубине останутся холодными и к самим матерям, и к своим будущим детям.

Услышав это, многие матери начнут оправдывать себя: дескать, ребенок сам отказался от груди. Да, действительно, бывает, когда дети матерей, которые забеременели случайно (попутно сексу), отказываются от груди таких матерей. И берут грудь чужих матерей, доминанты чувств которых были «наце-

лены» на будущего ребенка. Случается, что дети отказываются от груди «прокуренных» мам. Отказываются от груди тех, кто употреблял пиво, лекарства и т. д.

Но не это, в конечном счете, главное, а то, что многие «современные» матери подсознательно желают, чтобы ребенок сам отказался от их груди. Для таких матерей сексуальная привлекательность груди важнее самого ребенка.

Есть и противоположный пример. В Сергиевом Посаде была группа молодых мам, у которых уже в роддоме «исчезло» молоко. После нашей глубокой душевной беседы с такими мамами, у них в домашних условиях в груди появлялось молоко, и они успешно кормили грудью малыша до 2—3 лет. Вот почему особая ответственность за исчезновение материнского молока лежит на нас — людях в белых халатах.

Ниже представим фактические данные, полученные на основе совместных (с канд. мед. наук Н.Ф. Казачковой) научных исследований, выполненных в 1980-е гг. на базе НИИ Медицинских проблем Севера СО АМН СССР. Для выявлений устойчивых закономерностей обследовались дети, проживающие в средних широтах Российской Федерации (Красноярск) и на Крайнем Севере (Норильск). С этой целью в Норильске исследовали 60 дошкольников, вскормленных (до года) материнской грудью и 58 дошкольников, вскормленных искусственным питанием. В Красноярске было осмотрено 59 дошкольников, вскормленных грудью и 57 дошкольников, вскормленных искусственным питанием. Возраст детей: 4—4,5 года.

Развитие детей при различных типах вскармливания, проживающих в северном регионе РФ

Исследованиями установлено, что тип вскармливания оказал принципиальное влияние на качество развития высших интегрирующих, координаторных и отражательных функций ЦНС. В частности, выявлено, что уровень функциональных возможностей (УФВ) центральной нервной системы среди

детей, вскормленных искусственным питанием, оказался на более низком уровне по сравнению с детьми, вскормленными материнской грудью (1,9 против 2,23 у.е., $p < 0,05$).

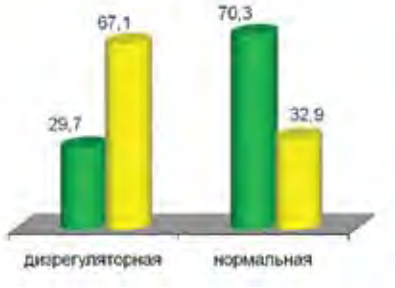
Среди детей, не вскормленных материнской грудью, в 2,3 раза чаще встретились с неустойчивостью в позе Ромберга и в 2,2 раза — со склонностью к мышечно-судорожным реакциям, в том числе в процессе выполнения тонко координированных в пространстве произвольных усилий (рис. 4). Анализ данных пробы Ашнера выявил, что качество вегетативной реактивности у искусственников также было на более низком уровне. В частности, на вариационной кривой, отражающей распределение показателей пробы Ашнера в группе детей-искусственников, отмечается бóльшая численность детей с извращенной и нулевой реакцией (рис. 5).

Рис. 4. Дети, не вскормленные материнской грудью, в большей степени склонны к эмбриональным мышечно-судорожным реакциям

Эти данные указывают на то, что у детей, вскормленных искусственным питанием, наблюдались более частые и глубокие нарушения со стороны центральной и вегетативной нервной системы — как базовых систем жизнеобеспечения. Они также подтверждают, что среди преждевременно отчужденных

от материнской груди и вскормленных искусственным питанием недоразвитыми оказались самые фундаментальные системы, обеспечивающие системную реактивную целостность ребенка, в том числе его координаторные способности.

Проба Ашнера



— *естественное материнское вскармливание*

— *искусственное вскармливание*

Рис. 5. Структура вегетативной реактивности дошкольников при различных видах их вскармливания в грудничковом периоде (Норильск, %)

Безусловно, такое положение не могло не сказаться на функциональном состоянии всех систем развивающегося ребенка, в том числе на развитии его произвольно-координаторных, а в конечном счете, высших психомоторных и духовно-психических функций. Рассмотрим эти положения на примере зрительного анализатора.

Установлено, что искусственное вскармливание способствовало дезорганизации в развитии систем с тонкими сопряженными структурами, в данном случае преломляющих оптико-физиологических систем глаза. Это проявилось в ускоренном (в 1,4 раза) формировании более сильной преломляющей способности глаза (0,82 Дптр против 0,59; рис. 6). Кроме того, для детей с искусственным вскармливанием характерен рост разнообразных нарушений в метрической сопряженно-

сти оптико-физиологической системы глаза (анизометропия, различные типы астигматизма, $p < 0,05$).

Анализ вариационного распределения показателей сферической (гармоничной) рефракции в сравниваемых группах выявляет также значительные отличия. Например, для группы детей с искусственным вскармливанием характерна «срезанная» плоская кривая с выраженной положительной асимметрией (0,85) и положительным эксцессом (1,59). Для группы детей, находившихся на природосообразном грудном вскармливании, присуща одновершинная кривая с незначительной положительной асимметрией (0,15) и отрицательным эксцессом (-0,51). Эти данные указывают на то, что при грудном вскармливании графическое распределение показателей приближается к нормальной (гармоничной) биноминальной кривой.

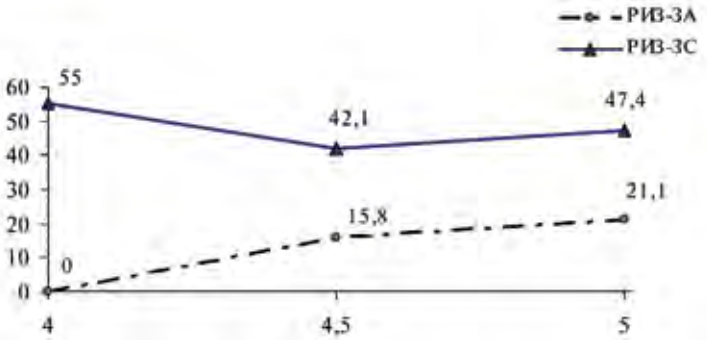
В данном возрастном интервале выявлены различия показателей рефракции в зависимости от пола ребенка. В частности, в группе девочек, вскормленных искусственным питанием, выявлена по сравнению с мальчиками тенденция к уменьшению (в 1,4 раза) доли гармоничной для данного возраста рефракции (гиперметропии) и превалированию усиленной рефракции, в данном случае эмметропии ($p < 0,05$). В противоположной группе девочек также отмечалась тенденция к уменьшению гармоничной рефракции (в 1,2 раза). Получается, что при искусственном вскармливании процесс органогенеза у девочек оказался несколько более уязвим по сравнению с мальчиками.

Особую характеристику развития чувства пространства отражает такой показатель, как глубинное зрение. При этом среди детей, вскормленных грудью, оно оказалось достоверно выше (1,3 против 1,7 см).

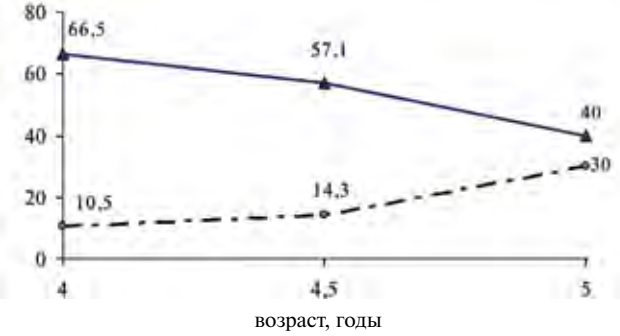
У дошкольников, вскармливавшихся на искусственном питании, показатель функциональной мобильности сетчатки (ФМС) на 39,33 градуса оказался ниже, чем при естественном ($p_o < 0,001$; рис. 7).

У детей с искусственным вскармливанием данная кривая сдвинута в сторону более низких показателей.

Вскармливание искусственное



Вскармливание естественное



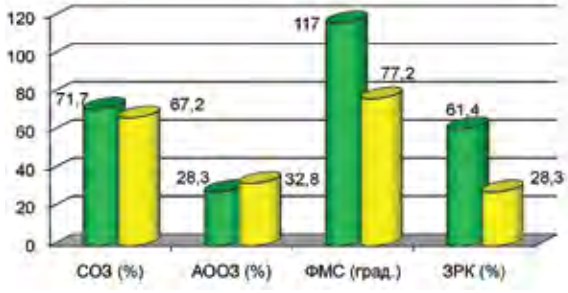
РИЗ-3А — рефракция изометропическая (соразмерная) и асимметрическая острота зрения;
РИЗ-3С — рефракция изометропическая и симметрическая острота зрения

Рис. 6. Структура сопряженности симметрии рефракции и остроты зрения дошкольников, находившихся при различных видах вскармливания (Норильск, %)

Учитывая цельность организма, есть все основания утверждать, что такая «разбалансировка» в структурно-морфогенетической организации носит системный характер и проявляется в различных

«незначительных», на первый взгляд, «микроаномалиях», на которые уже давно акушеры и микропедиатры практически не обращают внимания.

Проба Ашнера



— *естественное материнское вскармливание*

— *искусственное вскармливание*

СОЗ — симметричная (между глазами) острота зрения;
АСОЗ — ассиметричная острота зрения;
ФМС — функциональная мобильность сетчатки;
ЗРК — зрительно-ручная координация

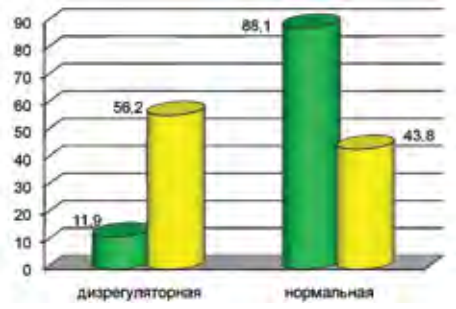
Рис. 7. Состояние функций зрительной системы дошкольников при различных видах вскармливания (Норильск)

Развитие детей при различных типах вскармливания, проживающих в средних широтах

Как и в северном регионе для детей, вскормленных искусственным питанием, характерна тенденция к более низким характеристикам функциональных возможностей ЦНС (1,82 против 2,09 у.е.). Среди таких детей в 1,9 раза чаще встречались с неустойчивостью в позе Ромберга и в 1,8 — со склонностью к мышечно-судорожным реакциям, в том числе в процессе письма. На существенно более низком уровне была у них и зрительно-ручная координация.

Анализ средних значений урежения частоты сердечных сокращений при пробе Ашнера выявил, что для детей, вскармливаемых на искусственном питании, характерна пониженная вегетативная реактивность ($p_0 < 0{,}001$) и повышенная при сообразном природе детей естественном вскармливании (рис. 8). Более часто у искусственников распространены извращенные реакции.

Проба Ашнера



– *естественное материнское вскармливание*

– *искусственное вскармливание*

Рис. 8. Структура вегетативной реактивности у дошкольников при различных видах вскармливания (Красноярск, %)

Кроме этого, у детей-искусственников также наблюдалась разбалансировка систем с тонко-сопряженной морфогенетической архитектоникой. В частности, у детей, вскормленных искусственным питанием, в 1,3 раза чаще встречалась разная преломляющая способность (рефракция) между правым и левым глазом (анизометропия), а также в 1,3 раза — разная преломляющая способность в различных меридианах (астигматизм) — в пределах каждого глаза (рис. 9).

Как и в северном регионе (хотя и в меньшей степени), у детей с искусственным вскармливанием возрастное усиление рефракции шло более интенсивно, что отражает разбалансировку эпигеномных процессов морфогенеза (канализованный характер эпигенетических траекторий — по К.Х. Уоддингтону, 1970).

Анализ различных показателей остроты зрения (ОЗ) выявил, что среди детей с искусственным вскармливанием на 16,7% больше детей с ОЗ ниже 1,0 ($p < 0,05$). В группе же детей с естественным вскармливанием преимущественно встречались дети с ОЗ, равной 1,0 и даже превышающей ее (соответственно на 11,1% и 5,6%, $p < 0,05$). Причем при вскармливании грудью высокие градации остроты зрения к 4—4,5 годам выявлялись уже в 41,1%. При искусственном же вскармливании таковые не превышали 15—20%. Последнее указывает на то, что в группе детей с искусственным вскармливанием отмечается задержка в системном развитии базового зрительного чувства и его функций.

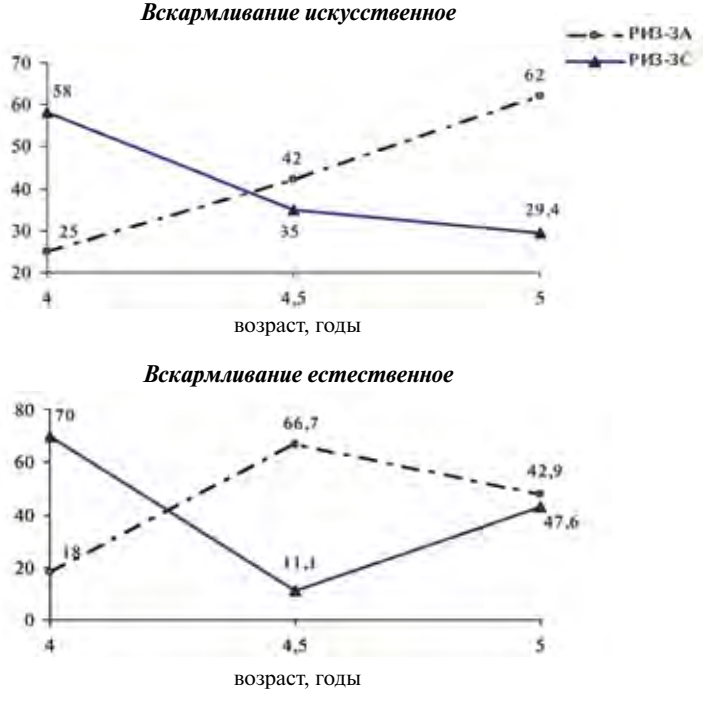
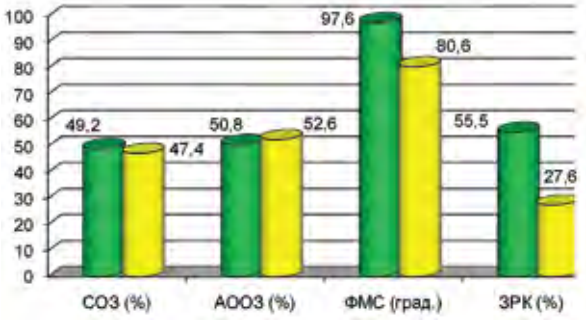


Рис. 9. Структура сопряженности симметрии рефракции и остроты зрения дошкольников, находившихся при различных видах вскармливания (Красноярск)

В сравниваемых группах острота глубинного зрения (ГЗ) у детей, находившихся на искусственном вскармливании, была 1,13 см, а при естественном на 0,33 выше ($p < 0,001$). У дошкольников, вскармливаемых на искусственном питании, были более низкие и показатели функциональной мобильности сетчатки ($p< 0,01$), (рис. 10).



– *естественное материнское вскармливание*

– *искусственное вскармливание*

Рис. 10. Состояние функций зрительной системы дошкольников при различных видах вскармливания (Красноярск)

Кроме этого, у таких детей проявления симптомов аутизма, страхов, агрессии, импульсивных реакций были в 3,7 чаще, по сравнению с детьми, вскормленными материнской грудью.

Полученные данные убеждают: пока есть человек, ничто и никогда не сможет заменить для младенца естественное грудное вскармливание и постоянный телесный его контакт с материнской грудью. Но сколько уже миллионов людей взращено на искусственном вскармливании! Взращено матерями, которые ни физически, ни духовно жить без работы уже не могут. Теми, для кого часто быть с ребенком уже не только скука, но и депрессия.

Тяжелую плату мы уже платим за такое «равноправное» с мужчинами материнство. Аутизм, страх, депрессия, агрессия,

недоразвитие преждевременно отвергнутых от материнской груди (а по сути, от материнской любви) в новых поколениях неумолимо нарастает. Увеличивается распад семей, армия беспризорных детей. Критическая масса духовного распада некогда любящих сердец неумолимо возрастает. Задумаемся!

Глава 4
Подвесная люлька — универсальный рукотворный механизм, обеспечивающий сбалансированную адаптацию младенца к гравитационным ритмам земли

Еще до «наката» технической цивилизации русские, украинцы, белорусы, чуваши, башкиры, татары, горцы, коми, чукчи, ханты, манси, нганасане, долгане (Крайний Север), хакасы и монголы (Центральная Азия), египтяне, марокканцы, эфиопы (Африка), китайцы, вьетнамцы, корейцы, камбоджийцы (Юго-Восточная Азия) и все другие народы на земле воспитывали младенца в подвесной качающейся люльке. Значит, пребывание ребенка в грудничковом периоде в подвесной качающейся люльке несет в себе некую неосознанную нами сообразную природе ребенка выработанную тысячелетиями культуру его вочеловечивания. И как это ни парадоксально, наука данный прием культуры не только не изучила, но и, как и многое другое, что было в народной воспитательной педагогике, просто отвергла. А ведь истина здесь буквально лежит на поверхности.

Известно, что 9-месячный период внутриутробного развития ребенка по биологическому (генетическому) времени намного длиннее всей последующей жизни. Именно за эти 9 месяцев из 2-х клеток оформляется готовый маленький человечек. Весь этот этап проходит в жидкой среде, которая поддерживает процесс развития ребенка фактически в невесомости. А теперь представьте: из невесомости ребенок вдруг попадает в среду огромного гравитационного давления, в том числе «тяжелых» (по перепадам давления) гравитационных ритмов.

Вот почему для младенца, вышедшего из материнской утробы, характерны генерализованные, разлитые по телу напряжения, мышечная скованность и судорожность движений. И снимется она только при сонастройке телесных ритмов, в том числе произвольно-волевых с ритмами земными (гравитационными). Но для такой сонастройки требуется продолжительный период времени и рукотворная помощь.

Подвесная люлька как раз и переводит вектор статического гравитационного давления в колебательно-волновой гравитационный ритм. В процессе качания младенец в ритмическом режиме испытывает своеобразные моменты невесомости (когда люлька достигает максимальной высоты и как бы на миг «замирает») и моменты воздействия наиболее высоких гравитационных сил (когда люлька проходит через низшую к земле точку). Следовательно, с помощью подвесной качающейся люльки вектор однонаправленного гравитационного пресса «разворачивается» в адаптационную к земным условиям гравитационную жизнетворную волну.

Более того, оказалось, что вся человеческая жизнь — это иерархия взаимоподчиненных, взаимосинхронизированных (по кратности) алгоритмов: от сверхвысоких генетических ритмов до сверхнизких — осмысленных произвольно-волевых действий. Подвесная люлька — это особая технология, абсолютно необходимая для постепенного эффективного нетравматичного вхождения и адаптации ребенка к гравитационной среде земли.

В 80-е гг. XX столетия под нашим руководством на базе НИИ медицинских проблем Севера СО РАМН был выполнен следующий эксперимент (Н.Ф. Казачкова). Одна группа матерей воспитывала младенцев в подвесной люльке, другая — в обычной кроватке. При этом обнаружилось, что младенцы из первой группы лучше спали, меньше плакали, охотнее сосали материнскую грудь. У них быстрее стала расслабляться сжимающая тело гравитационно-мышечная напряженность, уменьшаться мышечная судорожность. Заметно меньше у них был выражен нистагм

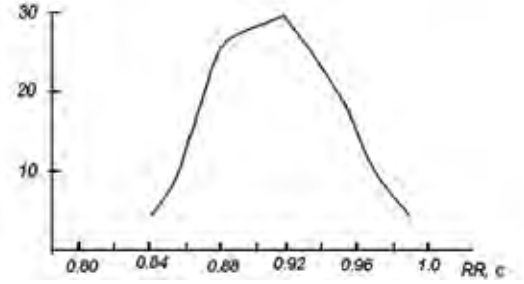
глаз. В итоге их глаза раньше стали фиксировать объекты, т. е. у них быстрее появлялся осмысленный взгляд.

В среднем на 2—3 месяца раньше у них появилось гуление и первые членораздельные слова. Меньше у таких детей наблюдались скованность и страх. На 1,5—2 месяца раньше они вставали на ножки и начинали ходить. При развитии же целенаправленных ручных действий у них в меньшей степени проявлялась мышечная скованность (судорожность). Оформленность внутреннего гравитационного ритма — это оформленность не только внутренних вегетативных ритмов, но и духовной стойки, оформленность их устойчивости к различным неблагоприятным факторам внешней среды.

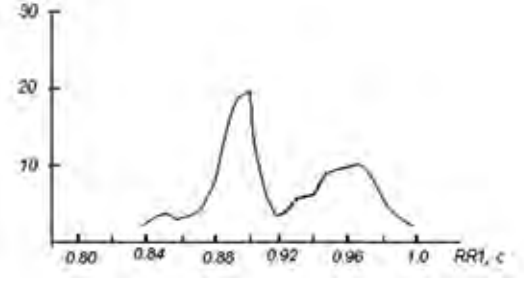
Положительное влияние подвесной люльки сказывалось практически на всех последующих этапах онтогенеза. Например, в последующем у таких детей меньше была внутренняя напряженность при письме. В итоге они меньше склонялись над тетрадью при письме (рис. 11). Кроме того, у них был совершеннее почерк, рисунок и даже музыкальный слух. Свободнее и осмысленнее была речь. Меньше они испытывали страх. На более высоком уровне у таких детей была нервно-психическая устойчивость к стрессам.

Рис. 11. Средняя зрительно-рабочая дистанция у учащихся 1—2 классов, которые воспитывались в подвесной люльке и без нее, см

Поэтому исчезновение подвесных люлек из воспитательного арсенала привело к ухудшению развития у детей телесно-координаторных способностей, разнообразных произвольно-моторных функций, в том числе речевых и ручных. Привело к понижению функциональных возможностей базовых систем жизнеподдержания (сердечно-сосудистой, дыхательной, желудочно-кишечного тракта, выделения и др.) (рис. 12).



дети, воспитывавшиеся в подвесной люльке



дети, воспитывавшиеся в напольной качалке
либо кроватке

Рис. 12. Вариационное распределение кардиоинтервалов
у учащихся 1—2 классов

В широком плане это обусловило понижение телесно-функционального и духовно-психического потенциала на уровне целого народа, что позволило по-новому взглянуть на

величие народно-воспитательных культур, в том числе на особую развивающую роль русских качелей.

Вышеизложенное дало нам основание усовершенствовать старинные подвесные люльки и совместно с известным мастером русских народных инструментов И.В. Москаленко запатентовать музыкальные люльки, издающие при качании мягкие ритмические звуки. Для деток постарше разработаны и запатентованы люльки со специальным «спортивным» оборудованием. Необходимо подчеркнуть, что особое внимание именно такому воспитанию малышей уделяли Борис Павлович и Лена Алексеевна Никитины.

Глава 5
Значение колыбельной песни

Христианская истина гласит: «В начале было Слово...». По отношению к новорожденному я утверждаю: «Вначале была колыбельная песня, спетая младенцу любящим материнским сердцем». И это не лирика. Самый продолжительный период по биогенетическому времени у человека проходит в утробе матери. Протекает же этот период в абсолютной защищенности от внешней сенсорно-неизвестной сигнализации — младенец погружен в охранительный родной материнский голос.

Но при рождении на органы чувств ребенка обрушиваются качественно новые сенсорные раздражители. В этих условиях спасительно-охранительным «щитом» для нежной и ранимой души младенца остается родной, нежный, ласковый, а поэтому успокаивающий голос матери. Это и есть то, что мы называем колыбельной песней.

Колыбельная песня — то первое слово, в котором выражена вся глубина материнской любви и духовной нежности. Это то «Слово», которое было у обожествленной материнской любви и с которого оформляется душа ребенка, начинается умиротворение от явления в этот мир.

Колыбельная песня — это та духовная сила, которая вырывает младенца из «цепкой» хватки инстинктивного страха и возвышает его чувства в пространство «звучащей» охранительной материнской любви. Слово колыбельной песни — это единственное изреченное слово, которое в полной мере соединяет в себе дух образа и душу любви.

Наши исследования показали, что среди тех детей, которым матери не пели колыбельных песен, страх и агрессия (в рисунках) встречались в 4 раза чаще по сравнению с теми, кто хоть изредка пел младенцу колыбельные песни (рис. 13). А ведь страх — один из самых сильных животных инстинктов, с которым «сцеплены» в нераздельной связке все остальные инстинкты. Воистину Творец — есть абсолютная любовь ... к ребенку.

Рис. 13. Доминирование страхов и агрессии у детей, которым матери в младенчестве не пели колыбельных песен

Наши работы убедили, что без постоянного пения матерью колыбельных песен (желательно в ритме качания подвесной люльки) ребенок не сможет в должной мере воче-

ловечиваться в душевно-духовную, цельную, свободную от страхов и психокомплексов личность. Сегодня колыбельные песни стали записывать на электронные носители хоть и профессиональным, но не материнским голосом. Ясно, что такие записи в первую очередь предназначены для будущих и настоящих матерей, но не для младенцев. Безусловно, их можно использовать в детских дошкольных учреждениях, в том числе для сирот, а также детей, находящихся на воспитании в различных специализированных учреждениях и т. д. Младенцу, как воздух, как грудное материнское молоко, необходима колыбельная песня, озвучиваемая материнским сердцем. Еще раз напомним: за 9 месяцев внутриутробной жизни ребенок глубоко запечатлел в памяти чувств единственно близкий и родной голос — голос матери. И только он и никакой другой голос может передать ребенку чувство любви, защищенности и счастья. Вот почему колыбельные песни должна петь только сама мама.

Я часто слышу от молодых мам: как же я буду петь, если я не знаю ни слов, ни мелодии колыбельных песен? А это и есть последствия глубокого отчуждения матери от детей на этапе их раннего детства. Поэтому мы с 1979 г. настойчиво рекомендуем в детских дошкольных учреждениях воспитывать девочек отдельно от мальчиков. Танки, пушки, машины, автоматы несовместимы с куклами и колыбельными песнями. И только в детских дошкольных учреждениях настоятельно рекомендуем, чтобы девочки вместе с мамами, бабушками (если это возможно), с воспитателями своими руками изготавливали мягкие куклы, сами сочиняли колыбельные песни и регулярно их пели.

В качестве примера приведем ниже колыбельные песни, сочиненные детьми вместе с мамами и бабушками в начале 1990-х гг. в детских садах г. Воскресенска. Автор убежден, что колыбельные песни, потешки, прибаутки, скороговорки и т. д. из народного фольклора должны звучать на языке народа, их сотворившего.

Баю-баю, баиньки,
Спи, сыночек маленький.
Пусть тебе приснится сон,
Самым добрым будет он.
Спи, мой мальчик маленький,
Мой цветочек аленький.

(М. Лапоногова, мама)

Баю-бай, баю-бай,
Моя кукла засыпай.
Пусть моей красавице
Ее сны понравятся.
Пусть приснится ей лиса,
Ведь в лесу она краса.
Пусть приснится зайка,
Зайка — побегайка.
Спи, усни, моё дитя,
Черноглазая краса.

(Р. Пчелкина, воспитатель)

Ночь пришла,
Ночь пришла,
Все вокруг затихло.
Звери спят, птицы спят
Взрослые и дети.
Все темно, все темно,
Ничего не слышно.
Ночь наступит
Надо спать ложиться.
Песенку пою,
Баю- баюшки, баю.

(Таня Хашинова, 6 лет)

Баю, баюшки, баю,
Баю девочку мою,
Баю сладенькую,
И хорошенькую,
Баю маленькую,
Распригоженькую.
Смотрит заинька в окно,
На дворе давно темно,
Спи мой сладенький, усни,
Долгий сон к себе мани.
Баю, баю, баю — бай
Поскорее засыпай.

(Т. Седнева, воспитатель)

Спи, усни мой голубок!
На полях лежит снежок.
Всю он травушку закрыл
И цветочек завалил.
Скоро солнышко взойдет
И все снова зацветет!
Ты за зиму подрастешь
И гулять с мамой пойдешь.

* * *

Наступает ночка.
Ты устала, дочка.
Ножки бегали с утра,
Глазкам спать давно пора.
Ждет тебя кроватка.
Спи, дочурка, сладко!
Крепкий сон тебя возьми,
Пусть во сне увидишь ты
Маму, папу и цветы!

(Н. Будылкина, воспитатель)

Баю-баюшки-баю,
Баю, деточку мою.
Спи, сыночек, засыпай,
Мирно глазки закрывай.

В колыбельку уложу,
Складну песенку сложу.
Складну песенку сложу,
Дрему в гости приглашу.

Дрема по дому брела,
К колыбельке подошла.
К колыбельке подошла
Тихо песню завела.

Баю-баюшки-баю,
Не ложися на краю,
А ложись ты в серединку
На пуховую перинку.

Баю-баюшки-баю,
Баю деточку мою,
Спи глазочек, спи другой
Спи, сыночек, дорогой.

(Г. Макеева, воспитатель)

Баю, баю, бай,
Спи, мой мальчик, засыпай.
Спи скорей, усни дружок,
Выйдет солнце на лужок.
Будет ярко нам светить,
Будут гнезда птицы вить.
Много света и тепла
Принесет во сне весна.

* * *

Ой, люлень, да люлень,
По горам идет олень.
На рогах он дрему носит
В каждый дом ее заносит.
В люльку дрему он кладет,
Тихо песенку поет.

* * *

Соловей поет в лесочке,
Ай лю, лю, ей лю, лю.
Пусть притихнут все листочки,
Баюшки, баю.

Спи, сынок, мой голубочек,
Вырастешь большой.
Вон на небе темном месяц
Светит золотой.

Устилает землю снегом,
Словно серебром.
Видишь: собрались сказки
За твоим окном.

Вот и поезд дальний едет.
В нем игрушки спят.
И пекут ватрушки мамы
Для своих ребят.

Спи, сыночек, мой прекрасный,
Баюшки, баю.
Пусть приходит к тебе дрема
В колыбель твою.

* * *

Баю-баюшки, баю,
Сыну песенку спою,

Как мой милый будет спать,
Буду я его качать.

Ты, мой милый, дорогой,
Быстро глазоньки закрой.
А закроешь, сон придет,
Свою сказку принесет.

В ней и заинька живет.
Он морковку там грызет.
А лисичка любит петь
И на елочку глядеть.
Вот уж ночка на дворе.
Спит собачка в конуре.
Спят и птички, и волчок.
Ляг скорее на бочок.

Баю-баюшки, баю,
Сыну песенку спою.
Как мой милый будет спать.
Буду я его качать.

(Д. Гавриш, воспитатель)

Я/С №5

Баю-баю, баю-баю!
Нашу дочку я качаю.
Спи, девчушка, засыпай!
Баю-баю, баю-бай!

Спят игрушки и зверушки,
И жучки и паучки.
Тишина стоит кругом,
Давай, доченька, уснем!

(С. Тетеркина, воспитатель)

Спят игрушки в уголке,
Спят на полке сказки.
И моя дочурка спит,
Закрывайтесь глазки!

Ты играла целый день.
Ты устала очень.
Поскорее засыпай,
И спокойной ночи!

Завтра будет новый день,
Снова, как награда!
Баю, баю, баю, бай,
Спи моя отрада!

* * *

Баю, баю, баиньки,
Прискакали заиньки.
Песню запевали,
Ванечку качали.

Баю, баю, баиньки,
Засыпай, наш маленький.
Подрастешь немножко,
Поскачешь по дорожке.

(В. Скокова, зав. я/с № 5)

Опыт убеждает: постоянное нежное общение девочек с рукотворными мягкими куклами, пение им колыбельных песен — это базовая ступень в привитии материнских чувств на так называемом экстрасенсорном этапе, т. е. на этапе преображения и одухотворения первичных чувств. Дорого заплатят матери, преждевременно отлучившие детей от своей любви, от груди, от колыбельных песен и любвеобильных «словоизлияний». И чем быстрее мы сегодня научим петь колыбельные песни 4—6-летних девочек, тем более доброе, любвеобильное материнство получим завтра.

Глава 6

Речь и игра в развитии младенца

В течение первых 3-х — 4-х лет никто и никогда не сможет и не должен подменять главного духовного воспитателя, главного духовного учителя ребенка — любящую мать**.** Именно в эти годы возникает глубокая ассоциация слов с живыми образами, что позволяет ребенку представлять и переживать ассоциированные со словами образы мира, так же как и реально осязаемые. И если период оформления чувства образного (эмоционально-смыслового) речения будет из-за вечной нехватки времени или из-за других причин скомкан и проигнорирован, то такие дети (будущие молодые и взрослые люди) на всю жизнь останутся духовно и психически недоразвитыми.

Часто наблюдаю в сквере, где обычно собираются молодые мамы с колясками, следующую картину. Мамы подолгу общаются между собой, но не с младенцами, которые лежат в колясках и с тоской отчуждения и одиночества глазеют «в никуда». Между тем, малыш в бодрствующем состоянии духовно развивается только тогда, когда с ним кто-либо постоянно эмоционально (словесно) общается.

Мы обследовали состояние речевых функций у 37 школьников 1-х и 2-х классов, матери которых до 2—3 лет не работали и систематически разговаривали с ребенком, и 29 школьников, чьи матери в силу сложившихся обстоятельств общались с ребенком ограниченное время. Было установлено, что в первой группе различные речевые (а в итоге и психические) отклонения наблюдались у 7 детей (18,9%), а во второй — у 21 ребенка (72,4%).

Для тех же, кто захочет стать полноценной любящей матерью, кто готов на полноту эмоционально-словесного общения с ребенком, советую детально изучить работу «Младенчество. Детство. Мудрость народная, жизнь человека в русском фольклоре» (под ред. В.П. Аникина, В.Е. Гусева, Н.И. Толстого. — М.: «Художественная литература», 1991). Рекомендую также

ознакомиться с книгами Б.П. и Л.А. Никитиных: «Мы и наши дети» (М.: «Молодая гвардия», 1980); «Здоровое детство без лекарств и прививок» (6-е изд., испр. и доп. М.: «Лист Нью», 2001) и др.

Ниже приведем выборочные примеры развивающих речь и мышление народных приемов, изложенных в труде «Младенчество. Детство. Мудрость народная, жизнь человека в русском фольклоре».

ПЕСТУШКИ И ПОТЕШКИ

Ах ты, деточка,
Золотая кветочка;
Виноградная веточка,
Сладкая конфеточка!

* * *

Тритатушки, три-та-та!
Вышла кошка за кота,
За кота-котовича,
За Иван Петровича.
Ходит кот по лавочке,
Водит кошку за лапочки.

* * *

Идет коза рогатая
К маленьким ребятушкам:
Кто молока не пьет,
Кто сиську не сосет,
Того рогом бьет, бьет, бьет!

* * *

Идет коза рогатая,
Идет коза бодатая:
Ножками — топ! топ!
Глазками — хлоп! хлоп!

Кто кашки не ест,
Кто молока не пьет,
Того забодает, забодает.

* * *

Ладушки, ладушки!
Где были? — У бабушки.
— Что ели? — Кашку.
— Что пили? — Бражку.
Кашка сладенька,
Бражка пьяненька,
Бабушка добренька.
Попили, поели, —
Шу-у-у — полетели,
На головушку сели.

Ладушки, ладушки,
Где были? — У бабушки.
– Что ели? — Кашку.
— Что пили? — Бражку.
Кашка маслененька,
Бабушка добренька,
Шук, шук — полетели!
На головушку сели.

* * *

Сорока, сорока!
Где была? — Далеко,
Кашку варила,
На порог скакала,
Гостей созывала.
Гости не бывали,
Каша пригорела.

И этому дала,
И этому дала,
И этому дала,
И этому дала, —

А ты мал-маленок:
За водицей не ходил,
Дров не носил,
Кашку не варил.
Шу-у-у! полетели —
На головушку сели.

* * *

Большаку дрова рубить (большой палец),
А тебе воды носить (указательный),
А тебе печа топить (безымянный),
А малышке песни петь (мизинец),
Песни петь да плясать,
Родных братьев потешать!
Песни петь да плясать,
Родных братьев потешать!

* * *

Идут четыре брата
Навстречу старшему.
— Здравствуй, большак! — говорят.
— Здорово, Васька-указка,
Мишка-середка,
Гришка-сиротка
Да крошка Тимошка.

ПРИБАУТКИ

Синичка, синичка,
Воробью сестричка.
Воробей-воришка
Залез в амбаришко
Клевать просо
Своим носом.

* * *

Гуля, гуля-голубок,
Гуля сизенький,

Сизокрыленький,
Всем миленький.

* * *

Стучит, брянчит по улице,
Фома едет на курице,
Тимошка на кошке —
Туды ж по дорожке.
— Куды, Фома, едешь,
Куды погоняешь?
— Сено косить.
— На что тебе сено?
— Коровок кормить.
— На что тебе коровы?
— Молоко доить.
— На что тебе молоко?
— Ребяток поить.

* * *

— Бабушка Ульяна!
Голова твоя кудрява.
Садись-ко в сани,
Поедем-ко с нами.
Там на базаре
Коза в сарафане,
Утка в юбке,
Курочка в сапожках,
Корова в рогоже —
Нет ее дороже.

* * *

Тили, тили, тили, бом!
Загорелся Кошкин дом.
Кошка выскочила,
Глаза выпучила.
Бежит курица с ведром,
Заливает Кошкин дом.

А собачка только лает,
Ничего не помогает.

ДРАЗНИЛКИ

Иванушка-простота,
Купил лошадь без хвоста,
Поехал жениться,
Привязал корытце,
Корытце мотается,
Невеста улыбается;
Корытце упало —
Невеста пропала.

* * *

Тили, тили, тилишок,
Иванушка — женишок,
Тили, тили тесто,
Машенька — невеста.

* * *

Машенька — невеста,
Съела горшок теста,
Вася — женишок,
Убрался под шесток.

* * *

Как по речке по реке
Ехал рыжий на быке.
Рыжий красного спросил:
— Чем ты бороду красил?
— Я ни краской, ни помазкой,
Я на солнышке лежал
Кверху бороду держал.

* * *

Красный рыжего спросил:
— Где ты бороду красил?

— Я ни краской, ни замазкой,
Я на солнышке лежал,
Кверху бороду держал.
Красно солнышко взошло,
Мне бородушку сожгло.

ПОДДЕВКИ И ОСТРОТЫ

— Тебе поклон послала.
— Хто?
— Маша.
— Кака Маша?
— Свинья наша.

СКОРОГОВОРКИ

Свинья белорыла, тупорыла,
Полдвора рылом изрыла.

* * *

У нас на дворе-подворье
Погода размокропогодилась.

* * *

Шит колпак,
Да не по-колпаковски,
Кто бы тот колпак
Переколпаковал?

* * *

На дворе трава,
На траве дрова.

* * *

Белогубы огурцы,
Молодцы белопупы.

* * *

Три корабля лавировали,
Да не вылавировали.

* * *

В печурке — три чурки,
Три гуся, три утки.

* * *

Добры бобры
Идут в боры.

* * *

Съел молодец
Тридцать три пирога с пирогом,
Да все с творогом.

* * *

Раз — дрова,
Два — дрова,
Три — дрова.

* * *

Идет с козой
Косой козел.

* * *

Хохлатые хохотушки
Хохотом хохотали:
Ха! ха! ха! ха! ха!

СЧИТАЛКИ

Раз, два, три –
Полетели комары!

* * *

Месяц-заяц
Вырвал травку,

Положил на лавку,
Кто возьмет —
Вон пойдет.

* * *

Ниточка, иголочка,
Синенько стеколочко,
Рыба карась,
Ты убирайсь!

* * *

Аты-баты — шли солдаты,
Аты-баты — на базар,
Аты баты — что купили?
Аты-баты — самовар,
Аты-баты — сколько дали?
Аты-баты — три рубля.

* * *

Катилось яблоко
Мимо сада,
Мимо сада,
Мимо града.
Кто поднимет,
Тот и выйдет.

Глава 7
Первые шаги

Еще в 70-80-е гг. позапрошлого века Ф. Энгельсом в работе «Диалектика природы» (1896) была изложена система взглядов на механизм исторического вочеловечивания наших предков. В этом труде первостепенная роль отводится вертикализации тела, а также переключению передних конечностей в орган творчества и труда. *«Постепенное усовершенствование челове-*

ческой руки и идущее рядом с этим развитие и приспособление ноги к прямой походке несомненно оказали, также и в силу закона соотношения, обратное влияние на другие части организма. Однако этого рода воздействие еще слишком мало исследовано, и мы можем здесь только констатировать его в общем виде». Особую роль в вочеловечивании наших предков Ф. Энгельс придавал и развитию речи.

Известен и универсальный биогенетический закон Э. Геккеля: *«Онтогенез есть краткое и быстрое повторение филогенеза, обусловленное физиологическими функциями наследственности (размножения) и приспособления (питания)»* (Цит. по: *И.И. Шмальгаузен,* 1969). Кроме этого, известны и фундаментальные законы Ламарка о роли упражнений в развитии тела и его органов. Ж.Б. Ламарк доказал, что органы, которые животные не используют и не упражняют, в последующих поколениях уменьшаются и исчезают, после чего они уже не могут вернуться к прежнему способу существования.

В 1893 г. Л. Долло подтвердил закон необратимости морфологических изменений от неупражнения органов: «*Организм ни целиком, ни даже отчасти не может вернуться к состоянию, уже осуществленному в ряду его предков*».

За истекшие столетия родилась «классическая» генетика с ее «общепризнанными» канонами, главными из которых являются следующие:

- независимость «жизни» и работы генов от внешних условий;
- независимость «жизни» и работы генов от активности тела и его органов;
- случайная и чрезвычайно редкая мутация генов (одна мутация примерно на 10—100 тыс. поколений).

С позиции такой генетики наследственное вещество — это некий неумолимый рок — судьба над человеком. В подобных условиях либо упражняй тело, либо живи в расслаблении и комфорте, дыши экологическими ядами, или чистым таежным воздухом, употребляй геномодифицированные или нату-

ральные продукты — на генофонд это никак не повлияет. Если же жизнь такую науку опровергает, все равно: «Не верь глазам своим».

Между тем еще в 1930-е гг. школы Т.Д. Лысенко и И.В. Мичурина, продолжая учение Ламарка, аргументированно показали главное: изменения наследственных признаков носят направленный, а не случайный характер, и они следуют за изменением условий жизни организмов, в том числе среды и функциональной активности тела. Такие генетические «модификации» носят распространенный и довольно частый характер. А это уже другая, реальная, а не мифическая генетика.

В настоящее время квантовая генетика доказала, что под влиянием стресса аппарат генома реагирует так, что запускается процесс унаследования измененных признаков и свойств. Причем этот процесс распространяется на 3—5 будущих поколений. Особо подчеркнем, что за это открытие талантливому ученому американке Барбаре Макклинток еще в 1983 г. была присуждена Нобелевская премия. Открытие убеждает: одним из механизмов, ведущих к изменениям генетического плана, являются стрессы.

Это открытие имеет самое непосредственное отношение применительно к предмету нашего исследования. Так, согласно утверждению директора НИИ гигиены и здоровья детей и подростков Научного центра здоровья детей РАМН В.Р. Кучмы (2005—2006), в нынешней школе при современной методике обучения (дидактике) 80% детей пребывают в состоянии хронического стресса. А это значит, что стрессогенный характер обучения меняет качества видовых признаков людей, изменяя (мутируя) гены уже на этапах детства.

Но какие процессы развернутся в новых поколениях, если на фоне систематических школьных стрессов мы пресечем развитие и укоренение тела в единственно сообразной природе людей видовой вертикальной стойке? Если с помощью колясок, а затем в детских дошкольных учреждениях

(ДДОУ) и школах с помощью стульчиков, начнем оформлять устойчиво «безногую», засижено-согбенную телесную конструкцию? Если вместо живых впечатлений и образов мира на весь период взросления взгляд детей «воткнем» в виртуальный отрешенный от жизни мир из мертвых букв, цифр, схем?

Многие специалисты знают и пишут: возраст для младенца в 11—12 месяцев является особо значимым этапом. Именно после этого периода у ребенка быстро начинает развиваться рукотворчество и речетворчество. Более того, именно после первого года жизни у него быстро приобретает свои «черты» главный «мозговой» α-ритм, в том числе «отмечается усложнение характера ритмической активности, обусловленной прогрессивным созреванием различных структур мозга». (К.К. Благосклонова, Л.А. Новакова, 1994). К сожалению, никто из авторов не указывает, в какой степени такие «радикальные» изменения связаны именно с переходом ребенка на качественно новое, эволюционно значимое положение тела — прямостояние и прямохождение.

В процессе работы многие годы с малышами в Красноярской краевой детской офтальмологической больнице и позже в НИИ медицинских проблем Севера СО АМН СССР мною были отмечены следующие закономерности:

- только с переходом ребенка на прямохождение первичные неоформленные, а поэтому часто судорожно-поисковые, подражательно-моторные функции начинают трансформироваться в структурированные во времени и пространстве волевые психомоторные акты, а в итоге в духовно-психические способности;
- только в связи с переходом ребенка на прямохождение первично подражательный непроизвольно-речевой опыт (лепетание, гуление) постепенно переходит в осознанные слова, т. е. в слова, воскрешающие из памяти чувств образы мира;
- только в связи с переходом ребенка на прямохождение первичный «хватательно-кусающе-бросающий» мотор-

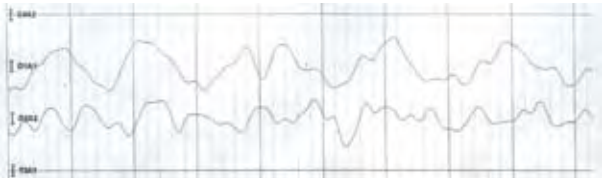
ный опыт трансформируется в более осознанные действия по творческому «преображению» окружающего мира.

Однако долог путь, когда младенческая, разлитая по телу судорожно-поисковая чувственно-моторная реактивность трансформируется в оформленные в движениях действия и, как следствие, проясненные в голове голографические образы мира. Исследованиями, выполненными под нашим руководством научным сотрудником Н.В. Кулебякиной, вскрыт принципиальный факт: появление базового мозгового α-ритма напрямую связано с переходом ребенка на прямостояние и прямохождение (рис. 14).

Кроме того, совершенствование руко- и речетворчества базируется на развитии способности ребенка строить по законам ритма и пластики свои первичные судорожно-поисковые усилия. По таким законам ритма, которые постепенно избавляют первичное неоформленное телесно-мышечное усилие от разлитых по телу генерализованных напряжений (стрессов). И только таким образом из первичных судорожно-поисковых моторных программ оформляется человек-Творец — Творец своей телесно-мышечной и духовно-психической (мыслетворной) видовой сущности.

Позже выполненными под нашим руководством исследованиями (М.А. Ненашева, Л.В. Дараган, А.С. Копылова) установлено, что только в связи с переходом на вертикальную установку тела у ребенка оформляется универсальная духовная сила, вырвавшая нас из гравитационно-заземленной рефлекторно-инстинктивной жизни и возвысившая во внегравитационные духовные выси Творца — «крылья» творческого воображения. Воображения, с помощью которого ситуативно-реактивное мировосприятие трансформируется в духовно (мыслетворно) переживаемую протяженность пространства и времени. И наоборот, при переходе на традиционную основу обучения творческое воображение не только угасает, но и распадается (рис. 15).

ЭЭГ до начала прямохождения



ЭЭГ после начала прямохождения

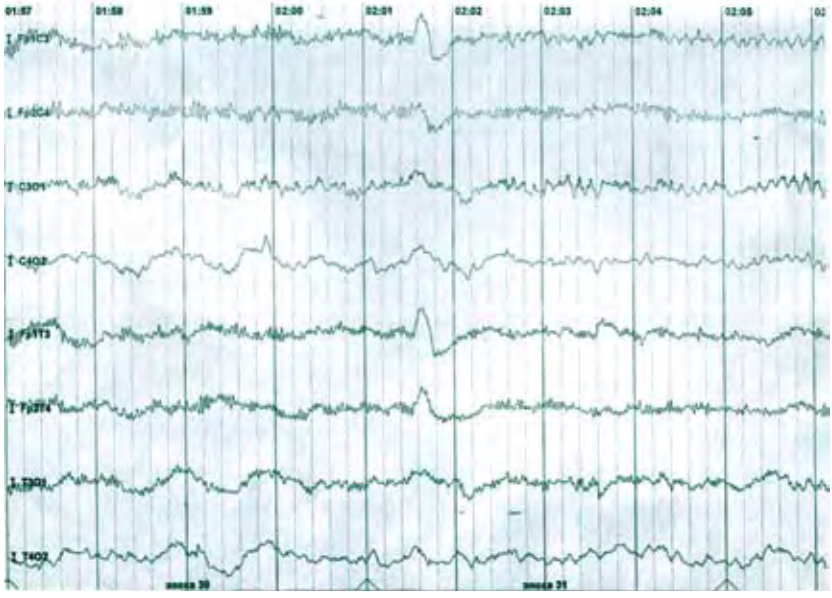


Рис. 14. Появление у ребенка базового сенсорного α-ритма в связи с переходом его на прямостояние и прямохождение

Вот как об этом писала «Мегаполис-Экспресс» (№ 3 от 21 января 2002): «*В Ялте появилась школа, ученики которой во время уроков могут не только сидеть, но по желанию стоять или лежать.*

Как сообщает украинская газета «Факты», вместо парт в школе установлены специальные «оздоровительные» конторки,

которые засидевшийся школьник может поднять, чтобы работать стоя. А если хочется полежать, на полу расстелены ковры с толстым ворсом, где можно разместиться прямо с учебниками. На потолке класса для разгрузки уставших глаз нарисованы специальные геометрические фигуры.

По словам директора школы, все это помогает детям не только сохранить осанку, но и развить образное мышление, которого очень не хватает выпускникам школ. Учащиеся необычной школы лучше умеют проявлять чувства. «Если раньше они рисовали в тетрадках расчлененные тела, зубы и когти чудовищ, — говорит он, — то теперь делают яркие жизнерадостные рисунки».

при строительстве учебного процесса в режиме доминирования телесной вертикали (прямостояния и прямохождения)

при строительстве учебного процесса в режиме систематического сидения

Рис. 15. Последовательный образ «человечка»

Заметим, что самым ответственным, а при неумелом вмешательстве и особо травматичным моментом, является факт формирования свободы произвольно-волевого ритма усилий (например, графических). Формирование психомоторного, а в конечном счете, духовно-психического ритма базируется на основе включения произвольно-волевого низкочастот-

ного ритма в структуру высокочастотных непроизвольно-моторных ритмов. Речь идет о проникновении и подключении произвольно-волевых усилий в рефлекторную чувственно-мышечную дугу. Это достигается за счет долгого и трудоемкого процесса реконструкции автоматизированных ритмов в качественно новые рукотворно воссозданные образные ряды и пропорции (рис. 16). И единственным механизмом такого «вклинивания» является совершенствование ритмических усилий на фоне укоренения вертикального положения тела, что приводит к постепенному наложению низкочастотных произвольно-волевых ритмов на непроизвольные высокочастотные.

после сна

после ритмических физических усилий

Рис. 16. Микродвижения глаз

В своем труде «Сравнительная анатомия коры большого мозга человека и обезьян» («Наука», 1988) А.А. Хачатурян, изучив мировые достижения в области мозга, нашел лишь одно единственное отличие человека и высших обезьян — это интеграция чувственной и моторной центральных областей в единую сенсомоторную кору. Автор пишет: «*Объединение обеих центральных областей в единую сенсомоторную кору*

дает возможность вскрыть их действительное структурно-функциональное соотношение. Объединение двух резко функционально различных центральных областей в единый функциональный аппарат — сенсомоторную область коры — осуществляется на высших стадиях эволюции».

Но что же это за сила, которая возникает только в связи с вертикальной установкой нашего тела и которая объединяет чувственные и моторные области коры головного мозга в «единую сенсомоторную кору»? Ответ на этот вопрос неожиданно подарил нам один мальчик — Женя С. из г. Назарово Красноярского края.

...Однажды, когда я еще работал в Красноярской краевой детской офтальмологической больнице (1972—1977), я ехал в поезде. На одной из станций в наше купе подсела молодая женщина с очень подвижным мальчиком 3—4 лет. Я сразу же обратил внимание на то, что его движения рук, ног, головы, глаз были разбалансированными («разобранными»). Было ясно: у мальчика глубокая умственная отсталость. Мы разговорились. Мама рассказала следующее. Вскоре после того, как ребенок стал самостоятельно ходить, он сумел завладеть аптечкой и «откушать» из нее много разнообразных таблеток. Последовали 8 — 10 дней судорожного синдрома. После стало ясно, что кора головного мозга основательно повреждена. Несмотря на продолжительное лечение, «собрать» моторные и психоволевые функции так и не удалось.

Во время беседы я наблюдал за гиперреактивными судорожными движениями ребенка и что-то записывал в своей записной книжке. Вдруг мальчик оказался возле меня и как-то быстро выхватил мою шариковую ручку. При этом какими-то автоматическими движениями он изобразил в моей записной книжке несколько волнистых линий. Я усадил его, дал ручку и лист бумаги. Несколько раз он принимался рисовать, но, кроме неоформленных тонких штрихов, ничего у него не получалось (рис. 17).

Позже после долгих размышлений и дополнительных исследований я понял: *способность к ритмизации усилий возникает у ребенка только в связи с переходом на прямостояние и прямохождение.*

в положении стоя

в положении сидя

Рис. 17. Графические упражнения мальчика

Интересно, подумал я, а не является ли это отличительным видовым признаком, характерным только для людей? Я стал искать ответ на этот вопрос в специальных научных наблюдениях за обезьянами. И, о чудо! Такое наблюдение сделала выдающаяся отечественная исследовательница Н.А. Ладыгина-Котс (1946). Оказывается, она воспитывала своего ребенка вместе с младенцем обезьяны по имени Иони и наблюдала за особенностями их развития. Приведу лишь некоторые положения ее наблюдений: «*Иони видит целыми днями и часами неразлучные со мной карандаш и блокнот, наблюдает процесс моего записывания его поведения и сам стремится воспроизводить те же действия. Я пишу, а Иони старается выхватить карандаш у меня из рук, чтобы самому начертить на той же тетрадке. Я не даю, сопротивляюсь — и он плачет и настаива-*

ет на своем. Получив карандаш в руки, он, видимо, испытывает явное удовольствие: иногда, сжавшись в комочек, близко-близко наклоняется к бумаге, припав на одну руку и держа на весу другую. Опираясь лишь на карандаш, с сосредоточенным видом начинает рисовать...

Обычно Иони берет карандаш в правую руку, держит его совершенно тем же способом, как и дитя человека, но потом он ежесекундно перекладывает карандаш из руки в руку и проводит то здесь, то там на бумаге ***тонкие как паутинки*** *(*выделено *В.Б.) как бы пробные черты; потом он как бы входит во вкус и не отрываясь воспроизводит более длинные и определенные линии...*

При этом нередко в такт писанию шевелит губами, вытягивает и втягивает губы, вращает языком, раскрывая широко рот, как при всяком сосредоточенном действии...

Со временем замечается некоторая эволюция в его писании: он перестает так часто перекладывать карандаш из руки в руку, долго рисует без отрыва, от чего проводимые линии становятся более длинными и определенными, иногда он сам делает взаимно перекрещивающиеся черточки, рисуя их одну за другой...

Иногда я сажаю Иони и пытаюсь водить его карандашом по бумаге и рисую простые рисунки, например крестики, но тогда его рисованный энтузиазм сразу же пропадает — и он сидит со скучным видом, как подневольный ученик...»

Вывод наш был однозначным: человека отличает от человекообразных обезьян возникшая некогда способность производить рукой организованные во времени ритмы усилий и расслаблений. При этом эти ритмы оказались интимно связанными с нашей видовой телесной вертикалью — прямостоянием и прямохождением. С этих позиций нам кое-что прояснилось: почему нормальные здоровые дети изначально от своей природы физически не могут сидеть. Почему они должны постоянно двигаться и двигаться. Почему они должны постоянно делать ритмические усилия. Почему они должны руками что-то постоянно творить.

Глава 8
Движение и свобода

На первичную роль постоянного притока к органам чувств богатства природных чувственных стимулов в поддержании активной работы генофонда, в том числе систем жизнеобеспечения, давно бы мог указать следующий факт: при пресечении притоков к органам чувств внешних сенсорных стимулов либо при заглушении активности чувств генетическая работа (биологическое время) настолько замедляется, что организм впадает в летаргический сон (анабиоз). К сожалению, умело навязанная и ставшая «общепризнанной» модель работы генофонда, независимая от внешней среды и активности тела, не позволила научно осознать чувственную (сенсорную) модель поддержания активности генофонда, а в итоге систем жизнеобеспечения.

При этом все знают, что полноценную жизнестойкую «дубраву» человеческой жизни никому еще не удавалось взрастить «на ... подоконнике» (в условиях комплекса факторов закрытых помещений и ограниченных пространств. — *В.Ф. Базарный,* 1979—2007). Заметим, укоренившейся методикой взращивания детей именно в таких закрытых условиях является классическая кабинетно-урочная модель образовательного пространства. Ниже мы на этом остановимся особо, а пока лишь один пример.

Образованные в герметических условиях по информационным и техническим дисциплинам и очень умные в своих глазах родители, учителя, психологи видят, как многие дети в течение учебного года почти не растут и как за трехмесячный внешкольный период летних каникул вдруг подросших детей не узнать. Видят, но не задумываются, что это — яркий пример подавления в учебном процессе генетической реактивности (экспрессии). В поколениях же — это «секвестрация» накопленных видовых потенциалов жизни и выживания людей в постоянно меняющихся условиях физической, социальной и микробно-вирусной среды. Запомните это.

Пойдем далее. Известно, что чувственный аффект неотделим от моторного. Связь эта — непроизвольно рефлекторная, генетическая. Издревле люди знали: движение для ребенка — это абсолютное условие его полноценного физического и духовно-психического развития. На этот счет много сказано и написано классиками в области естествознания. Более того, выдающиеся ученые — основоположники отечественной психофизиологии И.М. Сеченов, И.П. Павлов, Н.А. Бернштейн аргументировано показали, что человеческое движение — это не только и не столько физический, сколько мыслетворный акт.

«Все бесконечное разнообразие внешних проявлений мозговой деятельности сводится окончательно к одному лишь явлению — мышечному движению... Напротив, мышечное ощущение чисто субъективно — оно доходит до сознания в форме какого-то усилия», — утверждал И.М. Сеченов (1947).

«Когда мышцы дремлют, мозги прокисают», — отмечал И.П. Павлов (1949).

Ниже мы покажем, что если мышцы ребенка пребывают в обездвиженном, тем более в напряженно-зажатом состоянии (например, при напряженном письме, когда почерк не поставлен), работа мозга вообще «заклинена». При этом запечатленные в памяти чувствообразы (из них оформляются мыслеобразы) просто распадаются. Не случайно Н.А. Бернштейн особо подчеркивал, что ребенок устремлен к совершенствованию автоматизма (свободы ритмизации. — *В.Б.*) целенаправленных (осмысленных) движений (усилий, действий). *«Отсутствие автоматизации вызывает при этом большую перегрузку сознания, вынужденного вникать в каждую техническую подробность движения»* (Н.А. Бернштейн, 1947). Это заключение является особо важным фундаментально-научным открытием ученого. И это положение должен знать каждый учитель начальной школы, когда заставляет ребенка писать и читать в скоростном режиме и особенно под секундомеры (как того требуют методические указания Министерства образования и науки

РФ №1561/14-15 от 19.11.98). О движении как особом биогенетическом информационном сигнале (а точнее, смысловом знаке. — *В.Б.*) написана обстоятельная монографическая работа Е.К. Давыдовой, которая так и называется «Движение как сигнал» (М.: Наука, 1986).

Небезынтересно напомнить о том, что первичная роль движений в поддержании жизни и развитии духовно-мыслетворных способностей ребенка позволила еще древним египтянам выделить тело моторно-активное и назвать его телом духовным (*саху*). Это такое тело, которое находится в постоянном поиске, усилиях, движениях и действиях. И тело физическое (*кхат*). Это тело, которое закрепощено в недвижении, а потому подвержено медленно нарастающему угасанию не только мыслетворных способностей, но и самой жизни («тлению», «разложению», «гниению»). Так кто же оказался мудрее: мы, объявившие этической и семантической нормой физическое развитие тела (т. е. «развитие» в недвижении, а в итоге в режиме «разложения»), отбросив при этом понятие мыслетворного (духовного) тела? Или древние египтяне, поклонявшиеся телу активному, деятельному, а потому телу мыслетворному?

