

**СИНДРОМ ОТКАЗА ОТ ШКОЛЫ: НОРМА ИЛИ ПАТОЛОГИЯ?
КРОСС-КУЛЬТУРАЛЬНЫЙ АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР**

Г. Г. Буторин, Н. В. Калинина

**SYNDROME OF SCHOOL REFUSAL: NORM OR PATHOLOGY?
CROSS-CULTURAL ANALITICAL REVIEW**

G. G. Butorin, N. V. Kalinina

Одной из наиболее актуальных в современной психологической и педагогической науке является проблема непосещения детьми школы. При этом отказ от школы не является сугубо специфической проблемой для России. Специалисты в западной и восточной Европе, США и Японии признают угрожающие масштабы, которое приобрело данное явление практически во всех индустриально развитых странах. Его особенность определяют различными факторами, включая генетическую наследственность, мозговую дисфункцию, семейную психопатологию, индивидуальные особенности и патологию характера. В этом контексте феномен школьной непосещаемости представляется особенно полезной моделью для изучения нарушенного психологического развития в детском возрасте. Социальные и культурные факторы также в значительной степени влияют на распространённость и форму этого явления. Её изучение с социально-экономических и культурных точек зрения обеспечило бы и новое понимание расстройств, и их причин, и то, как культуральные факторы влияют на нормальное и аномальное развитие детей. Как представляется, транс-культуральный подход к обозначенной проблеме, может дать дополнительные стимулы к дальнейшему её изучению. В представленном ниже обзоре предпринята попытка проанализировать психологические особенности и причины отказа детей от обучения в школе в России, странах Европы, США и Японии.

The problem of avoiding school by children is one of the most actual in modern psychological and pedagogical science. Thus refusal of school is not a specific problem for Russia. Experts in Western and Eastern Europe, in the USA and Japan recognize the menacing scales which this phenomenon got practically in all industrially developed countries. Particularities of this phenomenon are defined by various factors, including genetic heredity, brain dysfunction, family psychopathology, specific features and pathology of character. In this context the phenomenon of school nonattendance is an especially useful model for studying children's broken psychological development. Social and cultural factors also substantially influence the prevalence and form of this phenomenon. Its studying from the social and economic and cultural points of view would also provide a new understanding of disorders and their reasons, and how cultural factors influence normal and abnormal development of children. Multicultural approach to the designated problem can give additional incentives to its further studying. In the review given below we attempt to analyse psychological features and causes of failure of children to train at school in Russia, European countries, the USA and Japan.

Ключевые слова: отказ от школы, прогулы, школьная фобия, тревожность, материнская сепарация.

Keywords: refusal of school, truancies, school phobia, uneasiness, maternal separation.

Нет на земле ничего более ужасного, предназначенного для невинного человека, чем школа. Для начала, это – тюрьма, но в некоторых отношениях наиболее жестокая. В тюрьме, например, Вы не должны читать книги, написанные воспитателями или губернатором.

Б. Шоу. «Родители и Дети»

Введение

Трудно оспаривать непреложные истины, как, например, то, что дети должны ходить в школу, чтобы получать обязательное в нашей стране среднее образование. Должны, но приходится признавать, что дети школу не любят, но и школа платит им во многом взаимностью. Проведенные нами исследования, в рамках которых было опрошено более 340 учеников 5 – 11 классов общеобразовательных школ показали, что почти 62 % детей отказались бы от посещения школы, если бы это было возможно [1].

Неудивительно, что в последние десятилетия проблема непосещения детьми школы стала одной из

наиболее актуальных в современной психологической и педагогической науке [4; 7; 9]. При этом отказ от школы не является сугубо специфической проблемой для России. Специалисты в западной и восточной Европе, США и Японии вынуждены признать, что данное явление приобрело угрожающие масштабы практически во всех индустриально развитых странах [11; 20; 23].

Многочисленные исследования свидетельствуют, что любое отношение к школе, сформированное в детстве, сохраняется и во взрослой жизни [5; 9]. Нежелание идти в школу, в той или иной форме присуще детям во всем мире. Недостатки и проблемы действующих систем образования и здравоохранения особенно остро проявляются через их социально-экономические последствия. Это и снижение количества квалифицированных рабочих, и миллиарды долларов потерянного дохода и ежегодных налоговых поступлений, и нарастающий процесс переоценки культурных ценностей, и страдания тех, кто оказался не нужным собственному обществу.

Было бы неверным считать непосещаемость школы каким-то самостоятельным, отдельным нарушением. Это в большей степени можно рассматривать как интеграцию многочисленных симптомов и синдромов, таких как системные и эпизодические прогулы, детские страхи, расстройства, возникающие в связи с разлукой с матерью и т. д. Меняющиеся подходы к классификации и взаимосвязям этих расстройств – предмет продолжающихся по сей день научных дискуссий и исследований. Интригующий аспект синдрома школьной непосещаемости заключается в том, что его особенности определяются различными факторами, включая генетическую наследственность, мозговую дисфункцию, семейную психопатологию, индивидуальные особенности и патологию характера. В этом контексте феномен школьной непосещаемости представляется исключительно полезной моделью для изучения нарушенного психологического развития в детском возрасте.

