

ШКОЛЬНЫЙ БУЛЛИНГ КАК ОТРАЖЕНИЕ РАЗВИТИЯ ГРУППОВОГО СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. А. Гудзовская, А. М. Манухина, А. А. Проскурина

В статье рассматриваются векторы развития группового субъекта, основанные на осознанности и принятии субъектных позиций. Предлагается описание пяти уровней развития группового субъекта. Школьный буллинг проанализирован как результат дефицитного развития субъектных позиций в группе. Эмпирическое исследование показало, что в современной школе риск буллинга существует в каждом классе. Тем не менее классы даже одной возрастной параллели различаются по степени риска. Рассмотрение школьного буллинга с точки зрения развития группового субъекта деятельности, предлагаемое в настоящей статье, позволяет целенаправленно и эффективно строить как профилактическую работу в образовательных учреждениях, так и видоизменять уже сложившиеся проявления буллинга в конструктивные отношения.

Ключевые слова: групповой субъект действия, буллинг, травля, школа, жертва, мы-группа, субъект-субъектные позиции взаимодействия.

Каждый из нас рос, учился, трудится вместе с другими людьми, которые тоже росли, учились, трудятся, воспитывают, обучают, руководят. Любая из групп, в которую мы включены, характеризуется особым образом организованной совместной деятельностью, обусловленной общностью целей или решаемых задач. Положение о том, что группа не является простым суммированием действий каждого из ее членов, является общепринятым в психологии еще со времен К. Левина. Помимо непосредственной деятельности, по поводу которой создается группа, существует другой пласт внутренних связей группы. Они отражают характер взаимодействия членов группы, их симпатии и антипатии друг к другу, способы реагирования на слова и действия друг друга. Эта сторона существования группы в психологии описывается понятием «коллективный (групповой) субъект деятельности».

Своеобразным методологическим обоснованием существования группового субъекта деятельности можно считать идеи, изложенные П. Штекелер-Вайиховером в статье «Логика со-

Об авторах:

*Гудзовская
Алла Анатольевна
канд. психол. наук, старший научный сотрудник
Института изучения общественных явлений.*

*Манухина
Анастасия Михайловна
педагог-психолог, Комплексный центр социального обслуживания населения Самарского округа*

*Проскурина
Анна Александровна
канд. филол. наук, старший научный сотрудник
Института изучения общественных явлений*

*Адрес для переписки:
Россия, 443001, г. Самара,
ул. Молодогвардейская,
196.
E-mail: aag_1@rambler.ru*

*ББК 88.54
УДК 316.6*

вместного действия в психологии и социальных науках» [Штекелер, 2006]. Анализ совместных действий П. Штекелер-Вайиховер начинается с обращения к слову и феномену «мы». Мы-группа обычно не определяет заранее установленное число персон, в нее входящих. Он пишет, что именно система «мы-свойств» и «мы-действий» определяет объем слова «мы». Некоторые свойства или действия становятся явными, а другие неявно предполагаются, например, «Мы строим дом вместе», а не «Каждый из нас строит дом для самого себя» или «Мы поем дуэтом», а не «Я пою дуэтом» [Штекелер, 2006, с. 16].

Введение понятия «коллективный субъект деятельности» в психологическую теорию совместной деятельности явилось одним из результатов развития представлений о коллективных действиях, проделанных К. А. Абульхановой, А. И. Донцовым, А. Л. Журавлевым.

Эффект группового субъекта деятельности наблюдается не только во взрослых группах, но даже в группах дошкольников, о чем свидетельствуют эксперименты В. С. Мухиной, А. С. Чернышева, Т. И. Сурьяниновой. А. С. Чернышев и Т. И. Сурьянинова также обнаружили возникновение субъекта совместной деятельности в ситуациях неопределенности в группах детей старшего дошкольного возраста и младшего школьного возраста [Чернышев, 1990]. В этом же ключе выполнены экспериментальные работы К. М. Гайдар в студенческих коллективах [Гайдар, 2010].

Понятие «коллективный субъект деятельности» передает активный характер взаимодействия членов группы не только друг с другом, но и с другими участниками именно как с группой. Только такое взаимодействие позволяет объяснять групповые эффекты типа конформизма (С. Аш, М. Шериф), сдвига риска, социальной фасилитации (Н. Трипплетт), эффект групповой идентичности (Г. Тэджфел и Дж. Тернер), эффект подчинения (С. Милграмм), влияния меньшинства (С. Московичи), эффект социальной лени (М. Рингельман), эффект синергии (В. М. Бехтерев), эффект группомыслия (И. Джанис), эффекты группового фаворитизма и эгоизма (В. С. Агеев).

