

Способы предотвращения агрессивного поведения подростков в современной школе

Клепиков В.Н.,

кандидат педагогических наук,
ведущий научный сотрудник
ФГБНУ «Институт изучения
детства, семьи и воспитания»
РАО, учитель математики,
физики и этики МБОУ СШ №6
г. Обнинска

Не секрет, что современное образование отличается крайней информационной загруженностью, эмоционально-интеллектуальной напряжённостью, высокими требованиями к учащимся и тем самым достаточно сложными отношениями между участниками образовательного процесса (детьми, родителями, учителями, администрацией школы). Можно констатировать, что многие дети просто не справляются с современными темпами и ритмами жизни. На данном отрезке развития цивилизации технологические скорости явно начинают превосходить скорости антропологические (человеческие ресурсы и возможности). Отсюда очень непросто подросткам «найти себя», обнаружить свои подлинные потребности и интересы, значимые ценности и смыслы, выстроить траекторию личностного развития. Всё это нередко приводит подростков к состояниям переутомления, тревожности, подавленности, фрустрации и агрессивности.

• подросток • экзистенциальная сфера • внутренние противоречия • негативные интенции • агрессивное поведение • осознание • понимание • жизнеутверждающие ценности • смыслы • метапредметность • траектория развития • свободный выбор

Отметим, что это сложное положение касается всех детей: негативные интенции в той или иной степени возникают у каждого. При этом негативизм бывает явный и скрытый. Более успешные дети, как правило, свои проблемы прикрывают, чтобы не портить отношения со взрослыми, понимая, что решить их в обозримом будущем, в данных конкретных условиях невозможно. Кстати, ещё А.С. Макаренко предупреждал: «Я пришёл к тезису, который исповедую и сейчас, каким бы парадоксальным он ни казался. Нормальные дети или

дети, приведённые в нормальное состояние, являются наиболее трудным объектом воспитания. У них тоньше натуры, сложнее запросы, глубже культура, разнообразные отношения. Они требуют от вас не широких размахов воли и не бьющей в глаза эмоции, а сложнейшей тактики» [4, с. 5].

Совсем не случайно ещё во второй половине XX в. в западной Европе возникает экзистенциально-герменевтическое направление философии образования (О. Больнов, И. Дерболов и др.), которое ориентировано на решение обострившихся экзистенциальных проблем человека, для которых очевидным является факт противоречивого взаимодействия между феноменами образования и способом бытия человека. Ведь так или иначе основные понятия экзистенциализма (свобода, выбор, надежда, ответственность, ценность, смысл, жизнь, смерть) отражаются в жизненной проблематике современных детей (безответственность, тревожность, страх, агрессия, рассеянность, нерешительность, инфантилизм, лень, нежелание учиться и т.д.). И это направление уже в XXI в. становится сверхвостребованным и сверхактуальным [7].

Тем не менее говорить о том, что экзистенциальная сфера ребёнка стала предметом серьезных научных исследований, как у нас, так и за рубежом, было бы преждевременно. Педагоги и психологи-практики зачастую пытаются решить эти проблемы, затрагивая лишь самый верхний пласт личности ребёнка, используя преимущественно поведенческие критерии исследования и транслируя бесконечные скороспелые, ситуативные рекомендации и инструкции. Пытаясь решить экзистенциальные проблемы детей, специалисты и родители порою не осознают, что эти «вечные проблемы» на самом деле являются скрытым запросом ребёнка на глубинное и системное участие

взрослых в его успешном и последовательном взрослении. А это взросление должно непрерывно поддерживаться на многих уровнях: физиологическом, психологическом, социальном, нравственном, духовном.

Бытие человека, согласно педагогам-экзистенциалистам, опирается на его внутренние, потенциальные ресурсы и силы. Внешние факторы важны, но не являются ведущими и решающими. Одной из важнейших особенностей бытия являются испытываемые личностью «кризисы существования», которые порождают её активность, стремление и способность к постоянному изменению и самосовершенствованию. По мнению К. Ясперса, «состояние кризиса вызывает изменение Я, понимающего сознания, которое увлекает нас в круговорот непрерывных преодолений, потерь и приобретений...» [8, с. 53]. И такое состояние личности, которое описывают экзистенциалисты, вполне соответствует сегодняшнему времени и тому состоянию социума, которое мы обнаруживаем в нашей стране.