Другой аспект школьной непосещаемости, который представляет особый интерес – это социальные и культурные факторы, влияющие на распространенность и форму этого явления. Её изучение с социально-экономических и культурных точек зрения обеспечило бы и новое понимание расстройств, и их причин, и то, как культуральные и социальные факторы влияют на нормальное или аномальное развитие детей. Как представляется, транс-культуральный подход к обозначенной проблеме, может дать дополнительные стимулы к дальнейшему её изучению.

Отказ от школы: краткий обзор

Отказ от посещения школы попал в сферу профессиональных интересов психологов, психиатров и специалистов в сфере психического здоровья детей и подростков, сразу же после того как этот феномен был впервые описан в 1930-х годах. Буквально после первых же исследований, отказ от школы в старшем школьном возрасте и у подростков стал рассматриваться как проявление фобического или депрессивного расстройства. В настоящее время эта точка зрения несколько не утратила своей актуальности, особенно среди психиатров [4; 9]. А попадая в разряд болезненных проявлений, такие поведенческие паттерны подвергаются и соответствующей, достаточно интенсивной терапии. Так, лечение и коррекция данного расстройства на современном этапе включают такие различные подходы как классическая психотерапия, биохевиотерапия, семейная терапия, фармакотерапия и психодрама. Кроме того, генетические исследования показали наличие связи между эмоциональными и депрессивными расстройствами у близких родственников детей, их отказом посещать школу и тревожными расстройствами [22; 18].

Длительное или временное отсутствие определенной части детей в школе рассматривается как существенная проблема министерствами образования в тех обществах, где обучение является обязательным. Здесь уместно было бы напомнить, что обязательное обучение было введено в современных развитых индустриальных странах Запада в конце девятнадцатого

столетия. В Соединенных Штатах «закон об обязательном посещении школы» был принят в начале 1800-х годов и предписывал детям «посещать школу не реже двенадцати недель в год». На воплощение этого закона в жизнь потребовались десятилетия. В Великобритании закон об обязательном образовании был введен только в 1880 году. В настоящее время регулярное посещение школы расценивается как необходимое и важное условие обучения и социализации детей. Длительное отсутствие по той или иной причине может иметь серьезные последствия для образования и социального развития детей. В России в соответствии с законом от 3 мая 1908 г. предполагалось в течение 10 лет ввести обязательное бесплатное начальное обучение для детей от 8 до 12 лет.

С тех пор наблюдался непрерывный качественный и количественный рост образованных детей, но верно и то, что параллельно с этим появилась и стала набирать силу проблема непосещения школ детьми. И сегодня, из «закрытой» семейной проблемы, она превратилась в проблему государственного масштаба практически во всех развитых странах.

Так, примерно десятая часть всех учеников Англии регулярно отсутствуют в школах, из них в 22 % случаев – без уважительной причины [12]. Считается, что болезнь – наиболее распространенная причина непосещения школы и почти четыре-пятых всех детей не ходят в школу именно из-за болезни. Нередко родители сами оставляют детей дома под предлогом болезни, например, чтобы помочь в домашних делах или, для ухода за больным членом семьи. Непосещение детьми школы по этим причинам на самом деле более распространенное явление, чем может показаться на первый взгляд. В некоторых социально неблагополучных семьях, пребывание детей дома связано с родительским попустительством, хотя это больше социальная, чем психологическая или психиатрическая проблема. Правда, в конечном счете, некоторые из этих детей все же попадают в поле зрения психиатров [11; 20].

В последние годы проблемой растущей непосещаемости школы всерьез обеспокоены не только европейские и американские, но и японские специалисты, которые даже разработали свою классификацию детей, избегающих школу. Данная классификация включает пять типов отказа от школы:

- 1) острый тип, содержание которого соотносится с тем, что мы называем школьной фобией;
- 2) повторяющийся тип;
- 3) психопатологический тип, включающий различные психические заболевания;
- 4) прогулы;
- 5) временный тип.

По мнению К. Yamazaki [23], неудачные попытки остановить данное явление, кроются в отсутствии сплоченности и сотрудничества между самими педагогами, а также между педагогами и родителями. Высокоструктурированная и рафинированная система образования, когда академические ожидания четко определены и ригористически поддерживаются, по мнению других его коллег, деструктивным образом

влияет на некоторых детей, в значительной степени обуславливая их нежелание идти в школу [11; 22].

Французские педагоги и психологи также считают, что причины непосещаемости во многом объясняются образовательной политикой. По их мнению, принятые школьные программы часто находятся за пределами способностей большинства учеников, что привело к тому, что примерно 6 % детей во Франции вынуждены регулярно повторять тот или иной класс начальной школы [16].