Удивительно, но даже в Ветхом Завете произвольно волевая мышца была возведена в символ святости нашей жизни. Не случайно она была определена как:

«мышца высокая» (Втор., гл. 4, ст. 34);

«мышца простертая» (Исх., гл. 6, ст. 6);

«мышца святая» (Ис., гл. 52, ст. 10);

«мышца крепкая» (Ис., гл. 62, ст. 8);

«мышца величественная» (Ис., гл. 63, ст. 12).

Крупный отечественный ученый — специалист по возрастной физиологии ребенка И.А. Аршавский (1982) научно обосновал, что без движения вообще невозможно развитие ребенка. Другой известный отечественный специалист в области позвоночника и мануальной терапии В.А. Богданов образно и истинно назвал свой труд «Позвоночник — Бог здоровья» (2001).

А сколько глубоких фундаментальных исследований о жизнеполагающей роли движений выполнено Академией физической культуры и спорта РФ. Только простое их перечисление — предмет отдельного монографического изложения.

В целом наука давно установила: функциональные возможности базовых систем жизнеподдержания (сердечно-сосудистая, дыхательная, желудочно-кишечный тракт и др.) вплоть до генетической и мыслетворной жизни держатся только на энергии и алгоритмах телесных движений и произвольно-волевых усилий. В этих условиях вегетативную и духовную жизнь ребенка я могу сравнить с чистым быстрым водным «потоком». И «поток» этот заключается в энергии постоянной «текучести» обменных процессов жизни — постоянном распаде и синтезе миллиардов клеток. Эффективность же такого клеточного «половодья» жизни задает «напор» телесно-моторной активности. И достаточно закрепостить «на седалищах» моторную активность тела ребенка, как сразу же замедляется скорость данного жизнетворящего потока и, как в той стоячей воде, всё начинает выпадать в осадок и загнивать.

Даже кратко отмеченное выше позволяет аргументировано утверждать: молодость от старости отличается особой подвижностью и, как следствие, особой гибкостью тела, а старость от молодости — тугоподвижностью и косностью тела. А вот смерть от жизни отличает уже неподвижность.

Главный итог выполненных под нашим руководством исследований свидетельствует: движения для ребенка подведены под основу реактивации главного «биореактора» его жизни — генофонд, на всех уровнях его организации: от клеточного уровня до базовых систем жизнеобеспечения (центральной и вегетативной нервных систем, сердечно-сосудистой системы, органов дыхания, желудочно-кишечного тракта, органов выделения, репродукции, психомоторных функций и т. д.).

В конечном счете только из целенаправленной моторной активности ребенка, из укорененных на этапах детства реальных произвольно-волевых ритмов произрастает здоровое тело,

воля, душа и дух, активная жизненная и гражданская позиция, все то, что есть человек как единственно уникальный мыслетворящий и жизнестойкий вид жизни.

Но 10—12 лет седалищно-согбенного обучения — это тотальное закрепощение чувственного и моторного тела, это заглушение главного биореактора жизни, всех функциональных потенциалов жизни, систем жизнеобеспечения. Это изначальная генетическая «кастрация» развития тела, воли, души и духа. Это «кастрация» всех видовых жизнетворных начал человека. В поколениях это — вхождение в режим «тления», отмирания и заката видовой жизни людей.

А мы ни на миг не задумываемся, что учебный процесс выстроен на глобальном закрепощении и подавлении чувственно-моторного тела, изначально устремленного к живым впечатлениям, движениям, а также к собственному образному мыслетворению. Вот почему оформленный в школе обездвиженный динамический стереотип ребенка — это старость, опущенная на плечи детства, это медленно нарастающее отмирание жизни через «тление».

Глава 9
Рукотворная мягкая кукла — прием народной педагогики раннего воспитания у девочек чувства нежности, любви и материнства

Как подвесная люлька и колыбельная песня, так и мягкая кукла для девочек присуща всем народным культурам. Значит, она так же сообразна природе девочек и несет основополагающее человековоссоздающее духовно-нравственное начало.

Кукла — это чувственно переживаемый девочкой символ ее будущего ребенка. Постоянное общение с ней, ее пеленание, одевание и раздевание, укладывание спать, укачивание и пение ей колыбельных песен — это раннее глубинное чувственное запечатление нежности и любви к ребенку (импри-

тинг), а также активное вхождение девочки в образ любящей матери, в образ будущего материнства. Специально выполненным исследованием установлено, что девочка, не воспитанная на любимой мягкой рукотворной кукле, никогда не станет полноценной матерью.

А кто по-настоящему задумался, почему мир мягких, любимых рукотворных кукол оказался вдруг вытесненным миром зверят? Девочек мы все чаще укладываем спать то с собачкой, то с медвежонком, то еще с какой-либо «неведомой зверушкой». Но тогда все изначально присущее девочкам любвеобилие и нежность будут спроецированы и запечатлены не на ребенке, а на собачке, мишке, кошечке и т. д. В итоге женщины уже не за ребенка, а за свою любимую собачку готовы жизнь отдать. И отдают. Вот оно таинство силы сотворения или, наоборот, разрушения материнства на экстрасенсорном периоде раннего детства.

В конце 1980-х — начале 1990-х гг. я работал в детских дошкольных учреждениях г. Стрижевого. Обходя некоторые учреждения, обратил внимание, что самой популярной куклой у детей вдруг стала кукла Барби. Тогда задал воспитателям вопрос: «Дорогие женщины! Неужели вы не понимаете, что этой «сексуальной теткой» вы уродуете детские души девочек?» Последовали возражения типа: «Она же красивая!» «Весь мир ее использует!» и т. д.

Я предложил им следующее: соберите мне 5 девочек, которые сами с мамами изготовят мягкие куклы, 5 девочек, играющих с готовыми жесткими куклами, и 5 девочек, которые играют с Барби. Спустя несколько дней в зал для конференций пришли 15 девочек с куклами на руках. Всех их я пригласил на сцену. Ввожу их в образ будущих мам. Затем прошу прижать своих «деточек» к сердцу. Пять девочек, которые с мамами дома своими руками изготовили мягкие куклы, быстро прижали их к сердцу. Именно к сердцу! Те пять девочек, которым купили готовые жесткие куклы, стояли в растерянности. Они как-то неохотно то прижмут их к телу, то отдернут их от себя.

Но истинное «чудо» произошло с девочками, у которых в руках оказались куклы Барби. Их лица внезапно как-то окаменели. Куклы были отодвинуты ими на вытянутую руку. А две девочки разжали пальцы, и куклы полетели вниз.

На вопрос для чего дети рождаются девочками, та из них, которая играла с куклой Барби, ответила: «Чтобы быть красивой!» (читай, сексуально привлекательной. — *В.Б.*). Та же, что играла с рукотворной мягкой куклой, ответила: «Чтобы всегда были дети!» Последующие наши исследования подтвердили: кукла Барби воспитывает у девочек эгоцентрическую сексуальную устремленность. А мягкая рукотворная кукла воспитывает у девочек материнство. Кроме того, даже уровень функциональных возможностей ЦНС у девочек, воспитывавшихся с куклой Барби, был существенно и достоверно ниже по сравнению с девочками, которые чаще играли с рукотворными куклами (1,7 против 2,2 у.е., $p<0,01$).

Час осознания, час выбора таких простых истин настал. И, как убеждает жизнь, многие взрослые уже не могут оставить привитых в детстве пагубных для детей сексуальных ценностей. Так чему же удивляться? Если «сильная» духом и мужественная часть половины человечества не может бросить курить, то почему мы ожидаем, чтобы подобные и другие укорененные с раннего детства привычки бросила «слабая» половина человечества.

Глава 10
Раннее «проживание» мальчиков в образе воина-защитника — в основе запечатления и привития им мужского характера и силы духа

Сколько уже сказано и написано политиками о возрождении народа российского. С какой бы стороны мы ни подходили к решению этой жизнеполагающей для народа задачи, оно, в конечном счете, сводится к воспитанию из мальчиков полно-

ценных мужей Отечества, а из девочек — полноценных матерей. Если этого нет — все остальное рушится автоматически.

Сейчас у большинства людей в голове уже полный хаос в отношении воссоздания из каждого пришедшего в этот мир мальчика полноценного мужественного юноши, а из девочки — целомудренной женственной девушки. А в итоге мы читаем на страницах «Медицинской газеты»:

«Что-то мужчины измельчали... Медики и социологи бьют тревогу — сильный пол в опасности!» («Медицинская газета» от 26.03.2004);

«Станет ли сын отцом? Надо вкладывать средства в будущих мужчин, причем сегодня, а не завтра — так считает детский андролог проф. Дмитрий Тарусин. Потому что 64% мужских проблем — из детства» («Медицинская газета» от 18.10.2006);

«Мужская фертильность под угрозой» («Медицинская газета» от 01.12.2006);

«*Мы исчезаем как особи... Репродуктивное здоровье мужчин оказывается куда хуже, чем женщин*». («Медицинской газета» от 27.04.2005) и т. д.

Это далеко не только наш российский феномен. Эпидемия угасания у мужчин мужских (мужественных) качеств давно поразила и развитые страны, о чем много пишется и в специальной научной, и в популярной прессе. Например, качество и количество детородного семени у западного мужчины неумолимо угасает на протяжении последнего столетия. Все чаще у мужественных женщин находят мужскую «У» хромосому, а у женственных мужчин — женскую «Х» хромосому. Это указывает, что процесс перерождения и деградации пола имеет уже генетическую основу.

Почему на наших глазах угасают мужские начала у юношей — молодых мужчин? Но кто из родителей, учителей, представителей власти основательно задумался: а так ли мы, собственно говоря, воспитываем наших мальчиков? Кто обратился к мудрости прошлых поколений и сравнил, как воспитывали мальчиков в народно-воспитательных культурах и как мы воспитываем их сегодня?

Сейчас распространен мыслештамп: «Мы живем в другое время». Но не на сиюминутных «инновациях», а на вечных законах вочеловечивания каждое предшествующее поколение должно воссоздавать мужскую личность и мужской характер у мальчиков, женскую личность и женский характер у девочек. Причем если у девочек изначально все же доминирует женское начало, то у мальчиков такой предопределенности нет.

Девочка рождается с двойной женской «Х» хромосомой, а мальчики рождаются с одной мужской «У» хромосомой и с одной женской «Х» хромосомой, т. е. мальчики рождаются по генетическим признакам полуженщиной-полумужчиной. И великие бедствия уже не раз падали на голову того народа, который отказывался от долгого и трудоемкого процесса взращивания мальчиков по законам их омужествления.

В древности народы всегда особое, если не самое главное, внимание уделяли формированию из мальчиков мужественных духом юношей. Нужно преодолеть и победить первичную «полуженственную» природу. А это возможно только в борьбе над инстинктом *страха*. Только так куется сила духа, благодаря которой мальчики воплощаются в мужественных юношей и настоящих мужчин. (Заметим, девочек избавляет от страха только чувство защищенности и любви со стороны юноши — мужчины). Сама природа мальчиков изначально устремлена к испытаниям, побеждающим страх. Особое место здесь занимают военные игры, состязания. В естественных условиях мальчики группируются и играют только с мальчиками, а девочки — только с девочками.

Но в кого превратятся наши мальчики и кем они вырастут, если изначально на этапе наивысшей чувствительности к воплощениям (и перевоплощениям) мальчиков «растворить» среди более старших (до духовному и генетическому возрасту) девочек? Речь идет о смешении мальчиков и девочек по календарному возрасту в детских дошкольных, а затем и школьных учреждениях. В кого в этих условиях воплотятся наши мальчики, если:

- у девочек качественно иные пристрастия, игры, интересы, фантазии, воображение и т. д.?
- у них доминируют неуверенность и страхи?
- девочки обязательно навяжут мальчикам свои сугубо «девичьи» игры, ценности и пристрастия, т. е. базовые черты характера?

В кого превратятся наши мальчики, если они окажутся под женским, коррегирующим их поведение контролем: быть такими же послушными, прилежными, «паиньками», как и девочки? Если жизнь взрослеющих мальчиков превратить в сплошную эстафету передачи из одних женских рук в другие? Если основным алгоритмом женского воспитания является внушение мальчикам страха. Страха упасть, ушибиться, что-то повредить, порезаться, оступиться, чихнуть, кашлянуть и т. д.

В общем, с рождения и до выпуска из школы мальчики оказались погруженными в женские тревожность, беспокойство и страхи, в женские представления о том, «что такое хорошо, что такое плохо», в женское приспособление к складывающимся условиям жизни, в женское стремление к вечной защищенности и т. д. А в итоге мальчики оказались сотворены по женским эмоциональным «лекалам». И если для воспитания девочек — это их норма, то для воспитания мальчиков — это радикальный слом их природы.

Последствия такого слома оказались страшными и для общества, и для будущих семей. Непреодолимыми оказались взращенные женскими руками психокомплексы женоподобных юношей-мужчин. Юристы, психологи знают: практически всех альфонсов, педерастов, наркоманов, серийных сексуальных маньяков-убийц, педофилов и прочих вырожденцев объединяет главное: инфантильность в мужском духе, неспособность брать на себя ответственность, «женственность» мироощущения.

Чем только не объясняют наши «знатоки» семейные устои, социальные достижения и долгожительство японцев. Изучая этот феномен, прихожу к главному выводу: во-первых, японское чудо закладывается в дошкольном воспитании,

во-вторых, в раннем глубоком омужествлении мальчиков и оженствлении девочек.

Еще в 1980-е гг. нами были проанализированы рисунки двух групп мальчиков 4—6 лет. Одна группа (87 детей) воспитывалась среди равных по календарному возрасту девочек и, разумеется, под строгим присмотром тетеньки-воспитательницы. Мальчики же второй группы (33 ребенка) не были организованы в «женских» группах в детских дошкольных образовательных учреждениях. Такие ребята играли совместно с более старшими мальчишками-наставниками. Несомненно, их образ жизни сопровождался такими играми (шалостями), которые содержали в себе риск и испытания. Сюда входили игры «в войну», различные состязания, борьба, лазанье по деревьям, строительство шалашей и др.

Мальчикам обеих групп предлагалось нарисовать то, что им хочется выразить в рисунке в данный момент. Анализ рисунков выявил, что у мальчиков, воспитывающихся среди девочек под присмотром тетенек в детских дошкольных учреждениях, проявления тревожности, страхов и сугубо женского мировосприятия встречались в 3,7 раза чаще (рис. 18).

Установлено: если мальчик изначально и особенно на сверхчувствительном (экстрасенсорном) периоде не «наступит на горло» своему страху, он, во-первых, развивается по «нежному» женскому типу; во-вторых, у него оформляются глубокие психокомплексы из неуверенности и неполноценности.

Следовательно, принудительное смешение мальчиков и девочек по календарному возрасту в общие группы в образовательных учреждениях, а также методика «охранительного», сугубо женского их воспитания вредны для полноценного развития мальчиков, для их омужествления. Безусловно, более глубоко и точно видит и оценивает мужские качества женский взгляд. Елена Яковлева прямо говорит «О трусливых мужчинах» как о великом национальном бедствии («АиФ», № 24, 2007). А кое-кто таких несостоявшихся в воле и силе духа мужчин называет более точно «тварями дрожащими».

Такова неумолимая логика сотворения женоподобных юношей с неоформленной в детстве волей и силой духа, юношей, которые оказываются в сетях психобиологической деградации. Великая беда невоссоздания мужественных юношей в общественно-воспитательных учреждениях уже поразила и семейные устои. Это трагедия — родить единственного ребенка (мальчика), а затем придавить его к земле всеохранительной слепой женской гиперопекой. Это трагедия — воспитание мальчиков в безотцовщине. Это нарастающая несовместимость по духу женоподобных мужчин с женщинами, их взаимное отторжение, неумолимый распад семейных уз. В конечном счете это начало распада народов и государств. В таких условиях никакие женские «Вера, надежда, любовь» не победят всесилие инстинктов, берущих за горло некогда волевых и сильных духом молодых людей. Только воспитанная с раннего детства произвольная воля тела и сила духа — единственный меч мужественных юношей, способных «срубить все главы» своего низшего инстинктивного чудовища.

Рис. 18. Страхи в рисунках мальчиков,
которые воспитывались совместно с девочками под присмотром женщин
в детских дошкольных учреждениях

В течение многих лет мы искали объяснение, на какой научной основе осуществляется смешение мальчиков и девочек в общие группы в дошкольных и школьных учреждениях? Тем более, что такое смешение производится по календарному возрасту, зная, что девочки намного (по крайней мере, на 2 года) старше мальчиков по генетическому и духовному возрасту, а в итоге и по школьной зрелости. Нет такой научной базы, а практика есть. Значит, налицо произвол некомпетентности.

Все это, а также глубокое изучение воображения у мальчиков и девочек позволило нам еще в конце 70-х гг. XX столетия предложить и начать активно выступать за параллельно-раздельное воспитание мальчиков и девочек в детских садах и школах, в том числе за активное привлечение в классы мальчиков достойных для этого мужчин. Притом главной атрибутикой обустройства среды для мальчиков стали щит, шлем и меч, а также различные механизмы и машинки, в том числе столярный и слесарный инструментарий.

Об этом мы много уже писали в «Учительской газете» и других изданиях. В целом к настоящему времени в регионах РФ накоплен значительный опыт воспитания и образования мальчиков по мужскому типу[1]. Ясно, что самым сдерживающим моментом в подобном воспитании является, во-первых, так называемая вербальная, жизнь познающая «в уме», «безрукая» и «безногая» основа строительства отечественной школы. Во-вторых, отсутствие специального заказа и элементарной государственной политики по привлечению юношей в вузы педагогического профиля.

В настоящее время у нас имеется вполне толковый федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ». В ст. 4 «Цели государственной политики в интересах

[1] См. на сайтах www.obrzdrav.ru; www.hrono.ru/proekty/bazarny/; www.bazarnyj.narod.ru

детей» всем вменяется «*...содействие физическому, интеллектуальному, психическому, духовному и нравственному развитию детей, воспитание в них патриотизма, гражданственности, а также реализацию личности ребенка в интересах общества...*». В связи с вышеизложенным становится очевидным, что цель «реализации личности ребенка» как, впрочем, и все цели государственной политики не могут быть удовлетворительно реализованы в условиях существующей бесполой, а точнее, чисто женской системы воспитания мальчиков.

Для мальчиков «реализация личности ребенка» означает развитие и воспитание у них произвольной воли тела, мужества и силы духа, т. е. развитие и воспитание мальчиков по законам омужествления. Все мы должны, наконец, осознать: воспитание мальчиков по женскому типу — есть не осознаваемый обществом прием дискриминации развития мальчиков по мужскому типу. Все это требует неотложной реформы управления системой образования, строительства учебно-воспитательного процесса на пололичностно ориентированной основе. Тем более, что официальной доктриной строительства отечественной школы является личностная ориентация. Все дело за политической волей руководства страны и социальным заказом от многомиллионной армии родителей.

Особую роль в решении этой основополагающей государственной задачи по воспитанию мальчиков — будущих мужественных юношей (мужчин), готовых брать на себя ответственность за семью, должны сыграть матери-одиночки, воспитывающие сыновей. А таких у нас уже многие миллионы. Им хорошо известно, что при существующем темпе жизни и выживания они никак не могут дать мальчику элементарное мужское воспитание. Значит, это должны сделать профессионалы в области воспитания — воспитатели и учителя, а также проведение четкой государственной политики.

Глава 11
Сказка и воспитание души

Сказка — универсальный прием, воссоздающий на этапах детства нравственную структуру чувственно-эмоциональных доминант души. К сожалению, этот великий воспитательный прием народного эпоса и культуры мы (как, впрочем, и многое другое) отбросили как «патриархальность». А теперь на наших глазах распадаются базовые характеристики всего того, что выделяет нас из всего животного мира и делает людьми нравственно-разумными — человечности.

С позиции здравого смысла нет ничего более ясного, чем понимание основополагающей роли сказки в духовном развитии ребенка. Это положение прекрасно сумел выразить русский философ Иван Ильин: «*Сказка будит и пленяет мечту. Она дает ребенку первое чувство героического — чувство испытания, опасности, призвания, усилия и победы; она учит его мужеству и верности, она учит его созерцать человеческую судьбу. Сложность мира, отличие «правды и кривды». Она заселяет его душу национальным мифом, тем хором образов, в котором народ созерцает себя и свою судьбу, исторически глядя в прошлое и пророчески глядя в будущее. В сказке народ схоронил свое вожделенное, свое ведение и ведомство, свое страдание, свой юмор и свою мудрость. Национальное воспитание неполно без национальной сказки...*»

Другое толкование народных сказок есть у Л.С. Выготского. В частности, автор утверждает, что сказка — это прием введения в психику ребенка «*ложных представлений, не соответствующих правде и действительности*». В этих условиях, по его убеждению, *«ребенок остается глуп и туп к действительному миру, он замыкается в нездоровой и затхлой атмосфере, большей частью в царстве фантастических вымыслов»*. Вот почему «*... весь этот фантастический мир бесконечно подавляет ребенка и, несомненно, его угнетающая сила превосходит способность сопротивления ребенка!*»

Исходя из данного представления, автор приходит к следующему выводу. «*Приходится согласиться со взглядом, требующим изгнать начисто и сполна все фантастические и глупые представления, в которых обычно воспитывается ребенок. При этом чрезвычайно важно отметить, что наиболее вредные не только волшебные сказки...» (См.: Выготский Л.С.* Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991. — С. 293—300*)*.

Но понимал ли классик психологии, что мир, воспринимаемый ребенком и нами, — это разные миры? Для ребенка наш мир — это мир чудес и волшебства. А для взрослых? Никаких чудес. Сплошной сухой книжно-информационный рационализм и цинизм. А явление дитя человеческого, способного с нашей помощью стать совершенным богочеловеком, разве это не чудо? Хотя если смотреть на все это сквозь призму цинизма и животного инстинкта, тогда, конечно, один секс и никакого чуда.

Рассмотрим другие попытки осознания сущности сказки. В соответствии со «Сводом этнографических понятий и терминов», изданных в 1991 г. Академией наук СССР совместно с Академией наук ГДР под общей редакцией академика Ю.В. Бромлея (СССР) и профессора Г. Штробаха (ГДР), сказка определена как «вид устной народной прозы с доминантной эстетической функцией».

Здесь уже речь идет о сказке не как о «затхлой атмосфере» и «глупых представлениях», а как об особой «эстетической функции». Заметим, что данный «Свод...», в соответствии с предложенной в свое время В.Ф. Миллером классификацией, делит все сказки на три основные группы: волшебные, о животных и бытовые.

Практически мало чем отличается от данной классификации деление сказок, предложенное мифологической школой: мифологические сказки, сказки о животных, бытовые сказки. Более широкую классификацию сказок дает Вундт (1960):

- Мифологические сказки — басни;
- Чистые волшебные сказки;
- Биологические сказки и басни;

- Чистые басни о животных;
- Сказки «о происхождении»;
- Шутливые сказки и басни;
- Моральные басни.

Исходя из постулата, согласно которому «изучение формальных закономерностей предопределяет изучение закономерностей исторических», главной целью своей работы известный специалист по сказкам В.Я. Пропп определил так: «*Ее (сказку) нужно перевести на формальные структурные признаки, как это делается в других науках*». В итоге, проанализировав сто сказок из сборника «Народные русские сказки» А.Н. Афанасьева (т.1—3, 1958), В.Я. Пропп пришел к выводу о наличии в них следующего общего структурно-морфологического строя:

I. Один из членов семьи отлучается из дома (отлучка).

II. К герою обращаются с запретом — запрет.

III. Запрет нарушается — нарушение.

IV. Антагонист пытается провести разведку (выведывание).

V. Антагонисту даются сведения о его жертве (выдача).

VI. Антагонист пытается обмануть свою жертву, чтобы овладеть ею или ее имуществом — подвох.

VII. Жертва поддается обману и тем невольно помогает врагу — пособничество.

VIII. Антагонист наносит одному из членов семьи вред или ущерб — вредительство.

IX. Одному из членов семьи чего-либо не хватает: ему хочется иметь что-либо — недостача.

X. Беда или недостача сообщается, к герою обращаются с просьбой или приказанием, отсылают или отпускают его — посредничество.

XI. Искатель соглашается или решается на противодействие — начинающееся противодействие.

XII. Герой покидает дом — отправка.

XIII. Герой испытывается ... чем подготавливается получение им волшебного средства или помощника — первая функция дарителя.

XIV. Герой реагирует на действия будущего дарителя — реакция героя.

XV. В распоряжение героя попадает волшебное средство — снабжение.

XVI. Герой переносится, доставляется или проводится к месту нахождения предмета поисков — пространственное перемещение между двумя царствами — путеводительство.

XVII. Герой и его антагонист вступают в непосредственную борьбу — борьба.

XVIII. Антагонист побеждает — победа.

XIX. Начальная беда или недостача ликвидируется — ликвидация беды или недостачи.

XX. Герой возвращается — возвращение.

XXI. Герой подвергается преследованию.

XXII. Герой спасается от преследователя — спасение.

XXIII. Герой неузнаваемым прибывает домой или в другую страну — неузнанное прибытие.

XXIV. Ложный герой предъявляет необоснованные притязания — необоснованные притязания.

XXV. Герою предлагается трудная задача.

XXVI. Задача решается — решение.

XXVII. Героя узнают — узнавание.

XXVIII. Ложный герой или антагонист-вредитель изобличается — обличение.

XXIX. Герою дается новый облик — трансфигурация.

XXX. Враг наказывается — наказание.

XXXI. Герой вступает в брак и воцаряется свадьба.

Но может ли такое формальное интеллектуальное «разжевывание» сказки помочь проникнуть в ее истинные, скрытые «пружины» воздействия на глубинные чувственно-эмоциональные переживания, в том числе на процессы воображения ребенка? Речь идет об осознании не только и не столько чисто внешних формально-логических, вербально-рациональных признаков сказки. Речь идет об осознании главного — их внутреннего подсознательного (психоэмоционального) строя.

И наконец, главный вопрос: может ли такое формально-логическое понимание сказки стать осознанным инструментом, с помощью которого творческий воспитатель-педагог смог бы приступить к сочинению развивающих душу ребенка сказок? К сожалению, на этот вопрос нельзя дать положительного ответа до тех пор, пока не будет вскрыта не формально-логическая структура сказки, а подсознательно-чувственный психоэмоциональный строй. Речь идет об эмоционально-обусловленном строе намерений-действий (функций) героев, с помощью которых в душе ребенка оформляются те либо иные чувственно-эмоциональные установки (доминанты).

Нельзя не обратить внимания и на то, что при попытке не структурно-формального, а целостного функционального анализа сказок В.Я. Пропп пришел к некоторым чрезвычайно важным (с нашей точки зрения) закономерностям их построения:

Во-первых, о чрезвычайной устойчивости функций героев различных сказок; во-вторых, об ограниченности числа их функций; в-третьих, о строгой логической последовательности таких функций; в-четвертых, об однотипности построения всех волшебных сказок.

В связи с этим мы провели анализ не формально-логического, а эмоционально-подсознательного строя русских народных сказок, изложенных А.Н. Афанасьевым (*Афанасьев А.Н.* «Народные русские сказки». — М.: Худ. лит-ра, 1977).

В результате пришли к глубокому убеждению, что «мишенью» воздействия сказок является не рационально-вербальный (умственный) мир ребенка, а чувственно-эмоциональный, т. е. подсознательный.

К тому же практически все народные сказки направлены на формирование у ребенка устойчивой структуры нравственно-этических чувственно-эмоциональных доминант. Оказалось, что многократное их прослушивание способствует формированию у ребенка устойчивых векторов эмоциональных переживаний. Помогает формированию устойчивого чувственно-подсознательного динамического стереотипа.

Краеугольным же камнем такого подсознательного чувственного стереотипа являются структуризация и глубинное разведение в первичных рефлекторно-инстинктивных чувственных аффектах добра и зла, а также формирование устойчивой направленности чувств на добро, на сочувствие боли и страданиям другого, на неприятие и отторжение зла и т. д. А это является основополагающим в формировании человечности у каждого пришедшего в этот мир дитя человеческого. По отношению к ребенку, к будущему взрослому человеку мы должны, наконец, осознать главное: воспитание в чувствах человечности на этапах детства является определяющим в очеловечивании новых поколений людей.

Нравственное же становление человека возможно в первую очередь на этапе детства. И возможно оно лишь в вечной борьбе с данными пороками в себе, т. е. в борьбе со своей низшей животной природой.

Применительно к раннему «сказочному» возрасту все эти положения достаточно глубоко освещены в наставлениях «Христианского воспитания детей» (1905). В них подчеркивается, что изначально детская душа склонна и ко злу, и к добру. Вот почему чрезвычайно важно «от самых дверей жизни» «отвести их от зла» и «навести на... добро», сформировать «привычку... к добру». Все это связано с тем, что «*нежный возраст легко принимает и как печать на воску запечатлевает в душе то, что слышит: преимущественно с этого времени жизнь детей наклоняется к добру или ко злу. Если, начиная от самых дверей жизни, отводят их от зла и наводят на путь правый, то добро обращается у них в господствующее свойство и природу, потому им не так легко перейти на сторону зла, когда сама привычка будет влечь их к добру. Это чувство с первых лет жизни возбужденное, постоянно поддерживаемое и постоянно углубляемое, становится тем внутренним стержнем души, который один только может охранить его от всякого порочного и бесчестного дела*».

Следовательно, с позиции чувственно-эмоционального строя сказка предназначена для привития ребенку на экстра-

сенсорном этапе основополагающих начал нравственности и духовной этики человеческой жизни. Она как раз и представляет собой ту базовую духостроительную «технологию», которая «отведет» первичные установки души от зла и «наведет» ее на добро, а в целом сформирует «внутренний стержень души», который будет гарантом охраны подрастающих поколений от «всякого порочного и бесчестного дела».

Отмеченное выше позволяет утверждать, что народные сказки по своей чувственно-эмоциональной ориентации представляют собой универсальную технологию духовного «привоя», необходимую для постоянной борьбы со злыми началами в низшей природе людей, технологию активного формирования нравственных установок ребенка на подсознательном уровне, технологию формирования его активного этического отношения к фундаментальным противоречиям человеческой природы — к добру и злу. Следовательно, с эмоционально-чувственных позиций сказка — это первичная этическая система координат, с которой ребенок начинает соизмерять свою произвольную волю, отношение к миру. Она — универсальный базовый духостроительный механизм возвышения ребенка и формирования его первичной нравственно разумной структуры добротворящей личности на главной ступени человеческого строительства — на этапе сверхчувствительности.

Такое понимание сказки позволяет ответить на многие секреты ее традиционного строя. Например, почему ее действие часто разворачивается вокруг изначально слабых, беззащитных, добродушных, доверчивых и даже наивно глуповатых людей (зверей)? Или благодаря каким силам эти изначально беззащитные, слабые, добродушные существа становятся, в конце концов, сильными и мудрыми героями — победителями зла? Или почему, например, у нас в России изначально Иванушка — дурачок, а Василиса, как правило, премудрая и т. д.

В изначальных категориях слабости, доверчивости, беззащитности, наивности и доброты ребенок (чаще мальчик) чувственно узнает себя, т. е. на подсознательном уровне осу-

ществляется проекция чувств, а в итоге и сознания ребенка на данного героя. После такого «наведения» жизнь данного героя для ребенка уже неотделима от его собственной. Все переживания, все приключения героя сказки — это приключения, переживания самого ребенка. Именно на этой основе и выстраивается весь «духостроительный» механизм сказки, механизм эмоционального преображения и возвышения чувств, а в итоге вочеловечивания ребенка.

Все дети, с точки зрения взрослых, изначально «непослушны». С точки же зрения природы ребенка, это связано с тем, что они устремлены к собственному чувственному опыту, к собственным чувственным познаниям, к собственным эмоциональным испытаниям и переживаниям. Это в морфологическом строе В.Я. Проппа выражается «нарушением» (непослушанием) запретов взрослых и наказанием «нарушителя».

А далее разворачивается целая панорама испытаний и приключений «непослушного» героя. Так, изначально наведенные чувства ребенка на приключения героя позволяют ему «пройти» через все испытания, а также пережить весь духостроительный диапазон переживаний: с одной стороны, коварства, предательства, неверия, лжи, зависти, слабости, ненависти, подлости, неудач, поражений, с другой — дружбы, силы духа, мудрости, любви, побед и т. д. И везде — закалка испытанием чувств, везде — движение к духовному возвышению: от лжи к правде, от зависти к великодушию, от предательства к дружбе, от ненависти к любви, от безверия к вере, от страха к бесстрашию, от наивности к мудрости, от поражений к победам, от зла к добру.

И только «пройдя огонь, воду и медные трубы», только искупавшись в «кипящей и ледяной воде» жизненных испытаний, только пройдя через коварство, несправедливость, зависть, злобу человеческих пороков и победив их (победив в себе), герой становится мудрым, сильным и непобедимым, т. е. духовно зрелым. Именно с этих позиций народная сказка по своему внутреннему чувственно-эмоциональному строю соответствует краеугольному закону христианского душе-

строительства: закону преображения низших, инстинктивных, эгоцентрических чувств и возвышения их через испытания в новом нравственном качестве и силе духа. Испытания же есть не что иное, как духовные страдания. Страдания, в связи с болезненным отвержением в себе низшей инстинктивной природы. Итог же этой борьбы — либо торжество победы силы духа, либо, наоборот, низвержение в свою первичную животно-инстинктивную сущность.

Следовательно, с позиции эмоционально-чувственного анализа сказка подготавливает чувства и дух ребенка к предстоящим испытаниям и тем самым формирует определенный социальный иммунитет — духовный стержень к этим испытаниям, которые обязательно встретятся на его жизненном пути. И прежде всего, на пути его общественно значимого возвышения и признания.

Сказка — это универсальный способ открыть детям на подсознательном уровне скрытую логику предстоящей им жизни, заложить в их подсознание алгоритм духовной стойкости и нравственных поступков при различных соблазнах, в том числе в трудных жизненных ситуациях. С этих позиций сказка — не результат влияния «примитивных» культур и «мифологичности» сознания первобытного человека. Она — самый совершенный, а главное — вечный и ничем не заменимый механизм духостроительства, основанный на двойственной природе человека, на великой правде жизни. А жизнь убеждает: лучшими сказателями и сочинителями народных сказок всегда были «неграмотные» (с нашего высокомерного «книжного» интеллекта), но глубоко нравственные, хорошо знающие правду жизни мудрые бабушки.

Еще в начале 1990-х гг. на базе детских дошкольных учреждений г. Сергиева-Посада и г. Воскресенска был обследован 251 ребенок. В работе с помощью воспитателей и педагогов оценивались особенности психического и эмоционального строя детей в зависимости от того, читались ли им регулярно сказки или нет. С этой целью изучались эмоциональные, по-

веденческие и психологические особенности статуса ребенка в организованных группах детей. При этом каждая организованная группа служила и «экспериментом», и «контролем», что практически исключало влияние других побочных факторов.

За детьми велось тщательное наблюдение в течение заданных отрезков времени. При этом на первом этапе (2 недели) детям сказки практически не читались, а на втором (1 месяц) читались практически ежедневно. В процессе такого наблюдения оценивались особенности межличностных отношений, сны. Особое внимание уделялось анализу состояния воображения (рисуночный тест). Целенаправленно анализировались дети на проявление страха, бесстрашия, эгоизма — альтруизма и т. д. За основу брались русские народные сказки А.Н. Афанасьева. Необходимо подчеркнуть, что использовались те сказки, которые повествуют о наиболее опасных приключениях героя, о напряженнейшей его борьбе (как говорится не на жизнь, а на смерть), об эгоизме и милосердии, любви и ненависти, жизни и смерти и т. д.

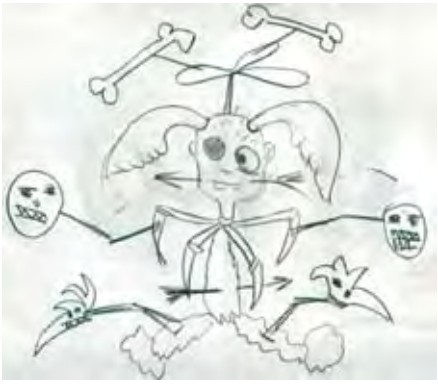
В результате проведенного исследования получен большой опытный материал, представляющий интерес для теории и практики воспитания новых поколений народа. Детальное освещение полученных данных является предметом отдельного монографического изложения. В настоящем сообщении остановимся лишь на некоторых наиболее значимых выводах.

Самым неожиданным для нас было следующее обстоятельство. Несмотря на систематическое чтение детям остроэмоциональных сказок, в которых герой совершает очень опасные путешествия и с ним происходят угрожающие приключения, когда герой выживает ценой напряженнейшей борьбы, у большинства детей (особенно мальчиков) замечено улучшение поведенческого и психоэмоционального статуса. Это сопровождается улучшением качества воображения, баланса тормозно-возбудительных процессов, уменьшением проявлений эгоизма, ростом эмоциональной активности детей, любознательности, альтруизма (рис. 19). Заметно уменьшилось

чувство тревожности и страха. Причем, следует подчеркнуть, что улучшение психоэмоционального статуса было констатировано и родителями.

Полученные опытные данные меняют взгляд на сказку как на «детскую забаву», как на проявление «глупых представлений», «мифологичности нашего сознания». Во-первых, раз сказка оказала столь благоприятное воздействие на психоэмоциональный статус ребенка, значит она сообразна духовной его природе, сообразна незрелому его воображению. И только в этом направлении есть смысл вести настоящие теоретические исследования по феномену народной сказки.

читались
остросюжетные сказки



сказки не читались

Рис. 19. Проявление тревожности и страхов у детей

Факт же уменьшения страхов у детей (особенно мальчиков) даже под влиянием «страшных» сказок говорит о следующем. Сказка — величайший «освободитель» возбужденной энергии воображения, великий трансформатор ее из мира неопределенностей (страхов) в мир воображаемого определенного образа, действия, поступка, т. е. в мир силы духа. Вот почему

человек, взращенный в условиях дефицита систематического прослушивания народных сказок в раннем детстве, имеет иную эмоциональную структуру ценностей, иную «психоконструкцию» на чувственно-подсознательном уровне. Чаще это психокомплексы из неуверенности и страхов. Вербально (умственно) дети и подростки вроде бы правильно оценивают, где добро, а где зло. Однако при первых испытаниях-соблазнах истинные установки непреображенного (инстинктивного) подсознательного будут брать верх над нашей интеллектуальной логикой. Что в общем-то и происходит.

В этих условиях быстрое возвращение подлинных народных сказок в семью, детские дошкольные учреждения, организация специального не извращенного инстинктами «сказочного» телеканала для детей — наш шанс, что нам еще удастся спасти «доброориентированную» часть новых поколений народа.

Что же касается телесказок из «хрюш», «каркуш» и «степаш», из приключений «Шрека», боевиков из крови и секса и того подобного, то все они — суррогаты-заменители истинных сказок, обращенных к глубинным духостроительным эмоциям ребенка. Самая же большая проблема в народных сказках заключается в том, что их словообразный строй часто непонятен современному ребенку. Как быть в этих условиях? Во-первых, сказки — это всегда феномен не «чернокнижного», а устного народного творчества. С этих позиций напечатать сказку — во многом означает убить ее. Убить с точки зрения творческого импровизационного сочинительства сказки. Во-вторых, сказка всегда опирается на характерные для конкретного исторического периода проявления зла. В этих условиях мамы, папы, бабушки, дедушки могут и должны стать «творцами» народных сказок.

Особыми сказительницами и сочинителями «народных» сказок могут и должны стать воспитатели детских дошкольных учреждений (ДДОУ). С этой целью мы проводим для воспитателей ДДОУ специальные семинары. Например, задаем им следующие «современные» алгоритмы зла, на основе которых они сами

(часто с детьми) начинают сочинять сказку. «В лесу становилось темно и холодно. Под кустом лежал и плакал кем-то забытый ребенок...». Или такой алгоритм. «Жили-были две девочки. Одна видела смысл жизни в постоянном накоплении дорогих игрушек, а вторая — стремилась осознать свое предназначение в этом мире...» Предлагается продолжить рассказ о приключениях этих девочек, оказавшихся среди неизвестных людей и т. д.

Хорошо воспринимают дети сказки А.С. Пушкина, многие народные сказки из собрания А.Н. Афанасьева. Как говорится, было бы понимание и любовь к детям. А точнее, было бы абсолютное предпочтение ценностей ребенка перед всеми остальными благами взрослой жизни.

Глава 12
Свобода и пространство

Об активной роли пространства и постоянного притока к органам чувств всего богатства естественных сенсорных и, особенно, подвижных стимулов в развитии нейроэпителиальных структур мозга написаны фундаментальные монографические работы. Это прежде всего уникальное по масштабам и глубине многотомное руководство «Проблемы физиологической оптики» (Изд-во АН СССР, 40-е — 50-е гг. XX столетия).

К таким работам можно отнести: «Хрестоматия по ощущению и восприятию» (под ред. Ю.Б. Гипенрейтер и М.Б. Михалевской; Изд-во Московского университета, 1975); Василевский Н.Н. «Экологическая физиология мозга» (Л.: «Медицина», Ленинградск. отд-ние, 1979); «Зрительные пути и система активации мозга» (М.: Наука, Ленинградск. отд-ние, 1982; отв. ред. Ю.Т. Кратин); «Психофизика сенсорных и сенсомоторных процессов» (М.: Наука, 1984); «Роль сенсорного притока в созревании функций мозга» (М.: Наука, 1987; отв. ред.: Е.М. Максимова, К.В. Шулейкина) и др. А работы Р. Грегори «Разумный глаз» (М.: «Мир», 1972), В.Д. Глезера

«Зрение и мышление» (Л.: Наука, 1985), В.Ф. Базарного «Зрение у детей. Проблемы развития» (Наука, СО, 1991) и другие указывают, что органы чувств и, в первую очередь, зрительный анализатор призван не только отражать внешний мир, но и формировать внутреннее (духовное) мировоззрение (душу — на языке духовных учений).

Анализируя эти и другие фундаментальные труды, нетрудно прийти к выводу: восприятие естественных подвижных стимулов в пространстве — это особая ничем не заменимая форма, с одной стороны, стимуляции активности и развития нейроэпителиальных структур мозга, а с другой — формирования внутреннего «коллектора» памяти чувств. В качестве примера приведем выдающиеся открытия Hubel D. and Wiesel T.N. (1962), Д. Хьюбель (1974). С использованием тончайшего нейрофизиологического инструментария ими показано, что при разном положении и удалении от наблюдателя зрительных объектов реагируют совершенно разные нейроэпителиальные клетки коры головного мозга. Это открытие показывает, что сама анатомическая архитектоника коры головного мозга является своеобразным «слепком» трехмерного пространства внешнего мира.

«Чувство становится объективным в созерцании. Субъект, погруженный в созерцание, находится в непосредственной связи с ним, так что в созерцании, собственно говоря, он не имеет еще никакого другого бытия, кроме указанного объективного пространственного и временного бытия» (Гегель, 1970).

С этих позиций развитие нашего мозга шло «навстречу» пространству через активное его освоение с помощью ног, а также преображение с помощью рук. Вот почему любое ограничение пространства, в том числе притока к органам чувств всего богатства естественных сенсорных стимулов, — это всегда угнетение активности не только самих чувств, но и их конечного звена — анализаторов мозга. Систематическое ограничение притока к органам чувств внешних сенсорных стимулов — это всегда депривация (депрессия) нейроэпителиальных структур мозга.

Вот почему доминирование в образе жизни (обучении) детей восприятия узкоформатных одномерных книжных тупиков — это активность лишь мизерной части нейроэпителия мозга на фоне депрессии всех остальных. В поколениях же это недоразвитие целых зон коры головного мозга, а в конечном счете его обратное развитие. А кто не замечал, с каким облегчением мы отрываем взгляд от своего «близорукого» рабочего места, от своих бумаг (компьютера) и устремляем его в бесконечное пространство. Особенно остро мы чувствуем это при выходе из помещения на открытое пространство, по-настоящему не осознавая сколь утомителен и деструктивен для здоровья труд, связанный с систематическим отчуждением нашего взора от пространства, всего богатства природных стимулов в связи с пользованием ближним обездвижено-«тупиковым» зрением.

Последствия воздействия такого труда на психическое и физическое здоровье ярко описал еще в 70-е гг. XX столетия известный немецкий специалист по гигиене Краузе-Либшер: «*Жалобы не ограничиваются только глазами, но включают также ухудшение общего самочувствия или расстройство других органов и систем. Однако вначале пациенты, как правило, жалуются на нарушение зрения, например на «появление тумана перед глазами», на «мерцание» и другие зрительные расстройства при работе на близком расстоянии. К этому добавляются жалобы на понижение работоспособности, невозможность концентрировать внимание. Затем присоединяются боли во лбу или затылке, иногда колотье или ночные боли в области сердца, состояние страха, забывчивость, бессонница, обмороки, тошнота, пугливость, боязливость. В некоторых случаях у таких пациентов отмечается специфическое стереотипное положение головы — поза, характерная для выполнения тонких операций и контроля за работой мелких механизмов. При однократном обследовании обычно не удается установить органических поражений. Осмотр пациента терапевтом нередко выявляет функциональные нарушения, например колебания артериального давления с наклонностью к коллапсу*».

Как утверждают западные ученые, уже в 1970-е гг. «близорукие» зрительные нагрузки школьника сравнялись с трудом лиц, занятых напряженным зрительным трудом. А кто из родителей, ежедневно выталкивая свое чадо в школу, хоть на миг задумался: если взрослые с их физической и психической зрелостью при систематической концентрации зрения на мелких и близких объектах погружаются в «бессонницу», «состояние страха», «пугливость», «боязливость», «ночные боли в области сердца» и даже «обмороки», то что же тогда говорить о малышах с их генетической страстью к движениям, их физической и психической незрелостью? К сожалению, уже для большинства «равноправных» родителей главной проблемой давно стала не трагедия ребенка в школе, а проблема куда его «пристроить».

Думается, нам придется наконец в полной мере осознать мудрость древних в архитектурном обустройстве своей среды обитания. Речь идет о совершенстве архитектуры Древнего Египта, Китая, народа Майя, Греции, Индии и других, основанной на тонком чувстве пространства и зрительной перспективы. Завораживает взгляд архитектурное совершенство композиции Помпеи, дворца в Красном Форте: вверху — широкое окно в мир пространства, под ним бассейн, отражающий просторы неба, вокруг — садик. Везде единство перспективы и пространства, рукотворного и природного. Кто был в Индии, тот непременно восхищался искусством расширения пространства с помощью узорных экранов и зеркал. И это не только красота. Так, в народной тибетской медицине пространство представлено одним из первичных элементов, лежащих в основе всего сущего, в том числе развития и здоровья человека.

О том, что продолжительный сенсорный контакт формирует адекватное экологическое чувство, мышление и действие показали исследования, выполненные под нашим руководством на базе отдела физиолого-клинических особенностей развития сенсорных систем Института медицинских проблем Севера СО АМН СССР (на примере коренных народностей Севера). Известно, что наиболее характерными особенно-

стями традиционной экосреды, в которой происходит формирование зрительной системы коренных народностей Севера, в том числе и ее высших отражательных функций мозга, являются широкий панорамный обзор, относительно слабая предметная насыщенность, низкие скорости подвижности объектов в пространстве, бедность цветовых колоритов в течение продолжительной полярной зимы, резко сменяющаяся богатством цветовой гаммы в течение короткого полярного лета. Даже традиционные виды деятельности коренных народностей, направленные на поддержание их жизни (охота, оленеводство, рыболовство), как правило, не выходили за рамки естественных, чувственно-экологических взаимоотношений человека с природой.

Именно такой этноэкологической характеристикой среды и можно объяснить выявленные сотрудниками нашего отдела особенности зрительного восприятия и действия северян. Это — обостренное чувство пространства, сочетающееся с высокой потребностью к зрительно–поисковой активности в режиме дальнего зрения; обостренное чувство цельного зрительного восприятия объектов в пространстве и относительно низкая способность к поэлементному анализу различных множеств и, особенно, в режиме ближнего зрения; высокое чувство локализации объектов в режиме дальнего зрения и относительно низкая способность к продолжительному выполнению тонко-координаторных зрительно-ручных манипуляций; относительно высокая способность к зрительно-образному (художественному) мышлению и крайне затруднительный для них информационно-вербальный тип строительства отечественной школы; относительно высокая адаптивность к функционированию в природных условиях, в том числе фотоэкстремальных, и низкая адаптивность к продолжительному воздействию искусственной и особенно мелькающей освещенности (экраны телевизоров, люминесцентное освещение и др.).

Приведенные сведения указывают, что развитие и функционирование зрительного анализатора и мозга в целом отра-

жает их глубокий этноэкологический «настрой» на пространство и природную среду. В этих условиях особая значимость систематического сенсорного контакта с природой наиболее остро ощущается на том этапе развития детей, когда происходит формирование оптико-вегетативного и сенсорно-психогенного равновесия организма с внешней средой.

В свете изложенного проблема сенсорного синтеза организма с естественной природной средой особенно остро прослеживается на этапе НТР, когда наиболее характерной чертой микросреды обитания становятся закрытые помещения и ограниченные пространства. А ведь сколько мудрости и истины заложил великий Фребель в такое понятие, как «детский сад». Означает оно только то, что раннее детство должно проходить в саду и только в саду. И только «чернокнижники» могли в последующем переименовать его в такое холодное обезжизненное понятие, как «детский комбинат», а затем и в «образовательное учреждение» (т. е. в обычную школу).

С позиции синтеза законов пространственно-перспективного зрения с теорией обучения заслуживают особого внимания идеи одного из выдающихся мыслителей средневековья Т. Кампанеллы. «*На внешних стенах храма и на завесах... изображены все звезды с обозначением при каждой из них в трех стихах ее сил и движений. На внутренней стороне стены первого круга изображены все математические фигуры... Величина их находится в соответствии с размерами стен, и каждая из них снабжена подходящей объяснительной надписью в одном стихе...*». В беседах с А.В. Луначарским по поводу данной идеи Т. Кампанеллы В.И. Ленин подчеркнул: «*Мне кажется, что это далеко не наивно и с известным изменением могло бы быть нами усвоено и осуществлено теперь же*» (см. «На путях к красоте. О содружестве искусств», 1986).

К сожалению, данную идею нам удалось научно развить и реализовать лишь в конце 1970-х гг. XX столетия и то лишь в ограниченном количестве детских садов и школ. Подробно качество развития и состояние здоровья детей, учебный процесс которых строился в режиме дальнего «широкоформатно-

го» зрения и подвижного дидактического материала описано в упомянутой выше монографии «Зрение у детей. Проблемы развития». Частично на этом еще остановимся отдельно.

Глава 13
Телесная вертикаль, мозг и активность генофонда

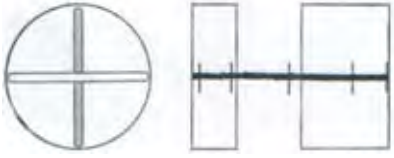
О том, что жизнь на земле, в том числе человеческая, глубоко и интимно связана с космическими ритмами, много написано практически во всех древних духовных учениях. Значительный вклад в научное осознание этих связей внесли работы выдающегося отечественного ученого А.А. Чижевского. Его учение продолжил крупный исследователь, наш современник, один из основателей космофизической антропоэкологии академик В.П. Казначеев. Один из последних его трудов так и называется «Ноосферная экология и экономика человека» (авторы В.П. Казначеев, А.А. Кисельников, И.Ф. Мингазов. Новосибирск, 2005).

Последние открытия в области физики свидетельствуют, что все космические тела связаны между собой посредством особой духовной энергии, которая названа торсионной (Н.А. Козырев, 1980, 1982, 1991; Г.И. Шипов, 1993). При этом первичным моментом космического торсионного взаимодействия является волна («животворная» волна — на языке духовных учений).

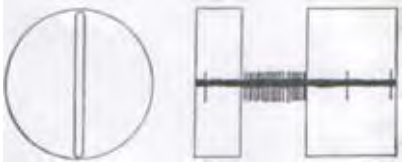
Нам еще предстоит осознать глубину гипотезы, высказанной Ф. Энгельсом, о том, что процесс вочеловечивания наших далеких предков связан с переходом их из горизонтального положения тела, характерного для животных и пресмыкающихся, на вертикальное, характерное только для человека. Меня, специалиста по изучению психофизиологических процессов, сопровождающих переход детей на доминантную вертикальную позу и, наоборот, на «седалищно-согбенный» динамический стереотип в организации учебного процесса, больше всего удивляет и поражает следующее. Во-первых, то,

что наш «вочеловеченный» остов принял отличительную видовую форму — форму идеальной волны, т. е. позвоночник представляет как бы застывший космический волновой «слепок». Во-вторых, в отличие от других форм жизни только человеку дан дополнительный позвонок — Атлант, призванный своей структурой и особым положением постоянно поддерживать голову в приподнятом над горизонтом состоянии. Фактически из всех видов жизни только человеку дано единственное право: право на этот позвонок, который призван возвышать наше чувство пространства и перспективы над горизонтом «заземленной» жизни, призван устремить взгляд и сокровенные помыслы в вечность небесных далей.

Лауреат Нобелевской премии Д. Хьюбел (1974) сделал следующее открытие. Автор предлагал смотреть на вертикальную и горизонтальную щель. При этом он фиксировал электрические потенциалы нейронов коры головного мозга. Оказалось, что клетки особо «радостно» (активно) реагировали на вертикальную щель и почти «молчали» на горизонтальную (рис. 20). Ясно, что вертикальная щель навязывала микродвижения глаз по «одухотворяющей» вертикали вверх, а горизонтальная щель их пресекала.



при горизонтально расположенной щели



при вертикально расположенной щели

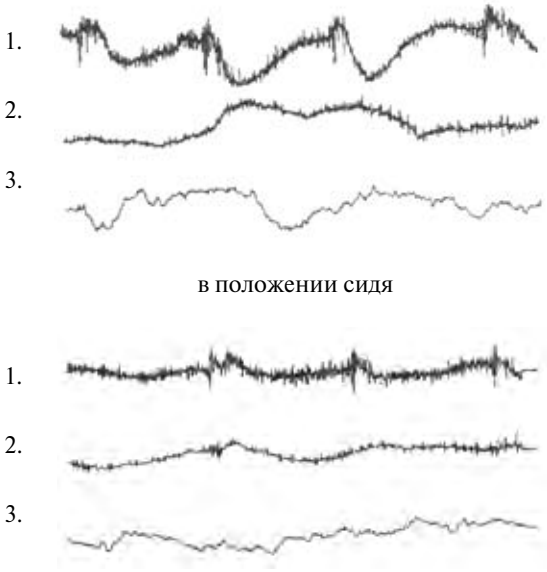
Рис. 20. Реакция клеток коры головного мозга

Доминирование в процессе развития детей, в их образе мировосприятия близоруко-книжных зрительных «тупиков» — это доминирование «свернувшихся» в точку телесно-мышечных зрительно-тактильных голограмм, а в итоге «свернувшихся» в точку импульсивных сиюминутно-судорожных ценностей и смыслов жизни некогда устремленных в вечные ценности духовно-разумных людей. Не может не вызвать удивление любого нормального человека следующее обстоятельство. Почему за всю эпоху так называемого «просвещения» официальная наука так и не изучила, как будут развиваться дети, если у них в учебном процессе сохранить видовую телесную вертикаль с приподнятой в осанне головой или с малых лет придавать телу сидячую согбенность с опущенной книзу головой.

Мы обратили особое внимание на следующую «находку» специалистов в области электрофизиологии. Они, в частности, подметили, что при вертикальном положении тела активизируется движение особой энергии снизу вверх по ногам. Данное явление было названо как восходящая энергетическая активация. К сожалению, глубже такой констатации наука этот феномен опять-таки не изучила.

Комплексом выполненных под нашим руководством исследований по возрастной физиологии чувств установлено, что в основе восходящей энергетической активации оказался высокочастотный активизирующий симпатический тонус жизни и одухотворяющий чувства и помыслы людей энергетический ритм, начинающийся с подошв наших ступней и далее распространяющийся вверх по телу, подключая к себе все вегетативные и психомоторные системы жизнеподдержания. Определено, что данный энергетический ритм через вестибуломозжечковый механизм несет не только феномен зарождения нервных токов, необходимых для реактивации видовых информационно-генетических «сверток», в том числе и для жизнеподдержания, но и особую «соборную» функцию — функцию синхронизации («сборки») между собой всей иерар-

хии телесных энергоинформационных алгоритмов (от высокочастотных до низких) (рис. 21).



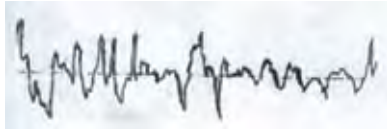
1 — электромиограмма руки;
2 — электромиограмма икроножных мышц;
3 — микродвижения глаз.

Рис. 21. Электрическая микродвигательная активность тела и его органов

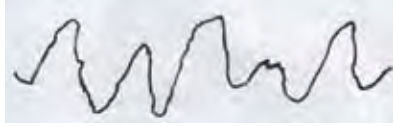
Установлено, что реактивационный эффект нервных токов, в том числе эффект «сборки» между собой различных энергоинформационных контуров, прямо пропорционален оформленности и укорененности на этапах детства главного параметра нашей видовой конституции — телесной вертикали (осанны — на христианском языке). Оказалось: активность (мощность) данного восходящего энергетического тока обусловлена мерой совпадения вектора телесной вертикали

относительно гравитационной земной (а в широком плане — космической) оси. При этом максимум ритмической упорядоченности, пластичности и мощности высокочастотного телесно-тонического ритма выявляется при совмещении телесной вертикали с гравитационной осью земли. И наоборот, при отклонении вектора телесной вертикали от гравитационной оси наблюдается, во-первых, нарушение ритмического строя колебательного момента, во-вторых, рост судорожных нейромоторных спаек, в-третьих, постепенное угасание амплитуды (мощности) алгоритмов.

Нами подтвержден установленный ранее В.С. Гурфинкелем, Я.М. Коц, М.Я. Шик (1965) феномен: по мере искусственного увеличения массы тела (путем возложения на плечи дополнительного груза) колебательный момент и нейромышечный энергетический потенциал тела не только не затухал, а, наоборот, увеличивался (рис. 22).



без дополнительного груза



с дополнительным грузом в 5 кг, возложенным на плечи

Рис. 22. Колебательный момент вертикального тела

Отмеченное выше позволило сделать вывод: биоэнергетика и водительство данного ритма вынесены за пределы телесной организации. Пропорциональность же мощности и ритмичности колебательного момента тела по мере приближения телесной вертикали к гравитационной оси позволили нам считать,

что под основу его происхождения подведен гравитационно-колебательный момент земли (он же — электромагнитный, торсионно-фотонный). Тот же ритм, который на этой основе трансформируется в колебательный момент тела, мы определили как телесно-осевой гравитационно-торсионный ритм жизни (ТОГРЖ).

С этих позиций «собрать» тело — значит собрать всю иерархию чувственных контуров (информационных алгоритмов) телесной организации в единую синхронно сонастроенную энергоинформационную цельность (соборность). Это представляется возможным достичь только с помощью подключения телесной «конструкции» к внешнему ритму — ритму водителю, ритму-«дирижеру», гравитационно-торсионному ритму земли и неба.

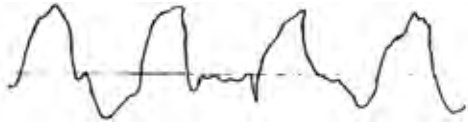
Речь идет не просто о «механическом» подключении телесной «конструкции» к внешней гравитационной вибрации. Совместно с В.П. Новицкой и В.А. Гуровым установлено, что в условиях телесной вертикали и произвольно-волевой активности тела происходит утилизация в нашем теле особой фотонно-торсионной энергии. Это проявилось, в частности, в том, что при организации обучения детей в режиме телесной вертикали (прямостояния и прямохождения) спустя 2 года флуоресценция (свечение) клеток крови было в 2,3 раза мощнее по сравнению с детьми, учебный процесс которых строился в традиционном моторно-закрепощенном «седалищном» режиме (подробнее см. разд. III, гл. 1).

Установлено, что процесс проникновения и распространения ТОГРЖ по телу с подключением к себе различных вегетативных и психомоторных ритмов сопровождается вегетативной, и прежде всего симпатико-тонической, активацией, возникающей при телесной вертикальной стойке с развернутыми плечами и гордо поднятой головой («царской осанне»). Только в таком положении отмечается вся полнота раскрытия пластичности («парусности») волновой структуры нейромоторных (энергоинформационных) алгоритмов. И наоборот, отклю-

чение телесных ритмов от ТОГРЖ сопровождается угасанием вегетативной активности на фоне доминирования парасимпатического тонуса, характерного для эмбрионально-согбенного тела. В этих условиях наблюдается синдром «сворачивания» полноты раскрытия («парусности») волновой структуры нейромоторных ритмов, вплоть до появления острых спаек.

