Теоретико-методологические основы деятельности школьного социального педагога по профилактике агрессивного поведения обучающихся

Расчетина Светлана Алексеевна – д-р пед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена (Санкт-Петербург, Россия); rashetinasa@herzen.spb.ru

Аннотация. *В статье характеризуются теоретико-методологические основы профилактической деятельности школьного социального педагога, представлен понятийный аппарат проблемы, даны краткие характеристики психологических теорий, объясняющих возможность формирования деструктивного поведения в детском и подростковом возрасте, а также классических и современных теорий агрессии и агрессивности. Раскрыты современные методологические подходы к анализу феномена агрессии, системные, антропологические, дискурсивные аспекты профилактической деятельности социального педагога.*

Ключевые слова. *Агрессия, агрессивность, фрустрация, поведенческая агрессия, речевая агрессия, прямая и косвенная агрессия, ценностные ориентации, киберагрессия, кибербуллинг, социально-педагогическая деятельность по профилактике, системный, антропологический, дискурсивный подходы к предупреждению агрессии.*

Из истории вопроса. Проблема агрессии стала предметом междисциплинарного анализа в XX в., в тот исторический период, когда под влиянием двух мировых войн пошатнулась вера в неограниченные возможности человеческого разума, нацеленного на построение гармоничного общества с опорой на позитивное научное знание. Подверглась критике идея XIX в., согласно которой деструктивные проявления есть прямой результат необразованности широких слоев населения, следствие неразумного устройства общества. В 30-х гг. XX в. наметился новый поворот в осмыслении сущности человека. Ученые обратились к исследованию связей интеллекта, эмоций, морально-этических норм, к выявлению возможностей этих личностных характеристик человека для преодоления форм насилия и агрессии на уровне общества и на уровне личности. В XX в. были сформированы основные западноевропейские классические (социальные и психологические) концепции агрессии и агрессивного поведения личности: в 30-е гг. (после первой мировой войны) – Д.Доллардом, З.Фрейдом, К.Лоренцем; в 60-е гг. (после второй мировой войны) – Л.Берковицем, А.Бандерой, Э.Фроммом и др.

В России интерес к проблеме агрессии возрос в конце XX – начале XXI в., когда произошел переход к капиталистическому образу жизни: страну захлестнула волна беспризорности и безнадзорности детей, сопровождаемая разными видами деструктивного (в том числе агрессивного) поведения. Общественные изменения сопровождались сменой ценностных ориентаций, что погрузило общество в состояние аномии[1]. На этом фоне возникли риски соци-

[1] *Аномия* (от франц. *anomie* – беззаконие, безнормность) – состояние общества при дезорганизации социальных норм и институтов, неопределенности и нестабильности условий человеческого действия, расхождении между провозглашаемыми обществом целями и доступностью для массы людей законных средств их достижения.

ализации подрастающего поколения, расширилось поле стихийной социализации, заявили о себе агрессивные личностные проявления. Начиная с этого времени, проблема агрессии и агрессивного поведения приобрела междисциплинарный характер, стала предметом исследования в биологии, социологии, культурологии, психологии, психиатрии, а также в педагогике и ее производных – социальной педагогике и социальной работе. Сформированные научные подходы позволили успешно бороться с возникшими на рубеже XX–XXI вв. социальными патологиями детства (социального сиротства, беспризорности, безнадзорности), которые несли в себе угрозу формирования агрессивных черт личности. Ученые, занимающиеся анализом социальной ситуации развития ребенка группы риска (с опорой на системный подход), включились в разработку структуры социозащитных учреждений, индивидуальных маршрутов сопровождения детей группы риска (опираясь на антропологический подход).

Для понимания природы формирования агрессии кардинальное значение приобретает сформулированный Э.Фроммом вывод: «вся концепция человечности и гуманизма основывается на идее человеческой природы, присущей всем людям»[1]. Исследуя явление социокультурной детерминации деструктивности, немецкий философ подчеркнул наличие в истории противоположных тенденций, связанных с развитием человека: гуманизации и дегуманизации. Агрессию как результат сложного взаимодействия личности и социума вслед за Фроммом современные авторы рассматривают как двустороннее явление, фактор либо социальной созидательности, либо социальной деструктивности, то есть как человеческое измерение социума. Общество, нацеленное на поддержание социального порядка, трактует актуализирующие полноценные процессы социализации воспитание и образование как средства преодоления хаоса в социальной и индивидуальной жизнедеятельности ребенка. На этом фоне теория агрессивности и агрессии пополняется педагогическими концепциями, анализирующими формы поведения детей в воспитательном и образовательном процессах, раскрывающими возможные пути профилактики деструктивного поведения в детских, подростковых, юношеских сообществах.

Определения агрессивности и агрессии. В настоящее время не существует точных определений агрессии и агрессивности, что связано «с чрезвычайной объемностью этих понятий, охватывающих огромный спектр поведенческих реакций». Разводятся «понятия агрессии как специфической формы поведения и агрессивности как психического свойства личности. Агрессия трактуется как процесс, имеющий специфическую функцию и организацию, агрессивность же рассматривается как некоторая структура, являющаяся компонентом более сложной структуры психических свойств человека»[2]. Приведем некоторые определения этих понятий.