Группа оказывает влияние на поведение субъектов, ее составляющих. Влияние может быть конструктивным – содействовать развитию личности человека, его способностей, удовлетворять потребности в признании, уважении, потребности быть включенным в общность, в безопасности. Группа может обладать свойствами, препятствующими реализации названных потребностей, тормозить развитие, самореализацию, оказывать травматичное действие на психику участников.

Одним из деструктивных феноменов коллективного действия является буллинг (травля). Буллинг – неоднократные агрессивные проявления (физическая агрессия, унижение, оскорбления, бойкот) одного или нескольких человек в группе в отношении неспособного противостоять им члена группы. Буллинг, если его понимать широко, является исторически давним и в высокой степени распространенным способом коллективных действий. Публичные казни в прошлые века, многие библейские сюжеты являются типичными примерами буллинга. Отторжение человека от группы существует и на официальном уровне: «отлучение от церкви», «исключение из партии», «высылка диссидентов

из страны» и проч. Характерной особенностью буллинга, в отличие от других форм проявления агрессии, является то, что остается «за» внешним поведением: кроется осознанное желание причинить физическую или психологическую боль, страдание для достижения собственного удовлетворения.

Буллинг привлек внимание ученых более ста лет назад, тогда начали проводить исследования групповой агрессии в армии, тюрьме, рабочей среде [Ермолова, 2015]. Изучение буллинга в школьных коллективах занимает в этом ряду особое место. Выявлено, что примерно каждый десятый школьник в то или иное время являлся жертвой буллинга. Инициаторами и агрессорами в буллинге за время школьного обучения становятся 10-20% школьников [Собкин, Маркина, 2009]. Школьный буллинг – типичная примета школьной жизни в разных странах. Это отражено в научных публикациях на материале скандинавских стран (Д. Олвеус, П. П. Хайнеманн, А. Пикас, Е. Роланд), Великобритании (В. Т. Ортон, Д. А. Лэйн, Д. П. Таттум, Е. Мунте), США (Каталано, Хоукинс, Харарчи), Австралии (Э. Морган), Новой Зеландии (А. Морган), России (О. Л. Глазман, Т. В. Ермолова, И. С. Кон, Е. Е. Кутявина, А. В. Курамшев) и др.

Исследователями отмечаются негативные психологические последствия буллинга для его жертв, инициаторов и сторонников, свидетелей. ЮНИСЕФ назвала издевательства со стороны сверстников одним из главных вызовов для современной образовательной системы. Организация рассматривает эту угрозу детей наравне с детской преступностью и жестоким обращением в семьях (ЮНИСЕФ, 1914).

В изучении буллинга представлены три основных подхода: диспозиционный, темпоральный, контекстуальный [Бочавер, 2013].

Диспозиционный подход ориентирован в первую очередь на выявление внутриличностных предпосылок и индивидуальных особенностей участников буллинга и его жертв. Среди причин буллинга называют личностные свойства инициатора буллинга, его повышенную агрессивность [Olweus, 1994], его мотив достижения более высокого статуса и сильной, доминирующей позиции в группе сверстников [Salmivalli, 2010]. Исследуются психологические последствия буллинга в детской среде [Бердышев, Нечаева, 2005].

Темпоральный подход ориентирован на выявление тех периодов в жизни, когда риск стать жертвой буллинга становится наиболее высоким, например, период переживания трудной жизненной ситуации, когда человек является особенно уязвим. Исследователи отмечают резкое повышение частоты буллинговых проявлений примерно в 12 лет [Ермолова, 2015; Alsaker, 2008].

В контекстуальном подходе подчеркивается роль системных процессов, социальной среды, микроклимата в группе, в том числе отмечается влияние доминирующего способа взаимодействия между людьми в сообществе. В этом подходе буллинг рассматривается как один из способов установления и поддержки статуса в социальной иерархии [Ениколопов, 2010].

Психологами (исследователями и практиками) ведется поиск методов борьбы с буллингом и его профилактики. Согласно позиции представителей диспозиционного подхода, профилактика буллинга строится на идее необходимости формирования коммуникативных навыков и уверенности в себе жертв агрессии, развитии толерантности у агрессоров. Интересно, что этот подход неявно включает в себя миф о том, что жертва буллинга сама виновата в провокации агрессии. В темпоральном подходе акцент делается на раннем выявлении элементов буллинга, организации психологического сопровождения детей при прохождении возрастных кризисов и в период трудных жизненных ситуаций.