Выявлено, что исходным базовым ритмом, подведенным под первичную структуризацию высокочастотного телесно-осевого ритма в психоконструирующие низкочастотные ритмы, оказался шаговый ритм. Постепенно при переходе на прямохождение шаговый ритм становится тем базовым ритмом, на который сонастраиваются не только вегетативные ритмы жизнеподдержания (сердечно-сосудистый, дыхательный, гладкомышечные ритмы желудочно-кишечного тракта и т. д.), но и психоконструирующие произвольно-волевые ритмы телесных усилий (рис. 23).

после зрительной работы в положении сидя



после прогулки на открытом пространстве

Рис. 23. Ритмы гладкомышечных систем
(на примере микродвижений глаз)

Таким образом, ТОГРЖ имеет прямое отношение не только к поддержанию жизнетворной высокочастотной моторики, подведенной под основу функционирования всех систем

жизнеобеспечения, но и к формированию всего того, что нас вырвало и возвысило из мира чисто вегетативной (инстинктивной) жизни. Речь идет о формировании всех произвольно-волевых (психомоторных) ритмов, конструирующих нашу духовно-психическую сферу: уверенной речи, рукотворческих, графических, музыкальных способностей и т. д.

Установлено: все низкочастотные (слабо энергоемкие) произвольно-волевые (психомоторные) способности людей в детстве оформляются на основе их подключения к высокочастотным (высоко энергоемким) автоматизированным ритмам, протекающим в организме на основе ТОГРЖ. При этом для подключения и наложения таких ритмов нужны как минимум не просто физминутки, а систематическая тренировка и совершенствование качественно новых ритмов — произвольно-волевых на фоне развития созидательных рукотворных усилий (действий). И тренировка не в режиме «минуток», а в режиме образа жизни детей.

В этих условиях эффективность подключения и наложения произвольно-волевых ритмов с ТОГРЖ обусловлена двумя принципиальными моментами: во-первых, приданием произвольным усилиям строго ритмического строя, во-вторых, такой минимизации усилий во времени, при которой за каждым усилием (мышечным напряжением) должна следовать микропауза (отдых), необходимая для восстановления затраченных при усилии пластических и энергетических веществ, в том числе для обеспечения полноценного тока крови по капиллярам и сосудам, а в целом — для поддержания обменных процессов жизни на оптимальном уровне.

Это положение, пожалуй, можно отнести к базовым законам психоэргономики, которые должны быть подведены под организацию любой деятельности человека и особенно ребенка в учебном процессе. Сразу же заметим, что только с этих позиций можно осознать особую целесообразность каллиграфического письма перьевой ручкой как произвольно волевого механизма, необходимого для волновой ритмиче-

ской организации жизнетворных ритмов. Можно понять, почему отказ от каллиграфического перьевого письма с ритмическими усилиями на фоне навязывания детям скоростного письма с постоянным усилием шариковой ручкой нанесло непоправимый ущерб телесному и психическому развитию. Вот почему в долгосрочном плане оформленность, а главное укорененность, на этапах раннего и более позднего детства телесной вертикали, а также свободы (автоматизма) произвольно-волевых ритмов — это абсолютное условие, необходимое, с одной стороны, для поддержания функциональных возможностей вегетативных систем жизнеобеспечения организма, с другой — для реактивации и выведения на поверхность телесной и духовно-психической жизни видовых информационно-генетических алгоритмов, с третьей — для оформления психоконструирующих моторных функций и, как следствие, духовно-психических способностей.

И наоборот, неоформленность на этапах раннего детства телесной вертикали, а также свободы (автоматизма) произвольно-волевых ритмов. Это закрепощение и заглушение жизнетворных алгоритмов. Это закрепощение и «секвестрация» в поколениях видовых программ, а в конечном счете, угасание видовой телесной и духовной жизни.

Проследим все отмеченное выше на примере становления базовой функции, подведенной под формирование сознания ребенка — функции речи[1]. В частности, как выявили исследования, настоящий «прорыв» в речевом развитии, в свободе речевого выражения ребенка связан именно с переходом его на прямохождение. С этого момента развитие всех базовых психомоторных способностей (речевых, рукотворных) происходит исключительно в движении, мотивируемом страстью к познанию, открытиям и преображению в рукотворчестве всего видимого и слышимого.

---

[1] Работа выполнялась совместно с научным сотрудником лаборатории Н.В. Кулебякиной.

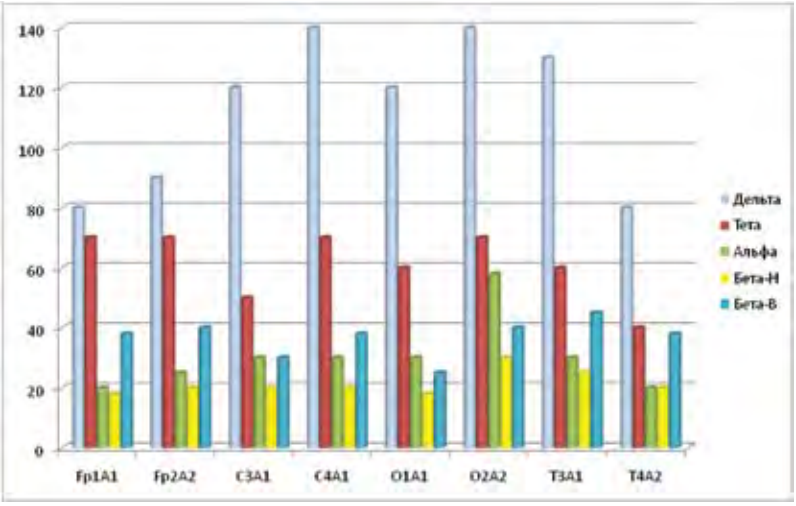
И только синтетическая телесно-чувственная и образно-созидательная активность ребенка в пространстве является абсолютным условием для развития нейродинамических процессов и структур коры головного мозга (ГМ). Воистину, развитие мозга идет вслед за активным освоением пространства с помощью ног и преображением мира с помощью рук и языка. В частности, спектральный и амплитудный анализ электрических потенциалов мозга (ЭЭГ) у двухмесячного ребенка показал доминирование в коре головного мозга волн медленной активности (рис. 14). Такие показатели ЭЭГ характерны для данного возраста и являются показателем незрелости («несобранности») проекций тела в коре головного мозга, а, следовательно, несформированности психомоторных, в том числе психоречевых способностей.

Известно, что к 1,5 годам ребенок уже овладевает прямохождением и делает первые уверенные шаги в речевом развитии. Биоэлектрическая активность (БЭА) коры головного мозга (ГМ) в это время проявляется в доминировании базового сенсорного α–ритма с правильным зональным распределением в затылочных ее областях. Приведем пример, указывающий, что возникновение и развитие психоречевых функций напрямую связано с переходом ребенка на прямохождение. В частности, была зарегистрирована ЭЭГ у мальчика 1,5 лет с ДЦП и парезом нижних конечностей. Несмотря на то, что у ребенка к этому возрасту сформировались некоторые манипулятивные ручные действия с предметами, все же речевое развитие было на уровне лепета отдельных слабо дифференцированных слогов. Биоэлектрическая активность коры ГМ проявлялась в виде волн медленной активности и доминирования бета-ритма в затылочных и центральных отведениях (рис. 24). Спектральный анализ ЭЭГ показал доминирование правого S-полушария по амплитудным и частотным диапазонам.

Вот почему любое пресечение становления и укоренения прямохождения, в том числе телесно-моторной и произвольно-волевой активности ребенка в пространстве (например, за счет

организации в ДДОУ «развивающих» занятий на стульчиках), оказывает крйне деструктивное воздействие на развитие мозга, в том числе речевых (духовно-психических) способностей.

Гистограмма результатов анализа (максимальная амплитуда, мкВ)



Гистограмма результатов анализа (частоты, гц)

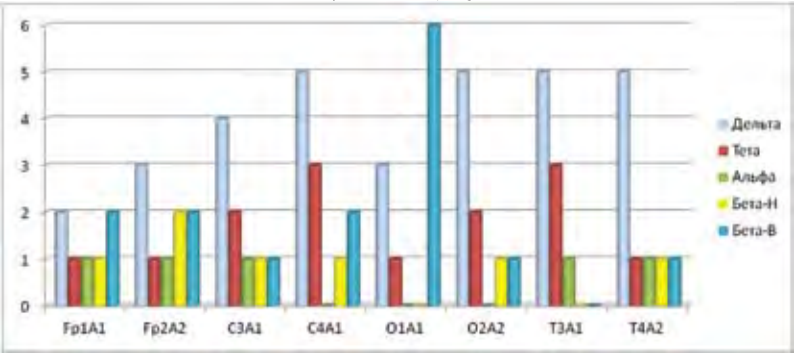
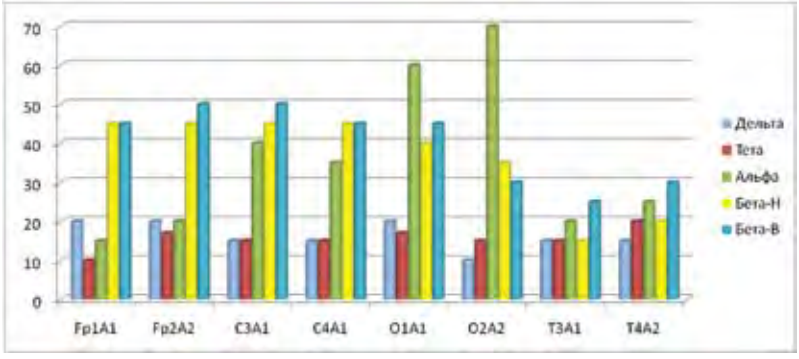


Рис. 24. Показатели амплитудных и частотных характеристик БЭА коры головного мозга ребенка 1,5 лет при неукорененности в прямохождении из-за пареза нижних конечностей

Далее нами были зарегистрированы ЭЭГ у детей аналогичного возраста с оформленной телесной вертикалью и психоречевыми способностями. Общей характеристикой биоэлектрической активности коры ГМ было преобладание сенсорного α-ритма на фоне медленной активности (рис. 25). Преобладание же правого полушария по спектральным показателям является нормой для данного возраста.

Гистограмма результатов анализа (максимальная амплитуда, мкВ)



Гистограмма результатов анализа (частоты, гц)

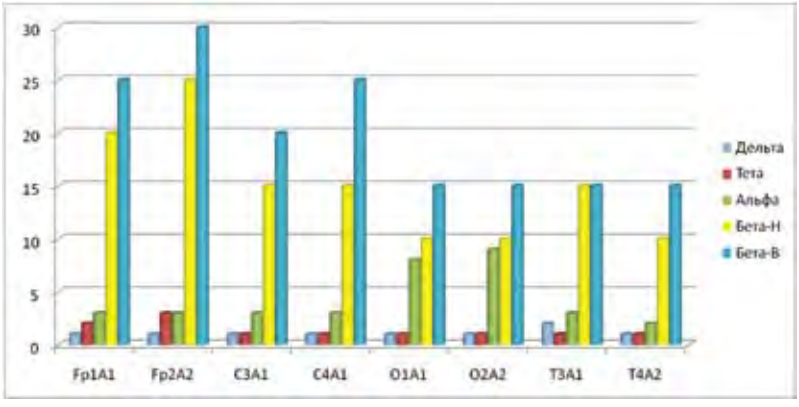


Рис. 25. Показатели амплитудных и частотных характеристик БЭА коры головного мозга ребенка 1,5 лет, укорененного в прямохождении

Наши исследования убеждают, что при систематическом проведении «сидяче-стульчиковых» занятий (кстати, удобных для воспитателей и учителей) у детей быстро укореняется патологическое развитие телесной вертикали, на фоне возникновения различной патологии позвоночника. Сообщения специалистов показывают: даже в таком «продвинутом» в области науки и медицины городе, как Москва среди выпускников ДДОУ уже в 96-100% выявляется патология осанки.

Для углубленного изучения последствий отклонений в развитии позвоночника от предназначенного видового плана (идеальной осанки) на развитие мозга нами изучены ЭЭГ детей с различно оформленной телесной вертикалью. ЭЭГ регистрировалась у 25 подростков в возрасте 14 лет. Испытуемые были объединены в две группы: в группу I входили учащиеся с относительно удовлетворительно развитой телесной вертикалью (осанкой), а в группу II — учащиеся с выраженными дефектами в развитии телесной вертикали.

ЭЭГ регистрировали в двух положениях: сидя и стоя. Данные положения тела были выбраны с целью проследить эффективность энергетической активации мозга при различной ориентации тела относительно гравитационной оси земли. Количественные характеристики мощности отдельных частот биоэлектрической активности головного мозга позволяли оценить распределение ритмов и установить между ними связь в спектре ЭЭГ.

Анализ ЭЭГ правого и левого полушарий головного мозга выявил, что организация их биоэлектрической активности неодинаково зависит от расположения тела в гравитационном пространстве. Так, организация частотных ритмов в спектре ЭЭГ левого полушария (s–гемисферы) среди школьников с относительно удовлетворительно развитой телесной вертикалью существенно не зависела от положения тела в пространстве, хотя при вертикальном положении тела по всем частотным диапазонам суммарная плотность мощности (СПМ) была более высокой, чем в положении сидя ($p < 0,05$). Это указывает

на высокую устойчивость и надежность электрической (энергоинформационной) активности коры головного мозга среди детей с укорененной и хорошо развитой телесной вертикалью (рис. 26).

Анализ межгрупповых характеристик мозговой энергетической активности s–гемисферы показал, что они доминируют в группе II по всем частотным диапазонам, и особенно при вертикальном положении тела (рис. 27). Примечательно, что при изменении позы мозговая активность по диапазонам альфа, бета, гамма, острые спайки радикально меняют свою структуру. Так, в группе I при переходе из положения сидя в положение стоя частотный диапазон медленных волн уменьшается, тогда как в группе II — значительно возрастает. И наоборот, мощность основного гармонического ритма (альфа-ритма) в группе I при переходе из положения сидя в положение стоя значительно возрастает по сравнению с показателями в группе II. Исходя из этого можно предположить, что вертикальное положение тела в сочетании с укорененной осанкой являются активизирующими s–гемисферу по основному гармоническому α-ритму ЭЭГ и инактивирующими по частотному диапазону медленных волн ЭЭГ.

Данный факт также подтверждается оценкой характера организации электроэнцефалографических частот правого полушария (d-гемисферы) у школьников с различно развитой телесной вертикалью. Так, если в группе I высокая СПМ отмечена по дельта, тета, гаммачастотным диапазонам ($p < 0,05$) и относительно низкая по альфа, бетадиапазонам при вертикальном положении тела в сравнении с ее значениями в положении сидя. В группе же II более высокая биоэлектрическая активность мозга отмечена при телесном положении стоя по дельта, тета диапазонам ($p < 0,05$) и относительно низкая по диапазонам альфа, бета, гамма, острые волны по сравнению с ее значениями в положении сидя.

Выявленное отражает более выраженную специализацию полушарий, эффективность корково-подкорковых отноше-

ний и надежность мозгового обеспечения у школьников с удовлетворительно развитой телесной вертикалью. Установлено, что при вертикальном положении тела возрастает активность s-гемисферы по основному гармоническому ритму ЭЭГ и снижается активность d-гемисферы. Как отмечалось выше, левое полушарие является ведущим в формировании и сохранности всех видов речи (внутренняя, устная, письменная) как в младшем, так и в старшем школьном возрасте.

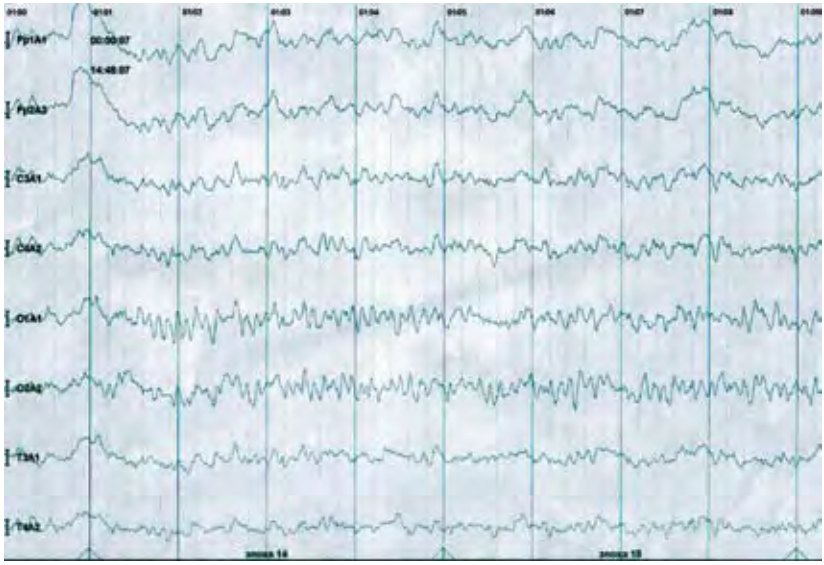


Рис. 26. Организация частотных ритмов БЭА коры головного мозга при удовлетворительно развитой осанке

Дополнительные исследования на конкретном примере показали доминирование левого полушария в работе коры ГМ при сформированных по возрасту психоречевых функциях и телесной вертикали. Была зарегистрирована ЭЭГ у мальчика 9 лет. Биоэлектрическая активность на ЭЭГ проявлялась сформированностью основных α- и β-ритмов с правильным зональным распределением в затылочных и центрально-теменных областях

соответственно. Следовательно, формирование и укоренение прямохождения ребенка на фоне сенсомоторного обогащения повышает эффективность развития и специализацию структур коры ГМ, в том числе потенциал его речевого развития. И это подтверждается на практике. Оказалось, среди детей с укорененной в процессе развития телесной вертикалью различные расстройства речевых функций встречались в 2—3 раза реже по сравнению с детьми, у которых образовательные учреждения в процессе занятий на стульчиках подорвали осанку.

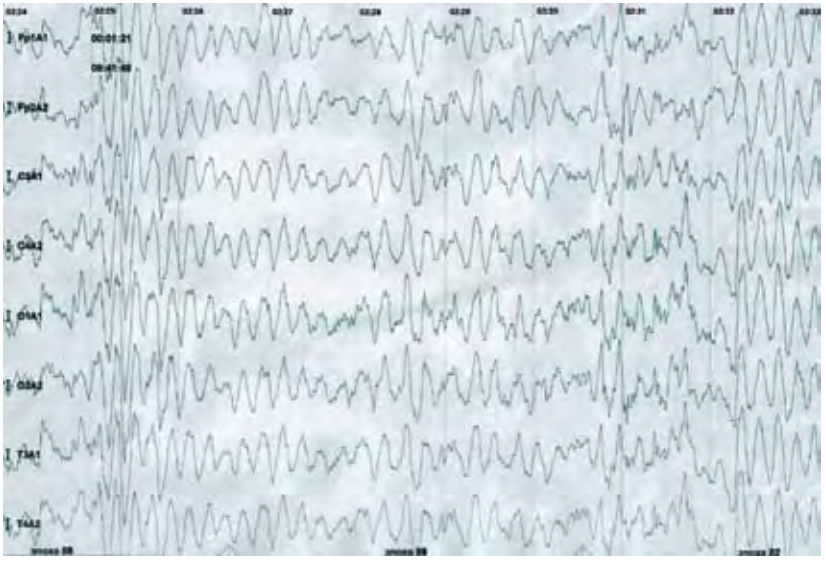


Рис. 27. Организация частотных ритмов коры головного мозга при нарушениях в развитии телесной вертикали (осанки)

В целом выполненные исследования позволяют утверждать следующее. Оформленная в раннем детстве идеальная осанка с приподнятой головой это:

- наивысший (оптимальный) уровень биоэнергетических потенциалов мозга, в том числе их пластической и ритмической организации;

- наивысший уровень пространственно–временной синхронизации биоэлектрических потенциалов мозга;
- наивысший уровень проявления базового сенсорного α-ритма;
- наивысший уровень активности лобных корковых зон;
- наименьший уровень стресс-напряженных волн;
- минимизация и полное исчезновение острых волн (спаек);
- оптимум во взаимоотношениях правого и левого полушарий.

В целом состояние энергоинформационного пространства коры головного мозга в условиях идеально оформленной телесной вертикали с приподнятой над горизонтом головой указывает на фундаментальную роль идеальной осанны в синхронизации (сборке-соборности) энергоинформационных алгоритмов коры головного мозга. И наоборот, при доминировании в учебном процессе сидяче-согбенного тела с опущенной головой выявляется:

- снижение энергетического потенциала и активности коры головного мозга;
- снижение ритмической организации и волновой парусности биоэлектрических потенциалов;
- понижение уровня пространственно-временной синхронности в организации биоэлектрических потенциалов мозга;
- определенная депрессия базового сенсорного α-ритма;
- фрагментация биоэлектрических потенциалов мозга на фоне появления целых зон с ослабленной биоэлектрической активностью;
- значительная хаотичность, мозаичность и изменчивость в организации биоэлектрических потенциалов мозга;
- угасание функциональной активности лобных корковых зон, ответственных за целенаправленную волевую деятельность;
- нарушение межполушарных взаимодействий в виде сглаживания функциональной асимметрии либо неадекватного усиления асимметрии между левым и правым полушарием;

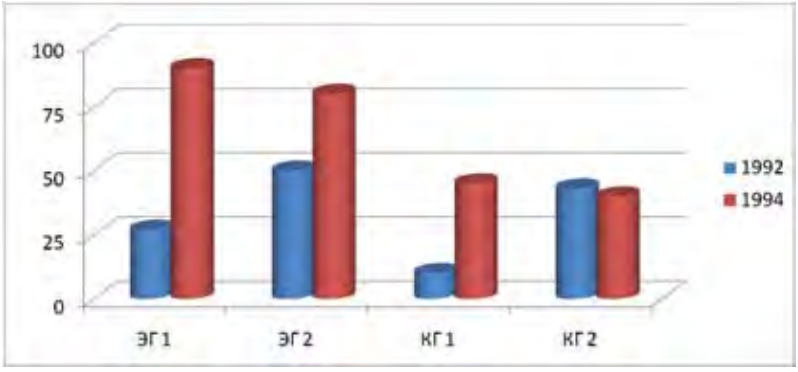
- рост волн, отражающих состояние стресс-напряженности биоэлектрической активности мозга;
- рост острых спаек.

В целом комплекс изменений, наблюдаемых в энергоинформационном пространстве мозга в условиях принудительной обездвиженности и систематического сидения, мы определили как синдром глобальной диссоциации и фрагментации целостности энергоинформационного поля — синдром «разборки» «собранности» («соборности») энергоинформационного тела.

Здесь необходимо сразу же отметить следующее неожиданное явление. Комплекс изменений, наблюдаемых в энергоинформационном (алгоритмальном) пространстве мозга в условиях систематического согбенного сидения характерен для изменений, наблюдаемых при шизофрении. И это, похоже, не случайно. Речь идет о дезорганизации телесно-чувственной основы в организации работы мозга. Традиционно сидячий образ строительства учебного процесса — это, с одной стороны, пресечение притока к органам чувств естественных сенсорных стимулов, с другой — нарушение телесно-осевого гравитационного баланса. А в итоге речь идет о расчленении и дезорганизации целостной чувственно-мышечной проекции тела в пространстве головного мозга.

Под нашим руководством были выполнены исследования (М.А. Ненашева, 1998; Л.В. Дараган, 2005), которые отвечают на главный вопрос: как развивается и укореняется у детей ядро всех их мыслетворных способностей — творческое воображение, если изначально таких подвижных детей «приковать» в школе к седалищам, а взгляд «воткнуть» в точечно-фиксационное пространство букв, цифр, схем? И наоборот, если в процессе урока у них сохранить телесную вертикаль. Оказалось, у согбенно-сидячих детей год от года угасает все то, на основе чего мы вырвались из «заземленной» животно-ситуативной жизни и возвысились в духовное пространство Творца — «крылья» творческого воображения (рис. 28).

I — группа с высокими показателями



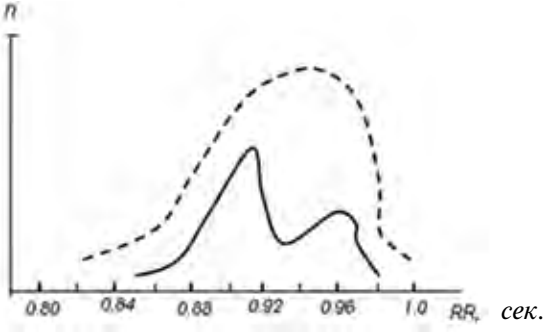
II — группа с низкими показателями

ЭГ — группа, занимавшаяся в динамическом (подвижном) режиме
КГ — группа, занимавшаяся в классическом сидяче-обездвиженном режиме

Рис. 28. Характеристики воображения у детей в процессе школьного обучения, %

Выполненные исследования показали и следующее чрезвычайно важное обстоятельство. Положение головы в трехмерном пространстве оказалось центральным механизмом в

поддержании того, либо иного уровня активации генофонда, в том числе вегетативных процессов жизнеподдержания. Это было связано с тем, что подъем головы сопровождается вегетативной активацией на фоне симпатического доминирования, а опущение — вегетативным угнетением на фоне парасимпатического доминирования. Причем это отражалось даже в таком жизнетворном ритме, как сердечный ритм (рис. 29).



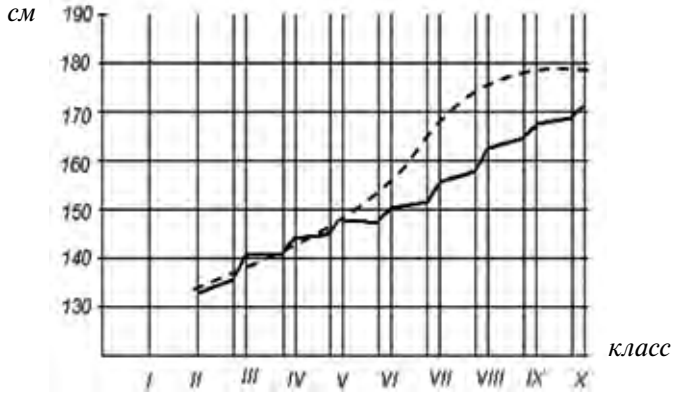
----- *при поднятой голове (на 10—12°)*
—— *при опущенной голове*

Рис. 29. Вариационное распределение кардиоинтервалов

А ведь симпатические (как и парасимпатические) гормоны — это вещества прямого генетического эффекта. Вот почему совершенно закономерно и следующее последствие согбенно-учебного динамического стереотипа ребенка. В частности, установлено, что при систематическом сидении выявлен феномен депрессии активности генофонда и, как следствие, определенное заглушение такого жестко генетически обусловленного параметра, как рост. Только высвобождение детей из учебного («седалищного») обучения (и в зимние, и в летние каникулы) высвобождало активность генофонда, что давало определенный скачкообразный прирост (рис. 30).

Полученные данные позволяют опровергнуть утверждения представителей «классической» генетики о независимости рабо-

ты генофонда от активности тела. Они свидетельствуют как раз об обратном: положение и активность тела в гравитационном пространстве определяет уровень активности генофонда и, как следствие, меру раскрепощения видовых программ жизнеподдержания. Оптимальный же уровень активности генофонда выявляется при идеально оформленной на этапе детства осанке.



----- *занимавшихся в режиме динамических поз (работа за конторкой, свободное хождение по классу);*

—— *занимавшихся в режиме обездвиженной сидячей позы*

Рис. 30. Динамика роста учащихся

Все выше сказанное позволяет утверждать: генофонд сам в себе не имеет энергетического потенциала для самораскрытия и самореализации. Активность его является категорией вторичной по отношению к активности рецепторного аппарата органов чувств, и в первую очередь по отношению к активности вестибулярного анализатора. Учитывая, что вестибуло-мозжечково-мышечная система определяет не только положение, в том числе и равновесие и баланс тела в гравитационном пространстве, но и меру дозирования и соизмерения сознание-конструирующих произвольно-волевых усилий, вестибулярному анализатору мы дали более точное определение — гравитационный анализатор.

Предложенный сидячее-согбенный образ строительства школьной жизни детей как раз и есть не что иное, как формирование поколений с отклоненной осью телесной вертикали от гравитационного вектора земли, не что иное, как рукотворное разрушение базового параметра нашей видовой конституции — телесной вертикали, а в итоге, заглушение главного «биореактора» нашей видовой жизнеспособности — генетической реактивности.

Глава 14
Как рождается мысль

Нам суждено жить в эпоху, когда все чаще молодые люди жалуются на ухудшение памяти. Механизм этого страшного синдрома лежит на поверхности.

Известно, что концептуальная основа отечественной школы выстроена на так называемой вербальной (внечувственно-информационной «безного-безрукой») основе. При этом и учителя, и родители убеждены, что именно информация, закачанная в головы детей в обход их собственных чувственных впечатлений и мышечных усилий, как раз и есть то, что сделает их людьми нравственно-разумными. Между тем всемирно известные специалисты в области мозга (И.П. Павлов, Чарлз Шеррингтон, Джон Экклз, А.Р. Лурия, Уайлдер Пенфилд, К. Прибрам и другие), каждый из которых посвятил жизнь поиску той самой таинственной субстанции в голове, где хранится память, в итоге пришли либо к религиозному, либо к мистическому взгляду на эту проблему. Но самое главное здесь то, что они там так и не нашли никаких «хранилищ» памяти (энграмм). А лауреат нобелевской премии Чарлз Шеррингтон в конце концов заявил: «Мы должны считать проблему связи разума с мозгом не только не решенной, но и лишенной всякого основания для ее решения» (цит. по Уайлдер Пенфилд, 1989).

Комплекс выполненных под нашим руководством исследований по возрастной психофизиологии чувств позволяет прийти к следующему заключению. Все то, чем занимается школа на протяжении 10—12 лет не имеет никакого отношения не только к психофизиологии раскрепощения и развития ребенка, но и к формированию у него собственных мыслетворческих способностей. Под нашим руководством был выполнен следующий простой эксперимент. Группе учащихся 4-х классов (14 человек) предлагалось запомнить 10 однозначных и двухзначных случайных цифр, а затем по памяти их воспроизвести. При этом эксперимент включал в себя два этапа.

На первом этапе дети, как и в школе, были обездвижены (в положении сидя). На втором этапе этим же детям предлагалась та же самая задача. Отличие заключалось в том, что в момент осуществления предлагаемой задачи дети могли свободно ходить. При этом им предлагались не рафинированные от образов эмоциональных смыслов цифры, а встроенные в различные эмоционально смысловые образные сюжеты. Воспроизводить задачу по памяти мы предлагали спустя сутки.

Приведем один из таких сюжетов. «Наступал Новый Год. Бригада из двух мужчин, пяти женщин и тринадцати подростков поехала в деревню, где специально взращивались елочки. Там они срубили 61 елочку, загрузили в автобус. Но только собрались ехать, как дорогу перегородила стая из 18 волков. Все они были голодными, их глаза горели жутким огнем. Хорошо, что у мужчин было два ружья. Они сделали 37 выстрелов, но подстрелили только 6 волков, а остальные разбежались. Волков загрузили, и бригада поехала обратно. За убитых волков им выдали премию — 77 и 95 рублей».

Результаты исследования.

В первом случае 8 детей не могли вспомнить ни одной цифры. четверо вспомнили по 1 цифре и двое — по 2 цифры.

Во втором случае:

1 школьник вспомнил 3 цифры;

1 — 4 цифры;

4 — по 5 цифр;
3 — по 6 цифр;
4 — по 7 цифр;
1 — 8 цифр.

Эксперимент показал, что существующая рафинированная от чувств и образов чисто информационная (вербальная) методика образования не имеет научной основы и чужда чувственно-моторной и эмоционально-смысловой природе ребенка. Корневым истоком развития у него адекватного миропредставления, а в итоге и мыслетворных способностей, является первичный разлитый по телу чувственный аффект. Это выражается во взрывных судорожно-поисковых реакциях тела, направленных на постепенное формирование синтетической трехмерной (голографической) тактильно-мышечно-зрительной модели мира.

Речь идет о произвольно-волевом механизме, на основе которого осуществляется взаимное наложение изначально разобщенных тактильного, мышечно-вестибулярного и зрительного чувств, направленных на вынесение и локализацию телесно-чувственного знака в пространстве. Речь идет о построении (сборке) из первичной неопределенно-поисковой пространственной локализации качественно новой трехмерной модели мира — духовно-воображаемой. Модели, опирающейся на механизм первичного зрительного запечатления и вновь воссозданной руками — мышечно-тактильной (произвольно–волевой). И только при длительных упражнениях по взаимному наложению тактильного, мышечно-вестибулярного и зрительно-локализационного чувств первичный разлитой по телу неоформленный чувственный знак начинает оформляться в структурированные формы, оформляться и выноситься в пространство в виде голографических образов (моделей) мира.

С этих позиций мысль — это снятый и вынесенный в свободное пространство первичный телесно-тактильный чувственный образ. Образ, вынесенный в пространство с помощью

зрения, движений и произвольных усилий тела. Образ, преображенный в рукотворчестве и ассоциированный со словом. Но мысль — это еще не мышление. Мышление — это упорядоченная система мыслей, т. е. система мыслей, выстроенных в логический причинно-следственный образный сценарий.

Все это позволяет процесс формирования у ребенка мыслетворных способностей представить следующим образом. Первичные «мысли» это не структурированный и не локализованный ни во времени, ни в пространстве «рой» чувственно-тактильных аффектов (знаков). Их ориентация во времени и пространстве возможна только с помощью эмоционально-смысловой доминанты. Это тот отсроченный во времени «маяк», на свет которого должен устремиться «рой» мыслей. А вот «крылья» для такого полета дает нам гравитационная энергия, переработанная телесно-мышечной вестибуло-мозжечковой системой (произвольной волей).

В целом наши работы убедили (а раньше «неграмотные» народы это чувствовали и правильно воспитывали своих детей и без нас), что памятью обладает только чувственно-моторный, мышечно-волевой, эмоционально-смысловой аффект. В конечном счете ребенок запоминает только то, что его впечатлило, что он преодолел и сотворил своими руками.

Вот почему информационно-внечувственная (вербальная) основа строительства системы образования и запустила нарастающие в поколениях деструктивные процессы в мировоззрении, которые еще в 50-е гг. XX столетия на Западе были определены не иначе как «расчеловечивание» людей (Иттен, Мадлен Вельц Пагано, Луи Машар и другие). После проведенных в 60—70-е гг. XX столетия школьных реформ, окончательно изгнавших из базового учебного плана все, что истинно развивает ребенка (трудовое, художественное, физическое, музыкальное воспитание, рукотворчество и т. д.), рост психических нарушений (по данным главного психиатра Министерства обороны СССР профессора В. Смирнова) возрос почти в 12 раз.

Ясно, что в этих условиях никаким физическим уменьшением веса учебников ситуацию не поправить. Сегодня во всей остроте поставлен вопрос о спасении детей. И это можно достичь за счет радикального изменения целей и задач всей системы образования.

Глава 15
О значении рукотворчества

Ребенок в 4 года (если ему создать для этого элементарные условия) похож на муравья — вечно что-то ищет, тащит, собирает, разбирает. Наглядный пример того, как человек уже на раннем этапе детства способен познавать и творить мир с помощью рукотворчества. В моменты рукотворческого созидания ребенок вечно что-то приговаривает про себя, т. е. еще и одухотворен образами, ассоциированными со словами.

Но соблюдаем ли мы эти законы рукоТворца и речетворного развития ребенка в образовательных учреждениях? Где работают больше миллиона профессионалов в области воспитания — учителей, воспитателей, психологов и т. д.

Мы отправляем ребенка в школу для того, чтобы он там многие часы, месяцы, годы пребывал и «развивался» в режиме обездвиженности (косности) тела и в «безрукости», т. е. пребывал в состоянии тотального закрепощения чувств, тела и рук. Чтобы он механически заучивал отрешенные от жизни абстракции. Известный педагог-новатор В.Ф. Шаталов (1998) пишет, что все до того увлеклись «закачкой» информации в головы детей, что рот раскрыть за день и то дают ребенку не более чем на 1,5—2 минуты. А ведь науке хорошо известно, что наибольшее представительство в коре головного мозга нормальных людей занимает наша рука, ее кисть и пальцы (рис. 31). Невключенность на ранних этапах детства рук в полноценное рукотворчество — это невключенность в активность обширных зон новейшей (рукотворной) коры головного мозга, а в итоге — их депрессия и обратное развитие.

Видный отечественный нейрофизиолог академик Н.П. Бехтерева (2007) утверждала, что мозг, с одной стороны, стремится «автоматизировать любую повторяющуюся деятельность», с другой — «если на такой автоматический режим переводится почти вся наша деятельность... человек может быстро отупеть и состариться». На вопрос корреспондента «Учительской газеты» «И что же может спасти нас от отупения?» Н.П. Бехтерева отвечает: «Творчество. Сверхзадачи, которые можно решить только с помощью своего интеллекта». Вот здесь как раз и кроется мировоззренческая ловушка.

Рис. 31. Представительство различных частей тела в коре головного мозга

Как тут не обратиться к учению основоположника отечественной психофизиологии — И.М. Сеченова. К центральной его идее о том, где и как зарождаются творческие мысли детей (да и взрослых). С аргументами в руках великий мыслитель показал — творческая мысль не рождается сама по себе в на-

ших головах. Она зарождается только в недрах творческих (произвольно-волевых. — *В.Б.*) мышц (творческих рук. — *В.Б.*). Вот как об этом писал великий мыслитель: «*Все без исключения психические акты, не осложненные страстным элементом, развиваются путем рефлекса*» (т. е. чувственно-моторного акта. — *В.Б.*). При этом первичным в деле психогенеза является не информация, а мышечное ощущение (усилие. — *В.Б.*), которое «*в деле анализа своих ощущений соединяет в себе способность глаза и свойства уха*».

И только «снятые» с глаз и ушей и зафиксированные на мышечном звене ощущения «доходят до сознания в форме какого-то усилия». Следовательно, только в творческом мышечном усилии-действии зарождается реальная творческая мысль. И это означает только то, что процессы мышления и мышечных усилий у ребенка неотделимы друг от друга. Другой вопрос, что эти усилия могут всегда совершенствоваться и стать автоматизированными (свободными) в пластике и ритмах. Например такими, как у виртуоза музыканта. Как у любого мастера — рукоТворца.

Поэтому не автоматизм деятельности ведет к «отупению», а вербальный «интеллектуализм» и мышечная бездеятельность. Кроме того, к такому же отупению ведет и деятельность, выполняемая на фоне телесно-мышечной скованности (судорожности), т. е. на фоне неоформленности ритмов и пластики (автоматизма) усилий.

Эту главную мысль утверждал еще в позапрошлом веке И.М. Сеченов: у психически нормального ребенка (человека) мысль закольцована и интимно связана с чувством и движением (усилием). «*Все бесконечное разнообразие внешних проявлений мозговой деятельности сводится окончательно к одному лишь явлению — мышечному движению. Смеется ли ребенок при виде игрушки, улыбается ли Гарибальди, когда его гонят за излишнюю любовь к родине, дрожит ли девушка при первой мысли о любви, создает ли Ньютон мировые законы и пишет их на бумаге — везде окончательным фактом является мышечное движение. Чтобы*

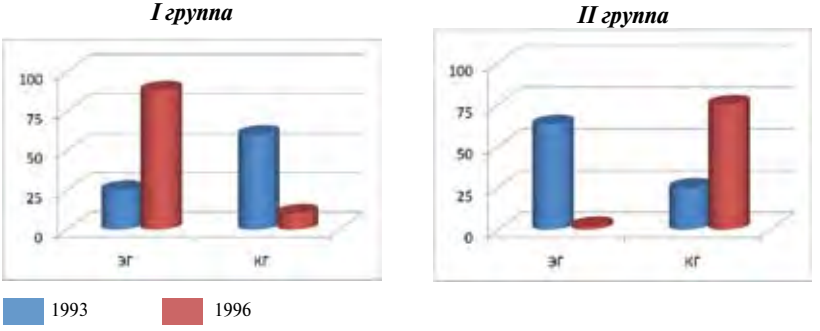
помочь читателю поскорее помириться с этой мыслью, я ему напомню рамку, созданную умом народов и в которую укладываются все вообще проявления мозговой деятельности, рамка эта — слово и дело. Под делом народный ум разумеет, без сомнения, всякую внешнюю механическую деятельность человека, которая возможна лишь при посредстве мышц. А под словом уже вы, вследствие вашего развития, должны разуметь, любезный читатель, известное сочетание звуков, которые произведены в гортани и полости рта при посредстве опять тех же мышечных движений».

Следовательно, по И.М. Сеченову, собственная мысль — это собственное ощущение, воплощенное в собственное мышечное усилие. Врожденная потребность у ребенка творить руками — это и есть потребность чувств (души) творить собственные мысли. Заглушить потребность творить мир собственными руками — значит убить способность к творению собственных мыслей. Но мы никак не хотим вникнуть в то, насколько опасно, и особенно для ребенка, заниматься «рафинированной» от чувств и мышечных усилий так называемой «интеллектуальной» (чисто информационной) деятельностью, т. е. тем, чем и занимается наша школа на протяжении всего периода взросления ребенка.

Анализ мировых достижений наук о человеке убеждает: эволюция творческого мозга, в том числе духовно-психических способностей людей, шла по закону рукоТворца. Человек-Творец — это человек–мастер, который с детства и на протяжении всей жизни совершенствовал потенциал умелых (умных) рук и за счет этого — потенциал творческих способностей умного мозга. Именно этой цели всегда служили народные культуры и народная педагогика.

Выполненные под нашим руководством исследования подтверждают первичную роль развития творческих рук в формировании базовой духовной сущности людей — творческого воображения, а в итоге творческого разума. Вот почему классическая «безного-седалищная» и «безрукая» школа ведет к быстрому угасанию творческого воображения (внутреннего

духовного зрения), творческих способностей мозга. В частности, только за три первых учебных года в такой школе, продуктивное творческое воображение угасало в 2 раза, целостность миропредставления — в 4, переживание пространства и времени — в 2, рост механических инструктивно запрограммируемых знаний — в 3 раза (М.А. Ненашева, 1998 г. — рис. 32).



I — группа с высокими показателями;
II — группа с низкими показателями;
ЭГ — группа активно занимавшаяся рукотворчеством;
КГ — группа не занимавшаяся рукотворчеством

Рис. 32. Динамика творческого воображения в процессе школьного обучения, %

Следовательно, базовыми характеристиками нашего творческого разума не является все то, чем занимается школа на протяжении всего периода взросления детей. Оказалось, базовой характеристикой нашего творческого разума является воссоздаваемое у каждого ребенка внутреннее духовно-творческое воззрение на мир, в том числе способность духовно переживать протяженность пространства и времени. И такое возможно только за счет привития и воссоздания у него способностей «летать» на крыльях творческого воображения. Установлено: дальность «полета» на крыльях творческого воображения (духовного зрения) прямо пропорциональна освоенности ребенком с помощью собственных ног простран-

ства мира, а образная емкость творческого воображения прямо пропорциональна мере преображения собственными руками образов мира (лепка, рисование, конструирование).

Полученные данные позволяют глубже понять величие слов великого греческого философа Гераклита, жившего в VI веке до н. э. Понять, почему он сравнивал разум с огромным пространством, «границ которого нельзя достичь, даже если идти вдоль каждой тропы».

В этих условиях возникает естественный вопрос: в каком же направлении начнет эволюционировать наш творческий мозг, если сменяющие друг друга поколения мы начнем образовывать в «безногости» и «безрукости»? Естественно ожидать, что такой режим «образования» спровоцирует процессы регрессии нейроэпителиальных отделов мозга, ответственных за управление произвольными действиями рук.

Выполненные под нашим руководством исследования выявили, что такая школа постепенно выводит качественно новый постинформационный подвид некогда человека-Творца. Отличительными чертами такого подвида являются угасание творческих способностей рук и мозга на фоне трансформации разума в искусственный инструктивно-программируемый биоинтеллект (интеллект зомби). Вместе с этим начал радикально меняться и телесно-моторный психотип. Речь идет о нарастании в поколениях синдрома «ластоногости» ног и неловко болтающихся рук («орангутангорукости»). Речь идет о нарастании судорожно-взрывной моторной реактивности, спазмотонических поражений тела, неуправляемости своими инстинктами и страстями, а также эпидемии психических нарушений. Вот откуда произрастает уже поразивший детей синдром дефицита внимания с гиперактивностью (см. разд. III, гл 5).

Раздел III. **ДЕТИ В ШКОЛЕ**

Глава 1
Доказательная критика системы образования, которая сложилась в эпоху Просвещения

Из предыдущих разделов работы можно понять, почему в процессе взращивания дитя человеческого духовные учения сравнивают с садом. Человек будет оставаться человеком до тех пор, пока будет оставаться соТворцом, творящим новую человеческую сущность у каждого пришедшего в этот мир дитя человеческого — цельный одухотворенный творчеством и красотой сердечный разум.

Но что станет со всеми нами, если на этапе детства при воспроизводстве новых поколений лишить нас всей той «агрокультуры», с помощью которой народы вочеловечивали каждого ребенка и которую мы частично описали выше? Если лишить нас на этапе детства пространства, всего сенсорного богатства живой жизни: цвета, света, образов, движений, одухотворяющих чувств колыбелей и колыбельных песен, трудоемкого и продолжительного введения ребенка в речетворчество, мир сказок, рукотворчество, в посильный детский труд и многого другого. Вместо этих вочеловечивающих способов воспитания, тысячелетиями наработанных народными культурами, на весь период взросления «похоронить» живые чувства ребенка в стенах, которые названы таким привлекательным для непосвященных словом, как учебно-познавательное пространство (школьный класс). А в этих стенах навязать ребенку такой метод познания виртуальной жизни, при котором даже взрослые «погружаются в бессонницу», «ночные боли в области сердца», «обмороки», «коллапс» и даже инсульты и инфаркты.

В своей книге «*Что такое психология*» (М., «Мир», 1996) известный канадский психолог Ж. Годфруа приводит следующее «Письмо учительницы»:

«Большая часть жизни ребенка и подростка связана со школой. Поэтому влияние школьной системы на интеллектуальное развитие ребенка может быть весьма значительным. В связи с этим мы вправе ожидать, что в школе все должно быть сделано для того, чтобы способности каждого развивались как можно лучше. А что мы имеем в действительности?

Чаще всего обычная школьная система представляет собой прямую противоположность жизни. Все здесь застыло и подчинено жестким правилам. Ребенок, приходящий в школу, попадает в мир «учеников, заучивающих все что угодно, не задаваясь даже вопросом о смысле поглощаемых ими знаний, лишь бы в конце концов получить диплом. Эти дети ждут не дождутся того дня, когда им не надо больше ничего учить. Ребенок столкнется с экзаменами, на которых никто абсолютно ничего нового не узнает и каждый говорит о том, что он уже выучил и усвоил. Он увидит учителей, которые являются для учеников надсмотрщиками, а не помощниками в решении задач, эти учителя ведут себя как настоящие браконьеры — они повсюду расставляют ловушки и создают искусственные трудности в таком количестве, с которым человек никогда не столкнется в повседневной жизни.

Однако самое ценное качество ученика традиционной школы — послушание. «Хороший ученик» — это спокойный ребенок, ничего не говорящий без разрешения, отвечающий только на те вопросы, которые ему задают, и именно так, как от него требуется. Мы уже говорили, к каким последствиям это может привести у детей с высокими творческими способностями, но низким уровнем «интеллекта».

Специально изучал динамику развития и здоровья детей в школе под влиянием учебного процесса доктор Гильом из Нефштале (цит. по: Д.И. Писарев, 1865). Вот его данные:

Число учеников 731
Искривлений позвоночного столба..... 218
Школьных зобов..... 414
Хроническая головная боль 296

Периодические кровотечения 155
Итого болезненных случаев. 1083

При этом уже в те годы автор утверждал: все перечисленные недуги порождены исключительно школьными занятиями. А вот как об этом писал весьма авторитетный в Европе в те годы французский доктор Ламанн (цит. по: М. Платен, 1994): «*...Вот почему, когда приходит время занятий в школе, мы видим, как бледнеют румяные щечки детей, как раздаются постоянные жалобы на отсутствие аппетита, расстройство пищеварения, головные боли и прочее, как, иными словами, развиваются явления настоящей неврастении...Но вот ребенок одолел школу, и все же ложная система воспитания продолжает оказывать свое влияние... Природа заявляет свои права, но ложно направленный инстинкт юности заставляет искать суррогатов утраченного детства в сомнительных развлечениях, растлевающих душу и тело. Многие, очень многие из них погибают прежде всего потому, что в этом возрасте изнуряющие хронические заболевания уносят особенно много жертв: уцелевшие же болезненным характером своих идей ясно свидетельствуют, что их нервная система получила сильное потрясение. Для многих в это время наступает пора экзаменов, являющихся как бы специальной пробой на неврастению... Один при этой работе получает неврастеническую головную боль, которая делает его «полным идиотом» и неспособным к работе, у другого начинается нервное расстройство пищеварения, третий совершенно теряет всякое мужество. По окончании экзаменов нервная система многих до такой степени расшатана и истощена, что они уже не способны ни к какой дальнейшей деятельности...*

*При полном упадке нервной энергии несчастные жертвы уродливого воспитания (*обучения. — *В.Б.*) *кончают самоубийством или, по меньшей мере, являют нам зрелище физически и психически совершенно разбитых людей*».

Наконец, под влиянием неопровержимых фактов в 1904 г. в Нюрнберге был вынужден собраться Всемирный конгресс по школьной гигиене. На нем многие видные медики и ги-

гиенисты уже перед представителями мирового сообщества говорили о трагическом влиянии навязанной модели образования на развитие и здоровье детей. Приведем лишь одну выдержку из доклада авторитетного в те годы доктора Земерад (из Богемии): «*Часто страшно бывает взглянуть на шестилетнего ребенка, поступающего в школу. В лице ни кровинки, весь организм достиг крайней степени истощения. Восьмилетнее пребывание в школе отражается очень вредно на здоровье этих слабых существ. Прежде 14-летняя девушка была сильна, хорошо развита... настоящая невеста. Теперь же это слабая, худощавая и бледная девочка с худенькими ручонками и тонкими ногами. Таковы же и мальчики*».

Увы, конгрессы, форумы собираются, разъезжаются и... забываются. А недоразвитые с «тщедушностью телес» и букетами сугубо школьных хронических заболеваний молодые люди оставляют после себя еще более слабое болезненное потомство. Сомневающимся достаточно припомнить, каким телом и силой духа обладали наши прадеды, какими были наши деды и отцы и какими стали мы. Какими стали наши дети и внуки.

О трагических последствиях непрекращающихся педагогических экспериментов над детьми, прикрываемых «инновациями» и «реформами», заговорили многие специалисты. В конце концов, на объединенной сессии 6 академий (октябрь 2006 г.) президент РАМН М.М. Давыдов во всеуслышание заявил: «среди выпускников школ у нас более нет здоровых молодых людей».

Более точно поразившую наш народ трагедию называет видный отечественный ученый академик А.А. Баранов: «*Идет физическая деградация современных детей...*». *(«Московский комсомолец» от 22.02. 2007)*. В итоге И. Бестужев-Лада приходит к неумолимому заключению: « *Человек потихоньку кончается...» («Медицинская газета», № 68 от 04.09.2002)*

Еще в XIX в. о методике образования швейцарский мыслитель-педагог Адольф Ферьер писал следующие проникновенные слова:

«И сотворили школу так, как велел им дьявол. Ребенок любит природу, поэтому его замкнули в четырех стенах. Ребенку нравится сознавать, что его работа имеет какой-то смысл, поэтому всё устроили так, чтобы его активность не приносила никакой пользы. Он не может оставаться без движения — его принудили к неподвижности. Он любит работать руками, а его стали обучать теориям и идеям. Он любит говорить — ему приказали молчать. Он стремится понять — ему велели учить наизусть. Он хотел бы сам искать знания — ему они даются в готовом виде.

...И тогда дети научились тому, чему они никогда бы не научились в других условиях. Они научились лгать и притворяться.

И вот что произошло. Как и хотел того дьявол, некоторые люди зачахли, стали вялыми и пассивными, утратили всякий интерес к жизни. Они лишились счастья и здоровья. Пропали Любовь и Доброта. Мысли стали сухими и серыми, души зачерствели, сердца озлобились.

И погибла школа, которую так ловко придумал дьявол».

Не услышали мы даже тех, кто пытался на языке поэтических истин подсказать нам:

Что значит знать....
Вот, друг мой, в чем вопрос.
На этот счет у нас не все в порядке.
Немногих, проникавших в суть вещей
И раскрывавших всем души скрижали,
Сжигали на кострах и распинали,
Как вам известно, с самых давних дней ...
Пергаменты не утоляют жажды.
Ключ мудрости не на страницах книг.
Кто к тайнам жизни рвется мыслью каждой,
В своей душе находит он родник...

Ах, господи, но жизнь-то нелегка
А путь к познанию дальний...
Глядишь — его на полпути
Удар от прилежанья хватит.

(И.В. Гёте, «Фауст»)

Выходит, притча А. Ферьера о том, что только дьявол мог предложить эту модель образования, не так уж далека от истины.

Глава 2
Слом или адаптация?

В литературе накопилось значительное количество работ, указывающих на то, что начало школьного обучения вызывает глубокие функциональные нарушения в базовых системах жизнеобеспечения ребенка. Это снижение общей работоспособности, общего вегетативного тонуса, нарушение подвижности нервных процессов, симпатико-парасимпатического равновесия, уменьшение насыщения крови кислородом, рост частоты заболеваемости и т. д. (В.М. Зубкова, 1982; Е.Б. Зуева, 1978; Н.А. Иванова, 1982; Г.М. Рыженко, 1974; А.И. Федотчев, 1978; W. Schmits, 1960; X. Zdunkeiwicz, 1968).

Обстоятельные исследования по изучению влияния учебных нагрузок и сложившегося режима школьного обучения на функциональное состояние и развитие важнейших систем организма детей были выполнены еще сотрудниками НИИ физиологии детей и подростков АПН СССР (1982). Были получены убедительные данные, указывающие на то, что сложившийся режим школьного обучения приводит к системным нарушениям в функциональном статусе и развитии детей. В частности, в процессе учебы у школьников наблюдалось понижение симпатического и рост парасимпатического тонуса, устойчивости ритма дыхания и активности окислительных процессов, увеличение содержания в крови молочной кислоты, уменьшение энергообеспечения мышечной деятельности, рост Na/K соотношения, качественные изменения в системе красной крови, сужение и смещение вариационной характеристики кардиоинтервалограмм, возрастание неэкономного гипердинамического типа сердечной деятельности и др.

Со стороны ЦНС выявлены значительные изменения, характеризующиеся регрессивным изменением ЭЭГ, сдвигом ее ритма в сторону более низких частот, угнетением функционального состояния и реактивности нервных элементов коры больших полушарий и др. Следует обратить особое внимание на то, что отмеченные отклонения происходили на фоне появления аномальных межполушарных взаимоотношений. Такой системный характер функциональных сдвигов способствовал понижению умственной и физической работоспособности детей, их утомляемости, нарушениям в физическом и функциональном развитии, а также приобретению различных школьных патологий.

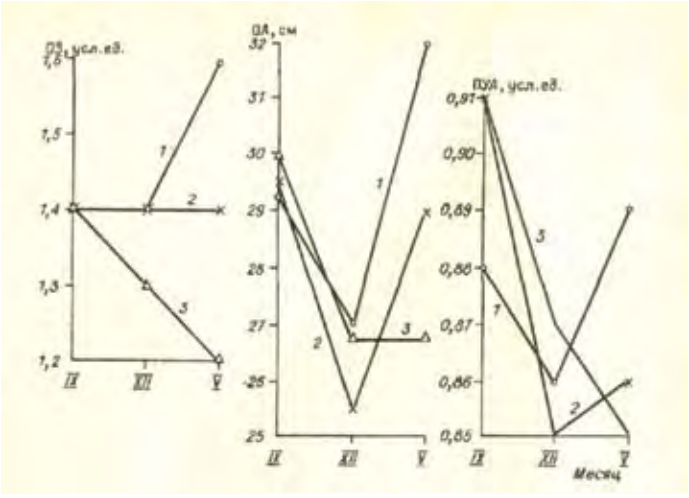
К сожалению, в данном весьма авторитетном исследовании так и не было изучено главное: истоки и механизмы того, как и почему «классическая» модель образования вызывает глубокие и деструктивные поражения детей. Ни в те годы, ни позже этого не было сделано. Вот почему мы просто вынуждены были выполнить эту работу.

Состояние динамики центрального и вегетативного отделов нервной системы, позвоночника (осанки), а также главного звена, на которое падает основная тяжесть учебных нагрузок — зрительного анализатора, было изучено нами еще в 80-е гг. XX столетия среди учащихся, проживающих в городских условиях средней (Красноярск), а также северной зон (Норильск) (В.Ф. Базарный, 1991). Динамическому наблюдению были подвергнуты 116 первоклассников Красноярска и 120 — Норильска. Контролем служили 111 детей аналогичного возрастно-полового состава, продолжавших посещать детский сад (Красноярск).

Состояние остроты зрения (ОЗ). Исходные показатели ОЗ у анализируемых групп детей достоверно не различались и составили 1,4 (рис. 33).

Однако к середине учебного года у первоклассников из Норильска выявилась тенденция к снижению ОЗ до 1,3 *(*$p<0,01$), а к концу учебного года — до 1,2 ($p<0,01$). У первоклассников

же из Красноярска данный показатель за период наблюдения не изменился. В то же время у детей из детских садов к маю отмечен достоверный рост ОЗ до 1,6 ($p<0,01$), отражающий естественный процесс ее онтогенетического развития. Аналогичная динамика выявлена и в таких психофизиологических характеристиках зрения, как глубинное и стереоскопическое зрение. Так, если в сентябре у первоклассников острота глубинного зрения (пороговая величина бинокулярного параллакса) составила 1,7см, то к концу учебного года порог различения снизился до 2,3 см ($p<0,05$) (чем меньше порог бинокулярного параллакса, тем выше острота глубинного зрения. — *В.Б.*).



1 — Красноярск, дошкольники;
2 — Красноярск, первоклассники;
3 — Норильск, первоклассники.

Рис. 33. Динамика функций зрения у дошкольников и школьников

Отмеченное выше показывает, что, во-первых, в возрасте 6—8 лет зрительный анализатор находится в процессе становления и развития функций, во-вторых, что начало школьного обучения пресекает этот процесс с последующим их расстройством.

Состояние аккомодации — базовое функционально-эргономическое звено, на которое приходятся основные учебные нагрузки в режиме ближнего зрения. Исходные величины области аккомодации (ОА) между сравниваемыми группами детей также достоверно не отличались и составляли 29—30 см. К середине же учебного года во всех группах детей наблюдалось достоверное понижение ОА. Аналогичная динамика выявлена и в показателе устойчивости аккомодации (ПУА), характеризующем выносливость зрительной системы к продолжающимся во времени нагрузкам в режиме ближнего зрения. У воспитанников же детских садов, несмотря на определенные сезонные колебания, к концу учебного года выявлен достоверный рост отмеченных функций аккомодации, отражающий естественный ход ее совершенствования.

Полученные факты свидетельствуют, что для анализируемого периода детства характерен процесс дальнейшего развития функций как ближнего, так и дальнего зрения. В то же время для поддержания данного процесса необходимы определенные условия внешней среды, стимулирующие общую двигательную и зрительно-поисковую активность ребенка в пространстве. Переход же детей на «книжно-седалищный» режим школьного обучения в условиях закрытых помещений и ограниченных пространств привносит факторы, угнетающие общую и зрительно-поисковую активность и, как следствие, реализацию потенциальных возможностей и дальнейшее развитие функций зрения.

О том, что в школьном периоде зрительная психомоторная система находится в состоянии хронического напряжения (стресса), указывает резкое возрастание к концу учебного года количества детей, имеющих остаточное напряжение аккомодации (ОНА) — состояние хронического мышечного спазма (табл. 1).

Приведенные данные указывают на следующее. Если в начале учебного года показатели ОНА достоверно не отличались между сравниваемыми группами детей, то к концу учебного

года удельный вес числа детей с ОНА превышал аналогичный показатель среди воспитанников детских садов Красноярска на 10,3% ($p<0,05$), Норильска — на 16,9% ($p<0,01$). У первоклассников же Норильска показатель ОНА был выше, чем в соответствующей группе первоклассников из средних широт на 18,4% ($p<0,01$). Заметим, что наибольшее остаточное напряжение аккомодации наблюдалось среди детей коренных народностей Севера (71,0± 7,5%).