Агрессия чаще всего определяется как форма поведения, нацеленная на причинение физического или психологического ущерба, насильственное нарушение прав другого лица и оскорбительные действия по отношению к другим людям; в ее основе – намерение, связанное с причинением ущерба путем физических или вербальных действий, направленных на другого или на самого себя. Агрессией называют «целенаправленное деструктивное и наступательное поведение, нарушающее нормы и правила сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным или неодушевленным), причиняющее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояния напряженности, страха, подавленности и др.)». Сегодня «утверждается представление об агрессии как о мотивиро-

ванных внешних действиях, нарушающих нормы и правила сосуществования, наносящих вред, причиняющих боль и страдания людям» [2].

Агрессивность чаще всего рассматривается в качестве особого личностного свойства, характеризующегося, во-первых, склонностью воспринимать поведение людей по отношению к себе как враждебное, во-вторых, готовностью к поведенческой, эмоциональной и речевой агрессии по отношению к ним. При этом практика показывает, что об агрессивности как свойстве человека можно говорить в том случае, если наличествуют оба признака, поскольку довольно часто (особенно в детском и подростковом возрасте) агрессия может проявляться у человека, не склонного воспринимать окружающий мир как враждебный, и наоборот, человек, воспринимающий мир как враждебный, может отказаться от агрессии.

Классические теории агрессии и агрессивности. Есть несколько классических теорий, в рамках которых агрессивность рассматривается как особое свойство человека, компонент, «вписанный» в сложную структуру его психических свойств, а агрессия – как способ актуализации этого свойства. Охарактеризуем их предельно кратко.

Биологические теории агрессии. Первые теории агрессии и агрессивности, появившиеся в XX в., были основаны на понимании человека как части природы. В XVII в. философ Б.Паскаль это понимание представил метафорой «человек – мыслящий тростник», соединив идеи о человеке как части природы и о его отличии от других ее частей, которое заключается в способности к мыслительной деятельности. В XIX в. эта и подобные идеи получили обоснование в трудах Ч.Дарвина и его последователей. В 30-х гг. XX в. идея о человеке как части природы стала воплощаться в теориях агрессии и агрессивности. К.Лоренц считал агрессивность следствием естественного отбора, врожденного инстинкта борьбы за выживание. З.Фрейд связал ее с врожденной природой человека, представленной двумя антагонистическими инстинктами (созидательным инстинктом жизни и разрушительным инстинктом смерти), противоречия между которыми могут привести к разным видам агрессии, нацеленной на себя и других.

Агрессия как результат фрустрации в трудах Д.Долларда, Н.Миллера. *Фрустрация* – особое психическое состояние, возникающее в результате противоречия между острым желанием чего-либо и реальной или предполагаемой невозможностью его удовлетворения. Способ разрешения противоречия может быть разным: от подавления желания и покорности, сопровождаемых негативными эмоциональными состояниями, до активных действий, ориентированных на преодоление препятствий на пути к цели. Таким образом, агрессия рассматривается как один из возможных вариантов реагирования на препятствие. Авторы фрустрационной теории полагали, что в побуждении к агрессии решающее значение имеют три фактора: «степень ожидаемого субъектом удовлетворения от будущего достижения цели; сила препятствия на пути достижения цели; количество последовательных фрустраций» [2]. Для специалистов, работающих с агрессивно настроенными детьми и подростками, представляет интерес мысль Н.Миллера о том, что угроза наказанием может вызвать широкий спектр реакций: прекращение агрессии, ее актуализация, смещение агрессивных действий на другого человека, не причастного к ситуации.

Агрессия как результат научения А.Бандуры. Психолог предложил свой вариант понимания агрессии и агрессивности как результата научения; разработал модель-триаду взаимного детерминизма, представленную непрерывным взаимодействием трех факторов: социального окружения человека, его познавательной сферы и поведения. Дети (подростки) наблюдают

за актами агрессии, представленными в их социальном окружении, затем посредством вербального или образного осмысления сохраняют их в качестве ориентиров для будущего поведения. «Используя способность к оперированию символами, мы можем решать проблемы, не обращаясь к действительному, открытому поведению проб и ошибок, можем предвидеть вероятные последствия различных действий и соответственно изменять наше поведение ... Через наблюдение дети могут научиться быть агрессивными, альтруистичными, отзывчивыми» [3]. А.Бандура раскрыл процессы научения агрессивному поведению через наблюдение на основе анализа четырех когнитивных процессов: понимания модели поведения, запоминание модели поведения, перевода памяти в поведение, перехода к действию.

Мотивационная теория агрессии в трудах С.Фешбаха. Исследователь рассмотрел в качестве важного параметра агрессивного поведения его мотивационную составляющую и на этом основании охарактеризовал три вида агрессии: враждебную, мотивированную желанием причинить неприятные психологические ощущения; инструментальную, мотивированную решением собственной проблемы на основе нанесения вреда другому человеку; экспрессивную, мотивированную потребностью в самовыражении на основе применения насилия.

Агрессия в теории дифференциальных эмоций К.Изарда. Ученый выделил базовые эмоции, образующие основу мотивационной системы человека (радость, интерес, удивление, печаль, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина), систематизировал часть эмоций и положил их в основу *комплекса враждебности* – сложного мотивационного состояния человека, побуждающего его к агрессивному поведению [4].