Экзистенциальная сфера — это принципиально внутренне-противоречивый мир человека, насыщенный установками, влечениями, интенциями, ценностями, смыслами, который подразумевает, что глубинные проблемы бытия в первую очередь должен решать именно сам человек, за него это сделать никто не может и не сможет («самостоянье человека», «не-алиби в бытии», «на том стою и не могу иначе»). Более того, проблемность не есть нечто сугубо негативное, наоборот — это движущая сила экзистенциальной сферы. Решение проблемы — это ближайшая дорога к жизнеутверждающему смыслу и проективным смыслом. Благодаря преодолению проблем происходит самоактуализация, самоопределение и самореализация человека, его развитие, приобретается и поддерживается общий смысл и тонус жизни.

Интерпретация внутреннего мира ребёнка как экзистенциальной сферы, где существенны реальные ценности и смыслы бытия, позволяет вовлечь его в процесс сознательного самостроительства, а также более оперативно со стороны педагогов реагировать как на позитивные (поддерживать, сопровождать), так и на негативные (купировать, предотвращать) процессы. Обратим внимание, что главной движущей силой становятся не психофизические стимулы, интересы и мотивы человека (которые во многом амбивалентны, например, подросток может честным путём зарабатывать отметки, а может просто их «выбивать» из учителя), а духовно-нравственные ценности, смыслы и идеалы, которые имеют более устойчивую онтологическую основу, но требуют более весомых и качественно иных энергетических затрат!

Негативные интенции и импульсы подростка — это защитная реакция на неблагополучие в их экзистенциальной сфере. Крайней формой может выступать агрессивное поведение, когда негативные проявления возрастают до степени протестных поступков в явной и демонстративной форме. И это не всегда есть нечто отрицательное и криминальное. Этот вызов может быть продуктивным сигналом по улучшению микроклимата в коллективе и среды в школе. При этом нужно учитывать, что агрессия для подростков не выступает каким-то онтологически серьёзным проступком (хотя могут быть очень тяжкие последствия), очень часто она принимает игровую или экспериментальную форму: подросток как бы нащупывает своей агрессией социально и нравственно допустимое «дно» или предельную ответную реакцию окружающих (возможно, в соответствии с экзистенциальным вопрошанием Родиона Раскольникова: «Кто я — тварь дрожащая или право имею?»). Может быть, именно поэтому мудрые педагоги терпимо относятся к некоторым нелицеприятным проделкам

подростков, понимая, что многое в скором времени «перемелется».

Суть применения рефлексивно-диалогических методик заключается в том, чтобы помочь подростку каждую проблемную ситуацию перевести в вербальную плоскость и домыслить её до своего логического конца или до горизонта ожидаемого развития-раскрытия, т.е. помочь ребёнку «мысль разрешить». Если проблемная ситуация остаётся не идентифицированной (не узнанной, не опознанной, не отрефлексированной), то она раз за разом будет повторяться («закольцовываться», кристаллизовываться в комплекс), находя различные формы своего выражения, вплоть до агрессивных, пока наконец в логике указанного способа не разрешится. Причём, что очень существенно, осознанная проблема не является лишь очередным болезненным психолого-педагогическим эксцессом, но становится отправной точкой, или точкой опоры, в дальнейшем развитии личности подростка.

Основное образовательное противоречие, которое мы исследуем, — это противоречие между быстротой поступления новой разноликой (образной, знаковой, символической, метафорической, графической, вероятностной и т.д.) жизненно важной информации и неумением её в обозримые сроки обработать, идентифицировать и встроить в свой внутренний мир, и тем самым вóвремя приспособиться или измениться. Из-за этого во внутреннем мире подростка накапливается неудовольствие, неудовлетворённость собой, протестное настроение по отношению к другим, симптомы агрессивного поведения (огрызается, оговаривается, грубит, дерзит, не подчиняется и т.д.). При этом подросток не торопится обвинять в возникающих трудностях самого себя, эгоцентрические установки диктуют ему «списывать» свои проблемы на других, внешние факторы.