Таблица 1

Состояние остаточного напряжения аккомодации (ОНА) у различных групп детей, %

Группа	В начале учебного года	В конце учебного года
Воспитанники детсадов: Красноярск	28,3 ± 4,2	25,0 ± 4,1
Школьники:		
Красноярск	32,8 ± 4,4	35,3 ± 4,5
Норильск	36,8 ± 4,3	53,7 ± 4,5
Дудинка (коренные народности Севера)	22,2 ± 6,9	71,0 ± 7,5

К сожалению, проблема ОНА чаще оценивается и анализируется в рамках собственно проблем зрения. В то же время это хронический «очаг» спазмотонического нейромышечного напряжения (стресса), который через широко разветвленную окуловегетативную иннервацию интимно связан с важнейшими системами жизнеобеспечения организма, и в первую очередь с работой мозга, сердечно-сосудистой системы, вегетативной нервной системы, вестибуломозжечковой системы и т. д. На это, в частности, указывает такая простая проба: при надавливании на глазное яблоко меняется даже кардиоритм (проба Даньини—Ашнера). В этих условиях ОНА

запускает системные функциональные расстройства в системах жизнеподдержания, и прежде всего в функциях мозга, сердечно-сосудистой системе, нейровегетативной, психомоторной и др.

Возникновение остаточного напряжения аккомодации можно объяснить лишь одним: радикальной сменой естественного для детей подвижного в свободном пространстве зрительно-поискового динамического стереотипа с постоянно меняющимся тонусом глазных мышц на близоруко-книжный режим обучения с закрепощено-косным тонусом глазных мышц на фоне систематического воздействия комплекса факторов закрытых помещений и ограниченных пространств. При этом известно, что естественным филогенетически закрепленным функциональным состоянием зрительной системы является высокая зрительно-моторная образо-сканирующая активность. Такой режим функционирования мотивирует постоянно меняющийся образный строй в свободном пространстве, в пределах которого мышцы глаз, шеи, спины, ног находятся в состоянии скоординированных движений и постоянно меняющегося мышечного тонуса. С точки зрения энергетики мышечного сокращения именно такой режим как раз и является оптимальным. Продолжительный же труд в режиме ближнего зрения, характерный для школьников (чтение, письмо, рисование), сопровождается продолжительным зажато-статическим напряжением глазных мышц, в том числе мышц шеи, верхнего плечевого пояса, живота и т. д. В этих условиях одним из ведущих факторов, лимитирующих устойчивость их функционирования, а также способствующих возникновению общего и зрительного утомления, является блок микроциркуляции (Ж. Шеррер, 1973). Этим обстоятельством мы и объясняем выявленный факт понижения гемодинамических показателей глаза при переходе детей с дошкольного режима на школьный (табл. 2).

Эти данные убеждают нас, что функциональные возможности зрительной системы у детей являются вторичными по

отношению к общему моторному и зрительно-двигательному стереотипу, в котором первичная роль принадлежит активности тела в режиме прямохождения. А вот в этих условиях ведущую «энергетическую» роль играет вестибуломозжечковая система.

Таблица 2

Показатели гемодинамики глаз накануне школьного обучения и спустя 1 год

Группа	RQ,%		A, %		QA, с	
	правый глаз	левый глаз	правый глаз	левый глаз	правый глаз	левый глаз
Дошкольники (6 лет)	4,6	3,7	36	37	0,13	0,13
Первоклассники	3,3	3,2	37	34	0, 1 3	0, 1 3

Это дало нам основания обосновать теорию, согласно которой функциональные возможности не только зрительного анализатора, но и целого ряда систем жизнеобеспечения (ЦНС, сердечно-сосудистая, дыхательная и др.) определяются функциональной активностью и функциональными возможностями вестибуло-мозжечковой мышечно-координаторной системы. Этот вывод имеет основополагающее значение не только при разработке программ первичной профилактики зрительного утомления у школьников и возникающей на этой основе близорукости, но и профилактики целого ряда расстройств в базовых системах жизнеобеспечения.

Состояние функциональной мобильности ЦНС оценивалось с помощью показателей функциональной мобильности сетчатки (ФМС) и критической частоты световых мельканий (КЧСМ). Достоверных различий в исходных значениях ФМС и КЧСМ между сравниваемыми группами детей не наблюда-

лось (рис. 34). В последующем у детей из детских садов выявлялись лишь некоторые сезонные колебания данных характеристик. У школьников же, особенно у северян, в процессе учебы достоверно понижались показатели функциональной мобильности ЦНС.

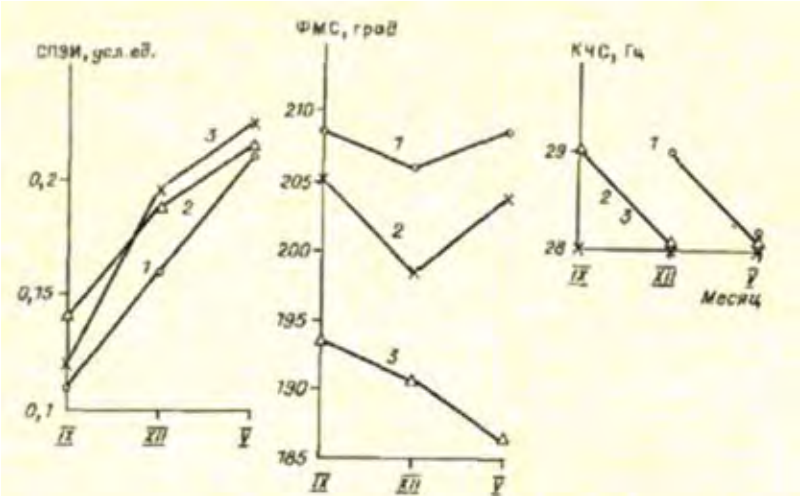


Рис. 34. Динамика функционального состояния зрительной системы у детей в процессе первого учебного года в сравнении со зрением дошкольников

Скорость и объем переработки зрительной информации (СПЗИ). Исходные показатели скорости и объема переработки зрительной информации между сравниваемыми группами детей также достоверно не различались. В процессе же наблюдения в обеих группах детей отмечен рост данного показателя. Это отражает определенную перестройку и хотя со значительными потерями, но все же адаптацию зрительной системы к работе в режиме ближнего зрения.

Обращает на себя особое внимание то обстоятельство, что у детей, находящихся в условиях школьного режима, к кон-

цу учебного года понижались функциональные возможности центральной и вегетативной нервных систем. На это, в частности, указывает увеличение числа школьников с дизрегуляторным типом реакции на пробу с физической нагрузкой, повышение электрокожного сопротивления, понижение частоты пульса и «разброс» в показателях диастолического артериального давления при возрастании «нулевых» тонов и т. д. (рис. 35)[1].

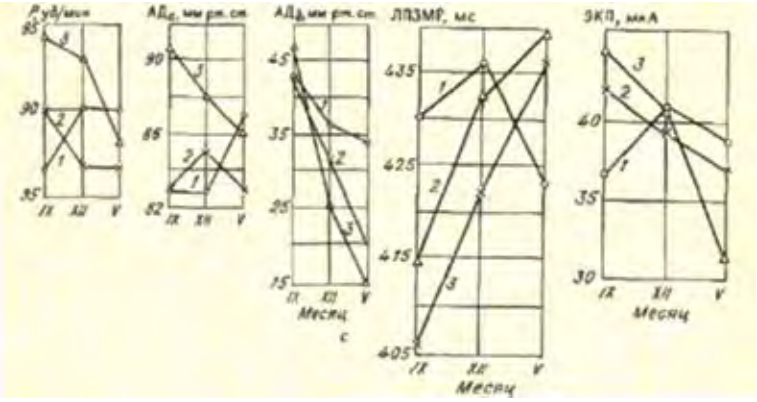


Рис. 35. Динамика некоторых вегетативных параметров у детей в процессе первого учебного года в сравнении с дошкольниками

При этом наибольшие сдвиги произошли у школьников-северян. У аналогичной по возрастно-половому составу группы дошкольников, как правило, определялась тенденция к повышению (развитию) указанных показателей. Учитывая, что выявленные закономерности присущи всем экологическим регионам, в том числе различным этническим группам детей, это подтверждает, что они являются всеобщими и обусловлены сломом свободного зрительно-поискового телесно-активного динамического стереотипа и заменой его на закрепощенный сидяче-обездвиженный стереотип обучения. Но насколько же

[1] Условные обозначения см. в приложении.

надо быть самоуверенными в своей «учености», чтобы этот слом назвать процессом «адаптации» детей к школе. Дорогую цену платят дети за такую нашу «научность». Но главная плата — еще впереди.

Глава 3
Учебная поза и стресс

Почти все родители и учителя обращали внимание на то, с каким трудом даются ребенку жестко регламентированные школьные занятия, и в первую очередь письмо. До этого сидевший прямо ребенок вдруг как-то неестественно сожмется и низко-низко согнется над тетрадью. Причем если в это время потрогать у ребенка руку, плечо, мышцы живота, то можно обнаружить: все его тело представляет из себя сплошной комок («камень») из напряженно-зажатых мышц (рис. 36). У него до такой степени напряжена (закрепощена) вся не только мышечная система, но и основные нейровегетативные ритмы, что даже дыхание становится судорожно-прерывистым. Через некоторое время ребенок может пожаловаться, что у него «почему-то» немеют пальцы руки. А вскоре может появиться не только головная боль, но и боль в области сердца.

Разумеется, при подобных состояниях и дома, и в школе мы начинаем делать бесконечные замечания, типа: «Сядь прямо! Не гнись!». После соответствующего окрика ребенок сразу же прерывает письмо и занимает правильную посадку. Но как только приступает к письму, он вновь сжимается в комок, а голова вновь «ныряет» вниз. И опять ребенок буквально носом начинает водить по листу бумаги, «вымучивая» свои «куриные» каракули.

Безусловно, и до нас обращали внимание на эту позу. Однако пытались решать ее разработкой более новых типов парт, предполагающих проведение урока в том же сидячеобездвиженном режиме (СОР).

Для радикального предупреждения чрезмерного наклона детей над книгой, тетрадью в середине XIX в. на Западе были предложены различные костыли-упоры, размещенные между лбом либо подбородком и партой (Шребер, 1858; Л. Гефферт и Ф. Шуппли, 1880; Сеннекен, 1881; Кальман и др. — цит. по: Hermann Conn «Гигиена глаз в школах». Полтава, 1887).

Рис. 36. Согбенность (сгорбленность) детей при письме как стресс-напряженность и мышечная судорожность, истощающая вегетативные и духовно-психические силы жизни

В качестве примера приведем костыль-штатив Кальмана (рис. 37). Но какая же сила гнула детей книзу, чтобы при таком подходе спустя несколько лет у детей возникли деформации лицевой части черепа. Поэтому от данного метода «профилактики», а точнее, «инквизиции» отказались. Согбенность же детей в школе так и осталась для науки некой нераскрытой тайной.

Убедившись в бессилии что-либо изменить в школе и дома, в конце концов на данную согбенно-старческую позу ребенка перестали обращать внимание. А ведь и врачом не нужно быть,

чтобы догадаться какие трагические последствия произойдут с качеством развития и здоровьем ребенка при такой укорененной в динамический стереотип учебно-познавательной позе.

Рис. 37. «Прямодержатель» Кальмана

Отечественная гигиеническая наука пыталась решать проблему данной позы главным образом с помощью совершенствования освещенности. Но убедившись, что ни парты, ни освещенность радикально не улучшают посадку детей при письме, педагоги и гигиенисты махнули на нее рукой как на некую «нечистую силу», с которой бороться практически невозможно. Между тем, как выявили выполненные под нашим руководством 30-летние исследования по школьной психофизиологии и эргономике, подавляющее большинство самых тяжелых и распространенных болезней образованных людей (или так называемых болезней цивилизации), приводящих к ограничению свободы выбора профессии, угасанию трудоспособности, ранней инвалидизации и смертности, берут свое начало с вышеописанной доминантной стресс-напряженной учебной позы детей.

Известно, что состояние общего напряжения организма Ганс Селье (1936) описал как явление общей неспецифической стрессовой реакции, как стресс-синдром. При этом автором был вскрыт следующий принципиальный факт: реакция стресс-синдрома разворачивается по единому «сценарию» независимо от того, был ли он вызван предельными мышечными напряжениями или любым токсическим агентом (ядом).

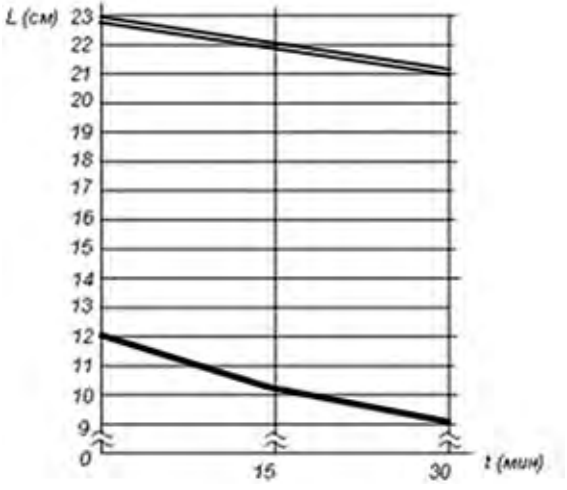
Это открытие показывает, что стресс-синдром разворачивается по зафиксированной в эволюции биогенетической программе, направленной на быструю и предельную мобилизацию всех нейромышечных ресурсов организма с целью выполнения скоростного спасительного усилия-действия. В случае с детьми стресс мы объясняем как учебно-дидактическую ситуацию, когда организм попадает в некую психомоторную ловушку (неопределенность). При письме речь идет о навязываемой школой жесткой необходимости выполнения тонко координированных действий на фоне глубокой незрелости осуществляющих их систем. Трагедия усугубляется, если заставить ребенка «учиться» на скорость, как того требует, например, методическое указание (№1561/14-15 от 19.11.1998) Министерства образования и науки РФ.

Безусловно, такая предельная мобилизация нейромышечных систем может и должна быть кратковременной, поскольку сопровождается «коротким замыканием» в нервной энергетической цепи. В этих условиях при любом пролонгировании данного состояния сразу возникает эффект сброса «в никуда» нервной энергии — процесс энергоинформационного «выгорания» и, как следствие, все мыслимые и немыслимые поломы в системах жизнеобеспечения.

Как было установлено Г. Селье, наиболее характерными проявлениями реакции стресс-напряжения является увеличение щитовидной железы и истощение надпочечников. При неблагоприятном развитии ситуации организм оказывается в режиме нарастающего истощения всех энергоинформационных потенциалов жизнеподдержания и, в конце концов, погибает.

30-летнее изучение ситуации стресс-напряжения детей в учебном процессе, внешним проявлением которой как раз и является чрезмерная согбенность, позволило нам прийти к следующему выводу. Если ребенка с неоформленными произвольно-волевыми и координаторными способностями (речь, письмо, чтение и т. д.) принудительно в технически-скоростном режиме (на основе которого выстроен базовый учебный план) заставить учиться, то он и оказывается в ситуации того же истощающего стресса, который был описан Г. Селье. Со всеми трагическими последствиями воздействия на качество развития и здоровье народа.

Причем по мере интенсификации учебного процесса год от года стресс-напряженность, в том числе и согбенность детей при письме, неумолимо нарастает (рис. 38).



80-е гг. XX в;
в начале XXI в.

L — расстояние от глаз до объекта зрительной фиксации;
t — время дозированной зрительной нагрузки (средние широты России)

Рис. 38. Зрительно-рабочая дистанция у учащихся начальной школы в процессе напряженной зрительной работы (чтения — письма)

Поскольку мы не встретили работ, анализирующих ситуацию стресс-синдрома детей в связи с выполнением ими тонко-координаторных актов (например, письма), под нашим руководством была проведена целая серия целенаправленных исследований. В качестве объекта исследования были избраны те системы организма детей, которые в наибольшей степени реагируют на стресс-синдром. Это межполушарные отношения мозга, состояние гормональной сферы, в том числе функция надпочечников, а также состояние нейровегетативных функций.

Были изучены и последствия различных уровней стресс-напряжений детей в учебном процессе на развитие основополагающих систем жизнеобеспечения (центральной и вегетативной нервной систем, сердечно-сосудистой системы, системы органов дыхания, качества телесного, психомоторного и духовно-психического развития и т. д.). Полученные данные публиковались в периодической печати в течение последних 25 лет. Ниже кратко остановимся на некоторых выборочных результатах данных исследований.

Стресс-напряжение ребенка в учебном процессе, блокирующее межполушарные отношения мозга

Проведенными исследованиями учащихся первого класса (35 человек) выявлен четкий параллелизм между степенью мышечной напряженности детей при письме и качеством межполушарных отношений (табл. 3). Установлено, в частности, что чем в большей степени сжимались и склонялись дети при выполнении тонко-координаторных работ, т. е. чем меньшей была зрительно рабочая дистанция (ЗРД), тем более отчетливо выявлялись диспропорции (нарушения) в кровоснабжении левого и правого полушария. При этом степени мышечной напряженности соответствовала и степень межполушарной диссоциации («расчлененки»).

Полученные данные выявили, что внутренним эквивалентом внешней мышечной напряженности детей является на-

пряженность между левополушарной сферой (кодирующей чувственные сигналы в духовные) и правой (непосредственно воспринимающей чувственно-образный сценарий мира). В этих условиях мышечная (психомоторная) напряженность тела отражает незрелость механизмов сенсорного контроля за целенаправленной (осознанной) деятельностью рук.

Таблица 3

Взаимоотношение мышечной напряженности и межполушарных отношений учащихся первого класса (при письме)

№ группы	Число детей	ЗРД, см	А, %	Б, %	В, %
I	9	8,8 ± 0,1	11,1	22,2	34,0
II	19	12,2 ± 0,3	21,1	42,2	32,7
III	7	17,4 ± 0,6	57	42,9	22,1

где: А — процент случаев доминантности правого или левого полушария;
Б — процент случаев с коэффициентом асимметрии (20%);
В — среднее значение коэффициента асимметрии (без учета знака доминантности).

О том, что в чрезмерном нейромышечном напряжении и склонении детей над рабочей поверхностью стола (парты) основную роль играет не зрительный фактор, а степень дезинтеграции зрительных и ручных непроизвольных микродвижений (ритмов), мы уже неоднократно писали в специальной научной литературе (1986, 1991 гг. и т. д.). И именно зрелость зрительно-ручного чувственно моторного «модуля» за счет «сборки» (интеграции) зрительных и ручных микродвижений как раз и определяет меру зрелости рукотворческих способностей. В том числе меру возвышения их над самым древним уровнем построения произвольных движений, осуществляемых по закону «все, либо ничего», а в итоге над своей первичной животно-инстинктивной природой. При этом

главным механизмом «сборки» и интеграции зрительных и ручных микродвигательных ритмов выступает вестибуломозжечковый телесно-осевой ритм (рис. 21), названный нами телесно-осевым гравитационно-торсионным ритмом жизни (см. разд. II, гл. 13).

Вся эта эпидемия сверхзаболеваемости, в том числе психических расстройств, которые поразили сегодня Россию, берут свои начала из глубоко проникающего нейромоторного стресс-напряжения, внешним выражением которого является согбенный учебно-динамический стереотип (СУДС).

Влияние телесно-мышечных напряжений на состояние вегетативной (сердечно-сосудистой) системы

В качестве наиболее адекватной модели для изучения телесно-мышечной напряженности на состояние вегетативной (сердечно-сосудистой) системы (ССС) у детей в учебном процессе мы избрали индекс напряженности (ИН) по Баевскому. С этой целью оценивалась напряженность ССС за 15 мин. зрительной работы школьников, пребывающих в различных степенях мышечного стресс-напряжения.

Исследовались 33 первоклассника, из которых у первой группы (16 человек) средняя зрительно-рабочая дистанция составила 11,0 ± 1,2 см и у второй группы (17 человек) — 26,0 ± 0,9 см. Установлено, что при наиболее выраженном мышечном напряжении у первой группы первоклассников спустя 15 мин. зрительной работы ИН возрос в среднем на 29%. Во второй же группе, т. е. при минимальной выраженности мышечного напряжения, ИН не только не повысился, а наоборот, понизился довольно существенно — на 21% .

Таким образом, внутренним содержанием внешней телесно-мышечной напряженности (согбенности) является вегетативное стресс-напряжение и, как следствие, угнетение и истощение нейровегетативных ритмов (энергоинформационных алгорит-

мов), подведенных под функционирование систем жизнеобеспечения, в том числе сердечно-сосудистой системы.

Влияние телесно-мышечных напряжений на гормонально-эндокринную систему

Известно, что при стресс-напряжении страдает и истощается в первую очередь симпатико-адреналовая система — базовая система жизнеобеспечения нашей физической, эмоциональной и духовной жизни, в том числе иммунитета. В качестве индикатора оценки состояния симпатико-адреналовой системы при различных уровнях телесно-мышечной напряженности детей взяты показатели катехоламинов в крови[1].

В обследовании участвовали две группы учащихся 2-х классов. При этом у первой группы школьников (12 детей) ЗДР составила 15,0 ± 0,9, у второй (12 детей) — 23,9 ± 2,2 см. Обнаружено, что в первой группе у детей с более выраженным телесно-мышечным напряжением к концу учебного года уровень катехоламинов в крови достоверно понижался, т. е. выявлялась определенная степень истощения надпочечников. Во второй группе среди детей с менее выраженным синдромом мышечного напряжения уровень катехоламинов в конце учебного года был 0,0144 ± 0,0007, против 0,0102 ± 0,0015 у.е. ($p < 0,05$) у детей с более выраженным аналогичным синдромом. Соответственно фоновая концентрация серотонина в первой группе составила 0,91 ± 0,01 у. е., а во второй — 0,83 ± 0,07.

Напомним, что гормоны — это вещество прямого генетического действия. Отсюда истощение гормонально-эндокринной системы — это поражение генетической сферы. Эти данные еще раз подчеркивают, что внешние телесно-мышечные статические напряжения являются глубоко проникающими стресс-напряжениями, захватывающими гладко-мышечные системы,

[1] Исследование выполнено совместно с профессором В.П. Новицкой и кандидатом биологических наук В.А. Гуровым.

подведенные под работу вегетативных систем жизнеобеспечения. В этих условиях систематическое пребывание детей в школьной среде в телесно-мышечных статических напряжениях (чему способствует игнорирование индивидуального, в том числе пололичностного подхода в обучении, жестко регламентированная по часам — четвертям конструкция базового учебного плана, игнорирование мотивов и интересов каждого ребенка при проведении учебного процесса, скоростная ориентация чтения, письма и т. д.) оказывает стрессогенное глубоко деструктивное воздействие на всю гормонально-эндокринную систему с трагическими последствиями для генетического, телесного и психического развития и здоровья новых поколений.

Ниже приведем примеры, как при таком подходе у детей оформляется судорожно напряженный (стрессогенный) почерк. Учитывая, что мальчики по генетическому возрасту отстают от девочек, стрессогенность почерка у них выражена в большей степени (рис. 39).

Выполненные исследования позволяют, наконец, развеять миф педиатрической науки о том, что нарастающее среди детей увеличение щитовидной железы — есть однозначное следствие дефицита йода, который почему-то вдруг невесть куда «испарился» на территории не только России, но и других государств. А ведь еще Г. Селье установил, что увеличение щитовидной железы является следствием стресса.

Выполненные под нашим руководством исследования позволяют утверждать: зоб — это закономерное следствие продолжающегося изо дня в день хронического телесно-мышечного закрепощения и психомоторного напряжения (стресса) детей в учебном процессе. Показатель энергетического истощения новых поколений в чуждом природе детей учебном процессе. «Школьный зоб» — это показатель вхождения народа на уровне детства в фазу угасания жизнеспособности, фазу умственной деградации (за рубежом этот синдром получил название «синдром выгорания», «синдром расчеловечивания», «синдром дефицита внимания с гиперактивностью»).

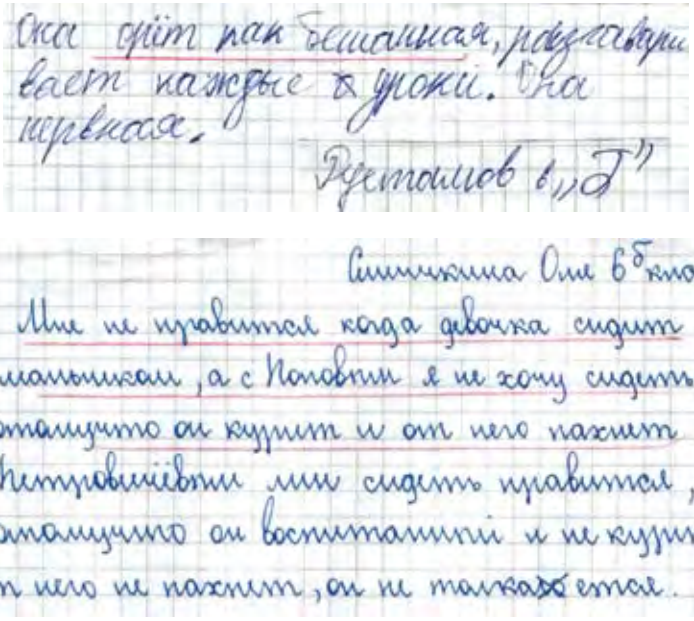


Рис. 39. Почерк у детей 6-го класса

Что же касается «эффективности» всеобщего йодирования, то на животных показано, как «всеобщее йодирование» может ускорять процессы инволюции (т. е. дегенерации). У матерей, принимающих этот препарат, дети могут рождаться с врожденными пороками развития. И это наши «йодисты» должны хорошо знать.

Глава 4
Последствия обездвиженного обучения

Работа выполнена на основе изучения 125 учащихся первых классов (52 девочки и 73 мальчика), 173 учащихся третьих классов (73 девочки и 100 мальчиков), а также 357 учащихся девятых классов (184 девочки и 173 мальчика), проживающих

в Сергиевом Посаде Московской области. Кроме того, учащиеся первых и третьих классов были охвачены последующим 3—5-летним динамическим наблюдением[1].

Сидяче-обездвиженный режим обучения (СОР) в основе закрепощения генетической активности и инфантилизации новых поколений народа

Известно: календарный возраст далеко не отражает генетический возраст — возраст истинной зрелости, обусловленный мерой раскрепощения генетических программ и их реализации в телесно-функциональном и духовно-психическом проявлении. При этом к настоящему времени накопилось значительное количество работ, указывающих, что генетический возраст молодых людей все больше отстает от календарного, т. е. речь идет о том, что существующая система воспитания детей способствует закрепощению генетической активности и, как следствие, нарастанию инфантильности у новых поколений.

В настоящем исследовании генетический возраст у школьников оценивали по вторичным половым признакам. Полученные данные вызвали у нас, мягко говоря, большое недоумение. Оказалось, что уровень генетической зрелости, соответствующий паспортному возрасту, среди девятиклассников встречался реже по сравнению с третьеклассниками. Такой удельный вес соответствия среди девятиклассников мальчиков встречался лишь в 49%, а среди девочек — в 84%. Среди же третьеклассников подобный уровень соответствия встречался у 52% мальчиков и 85% девочек (рис. 40). Особо отметим, что число «отстающих» по генетическому возрасту девятиклассников было более значительным среди мальчиков по сравнению с девочками: 43%

[1] Исследование выполнено под нашим руководством сотрудником Научно-внедренческой лаборатории физиолого-здравоохранительных проблем образования Администрации Московской области, кандидатом медицинских наук Л.А. Алифановой.

против 5% ($p<0,05$). При этом значения индекса Декура-Думика (соотношение размера плеч к размеру таза) указывали на вовлеченность в такой регресс эндокринной системы.

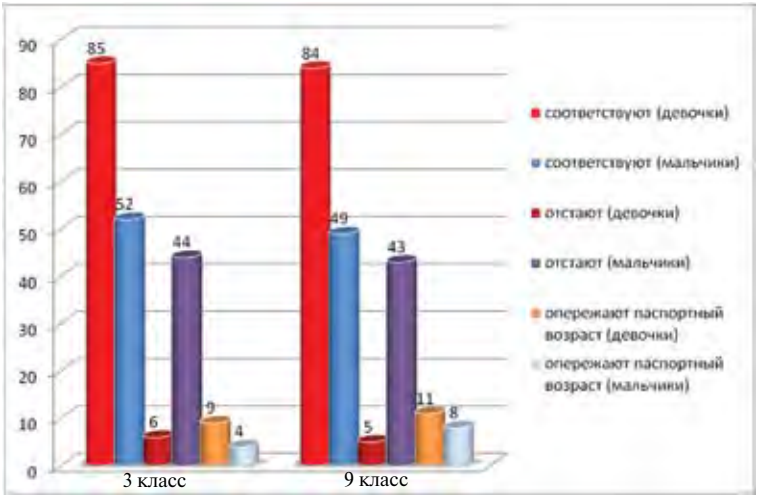


Рис. 40. Степень полового созревания в зависимости от школьного стажа (%)

Следовательно, традиционный сидяче-обездвиженный режим организации учебного процесса закрепощает процесс реактивности (экспрессии) генофонда и, как следствие, реализацию генетических программ и за 10—12 лет обучения делает молодых людей глубоко инфантильными (недоразвитыми) по генетическому (предначертанному) плану.

У мальчиков генетическая страсть (экспрессия) к движениям в 5—6 раз выше, чем у девочек. Поэтому сидяче-обездвиженный режим оказал наибольшее угнетающее влияние на раскрепощение видовых программ именно у мальчиков. Вот почему можно утверждать: нарастающие демографические проблемы (и в первую очередь «мужские») обусловлены прежде всего нераскрытием видовых программ и, стало быть, их «секвестрацией» в реальном телесно-функциональном и духовно-психическом плане. Следствием этого является на-

растающая в поколениях генетическая инфантилизация и деградация народа, и в первую очередь по мужской линии, проявляющаяся в эволюционно-значимом регрессе неделимой триединой сущности: телесной, чувственной и духовной.

Сидяче-обездвиженный режим обучения в основе деградации пололичностной конституции тела у мальчиков и девочек

Сидяче-обездвиженный режим обучения вызывает распространенные стресс-напряжения и, как при классическом стресс-синдроме, описанном еще Ганс Селье (1936), ведет к определенному истощению базовой системы жизнеподдержания — эндокринной. Для оценки влияния отдаленных последствий систематических учебных стресс-напряжений на формирование телесной конституции у юношей (по мужскому) и девочек (по женскому типу) использовали тест Декура-Думика (1950). В частности, у нормально развивающихся юношей по мужскому типу разница между межакромеальным (плечевым) и межвертлужным (тазовым) размерами составляет не менее 10 см, у девушек — не более 5 см.

При анализе значений индекса Декура-Думика установлено, что от первого класса к девятому $ЧС_{КФН}$[1] уменьшилось: на 4% среди девочек (с 97% до 93%) и почти в 11 раз среди мальчиков (с 97% до 9%), $p<0,05$. При этом пограничные значения индекса Декура-Думика (9 см — 6 см) среди девятиклассников были отмечены у 4% девушек и 61% юношей (табл. 4). Различные проявления эндокринной патологии встречались у 30% молодых людей.

Полученные данные указывают, что СОР является фактором глубокого закрепощения и всеобъемлющей дезорганизации процесса формирования присущей полу конституции тела, в том числе детородной. Особенно трагично такой режим обучения сказался на мальчиках. Ситуация усугубляется тем, что учителя

[1] Число показателей, соответствующих клинико-физиологической норме.

(как правило, женщины) учебный процесс эмоционально ориентируют на девочек. Мальчики же оказываются в ситуации эмоциональной и духовной депривации. Все эти факторы позволяют утверждать: современное смешанное по календарному возрасту обучение мальчиков и девочек — не осознаваемая обществом дискриминация развития мальчиков по мужскому типу. Этот факт уже имеет долгосрочные трагические последствия, отражающиеся на социально-демографической ситуации в стране. Именно это обстоятельство (безусловно, наряду с игнорированием в обществе нравственных законов в воспитании детей и подростков) оказалось одним из наиболее важных биогенетических источников, породивших в России «по кончине тысячелетия» эпидемию вымирания мужчин в трудоспособном возрасте.

Таблица 4

Значения индекса Декура-Думика в зависимости от школьного стажа

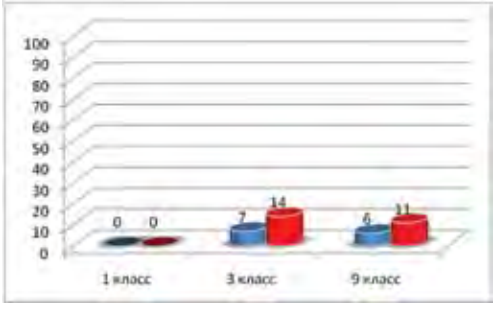
Учебный стаж	Значения КФН, см	Девочки			Мальчики		
		число	$ЧС_{кфн}$		число	$ЧС_{кфн}$	
			абсол.	%		абсол.	%
1 класс	Д ≤ 5 ÷ 10≤ М	52	50	97	73	71	97
3 класс	Д ≤ 5 ÷ 10 ≤ М	73	68	93	100	68	68
9 класс	Д ≤ 5 ÷ 10 ≤ М	184	172	93	173	15	9

Примечание: различия между мальчиками и девочками ($p<0,05$) достоверны.

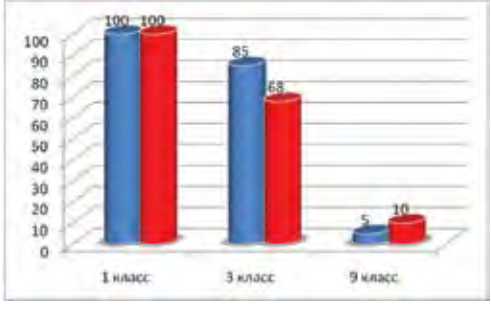
Сидяче-обездвиженный режим обучения в основе дезорганизации развития опорно-двигательной и детородной системы

Известно, что реализация детородной функции женщины в значительно степени связана с качеством развития таза, который, с одной стороны, является вместилищем для внутренних органов и развивающегося плода, с другой — важнейшим функ-

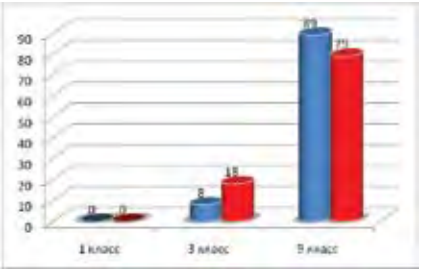
циональным звеном опорно-двигательной системы. Вместе с тем, таз женщины с крестцово-копчиковой системой образует единый родовой канал для продвижения и рождения младенца. Но ни родителей, ни учителей совершенно не интересует, что случится с детородной конституцией тела, его тазом и органами малого таза как единой детородной функциональной системой за 10—12 лет сидяче-обездвиженного, так называемого образования. Между тем выполненными под нашим руководством исследованиями установлено, что среди старшеклассников пропорционально развитый таз встречался лишь у 6—14%, в то время как патологический «узкий» и развернуто-широкий — у подавляющего большинства (рис. 41).



нормально развитый таз



узкий таз



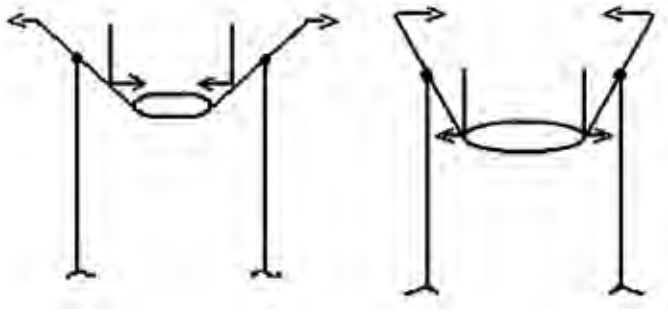
развернуто-широкий таз

Рис. 41. Характеристика таза у школьников с различным учебным стажем, %

Особенно трагично здесь то, что систематическое сидение способствует тому, что на фоне внешнего увеличения наружных размеров таза родовой «путь» из малого таза все больше суживается. Это связано с опущением и сагиттальным разворотом вперед всего таза, а также окостенением и продвижением вперед в просвет малого таза крестцово-копчиковой системы. Продвижением за счет «перепрофилирования» ее из системы крепления больших ягодиц и поддержания тела в вертикальном положении в «седалищный» «протез-опору». Установлено: только прямостояние и прямохождение способствует гармоничному развитию «детородного» таза. При систематическом же сидении возникает гравитационный эффект разворота крыльев большого таза и за счет этого сужение малого таза (рис. 42).

Известно, что важной характеристикой развития опорно-двигательной системы, в том числе детородного таза, является состояние стопы. Выполненными под нашим руководством исследованиями было выявлено, что у школьников всех возрастных групп преобладала уплощенная стопа (индекс Фридланда — менее 29,0). О том, что именно сидяче-обездвиженный режим обучения, как доминанта образа жизни детей, оказал деструктивное влияние на развитие стопы, указывает следующий факт. Среди первоклассников индекс Фридланда оказался

выше, чем среди учащихся третьих классов, а среди учащихся третьих классов — выше, чем среди старшеклассников. А ведь известно, что только развитая стопа, создавая при ходьбе эффект пластичной «рессорности», поддерживает всю «конструкцию тела» в подвижно-волновом колебательном состоянии. Уплощенная же стопа — это напряженно-закрепощенная подвижность суставов нижних конечностей. Это закрепощенное развитие всей телесно-мышечной локомоторной системы, в том числе мышечных систем родоразрешения.



в условиях сидения

в условиях прямостояния (прямохождения)

Рис. 42. Распределение гравитационных сил в области малого таза

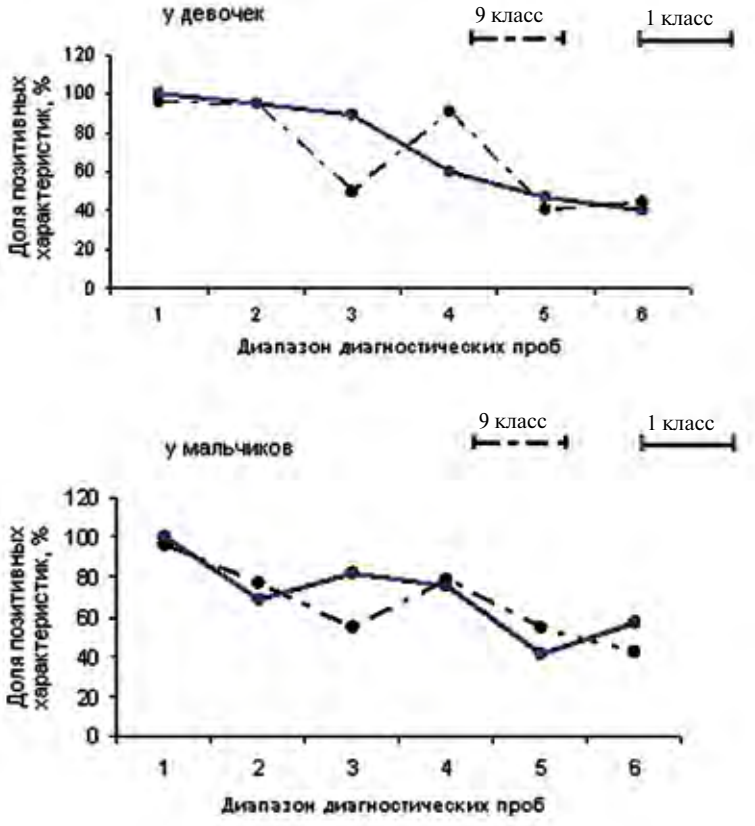
В целом выполненные работы показали, что систематическое пребывание детей в процессе учебы в телесно-обездвиженной сидяче-согбенной позе на фоне напряженно-скованной походки (из-за уплощения стопы) оказались основой для развития в современной цивилизации описанного В. Райхом синдрома «телесно-мышечного панциря», или описанного нами в 2001 г. синдрома прижизненной мумификации тела (СПРУТ). Это глубоко недоразвитое тело, в котором «гибкая молодость» сразу трансформировалась в «тугоподвижную старость» с присущими ей недугами и болячками.

Сидяче-обездвиженный режим обучения в основе закрепощения развития сенсомоторной и телесно-координаторной сфер

Движение является самым главным и самым универсальным механизмом взаимоотношений и взаимодействий организма с внешней средой. Все вегетативные функции жизнеобеспечения, в том числе функции мозга, подключены и работают только на основе моторной стимуляции и произвольно-волевых усилий. Базовой системой, определяющей взаимоотношения тела с внешней средой, выступает чувственно-моторная (сенсомоторная) система. Ниже представим некоторые данные об отдаленных последствиях закрепощенного в движениях образования детей на некоторые сенсомоторные характеристики детей и подростков.

Анализ этих данных убеждает, что по мере увеличения учебного стажа различные характеристики сенсомоторной сферы школьников выявили устойчивую тенденцию угасания своих функциональных возможностей (ФВ). Отмечено, что качество некоторых диагностических тестов у школьников девятых классов по сравнению с первоклассниками существенно ниже (рис. 43).

Наибольшие же изменения произошли в телесно-координаторных и зрительно-локализационных характеристиках. В частности, несмотря на то, что средние значения остроты зрения у первоклассников варьировали в пределах 1,0—1,3 у. е., только за трехлетний период обучения $ЧС_{КФН}$ уменьшилось почти в 2 раза (среди девочек с 85% до 49%, среди мальчиков с 89% до 51%). Среди девятиклассников показатели остроты зрения, соответствующие КФН, встречались лишь у 14% девочек и 15% мальчиков, что более чем в 3 раза реже по сравнению с учащимися третьего класса и почти в 6 раз реже по сравнению с первоклассниками. С первого по девятый класс скорость и точность зрительно-моторной реакции понизилась в 3,7 раза.



1. Поза Ромберга. 2. Проба пальце-носовая. 3. Острота зрения. 4. Гиперметрия. 5. Проба вращения в круге. 6. Обведение круга.

Рис. 43. Сенсорно-моторный «профиль» детей в зависимости от школьного стажа

Снижение ФВ по координаторно-моторным тестам свидетельствует о значительном негативном влиянии сидячеобездвиженного режима школьного обучения на формирование чувственно-моторных качеств, что проявляется в межсистем-

ной дезинтеграции и снижении ФВ по мере увеличения стажа учебы. Следовательно, систематическое пребывание ребенка в статическом обездвиженном напряжении извращает психофизиологию развития координаторно-моторной системы тела. Это обстоятельство как раз и является тем «пресловутым человеческим фактором», из-за которого год от года неумолимо нарастают техногенные катастрофы на земле, воде и в воздухе.

Сидяче-обездвиженный режим обучения в основе дезорганизации базовых систем жизнеподдержания (сердечно-сосудистой и дыхательной)

Подтверждением того, что именно организация школьной жизни, и в первую очередь систематическое пребывание детей в учебном процессе в СОР, тем более в режиме систематического телесно-мышечного стресс-напряжения и склонения над книгой-тетрадью, закрепощает свободу работы грудных мышц и диафрагмы, а отсюда подавляет развитие грудной клетки и, как следствие, органов дыхания является следующее обстоятельство. У подавляющего большинства школьников (более 70%) грудной показатель был меньше 50, что указывает на их узкогрудость. При этом жизненная емкость легких (ЖЕЛ) в пределах физиологической нормы отмечалась лишь у 15% школьников (рис. 44). О том, что ведущую роль в этом играет именно СОР организации учебного процесса, говорит тот факт, что по мере увеличения школьного стажа (т. е. от младших классов к старшим) удельный вес узкогрудых детей неуклонно увеличивается. В частности, только за трехлетний период обучения число таких детей увеличилось среди девочек на 10% (с 79% — в первом классе до 89% — в третьем классе), среди мальчиков в 1,6 раза (с 55% — в первом классе до 86% — в третьем классе). В итоге среди девятиклассников удельный вес узкогрудых встречался у 93% девочек и 83 % мальчиков.

И не случайно, что при таком развитии нормостеническая грудная клетка, соответствующая клинико-физиологической

норме, во всех возрастных группах школьников была не только относительной редкостью, с увеличением учебного стажа ее доля резко уменьшилась. В частности, за девятилетний период обучения число мальчиков с нормостенической грудной клеткой сократилось в 2,8 раза (с 45% — в первом классе до 16 % — в девятом классе), а девочек в 3 раза (с 21% — в первом классе до 7% — в девятом классе), $p < 0{,}05$.

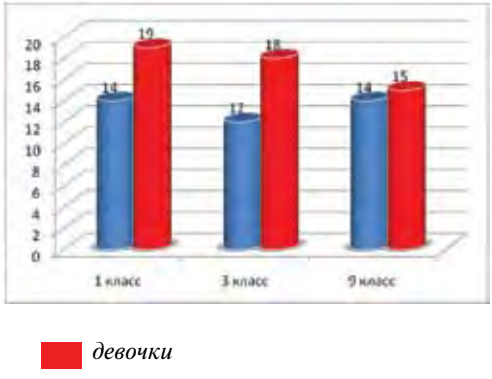


Рис. 44. Динамика ЖЕЛ у школьников в зависимости от стажа учебы, %

С увеличением школьного стажа параллельно нарастанию узкогрудости детей наблюдалось и угасание функциональных возможностей сердечно-сосудистой и дыхательной систем. В частности, оптимальный (экономичный) тип реакции на нагрузку (при коэффициенте сдвига показателей в пределах от 15% до 50%) был не только относительной редкостью, его доля по мере увеличения школьного стажа продолжала сокращаться. Так, если нормореактивный тип дыхания был отмечен у 28% из числа обследуемых первоклассников, то уже в третьем классе их число уменьшилось до 22%, а в девятом классе составляло лишь 2%. При этом дыхательный дисбаланс у мальчиков встречался в 2 раза чаще, чем у девочек. И если синдром гипервентиляции (ГВС — судорожно-напряженный тип дыхания) среди первоклассников был отмечен у 10% маль-

чиков и у 5% девочек, то среди третьеклассников этот синдром выявлен у 30 % мальчиков и 17 % девочек (рис.45).

Несмотря на то, что среди учащихся 9-х классов этот синдром менее выражен, речь здесь не идет о нормализации типа дыхания. Речь идет о переходе дыхания на качественно более низкий функциональный уровень.

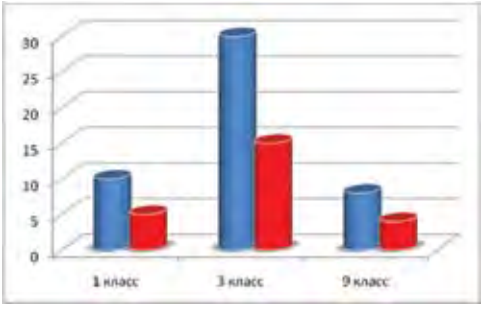


Рис. 45. Частота ГВС у школьников с различным учебным стажем, %

Систематическое пребывание детей в учебном процессе в телесно-мышечном закрепощении и стресс-напряженнии не могло не сказаться и на сердечном ритме, состоянии гемодинамики, в том числе параметрах артериального давления. Было установлено, что повышенное артериальное давление (пограничная артериальная гипертензия — ПАГ) значительно распространено среди школьников всех возрастных групп (рис. 46). Однако по мере нарастания школьного стажа ПАГ среди учащихся нарастала, особенно в начальной школе.

При этом изолированная систолическая артериальная гипертензия ($АГ_С$) гораздо чаще встречалась среди мальчиков. В частности, среди первоклассников ПАГ была отмечена у 23% мальчиков и лишь у 8% девочек, а среди третьеклассников соответственно — уже у 70% против 52%. Среди же девятиклассников изолированная $АГ_С$ была отмечена у 38% мальчиков и у 32% девочек. И с такими данными дети выходят в жизнь.

школьный стаж

Рис. 46. Частота ПАГ в зависимости от школьного стажа, %

Изолированная диастолическая артериальная гипертензия ($АГ_д$) чаще встречалась на начальном этапе обучения и опять-таки среди мальчиков. В частности, среди первоклассников $АГ_д$ выше пограничного уровня отмечалась среди мальчиков в 1,5 раза чаще, чем среди девочек (43% против 29%), среди третьеклассников — у 61%, а среди девятиклассников — у 24%. Эти данные, с одной стороны, подчеркивает высокую возрастную лабильность гемодинамики, с другой — негативное влияние на нее закрепощено-обездвиженного режима в организации учебного процесса.

Было выявлено, что по всем возрастным группам школьники, у которых показатель качества реакции (ПКР) гемодинамического обеспечения деятельности соответствовал КФН, составляли менее 30%. По мере же увеличения школьного стажа характер гемодинамики у девочек имел признаки возрастающего типа: значение ПКР явно увеличивалось с величины (+0,21) в первом классе до (+0,25) в третьем классе и (+0,32) в девятом классе. Гемодинамика у мальчиков развивалась по скачкообразному типу. Так, если в первом классе значение ПКР было равно (+0,08), то в третьем классе имело уже отрицательную величину (-0,1), а в девятом равнялось (+0,41). При этом в первом классе среди девочек ПКР встречалось в

2 раза чаще, чем среди мальчиков (в 17% случаев против 8%). В девятом классе лишь у 28% школьников ПКР соответствовал клинико-физиологической норме.

О типе гемодинамического обеспечения судили по коэффициенту сдвига (КС) параметров кровообращения (ЧСС, АД, ПД, время восстановительного периода). Было выявлено, что для школьников младших классов более характерен гипо- и ареактивный тип гемодинамики. Так, среди первоклассников гипореактивный тип гемодинамики (КС параметров ПД меньше +10%) был отмечен у 8% девочек и 8% мальчиков. Среди же третьеклассников данная характеристика встречалась уже у 100% обследуемых (табл. 5).

Таблица 5

Распределение школьников в зависимости от типа гемодинамической реакции на физическую нагрузку

Тип реагирования	Значения К-сдвига	Стаж учебы	Девочки		Мальчики	
			человек	%	человек	%
Нормореактивный	от +15 до +51%	1 кл.	-	-	-	-
		3 кл.	-	-	-	-
		9 кл.	138	75	127	73
Гиперреактивный	более +50%	1 кл.	-	-	-	-
		3 кл.	-	-	-	-
		9 кл.	7	4	2	1
Гипореактивный и ареактивный	менее +15% или отрицательные величины	1 кл.	52	100	70	100
		3 кл.	73	100	100	100
		9 кл.	39	21	44	26

Несмотря на то, что среди девятиклассников доминировал все-таки нормотонический тип реагирования (у 75% девочек и 73% мальчиков), тем не менее в этом возрасте неадекватность и

неустойчивость гемодинамического обеспечения имели относительно широкое распространение. В частности, ареактивный и гипореактивный тип гемодинамики здесь соответственно встречался среди девочек у 4% и 17%, а среди мальчиков у 6% и 20%.

Это еще раз подчеркивает тот факт, что у мальчиков генетическая «страсть» к движениям намного выше, чем у девочек. В таких условиях в режиме обездвиженности они испытывали более глубокое и интенсивное стресс-напряжение. Особую роль здесь играет и тот фактор, что в комплектуемых по календарному возрасту смешанных классах мальчики оказываются менее зрелыми и адаптированные к девочкам нагрузки оказываются для них стрессогенными. Так, восстановительный период гемодинамических показателей по мере увеличения школьного стажа в группе девочек практически не изменяется, тогда как в группе мальчиков — увеличивается (см. табл. 5). Похожие изменения происходят и в индивидуальных показателях пульсового давления (ПД): в группе девочек $ЧС_{КФН}$ уменьшается с 8% до 2% ($p < 0,05$), в группе мальчиков — увеличивается с 26% до 39%.

Естественно, при таком развитии базовых систем жизнеобеспечения во всех возрастных группах школьники с показателями жизненного индекса (ЖИ), соответствующими норме ($ЧС_{КФН}$), составляли менее 20% (рис. 47). При этом среди мальчиков $ЧС_{КФН}$ встречалось почти в 2 раза реже, чем среди девочек: в первом классе 11% против 15%, в третьем классе 10% против 19%, в девятом классе 9% против 18% ($p < 0,05$).

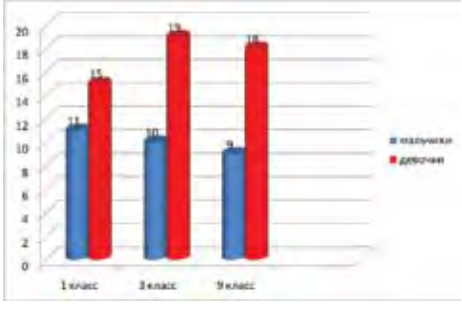


Рис. 47. Динамика ЖИ в зависимости от школьного стажа, %

Глава 5

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) — истоки и причины

Не все видят симптомы надвигающихся на нас трагических процессов, которые, по мнению авторитетных зарубежных ученых, «грозят поглотить целые цивилизации» (Эдвин Зигфельд, Озамо Нури, 1955). К одному из таких симптомов мы относим нарастающее поражение детей синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ).

Понятие СДВГ зародилось на Западе и неоднократно менялось (*Linden M., Habib Th. Radojevic A.*, 1996; *Jensen-PS, Kettle-L, Roper-MT, Sloan-MT, Dulcan-MK,* 2001). Оно вошло в американскую классификацию психиатрических болезней DSM-III, DSM-III-R, DSM-IV, что само по себе вызывает глубокое удивление. Еще в 1965 г. данному синдрому был предложен термин «легкая дисфункция мозга», в 1980 г. — «синдром дефицита внимания», а в 1987 г. — «синдром дефицита внимания с гиперактивностью» (СДВГ). Международная классификация болезней (МК6-Х) выделяет два подтипа: синдром дефицита внимания с гиперактивностью и синдром дефицита внимания без гиперактивности. Нетрудно догадаться, что основными симптомами данного синдрома является угасание способности ребенка «собрать» и сосредоточить внимание на фоне развития импульсивно-взрывных судорожно-моторных хаотических движений.

В отечественной литературе имеется целый ряд серьезных исследований, направленных на изучение клиники и распространенности среди детей СДВГ (Л.О. Бадалян, Н.Н. Заваденко, Т.Ю. Успенская, 1993; Н.Л. Горбачевская, Н.Н. Заваденко, 1996; В.Р. Кучма, А.Г. Платонова, 1997; Любар Джоель Ф, 1998; А.В. Катасонова, Д.С. Гончар, Н.А. Кравцова, 2005 и др.).

В целом распространенность СДВГ среди наших детей выявляет значительные колебания — от 2 до 20% (И. Брязгунов, Е. Касаткина, 2001). Последние же данные московского Цен-

тра психолого-педагогической реабилитации и коррекции на Таганке вообще шокируют: более 80% российских детей имеют те либо иные признаки синдрома гиперактивности (Ольга Стальмакова, из интервью «КП» от 18.04.2008).

По всей вероятности, такой разброс обусловлен, с одной стороны, неизученностью этого явления, а в итоге различным пониманием СДВГ, с другой — использованием различных методических подходов и различного инструментария при его изучении. Особо отметим тот факт, что мальчики, у которых генетическая страсть к движениям выше в 4—6 раз, по сравнению с девочками страдают данным синдромом в 4 раза чаще. Это подтверждает интимную связь закрепощения детей на уроках в недвижении и мышечных напряжениях с СДВГ.

Обобщая имеющиеся исследования по СДВГ, нетрудно убедиться, что мы имеем дело с глубокими системными поражениями процессов созревания и развития произвольно-волевой коры головного мозга ребенка. Это:

- задержка в морфологическом развитии мозга;
- задержка в развитии мозжечка;
- задержка в развитии систем мозга, ответственных за двигательный контроль и волевое внимание;
- задержка в развитии лобных долей коры головного мозга;
- задержка в развитии базового сенсорного ритма мозга — α-ритма;
- разрегулированность («разобранность») в работе различных зон мозга как целостной («соборной») системы.

Внешним проявлением всех этих симптомов недоразвития мозга является разрегулированность координации и целенаправленных движений (действий) на фоне угасания способности к концентрации мыслей (продуктивного сознания). Кроме этого, исследователи отмечают, что СДВГ сопровождается задержкой психического развития и психодеструктивным поведением, обостренной эгоцентричной страстью «верховодить» всеми остальными на фоне сексуальной расторможенности.

Выявлено, что дети с СДВГ с большим трудом овладевают базовыми, развивающими психику учебными способностями: творческой уверенной речью, пластическим почерком, осмысленным чтением и т. д. Уже эти факты подсказывают нам, что мы имеем дело: с глубокой депрессией и дезорганизацией развития мозговых структур, а главное, высших его функций; поражением базовых, эволюционно значимых видовых характеристик человеческой сущности. В этих условиях страшно представить долгосрочные последствия СДВГ на судьбу не только народа, но и всей цивилизации!

Анализируя имеющиеся работы по изучению СДВГ, пришли к выводу, что понять истоки и механизмы его развития с позиций укоренившейся узкоспециализированной медицины по-настоящему никому не удается. Почти 30-летнее изучение нарастающего среди школьников СДВГ, описанного нами как синдром мышечного стресс-напряжения, выявляемого при попытках выполнить ребенком целенаправленных тонко координированных действий, и в первую очередь письма, как раз и оказался первоосновой всей последующей цепи развития СДВГ. Этот синдром был первоначально назван нами в 1986 г. аномальным (судорожно-напряженным) зрительно-координаторным динамическим стереотипом (АЗКДС).

При внимательном наблюдении за детьми в процессе их учебных занятий все заметят, как ведет себя подвижный и энергичный ребенок, если принудительно сковать его движения (например, усадить). Он сразу же начнет непроизвольно ерзать и по-настоящему страдать. Значит, принудительное недвижение при организации учебного процесса — это сверхнасилие над неосознанной нами внутренней особо подвижной моторной экспрессией ребенка.

О том, что страсть к движениям ребенка является «краеугольным камнем» в реализации программ его системного, в том числе мыслетворного развития подчеркивал еще великий И.М. Сеченов (1947): «*Нет сомнения, что полная зависимость ребенка от этих инстинктивных стремлений и придает детству*

особенно подвижный характер; ребенок постоянно перебегает от упражнения одного нерва к другому. В этом же, конечно, заключается и задаток всестороннего воспитания органов чувств и движений. Есть, впрочем, еще другое свойство, общее всем нервам, вследствие которого ребенок долго не останавливается на одном и том же впечатлении, это утомляемость нерва, притупление его к продолжительной деятельности в одном и том же направлении».

Следовательно, повседневные и разнообразные движения ребенка — это абсолютно необходимое условие «постоянного перебегания от упражнения одного нерва к другому» и «задаток всестороннего воспитания органов чувств...». А теперь посмотрим, как ведут себя дети, которые пришли первый раз в первый класс, где их навсегда принудительно обездвижили. Несколько минут ребенок посидит прямо, ведь от него этого требуют учителя и ставят всем в пример за такую усидчивость. Но вскоре его вдруг охватывает необъяснимое томление, и он начинает ерзать на скамейке (стуле). В такие моменты он начинает принимать самые причудливые позы: то согнется, то выпрямится, то влево нагнется, то вправо, то левую ногу под себя подсунет, то правую и т. д. Ясно, что какие-то внутренние нарастающие в нем тревожные импульсы все настойчивее и настойчивее ищут для себя хоть какой-нибудь выход в крайне стесненных на стуле судорожно-хаотических движениях. Но в это время звучит строгий голос: «Иванов! Не крутись! Петров! Сиди смирно! Сидоров! Выйди вон из класса!». Так начинается «мученичество», заключающееся в ломке сообразного генетической природе ребенка подвижного динамического стереотипа. Так происходит принудительное формирование чуждого природе ребенка закрепощенного косно-неподвижного стереотипа. Который больше характерен не для детей, а для стариков, и особенно больных.

Так из года в год закрепощается и подавляется моторная природа ребенка, и ведь достаточно поднять детей на ножки, дать им подвигаться (в том числе поставить за предложенную нами эргономическую мебель — конторки), как сразу

же засветится только что угасший взгляд. Вера Ивановна Рогова (бывший директор школы № 8 Красноярска) еще в начале 1980-х гг. говорила: «*Владимир Филиппович! В здоровье я мало что понимаю. Но то, что с внедрением ваших конторок в учебный процесс жизнь в школе радикально изменилась в лучшую сторону, я почувствовала сразу же. Раньше, бывало, после звонка, извещающего о конце урока, я, находясь в своем кабинете, чувствовала, как внутри школы взрывается некая мощная сила, которая срывает двери и по коридорам мощным потоком выплескивается на улицу. Как будто некая сжатая до предела пружина вдруг вырвалась из тисков. Так и дети — все вскакивают и со всех ног, с криком несутся по коридорам на открытое пространство. Несутся, чтобы там хоть немного попрыгать. Но как только дети встали за конторки, все изменилось. Дети стали более спокойными и уравновешенными. Меньше в школе стало агрессии, повысилась успеваемость. А медсестра показала мне, насколько реже стали болеть дети*».