Эмоциональная агрессия в трудах Л.Берковица. Говоря о чрезвычайной сложности феномена агрессии, обобщая в своих трудах научные данные о причинах этого деструктивного поведения, об условиях, повышающих его актуализацию, наиболее эффективных способах снижения вероятности агрессивного поведения, ученый сосредоточил внимание на эмоциональной составляющей разных видов агрессивного поведения. «Поскольку людям свойственно чаще всего проявлять враждебность в состоянии эмоционального возбуждения, особенно гнева, в данной книге, – писал он, – я преимущественно буду использовать термин "эмоциональная агрессия" при обсуждении агрессии, нацеленной на причинение вреда другому лицу» [5].

Современные идеи, связанные с пониманием агрессии и агрессивности. Современный этап общественного развития характеризуется как ситуация динамического хаоса, «неустойчивости и многовариантности развития» [6]. Убыстрение процессов общественного развития, деятельность человека на стыке рыночного и информационного экономических процессов, пребывание его одновременно реальном и виртуальном мирах обусловили формирование широкого поля социальных рисков – питательной среды для агрессии и агрессивности. Возникла необходимость в обновлении научных представлений об этих феноменах. В настоящее время в поле зрения исследователей находится *киберагрессия*, объединяющая различные формы девиантного поведения в интернет-среде. Среди них особую тревогу вызывают *троллинг* (речевая провокация, злонамеренное вмешательство в сетевую коммуникацию) и *кибербуллинг* (преднамеренные агрессивные действия с целью нанесения психологического вреда в течение определенного времени с использованием электронных форм взаимодействия). Жертвами киберагрессии чаще всего становятся дети и подростки. Усилению агрессивности человека в интернет-среде содействует анонимность, деиндивидуализация и безнаказанность. Сегодня намечается поиск путей предупреждения киберагрессии, осуществля-

ются первые шаги по профилактике этого деструктивного феномена, связанные с преодолением дефицита ресурсного обеспечения, созданием правовой защиты и механизмов социального контроля.

Ценностные ориентации и феномен агрессивности в детском и подростковом возрасте. Принимая во внимание основные идеи классических теорий агрессии и агрессивности, будем рассматривать возрастной аспект этих феноменов с позиции недостаточной сформированности у детей и подростков ценностных ориентаций гуманистического плана, способности к сопереживанию, сочувствию живому. «Образуя высший уровень диспозиционной иерархии в структуре личности, ценностные ориентации являются основаниями для оценок окружающей действительности и детерминируют предрасположенность личности к той или иной социальной активности» [7]. Ценностные ориентации выступают как регуляторы личностной динамики ребенка (подростка), они влияют на его сознание и поведение, формируют широкий спектр отношений к происходящему в микромире и в широком социальном мире.

Психологические теории, выявляющие ранние истоки нарушений в области ценностного ориентирования и деструктивного поведения. Изучение написанных в XX в. работ, посвященных проблемам детского развития, позволяет выявить причины ранней агрессии, связанные с отношениями взрослых и детей, которые выступают эмоциональными и смысловыми барьерами на пути формирования ценностного отношения ребенка к себе и к людям из ближайшего социального окружения. Основополагающими могут стать рассуждения американского психиатра И.Ялома: «Базовая потребность ребенка – это потребность в безопасности, то есть в принятии и одобрении со стороны других людей; соответственно, структура его характера определяется качеством взаимодействия со значимыми взрослыми, от которых зависит его безопасность. Он не управляется инстинктами, однако от рождения наделен огромной энергией, любознательностью, невинной свободой тела, неотъемлемым потенциалом роста и желанием безраздельного обладания любимыми взрослыми, проявление этих свойств не всегда согласуется с требованиями находящихся рядом значимых взрослых: противоречие между естественными тенденциями роста и потребностью в безопасности и одобрении составляет коренной конфликт ребенка»[8].

Кратко охарактеризуем несколько теорий, нацеливающих на анализ «коренного конфликта» в отношениях ребенка раннего возраста и взрослого человека, позволяющих выявить истоки детской агрессии.

Американский психолог К.Хорни ввела в науку понятие *базальной тревоги*, возникающей у детей в результате отсутствия чувства безопасности в межличностных отношениях. Соотношение появляющейся при некачественном отношении родителей к ребенку базальной тревоги и потребности в безопасности формирует три стратегии его развития: 1) ориентация на людей (уступчивый тип), 2) ориентация от людей (обособленный тип), 3) ориентация против людей (враждебный тип). По мнению К.Хорни, каждый вид стратегии предназначен для уменьшения чувства тревоги, вызванного социальными взаимодействиями в детстве, и содержит в себе потенциальные возможности агрессии [3].

Американский ученый Дж.Боулби разработал теорию отношений ребенка и матери, основанную на идеях привязанности и разлуки. Согласно этим идеям у ребенка в первый год жизни должно сформироваться базовое доверие к миру, которое будет определять его поведение ребенка и взаимодействие с окружающим. Привязанность к взрослому человеку (чаще всего – к матери) предполагает наличие эмо-

ционального контакта и формирование ощущения защищенности. Некачественные отношения формируют тревожные состояния и побуждают детей к агрессивному поведению как способу защиты или провоцирующему поведению как способу привлечения внимания.

Российский психолог В.С.Мухина раскрыла разные аспекты отношений «дети–родители», в том числе такие, которые выступают «в виде отчужденных условий существования со всеми вытекающими из этого плачевными последствиями» [9, с. 9].

Исследователи фиксируют разные варианты деструкции в детском возрасте. На одном полюсе наблюдается возбудимость, вспыльчивость, упрямство, драчливость, раздражительность; на другом – эмоциональная отчужденность, равнодушие, холодность, безучастность. Некачественные характеристики детско-родительских отношений, отчуждающих ребенка от развивающих процессов на этапе раннего возраста, сегодня всесторонне раскрыты в трудах, посвященных депривации, в частности, материнской.