В защиту подростков отметим, что, как уже давно доказали психологи, после поступления очередной порции информации должен наступить этап так называемого торможения или заторможенности («погружения», «переваривания», «усвоения», «вынашивания»), период внешней бездеятельности, когда в сознании (или подсознании) человека происходят скрытые процессы кристаллизации смыслов. Данный интервал проявляется в формах психической деятельности с различными внешними признаками: у одних — особая напряжённость, скованность, у других — расслабленность, даже сонливость. Более того, нередко на первых порах интеллект «бунтует» и стремится избежать поступления «сырой», «необработанной», а нередко избыточной информации, вытеснить её из сознания, сохранить состояние смысловой сбалансированности. Вот как описывает данное состояние В.В. Розанов: «Иногда чувствую что-то чудовищное в себе. И это чудовищное — моя задумчивость. Тогда в круг её очерченности ничто не входит. Я каменный... В задумчивости я ничего не мог делать. И, с другой стороны, всё мог делать» [5, с. 127]. При этом время течения этого процесса у всех людей разное, но в школе факт индивидуального восприятия и усвоения информации почти не учитывается.

Наше исследование показало, что подростки в подавляющем своём большинстве не проводят различия между понятием и образом, знаком и символом, значением и смыслом, привлекательным объектом и ценностью, желаемым объектом и идеалом, вероятностной и достоверной информацией, буквальными и фигуральными сравнениями, абстрактным и конкретным, знанием (осведомлённостью) и пониманием. И тем самым текущие (проблемные) жизненные ситуации не находят своего адекватно-вербального выражения в слове. И если на уровне подросткового общения это сказывается слабо, то в

сверхнапряжённых проблемно-критических образовательных ситуациях это непонимание становится для возникновения негативных проявлений и даже агрессии решающим. Нередко подросток просто не понимает, как адекватно оценить ситуацию, что с ним происходит и «кто виноват».

Со стороны подростков происходит недооценка того, что сегодняшний информационный мир отличается сложно выстроенной и неоднозначной структурой («эпоха постмодернизма»). Да, «в Интернете всё есть», но это не упрощает, а резко усложняет ситуацию. Любая серьёзная информация напоминает многослойный пирог, т.е. имеет несколько пластов: виртуальный, мифологический, социальный, психологический, нравственный, духовный и т.д. Более того, подача информации имеет смешанный, многовекторный и многоканальный характер. И проявившийся образовательный эксцесс мог возникнуть потому, что не адекватно осмыслена ситуация, не произошло аутентичного понимания, не было приложено должных усилий для взаимопонимания. И в этом нередко виноват педагог, который не улавливает сути таких процессов, как обучение, воспитание, развитие, социализация (их разницу и единство), не владеет навыками организации и самоорганизации образовательного процесса, не умеет выстроить межличностное общение. К сожалению, приходится констатировать, что сегодня учитель — это в основном «урокодатель», который мало задумывается о внутриличностных процессах подростка [2].

Сложность современного образовательного процесса отчасти помог бы раскрыть и разрешить метапредметный подход, заявленный в ФГОС второго поколения, включающий проектную и исследовательскую деятельность учащихся [6]. Ведь он, собственно, и был расчитан на более сложное и современное

(неопределённость, вариативность, вероятность, многовекторность и т.д.) взаимодействие участников образовательного процесса с окружающим миром и миром знаний. Но общероссийского внедрения метапредметного подхода не произошло: стало понятным, что для этого нет элементарных условий. При этом все метапредметные компетенции (рефлексия, моделирование, кодирование, интерпретация, понимание, реконструкция, поиск, проблематизация, прогнозирование и т.д.) ученик мог бы применить к исследованию своего внутреннего мира и тем самым способствовать более глубокому взаимодействию с внешним миром!