Уже эти наблюдения должны были бы подсказать взрослым, что при систематическом закрепощении у детей естественных потребностей к движениям у них внутри нарастает некий взрывной судорожно-неуправляемый энергетический потенциал, который часто может принимать (и принимает уже) самые уродливые формы. Все это послужило основанием специально изучить внутренний мир ребенка в ответ на внешнее принудительное подавление его естественной страсти к движениям. Наблюдение проводилось с использованием самых разнообразных методов психофизиологической диагностики функционального состояния различных систем организма (см. в приложении).

Во-первых, установлено, что систематическое закрепощение врожденной страсти ребенка к движениям—усилиям—действиям — это закрепощение и подавление развития главной своей видовой способности, вырвавшей нас из мира животной жизни, — способности целенаправленно координировать и дозировать собственные усилия (движения) в трехмерном пространстве.

Во-вторых, определено, что подавление движений — это нарастающее подавление высокочастотных энергоинформационных алгоритмов (вегетативной моторики), подведенных под базовые системы жизнеобеспечения (сердечно-сосудистой, дыхательной, электрических ритмов мозга и т. д.)

В-третьих, принудительное поддержание ребенка на уроке в обездвиженном состоянии оказалось для него стресс-напряжением, которое проявляется деструктивным эффектом даже на клеточно-генетическом уровне, в том числе реальным синдромом «выгорания» биополевого генетического потенциала (см. ниже).

В-четвертых, принудительное поддержание ребенка на уроке в обездвиженном состоянии — это блок потоков нервной энергии и вхождение ребенка в невыносимое томление духа (невыносимое переживание тягучести времени) — фрустрацию, которая постепенно оформляется в пограничное, а затем и реальное психическое нарушение.

Было также обнаружено, что по мере нарастания процесса подавления и закрепощения ребенка в недвижении на сидениях у детей, с одной стороны, наблюдалось подавление развития базового сенсорного α–ритма, задержка в развитии лобных долей коры головного мозга, а также нарастание проявления дезорганизации («разборки») на уровне высоких энергоинформационных частот (алгоритмов). С другой стороны, нарастали острые спайки из некогда пластических волновых ритмов, которые на уровне моторики как раз и проявлялись во взрывной импульсивности и судорожности **(**рис. 14, 21**).**

Выявлено и следующее: все эти процессы протекали на фоне дезорганизации осевого баланса и вертикальной устойчивости тела в гравитационном пространстве на фоне дезорганизации скоординированности («собранности») произвольно-волевых целенаправленных действий рук, в том числе синхронности в работе различных участков коры головного мозга на фоне нарастания импульсивности и судорожности и, как следствие, стресс-напряжений в процессе выполнения

тонко координированных действий (например, при письме). При этом мере внутреннего стресс-напряжения и наклоне детей при письме соответствует мера телесно-мышечной скованности и проявления СДВГ.

Установлено, что мере нарастания внутреннего стресс-напряжения и СДВГ соответствует мера дезорганизации всех психомоторных способностей ребенка (почерка, речи, рисунка). Вскрыт и следующий принципиальный факт: синдром дефицита внимания отражает угасание осмысленного зрения и, главным образом, внутреннего творческого воображения, устремленного в будущее. Следовательно, синдром дефицита внимания — это угасание продуктивного (творческого) сознания. Таким образом, СДВГ отображает начавшийся процесс массового расчеловечивания людей на этапе детства. Того расчеловечивания, о котором за рубежом во весь голос заговорили еще в 1950-е гг.

В частности, профессор Иттен — известный швейцарский педагог, участница международных совещаний в Лунде (1955) и Гааге (1957), оценивая весь комплекс симптомов начавшегося процесса угасания художественно-творческих способностей у детей, заявила: человечество в своем развитии зашло в тупик. Мадлен Вельц Пагано (1955) пошла еще дальше, утверждая, что все эти симптомы отражают невиданный в истории человечества процесс «расчеловечивания» людей. Луи Машар (1955), оценивая процесс угасания художественного воображения у детей, пришел к выводу, что нас ждет трагедия — трагедия искажения духовно-психической сущности людей в современной технической цивилизации.

Вскоре на Западе появились сообщения о том, что среди молодых людей все чаще встречаются такие, у которых вдруг исчезает память, а также способность продуцировать собственные мысли. При этом у них сохраняется ситуативный операционно-расчетный интеллект, способный работать на основе внешней информации и инструкций, т. е. зомби-интеллект.

Таким образом, СДВГ отражает процессы регресса высших способностей новейшей коры головного мозга, обусловлен-

ных закрепощением развития на этапах детства произвольно-волевых телесно-координаторных способностей, и в первую очередь зрительно-ручных целенаправленных действий.

СДВГ и биогенетические законы развития. Итак, самым отличительным признаком естественной природы ребенка является страсть к движениям и рукотворным действиям. При подавлении же этой страсти у него постепенно заглушается развитие высших произвольно-волевых психомоторных функций на фоне возврата к тем непроизвольно-взрывным судорожно-импульсивным, которые характерны для низших программ построения произвольных движений, основанных на законе «все, либо ничего».

Заметим, что еще основоположник отечественной психофизиологии И.М. Сеченов (1947) показал, что качество произвольного движения и действия ребенка в конечном счете являются отражением качества зрелости мозговых процессов. Великий исследователь в своих работах показал, что с упорядочивания и организации первичных неоформленных судорожно–напряженных действий как раз и начинается процесс становления психоконструирующих движений (действий), подведенных под основу мыслетворного развития ребенка. «*Кто видал начинающих учиться играть на фортепиано, тот знает, каких усилий стоит им выведение гамм. Бедняк помогает своим пальцам и головой, и ртом, и всем туловищем*».

При этом многие хорошо знают, сколь долог и труден путь от сковывающего все и вся закрепощено-напряженного мышечного усилия до раскрепощенного свободного действия, основанного на пластике и ритмах усилий. И мы не задумываемся, что все базовые психоконструирующие способности (творческие способности рук, языка, в том числе пластическая свободная речь, почерк, рисунок и т. д.), оформляются по одному и тому же психомоторному плану — за счет высвобождения мышц из «эмбриональной» энергозатратной скованности и закрепощающей напряженности и приобретения энергоэкономного автоматизма (свободы) действий.

Вспомним ряд фундаментальных биогенетических законов, открытых классиками естествознания.

Это *биогенетический закон Геккеля,* утверждающий: «Онтогенез есть краткое и быстрое повторение филогенеза, обусловленное физиологическими функциями наследственности...».

Это *законы «равновесия органов»,* сформированные Ж. Сент-Илером и развитые в законах взаимозависимости и корреляции частей тела Ж. Кювье:

- Принцип условий существования. «Так как ничто не может существовать без выполнения условий, которые делают это существование возможным, различные части каждого существа должны быть таким образом координированы, чтобы сделать возможным существование данного существа как целого не только в самом себе, но также в его отношениях с другими существами». Это — принцип условий существования, обыкновенно называемый принципом конечных причин.
- Принцип корреляций. «Так как все органы животного образуют единую систему, части которой зависят друг от друга и действуют и противодействуют одна по отношению другой, никакое изменение не может обнаружиться в одной части без того, чтобы не вызвать соответствующие изменения во всех остальных частях».

Это законы Ф. Энгельса, раскрывающие роль вертикальной установки тела, а так же руко- и речетворчества в развитии человеческого мозга.

Это законы функциональной биогенетики, открытые Ламарком, которые утверждают: животные, изменяясь из поколения в поколение, сами формируют свое тело. В результате внутренней устремленности чувств они упражняют и развивают те органы, которые полезны для жизни в выбранной ими среде обитания. Органы, которые животные не упражняют, в последующих поколениях постепенно атрофируются и исчезают, в результате чего они не могут вернуться к прежнему способу существования.

Закон эволюционной необратимости функций Луи Долло (1893): «*Организм ни целиком, ни даже отчасти не может вернуться к состоянию уже осуществленному в ряду его предков*».

Комплекс выполненных под нашим руководством за 30 лет исследований по проблеме нарастающей в поколениях телесно-мышечной скованности и неумолимо нарастающей судорожности детей в произвольных действиях убедил нас в главном. Во-первых, как мы отмечали выше, СДВГ действительно нельзя объяснить (тем более лечить) с позиции существующей узкоспециализированной медицинской науки, которая не занимается фундаментальными законами, в том числе и проблемами развития детей, а занимается по случившемуся факту расстройствами здоровья.

Во-вторых, СДВГ оказался закономерным следствием грубого вмешательства миром взрослых в процесс становления и укоренения на этапах детства главного генетически обусловленного параметра видовой конституции — прямостояния и прямохождения. Фактически речь идет о том, что на этапе онтогенеза была в значительной степени пресечена программа филогенетической разверстки, и за счет этого было пресечено глубинное раскрепощение, выведение и реализация в онтогенезе видовых программ развития, в том числе трудоемкого процесса формирования управляемых произвольно-волевых усилий — действий.

СДВГ оказался следствием неоформления телесно-координаторных, в том числе зрительно-ручных эргономических способностей, на которые школа сразу же обрушивает нагрузки, сравнимые со взрослыми, занятыми на участках особо напряженного зрительного профиля. Нагрузки, которые, как выявил еще в 1970-е гг. Краузе-Либшер из Германии (1976), вызывают у взрослых «обмороки» и «коллапсы», о чем мы писали выше. В итоге СДВГ оказался закономерным следствием неоформления на этапах детства новейшей «рукотворной» коры головного мозга и новейших ее функций — произвольно-волевых творческих действий.

Вместе с этим выявлено, что из недр неоформленных произвольно-волевых психомоторных способностей детей и, как следствие, из укорененного в школе судорожно-напряженного учебно-эргономического стереотипа произрастает не только СДВГ, но и целый ряд других трагических синдромов, также впервые описанных зарубежными исследователями. Речь идет о синдроме физического и психоэмоционального «выгорания»; о синдроме угасания творческих способностей детей и подростков, опирающихся на творческое воображение и отнесенных к проявлениям «расчеловечивания» людей на этапе детства.

В-третьих, СДВГ оказался отражением угасания и распада того, что люди набирали в своем духовном развитии (вочеловечивании) многие десятки тысяч лет. Это выведение жизни из под главного «собирателя» и «дирижера» энергоинформационными процессами телесной и духовной жизни людей — из под гравитационно-фотонного ритма земли и неба, из под телесно-осевого гравитационно-торсионного ритма жизни (ТОГРЖ — см. выше).

СДВГ — это дезорганизация тех механизмов, которые обеспечивают адаптацию человека как космической (небесной — в духовных учениях) сущности к гравитационному ритму земли. Это эволюционное угасание всех видовых способностей людей — произвольной воли управлять своими низшими импульсивными чувствами, своим телом и, самое главное, действиями рук.

СДВГ — это отражение рукотворно запущенной видовой трагедии, обусловленной игнорированием воссоздания в процессе развития ребенка базовых видовых произвольно-волевых и телесно-координаторных способностей людей. Речь идет об игнорировании школой целенаправленного воссоздания у детей устойчивой идеальной осанны, творческих способностей тела, рук и языка, названных в психологии функциями психической моторики (постановка уверенной диалоговой речи, осмысленного чтения, лишенного судорог-зажимов почерка,

адекватного классическому реализму рисунка, музыкальных и вокальных способностей и др.) на фоне предъявления школой запредельных учебно-эргономических требований и стресс-нагрузок к вышеуказанным функциям.

СДВГ есть следствие продолжающегося в цепи сменяющих друг друга поколений закрепощено-обездвиженного воспитания новых поколений в «безногости» (на седалищах) и «безрукости», т. е. на тех краеугольных камнях, на которых выстроена мировая, в том числе и отечественная вербальная система так называемого образования. А в итоге СДВГ — это эволюционно значимая «разборка» эволюционно собранного (скоординированного) произвольно–волевого, психомоторного тела с возвращением его к самым древним судорожно-поисковым импульсивным формам построения движений. И этот регресс закономерно сопровождается деградацией произвольно-волевой и психомоторной сфер и, как следствие, высшей коры головного мозга.

Следовательно, полученные данные указывают, что СДВГ действительно отражает эволюционно значимые «сдвиги» в развитии моторного и произвольно-волевого мозга детей. С широких эволюционно значимых уровней мы этот синдром назвали синдромом инфантильно-дегенеративной инволюции (СИДИ).

Глава 6
Стресс и душа

Еще со времен Г. Селье (1936) было известно, что люди, систематически подвергающиеся стрессу, могут входить в глубокую депрессию, а также приобретать тяжелые психические и физические недуги. Позже, благодаря работам Р.С. Лазаруса, С. Фолкмана (1987), было описано последствие систематического воздействия стрессов — эмоциональная опустошенность. Х. Дж. Фрейденбергер (1974) подобные состояния описал как

«психическое выгорание». В.С. Пейн (1982) показал, что синдром «психического выгорания» может приводить к разобщению и дезорганизации психической и эмоциональной сфер.

К сожалению, на Западе этот синдром многие специалисты часто стали изучать как проблему межличностных отношений, переставив местами причину и следствие. Все дело в том, что в психиатрии синдром дезинтеграции психической и эмоциональной сфер определен таким точным диагнозом, как шизофрения. А кто не знает, какие глубокие межличностные проблемы в отношениях складываются у тех, у кого эмоциональная сфера «расщеплена» от психической?

К. Маслач (1982) выделяет три главных составляющих синдрома выгорания: физическое и эмоциональное истощение, отвержение профессиональной деятельности и обезличивание межличностных отношений. В международной классификации болезней (МКБ-Х) синдром эмоционального выгорания (СЭВ) отнесен к рубрике Z73 — «Стресс, связанный с трудностями поддержания нормального образа жизни». Выходит, быть нормальным человеком и вести обычный образ жизни — это уже стресс? Что же тогда жить в ненормальном образе? Думается, такая постановка вопроса уже чистая психиатрия.

Известно, что СЭВ сопровождается, прежде всего, жалобами на постоянную утомляемость и невозможность выполнять привычные профессиональные обязанности. Назовем известные типичные симптомы СЭВ: прогрессирующая усталость, снижение работоспособности, плохая переносимость ранее привычных нагрузок, мышечная слабость и боль, расстройство сна, головные боли, забывчивость, раздражительность, снижение мыслительной активности и способности к концентрации внимания. Сон, как правило, не устраняет большинство этих симптомов. Следовательно, речь идет о глубинном истощении нервно-психической сферы.

О том, что синдром эмоционального выгорания связан не с психологией межличностных отношений, а с психоэргономикой статистических напряжений в первую очередь

зрительно-психогенных, отчетливо показал И. Краузе-Либшер (1976). Самочувствие лиц, занятых на участках напряженного зрительного профиля, мы описали выше. Здесь еще раз подчеркнем некоторые психоэмоциональные и вегетативные расстройства у лиц, занятых напряженным зрительным трудом. Это «невозможность концентрировать внимание», «бессонница», «состояние страха», «пугливость», «боязливость», наконец, «обмороки» «с наклонностью к коллапсу» и т. д. Заметим, что все эти проявления во многом характерные и для школьников, страдающих синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). И это далеко не случайно.

Еще в 1970-е гг. на Западе появлялись высказывания о том, что труд школьников по своей зрительной и нервно-психической напряженности сравним с трудом взрослых, занятых на участках напряженного зрительного профиля. Позже выполненными под нашим руководством работами (В.Д. Штефанова, 1993), выявлено, что труд школьников по зрительной и нервно-психической напряженности даже намного более продолжительный и стрессогенный. Аналогичные выводы уже давно выплеснулись на страницы центральной прессы, в том числе медицинской и педагогической, следующими кричащими заглавиями:

«42 часа в сутки требуется ребенку, чтобы усваивать школьную программу!» («Учительская газета» от 20.03.2001);

«Синдром хронической усталости у детей» («Медицинская газета» от 3.04.1998, от 13.04.2001);

«Утомленные до смерти» («Московский комсомолец» от 10.01.2001).

Согласно авторитетному заявлению директора НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков Научного центра здоровья детей РАМН профессора В.Р. Кучмы «стресс в школе испытывают до 80% учащихся...» («Медицинская газета» от 20.04.2005). Но если у взрослых с их физической, эмоциональной и психической зрелостью при систематической напряженной зрительной работе «крыша едет» и они падают в

«обмороки» и «коллапс», то что же говорить о детях с их психической, эмоциональной и физической незрелостью, на плечи которых мир взрослых свалил еще большие зрительные и нервно-психические нагрузки?

Это заявление знающего проблемы школьников официального лица должно послужить сигналом для немедленной приостановки всей системы образования. Приостановки до тех пор, пока не будут выявлены и устранены из школьной жизни все стрессогенные факторы. Пока же мы читаем следующие сообщения в центральной прессе: «*Ученик 3-го класса умер на уроке*» («Жизнь», № 200 от 11.09.2003). «*Школьница умерла сразу же после уроков. Умерла от острой сердечной недостаточности. При этом никогда не жаловалась на здоровье и посещала все уроки физической культуры» (*«МК» от 22.04.2008*).* А общероссийская газета «Моя семья» прямо ставит точный диагноз: «*Сидячая работа опасна для жизни*» (№16, 2008).

О том, что данные трагедии приняли уже характер настоящей эпидемии говорят специалисты: *«В классической неврологии сложилось представление, что мозговой инсульт — заболевание лиц пожилого возраста, почти не встречающееся у детей. Однако, как показывают эпидемиологические исследования последних лет, инсульты, приводящие к тяжелым поражениям мозга, и иные формы нарушения мозгового кровообращения у детей не редкость и составляют 4—5% в структуре заболеваний нервной системы, летальность от них — 25%, около 50% ребят остаются инвалидами*» («Медицинская газета», № 18 от 14.03.2001).

Слышат ли их в «Генеральном штабе» отечественной системы образования — министерстве? Думается, что да, ведь заявил же бывший министр образования РФ В. Филиппов: *«За последние 30 лет мы почти в 2 раза увеличили нагрузку. Наш школьник стонет!»*

Однако, если и слышат стон детей в Министерстве образования и науки РФ, то все равно бездействуют. А бездействуют потому, что молчат миллионы родителей и руководителей образовательных учреждений. «*Мама! Я не дурак! Я не могу*

учиться!» — закричал ребенок матери и шагнул с 13-го этажа в вечность...

Но и этой уже явной трагедии детей в школах для чиновников из Министерства образования и науки РФ оказалось мало. Всю тяжесть чуждой природе ребенка психоэргономики учебного процесса министерство опустило на плечи малышей. Именно под шумок «демократических реформ» детские сады, как воспитательные учреждения, были в эти годы вдруг преобразованы в образовательные учреждения (ДДОУ), т. е. в те же школы! Но никто не может объяснить, во имя какой цели это было сделано. Похоже, никакой целесообразностью, кроме как вредительством, эту реформу (как впрочем и многие реформы) объяснить нельзя.

На это указывают последствия такого преобразования. Из официальных сообщений: в настоящее время, пройдя ДДОУ, у 90—100% детей деформирован позвоночник и в 20% нарушена психика. Многие мамы, узнав о патологии позвоночника у своего чада, начинают метаться в поиске целительного центра, но можно ли его вылечить? Я часто им говорю: «росток пробился к свету, а его возьми и сломай! Можно, но только ценой долгих упорных тренировок тела, а не с помощью лечебных процедур. И то не всегда». Но в тысячу раз легче не допустить патологию позвоночника. Для этого и разработана эргономическая мебель (конторка), за которой ребенок работает, чередуя позы «стоя — сидя».

Однако с каким упорством (а по сути, безумием) начинают защищаться заведующие и воспитатели. Вот их единственный аргумент: «*Дети не все же время сидят!*» Меня этот аргумент не убеждает, ведь если систематически перекрывать у детей дыхание и при этом заявлять: «Мы же даем им иногда сделать несколько вдохов» — можно ли считать проблему решенной? Движение для ребенка то же самое, что и их дыхание. Вот почему ребенок живет и развивается пока движется, пока дышит.

На каком уровне разыгрывается «пожар» (синдром «выгорания») у детей при организации учебного процесса в режи-

ме обездвиженности и психомоторных стресс-напряжений, какой все-таки субстрат «выгорает» у детей в этих условиях и каковы его отдаленные последствия, будет подробно раскрыто в следующем разделе. При сидяче-обездвиженном режиме организации учебного процесса вся трагедия «выгорания» разыгрывается на клеточно-генетическом уровне. Речь идет прежде всего, о «выгорании» энергетического потенциала митохондрий, долгосрочной клеточной памяти, иммунной реактивности клеток, специфического свечения клеток и т. д.

Эти экспериментально полученные нами факты указывают на то, что пролонгированные статические мышечные напряжения — это своеобразный протяженный во времени эффект «короткого замыкания» в нервном энергетическом контуре и, как следствие, сброс («выгорание») энергоинформационных потенциалов «в никуда». Вот что скрывается за таким удобным для нас вечно сидящим и склоненным над тетрадью (книгой) ребенком.

Кроме того, исследованиями установлено, что только за трехлетний начальный период обучения у детей в 2—4—6 раз уменьшаются творческие способности (М.А. Ненашева, 1998). Так, продуктивность творческого воображения (т. е. продуктивность собственного мыслетворения. — *В.Б.*) угасла в 2 раза, оригинальность творчества — в 3, целостность миропредставления — в 4, пространственно-временные характеристики творческого воображения (в том числе проникновение в будущее на «крыльях Творца». — *В.Б.*) — в 2 раза. При этом за эти годы у школьника в 3 раза возросли проявления запрограммированного интеллекта, опирающегося на механически заученную информацию и заданные извне алгоритмы мышления.

Полученные данные позволяют утверждать, что «синдром эмоционального выгорания» (СЭВ) на клеточном уровне сопровождается выгоранием той светящейся субстанции, которая окружает наши клетки и которая вырвала нас из ситуативного мировосприятия и мироотражения, наделив спо-

собностью преодолевать пространство и время на «крыльях» творческого воображения. А эта функция, как известно, является функцией не мозга, а коллектора чувственно-образной памяти (души — на языке духовных учений). Следовательно СЭВ — есть синдром выгорания того, что сделало нас людьми — выгоранием коллектора чувство-образной памяти (души), выгоранием света нашего разума.

Дополнительно об этом свидетельствуют следующие наблюдения. Еще в 1980-е гг. с помощью метода последовательных образов (ПО) было выявлено, что при сидяче-согбенной стресс–напряженной учебе утилизированные в память чувств образы могут не только подвергаться искажению, но и распадаться на фрагменты. Если в упомянутые годы такой феномен можно было получить на 18—21-й минуте после напряженного письма, то в конце XX — начале XXI в. эти эффекты можно было получить уже на 2—3-й минуте (рис. 48). Причем эффекты распада последовательных образов мы не могли получить у тех детей, которые обучались в режиме телесной вертикали и телесно-моторной активности.

Кроме того, эффект «расчлененки» воображаемых образов при сидяче-обездвиженном обучении и его исчезновение при переводе детей в режим динамических поз (стоя за конторками и свободное перемещение по классу) заметили и практические учителя. Еще раз напомним, как об этом написала «Мегаполис-Экспресс» (№ 3 от 21.01.2002): *«Если раньше они рисовали в тетрадках расчлененные тела, зубы и когти чудовищ, — говорит он, — то теперь делают яркие жизнерадостные рисунки»*.

засвет в режиме стоя и при взгляде вдаль

засвет в режиме сидя при взгляде в книгу

Рис. 48. Последовательный образ «человечка»

Эти факты, а также описанный выше феномен подключения наших телесных ритмов к базовому ритму водителю — ритму «дирижеру» — гравитационно-торсионному ритму земли и неба указывают, что наведение телесной вертикали на гравитационную ось является основой, на которой оформляется и работает коллектор чувство-образной памяти (душа) каждого человека. Речь идет о фиксации по телесно-гравитационному вектору впечатленных в память чувств образов мира, представляющих из себя структурированные образы из волновой энергии света. Другой вопрос, что эти структурированные и стабилизированные по гравитационному вектору образы могут проясняться в свете разума только после их преобразования в рукотворчестве и глубочайшей ассоциации их с духовными носителями наших ощущений — со словами. Но это предмет уже другого разговора.

Глава 7
Общность некоторых хронических неэпидемических детских болезней

В ходе исследований наше внимание привлекла близость картины электрических потенциалов мозга у тех детей, которые систематически пребывают в обездвиженном стресс-напряженном учебном процессе, а также у страдающих синдромом дефицита внимания с гиперактивностью, детским церебральным параличом и даже... болезнью Паркинсона. Попытаемся с этим разобраться.

Известно, что Джон Паркинсон еще в 1817 г. выделил непроизвольный тремор («дрожательный паралич») в качестве самостоятельного заболевания. Главным клиническим проявлением данного синдрома является непроизвольный высокочастотный тремор рук, сочетающийся со спастической низкочастотной тугоподвижностью. Уже в те годы специалисты знали, что этот синдром обусловлен поражением мозга. Заметим, что в состоянии спазмотонической (спастической) мышечной напряженности наши дети пребывают в учебном процессе на протяжении 10—12 лет (и даже дольше).

И похоже, совершенно закономерно, что спустя более чем 1,5 столетия на Западе описывается необычное аномальное явление среди детской популяции — синдром «дисфункции мозга». В 1987 г. данная патология получила определение как «синдром дефицита внимания с гиперактивностью» (в том числе и «без гиперактивности» — СДВГ). Подчеркнем, что здесь также выявляется поражение мозга и моторный хаос. Как мы отмечали выше, основными симптомами СДВГ является угасание способности ребенка концентрировать («собрать») свое внимание на фоне появления импульсно-взрывных хаотических движений (судорожности).

Имеющиеся работы, в том числе полученные нами данные, убеждают в том, что и при учебно-дидактическом стресс-

синдроме у детей («УДАВ-СУД»), и при СДВГ и ДЦП на ЭЭГ выявляется следующая симптоматика:

- задержка в развитии вестибуло-мозжечковой мышечно-координаторной системы;
- задержка в развитии базового сенсорного α-ритма мозга;
- задержка в развитии лобных отделов мозга, ответственных за волевой контроль;
- дезинтеграция («разобранность») в работе различных структур мозга;
- наличие острых волн.

В этом плане представляют большой интерес исследования О.В. Богданова (1987), Е.М. Богомолова и Ю.А. Курочкина (1987), О.Б. Зубовой (1987) и других, изложенные в фундаментальном труде «Роль сенсорного притока в созревании функций мозга» (под ред. Е.В. Максимова, К.В. Шумикина. — М.: Наука, 1987). В частности О.В. Богданов привел экспериментальные данные о том, что восходящая афферентация является базовым механизмом развития мозга.

Е.М. Богомолова и Ю.А. Курочкин выявили, что даже зрительная депривация негативно влияет на становление вертикальной позы. О.Б. Зубова также экспериментно подтвердила, что воспитание в сенсорно обедненной среде (в том числе при моторном закрепощении) негативно сказывается на развитии мозга и его интегративных функций.

Но если у животных пресечение восходящей энергетической афферентации и других видов моторной и сенсорной активности вызывает недоразвитие мозга, то что же говорить о детях, если на весь период взросления и развития пресечь приток к органам чувств полноценной сенсорной стимуляции и «образовывать» детей 10—12 лет вне собственного телесно-чувственного опыта. Все это указывает на главное: пресечение процесса вертикализации, ограничения сенсорной и моторной активности детей — означает морфогенетическое недоразвитие мозга и его функций. При этом любое морфогенетическое недоразвитие органов и тканей означает их чрезмерную

уязвимость и подверженность быстрому обратному развитию (старению).

Вот почему среди всех отмеченных выше синдромов общими оказались и недвигательные нарушения, выявляемые как при стресс-синдроме «УДАВ-СУД», так и при СДВГ, ДЦП и БП. Ниже приведем такие недвигательные нарушения, которые подробно описали М.Р. Нодель и Н.Н. Яхно (2008) у больных, страдающих болезнью Паркинсона. Это:

- нервно-психические нарушения: эмоциональные, когнитивные, психотические, поведенческие;
- нарушения сна и бодрствования;
- вегетативные нарушения;
- сенсорные нарушения и боль;
- утомляемость.

Особое внимание обратим и на общность тех митохондриальных изменений (дисфункций) при БП, подробно описанных С.Н. Иллариошкиным (2008) и тех, которые описали мы при учебно-дидактическом стресс-синдроме (см. раздел IV, 1).

Выполненными нами исследованиями установлено, что спазмотоническая и гиперкинетическая картина при отмеченных выше синдромах радикально и практически однонаправлено меняется при изменении поз тела, и особенно при изменении расположения телесной вертикали относительно земной гравитационной оси. При этом наименьший моторный хаос наблюдается после специальной активизации вестибулярного аппарата (например, после вращательных движений тела, после качания на качелях и т. д.).

Обнаружен и следующий принципиальный факт. По мере укоренения тела в своей видовой вертикали (осанке) спазмотонические и гиперкинетические (в том числе дрожательный тремор) резко уменьшаются. Постепенно мы пришли к убеждению, что спазмотонические состояния, в том числе гиперкинетические реакции зарождаются в недрах все более и более навязываемой детям той сидяче-согбенной стресс-напряженной обездвиженности, на основе которой выстроен учебный процесс.

Такой режим развития детей способствует недоразвитию вестибуло-мозжечковой телесно-координаторной системы, а в итоге ее обратному развитию. Проявлением же возврата к эмбриональным программам построения движений как раз и является гиперкинетический и спазмотонический моторный хаос. Вот почему, как было показано выше, насильственная выработка у детей учебной «усидчивости» оказывает не только деструктивный эффект на состояние мозговых функций, но и негативный генотропный эффект (рис. 30).

Механизм зарождения непроизвольной мышечной судорожности при принудительной обездвиженности весьма ярко и точно описал в своем письме после прочитанной мною лекции педагог Иван Дорофеевич Зуев из Нефтекамска. С его разрешения, приведу текст его письма.

«*Владимиру Филипповичу.*

После того, как я обдумал ваш доклад, пришел к выводу, что ваша теория иногда применяется подсознательно (по интуиции) некоторыми людьми, которые медицинскими знаниями не обладают. Приведу собственный пример. Я стоял на учете у терапевта Гапеевой, которая меня спрашивала, не бывают ли у меня судороги. Я отвечаю, что не бывают. Оказывается, судорогам я не давал проявляться. Когда в школе я чувствовал, что стягивает пальцы руки, то я прятал руки в парту и совершал движения пальцами интенсивнее и чаще, чем пианист. Когда у меня начинало стягивать ступню ноги, то я ногу ставил на носок и совершал колебательные движения ногой с большой частотой. Длительность в обоих случаях была 5—15 секунд. Сосед по парте, а иногда учителя считали это за шалость. Позу за партой я менял через каждые 5—6 минут, что иногда раздражало учителя. В первый год работы учителем, а мне пришлось после двух курсов уйти в академический отпуск, я играл зимой с учениками в футбол. Восьмиклассники приглашали нас, четверых учителей, так как их не хватало на две команды. Так я стабилизировал порок сердца. После того футбольного года у меня почти прекратились кровотечения, и я вернулся в пединститут.

Работая физиком, я уроки вел в постоянном движении, а что ученикам нужно тоже, я не понимал».

Детям, страдающим различными моторными нарушениями, в том числе ДЦП, мы еще в 80-е гг. XX в. рекомендовали реабилитационные мероприятия, опирающиеся на повышение уровня активности, а в итоге — на раскрепощение функциональных возможностей зрительной, вестибуломозжечковой, телесно-координаторной систем. Это происходит за счет минимизации в образе жизни детей сидячей позы, а также специально разработанных зрительно-вестибулярных тренажей (ЗЕВС), выполняемых непосредственно на академическом уроке.

Результат был получен просто поразительный. Например, у некоторых детей практически отсутствовал базовый сенсорный ритм мозга. Спустя же 1—2 недели систематических занятий такой ритм начинал четко проявляться.

Отдавая дань поиску коллегами-медиками фармакологических и генетических средств реабилитации больных с синдромами СДВГ, ДЦП и БП, подчеркнем, что полученные нами результаты раскрывают перспективу такой реабилитации с помощью реактивации и запуска функциональной активности системы органов чувств, в эпицентре которых оказалась вестибуломозжечковая система.

Глава 8
Стресс и сердечно-сосудистые заболевания у школьников

2 ноября 2008 г. один из авторитетных отечественных специалистов по кардиологии профессор Ф. Агеев и ведущая теле- и радиопередачи «Здоровье» Е. Малышева по «Радио России» рассуждали о причинах того, отчего мужчины чаще женщин умирают от сердечно-сосудистых заболеваний. Действительно, эта проблема является сверхактуальной для совре-

менной России. В итоге они пришли к следующему выводу: женщины реже умирают от сердечно-сосудистых заболеваний, потому что больше обращают на себя внимание и чаще посещают врачей.

В таком выводе, пожалуй, больше влияния Фрейда, чем реальных научно выверенных фактов. Задумаемся, что означает чаще ходить к врачу в эпоху запредельно дорогой медицины и дорогих лекарств, эпоху, когда благополучие врача стало напрямую зависеть от кошелька больного. При этом я не встречал ни одной серьезной работы, указывающей на то, что можно повысить уровень здоровья народа за счет частоты посещения наших поликлиник и больниц. Наоборот, Всемирная организация здравоохранения прямо предупреждает: «*Берегитесь больниц*»! («Медицинская газета», № 7, от 01.02.2008).

В этой газете постоянно публикуется список часто употребляемых и распространенных лекарств, которые вызывают серьезные, отсроченные во времени осложнения. Причем они нередко намного более тяжелые, чем само заболевание. Согласно официальным данным в США ежегодно из-за врачебных ошибок погибают где-то около 100 тыс. человек. И это при том, что там в отличие от нас до частной практики допускают после многих лет учебы и практики под руководством многоопытных наставников. Этот факт показывает, насколько сложным является организм и механизмы его саморегуляции. Да и врачи зачастую воспитывают в людях не волю и силу духа (как базовые механизмы исцеления), а психозависимость от врачей и лекарств.

Отрадно, что на планете живет самый здоровый, ничем не болеющий народ — хунзы. Так они вообще не знают, что такое медицина и что такое лекарства. При этом известно, сколько внимания в современной цивилизации уделяется проблеме питания. Хунзы же едят столько, чтобы не умереть с голоду. В отличие же от нас, воспитанных школой в недвижении и косности тела, их отличает особо подвижное, стройное и гибкое тело. С детства воспитанные в постоянном движении, они запросто ходят (по горам) в гости к соседу за 100—200 км.

О том, что тренировка воли и духа, а также упор на свои силы бывают намного эффективнее любых лекарств, говорит и другой «парадоксальный» для нашего сознания факт. Согласно специальным исследованиям авторитетных демографов (И.А. Гундаров, 2001) установлено, что за период Великой Отечественной войны, т. е. за годы лишений, недоедания, отсутствия врачей и лекарств наш народ в целом стал... здоровее. О том, что именно школа оказывает негативное влияние на сердечно-сосудистую систему, еще в 80-е гг. XX столетия отмечали такие авторитетные специалисты, как академик Г.Н. Сердюковская: *«На усталость жаловались 80% шестилеток... у некоторых замедлился рост. Это привело к тому, что у каждого 4-го ребенка врачи отмечали изменения в сердечно-сосудистой системе»*. Четко указывал на эту связь и бывший министр здравоохранения СССР признанный авторитет в области сердечно-сосудистой патологии академик Е.И. Чазов (1989).

Выполненные под нашим руководством исследования показали: корни основных проблем телесной и духовной жизни, в том числе проблемы сердечно-сосудистой системы, начинаются с нарушений в развитии в учебном процессе видовой телесно-осевой стойки. Это обусловлено тем, что качество оформленной и укорененной на этапах детства осанки определяет, с одной стороны, тонус (энергетику) вегетативной нервной системы, с другой — баланс симпатического и парасимпатического ее отделов, с третьей — полноту раскрепощения («парусность», пластичность, ритмичность, фазовый баланс) жизнетворной энергоинформационной волны (восходящей энергетической активации). В этих условиях телесно-осевая стойкость — укорененная телесно-чувственная стойкость, стойкость биоритмальная, нейромышечная, энергоинформационная, а в итоге — вегетативная, сосудистая, нервнопсихическая, эмоциональная. Стойкость, собирающая триединство из координаторного, чувственного и мыслетворного тела и формирующая его целостность и устойчивую «соборность».

Вот почему оптимальная ритмичность, пластичность и устойчивость сердечного ритма возможна только при идеально оформленной в детстве осанке (осанне). И наоборот, любые нарушения в развитии телесно-осевой вертикали (осанки) в той или иной степени сопровождаются нарушениями в пластичности и ритмичности сердечных сокращений — синдром удлинения QT интервала (синдром «хромоты» сердечного ритма) (рис. 29).

На примере изучения непроизвольных микродвижений глаз установлено: оптимальный уровень функционального состояния вегето-кинетических ритмов (в том числе сосудистых) и, как следствие, уровень артериального давления поддерживается функциональной активностью гладкомышечных систем, пронизывающих стенки кровеносных сосудов, и в первую очередь энергетикой (мощностью и ритмичностью) их высокочастотной моторики. При этом выявлен и следующий принципиальный факт: биоритмально организованная активность гладкомышечных систем определяется, с одной стороны, положением головы в гравитационном пространстве, с другой — укорененным на этапах детства шаговым динамическим стереотипом в образе жизни детей (рис. 16).

Также установлено, что невоссоздание и неукоренение на этапах детства телесно-осевой вертикальной стойкости тела, в том числе шагового ритма — это фрагментация, дезорганизация («разборка») биоритмальной организации вегетативной телесно-функциональной жизни, дезорганизация и «разборка» иерархии энергоинформационных контуров нашего тела (рис. 21). Дезорганизация произвольно-волевых координаторных способностей тела, в том числе способностей свободно дозировать (соизмерять) и ритмично осуществлять целенаправленные психоконструирующие усилия (письмо, рисование, речь и т. д.). В таких условиях дети начинают выполнять эти функции на фоне чрезмерных энергетических затрат за счет предельных статических мышечных напряжений и судорожных усилий, блокирующих все ритмы и функции

жизнеподдержания, — от клеточного обмена и капиллярного кровообращения до работы сердечно-сосудистой, дыхательной систем, желудочно-кишечного тракта и т. д.

Установлено, что до 90% детей на занятиях, и особенно при письме, пребывают в состоянии именно таких пролонгированных во времени спазмотонических мышечных напряжениях (рис. 34). Внешним выражением стресс-напряжения является зажатие и недопустимо низкое склонение детей при письме.

Такие статические нейромышечные напряжения поперечно-полосатых мышечных систем постепенно захватывают и гладкомышечные, в том числе стенки сосудов. В частности, при системных спазмотонических мышечных напряжениях происходит своеобразное «заклинивание» гладкомышечной моторики, в том числе сосудистой, обеспечивающей продвижение крови по сосудам. В этом случае блокируется вся биомеханика обмена веществ между капиллярами и клеточными системами. С одной стороны, клетки начинают испытывать голод в пластических и энергетических веществах, с другой — блокируется механизм выведения продуктов обмена и распада клеток. В целом в гисто-гематических барьерах (ионных «обменниках») возникает хаос, затор и распад, что способствует тому, что ионы кальция (носители электрических зарядов и являющиеся ионами только при ритмических мышечных сокращениях) быстро выпадают в соли кальция. Кроме этого, организм постепенно наполняется недоокисленными продуктами обмена (свободными радикалами, солями, ядами и т. д.). А все вместе — начало развития старческого атеросклероза, опущенного по воле взрослых на плечи несчастных детей. Данный синдром мы назвали синдромом прижизненной мумификации тела — СПРУТ (синдром «телесно-мышечного панциря» — в терминологии В. Райх, который он объяснил почему-то «сдерживанием сексуальной энергии»).

В конечном счете возникает порочный круг: с одной стороны, понижается проницаемость крове-тканевых (гисто-гематических) барьеров, с другой — голод клеток в пластиче-

ских и энергетических веществах. В связи с возникшей тканевой гипоксией организм вынужден компенсаторно (рефлекторно) повышать гемодинамическое давление. Вот почему начальные стадии повышения артериального давления являются симптоматическими. И вся терапия здесь должна быть сконцентрирована не на понижении собственно артериального давления, а на «очищении» гисто-гематических барьеров, активизации сосудистой моторики и деятельности всей сердечно-сосудистой системы за счет радикального увеличения плотности шаговой и моторной активности тела, в том числе за счет воссоздания длительным упорным трудом идеальной осанки. В этих условиях для людей, зависимых от врачей и лишенных собственной воли (а таких уже большинство), в 1000 раз легче глотать внутрь химические препараты, а при неуспехе — во всем винить весь мир, но не свои безволие, косность и лень.

А теперь обратим внимание на то, в каких позах сидят и пишут наши дети в школе. Они настолько сгибаются над тетрадкой, что буквально носами водят по бумаге. И если потрогать у детей мышцы рук, плеча, шеи и даже живота, то можно ощутить, что они от напряжения буквально «каменеют».

В результате, если накануне поступления детей в школу пограничная артериальная гипертензия встречалась у 11% детей, то к концу первого года обучения таких стало уже 26%, а спустя 3 года — уже 65%.

О том, что все связано именно с учебным процессом подтверждают и данные такого авторитетного центра, как Научный центр здоровья детей РАМН (1997). В частности, среди учащихся средних и старших классов, занимающихся в элитных школах, только за один учебный год число гипертонических реакций возросло вдвое. В итоге, нарушения артериального давления выявлены у 90% учащихся.

Особо отметим, что речь идет не о безобидном (преходящем) повышении артериального давления. Авторитетные специалисты из МОНИКИ им. Владимирского изучали у школьников Сергиева Посада мозговое кровообращение.

Ими было выявлено запредельное явление: 2/3 учащихся живут и учатся с вегето-сосудистой дистонией мозга, т. е. с сосудисто-мозговыми «цунами». Так они отмечают: *«В классической неврологии сложилось представление, что мозговой инсульт — заболевание лиц пожилого возраста, почти не встречающееся у детей. Однако, как показывают эпидемиологические исследования последних лет, инсульты, приводящие к тяжелым поражениям мозга, и иные формы нарушения мозгового кровообращения у детей не редкость и составляют 4—5% в структуре заболеваний нервной системы, летальность от них — 25%, около 50% ребят остаются инвалидами. Доказано влияние даже незначительных церебральных расстройств в детстве на последующее возникновение мозговых катастроф по достижении зрелого возраста. Все это определяет важность развития детской ангионеврологии, главными актуальными задачами которой являются ранняя диагностика и профилактика ребровaскулярных расстройств»*.

Итак, комплекс выполненных исследований позволяет раскрыть учебно-дидактический позно-статический механизм («УДАВ»), в том числе сформировать соответствующую теорию в развитии сердечно-сосудистых заболеваний народа при современной системе образования, включающей следующие его механизмы. Во-первых, это механизм «разборки» и фрагментации в работе целостной гемодинамической функциональной системы, обеспечивающей доставку крови от сердца по системе «шлюзов» к мелким капиллярам и тканям. Он включает:

- механизм систематического механического сдавления и блока активности грудной клетки при напряженно-склоненной зрительной работе, и как следствие, стесненной работы сердца и легких;
- стеснения и угнетения работы второго базового звена, содействующего работе сердечно-сосудистой и дыхательной систем, — активности диафрагмы;
- систематического выключения третьего звена в содействии гемодинамической активности (и особенно венозной) —

ритмических сокращений мышечных систем тела и особенно нижней его половины;

- сдавления шейного симпатического ствола и его узлов — водителей высокочастотной сосудистой моторики (ритмов) — важнейшего звена в содействии гемодинамике и ее поддержании.

Во-вторых, это механизм расторможения шейных эмбриональных спазмотонических рефлексов, угнетающих симпатическую активность и блокирующих ритмическую организацию всех вегетативных (в том числе сердечно-сосудистых) и психомоторных ритмов жизнеобеспечения. В-третьих, это систематическое поддержание окулокардиального рефлекса (Ашнера). В четвертых, это синдром механического сдавления шейных сосудов, питающих головной мозг. В широком плане речь идет об отключении вегетативных жизнетворных ритмов от центрального ритма «водителя», ритма «дирижера» — от телесно-осевого гравитационного ритма (ТОГР — см. разд. II, гл. 13).

Так почему все-таки мужчины умирают намного чаще женщин от сердечно-сосудистых заболеваний? Оказалось, что среди мальчиков начальных классов учебный спазмотонический синдром стресс-напряжения, в том числе повышенное артериальное давление встречалось в 2,9 раза чаще, чем у девочек (Л.А. Алифанова, 2001). Обусловлено это известным фактом: генетическая потребность (экспрессия) к движениям у мальчиков выше в 4—6 раз, чем у девочек.

Описанный учебно-дидактический статический механизм как раз и оказался базовым механизмом развития на этапе детства болезней сердечно-сосудистой системы взрослых. При организации учебного процесса в режиме телесной вертикали, динамических поз, а также малых форм двигательной активности непосредственно на уроке картина резко изменилась. В этих условиях распространенность среди таких учащихся повышенного артериального давления снизилась в 6—7 раз по сравнению с теми учащимися, которые занимались в сидячеобездвиженном статическом режиме.

Полученные данные дают все основания для разработки по-настоящему эффективной государственной программы массовой первичной профилактики сердечно-сосудистых заболеваний.

Глава 9
Негативные последствия бесполого образования

О кризисе «мужского начала» и качества мужской личности сегодня много пишется в специальной научной и популярной прессе. Большинство исследователей соглашаются, что мальчики и девочки — это совершенно разные не только чувственно-эмоциональные, но и биогенетические миры. Но воспитываем ли мы мальчиков и девочек дифференцированно, в соответствии с этими разными мирами?

Еще в начале 1990-х гг. анализ более 3 тыс. рисунков детей привел к заключению, что изначальная духовная сущность у мальчиков и девочек совершенно разные. В частности, у мальчиков мечты, фантазии, воображение, игры проявляются в духе силы, мужества и рыцарства. Высшими символами нормально развивающихся мальчиков является щит и меч. Это мифологические символы подвига, силы духа, подлинного мужского характера. Для девочек же высшим символом жизни является младенец в образе куклы. И эти различия в символах между мальчиками и девочками предопределены различием в генофонде.

Мальчики на этапе взросления играли между собой на основе своих символов сугубо мужские игры, реализуя собственные мечты, фантазии и эмоциональные устремления. Это вечная борьба за лидерство, борьба со злом, борьба за утверждение добра и справедливости.

Но лидерство мальчиков всегда проявлялось не в состязании и конкуренции с девочками. Оно проявлялось, во-первых, только между мальчиками, во-вторых, в победе над своими первичными страхами, в-третьих, по отношению к внешним

вызовам и складывающимся обстоятельствам, в-четвертых, во имя привлечения внимания девочек. И только через борьбу за лидерство всегда происходило омужествление мальчиков.

Ниже представим эмоционально значимые образы-символы (архетипы), которые характерны преимущественно для мальчиков и преимущественно для девочек.

Для мальчиков эмоционально значимыми оказались следующие символы:

- Символы свободы и путешествий в свободном пространстве: солнце, окно, ветер, месяц, луна, радуга, горы, мосты, горизонт, система дальней космической связи, космические аппараты. Это различная атрибутика путешествий: колеса, самолет, велосипед, машина, лодка, корабль, ракета и т. д.
- Символы силы, мощи и воли: трактор, подъемный кран, штанга, ракета, машины, поезд, кит, бык, орел.
- Символы врага: страшные драконы, змеи, волки, крокодилы, акулы, роботы, искусственные люди.
- Символы стойкости: треугольник, квадрат, высокое дерево, камень, крепость, замок.
- Символы борьбы: меч, копье, лук, стрелы, булава, шлем, щит, пистолет, автомат, танк, самолет.
- Символы воина и его побед: флаг, горн, колокол, крики «ура», салют, ордена.

Для девочек, как во снах, так и в рисунках характерны иные символы:

- Символы хранительниц и воскресения жизни: яйцо, птенцы, колыбель.
- Символы духовного материнства: куклы, колыбели, невесты, коляски.
- Символы женственности (нежности, изящества, легкости): воздушные шарики, порхающие птицы, цыплята, разукрашенные принцессы-невесты.
- Символы женской красоты: цветы, шляпа, очки, броши, яркие губы, глаза, губная помада, волосы, туфли, яркое платье и др.

- Символы очага и домашнего уюта: дом, стол, посуда, занавески, сервиз, кровать, печка, ванная.
- Символы достатка в доме: ягоды, фрукты, овощи, грибы, шкатулка и т. д.

Выполненные исследования подтверждают: и психологические, и физиологические, и социально-ролевые характеристики мальчиков и девочек имеют качественные различия, выполняющие в биогенетическом, духовном и социальном развитии разные жизнеполагающие предназначения. И с учетом качественных различий высших предназначений мальчиков и девочек люди всегда оформляли дифференцированные по отношению к полу народно-воспитательные культуры, взращивающие и укореняющие у мальчиков мужское — отцовское начало, а у девочек — женское — материнское.

Но вот на определенном историческом этапе мальчиков изъяли из укоренившегося в истории пололичностного семейно-родового воспитания. Изъяли из укоренившихся в веках приемов народной культуры по омужествлению мальчиков. И поместили их в общие классы с девочками (по календарному возрасту) под присмотр в основном женщин.

Сделано это было авторитарно, без элементарного научного обоснования. Девочки оказались намного более зрелыми по генетическому и духовному возрасту, в том числе по возрасту школьной зрелости. Это дало девочкам возможность устойчиво занять нишу лидерства.

Почему мальчики оказались особо уязвимыми? Да потому, что в этом возрасте ролевым экспериментированием они активно ищут социально-одобряемые модели своего поведения. Вот здесь-то для них и уготовлена настоящая психогенетическая ловушка. Учителя — в основном женщины, девочки — уже зрелые. Но ни те, ни другие не несут в себе мужских гендерных стереотипов поведения. При этом те и другие прочно занимают «верховую» «ролевую» позицию. Чтобы получить одобрение на собственное выражение в школьной, сугубо женской среде мальчикам приходится ломать мужские стереотипы и выстраивать женские.

А ведь во все времена люди знали: становление пола у мальчиков, в том числе сугубо мужских черт характера, должно сопровождаться живым примером мужского воспитания. Но все это оказалось глубоко нейтрализованным женской психологией и женской педагогикой. Становление психологического и эмоционально-волевого пола у мальчиков стало идти в направлении чуждой мужской природе адаптивности, в направлении формирования андрогинности личности (приобретение «новых», сугубо женских качеств на фоне присутствия остаточных мужских).

Что же касается лидерства девочек, то оно оказалось для них далеко не безобидным. Такое лидерство означает развитие их уже по мужскому типу, т. е. в направлении формирования той же андрогинности. Это сопровождается целым спектром эндокринных «завихрений» на фоне информационно-генетического хаоса, а также появлением новых (ранее сугубо «мужских») заболеваний. Сопровождается быстрым ростом врожденных патологий развития у младенцев.

Таким образом, мы помещаем мальчиков в качественно иную чувственно-эмоциональную среду, в которой доминируют чуждые их природе игры, эмоции, устремления, мечты, фантазии, смыслы и сверхзадачи. Это среда более зрелых по генетическому и школьному возрасту девочек, а потому более сильных и умных. Девочек, у которых изначально в норме доминирует потребность не в лидерстве, а в надежной опоре, которые уже с детства мечтают о встрече с рыцарем — защитником от окружающих опасностей жизни. Девочек, которых учителя (женщины) ставят в пример мальчикам как идеал и образ для подражания, тем самым подавляя и извращая стратегию развития мальчиков по мужскому типу.

Мы проанализировали, как мальчики себя чувствуют в этих условиях. Их дух воображения под тяжестью неподъемного чуждого их чувственной природе груза. На подсознательном уровне — это жизнь в постоянном ощущении своей раздвоенности, ущербности, несостоятельности, никчемно-

сти и, как следствие, в духовно-смысловой дезорганизации и депрессии. Отныне омужествление духа мальчиков навсегда уходит из их жизни. Их жизнь находится под прессом незаслуженных потерь, глубоких затаенных обид и страданий. Это начало формирования протестного психотипа и протестных психокомплексов, направленных не только против женского пола, но и всего света. Это уход в горечь низменного мстительного подсознательного. Часто вся последующая жизнь — это месть всему миру за убитые в детстве мечты, причиненные в связи с этим унижения и оскорбления.

Выйдя замуж за такого горе-рыцаря, молодые женщины подсознательно чувствуют ущербность и никчемность мужского духа, не освобожденного с детства от инфантильных психокомплексов, страхов и неуверенности. И отвергают такую жалкую опору для своего женского духа, такого жалкого защитника для себя и будущих детей. Отсюда эпидемия распада семей, роста безнадзорных детей.

Все чаще единственным выходом для реализации глубоко ущербного мужского «Я» остается месть и охота за теми, кто намного слабее. За теми, на фоне которых реализуются заглушенные, а поэтому затаенные мечты детства о силе и мужестве. Так начинается охота за детьми и беззащитными одинокими женщинами.

Человека отличает от животных воспитание с раннего детства особого мироощущения, разграничения нравственности–безнравственности, добра–зла, возвышенного и низменного. И это связано с двуликостью человеческой природы: с одной стороны, инстинктивной, с другой — духовной. У духовно возвышенного человека бессознательно присутствует некоторое чувство стыда за свое животное начало, присутствует чувство совести. История доказывает: в мире, где берет верх и правит «бал» инстинкт без возвышенного переживания, все начинается и заканчивается низшей природой.

Вот почему привитие с детства духовно-возвышенных нравственных чувств всегда выступало управляющим и регу-

лирующим фактором во взаимоотношениях между полами, и особенно тогда, когда нравственные начала, воля и сила духа незрелы, а инстинкты еще сильны. Только обладая развитыми с детства произвольной волей тела и нравственной силой духа, мальчики легко справляются со своими инстинктами. Для девочек же сила нравственного начала и чувство стыда являются главными сдерживающими факторами от раннего падения во все грехи «райских наслаждений».

Смешанное бесполое обучение (а фактически воспитание) — это размывание того, что людей делает людьми: ощущения святости и таинства надинстинктивного романтического чувства любви в межполовых отношениях. В итоге — легкость падения молодых людей в удовлетворении инстинктивных страстей. И мы видим, как мальчики и девочки вместе курят, пьют, организовывают совместные банды, утешаются инстинктами и после того все чаще добровольно уходят из жизни.

Установлено, что при смешанной модели обучения даже его эффективность оказалась гораздо ниже по сравнению с предложенной нами в 1979 г. параллельно-раздельной моделью. Это связано со следующими обстоятельствами. Во-первых, параллельно-раздельное обучение является началом реализации базовой доктрины отечественной системы образования — личностно-ориентированного подхода в обучении. Только при параллельно-раздельном обучении учитель может опираться уже на полодифференцированные интересы, эмоции, мечты фантазии, игры мальчиков и девочек. Во-вторых, в смешанных классах естественно возникает много побочных эмоциональных раздражителей, отвлекающих молодых людей от процесса учебы.

При смешанном обучении оказался размытым идеал, модель, образ, которому мальчики и девочки должны следовать, формируя у себя шкалу чувственных доминант, высших эмоционально значимых смыслов и нравственных ценностей. Все оказывается размытым и бесполым, а по сути «обесчеловеченным» по качествам мужской и женской личности. Совместное бесполое обучение — это внешний вызов внутренней природе

духа каждого пола. Искусственное, противоестественное введение пололичностного духа мальчиков и девочек в состязание и конкуренцию между собой, чего не должно быть. Дело в том, что конкуренция (в том числе между полами) на подсознательном уровне — это всегда отрицание и отторжение тех, кто тебе противостоит.

Установлено, что неоформленная полнота половой личности — это всегда внутренний чувственно-подсознательный хаос в самоощущении и самореализации. Это всегда эмоциональная (душевная), а в итоге и духовно-психическая патология. Для мужчин, которые женоподобны, — это не только слабоволие и слабодушие, но, в определенной степени, и слабоумие. Маскулиные же женщины — это всегда извращенность души и духа, слепое подражание мужскому лидерству, что представляет собой неприятное зрелище и чуждую природе пола патопсихологию. Воспитание мальчиков и девочек по общим лекалам в мифическом равенстве (одинаковости) и помещение их в равноконкурентные условия в конце концов спровоцировало глубокое противостояние между полами. В итоге мужская и женская агрессия в современной бесполой культуре неумолимо нарастает.

Социологическими исследованиями, выполненными за рубежом, подтверждается, что на омужествленных женщин отрицательно реагируют как женщины, так и мужчины. Американские гендерные психологи, наблюдая неумолимо нарастающий процесс омужествления женщин, приходят к выводу, что обратный поворот женщины к женским стратегиям поведения (женственность, дипломатичность, мудрость) могут вызывать в ней такой внутренний конфликт, который может стать причиной не только депрессии, но и суицидального поведения. И вместо решения проблемы на корневом уровне, западная психология стала заниматься сугубо косметической практикой. В частности, в ответ на крайнюю сложность решения проблемы омужествления маскулиных женщин современная западная гендерная наука начала больше заниматься разработкой «безопасного» метода поддержания внешней ви-

димости в женщине женственности, который носит название инграциация. Суть метода сводится к тому, как правильно «замаскировать» в женщине мужские черты, возвратить ей чисто внешний, а по сути, искусственный женский имидж.

Сегодня на уровне прозападно ориентированной бесполой культуры, в том числе бесполой системы образования, возникла острейшая социальная проблема, как «вылечить» мужчину от женского, а женщину от мужского стереотипов. Это значит, как «вылечить» «новую», сотворенную в детстве, извращенную природу мужчин и женщин, а по сути как «вылечить» уже во многом бесполую цивилизацию. И это самая «актуальная» проблема современной западной гендерной науки. Забывается лишь самое главное — как этого можно было не допустить.

Выполненная под нашим научно-методическим руководством работа по внедрению в школы Ставропольского края параллельно-раздельного обучения установила следующие факты. При параллельно-раздельном обучении спустя начальный период школы мальчики оказались на 3,7 ± 0,4 см выше тех, кто учился в смешанных с девочками классах. Опыт же московской средней школы № 760 им. Героя Советского Союза А.П. Маресьева (директор кандидат медицинских наук В.Ю. Гармаш, завуч Т.И. Ерофеева) показал, что к девятому классу эта разница достигает 7,3 ± 0,5 см. В смешанных же классах девочки оказались выше мальчиков на 1,3 ± 0,2 см. При этом во всех смешанных группах мальчики в 3—4 раза чаще страдали различной школьной патологией. Подобные удивительные результаты параллельно-раздельного обучения получают сотни школ России.

Особенно показателен 20-летний опыт лицея «Гармония» № 103 Железногорска (Красноярский край), где обучение проводится и в раздельных, и в смешанных классах, что позволяет постоянно сравнивать результаты. Так, из девяти выпусков (2000—2008 гг.) в классах смешанного обучения было по одному медалисту, 46—52% юношей признаны годными к службе в армии. А в классах раздельного обучения — 25—35% меда-

листов, годность к воинской службе у юношей — 96—100%. По результатам конкурса, проведенного Министерством образования и науки РФ в 2008 г., лицей признан лучшей школой здорового развития учащихся в стране. Полагаю, что модель, отработанная коллективом, которым руководит заслуженный учитель РФ, кандидат педагогических наук. Е.Н. Дубровская, станет базовой при переходе отечественной системы образования на пололичностное обучение.

Анализируя по специальным тестам рисунки мальчиков, установлено, что их душевный мир переполнен не только тревогой, страхами, депрессией, но и ... самоотречением. А ведь, как отмечалось выше, та либо иная эмоция сопровождается гормонально-генетическим эффектом. Следовательно, эмоциональная депрессия мальчиков, оказавшихся не в своей чувственно-сигнальной среде, — это генетическая депрессия, которая постепенно и неумолимо переходит в генетическую трагедию. Это подавление и закрепощение генетической реактивности по реализации видовых программ жизнеподдержания, в том числе пололичностных. Не только нарастающее в поколениях размывание духовного и социального пола, но и генетического. Вхождение в режим психобиологического перерождения пола.

Так, обследуя конституцию тела с помощью методики Декур и Думик, сотрудник нашей научной лаборатории (Л.А. Алифанова, 2001) установила: у 90—95% юношей-выпускников школ, занимавшихся в условиях смешанной модели обучения, выявляются признаки женской конституции тела (признаки евнухоидной конституции). Самым трагичным здесь является то, что процесс перерождения мужского пола приобрел характер эпидемии системной деградации на уровне детско-юношеской популяции. В частности, согласно данным специалистов из РАЕН, за 5 последних лет качество, количество и эффективность мужского детородного семени у молодых мужчин ухудшилось в 3 раза. И это уже эволюционно-значимое перерождение, а по сути вырождение мужчин.