Процесс социализации и агрессия. Проблема агрессивности и агрессии в подростковом возрасте тесно связана социализацией, которая осуществляется в основном по двум направлениям. Первое направление (системное) реализуется под влиянием целенаправленной деятельности значимых взрослых и нацеливает подростка на усвоение «должного». Второе (стихийное) – под воздействием событий, циркулирующих в жизненном мире подростка; оно позволяет обращаться к широкому диапазону оценок, среди которых многие могут противоречить «должному». Сопоставление (столкновение) оценочных суждений в рамках системного и стихийного дискурса формирует ситуацию риска, которая потенциально содержит в себе широкий спектр реальных действий, в том числе – агрессивных.

Кризис подросткового возраста и агрессивность. Современные авторы отмечают, что «деструктивные формы поведения наблюдаются в большинстве случаев у тех групп, которые можно отнести к кризисным» [2]. Подростковый возраст рассматривается как этап жизненного пути, сопровождаемый кризисными явлениями.

С одной стороны, подростковый возраст – время жизни, характеризующееся активным формированием позитивной «Я-концепции». В таком возрасте «человек переживает момент встречи с самим собой, он начинает осознавать себя как предмет практического преобразования, планирования, проектирования жизненного пути. Этот момент – экзистенциальное рождение души, – ребенок из объекта забот постепенно начинает превращаться в субъекта собственной жизни» [10]. «Успехи в попытках самоактуализации позволяют подростку формировать иерархическую структуру мотивов, приобретать высшие формы эмоций и личностные смыслы» [5].

С другой стороны, в подростковом возрасте возникают проблемы, связанные с признанием самоценности личности, созданием условий для самоопределения и самореализации. Некачественные отношения в микромире подростка препятствуют реализации потенциальных возможностей, искажают процесс личностного становления, создают почву для формирования комплекса враждебности по отношению к окружающим людям и выбора агрессивной линии поведения, актуализируют самоутверждение против социальных морально-этических требований. Агрессивное поведение может стать следствием преходящих возрастных состояний: временных трудностей смысложизненного поиска, неустойчивой самооценки, болезненного самолюбия, уязвимости перед лицом критики (особенно со стороны взрослых), активного протеста против завышенных требований, импульсивности, недостаточно сформированной способности к эмоциональной и социальной саморегуляции и к конструктивным способам достижения

цели. В этих случаях подростковая агрессия рассматривается как комплекс возрастных психологических реакций, создающих напряженный фон взаимодействия, но не нарушающих в целом взаимоотношений с окружающими. Эти реакции «затухают» на этапе ранней юности.

Некоторые варианты агрессии, связанные с принадлежностью к группе. Подростковый возраст – время самоопределения в ценностях. Чаще всего полем поиска смысложизненных ориентаций и вызванного этим поиском напряжения могут выступить отношения со сверстниками, статусы подростка в группе принадлежности. Исследования показывают широкий спектр нарушений в области ценностного самоопределения подростков, связанных с отношениями в группе. Дадим краткую характеристику некоторым *вариантам агрессивного поведения в группе, формирующегося на фоне негативного ценностного самоопределения.*

Во-первых, заявляет о себе агрессивность подростков, основанная на сформированных антиценностях, побуждающая к целенаправленному экспрессивному поведению, мотивированному потребностью в самовыражении на основе применения насилия. В настоящее время этот вариант агрессии получил подпитку благодаря интернет-коммуникации. Отметим, в начале XX в. американский культуролог М.Мид обозначила три направления в воспитании детей: 1) кофигуративная культура (дети учатся у взрослых), 2) префигуративная культура (дети учатся у сверстников), 3) постфигуративная культура (родители учатся у детей). Сегодня особую тревогу вызывает второй тип воспитания, который в рамках интернет-коммуникации получил свое крайнее выражение. Речь идет о спланированных нападениях подростков на сверстников с применением оружия, формировании группы последователей так называемых «колумбайнеров», стремящихся повторить расстрельные действия американских школьников, совершенные в 1999 г.

Во-вторых, речь идет о самоутверждении подростков, не уверенных в ценности собственной личности. «Атакуя других людей … они имеют возможность научиться тому, что агрессия может доставлять удовольствие … могут доказать свою мужественность, продемонстрировать, какие они сильные и значимые, завоевать статус в своей социальной группе … Достижение этих целей учит тому, что агрессия может быть вознаграждающей формой поведения» [5].

В-третьих, можно наблюдать несформированность ценностных ориентаций, состояние внутренней пустоты, «экзистенциального вакуума», зависимость от мнения и оценок ближайшего окружения. В этом случае подросток снимает с себя ответственность за самоопределение в ценностях, плывет по течению, не рассматривает себя как активного участника своей собственной жизни, позволяет другим определять свое поведение. «Экзистенциальный вакуум» выступает непосредственной причиной «ноогенных неврозов, … которые вызываются духовными проблемами, моральными и этическими конфликтами», порождает «массовую невротическую триаду: депрессию, наркоманию и агрессию» [11, с. 312].

Между этими способами ценностного самоопределения и агрессивного поведения располагается множество других вариантов проявления агрессии. Исследователи подчеркивают, что длительное пребывание в асоциальных группах содействует закреплению форм поведения «неконструктивных, неблагоприятно отражающихся на психоэмоциональном благополучии подростка» [12].