Анализ проблем адаптации детей в школе с начала 90-х годов прошлого столетия стал проводиться с системной точки зрения. Представляется, что такие подходы чаще концентрируют свое внимание на общих условиях, относящихся к учебному плану и к организации школы, не учитывая конкретных изменений в подсистеме школьного класса и социальных взаимодействий. С другой стороны, школа сама нередко стала рассматриваться как существенная причина, препятствующая нормальному психологическому развитию ребенка.

Klein с коллегами отмечает, что на современном этапе школа бюрократически и иерархически излишне структурирована [18]. Это отражает общественное стремление к порядку, но противоречит условиям легкой адаптации детей к такой системе, особенно в младших классах. Продолжая данную мысль Suttenfield подчеркивает, что в связи с ригидной системой профессиональной бюрократии в школах, по заключению экспертов резко упал уровень профессиональной компетентности преподавательского состава [22].

Еще одна сторона данной проблемы заключается в том, что дети зачастую идут в школу, проводят там большую часть времени, но при этом не стремятся играть активную роль в процессе обучения. Это проявляется в их поведении, и незаинтересованности в школьных заданиях, особенно домашней работе. Так, в Дании были опрошены 279 детей, у которых интересовались какое место школа занимает в их жизни, их отношением к школе. Независимо от возраста, многие дети жаловались на то, что можно называть школьной усталостью [16]. В течение одного дня 20 % девочек и 21 % мальчиков пожаловались на утомление в процессе уроков. При этом, что интересно, сами преподаватели не всегда соглашались с такой трактовкой. С другой стороны, учителя иногда неверно истолковывали нарушенное поведение как школьную усталость. По данным группы специалистов, опросивших 227 школьников, дети независимо от возраста по личному опыту знают, что означает понятие «школьная усталость». Много детей испытали её уже на этапе начальной школы, а иногда и, начиная с первого класса, с самого начала обучения.

Любой учитель знает, что дети не могут весь урок, а тем более весь день работать с полной отдачей и постоянной концентрацией, сохраняя при этом высокий уровень умственной и общей психической работоспособности. Необходимо время от времени переключать их внимание или делать перерыв. По нашему мнению, существует несколько групп факторов,

которые обуславливают нарастание школьного утомления:

- 1) ребенок не заинтересован предметом, преподаваемым в школе;
- 2) преподаватель сам не увлечен предметом и преподает в скучной манере;
- 3) ребенок отвлечен на решение конфликтных ситуаций с другими детьми или родителями;
- 4) ребенок погружен во внутренний конфликт;
- 5) ребенок потерял мотивацию к обучению;
- 6) ребенок преднамеренно встает в оппозицию учителям, чтобы заработать уважение среди одноклассников.

Не далее как шестьдесят лет назад все формы хронической непосещаемости школы было принято обозначать термином «прогул». Во второй половине девятнадцатого столетия, школьник-«прогульщик» расценивался также как «ленивый, праздный, небрежный к выполнению своих обязанностей и склонный к антиобщественным действиям». Прогул рассматривался как предвестник формирования делинквентного поведения, в связи с чем, прилагались серьезные усилия для выявления таких детей и возвращения их в школу. Была также построена сеть исправительных учреждений, чтобы попытаться реабилитировать наиболее запущенных среди них.

Происхождение концепции отказа от школы

В 1932 году, Broadwin, американский психоаналитик, первый описал форму постоянного непосещения школы, которую он расценил как вариант прогулов, что позже некоторыми было названо «школьной фобией», а другими – «отказом от школы». На основе изучения, в общем-то, небольшого количества детей, Broadwin расценил кратковременные перерывы в посещении школы как признаки личностных проблем у детей, страдающих серьезными обсессивными неврозами или имеющих признаки невротического характера обсессивного типа. Первоначальное наблюдение Broadwin показало, что эти дети боялись что «нечто ужасное может случиться с их матерью», и эта навязчивая мысль заставляла их возвращаться домой, чтобы развеять сомнения и избавиться от беспокойства [14]. Такие выводы были не раз подтверждены последующими клиническими исследованиями, что дало основание утверждать: *страх школы* – на самом деле есть *страх ухода из дома*. Такая форма невротического отказа идти в школу была отмечена в исследованиях К. Jung в 1913 и М. Klein в 1932 при описаниях тревожных детей с другими проявлениями невроза [17; 18].