Профилактика буллинга представителями контекстуального подхода видится в изменении системы отношений в организации в целом, формировании альтернативных методов определения статусов в группе, основанных на ценности уважительных отношений. Среди групповых факторов возникновения буллинга называют:

- общий психоэмоциональный фон школы, характеризующийся высоким уровнем тревожности и психической напряженности;
- «политическую» систему учреждения образования, включающую агрессивные взаимоотношения внутри педагогического коллектива, в том числе авторитарно-директивный стиль управления;
- особенности отношения педагогов к школьникам, построенные на необоснованных требованиях со стороны взрослых и максимальном бесправию детей;
- наличие общепризнанных социальных ролей, включающих роли «жертвы» и «хозяина»;
- традиции в социуме, пропагандируемые средствами массовой информации [Мальцева, 2013].

Исследование внешних для детской группы социальных условий возникновения буллинга является, на наш взгляд, наиболее продуктивным. Дети находятся в процессе освоения форм и способов поведения и деятельности. Принцип развития высших психических функций Л. С. Выготского в полной мере относится и к формам поведения, характерным для буллинга. С этой точки зрения особенный интерес представляет роль педагога в возникновении травли в детской группе. На практике именно этот фактор редко учитывается при профилактике и анализе причин групповой агрессии. Это связано с недостаточной исследованностью данной проблемы и, соответственно, отсутствием четкого представления о признаках и возможностях коррекции деструктивного поведения педагога. Представленное ниже эмпирическое исследование является шагом в направлении устранения этого пробела.

А. М. Манухина под руководством Н. А. Солововой провела исследование состояния риска возникновения или существования буллинга в классах одной из школ Самарской области. Всего опрошено 343 учащихся из 14 классов: пять из них – классы начальной школы, восемь классов среднего звена, один класс старшего. Треть опрошенных – учащиеся начальной школы в возрасте 7-10 лет, 212 человек – учащиеся средних классов в возрасте 11-15 лет и 16 учащихся 10 класса в возрасте 15-17 лет.

Методом исследования стал опросник риска буллинга (ОРБ) А. А. Бочавер, В. Б. Кузнецовой, Е. М. Бианки, П. В. Дмитриевского, М. А. Завалишиной, Н. А. Капорской, К. Д. Хломова [Бочавер, 2015]. Опрос был проведен анонимно, что позволило сократить число социально одобряемых ответов. ОРБ состоит из 14 утверждений, к которым предлагается от одного до восьми ответов с возможностью множественного выбора. Часть предлагаемых ответов характеризует риск буллинга, часть, напротив, свидетельствует о психологической безопасности. Наиболее часто выбираемые паттерны ответов соответствуют существующей в классе атмосфере и интерпретируются с точки зрения субъективно переживаемой безопасности или небезопасности нахождения в группе и риск буллинга.

Опрос показал наличие ощущения небезопасности у отдельных учащихся в каждом классе, в каждой возрастной группе. в каждом из обследованных классов присутствует некоторое число учащихся с высокими и очень высокими показателями по измеряемым шкалам, что говорит об их субъективном ощущении небезопасности и повышенном риске различных дезадаптивных способов совладания с тревогой, в том числе буллинга, а также служит предпосылкой к появлению систематических аутсайдеров и выстраиванию иерархических, властных отношений.

Выявлена разница в восприятии атмосферы класса мальчиками и девочками. Девочки выше оценивают небезопасность класса, чем мальчики, но в большинстве девочки же и выше оценивают уровень благополучия.

Пик количества таких учащихся, испытывающих беспокойство о своей безопасности, приходится на возраст 12-14 лет, что соответствует аналогичным исследованиям буллинга. Этот факт обусловлен естественными возрастными задачами подростков, состоящими в выстраивании психологических границ и поиске группы для идентификации, в связи с чем они экспериментируют в коммуникациях, пробуют разные, в том числе агрессивные способы поведения и активно собирают обратную связь.

Тем не менее не в каждом классном коллективе одной возрастной параллели наблюдаются сходные показатели по шкале небезопасности, что говорит о том, что фактор возраста для возникновения буллинга не является решающим.

Можно предположить, что почвой для снижения психологической безопасности и повышения риска возникновения буллинга является педагогический стиль общения, присущий учителю начальных классов. В начальной школе учитель для ребенка является фигурой, обладающей безграничным авторитетом. Он задает характер отношений в классе, его оценки поведения и личности учащихся интериоризируются в самооценку и отношение к другим. Если учитель авторитарен, склонен к подавлению личности учащихся, у них возникает привычка взаимодействовать в рамках давление-подчинение. При переходе в подростковый возраст, когда происходит эмансипация от взрослых, функцию подавления может взять на себя кто-либо из учащихся.

Влияние качества отношений взрослый-взрослый, взрослый-ребенок на риск возникновения буллинга иллюстрирует анекдот, в котором отец после жалобы соседского ребенка на его сына физически наказывает своего, приговаривая: «Я тебе покажу, как маленьких обижать!». Если группа освоила авторитаризм, граничащий с деспотизмом, то появляется ребенок, носитель функции деспота, который и отрабатывает увиденные навыки в своем классе. Он, как и учитель, «объявляет правила» и требует их неукоснительного выполнения. Помогает ему в этом его окружение из эмоционально зависимых от него друзей, чья самооценка нуждается в поддержке уверенного сверстника.