Методологические подходы к анализу деятельности социального педагога по профилактике агрессии. Существуют разнообразные методологические подходы к анализу агрессивности и агрессии.

В настоящее время в науках о человеке остро стоит вопрос о методологии научного исследования. В этой области царит методологический хаос, который рассматривается как естественное состояние науки. Основанием для анализа социальной ситуации развития ребенка, характеризующейся разными формами агрессии, и социально-педагогической деятельности, нацеленной на ее профилактику, может служить ориентация современных научных работ на использование многообразия методологических подходов к решению исследовательских задач. Сегодня в науках о человеке достаточно четко представлены крупные методологические подходы, обращенные к анализу разных его характеристик: классический (человек мыслящий), неклассический (человек переживающий), постнеклассический (человек говорящий). Каждый из них «притягивает» к себе ряд методологических подходов более мелкого масштаба [13]. Проблема «пересечения» таких подходов «в едином фокусе – в точке предполагаемого изучением процесса, высветив последний с самых разных исследовательских позиций», рассматривается как актуальная [14].

Предупреждение агрессии в семье и школе предполагает соединение усилий разных специалистов. Важно понять, какое место в решении этой комплексной проблемы занимает деятельность социального педагога. *Системный, антропологический, дискурсивный подходы* позволяют охарактеризовать разные аспекты подростковой агрессии и различные особенности социально-педагогической деятельности.

Системный (классический) вариант осмысления деятельности социального педагога по профилактике агрессии. Согласно системному подходу деятельность определяется как специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержанием которой является его освоение и преобразование. В деятельности выделяются объектные свойства, придающие ей качественную определенность системы (целеполагание, предметность, осмысленность, преобразующий характер, направленность на раскрытие сущности объектов и явлений окружающего мира) и субъектные свойства, производные от сущности деятеля, придающие ей индивидуально неповторимый характер (мотивированность, совместность, ценностное отношение, самораскрытие).

Социальный педагог. Деятельность социального педагога в логике системного подхода может быть определена в качестве особой системы целенаправленных действий, нацеленных на анализ и преобразование проблемной ситуации посредством обеспечения успешности подростка в деятельности, отношениях, общении. Социальный педагог выступает как правозащитник. Его деятельность в целом направлена на защиту прав ребенка, реализацию правовых гарантий разных групп детей, повышение правовой культуры субъектов образовательного и воспитательного процесса.

Подросток. В рамках этой в методологии в поле зрения исследователя находятся рациональные структуры человека как личности и индивидуальности. Агрессия понимается как особый вид деструктивного поведения, противоречащего принятым в обществе нормам и правилам. Системный подход ориентирует исследователя на выявление меры осознания подростком собственных агрессивных действий как моральных или аморальных. Отметим, что в истории становления детской пенитенциарной системы вопрос осознанности собственного деструктивного поведения являлся основополагающим. В XIX в. детей, совершивших преступление, делили на тех, кто осуществил противоправные действия «с разумением», и на тех, кто действовал «без разумения». Соответственно, в пенитенциарной системе к ним применялись разные воспитательные подходы. Аналогично сегодня ученых и практиков,

работающих в логике системного подхода, исследующих процессы агрессивности и агрессии, интересует сознание подростка, мера понимания им, что такое агрессия; личностные условия формирования стереотипов агрессивного поведения, основанных на методах подражания; мера распознания собственных действий как соответствующих или несоответствующих нормам морали и нравственности.

Среда социализации, содействующая становлению агрессивных форм поведения, понимается как реально существующая система взаимодействия значимых для подростка людей, представленная нарушенными процессами деятельности, общения, отношений. В поле зрения социального педагога находится наличное бытие подростка, «как оно есть», представленное некачественными характеристиками этих процессов (по Ф.М.Достоевскому – «горькая действительность»).

Системный подход нацеливает социального педагога на анализ семейной среды социализации. Научные источники и реальная практика изобилуют описаниями «объективного мира фактов», вызывающих подростковую агрессию. Выделим наиболее существенные: отсутствие родительской заботы, недостаток родительской любви, физическое и психологическое насилие, злоупотребления, избыточный контроль родителями и др. В настоящее время предпринимаются попытки систематизировать и классифицировать эти и другие факты родительского обращения к подростку, вызывающие разные виды агрессии. Агрессивные формы поведения, которые являются следствием нарушений в области детско-родительского взаимодействия и имеют разную степень выраженности, переносятся в школьную среду и закрепляются в отношениях с учителями и сверстниками. Нередко действия учителей становятся дополнительными предпосылками агрессивных реакций со стороны обучающихся.

Системные технологии предполагают преодоление агрессии на основе упорядочивания межличностных связей в ближайшем социальном окружении подростка, приведение семейной и школьной (классной) ситуации социализации в состояние общепринятой нормы. Один из возможных вариантов деятельности в этом направлении может быть связан с разработкой и реализацией технологий профилактики, основанных на правовом знании. Речь идет о просветительской работе:

– *с коллективом обучающихся* в конкретном классе, организуемой как правовое взаимодействие подростков в воспитательной системе, инициирование социально-правовой деятельности, привлечение к управлению школой (классом). Подростки знакомятся с законами, им предлагаются для осмысления типовые задачи и стандартные ситуации, совокупность которых позволяет усвоить категорию «должного поведения»;

– *с родительским коллективом* в вопросах, связанных со спецификой детско-родительских отношений на этапах детства и подростковости, с кризисными явлениями на разных этапах возрастного развития, со способами предупреждения негативных поступков в семейной среде;

– *с учительским коллективом* в форме дискуссий, на которых обсуждаются вопросы, связанные с педагогическими способами предупреждения агрессии, рефлексивным осмыслением собственных действий, осуществляемых в конфликтных ситуациях.