Несколькими годами позже Johnson с соавторами подчеркнул довольно существенную разницу между отсутствием ребенка в школе вследствие глубоких невротических нарушений и более часто встречающимися случаями непосещения школы, называемыми прогулом [15]. В это время впервые широко стал использоваться дескриптивный термин *школьная фобия*, который впоследствии получил весьма широкое распространение. При этом следует сказать, что Johnson и коллеги рассматривали синдром школьной фобии не

как четкий клинически очерченный феномен, а скорее как некоторые фобические тенденции, сочетающиеся с другими истерическими или невротическими обсессивными паттернами. Речь шла, в первую очередь, о быстро купированных формах школьной фобии. В качестве иллюстрации авторы представили случай 31-летней женщины со школьной фобией, невылеченной в свое время, которая позже развилась в болезненное генерализованное хроническое фобическое состояние, резистентное всем формам аналитической терапии. E. Klein разделил страх школы у ребенка на страх преподавателя, других учеников и школьных заданий, выполнение которых сопровождалось «ожиданием неудачи» [19]. Такие различия, по мнению автора, необходимы для того, чтобы правильно определить «фокус» лечения в тех случаях, когда страхи ребенка связаны в основном со школьной ситуацией. Однако, затем E. Klein стал сомневаться в реальной возможности возникновения психогенных ситуаций в школе, а страхи ребенка объяснял фиксацией на различных уровнях его психосексуального развития.

В дальнейших исследованиях было обнаружено, что страх школы и отказ от посещения школы отмечались в семьях, где часто существенную роль играли материнское беспокойство, брачная дисгармония и родительская несогласованность. В таких семьях у детей отмечались повышенная тревожность и даже признаки клинически выраженной депрессии.

Таким образом, как ранние, так и современные клинические наблюдения доказывают, что школьная фобия или отказ от посещения школы представляют собой не особую клиническую форму с единой этиологией, проявлениями, течением, прогнозом и лечением, а скорее специфический симптомокомплекс или синдром, встречающийся в структуре разнообразных психических нарушений. Степень выраженности и этиологические факторы при этом могут изменяться с возрастом, полом, при поступлении в школу, определяться структурой и функцией семьи, уровнем психосексуального и психофизиологического развития, а также зависеть от темперамента и индивидуальных особенностей ребенка.

Распространенность феномена отказа от школы

Несмотря на многочисленные попытки, установить динамику распространенности феномена отказа детей от школы оказалось довольно трудной задачей, так как наиболее ранние оценки были основаны на клинических наблюдениях, которые охватывали широкий возрастной диапазон и были описаны в детских психиатрических или детских клинических руководствах. Приведенные в этих исследованиях цифры, имеют разброс от одного процента до восьми процентов детей в возрасте старше 10 лет, наблюдавшихся в условиях стационара. Так, Berg обнаружил 3,8 % детей, не посещавших школу среди пациентов с эмоциональными расстройствами, проходивших курс лечения в детских отделениях больницы Maudsley [11]. Исследование в Швеции в конце прошлого столетия свидетельствует о семи процентах [22]. С дру-

гой стороны, по данным M. Rutter, среди всех 10 и 11-летних детей острова Wight, её распространенность оказалась меньше 3 процентов от всех детей с психиатрическими расстройствами [20]. Правда, через несколько лет автор получил результаты, разительно отличавшиеся от данных предыдущего исследования. Изучая школьников того же самого острова Wight, но уже в возрасте четырнадцати лет, отказ от школы, связанный с эмоциональными нарушениями или другими психиатрическими симптомами, он обнаружил уже в 15 % случаев. В конечных выводах Rutter приводит цифру распространенности отказа от школы – 5 % от всех детей с психиатрическими расстройствами. При этом в подростковом возрасте и в средней школе, по мнению автора, отмечается её более высокая распространенность, чем в начальной школе.

Проведенные исследования, как отечественные, так и зарубежные, позволяют говорить о трех периодах в школьном возрасте, когда происходит обострения синдрома отказа от школы. Первый пик наблюдается при поступлении в школу или вскоре после этого, в возрасте 5 – 7 лет. Нетрудно заметить, что он приходится на второй возрастной критический период в онтогенезе ребенка. В этом же случае велика вероятность возникновения тревожности, связанной с разлукой ребенка с матерью. Рассогласование ключевых систем, определяющих развитие личности школьника на данном этапе жизни, выражается в несоответствии характеристик внешней информационной среды особенностям организации ментальных структур ребенка. Возникающий информационный стресс, в силу диффузности процессов психосоматической регуляции в этом возрасте, недостаточности психосоциальных адаптивных возможностей и невысокой социальной защищенности ребенка влечет к информационным патологиям [7]. Второй пик наблюдается в 11 лет и совпадает с переходом на ступень старших классов (препубертатный период), сопровождающийся разнообразием эмоциональных или/и невротических расстройств. Третий пик коррелирует с вступлением ребенка в негативную фазу пубертата в 14 – 15 лет. Последняя группа может отличаться от предыдущих типом и серьезностью психических расстройств, в большинстве случаев с возникновением нарушений депрессивного спектра и низким результатом лечения при неблагоприятном прогнозе. При этом, как показывает исследование М. В. Иванова, М. М. Аксенова и М. С. Яницкого, в данный период психические расстройства тесно взаимосвязаны с делинквентностью поведения подростков, одним из прогностических признаков которого выступает отказ от школы [3].