Следствием подавления работы генофонда является вхождение новых поколений народа в режим сверхуязвимости к внешним факторам физической и микробно–вирусной среды. Это — вхождение в режим сверхсмертности и сверхзаболеваемости, особенно лиц мужского пола. Вот что значит для мальчиков оказаться в чуждой их природе среде эмоций, фантазий, игр, воображения, смыслов и поступков. Смешанное обучение и для девочек оказалось не безвредным. В частности, до 2/3 девочек стали развиваться по маскулиному типу, на фоне роста эндокринной и психической патологии.

Под нашим руководством Н.В. Биньковской проводятся систематические исследования по изучению качества развития психологического и социального пола при смешанной и параллельно-раздельной модели обучения мальчиков и девочек. Приведем краткий анализ по одному из предложенных нами тестов. В нем детям предлагалось, заслушав начало рассказа, продолжить его сочинение:

«Солнце садилось за гору, в лесу становилось темно и сыро. Под кустом завернутый в одеяло лежал и плакал младенец...»

Предполагалось, что мальчик (девочка), развивая сюжет, может действовать известным, привычным для него способом. Тем самым им предоставлялась возможность зафиксировать широкий спектр стратегий поведения, характеризующий разные уровни пололичностной зрелости: от беззащитности, ранимости, безучастности до инициативы, уверенности, ответственности за ситуацию, настроя на успех. Мальчики, участвовавшие в эксперименте, имели соответствующий возраст: 12—14 лет — возраст активного формирования идентичности и 15—16 лет — возраст завершения идентичности.

Итак, одна группа мальчиков воспитывалась в традиционной смешанной модели обучения (школе № 19, г. Сергиев Посад). Другая группа мальчиков воспитывалась в условиях параллельно-раздельного обучения с использованием пололичностного гендерно-ориентированного подхода (школа № 760, Москва).

Зрелая идентичность выявлялась в инициативном вмешательстве в судьбу младенца посредствам введения в рассказ героя, который обнаруживает ребенка и ставит задачу разыскать его родителей или берет на себя ответственность за его дальнейшую судьбу. Пример: «Мимо проходил охотник, он увидел ребенка, это был мальчик. Охотник взял младенца на руки и поторопился домой. Он решил для себя, что если не найдутся его родители, он оставит его у себя. Дома он накормил его и согрел. Наутро нашлась его мама. Она была счастлива, что ее ребенок вернется в свою семью. Охотник навещал малыша, пока тот рос, он дарил ему подарки и стал ему другом».

Мы видим, что в таком раскрытии сюжета проявляется настрой на успех, инициативу, ответственность за судьбу ребенка, даже после того, как он вернулся в семью. Не возникает подозрения в том, что ребенка могли бросить. Демонстрацией маскулиного поведения могут быть сцены борьбы и преодоления неожиданных препятствий: «Мимо шел лесник, он увидел, как волк тащит маленький сверток, из которого раздается плач. Лесник понял, что происходит, он ловко стрелял и, нацелившись, убил волка. Взяв ребенка на руки, он был рад, что спас такое прелестное существо...».

В случае развития негативной пололичностной идентичности продолжение рассказа может сводиться к драматичному замыслу, в окончательном варианте которого указан «наихудший финал». Возможно описание злонамеренных действий в отношении ребенка: «Бросили на съедение волкам, избавились». Все эти факты — следствие плохо контролируемой агрессии либо некомпенсированной тревожности порождают в воображении негативное содержание, типа несчастная судьба, трагическая смерть и т. д.

Несформированная пололичностная идентичность может давать о себе знать отсутствием какой-либо инициативы, в том числе отсутствием воображения вмешаться в происходящее. Например, автор может себя идентифицировать с младенцем, ощущая собственную беспомощность, а главное, безучастность дру-

гих: «...Какое несчастье, что бросила мать, он с каждой минутой слабел и был обречен на одиночество в этом дремучем лесу...».

А следующий пример говорит о том, что идентификация произошла с неодушевленным объектом, которым является лес: «В лесу раздавался плач. Лес думал, кто здесь, что случилось». Иллюстрация невмешательства может свидетельствовать и о глубокой инфантильности духа, и о недостаточных знаниях о том, как нужно действовать в такой ситуации. Кроме того, это может свидетельствовать и о существенной пропасти между знаниями и волей реализовать их в нужной ситуации.

В результате проведенного эксперимента выявлено существенное опережение по параметрам пололичностной зрелости у группы мальчиков, обучающихся в условиях параллельно-раздельного обучения. Такие показатели психологического пола, как кризис идентичности и негативная идентичность, в большей степени выявляются у мальчиков в традиционных школах со смешанным по календарному возрасту обучением. Общие выводы выполненных исследований:

- У мальчиков, обучающихся в условиях традиционной смешанной модели обучения, в 30% случаев сюжет заканчивается гибелью младенца, в то время как у группы, обучающейся при параллельно-раздельной модели, — в 8%.
- В группе мальчиков, обучающихся в параллельно-раздельной модели, в 85% сюжет развивается в длительной временной перспективе. За это время ребенок успевает вырасти. В группе со смешанным обучением эта цифра составляет лишь 23%.
- У группы мальчиков, обучающихся в условиях гендерно-ориентированной педагогики, в 23% случаев находится семья младенца. Такой результат более чем в два раза выше, чем у другой группы мальчиков. Это указывает на кредит доверия автора к родителям найденного ребенка, кредит доверия к людям вообще.

Интересен и тот факт, что пол младенца указывают 53% мальчиков, обучающихся в параллельно-раздельной модели,

и только 12% мальчиков из традиционной школы. Это еще раз подчеркивает разную ценность собственного пола для молодых людей при различных моделях образования.

В целом данные указывают, что параллельно-раздельное обучение способствует более эффективному развитию у детей творческого воображения, в том числе нацеленности его на добро и устремленности в будущее. Это повышает уровень «одухотворенного» самочувствия и, наоборот, понижает негативно-депрессивную и, как следствие, нарко- и суицидальную стратегию поведения детей.

Исследование свидетельствует, что мальчиков, занимающихся в параллельно-раздельных классах, отличает более зрелая идентичность психологического пола, в том числе такие характеристики поведения, как настрой на успех, низкий показатель подозрительности, высокие показатели социальной инициативы, смелость, повышенная мотивация к преодолению трудностей, умение брать на себя ответственность, готовность защищать себя и других.

Мальчики же, занимающиеся в смешанных классах, чаще страдают расстройством гендерной самоидентичности. Их отличают такие характеристики, как ощущение несостоятельности и ущербности, высокая подозрительность, низкие показатели социальной инициативы, боязливость, пониженная мотивация к преодолению трудностей, потребность снять с себя ответственность и возложить ее на других, слабая способность защищать себя и других. В итоге мальчики, проявляющие негативную пололичностную идентичность, демонстрируют извращенное понимание мужских качеств — агрессию вместо мужественности, поиск виновных вместо критического отношения к себе, разрушение вместо созидания и т. д.

В целом анализ данных литературы, в том числе собственные исследования, позволяют сделать следующее заключение. В современной бесполой культуре, и особенно при смешанном по календарному возрасту обучении мальчиков и девочек при доминировании в школах женщин, мы имеем дело с

эпигеномными гендерными смещениями, разбалансировкой процессов развития биологического и психологического пола, с нарушением в социальной пололичностной идентификации. В этих условиях соответствие внутренне переживаемого психологического пола пололичностным стереотипам общества всегда будет не только требовать значительных напряжений и личностных усилий, но и сопровождаться настоящими стрессами. Этот факт взаимной диффузии будет существенно повышать вариативность пола в приспособлении к социальным условиям, сопровождающуюся последовательной утерей народом целостной личности и гармонического пола. Неблагоприятным последствием для цивилизации станет также утрата возможности дальнейшего проявления половой принадлежности в социальных, культурных, исторических, семейных отношениях. Рано или поздно, но такая диффузность обернется семейным и социальным кризисами. Речь идет не только об утере шкалы ценностей, идей, символов, сверхзадач, своего высшего предназначения. Речь идет о генетическом перерождении пола и закате цивилизации.

Вышеприведенные данные прямо указывают на необходимость срочного пересмотра внедренного когда-то административно, без научного обоснования бесполого воспитания и обучения мальчиков и девочек, в том числе доминирования женщин в школах. Пересмотра с целью реализации базовой доктрины отечественной системы образования — личностно-ориентированного подхода в обучении. При этом первой ступенью личностной ориентации школы как раз и является пололичностный подход в обучении. Как показал наш опыт, наиболее простым подходом к решению данной установки является организация в школах параллельно-раздельной модели образования.

Безусловно, такой подход является лишь первой ступенью к реализации пололичностной модели образования и воспитания мальчиков и девочек. В конечном счете необходима политика привлечения юношей, прошедших службу в вооруженных си-

лах, в вузы педагогического профиля. Нужно привлекать мужчин в школы, создавая баланс в образовательных учреждениях из мужчин и женщин (примерно по 50% тех и других).

Успех дела решит ясный и четкий заказ перед всей системой образования, вытекающий, например, из Федерального закона «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» (ст. 4). В нем четко указано, что задачей всех граждан, в том числе работающих в образовательных учреждениях, является «содействие физическому, интеллектуальному, психическому, духовному и нравственному развитию детей». Исходя из этого базового закона, социальным заказом перед системой образования вместо существующего аттестата об образовании (читай на информатизацию) должен стать «аттестат на творческую, нравственную, пололичностную и физическую зрелость». Дело за волей политических партий, первых лиц государства, миллионов рядовых учителей и родителей. Время трагически быстро меняет нас. Меняет необратимо уже на генетическом уровне. Настало время не рассуждений, а энергичных спасительных действий.

Глава 10
Современный образ жизни и учебы детей и преждевременная старость

Техническая направленность прогресса современной цивилизации на фоне исключения культур по воссозданию и поддержанию прогресса самого человека стали радикально изменять природу людей. Вместо воссоздания и развития у детей вертикального, координаторно-моторного, произвольно-волевого, мыслетворного, а в итоге свободного тела, «умных рук» — как базового механизма развития умного мозга, мы на весь период взросления погружаем их в томительную неподвижность, сидячую согбенность, «безрукость», а отсюда в депрессию и патопсихическую стратегию развития. Вместо запечатления в

память чувств живой полифонии цвета, света, движений, форм, образов, сценариев реальной жизни дети все больше и больше запечатлевают мертвечину из букв, цифр, схем.

В общем, вместо воссоздания гибкой, подвижной, единственно сообразной видовой природе людей осанки, пропускающей через себя энергию земли и неба, имеем вечно скрюченного, зажатого в комок «человечка» (некогда Творца духа). Закрепощение ощущения пространства, по сути, есть закрепощение духовного переживания протяженности пространства и времени — базовых характеристик формирующегося на этапах детства адекватного миропредставления (сознания).

Федеральная целевая программа «Дети России» на 2003—2006 гг. и ее подпрограмма «Здоровый ребенок» (постановление Правительства РФ от 30 октября 2002 г. № 732) здоровье детей не улучшила. К этому выводу пришла Счетная палата РФ (Счетная палата РФ. Бюллетень № 2 (122): «Вместо ежегодного снижения темпа роста общей заболеваемости среди детей произошел рост по сравнению с 2002 годом общей заболеваемости детей».

Пришел однажды «сеятель» в свой амбар, а там сплошь почерневшее зерно. Можно ли дальше его сеять в почву? Или нужно выбирать для посева остатки здоровых зерен? Законы биогенетики вегетативной жизни являются общими для всех форм жизни.

Посмотрим с этих позиций на «историческую роль» компьютеризации жизни, учебы и работы заведомо больных детей и молодых людей. Разумеется, при доминировании в образе жизни детей полноты эмоциональной и физической активности, в том числе за счет строительства академического урока по разработанным под нашим руководством принципам полноты эмоциональных впечатлений и движений, 30 мин. в день, проведенных за компьютером, могут оказаться незаметными по негативным последствиям. На фоне же тотального разрушения дворовых спортивных площадок, многочисленных центров творчества, предназначенных для занятости

детей и юношества, на фоне многочасовой обездвиженности их за уроками в школе и дома, на фоне того, что детей некуда девать работающим родителям, всеобщая компьютеризация может оказаться последним трагическим явлением в нашей жизни.

И не сегодня, а еще в 1970—1980-е гг. на самых начальных этапах внедрения компьютеров в школы в виде уроков информатики нами было изучено его влияние на функциональное состояние детей. Итоги исследования опубликованы в монографии «Зрение у детей: проблемы развития» (В.Ф. Базарный. Новосибирск, 1991). Приведем кратко выводы того исследования.

Уже в те годы сотрудниками отдела физиолого-клинических особенностей развития сенсорных систем Института медицинских проблем Севера СО АМН СССР было исследовано влияние занятий с компьютерами на функциональное состояние центральной и вегетативной нервной систем, в том числе и зрительного анализатора. Обследованы 54 школьника 9–10-х классов, работающих с компьютерами на уроках информатики (первая группа из 27 человек), а также по программе учебно-производственного комбината (вторая группа из 27 человек). До и после занятий оценивалось состояние центральной и вегетативной нервных систем, кровоснабжения мозга и функциональное состояние зрительного анализатора.

В работе оценивались следующие показатели: критическая частота слияния световых мельканий, функциональная мобильность сетчатки, остаточное напряжение аккомодации, показатель зрительно-ручной координации. О состоянии центральной и вегетативной нервных систем судили по латентному периоду зрительно-моторной реакции, показателям глазосердечной пробы, электрокожному сопротивлению, а также реоэнцефало- и реовазографии.

Учитывая, что на уроках информатики учащиеся работали с компьютерами в течение 1 ч, а по программе УПК — в течение 3 ч, эти группы анализировались отдельно. При этом

продолжительность работы с компьютерами значительно варьировала: одна подгруппа занималась без перерывов, другая — в динамическом режиме (с тремя—пятью перерывами по 10 — 15 мин. и переходом на вертикальное положение). Функциональное состояние этих детей также анализировалось раздельно. Полученные данные представляют большой интерес для решения проблемы утомляемости детей и молодых людей при работе с компьютерами.

В целом занятия за компьютерами оказали негативное влияние на функциональное состояние как зрительной системы, так и организма в целом. Причем степень функциональных отклонений оказалась прямо пропорциональной продолжительности занятий с компьютерами. Так, если при часовой работе остаточное напряжение аккомодации наблюдалось у 10% учащихся, то при трехчасовой — у 61,5%.

При этом остаточное напряжение аккомодации — это очаг хронической вегетативной стресс-напряженности, иррадирующей по всей гладкомышечной вегетативной системе. В таких условиях (по аналогии с рефлексом Ашнера) возникают оптико-кардиальные, оптико-мозговые, оптико-желудочные и т. д. спазмотонические рефлексы. К ним присоединяются и эмбриональные шейно-тонические рефлексы, «захватывающие» все телесно-функциональное тело. Это приводит к разлитым судорожно-моторным спастическим реакциям. Показатель зрительно-ручной координации в первом случае снизился у 25% учеников, а во втором — у 30,9%. В процессе занятий у большинства школьников (57,9%) существенно усилился парасимпатический вегетативный тонус на фоне угасания симпатического.

Следует особо указать, что в обеих группах постепенно наступало ухудшение кровоснабжения головного мозга учащихся. При этом вскрыто следующее чрезвычайно важное обстоятельство: отягощающее влияние на гемодинамические показатели оказал не только и не столько сам по себе экран дисплея, сколько обездвижено-сидячая поза учащихся. Например, показатели

реовазографии у детей, занимавшихся по программе УПК без перерывов, понизились на 49,2%, тогда как у работавших в динамическом режиме — лишь на 20%. Показатели РЭГ у первых понизились на 14,6%, у вторых — на 4,2%.

Аналогичная динамика выявлялась и по другим показателям. В частности, показатель зрительно-ручной координации понизился у первой группы детей на 40%, а у второй — на 20%. Электрокожная проводимость у первых уменьшилась на 16%, у вторых — лишь на 3,2%.

Установлено, что занятия с компьютерами привели к ухудшению показателей зрительно-ручной координации и сокращению зрительной рабочей дистанции. Причем степень ее сокращения была прямо пропорциональной продолжительности занятий. Следовательно, закрепощено-обездвиженная поза и мелькающий свет дисплея через зрительный анализатор и мозг неблагоприятно сказываются на телесно-координаторных функциях.

Полученные данные указывают на то, что продолжительные занятия с компьютерами оказывают негативное влияние на функциональное состояние зрительной системы, мозга и организма в целом. Учитывая, что за компьютеры все чаще садятся дети младших классов и даже дошкольники, необходимы строгая регламентация и оптимизация режимов их работы с компьютерами.

Кроме этого, под нашим руководством выполнено диссертационное исследование кандидата медицинских наук В.Д. Штефановой (1993), направленное на изучение динамики здоровья лиц, занятых на обездвиженных зрительно-напряженных работах. Данным исследованием установлено главное: обездвиженный зрительно-напряженный труд — это ситуация хронического стресс-напряжения, и как следствие, ситуация истощения («выгорания») и преждевременного старения функциональных систем жизнеподдержания. Это — ситуация возникновения в молодом возрасте болезней старения. Вот почему современные офисы требуют самого пристально внимания специалистов по эргономике зрительно-напряженного труда.

Для офисов и учреждений сидяче-обездвиженного зрительно-напряженного труда еще в советские годы под нашим научным руководством был разработан и внедрен на базе «Сибцветметалавтоматики» (Красноярск, генеральный директор М.Е. Царегородцев) «кабинет охраны здоровья и оптимизации напряженного зрительного труда». Деятельность кабинета и принципы его работы демонстрировались на ВДНХ СССР, удостоена золотой медали. К сожалению, эта работа в 1990-е гг. социального хаоса осталась невостребованной.

И что имеем в итоге? Читаем жуткие заглавия в центральной прессе:

«*Синдром офисного работника: остеохондроз, депрессия и простатит*» («Комсомольская правда» от 17.09.2008).

«Людей убивает социальный стресс» («Медицинская газета» от 02.04.2008).

«В конце рабочего дня они превращаются в свиней» («Моя семья». 2008, № 20).

На фоне всеобщего безволия и бездействия — это только начало...

Глава 11
Учение о живой и мертвой душе

Одним из основателей западноевропейской психологии является Вильгельм Вундт (1832—1920), который создал первую лабораторию экспериментальной и структуралистической психологии. Среди основных направлений исследований возглавляемого им коллектива был поиск «элементов» сознания. А вспомнили мы его потому, что Вильгельм Вундт объявил: человек является особой разновидностью животного, и он не имеет никакой души. Что же касается мыслей, то они возникают в мозгу вследствие химических и физических процессов.

На идеях Вундта распространилась по всему миру внечувственная (бездушная) вербальная система образования. Это

отрешенная от живой жизни информационно-рассудочная система познания абстрактной жизни («познания добра и зла» — на языке духовных учений). Познания в обход собственного телесно-чувственного (душевного. — *В.Б.*) опыта.

Известно, что ключевыми психологами, которые воплощали идеи Вундта в сфере образования, были Эдвард Ли Торндайк, Джон Дьюи, Джеймс Эрл Рассел, Джеймс Кеттел, Уильям Джеймс и др. Детальный анализ их работ не входит в задачу настоящей работы. Целью настоящего раздела является попытка на научном языке определить понятие души и показать катастрофические последствия образования и воспитания новых поколений народа на чисто вербально-информационной (внечувственной, внеэмоциональной, т. е. бездушной) основе.

И здесь возникает принципиальный вопрос: в чем все-таки проявляются высшие взлеты человеческих творений, на основе которых оценивают уровень духовного развития каждого народа, каждой нации? В вербально-информационном «пережевывании» и интеллектуальном «умничании» вокруг не сотворенных ими культур, или в реальных достижениях в музыке, литературе, искусстве, скульптуре, художестве, поэзии и т. д.? Ответ ясен. Ведь все виды искусств и культур являются производными преображения чувства, а не вербальной рассудочности об искусстве.

Теперь попытаемся назвать признаки, возвышающие человека над низшей жизнью. Это чувство прекрасного, совести, любви, милосердия, ответственности, чести, достоинства: для мальчиков — мужества, воли, отцовства; для девочек — нежности, материнства и т. д. Совокупность этих качеств чувств и есть то, что мы называем душой. Все эти качества не даются в готовом виде, не выводятся из «закачанных» в головы детей различных объемов информации. Высшие качества, делающие людей истинно людьми, «конструируются» путем преображения врожденных рефлекторно-инстинктивных чувств. И такое достигается долгим и упорным трудом семьи, школы, всего общества и государства.

А как сегодня работает школа на так называемой вербальной основе? Вместо кропотливого воспитания в детях мужества, прекрасного, любви, милосердия и т. п. учитель закачивает в уши информацию про абстрактное мужество, про абстрактную любовь, про абстрактное прекрасное и т. д. При этом уже миллионы родителей и учителей не задумываются о том, что от полученной информации по мужеству до истинного мужества — расстояние как от земли до ближайшей звезды. Президент Татарстана Минтимер Шаймиев как-то рассказал такой случай: заходит он в школу, а там вместо реальной физкультуры все сидят и смотрят фильм про физкультуру.

Что же при таком «познании» получается? Семья, и особенно школа, оставляет «в покое» врожденные инстинктивные чувства и начинает оформлять расщепленный и отчужденный от низших чувств операционно-расчетный информационно-ориентированный интеллект. Во-первых, такое расщепление и отключение чувств от интеллекта и есть формирование того, что называется расщеплением личности (шизофрения — на языке психиатров). Во-вторых, кроме «шизоинтеллекта», что мы еще в итоге получим? При таком подходе к «образованию» взращивается «порода» людей, чей обезволенный интеллект находится на службе у всесильных инстинктов. В итоге число сексуальных маньяков-насильников, садистов-убийц, тех, кого можно назвать людьми лишь по внешнему анатомическому признаку, постоянно увеличивается. При этом они, как правило, хорошо учились в школе и имеют высокие интеллектуальные способности. И чем больше нарастает армия таких звероподобных «интеллектуальных» людей, тем в большей степени традиционная медицина изыскивает средства их лечения. Лечения... эволюционно значимых дегенеративных процессов? А тем временем международная гражданская комиссия по правам человека во главе с ее президентом Джен Исгейт издает серьезные труды под многозначительной рубрикой «Навязывание препаратов детям. Психиатрия губит жизни людей».

В 2002 г. в нашей стране вышел обстоятельный труд по данной животрепещущей проблеме «Психиатрия — предательство, не знающее границ» (Б. Вайсман. М., 2002). В нем автор утверждает, что современная психиатрия оказала огромное влияние на формирование психотипа современного американского общества. Причем влияние — глубоко деструктивное. О содержании данного фундаментального труда говорит его оглавление:

1. Что с нами происходит?
2. Взгляд сквозь пелену колдовского тумана: работает ли психиатрия в действительности?
3. Из домов для умалишенных — в гостиные.
4. Тенета влияния.
5. Разряд через мозг.
6. Разрушение мозга ради спасения сознания.
7. Всемогущая панацея — лекарства.
8. Психиатрия, правосудие и преступление.
9. Крушение системы образования.
10. Лишение человеческих прав.
11. Финансовые соображения обмана: психиатрическое мошенничество.
12. Изобретение безумия.
13. Единственная наиболее разрушительная сила.

Мы не собираемся вникать в корневой вопрос технологий «психиатрического... тумана», «колдовского... мошенничества» и т. д. Ясно другое: чисто вербально-информационный подход к развитию (воспитанию, образованию) детей обязательно приведет к перерождению того, что мы называем душой, и, в конце концов, расчеловечиванию людей. В частности, о синдроме расчеловечивания детей из-за угасания у них базовой функции работы души — творческого воображения — во весь голос заговорили авторитетные специалисты Запада еще в 50-е гг. XX столетия.

В частности, профессор Иттен — известный швейцарский педагог, участница международных совещаний в Луанде (1955) и Гааге (1957), оценивая комплекс симптомов начавшегося

процесса угасания художественно-творческих способностей у детей, заявила: человечество в своем развитии зашло в тупик[1]. Мадлен Вельц Пагано (1955) пошла еще дальше, утверждая, что все эти симптомы отражают невиданный в истории человечества процесс расчеловечивания людей. Оценивая комплекс симптомов угасания художественного воображения у детей, Луи Машар (1955) пришел к выводу, что нас ждет трагедия искажения духовно-психической сущности людей в современной технической цивилизации[2].

При этом многоопытные «знатоки»-психологи объяснили этот феномен очень просто. Все эти симптомы являются «естественными» в силу технического «прогресса» цивилизации. А против прогресса, как известно, «не попрешь». Наши доморощенные психологи решили: все это расчеловечивание отражает кризис буржуазной этики, и он к нам не имеет отношения.

Выполненные под нашим руководством исследования (М.А. Ненашева, 1998) убедили в главном: начавшийся процесс расчеловечивания новых поколений обусловлен не техническим прогрессом, как это посчитали западные специалисты, а информационно-ориентированной методикой образования детей.

Вербальный информационно-ориентированный подход в образовании детей предполагает, что у них есть информационная (внечувственная) память в мозгу. На этот счет обратимся к таким авторитетам в области изучения мозга, как И.М. Сеченов, И.П. Павлов, Чарлз Шеррингтон, Джон Экклз, А.Р. Лурия, Уайлдер Пенфилд, Карл Прибрам, Н.П. Бехтерева и др. После многих лет изучения мозга и поисков там следов памяти сэр Чарлз Шеррингтон (лауреат Нобелевской премии) в итоге был вынужден заявить: «*Мы должны считать проблему связи*

---

[1] Здесь и далее цит. по: *Лобунская Г.В.* Изобразительное творчество у детей. — М. : Просвещение, 1995.

[2] Разве не об этом предупреждал Спаситель: «Говорю вам тайну: не все мы умрем, но все изменимся» (1 Кор. 15, 51).

разума с мозгом не только не решенной, но и лишенной всякого основания для ее решения... Я уверен, что никогда нельзя будет объяснить разум на основе нейронных процессов внутри мозга»[1].

Здесь еще раз уместно вспомнить труды великого И.М. Сеченова (1947). Он аргументированно показал главное: мышление как духовный процесс зарождается только в недрах реального физического движения (усилия). Вот на этот счет его базовые положения: *«Все бесконечное разнообразие внешних проявлений мозговой деятельности сводится окончательно к одному лишь явлению — мышечному движению»*. И наоборот: *«...Мышечное ощущение чисто субъективно — оно доходит до сознания в форме какого-то усилия»*.

Уже из этого психофизиологического закона следует следующий неумолимый вывод: усадить ребенка в учебном процессе в недвижении — значит убить зарождение и движение его собственных мыслей. В этих условиях возникает естественный вопрос: а, собственно говоря, на какой «академической» педагогической науке появились современные учебно-дидактические технологии? Имеется в виду строительство учебного процесса на основе тотального закрепощения в обездвиженности на сидениях тела, на основе внечувственного, внеэмоционально-волевого, внепроизвольно-мышечного «познания» жизни (добра и зла — на языке священных писаний). При этом миллионы умных в своих глазах учителей, родителей и чиновников от системы образования убеждены: наши дети непременно станут людьми, творчески мыслящими, если их уши превратить в каналы для 10—12-летней «закачки» отчужденной от усилий тела и чувств абстрактно-виртуальной информации.

Только одно перечисление уже имеющихся понятий «души» заняло бы не одну книгу. Мы лишь отошлем читателей к таким последним работам, как «Происхождение духовности»

---

[1] Цит. по: *Уайлдер Пенфилд*. «Мозг и разум» // В кн.: «Диалоги продолжаются». — М.: Изд. полит. лит-ры, 1989.

(П.В. Симонов; П.М. Ершов, Ю.П. Вяземский. М.: Наука, 1989); «Душа человеческая» (М.М. Богословский, И.В. Князькин. М.; СПб., Изд-во Сова, 2006) и др. Отдавая дань уважения тем, кто вел в этом направлении долгий поиск, мы предпримем попытку дать научное понимание души, которое опирается на реальные, в том числе описанные выше экспериментальные данные.

В самом общем виде душа — это тот «коллектор», где хранится запечатленная чувственно-образная память. Это та запечатленная субстанция, на основе которой зарождается и укореняется базовая духовная сущность — творческое воображение. Воображение, которое некогда вырвало нас из ситуативного рефлекторно-инстинктивного мировосприятия и устремило чувственные мыслеформы в далекое, предчувствуемое будущее. На духовном образно-символическом языке — это крылья Творца в человеческом образе.

Мы показали (разд. 1, гл. 1), что внутренняя духовная сущность людей на этапе детства, наше миропредставление (в том числе собственное творчество) оформляется на основе запечатления эмоционально-значимых образов и сюжетов окружающего мира. Вот почему народы в своих культурах всегда оберегали детей от восприятия низменных проявлений инстинктивности и агрессии в людях. А вот нейрофизиологический механизм стабилизации и хранения в памяти чувств запечатленных образов и сюжетов мира подсказали нам следующие факты. Оказалось, что организация учебного процесса при доминантной сидячей позе рано или поздно приводит к дезорганизации и распаду ранее впечатленных образов мира. И наоборот, строительство учебного процесса на основе телесной вертикали способствует стабилизации воображаемых образов (см. рис. 15, 48). Реальные экспериментальные данные подсказывают нам, что стабилизация и утилизация (хранение) впечатленных образов мира происходит по телесно-осевой гравитационно-энергетической оси, проходящей по позвоночнику. Более подробно данный механизм нами описан в

качестве телесно-осевого гравитационно-фотонного (торсионного) ритма (см. разд. II, гл 7).

Что касается стабилизации впечатленных образов мира по телесно-осевой гравитационно-энергетической оси, это лишь первая ступенька к формированию того, что мы называем душой. Представление мира по впечатленным образам — это и есть то, что мы называем памятью о прошлом. Но такая память неспособна преодолеть «глухую стену», разделяющую настоящее от будущего, преодолеть и перенести нас в воображаемое (предчувствуемое) будущее пространство и время. Речь идет о том душевно воображаемом пространстве и времени, которые являются базовыми характеристиками в формировании и поддержании сознания (разума).

Все богатство творческого воображения, а в итоге всех творческих потенциалов человека, определяется богатством сотворенных рукой новых (преображенных) образов мира. А вот дальность «полета» в будущее на крыльях творческого воображения прямо пропорциональна тому телесно-мышечному кинестетическому чувству, которое было оформлено (развито) с помощью ног. При этом впечатленные и преображенные в рукотворчестве образы мира должны быть воскрешены в памяти чувств. И эту функцию выполняют те слова, которые были глубоко ассоциированы с реальными образами мира.

Чем объяснить вышеописанные три базовые ступени запечатления, преображения и воскрешения образов мира? Мы впечатляем в память чувств структурированные в образы волновые световые «слепки» из образов мира. Это уровень сверхвысоких частот. И эти образы необходимо синтезировать (ассоциировать) с речью. А речь — это уже низкие частоты. Вот почему здесь необходим тот «переходный модуль», который бы интегрировал сверхвысокие и низкие частоты. Таким единственно универсальным эволюционно-значимым механизмом («модулем») интеграции сверхвысоких частот, структурированных в запечатленные световые образы, с низкочастотной

структурой речи выступают произвольно-волевые образоконструирующие (творческие) усилия рук.

Беда подстерегает те народы, которые нарушат эту священную «троицу» в формировании души — как эпицентра мыслетворчества. Например, когда люди начинают «образовывать» новые поколения на основе «сломанной» телесной вертикали (рис. 36). И живые светоносные образы мира запечатлевать по мертвым буквам, цифрам, схемам. Образовывать с помощью слов, за которыми дети не могут представить реальных образов мира и т. д. Но именно на этих психодеструктивных принципах как раз и выстроена современная «книжно-седалищная», безрукая, безОбразная, информационно-ориентированная школа.

Психотип молодых людей, который выдают школы «на гора» социальной жизни, ярко описал многоопытный учитель и преподаватель вуза Виктор Плюхин («Учительская газета» от 15.11.1994):

«По роду своей деятельности я — учитель, преподаватель изо: почти 30 лет работаю в школе с ребятами и одновременно шестнадцать — в пединституте со студентами. Работаю с теми и другими, но предпочтение отдаю детям. Почему? Да потому, что общение с ними доставляет радость. Иное — в студенческой аудитории: студенты полустоят, полусидят, кое-кто даже полулежит с подчеркнутым видом отбывающих повинность. Меня охватывает странное чувство — будто погружаюсь в какой-то мирок опустошенности, распущенности. И это будущие учителя?!

Моя попытка вернуть их к жизни вызывает неожиданно бурную реакцию: «Ваше дело — объяснить, наше дело — слушать! Вы нарисуйте, мы — срисуем!» Бедные дети! Да, бедные, потому что все это — беда. Но очень важно понять, чья вина в том, что будущие учителя попали в такую ситуацию? Я думаю, конечно, это вина преподавателей.

Главная установка в действиях большинства преподавателей такова: «Делай, как я! Делай со мной от сих и до сих». Это не может не сказаться на студентах, на их позиции. Одни, с первой же

сессии «примерив» к себе такое обучение, смиряются, готовятся к тому, что и дальше их ждет «приемо-передача», становятся податливыми, безответственными учениками, которыми можно легко управлять. Другие ожесточаются, воспринимают все происходящее в штыки, никогда не привыкают и не смиряются с тем, что каждый день одна и та же картина — шесть—восемь часов сидеть и записывать без малейшей опоры на свой собственный жизненный опыт. Что может быть тягостней и невыносимей? Что может дать студентам эта «писанина»? Как назвать процесс, происходящий в вузовской аудитории?

Такие действия преподавателей, на мой взгляд, называются топтанием на месте, работой двигателя на холостом ходу. Ход этот дискредитирует саму идею обучения, лишает студентов возможности проявлять собственную инициативу, находчивость, тормозит развитие их личностных качеств. Студенты работают, не нагружая свое мышление, и в результате находятся на самой низшей из пяти ступеней знаний, известных еще со времен Платона, — механическое усвоение за счет налегания на память. Но ведь есть еще и вторая, и третья, и четвертая, и пятая, соответствующие мышлению, осмысленному пониманию, внутреннему пониманию и, наконец, полному пониманию.

К великому огорчению, об этом можно только мечтать, потому что подавляющему большинству преподавателей предпочтительнее работа на холостом ходу, говорильня ради говорильни. Причем многие из них совершенно удовлетворены своей работой и готовы искренне доказывать, что она дает результаты. Но самое страшное — не это, а то, что «говорители» стали явлением общественным, распространенным, вроде эпидемии. Еженедельно, ежедневно говорим, учим, а выпускаем неучей. Почему? Да потому, что «знания, не рожденные опытом, — как сказал один мудрец (и он совершенно прав), — бесплодны и полны ошибок».

Кратко о собственных исследованиях на этот счет. Во-первых, переключение зрительного анализатора из органа, призванного постоянно сканировать трехмерные образы в свободном пространстве, в орган точечной фиксации мелких

книжных знаков способствует дезорганизации и распаду воображаемых образов (рис. 15).

В чем здесь дело? То, что зрительный анализатор является органом, постоянно сканирующим трехмерные образы мира с высокой частотой микродвижений, — хорошо известно. А то, что процесс воскрешения из памяти чувств ранее сканированных и утилизированных в память чувств образов осуществляется на тех микродвигательных алгоритмах, на основе которых происходило их сканирование и утилизация, нами установлено впервые. В этих условиях систематическое поддержание зрения в режиме заблокирования свободы макро- и микродвигательной активности, в режиме закрепощения свободы движений глаз на мелких книжных знаках — это заблокирование зрительного анализатора не только как сканера, но и как базового психогенетического механизма, воскрешающего из чувственно-образного «коллектора» утилизированные образы мира.

Во-вторых, доминирование в учебном процессе книжных методов «познания» жизни — это постоянное сканирование и утилизация в память чувств (душу) мертвой серости из букв, цифр, схем. В этом плане нами был выполнен следующий эксперимент. Детям из разных классов мы предъявляли 2 «одинаковых» цветка. Отличие между ними было в том, что один из них был искусственный, второй — естественный. Детей просили выразить предпочтение одному из этих цветков. При этом если первоклассники отдавали предпочтение естественному цветку в 2/3 — 4/5 случаев, то уже спустя 2—3 года обучения их оставалось около половины. К периоду же окончания школы таковых оставалось в пределах 1/3. Речь идет о том, что по мере увеличения продолжительности книжного обучения у детей угасает чувство жизни — животворное мироощущение. Для таких молодых людей характерно бездушие ко всему живому. Даже других людей они воспринимают в качестве подвижных манекенов.

В-третьих, 10—12-летнее книжное познание условно-сигнальной абстрактной жизни — это формирование и укоренение виртуального миропредставления. Переход в реаль-

ную жизнь для таких молодых людей всегда страх и стресс. Они во всей остроте вдруг почувствуют: в реальной жизни им невыносимо одиноко, тоскливо и холодно. Непреодолимый страх перед реальной жизнью, страсть ухода в привычную для них виртуальную жизнь — вот что сформировала школа за 10—12 лет доминирования книжного метода «познания добра и зла».

А теперь суммируем все отмеченное выше: это расщепление слов от образов, угасшая воля тела и косность (рабство и страх) духа, искаженное распадающееся воображение, во многом угасшее чувство жизни — животворное мироощущение, страх столкновения с реальной жизнью на фоне страсти ухода из нее в привычную виртуальность и т. д. Вот это мы и называем запустением, охлаждением, затемнением, дезорганизацией и распадом души.

Заметим, что трагедию «книжных» душ детей и молодых людей ярко и образно выразил их кумир 1990-х гг. Виктор Цой. Он пел о запустении душ и духовном холоде, в котором почему-то оказались дети и подростки, о глубоком одиночестве и духовном замерзании детей и подростков, о бродяжничестве и бессмыслии жизни. Он пел об угасающем огоньке в душах (храмах на символическом языке). И эти слова оказались созвучны струнам душ миллионов детей и подростков. Каждый подросток, слушая песни Виктора Цоя, ощущал состояние, свое созвучие души, и от этого ему становилось «чуть легче от своего одиночества». Приведем лишь мизерную часть из стихов Виктора Цоя:

Мерзнут руки и ноги, и негде сесть,
Это время похоже на сплошную ночь...

В толпе я как иголка в сене,
Я снова человек без цели...

Ты видишь мою звезду,
Ты веришь, что я найду,
Я слеп, я не вижу свет...

Мы не видим солнца уже несколько дней,
Наши ноги утратили крепость на этом пути...
Я знал, что будет плохо,
Но не знал, что так скоро...
Пришел домой, и как всегда опять один,
Мой дом пустой...

А мне приснилось — миром правит любовь,
А мне приснилось — миром правит мечта,
И над этим прекрасно горит звезда,
Я проснулся и понял: беда...

Я знаю мое дерево не проживет и недели,
Я знаю мое дерево в этом городе обречено...

И прямо указывал юный пророк, откуда пришла беда:

Мой дом, я в нем
Сижу, пень пнем...

Чтение книг — полезная вещь, но опасная, как динамит,
Я не помню, сколько мне было лет,
Когда я принял это на вид...

Выполненные совместно с учеными СО РАМН (кандидатом биологических наук В.П. Новицкой и кандидатом медицинских наук В.А. Гуровым) исследования позволили вскрыть и следующий чрезвычайно важный факт. Спустя два года «книжно-седалищного» обучения у детей в 2,3 раза угасает флуоресценция (свечение) клеток крови (катехоламинов в лимфоцитах). В конце концов мы пришли к следующему глубокому убеждению: угасание чувства живой многоцветной образной жизни на фоне угасания свечения клеток и есть научное раскрытие центральной идеи всех священных писаний — «изгнание людей из РА'я», а также гибели «от познания добра и зла» (книжного познания жизни. — *В.Б.*).

Полученные научные факты позволяют осознать, отчего народы в сказаниях называли тех, кто навязывал книжные методы обучения, не иначе как «чернокнижники». Вспомним А.С. Пушкина:

Дрожащий карлик за седлом
Не смел дышать, не шевелился
И чернокнижным языком
Усердно демонам молился.

Наши исследования выявили: укоренение на этапах детства телесной вертикали — это конструирование души. Укоренение телесной, эмоциональной (душевной) и нервно-психической стойкости. И наоборот, неукоренение на этапах детства тела в своей видовой телесной вертикали — это дезорганизация души. Разбалансировка телесной, эмоциональной (душевной) и нервно-психической стойкости. В широком плане это означает выдернуть главную точку опоры на уровне народа и даже всей цивилизации.

Разработанные под нашим руководством и запатентованные открытые дидактические площадки для проведения занятий вне помещения, приемы проведения занятий в обычной школе в режиме телесной вертикали и малых форм двигательной активности на фоне сенсорного обогащения позволяют во многом предотвратить синдром «изгнания из РА'я», в том числе синдром острой душевной недостаточности.

Все дело за ответственностью науки за свои «целительные средства». Все дело за востребованностью не только и не столько средств лечения, сколько средств первичной их профилактики. Но до этого мы еще во многом не доросли в душевно-духовном плане. Пока ценим лишь то, что теряем. А вот то, что теряем навсегда и от чего гибнем, возводим в святыни и культы для всеобщего поклонения. Похоже, только страдания раскрывают замерзшие души людей.

Раздел IV. **ОТ ОБРАЗОВАНИЯ В РАБСТВЕ «ТЛЕНИЯ» К ОБРАЗОВАНИЮ В СВОБОДЕ ДУХА**

Известно, что базовые принципы современной модели образования предложил Ян Амос Коменский, который назвал их «машинной дидактикой». В последующем неустанным трудом его «апостолов» данная модель образования была умело навязана практически на уровне всей современной цивилизации[1]. Известны и базовые принципы «машинной дидактики». Это:

- подчинение учебного процесса жесткому, расписанному по дням и часам базовому учебному плану;
- построение учебного процесса на основе подавления и закрепощения телодвижений и ориентировочно-поисковой активности ребенка;
- культ абстрактной информации и виртуальных знаний на фоне игнорирования собственного телесно-чувственного опыта ребенка;
- игнорирование в учебном процессе мотивов, интересов, особенностей воображения ребенка;
- авторитарный инструктивно-программирующий характер передачи информации;
- игнорирование пололичностных особенностей, интересов, мотивов, фантазий, воображения, игр мальчиков и девочек;
- строительство учебного процесса на основе дисциплины, послушания и наказания.

О том, что данная модель образования разрушает телесное и психическое здоровье каждого нового поколения, специалисты говорят давно (см. разд. III). Предложены

[1] См. журнал Президиума РАН «Наука в России» (1999, № 1).

многочисленные педагогические инновации, но базовая сущность организации и проведения учебного процесса на основе тотального закрепощения моторной, чувственной и эмоционально-волевой природы ребенка практически не менялась. Отсюда нарастающая в поколениях «секвестрация» телесно-функциональных и духовно-психических потенциалов видовой жизни, в том числе угасание психического и телесного здоровья.

4 апреля 1979 г. «Медицинская газета» рассказала о рождении качественно новой здоровьеохранительной (а точнее здоровьеразвивающей) модели образования, разработанной под нашим руководством (в те годы я — руководитель отдела сенсорных систем НИИ медицинских проблем Севера СО АМН СССР). Речь шла о том, что впервые за всю эпоху всеобуча дети не только не теряли здоровье, но и, более того, приумножали его в процессе обучения. Удалось это благодаря тому, что учебный процесс стал проводиться на основе базовых законов, подведенных под раскрепощение видовых потенциалов детей, а в итоге воссоздание людей посредством:

- прямостояния и прямохождения;
- ориентировочно-поисковой активности детей;
- эмоционального запечатления реальных и моделируемых видеорядов;
- последующего преображения впечатленных образов в руко- и речетворчестве;
- пололичностных особенностей, интересов, мотивов, воображения, игр мальчиков и девочек и т. д.

В последующем под руководством Министерства здравоохранения РФ в течение 1980-х гг. с помощью головных институтов РФ в области детства (Ивановский НИИ охраны материнства и детства, Горьковский НИИ педиатрии) была проведена тщательная экспертиза разработанных здоровьеохранительных подходов к построению учебного процесса. После получения убедительных положительных данных по

сохранению и укреплению здоровья детей в учебном процессе сугубо педагогическими технологиями в 1989 г. программа была утверждена Минздравом РФ и рекомендована к внедрению во все образовательные учреждения страны под следующим названием: «Массовая первичная профилактика школьных форм патологии, или развивающие здоровье принципы конструирования учебно-познавательной деятельности в детских садах и школах» (В.Ф. Базарный, Л.П. Уфимцева, В.А. Гуров, Э.Я. Оладо).

Но несмотря на то, что рекомендации Минздрава РФ для образовательных учреждений в соответствии с законом «Об образовании» являются обязательными для исполнения, в реальной жизни все происходит наоборот. Не могли Министерство образования и науки РФ и РАО, активно тиражировавшие всю вторую половину XX столетия то, что разрушает физическое и психическое здоровье детей в школе, изменить стратегический курс обучения, чуждый природе детей. Не могли изменить и принять данную программу многие из тех академиков РАО, которые разрабатывали и проталкивали полвека губительные для детей школьные реформы.

И все же благодаря принципиальной позиции целого ряда ученых, учителей, руководителей образовательных учреждений, данная программа завоевывает образовательное пространство России. Таких образовательных учреждений в Отечестве уже более тысячи. И везде учителя и врачи говорят только о положительных результатах. Приведем некоторые данные из фундаментальных исследований, выполненных под нашим руководством на базе НИИ медицинских проблем Севера (директор член-корреспондент РАМН В.Т. Манчук), СО РАМН (президент академик В.С. Труфакин), в том числе на базе научно-внедренческой лаборатории физиолого-здравоохранительных проблем образования администрации Московской области.

Глава 1

От чего «светится» клетка? [1]

На клеточном уровне был изучен метаболизм и энергетика у 2-х групп школьников, учебный процесс которых проходил в двух качественно отличающихся чувственно-моторных режимах. В одном случае дети занимались в режиме телесно-моторной активности, за специальной эргономической мебелью в режиме прямостояния. Кроме того, методика организации урока предполагает активные поисковые перемещения ребенка по классу. Данный режим был назван нами динамическим режимом.

Другая группа занималась в общепринятом сидячеобездвиженном режиме (СОР). Плотность телесно-мышечных статических напряжений во второй контрольной группе была примерно в 2,5 раза выше, чем в опытной.

Для оценки влияния учебных занятий, построенных в различных телесно-моторных режимах, на метаболизм клеток (на примере лимфоцитов) обследовали учащихся вторых классов двух школ Красноярска, занимающихся второй год в режимах АКТ и СОР (опытный и контрольный классы). Для обследования подбирались относительно здоровые дети 8—9 лет (1 и 2-я группы здоровья). Возрастно-половой состав в сравниваемых группах был одинаковым.

Кровь для анализа брали из пальца утром натощак. У всех детей в лимфоцитах периферической крови количественным цитохимическим методом определяли активность: сукцинатдегидрогеназы (СДГ), ά-глицерофосфатдегидрогеназы (ά-ГФДГ), митохондриальной (ά-ГФДГ), лактатдегидрогеназы (ЛДГ), аэробный изофермент лактатдегидрогеназы (ИЛДГ), кислой и щелочной фосфатаз (КФл, КФн, ЩФн) лимфоцитов (л) и нейтрофилов (н), моно-аминоксидазы (МАО), а также содержание катехоламинов (КА) и серотонина (Сер. — в модифика-

[1] Авторы данного раздела В.П. Новицкая, В.Ф. Базарный, В.А. Гуров.

ции В.П. Новицкой). Для подсчета лейкоцитарной формулы мазки крови окрашивались по общепринятой методике и вычислялись индексы — лейкоцитарный индекс интоксикации организма (ЛИИ), а также индекс сдвига лейкоцитов крови (ИСЛК).

Результаты исследований и их обсуждение

У детей контрольного класса, занимающихся в традиционном режиме СОР, в весенний период метаболические процессы в лимфоцитах протекали в режиме предельно минимальной активности. Однако сбалансированность основного (СДГ) и резервного (ά-ГФДГ) путей энергообеспечения клетки еще сохранялись: отношение ά-ГФДГ/СДГ — 0,54, т. е. находится в диапазоне относительно здоровых детей, проживающих в европейской части России.

Обучение же детей в динамическом режиме АКТ вызывало значительную модуляцию активности ферментов лимфоцитов крови. Причем эти изменении затрагивают ферменты, локализованные как в митохондриях, так и в цитоплазме. Активность СДГ и ά-ГФДГ оказалась достоверно выше соответственно на 55,48% ($p<0,001$) и на 15,46% ($p<0,05$), чем у детей, занимающихся в традиционном режиме. При этом показатель МАО у детей из опытного класса возрос на 100% относительно уровня фермента лимфоцитов детей контрольного класса ($p<0,001$). Особо подчеркнем, что стимулирование митохондриальных реакций не приводило к активации реакции гликолиза (ЛДГ и ИЛДГ).

Анализ активности гидролитических ферментов показал, что у детей контрольного класса в лимфоцитах и нейтрофилах преобладает катаболическая направленность обмена (высокий уровень КФ). Проведение же учебных занятий в режиме АКТ сказалось стабилизирующим образом на показателях, снижая уровень катаболизма (КФ) как в лимфоцитах, так и в нейтрофилах соответственно на 24,2% и на 20,6% ($p<0,001$).

Анализ СДГ в лимфоцитах детей, занимающихся в режиме АКТ, выявил не только увеличение средней активности фермента, но и изменение структуры популяции иммунокомпетентных клеток. В частности, разнородность лимфоцитов, отраженная коэффициентом вариации снижалась с 81,11 до 69,19%. При этом преобладали лимфоциты с повышенной активностью фермента (снижены коэффициенты асимметрии и эксцесса). Это указывает, что деформированное их распределение нормализовалось.

Математическое разделение популяции циркулирующих лимфоцитов на две субпопуляции показало, что у детей из опытного класса (АКТ) отмечается увеличение объема малой популяции высокоактивных клеток с 9,67% до 13,34%, но количество лимфоцитов в большой субпопуляции уменьшается по сравнению с детьми контрольного класса. В то же время в большой субпопуляции низкоактивных клеток происходит интенсификация окисления сукцината (уровень фермента возрос на 118, 68%). В меньшей же субпопуляции высокоактивных клеток активность фермента увеличилась на 57, 96% относительно таких же популяций клеток детей из контрольного класса .

Таким образом, можно отметить четко выраженную активацию лимфоидных клеток у детей из опытного класса, которая проявляется в повышении ферментативной активности лимфоцитов крови в обеих субпопуляциях клеток, а также в увеличении количества высокоактивных лимфоцитов.

Известно, что длительная обездвиженность (гиподинамия) вызывает изменение моноаминергических систем и функций регуляторных систем организма. В крови изменяется содержание физиологически активных веществ, оказывающих модулирующее влияние на иммунокомпетентные клетки. Углубленный анализ показателей флуоресценции моноаминов показал, что моторно освобожденный режим в обучении детей (АКТ) приводит к повышению флуоресценции КА в 2,3 раза ($p<0,001$). Содержание же серотонина в лимфоцитах у этих детей изменялось обратным образом — выявлялось

статистически достоверное снижение уровня моноамина на 32,77% ($p<0,01$).

Заметим, что регуляторные эффекты катехоламинов и серотонина в отношении метаболизма и функциональной активности иммунокомпетентных клеток носят разнонаправленный характер. У детей из контрольного и опытного классов способность к накоплению моноаминов лимфоцитами, а возможно, и их синтезу различна. Основой таких различий, по-видимому, являются особенности электрической и химической активности мембран, а также направленность метаболических процессов в клетке.

Возрастание телесно-мышечной активности в режиме прямостояния и за счет этого снижение гиподинамии и мышечных статических напряжений приводит к повышению функциональных возможностей ЦНС, что проявляется в росте индекса КА/Сер. в 3,3 раза ($p<0,001$). Кроме этого, повышение индекса КА/Сер. отражает степень увеличения сохранения условных рефлексов, а также переход их из кратковременной памяти в долговременную. Эти результаты указывают на то, что занятия в режиме АКТ снижают наиболее утомительные для данной возрастной группы детей статические стресс-напряжения в учебном процессе, что приводит к относительному повышению функциональных возможностей ЦНС. Кроме того, эти данные вскрывают чрезвычайно важное обстоятельство: в механизмах долгосрочной памяти особую роль играет телесно-мышечная активность.

Исследование клеточного состава периферической крови (лейкоцитарной формулы) показало, что у детей, занимающихся в опытном классе, достоверно понижается относительное содержание базофилов (в 6,6 раза; $p<0,001$) и сегментоядерных нейтрофилов (на 33,87%; $p<0,001$), а так же уменьшается сдвиг влево на фоне снижения ИСЛК (на 56,4%; $p<0,001$). Здесь следует особо отметить, что при режиме АКТ в 2,3 раза снижается ($p<0,01$) лейкоцитарный индекс интоксикации организма (ЛИИ) по сравнению с детьми, занимаю-

щимися в режиме СОР. Процентное содержание лимфоцитов и соотношение Л/С в группе детей из опытного класса были повышены (соответственно на 59,5% и 138,7%; $p<0,001$) по сравнению с детьми из контрольного класса.

Если рассматривать обнаруженные сдвиги изучаемых характеристик как отражение состояния адаптации детей к разным режимам занятий, то учащиеся из контрольного класса находились в реакции хронического стресса, а детям из опытного класса соответствует реакция повышенной активации (как по уровню индекса Л/С, так и по содержанию моноаминов). Направленность изменения содержания моноаминов в лимфоцитах крови детей из опытного класса отражает сбалансированность метаболических процессов, обусловленную перераспределением нейромедиаторов при реакции повышенной активации, и нарушение такого баланса у детей из контрольного класса, пребывающих в реакции стресс-напряжения.

Полученные результаты исследования были обработаны методом корреляционного анализа. Установлено, что у детей, занимающихся в режиме АКТ, на 40% снижено общее количество внутриклеточных и внутрисистемных достоверных корреляций между ферментами лимфоцитов и показателями процентного содержания форменных элементов крови. Снижение числа корреляционных связей свидетельствует о большей сбалансированности работы иммунной системы у детей из опытного класса и имеющейся свободе выбора необходимых вариантов реагирования иммунокомпетентных клеток. Если в лимфоцитах детей из контрольного класса наблюдается внутриклеточная зарегулированность ферментов энергетического обмена (СДГ, ЛДГ, ά-ГФДГ), то у детей из опытного класса эти связи утрачены и появляются новые: КФ-МАО ($r = 0,51$; $p<0,05$) и КФ-Н-ЛДГ ($r = 0,54$; $p<0,05$).

Наличие таких отрицательных обратных связей у детей, занимающихся в режиме АКТ, еще раз подтверждает сбалансированность метаболической системы лимфоцитов. Это связа-

но с тем, что, во-первых, КА активируют лизосомы, ферменты которых приводят к декомпозиции клеточных структур, а высокий уровень МАО понижает эту активность. Во-вторых, при снижении КФ активируется аэробный изофермент ЛДГ, так как известна роль белков лизосом в регуляции окислительно-восстановительных ферментов в клетках крови.

Корреляционные связи между метаболическими показателями лимфоцитов и процентным содержанием клеточных элементов различались не только количественно, но и качественно. Появление среди них новых и утрата существовавших связей свидетельствует о наличии более высоких уровней и свобод функционирования иммунокомпетентных клеток у детей, занимающихся в режиме АКТ. Наличие достоверных корреляций между СДГ и процентным содержанием базофилов и КФн у детей из контрольного класса на фоне появления связи СДГ-ЩФ ($r = 0,56$; $p<0,05$) в опытном классе свидетельствует о проявлении закономерной регуляции уровня фермента биологически активными веществами базофилов, а также указывает на зависимость фермента от функциональной активности фагоцитов.

У детей из опытного класса не выявлены корреляционные зависимости между ά-ГФДГ, ЛДГ и клеточным составом крови. В то же время в контрольном классе выявлена прямая зависимость активности ά-ГФДГ, ЛДГ лимфоцитов с процентным содержанием этих клеток и обратная зависимость с ИСЛК. Кроме того, активность ЛДГ тесно сопряжена с содержанием С (%), что отражено в связях: ЛДГ-С (%) ($r = 0,65$; $p<0,05$) и ЛДГ-Л/С ($r = 0,77$; $p<0,01$).

У детей из опытного класса еще более автономно проявлялся уровень активности ЩФн, который был связан только с СДГ лимфоцитов. В контрольном же классе активность фермента прямо пропорционально зависела от содержания С (%) и обратно пропорционально от содержания Л (%), ИСЛК и соотношения Л/С.

Повышение активности МАО и процентного содержания лимфоцитов у детей из опытного класса сочеталось с прямой

зависимостью фермента от количества МАО-Л (%) (г =0,55; p<0,05). У детей же из контрольного класса эта связь была отрицательной. Наличие связи МАО-Л/С (г = 0,52; p<0,05) у детей из опытного класса и МАО-ИСЛК (г = 0,60; p<0,01) из контрольного свидетельствует о возможности регуляторных воздействий моноаминов на соотношение клеточных элементов крови.

Выявлялась зависимость лимфоцитоза у детей из опытного класса от соотношения других клеточных элементов, что подтверждалось наличием отрицательных корреляционных связей: Л (%)-М(%); Л (%)-С (%); Л (%)-П (%). Обращает на себя внимание и тесная связь флуоресценции серотонина лимфоцитов и содержания Э (%) в крови (г = 0,69; p<0,05), которая отражает возможность регуляции уровня эозинофилов серотонином лимфоцитов среди детей, занимавшихся в режиме АКТ. Следует также отметить зависимость изменения содержания клеточных элементов от уровня интоксикации организма этих детей, что подтверждалось наличием корреляционных связей: С (%)-ЛИИ; П(%)-ЛИИ и Л/С-ЛИИ. У детей же, занимавшихся в режиме СОР выявлялся высокий уровень интоксикации: Э (%)-ЛИИ (г = 0,66; p<0,05); П (%)-ЛИИ (г = 0,65; p<0,05).

У детей из опытного класса состояние повышенной активации, определяемое по соотношению Л/С, сочеталось со значительным снижением индекса сдвига лейкоцитов крови — Л/С-ИСЛК (г = -0,86; p<0,001). Перечисленные особенности структуры корреляционных связей отражают более высокий уровень активности иммунной системы тех детей, которые занимались в телесно активном режиме (АКТ). Интерпретация этих связей возможна еще и с той точки зрения, что высокая активность ферментов свойственна «молодым» клеточным элементам, а низкая характерна для «старых». В то же время изменение метаболизма лимфоцитов и сдвиг равновесия между процессами кроветворения и кроверазрушения клеточных элементов зависит от нейрогормональной регуляции, находящейся под контролем ЦНС.

Выводы

Проведение учебных занятий по новой учебной технологии (в режиме прямохождения и телесно-мышечной активности) вызывает совершенствование энергетического и регуляторного метаболизма иммунокомпетентных клеток детей младшего школьного возраста. Одним из существенных результатов является рост функциональной активности системы митохондрий (повышение активности СДГ, ά-ГФДГ, МАО), что обеспечивает увеличение аэробной мощности организма и ускорение утилизации пирувата и жирных кислот. Анализ структуры популяции по СДГ также показал нормализацию распределения популяции лимфоидных клеток и выход в русло клеток с высокой активностью фермента.

Определено, что у детей, занимающихся в сидячеобездвиженном режиме, доминирует катаболическая направленность обменных процессов. При этом известно, что важнейшим компонентом всех катаболических процессов является феномен патологической кристаллизации солей в белковой среде с формированием патологических органоминеральных образований (С. Шатохина, 2008). Речь идет о постепенном «перерождении» живого вещества в косное, о процессах старения клеток тканей и организма в целом. Установлено, такому перерождению «живого» вещества в «косное» способствуют пролонгированные во времени статические мышечные напряжения. Данное явление было названо нами синдромом прижизненной мумификации тела.

Снижение катаболической направленности метаболических процессов в иммунокомпетентных клетках (снижена активность КФ) у детей из опытного класса и, как следствие, нормализации нейроэндокринной регуляции приводит к стабилизации лизосомальных мембран и повышению активности иммуногенеза. Возрастание активности митохондриальной ά-ГФДГ, СДГ и понижение флуоресценции серотонина в лимфоцитах детей, занимавшихся в режиме АКТ, увеличивают

функциональную активность иммунокомпетентных клеток, способствуют росту синтеза гуморальных антител.