Правовое просвещение может выступить в качестве важной, но недостаточной предпосылки формирования среды, препятствующей агрессии. Знание о допустимых формах поведения подросток обыкновенно соотносит с реальной школьной жизнедеятельностью, в которой допускаются и пресекаются формы речевой и поведенческой агрессии всех участников педагогического процесса. Преодоление агрессии предпо-

лагает четко выстроенную системную организацию реальных педагогических процессов с ориентацией на стандартные образцы.

Отметим, что увлечение алгоритмами профилактической деятельности несет в себе возможность сопротивления школьника положительному влиянию социального педагога, особенно если предлагаемые варианты включения в жизнедеятельность школы не адекватны его единичности. Поэтому важно обратиться к антропологическому подходу, ориентированному на анализ чувственного восприятия подростком среды, в которой протекает его жизнь, на анализ профилактической деятельности, нацеленной на актуализацию смыслообразования.

Антропологический (неклассический) вариант осмысления деятельности социального педагога по профилактике агрессии. Социально-педагогическая деятельность в этом варианте осмысления может быть определена как особая совокупность эмоционально окрашенных поступков социального педагога, ориентированных на конструирование ситуации взаимодействия. Это процесс погружения в культуру доверительных отношений, содействующих восстановлению личностных смыслов в школьной жизнедеятельности и предупреждение на этой основе рисков агрессивного поведения. Поступок, являющийся «личностным инструментом», можно перестроить, обогатить, отрегулировать в такой степени, чтобы он способствовал безопасному, доверительному контакту с ребенком и реализовал цель, связанную со смыслообразованием.

Социальный педагог. Профилактика здесь принимает форму индивидуального сопровождения, базирующегося на ценностно-смысловом взаимодействии «педагог–подросток». Цель педагога состоит в распознании и решении многослойной социальной проблемы подростка, провоцирующей агрессию и формирование маршрута сопровождения. Индивидуальный маршрут сопровождения предполагает вовлечение воспитанников в гуманистически нацеленные виды деятельности и отношений, которые имеют помогающий характер и основаны на идеях заботы об окружающих.

Подросток. В рамках этой методологии человек рассматривается как чувствующее и остро воспринимающее окружающий мир существо. В поле зрения исследователя находятся эмоциональные структуры человека (как личности и индивидуальности), который осуществляет поиск *смысла бытия.* Агрессивность рассматривается в качестве результата дестабилизации эмоциональной сферы личности, агрессия – эмоциональная реакция подростка на жизненную травмирующую ситуацию, характеризующуюся высокой степенью эмоционального напряжения и недостаточным уровнем сформированности действий, снимающих конфликт.

Среда социализации анализируется как уникальный жизненный мир человека, основной характеристикой которого выступает переживание ситуации. Соответственно, социального педагога, ориентированного на этот подход, интересует не столько наличие негативных фактов как истоков агрессии, сколько *восприятие, осмысление* и *переживание* этих фактов подростком, поскольку эти процессы составляют его жизненный мир и формируют почву для смыслообразования. Эмоциональное отношение к наблюдаемым и лично пережитым актам агрессии формирует широкий пласт ценностных ориентаций, полярными вариантами которых может выступить агрессивное или гуманистическое поведение. В рамках этой методологии предполагается формирование общей гуманистической атмосферы образовательной организации, в которой созданы условия для актуализации экзистенциальных потребностей ребенка (подростка),

представленных пирамидой потребностей А.Маслоу[2], прежде всего, потребностей в безопасности, личностном признании и росте.

Технологии. Педагогические технологии конструируются таким образом, чтобы направлять «персонифицированный процесс смысложизненного поиска» [15]. Процесс сопровождения «вписан» в эмоционально-чувственное переживание недостаточности социальной ситуации для развития подростка. Эмоциональный фон формируется не только в ходе сопровождения, но и до его начала, создавая особую предстройку к решению проблемы. Эмоция педагога, предвосхищающая цель, – это чувственная основа, в которой укореняются рациональные действия, направленные на предупреждение или преобразование ситуации. Спектр эмоций социального педагога может быть очень широк, но в любом случае они не должны блокировать потребность агрессивного подростка в общении и анализе возникшей проблемы. В целом индивидуальный маршрут сопровождения ребенка с агрессивным поведением нацелен на актуализацию рефлексивных процессов: самоанализ, самооценку; приобретение знаний о собственных психологических процессах и состояниях, о себе и своем внутреннем мире. Социальный педагог, взаимодействуя с воспитанником, ориентируется на положения гуманистической психологии, базирующейся на теории помогающего отношения. Здесь разрабатывается стратегия поиска подростком путей выхода из проблемных состояний, наиболее полно соответствующим его личностному миру, особенностям мировосприятия, склонностям, интересам. Предполагается, что только он сам сможет интуитивно (но при поддержке педагога) найти путь выхода из кризиса. В качестве оценочного критерия преобразования ситуации выступает адекватность / неадекватность предлагаемых мер единичности подростка, уникальности «случая».