Различие между «прогулом» и «отказом от школы»

Клиническое различие между детьми, которые прогуливают школьные занятия и теми, кто по той или иной причине не в состоянии идти в школу, было проведено в свое время в нескольких исследованиях [11; 19]. Так, существенные связи были обнаружены между прогулами и чрезмерным родительским контролем (особенно, когда он сопровождается телесным

наказанием), запущенным бытом, безучастным отношением родителей, нередко оставлявших детей дома без уважительной причины, а также проживанием в рабочих районах с высоким уровнем преступности. Феномен прогула оказался также тесно связан с низкой школьной успеваемостью детей в конфликтных, асоциальных и антисоциальных семьях. Кроме того, в формировании данной формы поведения фактор школы явился таким же мощным обстоятельством как складывающиеся негативные отношения ребенка со сверстниками. В проведенных психиатрических и клиничко-психологических исследованиях фигурируют также дети со смешанными чертами синдрома отказа от школы и прогулов, хотя последние и достаточно редко попадают в условия клиники. Так в работе Berg показано, что 20 % детей, привлеченных в Англии к суду по поводу непосещаемости, были именно «отказавшиеся», а не прогульщики [11]. Хотя, безусловно, некоторые прогульщики, имеют психические нарушения, в первую очередь эмоциональные плана или признаки тревожности и социальной дезадаптации. При этом не следует ожидать со стороны детей, отказывающихся от школы, во всех случаях ярко выраженного антиобщественного поведения. Их паттерны непосещаемости могут отличаться от прогулов как по форме, так и по качеству. Структура семьи и стиль взаимоотношений родителей и воспитания детей также очень отличаются при этих двух формам непосещаемости школы.

Клиническая картина отказа от школы. В качестве самых ранних признаков формирования синдрома отказа от школы могут рассматриваться неопределенные жалобы относительно школы или артикулирование нежелания туда идти, учащение фактических отказов посещать школу или оставаться там, несмотря на просьбы, убеждения, угрозы и наказание, а также давление со стороны администрации, учителей, врачей или социальных работников. Могут отмечаться явные признаки тревожности или панических расстройств при необходимости идти в школу, приводящее к тому, что большинство детей не могут даже выйти из дома. Многие, кто выходят, возвращаются с полпути, а некоторые, придя в школу, «мчатся домой» в состоянии тревоги. Многие из них действительно хотят ходить в школу и готовятся к урокам, но когда приходит время, они не могут этого сделать. Характерно, что 89 % родителей знают, что эти дети остаются дома, в то время когда они должны быть в школе [4; 12; 23].

Острое начало наиболее часто наблюдается у младших школьников, в то время как наиболее коварное развитие, в силу размытости и полиморфности клинических проявлений, присуще старшим школьникам и подросткам. Такие предрасполагающие факторы, как незначительные происшествия, болезни, поездка в лагерь на школьные каникулы, переезд, смена класса или школы, отъезд или потеря школьного друга, болезнь или смерть родственника, к которому был привязан ребенок, могут сыграть свою негативную роль на любом возрастном этапе. Вышеуказанные события, представляют серьезную угрозу пси-

хическому здоровью ребенка, пробуждая тревожность, которая не может контролироваться им за пределами дома.

У старших детей и подростков часто не происходит никакого резкого или очевидного изменения личности, но характерны постепенно нарастающая изоляция от сверстников, обществом которых они прежде дорожили. Школьник стремится больше времени проводить дома, усиливается его созависимость от родителей, когда ребенок пробует даже контролировать их, особенно мать. Упрямый, конфликтный, критический стиль может заменить прежде послушное поведение. Часто гнев бывает направлен против матери. Так в Японии по данным различных авторов, наиболее часто именно такая реакция сочеталась с отказом идти в школу [21].

Манифестация указанных нарушений в подростковом возрасте происходит не так бурно и может появиться только с переходом в старшее звено школы. При этом нередко отмечается семейная психопатологическая отягощенность, а раннее развитие ребенка характеризуется отклонениями в его психологическом развитии, в частности в становлении социальных отношений, повышенной тревожности в новых ситуациях и т. д. Отказ от школы как правило только один из признаков общей неспособности ребенка справиться с растущими требованиями, предъявляемые как семьей, так и более широким социальным окружением, в частности - группой сверстников.

Когда клиническая картина соответствует вышеупомянутой схеме, диагноз у специалистов не вызывает сомнений. Но иногда такой симптомокомплекс принимает так называемую «соматическую (телесную) маскировку», и тогда необходим осторожный и дифференцированный подход к его оценке. В этом случае преобладающими будут жалобы соматического характера: тошнота, потеря аппетита, головные боли, боли в животе, недифференцированные жалобы, диарея, боли в суставах, тахикардия и т. п. Эти жалобы обычно предъявляются утром перед школой или даже в школе, без какой-либо видимой причины, которая может выявиться при компетентном профессиональном обследовании. Время от времени, соматические признаки имеют своих «предвестников». Так, ребенок может избегать школы в случае, если он испытывает головокружение, тошноту или физический дискомфорт в таких ситуациях как школьное собрание, классный час или утренние молитвы (которые являются обязательной процедурой, например, в школах Англии и США).