Ситуация усугубляется и тем, что к метапредметному подходу большинство учителей относится иронично и несерьёзно, считая, что это всего лишь очередные «псевдонаучные перегибы». Напрягают их и такие понятия, как «компетенции» и «универсальные учебные действия». И эта прагматичная хитрость понятна: для подготовки к любым контрольным и экзаменам им достаточно вложить в детей всего лишь ЗУН-ы (знания — умения — навыки). И здесь учителя напоминают нам самих подростков, которые стремятся пройти путь наиболее легко и с наименьшими психофизическими затратами. Действительно, заниматься развитием ребёнка и учить современному мышлению намного тяжелее, чем просто формировать знания, умения и навыки. Однако уже давно стало очевидным, что прежние образование, установки которого возникли ещё три-четыре столетия назад, не может разрешить проблемы, которые возникают в XXI в. — требуется новый комплексный подход.

Что касается метапредметного подхода, то, как показывает наш многолетний опыт, учителя плохо представляют себе, что такое проектная и исследовательская деятельность. Экспертная работа на многочисленных конференци-

ях позволяет сделать вывод, что очень часто в исследованиях и проектах совершенно отсутствует метапредметная составляющая. И тем самым совершенно обесмысливается проектная и исследовательская работа. Школьники в подавляющем большинстве описывают, воспроизводят, копируют, дублируют, подражают, но не воссоздают, не реконструируют, не интерпретируют, не создают. Такие школьники имеют дело с готовым, застывшим, а значит, «вчерашним миром». Таким образом, дети «защищают» сообщения, доклады, рефераты, но не исследовательские работы! Тем самым они, несмотря на свою компьютерную оснащённость, технологически продолжают учиться на уровне XIX — XX вв. Но мир уже кардинально изменился! И, как заявил наш президент, успешными в наше время могут быть только творческие люди, а нетворческую работу сделают роботы!

Кстати, в современной школе всё чаще можно со стороны ребят услышать следующее: «вызубрил, выучил, знаю, но... не понимаю». Это, конечно же, касается и понимания процессов внутреннего мира. Не лишне напомнить, что понимание — это самая существенная сторона бытия человека. Благодаря пониманию явлений мира человек не просто существует, но развивается. Можно запоминать, систематизировать и передавать значительное количество знаний, но быть абсолютно к ним безразличным. Понимание же — сугубо личностный акт: я сам должен прожить явление знания, за меня это сделать никто не может. И если я что-то понял, я не могу своё знание передать другому — он должен понять сам, своими силами и отчасти по-своему. Поэтому, заостряя проблему, говорят: научить нельзя — можно только научиться. Таким образом, в ходе развития школьника очень важно осваивать и непрерывно выстраивать индивидуальные механизмы понимания себя и явлений мира.

Однако многие школьники и их родители уверены, что «уже готовые» знания в их головы должен вкладывать учитель. Хотя ещё Ф.М. Достоевский подметил: «ибо страх как любит человек всё то, что подаётся ему готовым и не требует выделки» [1, с. 534]. Здесь учащиеся действительно выступают в роли «качественных потребителей», а учитель — в качестве «обслуживающего персонала». И если ребёнок что-то не понимает, то виноват учитель и его «слабая профессиональная подготовка». В этом случае чаще всего родитель находится на уровне осознания ситуации своего ребёнка. В школе нередко можно встретить сцену, когда ребёнок и родитель с особым удовольствием предъявляют «претензии» к маститому педагогу, а учитель «не знает, куда деться». Действительно, а что можно ответить ребёнку, если он постоянно твердит, что не понимает!? Не останавливаясь на этом, укажем лишь на общеизвестный факт: на бесправие и незащищённость сегодняшних педагогов перед агрессивными выпадами детей и их родителей.

Сегодня нередко в средствах массовой информации неуспехи школьников списывают на клиповое мышление. Однако мы в основном положительно относимся к столь часто критикуемому клиповому мышлению. Любой режиссёр знает, как нелегко снять короткий, но выразительный клип, любой литератор — как трудно написать небольшое эссе. Бывает, что телевизионные клипы становятся полноценными произведениями искусства. Мы считаем, что клиповое мышление, как и другие образовательные феномены, имеет как положительные, так и отрицательные стороны. К положительным мы относим способность быстрого и целостного охвата информации, с учётом её эстетической и образной привлекательности, к недостаткам — её малую ценностно-смысловую и логическую дифференцированность. Но настоящее, а не поверхностное клипо-

вое мышление очень продуктивно при строительстве индивидуальной картины мира, личностного мировоззрения, общей культуры школьника.