Изменение баланса регуляторных веществ в иммунокомпетентных клетках можно в определенной мере связать с повышенной активностью адренергических и снижением серотонинергических отделов центральной нервной системы. Повышенный уровень КА, вероятно, приводит к интенсивной пролиферации клеток центральных органов иммунитета, что может быть причиной увеличения относительного содержания лимфоцитов в периферической крови.

У детей, занимающихся в моторно-активном режиме, изменения метаболизма лимфоцитов не выходят за рамки общих адаптационных реакций, что находит отражение в лейкоцитарной формуле крови. Параметры клеточного состава крови детей из такого класса соответствуют реакции повышенной активации, при которой содержание лимфоцитов находится на верхней границе нормы (52,73%), а сегментоядерных нейтрофилов ниже нормы (36,46%). Содержание остальных клеточных элементов оставалось в пределах нормы. Показано, что при проведении урока в режиме телесно-мышечной активации удается нормализовать гомеостаз и повысить неспецифическую резистентность организма.

Адаптация организма детей к обучению в доминантном режиме телесно-мышечной активности приводит и к росту функциональных возможностей нервной системы, что подтверждается повышением соотношения КА/Сер. в 3,5 раза и соответствует степени увеличения сохранения условных рефлексов и переходу кратковременной памяти в долговременную.

При корреляционном анализе появляются математические доказательства глубокой и гибкой взаимосвязи ферментных систем лимфоцита, а также различных клеточных систем крови между собой у детей, занимающихся в режиме АКТ. У детей же из контрольного класса выявляется большое количество жестких («косных») связей. Такая чрезмерная их жесткость может привести к дезинтеграции многоуровневой системы

управления жизнью. У детей же из опытного класса снижено количество жестких связей, что создает относительную свободу выбора альтернативных путей регуляции различных подсистем, входящих в более сложные системы жизнеуправления.

Анализ различных параметров иммунной системы позволил выявить положительное влияние учебных занятий, построенных в режиме прямохождения и телесно-мышечной активности, на метаболизм иммунокомпетентных клеток. Данный вариант обучения оказался более естественным, «природосообразным» для ребенка режимом в сравнении с традиционным — моторно-закрепощенным, статично-напряженным.

В целом проведение учебных занятий в режиме телесно-мышечной активности (моторной свободы) способствует повышению генетической активности, раскрепощению реализации видовых программ, стрессоустойчивости организма и, как следствие, уровня функциональных возможностей иммунной и других важнейших систем организма, а в конечном счете уровня жизнестойкости, качества развития и здоровья детей. Полученные данные, наконец, позволяют отвергнуть укоренившийся взгляд «классической генетики», объявившей мифическую автономность от тела наследственной субстанции, а также независимость работы и активности генофонда от активности тела.

Глава 2
Отдаленный эффект развития детей, учебный процесс которых строился в режиме прямохождения и активности[1]

Отдаленный эффект развития детей, учебный процесс которых строился в режиме прямохождения и телесно-моторной активности (АКТ, группа I), сравнительно с традиционным

[1] Данные получены кандидатом медицинских наук Л.А. Алифановой. Число детей и их возрастно-половой состав см. в разд. III, гл. 4.

сидяче-обездвиженным режимом (СОР, группа II) даже для нас оказался несколько неожиданным. Дети в режиме АКТ занимались лишь в начальной школе, а затем в связи с переходом на кабинетную систему обучения, а также отсутствием у директора школы необходимых финансов заменить мебель на уровне всей школы вынуждены были заниматься в традиционном режиме СОР. Представим кратко полученные результаты на примере учащихся 9-х классов.

Анализ развития телесной вертикали (осанки) показал, что в группе детей, занимавшихся в режиме СОР, в 1,5 раза чаще встречаются признаки различных отклонений в развитии позвоночника по сравнению с детьми, занимавшимися в режиме АКТ. Даже плоскостопие чаще встречалось у школьников из группы СОР, что свидетельствует о деформированном развитии у них всей опорно-двигательной системы. И это закономерно. Выполненными работами четко установлено: чем более продолжительное время дети сидят, тем в большей степени у них «расслабляется» связочный аппарат, в том числе и стопы. И наоборот, чем в большей степени дети пребывают в прямостоянии и прямохождении, тем в большей степени у них тренируется и укрепляется связочный аппарат.

Известно, что межполовые различия в строении таза начинают проявляться в возрасте 8—10 лет. Женскому тазу по сравнению с мужским свойственны бóльшие размеры. По результатам исследования школьников 9-х классов, выявлено, что как у девочек, так и у мальчиков преобладал узкий и патологически развернутый («широкий») таз. При этом адекватное физиологическое формирование таза отмечалось у школьников, занимавшихся в режиме АКТ, что особенно важно для девушек — носительниц детородной функции (рис. 49). Здесь гораздо реже, чем среди детей из группы СОР встречались патологические формы таза: развернутый — в 1.7 раз (у 50% против 85%), узкий — в 3 раза (у 3% против 9%), косой — в 1,8 раз (у 30% против 55%). Девочки с нормально развитым тазом в группе АКТ составляли 47%, тогда как в группе СОР — лишь

6% ($p<0,05$). Выявленные обстоятельства имеют сильную корреляционную связь ($R=0,75$) с учебным динамическим стереотипом детей (моторно-закрепощенным или моторно-подвижным режимом обучения).

Анализ значений индекса Декура-Думика (отношение ширины плеч к ширине таза) свидетельствует о том, что проблемные показатели (девочки > 5см > мальчики) чаще встречались в группе СОР по сравнению с группой АКТ. Причем такие сдвиги в конституции тела наблюдались на фоне распространенных гормональных сдвигов (евнухоидность мальчиков, маскулинность девочек).

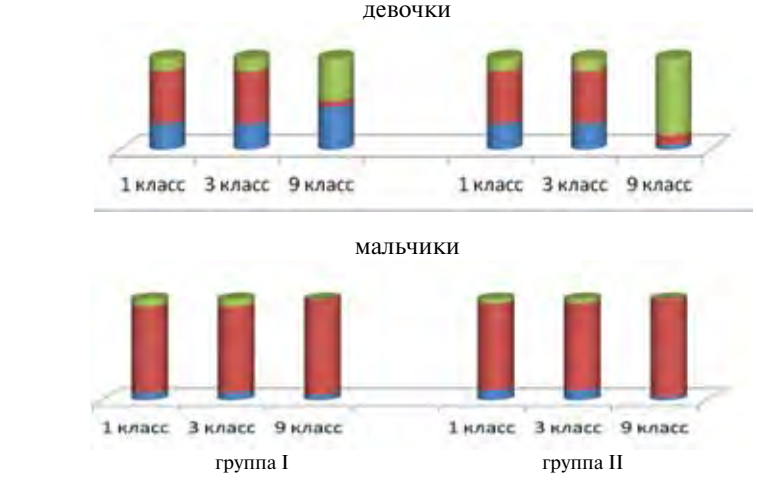


Рис. 49. Развитие таза у школьников при различных режимах двигательной активности на уроках

Известно, что темп морфологического созревания приурочен к определенному паспортному возрасту и происходит в строгой последовательности, нарушение которой свидетель-

ствует об отклонениях от нормального хода развития. Степень полового созревания оценивалась по характеру развития вторичных половых признаков в зависимости от возрастных критериев. Среди девочек из группы АКТ дисбаланса в половом созревании не отмечалось, тогда как в группе СОР 17% девочек отставали (Ma_0, P_0, Me_0), 8% опережали (Ma_1, P_1) паспортный возраст (рис.50).

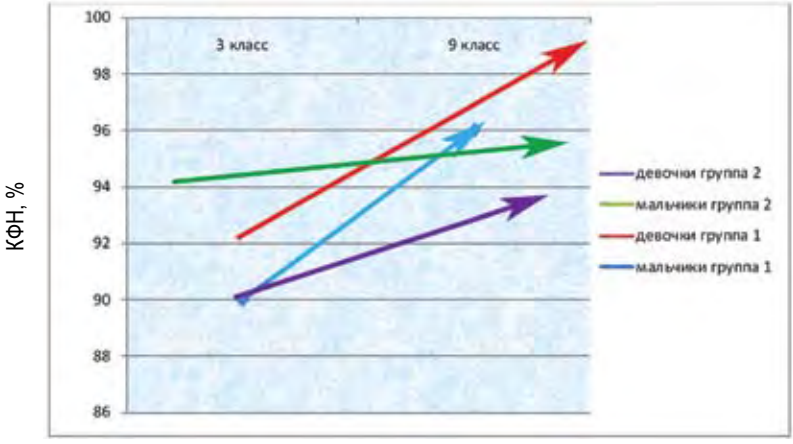


Рис. 50. Динамика степени полового созревания у школьников при различной двигательной активности на уроках

Среди мальчиков опережающая паспортный возраст симптоматика отмечалась в группе АКТ у 3% (L_0) против 14% (P_1, L_0, F_0) в группе СОР. Признаки отставания встречались соответственно у 6% (L_0, F_0) против 15% (P_0, L_0), $p<0,05$. Выявленные различия подчеркивают более высокий уровень биологической (генетической) зрелости детей, занимающихся в режиме телесно-моторной активности (АКТ).

Одной из вечных и актуальных проблем периода школьного детства остается прогрессирующее ухудшение зрения по

мере увеличения учебного стажа. К окончанию 9-го класса в группе АКТ частота отклонений в развитии зрения встречалась существенно реже по сравнению с группой СОР: среди девочек — в 4 раза (9% против 36%), среди мальчиков — в 1,3 раза (33% против 44%, $p<0,05$).

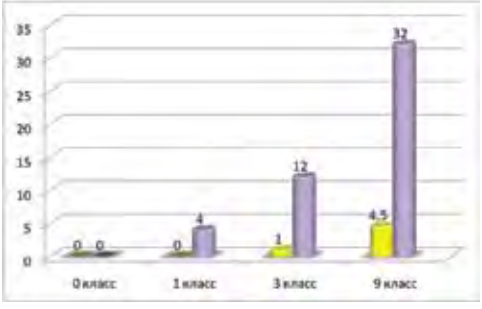
При изучении гемодинамических показателей установлено, что пограничная артериальная гипертензия (ПАГ) почти вдвое чаще встречалась в группе СОР, причем и у девочек и у мальчиков. Динамика показателя качества реакции (ПКР) гемодинамического обеспечения также свидетельствовала о более негативных тенденциях в функциональном развитии школьников, обучение которых на начальном этапе строилось в традиционном сидяче-обездвиженном режиме (СОР). Тип прироста показателей, соответствующих возрастной норме, имел здесь убывающий характер, в то время как в группе АКТ — возрастающий. Все это указывает на значительную телесно-функциональную устойчивость школьников из группы АКТ к учебным нагрузкам. Подтверждением сказанному служат также характеристики нейровегетативного обеспечения базовых систем жизнеподдержания. В частности, выявлено, что нормотоники чаще встречались в группе АКТ по сравнению с группой СОР, и особенно среди мальчиков — в 2,5 раза (21% против 8%, $p<0,05$).

Проведенные исследования позволили убедиться в следующем. Строительство учебного процесса только на начальном этапе обучения в режиме прямостояния и телесно-мышечной активности (АКТ) позволяет на всех последующих этапах обучения повысить функциональные возможности и качество развития организма и за счет этого понизить стрессогенность учебы. Об этом свидетельствуют не только выявленные различия сомато-функциональных характеристик, но и анализ жалоб, связанных с дисбалансом в различных структурно-функциональных звеньях организма (рис. 51). Так, к окончанию 9-го класса в группе СОР в 10 раз чаще по сравнению с группой АКТ встречались жалобы на головные боли, в 20 раз — мышечные боли различной локализации, почти в 14 раз —

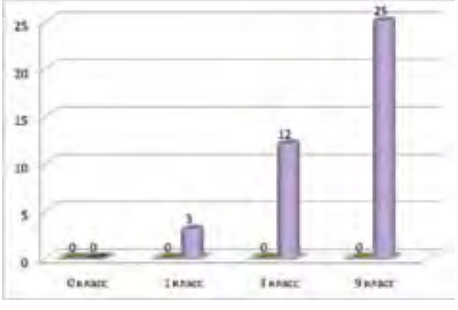
хруст в коленных суставах, в 3 раза — гепато-лиенальные печеночно-почечные боли при физической нагрузке. Строительство учебного процесса в режиме АКТ способствовало более эффективному формированию телесно-координаторных и двигательных реакций детей, что, в конечном счете, позволило им стать физически более крепкими, выносливыми, гибкими, ловкими, быстрыми и сильными.

Аналогичная картина наблюдалась и по спектру возникших в процессе обучения патологий. Так, к окончанию 9-го класса в 2,7 раза реже в группе АКТ встречались нарушения осанки, в 4 раза — сколиоз, в 2 раза— плоскостопие, в 5 раз — функциональные изменения сердечно-сосудистой системы, в 3 раза — патология со стороны желудочно-кишечного тракта. Почти в 7 раз реже отмечалась типичная для школьного возраста патология со стороны системы дыхания и ЛОР-органов. А также в 3 раза меньше было длительно и часто болеющих.

головная боль



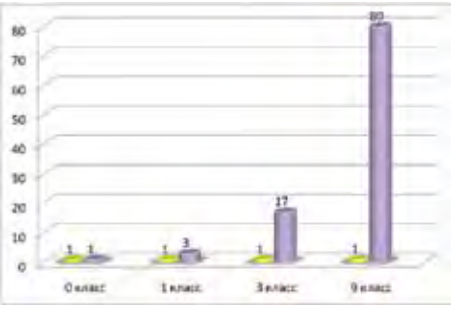
хруст в суставах



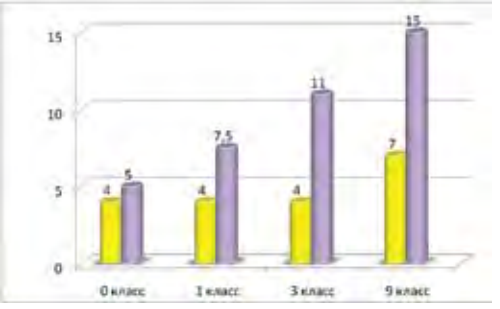
группа I

группа II

боль в мышцах



гепато-лиенальные боли



группа I

группа II

Рис. 51. Динамика жалоб у школьников по мере увеличения школьного стажа, %

Выявленная возрастающая дисгармоничность телесно-функционального развития у школьников, занимающихся в «классическом» режиме СОР, согласуется с многочисленными исследованиями, подчеркивающими разбалансированность нейрогуморальных, биохимических, нейровегетативных процессов, связанных с сидяче-обездвиженным режимом обучения. Отмеченные различия качеств развития у школьников, обучавшихся на академических уроках в различных двигательных режимах, подчеркивают основополагающее влияние активности тела в режиме прямостояния и прямохождения на гармоничность онтогенеза. В этих условиях строительство учебного процесса на основе телесной вертикали и малых форм двигательной активности не только препятствует фор-

мированию порочных динамически стереотипов, но и является средством гармоничного развития и совершенствования их телесно-функционального потенциала в период учебы.

В целом полученные данные указывают, во-первых, на то, что особенности двигательного режима, на котором выстроен учебный процесс в начальной школе, оказали глубокое влияние на качество развития и здоровья детей на всех последующих этапах их жизни и обучения. Во-вторых, на то, что весь период онтогенеза детей, занимавшихся в начальной школе в режиме АКТ, выявил более качественные и эффективные показатели развития и здоровья.

Хочу еще раз подчеркнуть, что энергоинформационная «сборка» тела и укорененность его в режиме телесной вертикали («соборности») — осанке-осанне («спасении») — это укорененность эмоциональной и нервно-психической стойкости, в том числе обретение устойчивости к различным неблагоприятным факторам внешней среды и стрессам. В частности, В.А. Гуровым (1995) установлено, что среди детей и подростков, занимающихся в режиме телесной вертикали (организация учебного процесса в движении и за специальной мебелью — конторкой), проявлений нервно-психических срывов, агрессии и даже «междуусобных войн» (драк) было в 5—6 раз меньше, нежели в смежных классах традиционного режима обучения.

Возникают естественные вопросы к коллегам-медикам, учителям, родителям, к разработчикам национальных проектов: какими бы стали наши выпускники школ, если бы они занимались в режиме телесно-моторной активности не 3—4 года (как в настоящем исследовании), а все 10—12 лет? А если бы к режиму АКТ добавить приемы развития мальчиков по мужскому типу? Да еще добавить ежедневные уроки физической культуры и т. д.? И при этом помнить о том, что любая физическая культура по-настоящему полезна только тогда, когда дети занимаются вне помещения. Так сколько потребуется еще загубить поколений, чтобы такие простые истины дошли до высшей государственной власти?

Глава 3

Законы раскрепощения и здорового развития

Известно, что изначально все видовые потенциалы (генетические программы) сцеплены в двойную спираль из ДНК. Внутри себя генофонд не имеет энергии для самораскрепощения этих потенциалов. Комплексом выполненных под нашим руководством исследований установлено: единственно универсальной силой, реактивизирующей и запускающей работу генетического «биореактора» жизни и поддерживающей его энергоинформационный «напор», является та сенсорная энергия, которая постоянно притекает к органам чувств. Именно этим обстоятельством и объясняется давно известный факт: при пресечении притока к органам чувств сенсорных стимулов (либо при выключении органов чувств) ход генетического времени приостанавливается («замораживается») настолько, что организм впадает в своеобразную спячку — анабиоз.

Выведение же реактивированных генетических программ на уровень телесно-вегетативной и функциональной жизни осуществляется за счет двигательной активности и усилий тела, и в первую очередь шаговой активности в свободном пространстве (рис. 30). «Строительство» же духовно-психической сущности людей осуществляется путем преображения (одухотворения) первичной рефлекторно-инстинктивной чувственной энергии. Преображения с помощью «психоконструирующих» произвольно-волевых творческих усилий, в которых базовая роль принадлежит рукотворчеству и речетворчеству. Фактически речь идет о переключении контуров управления телесно-моторной жизнью: с «заведенного» эволюцией генетического (рефлекторно-инстинктивного) «заземленного» часового механизма» на внеземные алгоритмы. И как было показано в разд. II, гл.13, такое переключение осуществляется с помощью телесно-осевого гравитационно-торсионного ритма (ТОГР). Базовым каналом переключения оказалась наша осанна. Основным же механизмом такого переключения ста-

ли управляемые произвольной волей творческие мышечные усилия.

Качество и продолжительность жизни людей с позиции всего отмеченного выше определяются не «фармакологической» медициной, а прежде всего мерой раскрепощения и раскрытия «клубочка» генетических программ их видовой жизни, а также постоянством поддержания уровня активности развернутых энергоинформационных матриц. На универсальном образно-символическом языке этот процесс можно представить как полноту раскрытия цветка.

В таких условиях воспроизводство людей через строительство учебно-воспитательного процесса на основе систематической обездвиженности, «безрукости», а также пресечения притока к органам чувств природосообразных сенсорных стимулов — это возрастающее в поколениях закрепощение и заглушение («замораживание») генетического биореактора жизни людей. Это «секвестрация» видовых потенциалов жизни. В конечном счете, это биогенетический регресс и постепенное отмирание данного вида жизни.

Внешним проявлением такого регресса у людей выступают неумолимо нарастающая инфантилизация, размывание пололичностной дифференциации людей, сокращение здорового периода жизни, погружение молодых людей и детей в процесс настоящего старения на фоне роста функциональной несостоятельности систем жизнеобеспечения, пораженности их хронической неэпидемической патологией, нарастания психических нарушений и т. д. Это есть так называемый апоптоз (запрограммированная смерть, опущенная на плечи зрелых и молодых людей). Именно этим обстоятельством мы и объясняем давно вышедшую из-под контроля медиков и государства неумолимо нарастающую сверхсмертность народа российского.

Отмеченное выше позволило нам еще в 80-е гг. XX столетия сформулировать биогенетическую теорию сенсорной и психомоторной свободы в раскрепощении и реализации видо-

вых потенциалов жизнеспособной телесно и психически здоровой мужской и женской личности. Она гласит: реализация (развитие) творческих, психических, духовно-нравственных и телесно-функциональных (физических — в общепринятом извращенном понятии) потенциалов видовой жизни людей осуществляется только на этапах детства. Полнота такой реализации определяется:

- постоянством и свободой притока к чувствам живых сенсорных стимулов, поддерживающих постоянную активность органов чувств и, как следствие, генетическую реактивность;
- глубиной запечатления образов и сценариев реальной жизни, построенных по нравственным законам добра, любви, силы духа и справедливости;
- укоренением на ранних этапах детства идеальной осанки (телесной вертикали);
- ранним развитием у детей произвольной воли тела и силы духа, позволяющим свободно владеть и управлять низшими рефлекторно-инстинктивными потребностями (страстями);
- степенью овладения свободой рукотворчества, отвечающего законам целостности и адекватности образного реализма, а также законам ритма, пластики и гармонии;
- полнотой (глубиной) ассоциации слов с реальными образами и сценариями мира;
- свободой художественно-образного выражения собственных мыслей в словах;
- полнотой омужествления мальчиков в «мужском воображении», а также в произвольной воле тела, силе духа;
- полнотой оженствления девочек в «женском воображении», а также в любви и нежности к будущему ребенку.

Только с позиции «свободы—несвободы» раскрепощения и реализации видовых потенциалов телесной и духовно-разумной жизни можно осознать, что есть наши многочисленные недуги. Болезнь — это атака на человека вредоносных микробно-

вирусных «агрессоров», — утверждали архиатры, заложившие еще в XVIII в. логику отечественной медицины.

Большая медицинская энциклопедия определяет здоровье как «*состояние организма, при котором функции всех его органов и систем уравновешены с внешней средой и отсутствуют какие-либо болезненные изменения*». Устав ВОЗ определяет здоровье как «*состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезни или недуга*».

Как видим, во всех приведенных определениях нет главного представления: здоровье как свобода и мера раскрепощения на этапах детства телесно-функциональных, психомоторных, духовно-разумных, творческих потенциалов людей. Заметим: с позиции «свободы — несвободы» наиболее общее и верное определение болезни дали не медики–профессионалы, а крупные мыслители — преобразователи мира К. Маркс и Ф. Энгельс: «*Что такое болезнь, как не стесненная в свободе жизнь?*».

С позиции теории сенсорной и психомоторной свободы мы утверждаем: здоровье — это итоговая характеристика меры пололичностного раскрепощения и преображения людей на этапе детства в силе духа, любви и в образном слове, а также в волевых творческих усилиях–действиях, осуществленных на основе видовой телесной вертикали (осанны) и активности тела. И наоборот, болезнь — это пресеченный на этапах детства потенциал пололичностного развития и преображения людей в телесной вертикали, активности чувств, движениях, творчестве, произвольной воле тела и силе духа.

Внутренним же содержанием формирования произвольной воли тела и силы духа является борьба оформляющейся воли тела и силы духа с силой первичной инстинктивной природы. И, как убеждает жизнь, «биться» в полсилы с всесилием низшей природы нельзя. При «вялой» борьбе в полсилы всегда победит инстинкт. В конечном счете исход этой борьбы зависит от:

- воспитанных и укорененных на этапах детства произвольной воли тела и силы духа, легко одолевающих силу инстинктов;

- меры преображения инстинктивных чувств в высокие духовно-эмоциональные переживания;
- меры самоотречения от своей эгоцентрической инстинктивной природы во имя нравственных смыслов и целей коллективной жизни.

Преодоление и победа в себе низшей природы и есть высвобождение из рабства и возвышение в свободе духа. Следовательно, в пространство высокой истинной человеческой сущности может войти только победитель своей низшей природы.

Полученные опытным путем факты позволили сформулировать объективные законы «агрокультуры» древа человеческой жизни. К ним мы относим:

1. Закон первичности запечатления образов и моделей жизни в формировании внутренней сущности людей (души — на языке духовных учений) у каждого ребенка. Абсолютный приоритет запечатления и чувственно-эмоционального переживания над знаниями (информацией) в вочеловечивании детей, в том числе в формировании долгосрочной осознанной стратегии поведения и жизни людей.

2. Закон абсолютного приоритета материнского грудного вскармливания младенца (перед всеми другими видами его кормления) в трансформации врожденного страха и агрессии в любовь и умиротворение, а также в «возгонке» и раскрепощении видовых программ жизнеподдержания тела и его функций.

3. Закон адаптации пришедшего из «невесомости» каждого дитя человеческого к гравитационным ритмам земли. Универсальную роль в такой адаптации играет подвесная люлька-качалка, в том числе русские народные качели.

4. Закон преображения инфантильно-эгоцентрической чувствительности в коллективно интегрированную надиндивидуальную чувствительность (коллективную душу — на языке духовных учений) в вочеловечивании детей. Абсолютный приоритет систематического пения матерью эмоциональных «любвеобильных» колыбельных песен, раннего семейного коллективного пения, в том числе детского хорового пения в

формировании надиндивидуальной коллективной (вочеловеченной) чувствительности.

5. Закон вертикализации тела, а также моторно-поисковой и творческо-волевой активности ребенка в раскрепощении и запуске активности генофонда, как следствие полноты реализации видовых программ жизнеподдержания, в том числе выживания людей в постоянно меняющихся условиях микробно-вирусной и социальной среды.

6. Закон вертикализации тела ребенка и рукотворного по законам красоты преображения мира в интеграции («сборке») базовых чувств мировосприятия, а также в оформлении качественно нового духовно-психического «модульного» механизма мироотражения, основанного на свободной игре творческого воображения.

7. Закон вертикализации тела ребенка в формировании оптимальных пространственно-метрических пропорций конституции тела, в том числе детородной.

8. Закон формирования нравственно-разумной сущности ребенка за счет разведения в чувственных аффектах (на подсознательном уровне) добра и зла, а также устойчивых эмоциональных доминант на добро. Универсальная роль в этом народных сказаний (сказок, мифов, легенд, былин и т. д.).

9. Закон материализации духа фантазий мальчиков в играх и в процессе образования — в основе их полноценного развития и омужествления. Закон материализации духа фантазий девочек в играх и в процессе их образования — в основе их адекватного женской природе развития.

10. Закон эмоционально-значимых, развиваемых во времени и пространстве образопреобразующих процессов в формировании долгосрочной смысловой памяти детей. Абсолютный приоритет эмоционально значимых впечатлений над внеэмоциональными знаниями (информацией) в формировании сознания детей.

11. Закон формирования свободы мыслетворчества, которая возможна лишь на основе развитого с детства творческого

воображения. В свою очередь свободное творческое воображение развивается только на основе сканированных в свободном трехмерном пространстве зрительным анализатором реальных образов мира, стабилизации их по телесно-осевой гравитационной оси, глубокого преображения в рукотворчестве, а также ассоциации со словами (в словотворчестве). При этом основой адекватного духовно-психического мироотражения является глубина и полнота ассоциации слов с явлениями и образами реального мира.

Речь идет о законах, игнорируя которые, народы начнут из поколения в поколение все больше погружаться в свою первичную животно-инстинктивную сущность, когда начнут царствовать эгоцентрические инстинкты, в том числе приоритет ЭГО прав перед правами всех остальных. Вышеприведенные исследования вскрыли, что самым деструктивным моментом в онтогенетическом развитии дитя человеческого является:

- неукоренение ребенка в своей видовой телесной вертикали (осанке-осанне);
- непривитие ему полноты руко- и речетворчества;
- формирование на этапах детства устойчивого обездвиженосидячего динамического стереотипа.

Комплекс регрессивных процессов, обусловленных воспитанием новых поколений в «безрукости» и косной обездвиженности, мы определили как синдром инфантильно-дегенеративной инволюции (СИДИ), как синдром перерождения людей[1]. Ниже приведем основные механизмы зарождения и укоренения такого регрессивного перерождения детей.

1. Строительство учебного процесса в режиме систематической «седалищной» обездвиженности — это потеря чувственно-

[1] Данные положения, в том числе подходы к первичной профилактике обездвиженности, стресс-напряжения и низкого склонения детей в учебном процессе, Научный совет № 37 Академии медицинских наук СССР признал в качестве открытия мирового значения (постановление № 2 от 17 апреля, 1986).

гравитационной опоры тела (почвы под ногами) и, как следствие, телесно-осевого гравитационного баланса (равновесия). Только на основе такого баланса у детей происходит процесс становления и развития присущей только людям высшей способности — соизмерять и координировать в пространстве и времени целенаправленные (осознанные) усилия-действия, на основе которых оформляется трехмерное чувственно-моторное (голографическое) мироотражение и миропредставление.

2. Нарастающий в поколениях синдром системного нейромышечного напряжения и психомоторной судорожности (хаотических движений), внешним выражением которого является либо гиперактивность, либо телесно-мышечная скованность и согбенность в процессе выполнения тонкокоординированных процессов (письма, рисования и др.). Это:

- дезорганизация эволюционно-значимой, чувственно-моторной, зрительно-ручной синтетической «связки» («модуля»), на основе которой оформляется качественно новое, присущее только творческим людям явление — устремленное в будущее творческое воображение;
- нарастающий возврат к эмбрионально-хаотическим судорожно-моторным программам строительства произвольно-волевых действий;
- нарастающая в поколениях необратимая дезорганизация и регресс целенаправленных (осмысленных) действий рук;
- необратимый регресс новейших функций лобных отделов мозга, ответственных за волевое управление движениями (действиями).

3. Систематическое пребывание детей в телесно-мышечных стресс-напряжениях — это ситуация нарастающего «выгорания» полевой генетической субстанции, сопровождающегося угасанием видовых реактивных функций жизнеподдержания и выживания детей (людей) в постоянно меняющихся условиях внешней микробно-вирусной, физической и социальной среды. Это значит:

- нарастание вторичных иммунодефицитов;

- нарастание психомоторных расстройств (речевых, графических, художественных, вокально-музыкальных и т. д.);
- нарастание психических и нравственных расстройств;
- системное угасание вегетативных и телесно-функциональных потенциалов жизни.

4. Систематическая неподвижность детей на уроках на фоне оформляемого школой склоненного динамического стереотипа спровоцировала ситуацию хронического заглушения жизнетворных функций симпатической реактивности и, как следствие, дезорганизацию ритмов в деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Это обусловлено:

- стесненной работой сердца и легких;
- хроническим блоком 2-го базового механизма в работе сердечно-сосудистой и дыхательной деятельности — диафрагмы;
- систематическим блоком 3-го механизма в поддержании работы сердечно-сосудистой системы — ритмических сокращений мышечных систем тела;
- хронической дезорганизацией 4-го базового механизма в работе сердечно-сосудистой системы — вегетативной сосудистой моторики (кинетики).

В этих условиях возникает хронический дефицит тканевого дыхания и питания, накопление недоокисленных свободных радикалов (шлаков, ядов), выпадение ионов кальция в соли кальция и, в конечном счете, перерождение «живого» вещества в «косное». Все эти процессы отражают не что иное, как процесс старения детей, в том числе развитие у них болезней старчества (распространенный атеросклероз, остеохондроз позвоночника, болезнь сердечно-сосудистой, психической, эндокринной систем и т. д.). Данный синдром мы определили как синдром прижизненной мумификации тела — СПРУТ (телесно-мышечного панцыря — в терминологии В. Райх).

5. Неукоренение тела в идеальной осанке на фоне угасания произвольно-волевых психоконструирующих (психомо-

торных) способностей тела, рук и языка в условиях систематической неподвижности и познания жизни в «безрукости» сопровождается нарастанием дезорганизации и судорожности («разобранности») в конструировании осмысленных действий («гиперреактивность» — в западной терминологии) на фоне проявлений синдрома неловко болтающихся рук (синдрома «орангутангорукости»), а также неловко передвигающихся ног (синдрома «ластоногости»).

6. Образование в недвижении и «слом» видовой вертикали тела на сидениях на фоне «безрукости» — это недоразвитие высших произвольно-волевых (психоконструирующих) зон коры головного мозга, сопровождающееся угасанием базового механизма творческих способностей людей — устремленного в будущее продуктивного воображения на фоне дезорганизации и угасания осмысленного взгляда (дефицит внимания — в западной терминологии), а также переходом на импульсно-ситуативный тип мировосприятия и мироотражения, характерный для более низших рефлекторно-инстинктивных форм жизни.

7. Образование в режиме систематической обездвиженности и «безрукости» — это возрастающее год от года угасание воли тела (расслабление), а также силы духа. Растормножение низших рефлекторно-инстинктивных программ и, как следствие, дезорганизация нравственно-разумной стратегии в организации человеческого общежития. Это означает:

- рост эгоизма и паразитической стратегии жизни;
- рост импульсивно-агрессивных форм поведения;
- угасание базовых параметров, определяющих человеческую сущность людей: чувство прекрасного (гармонии, пластики, мелодии, ритма и т. д.); чувство любви (к другим); сочувствие другим; добротолюбие (добролюбие); мужество и сила духа; честь и достоинство и т. д.;
- трансформацию нравственно-детородной стратегии жизни в сексуально-развлекательную.

«СПАСЕМ ДЕТЕЙ — СПАСЕМ РОССИЮ»
(вместо заключения)

Почему уникальный опыт не только зарубежных, но и таких выдающихся отечественных педагогов, как А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Б.П. и Л.А. Никитины, И.П. Волков, В.Ф. Шаталов, С.Н. Лысенкова, Е.Н. Ильин и многих других так и остается уделом одиночек — энтузиастов? Шума вокруг этих уважаемых имен было много, а вот внедрения их опыта как массового явления в школах так и не случилось.

Аналогичная ситуация складывается и с «модным» ныне течением в «инновационной» педагогике — «школами здоровья», в том числе «здоровьесберегающими» технологиями обучения. Опять-таки шума вокруг данных понятий много, а в итоге здоровье учащихся в процессе обучения только ухудшается.

Объективные причины кроются в системе управления. Политики утверждают: мы строим общество, соизмеряя экономическую основу с оплатой качества труда. Известно, что в системе образования работодателем, как правило, выступает государство. Любой, кто попытается проанализировать, с одной стороны, профессиональные критерии пригодности учителя для работы с детьми, а с другой — экономические критерии оценки качества и эффективности педагогического труда, придет к выводу: при сложившемся порядке управления в системе образования каждый педагог знает, что как бы он ни работал, его труд, качество отношений с учениками не имеет никакого соизмерения и оценки эффективности. В этих условиях за качественно разный труд — зарплата равная (чаще

мизерная). Следовательно, каждый педагог уверен: как бы он ни работал, ему от этого ни лучше, ни хуже не станет.

В настоящее время ключевым системообразующим механизмом управления системой образования должно, наконец, стать четкое и однозначное понимание всеми целей и задач образовательного процесса. Такое однозначное понимание дает нам ФЗ «Об образовании»: «Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах личности, общества, государства...»

Конечный же результат труда каждого учителя, каждого руководителя образовательного учреждения, департамента по образованию, в том числе Министерства образования и науки РФ, также определяет ФЗ «Об образовании», требующий от коллектива школы обеспечить «свободное развитие личности ребенка», «приоритет ... здоровья» в учебном процессе. Именно во имя этих целей «образовательное учреждение создает условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся воспитанников» (ст. 51).

Этой же цели посвящен и закон «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ», вменяющий всем, в том числе образовательным учреждениям «...содействие физическому, интеллектуальному, психическому, духовному и нравственному развитию детей...»

Таким образом, законодательным требованием к школе является обеспечение всестороннего «физического, интеллектуального, психического, духовного, нравственного развития детей», т. е. всестороннее гармоничное развитие личности. Четко и ясно на этот счет высказался В.В. Путин: «Стандартом в образовании является стандарт развития личности». Точнее не скажешь. Президент РФ Д.А. Медведев уверен: если принцип здорового развития учащегося «будет в полной мере реализован в школе, то мы гораздо легче справимся и с формированием современной системы здравоохранения в целом». Следовательно, исходя из законодательной основы, из понимания целей и задач образовательных учреждений первыми

лицами государства, в сертификате выпускника школы в качестве итогов деятельности коллектива школы за 10 (12)-летний период «воспитания и обучения» должно быть отражено, как образовательное учреждение реально «...создало условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся, воспитанников» (ст.51 закона «Об образовании»).

Но отечественная школа аттестует выпускника школы по совершенно другой шкале ценностей — по сумме механически заученной детьми информации. Все это указывает, что постепенно первейшие воспитательно-развивающие задачи коллективов образовательных учреждений мутировали в принудительную техническую информатизацию детей. И такая трансформация произошла как раз из-за того, что Министерство образования и науки РФ в главном образовательном сертификате «Аттестате об образовании» просто проигнорировала требования законов «Об образовании», а также «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ». Это только один пример выхода системы образования из правового пространства.

Приведем еще один пример. Для исключения любого риска привнесения в учебную среду методик, оказывающих негативное влияние на психоэмоциональное состояние ребенка, а в итоге на качество развития и здоровья детей, ФЗ «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения» (принят в марте 1999 г.) запрещает использование в школах не утвержденных Роспотребнадзором различных программ, учебников, методик, режимов, технических средств и технологий обучения и т. д. Это четко отражено в ст. 28 данного закона:

1. В дошкольных и других образовательных учреждениях независимо от организационно-правовых форм должны осуществляться меры по профилактике заболеваний, сохранению и укреплению здоровья обучающихся и воспитанников, в том числе меры по организации их питания, и выполняться требования санитарного законодательства.

2. Программы, методики и режимы воспитания и обучения, технические, аудиовизуальные средства обучения и вос-

питания, учебная мебель, а также учебники и иная издательская продукция допускаются к использованию при наличии санитарно-эпидемиологических заключений о соответствии их санитарным правилам.

Но санитарно-эпидемиологических заключений (сертификатов) на все, что используется в школе, и в помине нет и никогда не было. Другими словами, Роспотребнадзору все образовательные учреждения России следовало бы закрыть на замок еще десять лет назад. Это еще один пример того, что отечественная система образования всегда была закрытой от общества и общественного контроля, а в итоге работает вне закона.

Стоит ли после этого удивляться, что в наших образовательных учреждениях чаще используется все то, что чуждо моторной, чувственной, эмоциональной и творческой природе ребенка, а поэтому губительно для его развития и здоровья? Это одномерные столы для таких разнорослых детей. Это горизонтальная, искажающая перспективу рабочая поверхность столов вместо оптимальной для зрительного восприятия наклонной. Это люминесцентное, крайне утомительное для нейроэпителия коры головного мозга мелькающее освещение. Это невыносимый для развития и здоровья детей сидяче-закрепощенный режим обучения. Это отчужденная от личности мальчиков женская дидактика. Это поддерживающая в стресс-напряжении ребенка шариковая ручка. Это скорость чтения под секундомеры, расщепляющая произносимые слова от образно-смыслового их «наполнения».

Известно, что творческая и духовно-психическая сфера детей оформляется на основе совершенствования осмысленного чтения, уверенной диалоговой речи, почерка, рисунка и т. д. Наши работы показали: если учитель содействует и помогает ставить у ребенка уверенный и пластический почерк, речь — это один уровень эмоционального, творческого, психического его развития, в том числе и здоровья, а если только «перстом указует» и только требует — это другой, качественно более низкий уровень эмоционального, творческого, психического его развития и здоровья и т. д.

С помощью специально разработанного теста (см. ниже) мы выявили, что «синдром злой мачехи» («ЗИМА») выявляется уже у 67—78% учителей. Я, как врач, утверждаю: ни одного случайного учителя, ни одного случайного врача в нормальном гуманистическом «социально ориентированном» государстве рядом с детьми быть не должно. В этих условиях уже давно на первое место вышла первейшая социальная проблема подбора студентов и подготовки качества учителей в вузах педагогического профиля, в том числе проблема профпригодности массового учителя — воспитателя для работы с детьми. И не теоретическая грамотность учителя физики, химии, математики и других дисциплин, не то, как она (он) артистично выступает на конкурсах на «лучшего учителя года», а истинное искусство и умение организовать, сплотить коллектив детей, создать благоприятную психоэмоциональную обстановку в классе, ненавязчиво пробудить у них интерес, мотивы и любовь к своему предмету, а главное, материнская забота и любовь к детям — вот элементарные показатели профессиональной пригодности для работы с детьми.

В этих условиях говорить о качестве работы коллектива учителей школы, направленной на «приоритет здоровья» ребенка, в том числе ориентацию их на «создание условий, гарантирующих охрану и укрепление здоровья обучающихся, воспитанников» в учебном процессе, можно при абсолютном условии: при систематической оценке психоэмоционального самочувствия детей под влиянием педагогических воздействий, при систематическом измерении и количественном выражении динамики творческого, эмоционально-волевого, психического, телесно-функционального и пололичностного развития детей в учебном процессе. Речь идет об абсолютной необходимости гигиенического, медико-психологического и физиолого-эргономического сопровождения учебного процесса. Но всего этого в школах никто не делает. Яркий пример тому: одномерные столы для разномерных детей.

Особо отметим: в соответствии с законами вся юридическая ответственность за причинение ущерба здоровью детей

в учебном процессе возложена на плечи руководителей ДДОУ и школ. И такая ответственность может и должна быть реализована в связи с:

- бездействием руководителей образовательных учреждений по реализации ст.51 закона «Об образовании», требующей создания «условий, гарантирующих охрану и укрепление здоровья обучающихся, воспитанников»;
- неинформированием родителей (т. е. сокрытием особо важной информации) насчет того, что при существующем положении дел образовательное учреждение непременно подорвет телесное и психическое здоровье их детей.

Отмеченное выше показывает, как государственная власть, чиновники «крайними» сделали директора образовательного учреждения. А раз так, то чтобы его не настигло уголовное преследование, он должен очнуться от «спячки» и начать действовать самым решительным образом.

Как показал наш многолетний опыт, конкретными действиями руководителя образовательного учреждения являются следующие акты. Во-первых, установление в школе абсолютного требования к коллективу: «не навредить» самочувствию и здоровью ребенка педагогическими воздействиями. Во-вторых, организация мониторинга за качеством психоэмоционального самочувствия детей, находящихся в образовательном учреждении, а в итоге за качеством развития и здоровья детей у каждого воспитателя, каждого педагога (для начальной школы), у коллектива учителей (средней школы).

Практика подтвердила, что началом работы по переориентации коллектива учителей на реализацию такого элементарного этического и законного требования — «не навреди» ребенку — является издание директором образовательного учреждения приказа. Он как раз и является началом реализации базовых положений федеральных законов РФ, защищающих главное право ребенка — право на свободное, здоровое и гармоничное развитие под влиянием педагогических воздействий.

Ниже приведем проект такого приказа.

Приказ

О целях и задачах коллектива образовательного учреждения по реализации базовых статей федеральных законов «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ», требующих «...содействия физическому, интеллектуальному, психическому, духовному и нравственному развитию детей, воспитанию в них патриотизма и гражданственности...», а также ст. 51 закона «Об образовании», требующей: «Образовательное учреждение создает условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся, воспитанников».

С целью реализации отмеченных в федеральных законах положений в деятельности образовательного учреждения

Приказываю:

1. Профессиональными критериями качества и эффективности работы учителя (воспитателя) с детьми считать способность:

- к душевно-эмоциональному (а не к авторитарному) общению с детьми;
- организовать детей, пробудить в них познавательную активность, интерес к изучаемому явлению, в том числе творческую деятельность;
- вызвать интерес и любовь к предмету изучения.

2. Главным итогом работы учителя (для начальной школы), бригады учителей (для средней школы) считать:

- динамику творческого воображения, творческих знаний и умений, в том числе творческого их применения в жизни;
- качество психического развития, в том числе развития творческого интеллекта (интеллекта, опирающегося на свободную игру творческого воображения);
- динамику эмоционально-волевой сферы детей в учебном процессе;

- телесно-функциональное развитие;
- нравственное воспитание;
- гражданскую позицию и патриотизм.

3. Для организации внутришкольного мониторинга за эмоциональным самочувствием, а также качеством психического и телесно-функционального развития детей необходимо:

психологу — разработать программу экспресс-оценки у детей динамики эмоционально-волевого, творческого и психического статуса в учебном процессе (оценивается в начале, середине и в конце каждого учебного года);

медицинскому работнику — учитывая, что эмоциональное благополучие ребенка является основой поддержания и развития не только его духовной сферы, но и иммунозащитных сил, а также первичной профилактики психосоматической патологии, в полном объеме реализовать требования приказа Минздрава РФ № 60 (от 14.03.1995), вменяющие углубленный осмотр детей с применением экспресс-методов оценки функционального состояния и физического развития. Анализировать сравнительно между классами (группами) за каждый учебный год в количественном выражении динамику: осанки; зрения; функционального состояния базовых систем жизнеобеспечения; болезненность (пропущенных за учебный год дней по болезни).

специалисту по физической культуре — в начале и конце учебного года у детей оценивать показатели: гибкости тела; выносливость (количество кругов, которые школьник может пробежать на стадионе в индивидуальном для каждого ребенка темпе); силовые характеристики: количество подтягиваний на перекладине (только для мальчиков). Подготовить и раз за четверть обновлять общешкольный стенд «Самый сильный, здоровый и выносливый класс».

4. По окончании каждого учебного года итоги работы коллектива школы анализировать и обсуждать на педагогическом совете и родительских собраниях. Учителей и классных руководителей, у которых выявлена лучшая динамика характе-

ристик развития детей, морально и материально поощрять. Ежегодно намечать мероприятия по совершенствованию нравственного, творческого, психического и физического развития детей.

Контроль за выполнением приказа поручить заместителю директора по учебно-воспитательной работе.

Реализация руководителем образовательного учреждения базовой концепции отечественной системы образования — личностной ориентации учебного процесса

И родители, и учителя должны бы уже давно уяснить, что воссоздания новой личности без четкой нацеленности на пол нет и быть не может. Особая роль в становлении пололичностной сущности принадлежит слову. Слову, ориентированному на дифференцированное воображение у мальчиков и девочек. Вот почему даже сказки для них всегда были разными по их психоэмоциональному строю (другой вопрос, что наука это почти не исследовала). Чем все это можно объяснить? Дело в том, что слово призвано воскрешать раннее впечатленный и ассоциированный с этим словом образ мира. Это и есть таинство духовного рождения образа (воображения). Причем та либо иная воображаемая конструкция из образов вызывает специфический спектр эмоциональных переживаний. В свою очередь каждое эмоциональное переживание сопровождается активацией тех или иных гормонов — веществ прямого генетического действия. Вот почему эмоционально значимое слово — это всегда слово гормонально-генетического эффекта.

В этих условиях «бесполое» слово (особенно на этапах детства) отчуждено от эмоционального пола, а потому деструктивно для становления личности. Оно ведет к постепенному угасанию эмоционально-гормонального отклика, угасанию активности полоориентированного генофонда, а в итоге к размыванию дифференциации пола. Тогда слово перестает быть «плотью». Учитывая, что учителя, в подавляющем большин-

стве женщины, которые эмоциональную основу слов ориентируют прежде всего на девочек, приходится признавать, что в наибольшей эмоционально-генетической депрессии в школе оказались мальчики.

Объединение мальчиков и девочек в общие классы (тем более по календарному возрасту, когда девочки оказываются на 2 года старше по генетическому и духовному возрасту, в том числе по критерию школьной зрелости), в которых главным наставником стали женщины, было трагической ошибкой. В отличие от «сегрегационно»-раздельного обучения (когда мальчики и девочки учатся в разных школах) в конце 70-х гг. XX столетия мы предложили параллельную модель обучения (когда мальчики и девочки учатся в параллельных классах в пределах одной и той же школы). Итоги работы сотен подобных школ в России убеждают, что при такой модели обучения дети не только стали лучше учиться, но и эффективнее развиваться и реже болеть. Эти данные приведены в материалах Всероссийского форума с международным участием «Образование и здоровое развитие учащихся» (М., 2005, Ч. 3).

Нами предложен следующий четкий алгоритм решения проблемы пололичностно-ориентированного образования (воспитания) мальчиков и девочек. Во-первых, директор образовательного учреждения может (и должен) запросить у вышестоящего органа власти методику смешения мальчиков и девочек по календарному возрасту, учитывающую психологическую совместимость, а также разный рост мальчиков и девочек. Уточнить, согласуется ли это с одномерным столом, а главное с критерием личностной ориентации и школьной зрелости? Заметим, все руководители образовательных учреждений знают, что такой методики в принципе нет и никогда не было.

Во-вторых, директор школы организует следующий комиссионно-запротоколированный акт, проясняющий данную проблему.

ТЕСТ
на психоэмоциональную совместимость мальчиков и девочек при смешанном обучении

Для получения ответа на «научность» и целесообразность укоренившейся практики объединения мальчиков и девочек в общие классы по критерию случайности и равенства календарного возраста (зная, что девочки по критерию генетического и духовного возраста, в том числе школьной зрелости старше примерно на 2 года) руководитель образовательного учреждения издает приказ по созданию комиссии из психолога, представителя администрации школы, родителей, школьного медицинского работника. Комиссия обходит все классы. При этом, войдя в класс, просит выйти вначале всех мальчиков, после чего психолог задает девочкам следующий вопрос:

«Когда вы чувствуете себя свободнее, увереннее, эмоционально комфортнее: сейчас, когда одни, или когда были вместе с мальчиками?»

Затем комиссия просит удалиться девочек, а мальчиков войти. Им задается тот же вопрос:

«Когда вы чувствуете себя свободнее, увереннее, эмоционально комфортнее: сейчас, когда вы одни, или когда вы были вместе с девочками?»

Легко догадаться, какими будут ответы детей.

После этого можно по отдельности опросить мальчиков и девочек: нравится ли девочке сидеть с мальчиком, и, наоборот, мальчику с девочкой. Ниже приведем самые «мягкие» ответы, которые получили от шестиклассников.

«*Сидеть с ним неудобно и даже... противно*». (П. Л.)

«*Я не хочу с ним сидеть, потому что он дерется, толкает, обзывается...*» (С. В.)

«*Мне не нравится, когда девочка сидит с мальчиком, а с Поповым я не хочу сидеть, потому что он курит, и от него пахнет*». (С. О.)

«*Она орет как сумасшедшая, разговаривает каждые уроки, она нервная*». (Р. К.)

«*У меня с ним плохие отношения в дружбе, и мы с ним не общаемся*». (М. Л.)

Вот чем заканчивается, если принудительно, по случайному признаку (а точнее, по самоуверенному мнению взрослых) усаживать мальчиков с девочками за одну парту. Вот что значит ввести учебно-конкурентные отношения между мальчиками и более старшенькими девочками. И мы хотим, чтобы после этого мальчики уважали «таинство» девочек, и наоборот.

Все результаты опроса фиксируются и оформляются в виде протокола. Полученные данные служат основой для решения главного требования закона РФ «Об образовании», вменяющего личностно-ориентированный подход в обучении и свободное развитие личности. Личностная ориентация начинается прежде всего с пололичностной ориентации в организации и проведении урока.

Если кто-либо из руководителей вышестоящих инстанций либо из родителей в силу привычки будет по-рабски «рьяно» защищать существующий «статус-кво», руководитель образовательного учреждения должен официально обратиться к вышестоящей инстанции с просьбой представить методику психологической совместимости мальчиков и девочек при укомплектации классов. Такой же методики нет. При этом ни министр образования РФ, ни руководители управления системой образования не несут юридической ответственности за продолжающиеся уже полвека реформы, а по сути, эксперименты над детьми. За последствия же всех этих экспериментов по закону отвечает директор школы.

В-третьих, директор заказывает видеофильм «Спасем детей — спасем Россию» (рекомендованный Министерством образования РФ для образовательных учреждений в качестве учебно-методического пособия) и организует его просмотр учителями, родителями и учащимися.

В-четвертых, руководитель образовательного учреждения знакомится с материалами сайтов www.obrzdrav.ru (сокращенно образование — здоровье), www.hrono.ru/proekty/bazarny/; www.bazarnyj.narod.ru

В-пятых, руководитель образовательного учреждения поручает психологу обследовать эмоционально-волевую сферу у школьников начальных классов (особо обратить внимание на страхи, депрессии, тревожность и т. д.), которые обучаются в смешанных классах. После этого можно «временно» укомплектовать один класс только из мальчиков. И вновь, спустя месяц, обследование повторить. Только после получения фактических данных принимается решение о введении параллельно-раздельного обучения.

Сразу же особо замечу: после пробного разделения мальчиков и девочек некоторые психологи выявляют у мальчиков рост тревожности. Дополнительные обследования выявили, что в этих условиях мальчики теряют привычную «образовательную» опору, за которой они комфортнее себя чувствуют. Имеются в виду девочек, у которых они чаще списывают ответы и за решениями которых, как более старших, мальчики привыкли следовать.

Многолетний опыт убеждает: с организации параллельно-раздельного обучения мальчиков и девочек как раз начинает и выстраиваться личностно-ориентированный подход к обучению, в том числе развивающая и здравоохранительная основа обучения.

Действия директора образовательного учреждения по переориентации коллектива учителей с укоренившейся противоправной здоровьедеструктивной практики обучения на правовую — здоровьеразвивающую

Как убеждает наш опыт, часто главным тормозом по замене существующих здоровьедеструктивных принципов организации учебного процесса на здравоохранительные являются:

- укоренившаяся привычка такой работы;
- отсутствие навыков работать не на авторитарных принципах, а на основе мотивации, интереса и эмоционального одухотворения детей, на основе «запуска» у детей чувственно-эмоциональной активности, что фактически делает учителя профессионально непригодным для работы с детьми;
- убеждённость в правильности такой работы.

Учителя в подавляющем большинстве не знают, зачем ребенку нужно долго и кропотливо ставить пластический почерк, осмысленное чтение, художественно-образную речь и т. д. Они уже не вникают, что культ принудительного насыщения детей информацией фактически вытеснил все то, на основе чего развивается творческая, психическая, душевная и телесная сущность ребенка.

Мы рекомендуем провести простой анализ сложившейся ситуации. Для этого психолог изучает психоэмоциональную, волевую и творческую сферу (свободную игру творческого воображения) у следующих групп детей:

- у тех, у кого в процессе учебы почерк оформлен, и тех, у кого он не оформлен;
- у тех, у кого диалоговая речь оформлена (свободна), и тех, у кого она зажата (несвободна);
- у тех, у кого в процессе учебы оформлено осмысленное чтение, и тех, у кого оформлено механическое чтение (по принципу заучивания слов);
- у тех, у кого в процессе учебы возникли нарушения в осанке, и тех, у которых осанку более-менее удалось сохранить.

Полученные данные необходимо обсудить на педагогическом собрании (совместно с родителями и медиками). И когда все увидят и осознают, что дети, у которых школа не оформляет уверенную диалоговую речь, не ставит пластический лишенный судорог-зажимов почерк, а так же осмысленного чтения, — это чаще педагогически запущенные дети (т. е. за-

пущенные по вине школы), часто страдающие различными психическими отклонениями и комплексами, в том числе синдромом дефицита внимания с гиперактивностью, то будут жестко требовать от всех «не гнать детей по школодрому», а вдумчиво работать с каждым ребенком.

А как же учебный план? — будут, как за соломинку, хвататься многие авторитарные учителя, отличающиеся низкой профессиональной подготовкой. Во-первых, нынешний «учебный план незаконен», так как он не имеет государственного санитарно-эпидемиологического заключения. Во-вторых, свой рабочий план может и должен на каждый день разрабатывать каждый учитель. Этот план, как того требует закон РФ «Об образовании», должен быть ориентирован на личность каждого ученика.

Главное необходимо, наконец, всем осознать: работать хорошо, эффективно, профессионально, во благо ребёнку — это не личное дело учителя. Это предопределенный законом и контролируемый руководством школы, родителями и даже государством профессиональный долг каждого учителя. Это социальный заказ общества и государства.

После установления контроля за эмоциональным самочувствием ребенка на уроке, становлением почерка, речи, творческого воображения у детей (как показателей эффективности работы учителя) можно приступать к внедрению утвержденной Минздравом и Госэпиднадзором РФ здоровьеразвивающей программы строительства учебного процесса: «Массовая первичная профилактика школьных форм патологии, или развивающие здоровье принципы конструирования учебно-познавательного процесса в детских садах и школах».

Образовательный процесс, а главное анализ самочувствия и развития ребенка в учебном процессе лишены элементарного медико-гигиенического, психологического и физиолого-эргономического сопровождения (мониторинга). Официальными документами для реализации мониторинга детей, в том числе оценки последствий постоянно проводимых различных

педагогических реформ и инноваций на самочувствие и качество развития детей являются совместный приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ и министерства образования и науки РФ 186/272-4305 от 30.06.1992, № 60 от 14.03.1995, а также постановление Правительства РФ № 916 от 29.12.2001 «Об общероссийской системе мониторинга состояния физического здоровья населения, физического здоровья детей, подростков и молодежи». Цель мониторинга четко определена в постановлении Правительства РФ:

- Установление факторов, оказывающих негативное воздействие на здоровье.
- Выявление причинно-следственных связей между здоровьем и развитием детей, подростков и молодежи и воздействием факторов среды обитания (в том числе школьной среды. — *В.Б*).
- Определение неотложных и долгосрочных мероприятий по предупреждению и устранению негативных воздействий на здоровье населения.

По отношению к учащимся — это:

- установление школьных факторов, негативно сказывающихся на здоровье детей;
- выявление причинно-следственных связей между развитием у детей школьных форм патологии и качеством организации и методикой проведения учебного процесса;
- разработка неотложных и долгосрочных мер по устранению негативных факторов учебного процесса на развитие и здоровье детей.

А теперь можно обратиться в любой комитет (департамент) по образованию и здравоохранению со следующими вопросами: Какие в итоге ежегодно проводимых массовых осмотров детей, осуществляемых на основе реализации указанных выше приказов Минздрава и Минобразования РФ, вскрыты причинно-следственные связи между качеством развития детей, пораженностью их школьными формами патологии и качеством организации и методикой проведения учебного

процесса? Какие в этих условиях «определены неотложные и долгосрочные мероприятия по предупреждению и устранению негативных воздействий» школьной среды и методов дидактики на развитие и здоровье учащихся?

В результате убеждаемся, что ничего не изменилось из того, что официально было доведено до органов местной власти в упомянутом совместном приказе №186/272-4305:

«Анализ результатов проводимых ежедневно профилактических осмотров детей показывает их низкую эффективность. При высоком общем охвате осмотрами (96 — 98%) патологические состояния и заболевания среди осматриваемых детей выявляются в 9 — 6 раз реже, чем при целевых выборочных углубленных обследованиях детей. Сложившаяся система профилактических осмотров не позволяет выявить начальные состояния хронических заболеваний».

Из этого официального документа ясно, что при таком качестве профилактических осмотров детей ни о каком выявлении факторов, негативно влияющих на развитие и здоровье детей, ни о каком выявлении причинно-следственных отношений между учебным процессом и здоровьем детей не может быть речи. Кроме того, те 30% относительно «здоровых» детей, сведения о которых официально выдало в 2001 г. Министерство здравоохранения и социального развития РФ, необходимо уменьшить в 9—6 раз. Получим ту объективную цифру здоровых детей, которую дает Научный центр здоровья детей РАМН — в пределах 2—3%. Более того, как заявил на объединенной сессии шести академий (октябрь 2006 г.) президент РАМН академик М.М. Давыдов, в течение последних трех лет среди выпускников более не выявляется здоровых молодых людей.

Генеральная прокуратура РФ говорит о практике, при которой «*Образовательные учреждения не в полной мере создали условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся. В нарушение ст. 51 Закона не согласованы с органами здравоохранения учебная нагрузка и режим занятий*». (Прокурор

отдела по делам несовершеннолетних и молодежи Генпрокуратуры РФ Н.В. Степанова. Журн. «Профессионал». 2006, № 5). Все эти факты могут и должны стать предметом анализа не только Парламентской комиссии и Общественной палаты, но и Совета безопасности РФ.

Наш многолетний опыт по решению проблем мониторинга за качеством развития детей, в том числе динамикой их здоровья под влиянием педагогических воздействий, убеждает в том, что фактически не исполняются органами местной власти совместные приказы Минздрава, Минобразования и Правительства РФ. Обусловлено это следующими причинами. Наиболее слабое звено здесь крайне низкий уровень квалификации многих руководителей здравоохранения и образования в вопросах управления по конечному результату труда — качеству развития и здоровья детей и подростков.

Немаловажным моментом является и тот факт, что практически на всех уровнях представительная власть не ставит на этот счет перед руководителями систем здравоохранения и образования четких целей и задач и по настоящему не спрашивает за конечный результат их деятельности. Никто во власти не интегрирует узкоспециализированные тактические ведомственные задачи в стратегические программы профилактики болезней, и в первую очередь за счет системного здорового воспитания и образования детей.

Особенно ярко некомпетентность управления мониторингом проявляется и в самом механизме его осуществления. Опыт показывает: практическим врачам качественно и эффективно исполнять текущую лечебную работу, и при этом дважды в год работать в составе призывных комиссий и ежегодно проводить углубленную диспансеризацию физически не под силу. В таких условиях врачу ничего не остается, как формально относиться к профилактическим осмотрам.