Несмотря на то, что отказ от школы присущ как девочкам, так и мальчикам, по данным различных авторов в младших возрастных группах преобладают девочки. Большинство детей, отказывающихся от школы, имеют средний интеллектуальный уровень и достаточный уровень развития школьных навыков, хотя некоторые исследования сообщают о снижении академического уровня, необходимости дополнительных занятий или коррекционной помощи [13; 16]. Семьи, где воспитываются эти дети, как правило, среднего размера, но результаты различных авторов

не совпадают по поводу положения ребенка в семье. Berg с коллегами обнаружил, что дети, оказывающиеся от школы, были поздними по рождению, в то время как некоторые другие его коллеги утверждали, что чаще всего они были либо старшими, либо гораздо младше, чем это принято считать [11]. Обнаружено, что пятая часть матерей детей, отказывающихся от школы, страдают психическими расстройствами, обычно эмоциональными, повышенным уровнем тревожности, а у близких родственников нередко отмечались депрессивные расстройства [20].

Дифференциальный диагност. В своей классической работе Broadwin каждодневные прогулы и атипичный вариант непосещения школы описал не как отдельные клинические формы, но как различные пути приспособления личности к трудным или угрожающим ситуациям дома и в школе [14]. Последующие клинические исследования подтвердили законность его такой трактовки отказа от школы. В дальнейших исследованиях находят подтверждения его выводов относительно личности родителей, поведения и симптоматики, при этом были выделены различные паттерны детско-родительского взаимодействия.

Совпадение мнений по поводу клинических феноменов не означает единодушия по поводу таких диагностических ярлыков как «школьная фобия» или «отказ от школы», хотя последний получил большее распространение, особенно в англоязычных странах. Появились различия и в понимании психологических механизмов, ответственных за такое поведение. В настоящее время, термин «школьная фобия» используется теми, кто склонен объяснять нарушения поведения в контексте классической психоаналитической теории формирования фобических симптомов. В частности имеется в виду экстернализация пугающих импульсов и их смещение к предварительно нейтральному объекту или ситуации, которые дети стремятся избегать. Например, в этой роли могут выступать преподаватель или школа. Объяснения, базирующиеся на теории научения, также подчеркивают индивидуальные нарушения, когда повторение неадекватных реакций через оперантное научение, приводит к поддерживаемому избегающему поведению, что приводит к ослаблению страхов и боязни школы.

Большинство клиницистов и психологов считают термин «отказ от школы» наиболее приемлемым для описания поведения ребенка, так как он и не подразумевает обязательную апелляцию к какой-либо специфической теории, и не предполагает, что мы имеем дело с конкретным расстройством. Многие специалисты склонны возлагать всю ответственность за возникновение тревожности у детей только на семью. С позиций концепции семейного гомеостаза и системной теории, симптоматическое (отклоняющееся) поведение несет стабилизирующую для семьи функцию и пытаются решить возникший конфликт хотя бы и дисфункциональным способом [12].

Другие исследователи предлагают более простые объяснения. Они говорят о том, что такие дети имеют завышенную самооценку и пытаются поддержать со-

ответствующий ей образ. Если возникает угроза неудачи в учебе или в межличностных отношениях со сверстниками, дети начинают испытывать беспокойство, избегать школы, пытаясь поддержать свой имидж. Эти объяснения не были поддержаны Berg и Lester, которые использовали объективные измерения самооценки, также как и Suttentfield, обнаружившего, что дети, отказавшиеся от школы, не отличались более высокой оценкой своих способностей, по сравнению со сверстниками [11; 16; 22]. Более того, было выявлено, что этих детей можно разделить на две группы с "высоким" и "низким" уровнем беспокойства. Любопытно, что тревожность, связанная с разлукой, автором не рассматривалась как самостоятельная причина.

В ранних описаниях синдрома отказа от школы Broadwin школьные факторы редко упоминались как играющие существенную роль в нарушении поведения [14]. Хотя E. Klein упоминала страх учителя, одноклассников, домашних заданий, она не придавала им такого значения, как психическим нарушениям [18]. Интересно, что недавние работы японских специалистов отмечают повышения таких случаев (согласно данным Министерства Образования) от 31,1 до 52,7 процентов, особенно среди детей в средней школе [21; 23]. Однако общий рост отказа от школы, остается все еще незначительным, составляя 0,36 процента всех учащихся средней школы. Причины, обуславливающие такой рост, по мнению педагогов и психологов, имеют мультфакторную основу, включая изменение физической и социальной окружающей среды, особенно модернизацию и урбанизацию общества. В целом, по мнению авторов, современная Японская школа далека от совершенства и те, кто каким-либо образом выделяется из общей массы, как правило, чувствуют себя дискомфортно. Японская школьная система отличается конкурентоспособностью, а стремление поступить в престижный университет требует, чтобы ученики показывали хорошие результаты на экзаменах, которые проводятся в школе довольно часто. Особенно жестокая конкуренция существует на этапе поступления в среднюю школу, при этом борьба за престижные места начинаются уже в детском саду. Не удивительно, что отказ посещать школу, вызывает большое беспокойство относительно будущих академических успехов и устройства на работу, притом, что причины кроются как внутри семьи, так и школы и общества. Авторы видят в этом своеобразную форму сопротивления социальному давлению и ожиданию.