Дискурсивный (постнеклассический) вариант осмысления деятельности социального педагога по профилактике агрессии. В настоящее время в науке о человеке существует множество теорий, характеризующих с различных точек зрения феномен общения, диалога, нарратива, дискурса. Для понимания речевой агрессии особую значимость приобретают теории, в которых речевые практики исследуются как социальные составляющие ситуации развития человека и определяются как «текст», коммуникативное событие, диалог, обеспечивающий процессы рефлексии, самоанализа, самооценки, преобразования себя.

Социальный педагог. Профилактическая деятельность в этом варианте осмысления может быть определена как особая языковая практика, нацеленная на предупреждение рисков развития, связанных с влиянием на подростка прямой и косвенной речевой агрессией.

Подросток может выступать как носитель прямой речевой агрессии и жертва косвенной. Исследования показывают, что собственные поступки могут оцениваться им с позиции поведенческих эталонов, сформированных речевыми практиками, циркулирующими в его среде и не относящимися непосредственно к нему, однако диктующими способы желаемого с точки зрения речевой среды поведения. Зафиксированные речевыми практиками эталоны поведения вызывают сложные эмоциональные состояния подростков. Ситуация оценки «их способностей и – шире – их ценности как личностей вызывает тревогу,

[2] *Пирамида Маслоу* – иерархическая модель потребностей человека, которая включает: физиологические потребности, потребности в безопасности, любви и привязанности, уважении, познании, эстетические потребности, потребность в самоактуализации. Последние три уровня обобщенно называют потребностью в самовыражении (личностном росте).

которую невозможно преодолеть за счет советов "быть собой" и "рассуждать логически", – именно потому, что каждый несет в себе "встроенного" надзирателя и его оценочные инструменты. Тирания этих эталонов заставляет нас считать себя безобразными, ленивыми, безвольными» [16, с. 100].

Среда социализации. Согласно теории дискурсивного подхода социальный педагог должен внимательно относиться к разговорным практикам, воспроизводимым в школьных сообществах, отражающим то, что, по мнению сообщества, соответствует / не соответствует нормам и образцам поведения. Исследователи полагают, что истории, циркулирующие в сообществе, «являются источниками норм и эталонов, с которыми человек постоянно себя сравнивает, и очень часто именно подобное сравнение является важным источником возникновения и поддержания проблем» [16]. В школьной среде циркулируют истории о неуспешности, конфликтности, агрессивности конкретных учащихся, которые «вживаются» в навязанные им истории, воспринимают себя через них, не могут высвободить себя из их тисков.

Технологии. В этих случаях предупреждение риска агрессии предполагает совместную работу психолога и социального педагога. Психолог, действующий в рамках нарративной терапии, предлагает в процессе разговорной практики осуществить ряд шагов, связанных с отказом от навязанного образца (навязанной истории) и воссозданием новой позиции. Речь идет о вынесении проблемы вовне, об отделении ее от подростка; о побуждении к формированию нового взгляда на себя (новой предпочитаемой истории). Социальный педагог создает сообщество поддержки для предпочитаемой истории, фиксируя разными способами движение воспитанника «к себе» как самостоятельной независимой личности.

Отметим, что для достижения прогнозируемого результата – предупреждения агрессии – инструменты, используемые социальным педагогом в логике системного, антропологического, дискурсивного подходов, должны работать вместе. Системный каркас деятельности создает зримую функциональную основу взаимодействия, осуществляемую в форме алгоритма. Процессы, составляющие ценностные основы деятельности, обогащаются вариантами поступков и речевых практик социального педагога, позволяющими считывать информацию, демонстрировать заинтересованность, включать в диалог, побуждать к действию, вовлекать в сопереживание, то есть варьировать метод, в зависимости от личностных характеристик подростка, проявляющего поведенческие и речевые формы агрессии. Здесь деятельность по преодолению агрессии приобретает черты творческого нестандартного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности / Пер. П.С.Гуревич. М., 1994. 447с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://librebook.me/anatomiia_ chelovecheskoi_ destruktivnosti.

2. *Ениколопов С.Н.* Понятие агрессии в современной психологии [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://psychlib.ru/mgppu/periodica/pp102001/PP011060.HTM#$p60.

3. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. СПб., 2021. 608 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://bookap.info/lichnost/hell_teorii_lichnosti.

4. *Изард К.Э.* Психология эмоций / Пер. с англ. А.М.Татлыбаевой. СПб., 2000. 464 с.

5. *Берковец Л.* Агрессия: причины, последствия и контроль [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://nkozlov.ru/book/254-berkovic-leonard-agressija-prichiny-posledstvija-i-kontrol.html.

6. *Ядов В.А.* Каким мне видится будущее социологии [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/72688582.

7. Социология хаоса [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://pidruchniki.com/14940807/sotsiologiya/_sotsiologiya_haosa.

8. *Ялом И.* Экзистенциальная психотерапия [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://bookscafe.net/read/irvin_yalom-ekzistencialnaya_psihoterapiya-68503.html#p1.

9. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. 7-е изд. М., 2002. 456 с.

10. *Цукерман Г.А.* Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов: Пособие для учителей. М.: 1994. 156 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://psychlib.ru/mgppu/ZPs-1997/ZPs-276.htm#$p1.

11.*Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.,1990. 201 с.

12. *Чепелева Л.М.* Агрессивность и особенности самосознания личности подростка [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.dissercat.com/content/agressivnost-i-osobennosti-samosoznaniya-lichnosti-podrostka.