Внутренний мир подростков можно назвать парадоксально-противоречивым. Окружающий мир для него становится всё более дифференцированным и рациональным, но в то же время проступают его экзистенциальные (иррациональные) противоречия. Подростки впервые сталкиваются с тем, что мир не просто дан или задан, но принципиально и неизбежно противоречив, и воспринимают это нередко как некий обман и средство манипуляции со стороны взрослых. В таких случаях они становятся непримиримыми и в то же время легко поддаются на различные соблазны и искушения. Подросток ещё во многом не понимает, что сложные жизненные проблемы нельзя обойти и перехитрить («закрывать на них глаза», «взять нахрапом»). В первую очередь он должен решать их именно сам, своими усилиями (посильными) и сверхусилиями (избыточными), но для этого должны быть выработаны и постоянно вырабатываться (обновляться) соответствующие индивидуальные механизмы понимания и разрешения возникающих ситуаций. И современная школа должна ему в этом помочь!

Более того, некоторых эксцессов избежать невозможно: благодаря им подросток набирает жизненный опыт, проходит социализацию, взрослеет. Как показывает история развития человечества, в нравственно-этическом становлении почти невозможно «учиться на чужих ошибках», нужно самому прочувствовать, пережить и понять, поэтому приходится вновь и вновь «изобретать велосипед». И тогда очень важно из возникающих проблемных ситуаций делать серьёзные выводы, т.е. давать им моральную оценку и находить жизнеутверждающие ресурсы. В этом случае нравственно-этическое

взросление подростка есть смысл рассматривать как самопознание, при котором он сомневается в себе, бунтует против личностных ограничений, страдает, ищет, осмысливает и переосмысливает и, наконец, делает свободный выбор. В ходе воспитания подростка очень важно их психофизическую энергию сублимировать, перенаправлять в конструктивную деятельность.

В работе с подростками нужно учитывать и ещё один важный фактор. Каждый человек в своей жизни нередко ошибается, тем более подросток. Но если для взрослого человека ошибка явно негативный результат, то для подростка за ошибкой стоит развёрнутое пространство интеллектуального развития, в котором часто отсутствует чёткое разделение на верное и неверное, истинное и ложное, правильное и неправильное. В данном пространстве и строятся модели понимания, в процессе работы над которыми он самостоятельно поймёт, в чём он прав и в чём он заблуждался. Но это уже будет его ответственная ошибка и его правда, а не та готовая истина, которую предложил или навязал ему педагог. В этой связи важно привести парадоксальное признание Ф.М. Достоевского: «Христос ошибался — доказано! Это жгучее чувство говорит: лучше я останусь с ошибкой, со Христом, чем с вами» [1, с. 125]¹. Тем самым в современном образовании ошибка обладает не только негативными коннотациями, но скрывает в себе позитивный развивающий ресурс.

Важно отметить, что современное образование имеет достаточные образовательные ресурсы, чтобы на уровне уроков и внеурочных мероприятий поднимать наисложнейшие экзистенциальные проблемы. Приведём лишь

некоторые высказывания из произведений Ф.М. Достоевского: «Неужели ты совершенно освободил себя от всяких долгов и обязанностей и принял правило жить в одно своё удовольствие; ты не понимаешь, что нет удовольствия без исполнения долга и обязанностей», «Счастье не в одних только наслаждениях, а и в высшей гармонии духа», «Жизнь внешняя, действительная развивает нашу человеческую природу чрезвычайно, она материал даёт», «Лишь трудом и борьбой достигается самобытность и чувство собственного достоинства», «Надо переносить маленькие несчастья жизни... без несчастий и жить не стоит», «Человек несчастлив потому, что не знает, что он счастлив», «Страдание и боль всегда обязательны для широкого сознания и глубокого сердца» [1]. Вспомним в этой связи, как претворял этическую составляющую («открытая этика») на своих уроках замечательный педагог Е.Н. Ильин.