В первых работах, где встречается упоминание о школьной фобии, подчеркивались особенности детско-родительских отношений. Дети считались, как правило, полностью зависимыми и поэтому легко вовлекались в переживания своих родителей. Более поздние исследования стали рассматривать школьную фобию как симптом, лежащий скорее в основе беспокойства по поводу разлуки с матерью, чем опасения идти в школу. В середине XX века стал широко использоваться термин «сепарационная тревожность», чтобы описать ответ ребенка на данную психотрав-

мирующую ситуацию. Позже эмпирические изучения подтвердили мнение, что источник школьной тревожности – это страх перед разлукой с матерью.

Berg обнаружил три вида синдрома, составляющих суть школьной фобии:

1) тип семейных взаимоотношений, с доминированием «сепарационной тревожности» был обнаружен в 70 % случаев;

2) собственно фобия, с присущими ей психодинамическими механизмами, которая была отмечена только у трех из тридцати пяти детей;

3) ситуативно-характерологический тип, с избеганием школы, в связи с реальной сложившейся ситуацией, которая угрожала чувству собственного достоинства или несла риск физического унижения, составлял более, чем половину случаев [11].

Klein предположил, что тревожность, связанная с разлукой есть главная психологическая детерминанта школьной фобии, независимо от возрастного этапа [18]. Другие авторы склонны считать, что существует прямая зависимость между развитием «сепарационной тревожности» и «школьной фобией». Так, по мнению многих авторов, маленькие дети гораздо легче подвержены данному нарушению, чем 12 – 13-летние подростки. Дальнейшие исследования показали, что сепарационная тревожность встречается не только при синдроме отказа от школы. У некоторых, такая тревожность связана, прежде всего, с некоторыми аспектами школьной жизни; у других, главная причина тревожности – уход из дома и разлука с родителями. Некоторые результаты говорят о том, что в подавляющем большинстве случаев отмечаются обе формы тревожности. Berg с коллегами используют термин *школьная фобия* исключительно для первой группы, а *сепарационная тревожность* в школьной ситуации – для последней [11]. Другие авторы выдвинули теорию взаимодействия, основанную на принципах научения. У некоторых детей, тревожность, возможно, и возникла вследствие разлуки с матерью, а затем, по мнению авторов, генерализовалась на различные ситуации, в том числе и школу [22]. Все зависит от того, как родители и учителя прореагируют на возникшие эмоциональные проблемы ребенка в этой ситуации.

В лонгитюдном исследовании, Rutter с коллегами высказал мнение, что и в прошлом и даже сегодня термин *школьная фобия* применяется как к детям с сепарационной тревожностью, так и тем, кто проявляет фобическую реакцию на школу [20]. Цель его исследования состояла в том, чтобы изучить и сравнить клинические особенности тех и других детей. В результате автор пришел к выводу, что большинство детей с сепарационной тревожностью были девочки, препубертатного возраста и из семей низкими социально-экономическими характеристиками. Дети со школьной фобией чаще оказывались мальчиками старшего школьного возраста и из благополучных, в социально-экономическом плане, семей. При этом у матерей детей с сепарационной тревожностью в четыре раза чаще, чем в группе со школьной фобией были диагностированы эмоциональные нарушения (главным образом депрессия), а большинство детей

(73 %) с сепарационной тревожностью обнаружили склонность к отказу от школы.

Появление мультиосевой классификации, использующей однородные диагностические критерии, также как применение структурированных и полуструктурированных диагностических интервью, привело к более надежным результатам при сравнении различных результатов. Американская Психиатрическая Ассоциация в DSM III, принятая в 1980 году, тревогу, связанную с разлукой и отказ от школы выделила в отдельную категорию, необходимую для постановки диагноза. В DSM III R «постоянное нежелание или отказ идти в школу, чтобы оставаться дома» – является одним из девяти диагностических критериев для постановки диагноза «сепарационной тревожности» [10, с. 60 – 61]. Данное расстройство рассматривается как форма фобии, но не выделено в отдельную нозологическую единицу, так как имеет характерные особенности и напрямую связано с детским возрастом. Это сводит понимание феномена отказа от школы скорее к статусу возрастспецифического симптома, чем сложного нарушения. При этом диагноз сепарационной тревожности у маленьких детей является психическим нарушением и требует лечебного вмешательства. С возрастом, однако, такие симптомы как тревожность, фобические реакции и соматизированные нарушения приводят к формированию уже осознанного «отказа от школы». То, что было обычной реакцией страха в раннем детстве, становится более сложным нарушением, затрагивающим всю систему семьи и межличностных отношений в старшем возрасте.