13.*Расчетина С.А.* Методология современного профессионального социально-педагогического образования / Человек и образование. 2016. № 4. С. 1–5.

14. *Вульфов Б.З.* В помощь начинающему исследователю // Социальная педагогика: Монография / Под ред. В.Г. Бочаровой. М., 2004. 366 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа:: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002439850.

15. *Шаронов В.В.* Основы социальной антропологии. СПб., 1997. 192 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://search.rsl.ru/ru/record/01001799432.

16.*Кутузова Д.А.* Нарративный подход в работе психолога образования // Вестник практической психологии образования. 2007. № 4 (13) С. 98–102.

Дата поступления – 01.07.2022

Theoretical and methodological foundations of the activity of a school social teacher for the prevention of aggressive behavior of students

Svetlana A. Raschetina – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, A.I.Herzen Russian State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia); rashetinasa@herzen.spb.ru

Abstract. *The article characterizes the theoretical and methodological foundations of the preventive activity of a school social teacher, presents the conceptual apparatus of the problem, gives brief characteristics of psychological theories explaining the possibility of the formation of destructive behavior in childhood and adolescence, as well as classical and modern theories of aggression and aggressiveness. Modern methodological approaches to the analysis of the phenomenon of aggression, systemic, anthropological, discursive aspects of the preventive activity of a social pedagogue are revealed.*

Key words. *Aggression, aggressiveness, frustration, behavioral aggression, verbal aggression, direct and indirect aggression, value orientations, cyber aggression, cyberbullying, socio-pedagogical prevention activities, systemic, anthropological, discursive approaches to the prevention of aggression.*

REFERENCES

1. *Fromm E`.* Anatomiya chelovecheskoj destruktivnosti [Anatomy of human destructiveness]. Per. P.S.Gurevich. Moscow, 1994. 447 p. Available at: https: // librebook.me/ anatomiia _ chelovecheskoi_ destruktivnosti.

2. *Enikolopov S.N.* Ponyatie agressii v sovremennoj psixologii [The concept of aggression in modern psychology]. Available at: http://psychlib.ru/mgppu/periodica/pp102001/PP011060.HTM#$p60.

3. *X`ell L., Zigler D.* Teorii lichnosti [Theories of personality]. St. Petersburg, 2021. 608 p. Available at: https://bookap.info/lichnost/hell_teorii_lichnosti.

4. *Izard K.E`.* Psixologiya e`mocij [Psychology of emotions]. Per. s angl. A.M.Tatly`baevoj. St. Petersburg., 2000. 464 p.

5. *Berkovecz L.* Agressiya: prichiny`, posledstviya i kontrol` [Aggression: causes, consequences and control]. Available at: http://nkozlov.ru/book/254-berkovic-leonard-agressija-prichiny-posledstvija-i-kontrol. html.

6. *Yadov V.A.* Kakim mne viditsya budushhee sociologii [How I see the future of sociology]. Available at: https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/72688582.

7. Sociologiya xaosa [Sociology of chaos]. Available at: https://pidruchniki.com/ 14940807/ sotsiologiya/_sotsiologiya_haosa.

8. *Yalom I.* E`kzistencial`naya psixoterpapiya [Existential psychotherapy]. Available at: https:// bookscafe.net/ read/irvin_yalom-ekzistencialnaya_psihoterapiya-68503.html#p1.

9. *Muxina V.S.* Vozrastnaya psixologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo: Uchebnik dlya stud. vuzov. 7-e izd. [Age psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence: Textbook for students. universities. 7th ed.]. Moscow, 2002. 456 p.

10. *Czukerman G.A.* Psixologiya samorazvitiya: zadacha dlya podrostkov i ix pedagogov: Posobie dlya uchitelej [Psychology of self-development: a task for adolescents and their teachers: A manual for teachers]. Moscow, 1994. 156 p. Available at: http://psychlib.ru/mgppu/ZPs-1997/ZPs-276.htm#$p1.

11. *Frankl V.* Chelovek v poiskax smy`sla [Man in search of meaning]. Moscow,1990. 201 p.

12. *Chepeleva L.M.* Agressivnost` i osobennosti samosoznaniya lichnosti podrostka [Aggressiveness and features of self-awareness of the adolescent personality]. Available at: https://www.dissercat.com/ content/ agressivnost-i-osobennosti-samosoznaniya-lichnosti-podrostka.

13. *Raschetina S.A.* Metodologiya sovremennogo professional`nogo social`no-pedagogicheskogo obrazovaniya [Methodology of modern professional socio-pedagogical education]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and education]. 2016. No. 4. P. 1–5.

14. *Vul`fov B.Z.* V pomoshh` nachinayushhemu issledovatelyu // Social`naya pedagogika: Monografiya [To help a novice researcher // Social pedagogy: Monograph]. Pod red. V.G.Bocharovoj. Available at: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002439850.Moscow, 2004. 366 p.

15. *Sharonov V.V.* Osnovy` social`noj antropologii [Fundamentals of social anthropology]. St. Petersburg, 1997. 192 p. Available at: https://search.rsl.ru/ ru/ record/ 01001799432.

16. *Kutuzova D.A.* Narrativny`j podxod v rabote psixologa obrazovaniya [Narrative approach in the work of an educational psychologist]. *Vestnik prakticheskoj psixologii obrazovaniya* [Bulletin of Practical Psychology of Education]. 2007. No. 4 (13) P. 98–102.

Submitted – 12.03.2022