В подростковом возрасте школьники уверенно выделяют существенные признаки и свойства объектов мира, различают свои чувства и переживания, находят им адекватные словесные эквиваленты. Однако, несмотря на всё более и более проявляющуюся логическую иерархию различных состояний человека, в поведении подростка реализуется незначительное количество культурно, социально и нравственно значимых ценностей, так как он ещё не улавливает их иерархии, трендов и экзистенциальной (судьбоносной) значимости. Для этого и существуют в современном образовательном пространстве такие понятия, как «образовательная траектория», «линия развития», «маршрут исследования», «ступеньки творческого восхождения» и т.п., которые важно применять и которыми нужно профессионально управлять.

В подростковом возрасте ценности и антиценности проходят проверку на субъектную значимость. Выработанная

¹ Или вот ещё один вариант данной мысли: «Если бы кто мне доказал, что Христос вне истины, и действительно было бы, что истина вне Христа, то мне лучше хотелось бы оставаться со Христом, нежели с истиной» [1, с. 20].

в младшем школьном возрасте «абсолютная система отсчёта», которая строилась на безоговорочном доверии к миру взрослых, подвергается трансформации и перепроверке. Отсюда и склонность подростков к протестному поведению, манипулятивным действиям и поступкам, противоречивым суждениям, софистическим умозаключениям, саркастическим вопрошаниям. Важнейшей особенностью подростков является постепенный отход от прямого копирования суждений и оценок взрослых к самооценке, к самоосознанию себя в мире, всё большая опора на внутренние критерии. На данном этапе своего развития — он по преимуществу социальный, нравственный и психологический экспериментатор (который нащупывает «ландшафты и границы различных, но взаимосвязанных миров»)!

Повышенную подростковую тревожность, негативизм, недоверчивость опытные педагоги преодолевают через выработку жизнеутверждающих ценностей и смыслов, плодотворную умственную деятельность, включающую развитие продуктивного воображения, логического, критического и диалогического мышления, конструктивного сомнения, искусства интерпретации текстов, поисковых компетенций и т.д. Ведущими формами взаимодействия между учителем и подростком становятся проектная и исследовательская деятельность, дискуссия и диалог, доверительные философские беседы и диспуты, различные социальные и культурные практики.

Одним из важных показателей динамики развития экзистенциальной сферы является систематическое создание подростками образовательных продуктов, в частности — письменных текстов (сочинения, эссе, стихи, этюды, исследовательские работы и т.д.). В них особенно отчётливо и наглядно происходит объективация, материализация

субъективного мира школьника. Как признался один подросток, «я не могу не писать, когда я не пишу, я не думаю». Благодаря создаваемым школьником текстам происходит выход на метапозицию, осознание противоречий и проблем, с которыми он сталкивается, отслеживается направление эволюции его внутреннего мира.

Итак, предотвращение агрессивного поведения подростков возможно средствами индивидуального осознания и понимания проблемных ситуаций с помощью опосредованных диалогических и рефлексивных методик, стимулирующих поиск собственных продуктивных решений и активизирующих жизнеутверждающие ресурсы самой личности (идеалы, ценности, смыслы).

Литература:

1. *Достоевский Ф.М.* Собрание мыслей / Сост. М.А. Фырнин / Ф.М. Достоевский. — М.: Звонница, 2003. — 640 с.
2. *Клепиков В.Н.* Единство и различие процессов обучения, воспитания, развития и социализации в современной школе / В.Н. Клепиков // Воспитание школьников. — 2016. — №9. — С. 71–76.
3. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла / Д.А. Леонтьев. — М.: Смысл, 2003. — 486 с.
4. *Макаренко А.С.* 130 лет со дня рождения великого русского педагога / А.С. Макаренко // Ценности и смыслы. — 2018. — №3. — С. 5–6.
5. *Розанов В.В.* О себе и жизни своей / В.В. Розанов. — М.: Московский рабочий, 1990. — 876 с.
6. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования.* — М.: Просвещение, 2012.
7. *Шварцман К.А.* Философия и воспитание / К.А. Шварцман. — М.: Политиздат, 1989. — 232 с.
8. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории / К.С. Ясперс. — М.: Республика, 1994. — 528 с.