Таким образом, завершая анализ ситуации, сложившейся в системе образования России, Европы, Америки и вообще большинства развитых индустриальных стран, надо признать, что феномен отказа от школы, побегов и прогулов остается серьезной проблемой для современной педагогической и психологической науки. Вероятно, нужно понять, что, будучи проблемой междисциплинарной, она не имеет простого и однозначного решения. При всей правильности подходов к обучению, которые декларируются сегодня как в педагогической, так и в психологической науке, реальность такова, что семья и школа ведут борьбу за право быть главным в деле воспитания ребенка. Только, к сожалению, в процессе такой борьбы, называемой «взаимодействие», зачастую забывается сам предмет этого процесса – ребенок. Очевидно, что давно назрела необходимость серьезно обсуждать проблему на междисциплинарном уровне, искать действительно конструктивные способы взаимодействия различных специалистов, которые участвуют в обучении и воспитании наших детей, а не просто заявлять об этом. Иначе, как совершенно справедливо заметил японский психиатр Е. Koidzumi «пока клиницисты и психологи спорят по поводу правомерности того или иного определения данного явления, дети продолжают убегать из школы. И вскоре может случиться так, что ни дети, ни родители, ни учителя не смогут выбраться из созданного ими самими порочного круга» [цит. по: 21, с. 267].

Литература

1. Буторин Г. Г. Школьная дезадаптация и «педагогическая запущенность»: взгляд с полипрофессиональных позиций // Психолого-педагогические проблемы этической психологии: материалы Межрегиональной научно-практической конференции, Шадринск, 8 – 10 апреля 2003. С. 111 – 119.
2. Венгер А. Л., Цукерман Г. А. Психологическое обследование младших школьников. М.: Владос-Пресс, 2005. 159 с.
3. Иванов М. В., Аксенов М. М., Яницкий М. С. Социально-психологические аспекты формирования расстройств личности у подростков-правонарушителей: монография. Кемерово, 2010. 140 с.
4. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1983.
5. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2001. 507 с.
6. Семейная психотерапия: хрестоматия / сб. ст.; сост.: Эйдемиллер Э. Г., Александрова Н. В., Юстицкис В. СПб.: Речь, 2007. 399 с.
7. Серый А. В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов у студентов вуза в процессе обучения: дис.. д-ра психол. наук. Иркутск, 2005.
8. Эльконин Д. Б. Психология обучения младших школьников // Педагогика и психология. 1974. № 10. С. 18.
9. Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб.: Речь, 2006. 341 с.
10. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th ed., rev. (DSM-IV-TR) Washington, D. C., American Psychiatric Association. 1987.
11. Berg I., Nichols K., Pritchard C. School phobia: Its classification and relation to dependency // Journal of Child Psychology and Psychiatry 10:123 – 141. 1989.
12. Bernstein G. A., Garfinkel B. D. School phobia: the overlap of affective disorders // Journal of Academy of Child Psychiatry. 1986. № 25. P. 235 – 241.
13. Bowlby J. Attachment and loss // Separation anxiety and anger. London, Hogarth Press, 1973. Vol. 2.
14. Broadwin I. A contribution to the study of truancy // American Journal of Orthopsychiatry. 1932. № 2. P. 253 – 254.
15. Johnson A. M. School phobia // American Journal of Orthopsycholgy. 1941. № 11. P. 707 – 711.
16. Lester-Smith W. O. Compulsory education in England, Paris, UNESCO. 1971.
17. Jung C. G. A case of neurosis in a child. New York: Basic Book, 1913.
18. Klein E. The reluctance to go to school // The psychoanalytic Study of the Child. 1945. № 1. P. 263 – 279.
19. Klein M. The role of the school in the libidinal development of the child // International Journal for Psychoanalysis. 1923. № 9. P. 312.
20. Rutter M. Adolescent turmoil // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1996. № 17. P. 35 – 36.
21. Suzuki K. School refusal viewed through family therapy // Why Children Reject School. Yale University Press, 1990.
22. Sutfenfield Y. School phobia // American Journal of Orthopsycholgy. 1994. № 24. P. 368 – 380.
23. Yamazaki K. How children attend to school in Japan // Japan Journal of Psychiatry. 1989. № 3. P. 221 – 226.

Информация об авторах:

Буторин Геннадий Геннадьевич – доктор психологических наук, профессор кафедры теоретической и прикладной психологии Челябинского государственного педагогического университета, g1966@mail.ru.

Gennady G. Butorin – Doctor of Psychology, Professor at the Department of Theoretical and Applied Psychology Chelyabinsk State Pedagogical University.

Калинина Наталья Васильевна – аспирант кафедры теоретической и прикладной психологии Челябинского государственного педагогического университета, +7-919-315-90-31, lightt-n@mail.ru.

Natalia V. Kalinina – post-graduate student at the Department of Theoretical and Applied Psychology, Chelyabinsk State Pedagogical University.

(Научный руководитель – Г. Г. Буторин).

Статья поступила в редколлегию 12.12.2014 г.