Опыт прведения массового мониторинга детей и подростков в Республике Коми еще раз убеждает — данная проблема решаема за счет эффективного управления. Во-первых, основ-

ная часть мониторинга (диспансеризации) может и должна быть доврачебной. Тем более то, что использовать в диспансеризации детей средних медицинских работников не только можно, но и нужно, как указано в упомянутом совместном приказе РФ (№ 186/272-4305).

Цель мониторинга — выявить в динамике количественные сдвиги в телесном и функциональном развитии детей. Для этого достаточно вооружить медицинскую сестру методиками количественных экспресс-замеров параметров развития и состояния функциональных систем организма. Тем более, что до этого врач уже неоднократно смотрел каждого ребенка и в записях указал слабые звенья его здоровья. Другое дело, что со средними медработниками врач проводит учебу, контролирует их работу и т. д. Задача же среднего медработника — выявить количественные изменения во времени показателей телесного развития и функционального состояния различных систем организма по трем градациям: улучшение; без изменений; ухудшение.

И только тех детей, у которых наметилась тенденция к ухудшению, медсестра готовит на осмотр к врачу. Отличительной особенностью доврачебного мониторинга является то, что в нем активное участие принимают психологи, специалисты по физической культуре и даже музыкальные работники[1].

Следующим этапом мониторинга (а фактически диспансеризации) является осмотр врачом (педиатром, семейным врачом, врачом общей практики) тех потоков детей, которые формирует средний медицинский работник. Здесь обязательно наличие оперативной обратной связи врача со средним медицинским работником. После осмотра каждого ребенка врач пишет заключение и рекомендации для: среднего медработника; руководства школы; родителей. Средний медработник доводит эти рекомендации до каждого звена.

Дальнейший этап — осмотр детей узкими («редкими») спе-

[1] Подробно см.: *Базарный В.Ф.* «Здоровье и развитие ребенка: экспресс-контроль в школе и дома». — М.: Аркти, 2005.

циалистами. Направляет к ним врач общей практики (педиатр, семейный врач).

Особо замечу, что предложенная и апробированная трехуровневая система диспансеризации (мониторинга) детей носит не разовый («авральный» поголовный формальный осмотр), а систематический «рабочий» характер. Отличительной особенностью такого мониторинга является осуществление доврачебного осмотра дважды в год: в начале и конце каждого учебного года.

Программа действий родителей по защите главного права ребенка — права на свободное и здоровое развитие в учебном процессе

Приступая к изложению данного раздела, я чувствую, как у меня внутри что-то сжимается от боли и досады за нас — родителей, бабушек и дедушек, за наше преступное бездействие по защите наших детей. Речь идет не о митингах и уличных шествиях, хотя и митинги, и шествия иногда бывают не лишними для защиты детей. Речь идет о более простом — об элементарной человеческой этике, об элементарных правовых поступках родителей по защите своих детей. Покажу это на следующем примере. Известно, насколько острый характер приобрели в обществе дискуссии о целесообразности прививок детям, о пользе и вреде того или иного медикаментозного средства лечения. По какой логике в этих условиях чаще поступает обыватель? Прослушал рекламу на очередное «всеисцеляющее средство» и... вперед на поиск чуда. Достал, употребил — результат либо нулевой, либо явное ухудшение.

Нагнали средства массовой информации страху о «птичьем гриппе» — жди поголовную вакцинацию детей. Но ведь здесь должна быть элементарная человеческая логика. Достаточно родителям потребовать расписку (договор) от того, кто берет в руки шприц и рекомендует очередную прививку (очередное лекарство), в котором четко должно быть указано: если эта прививка (данное лекарство) вызовет серьезные осложнения,

то вся ответственность ложится на того, кто рекомендовал прививку (лекарство) и кто ее исполнил.

Вот и вся логика. А вот этого элементарного навыка по сбережению детей у наших людей как раз и нет. И только тот, кто попытается реализовать такое простое этическое решение проблемы, вдруг увидит, как профессиональная спесь медработников тотчас же исчезнет. Никто и никогда не даст вам гарантий того, что после очередной прививки ваш ребенок не останется калекой на всю жизнь. Если же это случится, никто отвечать не будет. Вот он момент истины для осознания того, что все-таки в нашей жизни первично: рабство одних, или величие и умный вид на фоне безответственности — других[1].

Аналогичная ситуация сложилась и со школой. Из-за всеобщего непротивления нам суждено дожить до времени, при котором из каждого миллиона малышей, поступающих в первый класс, современная школа только за первый год обучения до 600—700 тыс. детей делает больными.

Я часто выступаю перед родительской общественностью. На собраниях прошу: поднимите руку, кто еще не слыхал о том, что школа губит здоровье детей! Ни одной руки! Все матери об этом знают. Тогда я предлагаю четкую программу совместных действий по защите детей. В глазах женщин растерянность и страх. Напомню: в своих работах великий Гиппократ определил самый главный признак массового психического расстройства: это такое состояние, при котором ни очевидность, ни здравые доводы на человека уже не действуют и не имеют силы. Еще раз напомню: вот что значит прекратить воспитывать с раннего детства у мальчиков мужской дух, воспитывать волю, силу духа, а попросту — мужской характер.

Для тех, кто еще не окончательно впал в «безволие» и «помрачение ума» от страха (а страх — это всегда помрачение ума) предлагаю следующую правовую основу и программы

---

[1] См.: *Червонская Г.П.* Календарь прививок — ошибка медицины XX века. — М.: Волшебный ребенок, 2006.

действий по защите детей. Для начала выключите телевизор на 2—3 недели, а затем обследуйте ребенка у психоневролога. После этого можете вовсе «отключить» ребенка от «черного ящика». А те, кто «не в силах» этого сделать, после очередного фильма ужаса (с кровью и сексом) вновь покажите психоневрологу. Имея два эти заключения, опираясь на закон «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ», и в частности на ст. 4, вменяющую всем, в том числе средствам массовой информации: «...содействие физическому, интеллектуальному, психическому, духовному и нравственному развитию детей...», можно смело подавать в суд на данный телеканал за причинение ущерба нравственному и психическому здоровью вашего ребенка. Но нам все некогда это сделать. Есть дела поважнее, чем судьба собственного ребенка.

Любой довод оппонентов типа «не хотите смотреть телевизор — не включайте» — не что иное, как лукавство. Мы живем в среде, в которой везде и всюду есть и должны быть дети. Они, как известно, очень любопытны и впечатлительны. Куда нам девать оставшихся нормальных детей, если на улицах уже митингуют за свои «права» «голубые» и «лесбиянки». Специалисты же говорят: ни один шизофреник не успокоится, пока всех не сделает шизофрениками. Вот он неумолимый закон творения детей «по образу и подобию» собственной деградации.

А теперь представьте: если на телеканалы, растлевающие детей, подадут иски сотни, тысячи, миллионы. Во-первых, это будет означать конец «рабской» цивилизации, во-вторых — спасение душ миллионов наших детей. Для подавляющего большинства продолжать жить в рабстве и безволии гораздо комфортнее.

Для тех одиночек, кто попытается серьезно подойти к проблеме защиты ребенка от «умопомрачительной» школы, хочу посоветовать следующее.

Во-первых, при сложившемся гражданском бесправии никогда и никому не удастся защитить своих детей поодиночке. Только объединившись, родители могут начать реально менять

ситуацию с качеством развития и здоровья детей в школах. Во-вторых, как подтверждает практика, часть проблем можно решать с директором образовательного учреждения, если делать это в спокойном тоне, вежливо, но проявляя твердую волю. В-третьих, проблему психоэмоционального благополучия и здорового развития ребенка в школе можно и нужно решать только на правовой основе, т. е. исходя из уже имеющихся законов, которые защищают права детей.

Итак, перед тем как отдать ребенка в образовательное учреждение, его необходимо обследовать у специалистов на предмет определения тех систем, которые чаще всего «выходят из строя» под влиянием современного образовательного процесса. Это — состояние зрения, позвоночника (осанка), нервно-психической сферы, сердечно-сосудистой системы, психоэмоционального статуса. Это — уровень развития творческих способностей (творческого воображения). Данные заключений иметь на руках.

Объединившись с наиболее активными родителями, следует встретиться с руководителем образовательного учреждения и поинтересоваться: знает ли он (она), что в настоящее время есть единственная в стране утвержденная Министерством здравоохранения (1989) и Роспотребнадзором РФ (2001) здравоохранительная программа организации учебного процесса «Массовая первичная профилактика школьных форм патологии, или развивающие здоровье принципы конструирования учебно-познавательного процесса в детских садах и школах» (авторы: В.Ф. Базарный, Л.П. Уфимцева, Э.Я. Оладо, В.А. Гуров), которая в 2001 г. повторно получила санитарно-эпидемиологический сертификат (№77.99.95.3.Т.000674.07.01).

Еще раз подчеркну: к руководителю образовательного учреждения необходимо идти группой. В такой беседе вы выясните, как руководство образовательного учреждения понимает проблему здоровья детей в учебном процессе и как оно готово ее решать. Как в школе организован контроль за самочувствием и развитием (здоровьем) детей в учебном процессе.

Затем узнайте, заменила ли школа одномерную мебель, за которой дети пребывают в закрепощенно-согбенной позе, нарушающей развитие позвоночника, в том числе всех внутренних органов, и режим занятий, которые не имеют санитарно-эпидемиологического заключения (сертификата) Роспотребнадзора (а следовательно используется противозаконно), на мебель, за которой ребенок может по своему самочувствию работать в динамическом режиме (то стоя, то сидя), и имеющую сертификат Роспотребнадзора РФ.

Далее необходимо выяснить, как школа оформляет у ребенка осмысленное чтение, уверенную диалоговую речь, пластический, лишенный судорог-зажимов почерк. Поинтересуйтесь, как она организует воспитание у мальчиков мужества, воли, силы духа, а у девочек — женственности.

Родители должны хорошо понимать, что все то, что в настоящее время школа вводит в соприкосновение с детьми (учебники, мебель, технологии обучения, базовый учебный план), должно иметь государственное санитарно-эпидемиологическое заключение. Они должны знать: непроявление руководителем образовательного учреждения усилий по замене неутвержденных Роспотребнадзором РФ приемов и методов организации и проведения учебного процесса на утвержденные, в том числе сокрытие важной для родителей информации (как и почему только спустя один учебный год у 60—70% малышей появляются пограничные психические отклонения, нарушения осанки и т. д.), противоправны и преследуются законодательством РФ.

Если же директор «вменяем» и вместе с родителями хочет и готов реализовать ст. 51 закона «Об образовании», требующую «сохранения и укрепления здоровья» в учебном процессе, тогда эта проблема выносится на широкое родительско-педагогическое собрание. На нем от имени родителей и учителей местной власти делается социальный заказ, вытекающий из уже имеющихся федеральных законов РФ — «сохранение и укрепление здоровья детей» в учебном процессе.

Решение собрания отправляется заказным письмом по почте местной власти (и не только местной).

Заметим, что в процессе такой работы оформляется инициативная группа родителей, которая может и должна реализовать одно из концептуальных положений федерального закона РФ «Об образовании», утверждающее «государственно-общественный» характер управления образовательным процессом. Речь идет о том, что эта группа может стать инициатором по учреждению Управляющего совета образовательного учреждения (не путать с родительским комитетом на уровне каждого класса, который занимается в основном сборами денег, а также с Попечительским советом).

В Управляющем совете образовательного учреждения (УСОУ) должны быть представлены учащиеся старших классов, родители и учителя. Важно осознать, что УСОУ является и контролирующим органом, а не исполнителем воли директора образовательного учреждения. По закону и при благоприятном стечении обстоятельств финансирование материальной базы для организации здоровьеразвивающих режимов обучения должно осуществляться администрацией города (района). Как показывает практика, родители могут принимать долевое участие в финансировании здравоохранительной материальной базы (но они могут и не принимать). В законе «Об образовании» прямо указано: государство в лице школы «создает условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся воспитанников».

Одна из важных инициатив УСОУ — создание в образовательном учреждении эффективной системы медицинского и психологического сопровождения учебного процесса, в том числе контроля за самочувствием и качеством развития каждого ребенка (мониторинга). Как мы уже отмечали выше, речь идет о реализации медицинской службой приказов № 186/272-4305 от 30.06.1992 г., а также № 60 от 14.03.1995 г. В приказе указан следующий график углубленных осмотров детей:

- накануне поступления в детское дошкольное образовательное учреждение;

- за год до окончания детского дошкольного образовательного учреждения;
- накануне поступления в первый класс;
- после окончания первого класса;
- после окончания третьего класса;
- в 14—15 лет;
- в 16—17 лет.

С учетом же постановления Правительства РФ за № 916 (от 29.12.2001 г.) четко определены и цели мониторинга. Это:

- установление факторов, оказывающих негативное воздействие на здоровье;
- выявление причинно-следственных отношений между здоровым развитием детей и... факторами среды обитания (в данном случае школьной);
- определение неотложных и долгосрочных мероприятий по устранению негативных воздействий на здоровых детей.

Вот почему данные каждого последующего осмотра обязательно сравниваются и анализируются с данными предыдущего, тем самым оценивается динамика развития и здоровья каждого учащегося.

Показатели осмотра детей после окончания третьего класса характеризуют итоги работы школы по «охране и укреплению здоровья обучающихся» за начальный период обучения, а учащихся 9—10 классов — «охране и укреплению здоровья обучающихся» за весь период обучения. Некоторые руководители еще полагают, что если открыть прямо в школе филиал поликлиники, принять на работу врачей и назвать такую школу «школой здоровья», то здоровье детей вдруг улучшится. И это без радикальных изменений в организации учебно-познавательного процесса. Глубочайшее заблуждение.

В школах нецелесообразно открывать филиалы поликлиник — ни учителя, ни родители не должны заниматься лечебными проблемами здоровья. Но каждый учитель должен работать с детьми, соблюдая абсолютное требование: своим педагогическим вмешательством в эмоциональную, духовную

и телесную жизнь ребенка он не должен причинять ущерба его здоровью. Другими словами, «не навреди» — должно наконец стать основой профессиональной деятельности каждого учителя. Этого требует психофизиология развития ребенка, которую учителя должны изучать в вузах и колледжах педагогического профиля.

Для контроля за организацией медико-гигиенического, психологического и физиолого-эргономического сопровождения учебного процесса, в том числе за самочувствием и развитием детей под влиянием различных педагогических реформ и «инноваций», за качеством и эффективностью работы учителя, как раз и организуется Управляющий совет образовательного учреждения.

Кроме всего отмеченного выше, родители могут и должны самостоятельно вести дневник самочувствия и развития ребенка. Об этом подробно написано в книге «Развитие и здоровье детей. Экспресс-контроль в школе и дома» (М.: Арктик, 2005). Здесь мы остановимся на самом главном, на что следует обратить внимание родителей.

В процессе учебы ребенка в школе необходимо систематически следить за самочувствием, с которым он идет в школу (с неохотой, со страхом) и с каким приходит из школы (усталый, вялый, апатичный или, как говорят, «выжатый как лимон»). Каждый родитель должен знать: если ребенок не хочет идти в школу, боится ее, а после возвращается усталый — это явный симптом того, что школа деструктивно сказывается на его самочувствии, а затем и на здоровье. Для изучения данного явления нужно поинтересоваться: а как чувствуют себя другие дети из того же класса. Если и они чувствуют себя плохо — это повод для тревоги.

Для выяснения, на какой эмоциональной основе учитель строит свои отношения с детьми, мы рекомендуем родителям следующий тест. Предложите своему ребенку нарисовать то, что он чаще видит в глазах того либо иного учителя. Как показал наш опыт: у авторитарной, требовательной, злой учитель-

ницы дети рисуют в глазах лед, снег, летящие в детей стрелы, молнии, волчьи зубы, пасть крокодила и т. д. И только у некоторых учителей (в пределах 10%) дети рисуют солнышко, сердечко, цветочек и т. д. Если с этими рисунками обратиться к директору, то вероятна ситуация: либо учитель изменяет отношение к детям, либо он должен уйти на другую работу.

Следует обратить особое внимание на то, в какой позе сидит ребенок при письме. Если он, сжавшись в комочек, сгибается «в три погибели» над тетрадью — значит, школа не формирует у него телесную стойку за специальной ростомерной мебелью (конторками), значит, школа не ставит свободный пластический (каллиграфический) почерк, значит, детей просто гонят по «школодрому» (например, навязывают скорочтение под секундомер). Выше мы писали, что низкое склонение ребенка над тетрадью — это не «дурная» привычка, а итог предъявления завышенных требований к неоформленной системе мозга, отвечающего за управление произвольными усилиями, к неоформленному сенсорному контролю за произвольными действиями рук. Определенную роль в согбенности детей играет и то, что сегодня все они сидят за одномерными столами.

Установлено, что при такой методике обучения спустя несколько лет (и даже месяцев) у детей выявляются все признаки не просто утомления, а истощения систем жизнеподдержания. Яркие показатели такого истощения — хронические головные боли (школьная мигрень), депрессия, школьный зоб, синдром дефицита внимания с гиперактивностью, пограничная артериальная гипертензия и даже психогенно-судорожный синдром. Каждый родитель может и должен прийти в школу и сфотографировать рабочую позу ребенка при письме. Снимок при обращении в суд, станет доказательством того, что школа разрушает позвоночник и зрение детей.

Юрист из Центра социальной защиты населения Москвы Денис Лашков в интервью «АиФ» (№ 18, 2006) утверждает: когда ребенок поступает в образовательное учреждение, родители (как заказчики) и учреждение (как исполнитель) «*в обя-*

зательном порядке подписывают договор об оказании образовательных услуг». Учитывая принципиальную значимость такого договора, ниже приведем его проект.

ПРОЕКТ

Договор

о совместной деятельности родителей и педагогического коллектива школы № по реализации базовых положений закона «Об образовании», ориентирующего на то, что «Образовательное учреждение создает условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся, воспитанников»; закона «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ», вменяющего всем «... содействие физическому, интеллектуальному, духовному и нравственному развитию детей ...».

Исходя из общих устремлений коллектива учителей школы, а также родителей, обеспечить в учебном процессе здоровое телесное, психическое и нравственное развитие детей, в том числе предотвратить возникновение в процессе учебы «учебной» патологии (близорукость, отклонение в развитии позвоночника, нарушение в нервно-психической и эмоциональной сферах и др.) директор школы № _____ и родитель(ница) _____

_____

заключили настоящий договор о следующем.

Директор школы от имени коллектива учителей берет на себя следующие обязанности:

1. Строить отношения каждого учителя с ребенком на основе уважения его личности, доброжелательности и бережного отношения к его духовно-психической и эмоциональной сферам. С этой целью в учебном процессе исключается любой авторитарно-принудительный подход в обучении. Вместо него учебный процесс строится на основе душевных отношений,

интереса, эмоциональных мотивов ребенка, его пололичностных переживаний и устремлений на фоне профессионального привития ему любви к изучаемому предмету.

2. В школе утверждается требовательная, но спокойная доброжелательная атмосфера во взаимоотношениях между детьми, а также между детьми и учителями.

3. Для поддержания дисциплины и порядка в школе организуется система детского самоуправления и общественная организация детей.

4. В течение учебного года необходимо в полном объеме реализовать внедрение в начальной школе утвержденной Минздравом РФ программы «Массовая первичная профилактика школьных форм патологии, или развивающие здоровье принципы конструирования учебно-познавательного процесса в детских садах и школах» (авторы: В.Ф. Базарный, Л.П. Уфимцева, Э.Я. Оладо, В.А. Гуров), имеющей санитарно-эпидемиологическое заключение (сертификат) Роспотребнадзора (№77.99.95.3.Т.000674.07.01).

5. Считать первичной задачей коллектива учителей кропотливое формирование у ребенка: осмысленного чтения; диалоговой творческой речи; пластического лишенного судорог-зажимов почерка.

Любой «скоростной» подход к обучению исключается.

6. Силами коллектива школы (психолог, физрук, медицинский работник и др.) организовать внутришкольный контроль (мониторинг) за качеством развития ребенка в процессе обучения: органов чувств; осанки и функциональных потенциалов тела; творческих способностей и творческого воображения; осмысленного чтения; свободной диалоговой речи; пластического лишенного судорог-зажимов почерка.

7. В конце каждого учебного года информировать родителей о происшедших за учебный год сдвигах в функциональном состоянии и развитии тела, творческого потенциала (творческого воображения), эмоциональной сферы, психомоторных функций (диалоговая речь, осмысленное чтение, почерк и

др.), а также о происшедших сдвигах в состоянии здоровья детей.

Родитель(ница)_____

берет на себя следующие обязательства:

1. Принимать активное участие в жизнедеятельности школы.

2. Утверждать дома благоприятную для ребенка психоэмоциональную обстановку, способствующую поддержанию у него душевного комфорта и положительных эмоций.

3. Вникать в возникающие проблемы в обучении путем встреч и бесед со школьным психологом и учителями.

4. Вместе с другими родителями организованно на законных основаниях требовать от органов власти централизованного финансирования внедрения в школах утвержденной Минздравом и Роспотребнадзором РФ программы здоровьеразвивающего обучения «Массовая первичная профилактика школьных форм патологии, или развивающие здоровье принципы конструирования учебно-познавательного процесса в детских садах и школах».

5. Принимать добровольное посильное долевое финансирование, необходимое при внедрении здоровьеразвивающих технологий обучения.

6. Способствовать тому, чтобы ребенок дополнительно во внешкольное время занимался физической культурой, рукотворчеством, игрой на музыкальных инструментах, пением, рисованием и т. д.

Приложение
ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Функциональные возможности ЦНС оценивались по латентному периоду зрительно-моторной реакции (ЛПЗМР) при помощи электронного секундомера (частотомера) и специальной приставки. Измерялось время с момента подачи сигнала (вспышки света) до возникновения ответной реакции (нажим на кнопку). Продолжительность исследования 3 мин., количество раздражений примерно 50. Для исключения выработки условного рефлекса вспышки света подавались в достаточно случайные моменты времени.

В последующем вычислялась средняя величина латентного периода ЗМР, а также строилась вариационная кривая, отражающая распределение значений времени реакции. По кривой рассчитывались показатели распределения значений латентного периода ЗМР вокруг модального значения времени реакции, а также показатель его сдвигов. С помощью данных характеристик рассчитывался уровень функциональных возможностей ЦНС:

$$\text{УФВ} = ln \frac{P_{макс}}{\Delta T_{0,5} \times T_{0,5}}, \text{ где}$$

УФВ — уровень функциональных возможностей ЦНС;

$P_{макс}$ — максимальная вероятность, соответствующая пределам модального класса;

$\Delta T_{0,5}$ — значение времени реакции, соответствующее середине диапазона $T_{0,5}$.

Функциональное состояние вегетативной нервной системы. Электрокожная проводимость (ЭКП) является одним из компонентов вегетативной реакции, зависящей от скоро-

сти кровообращения и функции потовых желез. Повышение ЭКП свидетельствует о повышении симпатикотонуса, падение ЭКП — о его снижении.

ЭКП измерялась на предварительно протертой спиртом коже рук испытуемого. Испытуемый, касаясь электродов, замыкал электрическую цепь, состоящую из электродов, микроамперметра и стандартной батарейки (4,5 В). Показатель ЭКП считывался с микроамперметра.

Реоэнцефалография (РЭГ). Для регистрации реограмм в 70—80-е гг. XX столетия мы использовали четырехканальные реографические приставки: 4РГ в стационарном исполнении, электроэнцефалограф ЭЭПГ4-02 (в качестве регистратора), портативный вариант 4РГ-01 или 4РГ-2М и электрокардиограф (в качестве регистратора). В 1990-е гг. и в настоящее время пользуемся компьютерным электроэнцефалографом «Нейрон-Спектр», фирмы «Нерософт».

Для изучения гемодинамики в каждом из трех основных сосудистых бассейнов головы использовали следующие отведения. В бассейне внутренней сонной артерии — основном магистральном сосуде головы — один электрод укрепляли в области переносья (на 1—1,5 см наружу от средней линии), а второй — в области сосцевидного отростка. Данное отведение называется фронто-мастоидальным (Ф-М).

Гемодинамика в вертебробазилярном бассейне исследовалась при помощи наложения одного электрода на область сосцевидного отростка, а второго — на край большого затылочного отверстия — окципито-мастоидальное отведение (О-М).

Для получения информации о гемодинамике в бассейне наружной сонной артерии электроды располагали по ходу височной артерии: один — около наружного слухового прохода, а другой — у наружного края надбровной дуги.

При анализе РЭГ рассчитывали следующие показатели. Реографический индекс (РИ) отражает относительную величину пульсового кровенаполнения:

$$РИ = \frac{A_{ср} \times K}{K_1}$$, где

A — средняя амплитуда трех—пяти волн, мм;

K — калибровочный сигнал, Ом (обычно 0,1 Ом);

K_1 — калибровочный сигнал, мм.

Для взрослых здоровых РИ при Ф-М отведении составляет 0,15 ± 0,1 Ом, при О-М отведении — 0,1 ± 0,01 Ом.

Тонус сосудистой стенки *(d)* определяли по формуле:

$$d = \frac{a}{T} \times 100\%$$, где

a — длительность анакроты, мм;

T — период волны, мм.

Для молодых лиц тонус сосудистой стенки составляет 16,2—17,6%. Время распространения (запаздывания) реоволны (QA) характеризует суммарное состояние сосудов, их тоническое состояние (модуль упругости) на отрезке от сердца до исследуемого участка. При фронтомастоидальном отведении QA составляет 0,183 сек (слева) и 0,192 сек (справа).

При повышении сосудистого тонуса время распространения волны уменьшается, при понижении — увеличивается. Коэффициент асимметрии (КА):

$$КА = \frac{A_б - A_м}{A_м} \times 100\ \%$$, где

$A_б$ — амплитуда реограмм на стороне, где РИ больше;

$A_м$ — амплитуда реограмм на стороне, где РИ меньше.

Максимальное значение КА в норме не должно превышать 10%.

Методы оценки развития мыслетворческих способностей детей

Наш почти 30-летний опыт исследований в области возрастной психофизиологии ребенка позволяет утверждать: развитие интеллектуальных способностей ребенка может происходить по

двум качественно отличающимся стратегиям. Первая: в направлении механического заучивания готовой информации, в том числе инструкций и правил (алгоритмов) работы с ней. Здесь мы имеем дело с формированием инструктивно-программируемого компьютерного интеллекта. Вторая: в направлении развития собственных мыслетворческих способностей, т. е. в направлении развития собственного разума. К сожалению, в «классической» психологической и педагогической литературе мы не встретили критериев диагностики качеств формирования у детей интеллекта с позиций этих двух стратегий. Вот почему мы предложили следующие подходы оценки качества развития мыслетворческих способностей ребенка (ученика).

ОТОБРАЖЕНИЕ ПРОЧИТАННОЙ СКАЗКИ (РАССКАЗА) В РИСУНКАХ

Как показал опыт, дети с удовольствием работают со сказками А.С. Пушкина: «Сказка о мертвой царевне...», «Сказка о рыбаке и рыбке», «Сказка о царе Салтане...». Учитель (или психолог) читает детям одну из названных сказок. Затем ребятам предлагается «пересказать» все услышанное в рисунках.

При таком подходе сразу видно, что, во-первых, дети запоминают лишь эмоционально значимые сцены. Во-вторых, мальчики и девочки запоминают совершенно разные сюжеты.

Рассмотрим этот процесс на примере «Сказки о мертвой царевне...». В этом произведении есть следующие эмоционально значимые сюжеты (сцены), которые можно выразить в рисунках:

- Отъезд царя. Рождение царицей дочери (царевны) и одновременная ее смерть;
- Царь женится на другой — гордой, надменной, «ломливой», которая постоянно красуется перед зеркальцем;
- Царевна выросла и готовится выйти замуж за королевича Елисея. Красование мачехи перед зеркальцем, которое указывает, что отныне не она, а «царевна всех милее»;

- По приказу мачехи Чернавка отводит в темный лес царевну и там ее оставляет;
- Царевна находит дом семи богатырей;
- Возвращение богатырей, их встреча с царевной. Богатыри делают предложение царевне стать невестой одного из них. Признание царевны, что она — невеста королевича Елисея;
- Богатыри на охоте;
- По приказу мачехи Чернавка находит дом, в котором живет царевна, и бросает ей отравленное яблоко. Попытки пса спасти царевну безуспешны. Царевна откусывает яблоко и умирает;
- Богатыри кладут царевну в хрустальный гроб и помещают его в пустую пещеру;
- Королевич Елисей на коне ищет царевну, поочередно обращаясь то к солнцу, то к месяцу, то к ветру с просьбой подсказать, где находится его невеста. Ветер подсказывает ему;
- Королевич Елисей въезжает в пещеру, разбивает хрустальный гроб. Царевна оживает. Королевич с царевной возвращаются домой;
- Свадьба королевича Елисея и царевны; смерть злой мачехи.

Таким образом, наиболее полно предложенную сказку можно выразить в 10—12 эмоционально значимых образных сюжетах. Если дети изобразили «пересказ» сказки примерно в 2/3 сюжетов, то это указывает на отлично развитое воображение. Если в пределах менее 2/3, но более 1/2 — это хорошо развитое воображение. Если в пределах 1/2—1/3 — это указывает на удовлетворительное воображение. И наконец, если дети изобразили менее 1/3 рисунков от числа сюжетов, то это указывает на слабое развитие творческого воображения, в том числе на подмену его развития на механически заученные знания.

Для научного анализа развития качеств творческого воображения нами разработана специальная программа.

Методика оценки качеств развития характеристик творческого разума и психической моторики ребенка

Образная емкость.

Мера (полнота) образного отображения эмоционально обозначенных сцен событийного ряда заданной сказки оценивается по удельному весу:

$$OE = \frac{X}{Y} \times 100\%, \text{ где}$$

ОЕ — образная емкость, %;

X — число отображенных ребенком сцен в рисунках;

Y — число эмоциональных сцен в заданной сказке.

Качественно образная емкость оценивается по следующей шкале:

до 33% — образная емкость низкая;

33—66% — образная емкость средней степени;

67 % и выше — образная емкость высокая.

Пололичностная самоидентификация (см. раздел 3, глава 9):

1 — отсутствует;

2 — слабо выражена;

3 — выражена умеренно;

4 — выражена интенсивно;

5 — яркая выраженность.

Способность к собственному творческому обобщению и символическому отображению прочитанной сказки (рассказа) (способность представить событийность в обобщенном художественно целостном плане):

1 — отсутствует;

2 — слабо выражена;

3 — выражена умеренно;

4 — можно считать зрелой;

5 — ярко выражена.

Творческое воображение (способность к композиционно новым, порой весьма оригинальным творческим решениям образных сюжетов во времени и пространстве):

1 — отсутствует;

2 — слабо выражено;

3 — выражено умеренно;

4 — можно считать зрелым;

5 — ярко выражено.

Чувство фантазии (отображение выдуманных фантастических сюжетов):

1 — отсутствует;

2 — слабо выражено;

3 — выражено умеренно;

4 — можно считать зрелым;

5 — ярко выражено.

Чувство времени (мера хронологической последовательности в воспроизведении заданного в сказке-рассказе причинно-следственного строя):

1 — отсутствует;

2 — слабо выражено;

3 — выражено умеренно;

4 — можно считать зрелым;

5 — совершенно.

Чувство пространства (глубина и ширина отображения в рисунке пространства мира — «круг внимания»):

1 — отсутствует: предметы отображены в пределах ближайшего окружения (например, в пределах телесной «контактности»);

2 — слабо выражено: обзор предметов в пределах пространства комнаты, игровой площадки;

3 — выражено умеренно: обзор предметов в пределах ближайшего к дому окружения;

4 — можно считать зрелым: образы размещены в режиме зрительного горизонта (горы, облака, дальний лес и т. д.);

5 — совершенно: предметы размещены за пределами зрительного горизонта.

Чувство перспективы:

1 — отсутствует;

2 — обратная перспектива;

3 — линейная перспектива слабо выражена;

4 — линейная перспектива умеренно выражена;

5 — линейная перспектива хорошо выражена.

Обращенность психоэмоциональной (моторной) экспрессии:

— чувство внешнего моторного выражения:

1 — отсутствует;

2 — слабо выражено;

3 — выражено умеренно;

4 — можно считать зрелым;

5 — ярко выражено;

— чувство внутреннего моторного выражения, оцениваемое по зрительно-мимической и жестовой выразительности:

1 — отсутствует;

2 — слабо выражено;

3 — выражено умеренно;

4 — можно считать зрелым;

5 — ярко выражено.

Графическая пластика — присутствие и насыщенность (или отсутствие) импульсно-угловатых элементов на заданном отрезке буквы (слова):

1 — крайне низкое качество пластики — «судорожное» письмо;

2 — пластика слабо выражена: встречаются лишь отдельные пластические элементы;

3 — пластика умеренной степени: распределение «угловатых» и пластических линий примерно поровну;

4 — графическую пластику можно считать зрелой: пластических форм не менее 2/3;

5 — совершенная графическая пластика.

Цветовая пластика — соответствие смежности цветов в рисунках детей закону смежности цветов радуги:

1 — смежность естественного распределения цветов отсутствует;

2 — имеются лишь случайные намеки на смежность естественного распределения цветов;

3 — примерно равное распределение цветов, соответствующих и не соответствующих закону естественной смежности;

4 — подавляющее большинство цветов (не менее 2/3) соответствует естественной смежности;

5 — совершенная цветовая пластика.

Доминирование в рисунках эмоциональных характеристик:

1 — эмоциональная бедность рисунков;

2 — слабое наделение рисунков эмоциональностью (как мажорной, так и минорной);

3 — просматривается умеренная эмоциональность в рисунках;

4 — эмоциональность выражена;

5 — яркая выраженная эмоциональность рисунков.

Доминирование в рисунках нравственно-этических устремлений:

1 — преобладает страх, бегство;

2 — преобладает агрессия;

3 — преобладает борьба добра со злом;

4 — преобладают нравственно-этические решения;

5 — совершенство нравственного решения.

Присутствие в рисунках символических знаков:

1 — нет;

2 — есть.

Детальное обучение работе по данной программе проводится на специальных семинарах.

СОЧИНЕНИЕ РАССКАЗА ПО ПРЕДСТАВЛЕННОМУ НА РИСУНКЕ СЮЖЕТУ

Детям предлагается рассмотреть и запечатлеть образ (сюжет). Например: «Родина-мать» из памятника-ансамбля, посвященного героям Сталинградской битвы; «Радуга» И.К. Ай-

вазовского; «На плоту» И.Е. Репина; «Утро в сосновом бору», «Лесные дали» И.И. Шишкина; «Святое семейство» Рембрандта; «Прачка» Жака Батиста Симона Шардена; «Драка» Яна Минзе Моленара; «Сражение» Жака Куртуа; «Проворство и дерзание» Франсиско Гойя; «Дети, бегущие от грозы» К.Е. Маковского; «Последний день Помпеи» К.П. Брюллова и т. д.

Предлагать детям рисунки на знакомые им сказки нежелательно, так как они могут пересказывать не рисунок, а уже запомнившуюся сказку.

Детям дается возможность хорошо рассмотреть картину (в пределах 2—3 мин). После этого они излагают свои впечатления от увиденного в устной форме (для детей, еще не умеющих писать, их рассказ записывает взрослый) и в письменной форме (для тех, кто уже свободно пишет). Затем творческие работы группируют. Выделяют группы учеников: с хорошо развитыми воображением и речетворчеством; с умеренным развитием этих качеств;со слабо развитым воображением и речетворчеством.

Полученные данные считаются исходными для последующей оценки динамики творческих способностей в учебном процессе, а также решения проблемы личностно ориентированного подхода к детям в процессе их обучения, в том числе для рекомендаций родителям.

ПРОДОЛЖЕНИЕ РАССКАЗА ПО ЗАДАННОЙ СЮЖЕТНОЙ ИДЕЕ, ВЫРАЖЕННОЙ В 2—3 ПРЕДЛОЖЕНИЯХ

Мы настойчиво рекомендуем: вводимые в сюжет предложения должны быть эмоционально насыщенными, мотивировать дальнейшую творческую поисковую активность школьника. Например, предлагаем следующий сюжет: «Солнце садилось за гору. В лесу становилось темно и холодно. Под кустом, завернутый в одеяло, лежал и плакал ребенок...»

Во-первых, этот тест позволяет выявить у детей эмоционально-нравственную составляющую. Во-вторых, сочинение предложений и сопереживание обозначенной проблеме

способствуют актуализации нравственных задатков. В-третьих, обозначенная проблема весьма актуальна в современном мире «общечеловеческих» ценностей и инстинктивных свобод.

Методы оценки функционального состояния зрительного анализатора

Острота зрения (ОЗ) исследовалась в соответствии с методическими указаниями «О единообразии при исследовании остроты зрения», составленными НИИ глазных болезней им. Гельмгольца. Необходимость же оценки более тонких ее колебаний во времени потребовала совершенствования данной методики следующим образом. Детей со зрением 1,0 дополнительно обследовали по таблице О.М. Новикова, позволяющей дифференцированно измерять остроту зрения в зоне выше общепринятой условной нормы (т. е. от 1,0 до 2,0).

Глубинное зрение. Исследование глубинного зрения основывалось на определении минимальной (пороговой) величины бинокулярного параллакса, при котором у испытуемого появляется и исчезает бинокулярное восприятие. Минимальный предел бинокулярного параллакса (поперечной диспарации) определял остроту глубинного зрения.

С целью повышения точности измерения классический вариант устройства Гельмгольца был несколько модифицирован Л.П. Уфимцевой. В нем вместо стержней использовали кольца различных диаметров. Первое кольцо, меньшего диаметра, неподвижно закрепляется. Второе, большего диаметра, перемещается по общей оси.

Исследуемый располагается на расстоянии 5 м от устройства. Голова его фиксируется на подбородник. Задачей исследования является установление подвижного кольца в одну субъективно ощущаемую плоскость с неподвижным. Минимальное расстояние между кольцами в момент исчезновения и появления глубинного восприятия (отсчет ведется по миллиметрам) принималось за пороговую величину бинокулярного параллакса.

Измерение повторялось трехкратно с последующим расчетом средней арифметической.

Глазная эргометрия. Принцип метода основан на предъявлении к испытуемому интенсивной зрительной нагрузки по различению приближаемых к глазам тест-объектов. Исследования проводились на портативном эргометре. Оптотипом служило кольцо Ландольта, соответствующее остроте зрения 0,6 с расстояния 30 см. Освещенность экрана во всех исследованиях была стандартной (300 лк).

Область аккомодации (ОА) рассчитывалась по формуле:

ОА=ДТА — БТА, где

ДТА — дальнейшая точка аккомодации;

БТА — ближайшая точка аккомодации.

Показатель устойчивости аккомодации (ПУА) определялся следующим образом. На указанном выше эргометре измеряли ближайшую точку аккомодации правого глаза. Затем проводилась эргография, заключающаяся в исследовании динамики ближайшей точки ясного видения в условиях трехминутного максимального напряжения аккомодации (различение приближаемых к глазу тест-объектов).

Математическая обработка и анализ полученных данных осуществлялись по формуле, предложенной Л.П. Уфимцевой:

ПУА= 1 — У, где

ПУА — показатель устойчивости аккомодации;

У — коэффициент вариаций показателей ближайшей точки аккомодации за трехминутный отрезок времени.

Состояние физиологического «покоя» аккомодации изучали следующим образом. К глазу испытуемого приставляли линзу +3,0 дптр, что вызывало расслабление аккомодации. При этом обследуемый называл указываемые ему с расстояния 33,3 см буквы (шрифт № 1 таблицы Головина — Сивцева для ближнего зрения). Если же полного расслабления аккомодации («покоя») не происходило, испытуемый называл буквы только после определенного приближения их к глазу. В этом

случае констатировали явление остаточного напряжения аккомодации, возникающее из-за нарушения динамического равновесия мышц-антагонистов.

Критическая частота слияния световых мельканий (КЧСМ). При исследовании КЧСМ испытуемому предъявляли серию сигналов, подаваемых со светодиода. Частоту мельканий регулировали с помощью генератора прямоугольных импульсов (ЭСЛ-2). Испытуемый должен был установить ту частоту, при которой световые сигналы воспринимались как непрерывные. Делалось несколько измерений, на основании которых рассчитывалось среднее арифметическое.

Скорость и объем переработки зрительной информации (СПЗИ). Исследование СПЗИ проводилось по тестам Уэстона. Элементами теста являлись кольца Ландольта, объединенные в 16 групп по 16 колец в каждой (всего в таблице 256 колец). Разрывы колец направлены по одному из четырех случайных направлений: вверх, вниз, вправо, влево.

Перед испытуемым ставилась задача как можно скорее обнаружить и вычеркнуть все кольца с заданным направлением разрыва. Учитывалось число допущенных ошибок и время выполнения, зрительную продуктивность рассчитывали по формуле Уэстона:

$$V = \frac{n}{N} \times \frac{n}{t}, \text{ где}$$

V — показатель зрительной продуктивности;
n — число правильных ответов;
N — число колец с заданным направлением разрыва;
t — общее время, затраченное испытуемым.

Дополнительную информацию можно получить на сайтах
www.obrzdrav.ru
http://www.hrono.ru/proekty/bazarny/

Список сокращений

АДД — артериальное давление диастолическое.

АДС — артериальное давление систолическое.

ГВС — гипервентиляционный синдром.

ГЗ — глубинное зрение.

ЖЕЛ — жизненная емкость легких.

ЖИ — жизненный индекс.

ЗРД — зрительно рабочая дистанция.

КС — коэффициент сдвига.

КФН — клинико-функциональная норма.

КЧСМ — критическая частота световых мельканий, Гц.

ЛПЗМР — латентный период зрительно-моторной реакции.

ОА — область аккомодации.

ОЗ — острота зрения.

ОНА — остаточное напряжение аккомодации.

ПАГ — пограничная артериальная гипертензия.

ПКР — показатель качества реакции.

ПО — последовательный образ.

ПУА — показатель устойчивости аккомодации.

Р, уд/мин — пульс.

СДВГ — синдром дефицита внимания с гиперактивностью.

СПЗИ — скорость переработки зрительной информации.

СЭВ — синдром эмоционального выгорания.

УФВ ЦНС — уровень функциональных возможностей центральной нервной системы.

ФМС — функциональная мобильность сетчатки, в градусах.

ЧСКФН — число случаев, соответствующих клинико-функциональной норме.

ЭКП — электрокожная проводимость.

ЭЭГ — электроэнцефалография.

Литература

Адаптация организма учащихся к учебным и физическим нагрузкам / под. ред. А.Г. Хрипковой и М.В. Антроповой. — М. : Просвещение, 1982.

Алифанова Л.А. Влияние двигательной активности в процессе академического урока на здоровье и развитие школьников. // Педиатрия: журн. им. Г.Н. Сперанского. — 2002. — № 6.

Алифанова Л.А. Сомато-функциональный потенциал школьников в зависимости от различных режимов двигательной активности // Гигиена и санитария. — Медицина. — 2002. — № 3.

Артеева Е.М. с соавт. Энциклопедия грудного вскармливания в православной Руси. — 2006.

Аршавский И.Л. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития. — М. : Наука, 1982.

Афанасьев, Народные сказки. — М. : Изд-во «Художественная литература», 1977.

Бадален Л.О., Заводенко Н.Н., Успенская Т.Ю. Синдром дефицита внимания у детей // Обозрения психиатрии и медицинской психологии. — СПб. — 1993. — № 3.

Базарный В.Ф. Возрастающий в поколениях синдром заглушения генетической реактивности и прижизненной «мумификации» просвещенных в книжных знаниях и воспитанных на «седалищах» людей. Офтальмология на рубеже веков. — Санкт-Петербург, 2001.

Базарный В.Ф. Зрение у детей. Проблемы развития. — Новосибирск : Наука, 1991.

Базарный В.Ф. Методология и методика раскрепощения нейрофизиологической основы психического и физического развития учащихся в структурах учебного процесса. — Сергиев Посад, 1995.

Базарный В.Ф. Нервно-психическое утомление учащихся в традиционной школьной среде. — Сергиев Посад, 1995.

Базарный В.Ф. Повышение эффективности становления психомоторных функций в процессе развития и обучения детей с помощью произвольных ритмов телесных усилий. — Сергиев Посад, 1996.

Базарный В.Ф. Программа экспресс-диагностики динамики психосенсорного, функционального и физического развития учащихся. — Сергиев Посад, 1995.

Базарный В.Ф. Раскрепощение духовно-психических потенциалов ребенка средствами художественно-образных, «экологически чистых» прописей. — Сергиев Посад, 1996.

Базарный В.Ф. Синдром «низко склоненной головы» в генезисе специфического конституционального «профиля» учащихся, механизм его развития, подходы к профилактике // Бюллетень СО АМН СССР. — 1986. — № 4.

Базарный В.Ф. Школьный стресс и демографическая катастрофа России. — Сергиев Посад, 2004.

Базарный В.Ф. Россия «по кончине тысячелетия»: дети и детство, распинаемые на кресте. — М., 2008.

Баранов А.А. «Страна без детей не имеет будущего». — Медицинский курьер. — 1997. — № 2 (3).

Бернштейн А.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. — М. : Медицина, 1968.

Бехтерева Н.П. Магия мозга и лабиринты жизни. — М. : АСТ; СПб. : Сова, 2007.

Библиотека литературы Древней Руси. — СПб. : Наука, 1997. — Т. 1.

Благосклонова К.К., Новакова Л.А. Детская клиническая энцефалография. — М. : Медицина, 1994.

Богданов В.А. Позвоночник — бог здоровья. — «Современные тетради», 2001.

Брязгунов И.П., Касатикова Е.В. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей. — М., 2002.

Василевский Н.Н. Экологическая физиология мозга. — Л. : Медицина, Ленинградск. отд-ние, 1979.

Вашкевич Н.Н. Системные языки мозга. — М., 1998.

Введенский Н.Е. О соотношениях между раздражением и возбуждением при тетанусе // Полн. собр. соч. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1951. — Т. 2.

Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М. : Педагогика, 1991.

Ганс Селье. Очерки об адаптационном синдроме. — М. : Медгиз, 1960.

Гегель Георг Вильгельм Фридрих. Работы разных лет: в 2 т. — М. : Изд-во «Мысль», 1970.

Гете И.В. Собрание сочинений: в 10 т. — Т. 2. : Фауст (Трагедия). — М. : Худож. лит., 1976.

Глезер В.Д. Зрение и мышление. — Л. : Наука, 1985.

Годфруа Ж. Что такое психология: в 2 т. — М. : Мир, 1966. — Т. 1.

Горбачевская Н.Л., Заводенко Н.Н., Якутова Л.П., Сорокин А.Б. Электроэнцефалографическое исследование детской гиперактивности // Физиология человека. — 1996. — № 5.

Грегори Р. Разумный глаз. — М. : Изд-во «Мир», 1972.

Гундаров И.А. Демографическая катастрофа в России: причины, механизм, пути преодолеия. — М. : УРСС, 2001.

Давыдова Е.К. Движения как сигнал. — М. : Наука, 1986.

Дараган Л.В. Есть ли будущее у наших детей при традиционной модели обучения? // В кн.: Образование и здоровое развитие учащихся. Материалы Всероссийского форума с международным участием. — М.: Изд-во «Ключ-с», 2005. — Ч. 1.

Долло Л. Этологическая палеонтология, 1909.

Закон Божий. — 4-е изд. — Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1994.

Зрительные пути и система активации мозга / отв. ред. Ю.Т. Кратин. — М. : Наука, Ленинградск. отд-ние, 1982.

Зубкова В.М. / Гигиена и санитария. — 1982. — № 4.

Зуева Е.Б. Некоторые вопросы гигиены растущего организма. — М., 1978.

Иванова Н.А. // Гигиена и санитария. — 1982. — № 6.

Иллариошкин С.Н. Молекулярные болезни Паркинсона // В материалах I национального конгресса «Болезнь Паркинсона и расстройства движений» / под ред. С.Н. Иллариошкина и Н.Н. Яхно. — М., 2008.

Ильин И.А. Сочинения: в 2 т. — М. : Московский философский фонд, изд-во «Медиум», 1994. — Т. 2.: Религиозная философия.

Казначеев В.П., Кисельников А.А., Мингазов И.Ф. Ноосферная экология и экономика человека. — Новосибирск, 2005.

Катасонова А.В., Гончар Д.С., Кравцова Н.А. Направления психореабилитационной работы психолога с детьми, имеющими синдром дефицита внимания с гиперактивностью // Реабилитология, сб. науч. тр. — М.,2005.

Козырев Н.А. Проявление космических факторов на Земле и звездах. — М.; Л. : Всесоюз. астрономо-геодез. о-во АН СССР, 1980.

Козырев Н.А. Время как физическое явление, моделирование и прогнозирование в биоэкологии. — Рига : изд-во Риж. ун-та, 1982.

Коробейников А.А. Образование в целях гармоничного развития учащихся. Доклад на Парламентской ассамблее Совета Европы. — М. : изд-во «Пашков дом», 2008.

Краузе-Либшер И. Роль зрительного восприятия при точных операциях и сменной работе / В сб. Офтальмоэргономика, под ред. Э.С. Аветисова. — М., 1976.

Кучма В.Р., Платонова А.Г. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей России. — М., 1997.

Кучма В.Р. Школа — друг? Не всегда // Мед. газ. — 2005. — 20 апр.

Ладыгина-Котс Н.Н. Приспособительные моторные навыки макаки в условиях эксперимента / Гос. Дарвинский музей, 1946.

Ладыгина –Котс Н.Н. Дитя шимпанзе и дитя человека. — М., 1935.

Ламарк Ж.Б. Философия зоологии // В кн.: Избранные произведения. — М. : Изд-во АН СССР, 1955. — Т. 1.

Лалаянц И. Генетика и репродукция // Медицинская газета, 2000. — № 100. — 27дек.

Лобунская Г.В. Изобразительное творчество у детей. — М. : Просвещение, 1995.

Лысенко Т. Д. «Агробиология». — Сельхозгиз, 1952.

Любар Джоель Ф. Биоуправление, дефицит внимания и гиперактивность // Биоуправление — 3. Теория и практика // под ред. М.Б. Штарка. — Новосибирск. — 1998.

Мисара Ибука. После трех уже поздно. — М. : Знания, 1992.

Младенчество. Детство. Мудрость народная. Жизнь человека в русском фольклоре. — М. : Худож. лит., 1991.

Массовая первичная профилактика школьных форм патологии, или развивающие здоровье принципы конструирования учебно-познавательного процесса в детских садах и школах : Метод. указания Минздрава РФ. — Красноярск, 1989.

На путях к красоте. О содружестве искусств // редкол.: М.В. Посохин (гл. ред.), В.В. Ваналов, В.П. Толстой. — М. : Изобразительное искусство, 1986.

Ненашева М.А. Развитие продуктивного воображения младших школьников. Дис. ... канд. (спец. 19.00.07 — педагогическая психология). — М., 1998.

Никитины Б.П. и *Л.А.* Мы и наши дети. — М. : Молодая гвардия, 1980.

Никитин Б.П. Здоровое детство без лекарств и прививок. — М. : Лист Нью, 2001.

Нодель М.Р. Недвигательные нарушения при болезни Паркинсона и их влияние на качество жизни. В материалах I национального конгресса «Болезнь Паркинсона и расстройства движений» / под ред. С.Н. Иллариошкина и Н.Н. Яхно. — М., 2008.

Образование и здоровое развитие учащихся. Материалы Всероссийского форума с международным участием. — М., 2005. — Ч. I—III.

Павлов И.П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга // Полн. собр. соч.: в ...т. — М. ; Л., 1951. — Т. 4.

Павлов И.П. О двигательных условных рефлексах // В кн.: Павловские среды. — М.; Л., 1949. — Т. 1.

Писарев Д.И. «Учитель». — 1865. — № 9.

Платен М. Лечение целебными силами природы. — М. : Пресса, 1994.

Платов А. Славянские руны. — София : Гелиос, 2001.

Прибрам К. Языки мозга. — М. : Прогресс, 1975.

Пропп В.Я. Морфология сказки. — М. : Главная редакция восточной лит-ры, 1969.

Психофизика сенсорных и сенсомоторных процессов. — М. : Наука, 1984.

Роль сенсорного притока в созревании функций мозга // отв. ред. Е.М. Максимова, К.В. Шулейкина. — М. : Наука, 1987.

Рыженко Г.М. // Материалы науч. конф. «Актуальные проблемы гигиены обучения и воспитания школьников». — Минск, 1974.

Сеченов И.М. Избранные философские и психологические исследования. — М. : ОГИЗ, 1947.

Собрание учреждений и предписаний касательно воспитания в России обоего пола благородного и мещанского юношества с прочими в пользу общества установлениями. — Санкт-Петербург, 1780.

Спок Б. Ребенок и уход за ним // пер. с англ. — Новосибирск : Наука, СО, 1991. — Ч. 1, 2.

Стальмахович О., Аугшкап А. Поможем малышу-непоседе. В России 80% детей страдают синдромом гиперактивности.— М. : Комсомольская правда. — 2008, 18 апр.

Уайлдер Пенфилд. Мозг и разум // В кн.: Диалоги продолжаются. — М. : Изд-во полит. лит-ры, 1989.

Уоддингтон К.Х. Основные биологические концепции // В кн.: На пути к теоретической биологии, 1. Пролеголины. — М. : Изд-во «Мир», 1970.

Ухтомский А. Доминанта души. — «Рыбинское подворье», 2000.

Ухтомский А.А. Доминанта и интегральный образ. // Собр. соч. — Л., 1950. — Т. 1.

Федотчев А.И. Стресс и адаптация. — Кишинев, 1978.

Хачатурян А.А. Сравнительная анатомия коры большого мозга человека и обезьян. — М. : Наука, 1988.

Хорошилова Л.Б., Пономарева В.П. «Усилия Духа». — Журн. Президиума РАН «Наука в России». — 1999. — № 1.

Хрестоматия по ощущению и восприятию / под ред. Ю.Б. Гипенрейтер и М.Б. Михалевской. — Изд-во Московского университета, 1975.

Христианское воспитание детей. — 1905.

Хьюбель Д. Зрительная кора мозга // В кн.: Восприятие механизмов и модели. — М. : Изд-во «Мир», 1974.

Чарлз Дарвин. Происхождение видов путем естественного отбора. — М. : Просвещение, 1987.

Чижевский А.Л. Эпидемические катастрофы и периодическая деятельность Солнца. — М. : Наука, 1930.

Чижевский А.Л. Физические факторы исторического процесса. — Калуга, 1970.

Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. — ИКФ «Сталкер», 1998.

Шеррер Ж. Физиология труда. — М. : Медицина, 1973.

Шипов Г.И. Теория физического вакуума. — М. : НТ-Центр, 1993.

Шмальгаузен И.И. Проблемы Дарвинизма. — Л. : Наука, Ленинградск. отд-ние, 1969.

Штефанова В.Д. Функциональное состояние зрительного анализатора и вегетативной нервной системы у работников напряженного зрительного профиля: дис. канд. (14.00.08 — глазные болезни). — Красноярск, 1993.

Энгельс Фридрих. Диалектика природы. — М. : Изд-во политической литературы, 1969.

Янушевский С.Ц. Главнейшие задачи современной школьной гигиены. Отчет о командировке на Нюрнбергский Международный конгресс по школьной гигиене. — Одесса, 1904.

Freudenberger H.J. Staff burn out // J. of Social Issues. — 1974. — V. 30.

Hubel D.H., Wiesel T.N. Receptive fields, binocular interaction and functional architecture in the cat's visual cortex. — J. Physiol., 1962, vol. 160, № 1.

Jensen-PS, Kettle-L, Roper-MT, Sloan-MT, Dulcan-MK. Are stimulants overpresribed? Treatment of ADHD in four U.S. communities. // J-Am-Acad-Adolesc-Psychiatry. — 2001. — 38 (7). — P.797—804.

Kazanets J. Tecnica per investigare il ruolo di fattori ambientale sulla genesi della schizophrenia. Revista di Psicologia Analitica, 1979, Anno 10°, №19.

Linden M., Habib Th. Radojevic A. Controlled study of the effects of biofeedback on cognition and behavior of children with attention deficit disorders and learning disabilities // Biofeedback and Self-Regulation. — 21.1. 1996. — P.35—49.

Maslach C. Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon // Job Stress and Burnout. Eds. W.S. Paine Beverly Hills: Sage, 1982.

Paine W.S. Job Stress and Burnout. Beverly Hills: Sage, 1982.

Schmits W. // Jtschr. Farztiche Forbildung. — 1960. — № 3.

Zdunkeiwicz X. // Wyehowonie fiziczne i higiena szkolna. — 1968. — №5/6.

Для заметок

Базарный Владимир Филиппович

ДИТЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ.
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И РЕГРЕССА

Директор издательства *И.И. Шестопалов*
Редактор *Л.А. Опарина*
Художник серии *В.В. Покатов*
Технический редактор *Н.В. Соловьева*
Компьютерная верстка *Н.В. Епифановой*
Корректор *А.Н. Макаров*

Подписано в печать 28.07.09
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Newton»
Формат 60×84 $^{1}/_{16}$. Усл. печ. л. 16,5.
Изд. № 17-2009. Тираж 400 экз. Заказ №

ООО «Редакция журнала «Пульс»
125015, Москва, Новодмитровская ул., 5а,
офис 1003,
Тел./факс 697-37-31

ISBN 978-5-904539-04-7

Русскоязычные источники о вреде сидения и решении проблемы обездвиженности

Проект «Учимся стоя. Работаем стоя. Живём в движении.»

Twitter: @planet_standup

Facebook: facebook.com/planet.standup.all

VK: vk.com/planet_standup

ps@pactum.ru

www.planet-standup.ru

Здоровьесберегающие технологии профессора В.Ф. Базарного

Основной особенностью системы Базарного является обучение в режиме моторной и сенсорной свободы. Для внедрения в школы и вузы данная система оубчения имеет положительные санитарные заключения, также и сами конторки Базарного имеют необходимые СанПины.

Подробную информацию вы сможете узнать на официальном сайте профессора Базарного:

www.bazarny.ru

www.ya-kontorka.ru

Проект «Нам нужна иная школа»

VK: vk.com/pedpoema

Twitter: @pedpoema

Facebook: facebook.com/pedpoema

www.pedpoema21.ru

planet-**standup**.ru

УЧИМСЯ **СТОЯ**
РАБОТАЕМ **СТОЯ**
ЖИВЁМ В ДВИЖЕНИИ

Фильм «Обездвиженность - болезнь цивилизации»

Ссылка: youtu.be/f_J12SzQbek

В фильме Валерия Берчуна показаны результативные отечественные методики гармоничного развития учащихся в режиме свободной двигательной активности, которые Россия может предложить мировому сообществу.

В фильме принимают участие ведущие специалисты России по самым распространенным патологиям. Мнение врачей и учёных однозначно: движение - это жизнь, и нарушение этого универсального закона мироздания, является первопричиной стойкой общемировой тенденции резкого «омоложения» и роста патологий, особенно нервно-психической сферы, сердечнососудистой, дыхательной костно-мышечной и репродуктивных систем. Причём патологии эти закладываются именно в детском возрасте и обусловлены влиянием среды в образовательных учреждениях.

Мебель для работы стоя и в движении

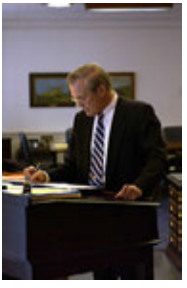
Стол с беговой дорожкой, который изобрёл доктор Левин

Мобильный столик(чёрный) для книг или ноутбука вместе с использованием степпера

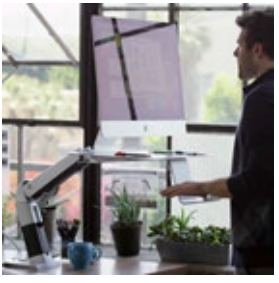
Стол для коллективной работы в движении, например, на совещаниях

Стол для работы сидя / стоя с электроприводом

Конторка Базарного



Классическая конторка



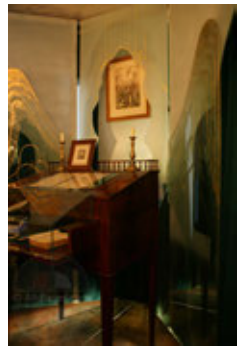
Кронштейн для обычных столов

Стол для работы сидя / стоя производства IKEA

Готовые рабочие станции

Кабинет князя Болконского с конторкой для работы стоя и высоким стулом
Из произведения Л.Н. Толстого «Война и мір»

Конторка Н.А. Некрасова



Конторка Н.В. Гоголя

Э.Хемингуэй за конторкой

Конторка Д.И. Менделеева

У. Черчилль работает за конторкой

Конторка Петра I