Таким образом, контекстуальный подход к пониманию буллинга подчеркивает значимость для его существования системы отношений, то есть качественное своеобразие группового субъекта деятельности. Использование понятия «группового (коллективного) субъекта деятельности» видится продуктивным для понимания конструктивного / неконструктивного влияния группы на субъектов, ее составляющих, эффективного / неэффективного влияния нахождения в группе на развитие каждого из ее участников.

Конструктивность влияния группы на ее членов, то есть повышение субъективного уровня безопасности каждого человека из группы, их субъективного благополучия, возможностей самоактуализации, должна являться важным критерием оценки развития группового субъекта наряду с результативностью выполнения совместных действий, ставших группообразующим фактором. Вместе с тем развитие группы как группового субъекта осталось за рамками воспитательного процесса в современной школе. При этом развитие учебной группы не происходит автоматически в конструктивном русле. В отсутствие целенаправленного конструирования группы вокруг созидательной деятельности случайным основанием для формирования группы могут стать деструктивные цели.

Группа, как коллективный субъект, может лишь отчасти осознавать собственную субъектность, то есть причинность собственной активности. «Разные коллективы являются коллективными субъектами в разной степени. В полной же мере быть коллективным субъектом означает быть активным, действующим, интегрированным, т. е. выступающим единым целым, ответственным и т. д.», – пишет А. Л. Журавлев [Психология..., 2002, с. 57]. Есть устойчивые словосочетания, отражающие имплицитное представление о классах как групповых субъектах: «спокойный класс», «инициативный класс», «невозможный класс» и проч.

Осознанное педагогическое управление развитием группового субъекта, каковым является каждый класс, видится наиболее эффективной профилактической мерой против разных «социальных недугов», в том числе и буллинга.

Вектором развития групповых субъектов, по аналогии с развитием индивидуальных субъектов, является траектория от меньшей осознанности к большей осознанности, от отсутствия принятия субъектной позиции к ее устойчивому принятию. в качестве предварительной попытки описания уровней развития группового субъекта предлагаем следующие пять уровней. в основу положены представления о развитии со-

циальной зрелости субъекта [Гудзовская, 2014] и исследования Г. Э. Белицкой и К. М. Гайдар о субъектно-субъектных отношениях человека и группы [Белицкая, 1994; Гайдар, 2010].

1. Отсутствие у большинства членов группы осознания себя групповым субъектом, отсутствие тех субъектов, которые говорят о группе «мы». Группа и другой человек воспринимаются как объект. Недостаточно выраженная позиция «Я субъект».

2. Большинство членов группы понимает свою принадлежность к ней. Осознание себя как «представителя группы». Понимание основано на формальных (внешних) признаках (например, учащиеся школы №1, шестиклассники). Доминирование позиций «Я субъект», «Ты объект», «Группа объект».

3. Осознание общности некоторых общегрупповых ценностей, общности взглядов, интересов. Конвенциональная мораль. Часто используется местоимение «мы» («мы с классом ходили», «мы решили»). Доминирование позиций «Я субъект», «Ты субъект», «Группа субъект», «Другая группа объект». Недостаточная дифференциация собственной и групповой субъектности.

4. Осознание себя коллективным субъектом деятельности «мы вместе это можем» с осознанием собственных целей, задач, интересов. Доминирование позиций «Я субъект», «Ты субъект», «Группа субъект», «Другая группа объект».

5. Преодоление групповой корпоративности. Осознание возможностей группы в отношениях с другими группами. Осознание собственной одновременной принадлежности к разным группам, в том числе к наиболее широкой общности – человечеству («мы-группа» и «мы-люди»). Доминирование позиций «Я субъект», «Ты субъект», «Группа субъект», «Другая группа субъект».

С точки зрения предложенной схемы развития группового субъекта, буллинг – это форма взаимодействия в группе, основанная на объектных отношениях. В группе не сформирована позиция «Группа субъект» («Наша группа как единый организм»), к другим группам не сформирована позиция «Другая группа субъект» («Другая группа существует, нам есть до нее дело, они состоят из живых людей-субъектов»), в группе (инициатор буллинга, его окружение, свидетели буллинга) доминирует позиция «Ты объект». Жертва буллинга чаще всего воспринимает всю группу как враждебную, то есть психологически остается или попадает на первую стадию развития группового субъекта.

Способом преодоления уже возникшего буллинга является создание в существующем классе позитивно-ориентированной микрогруппы, которую инструктируют и обучают субъект-субъектному отношению с жертвой буллинга, вовлечению этого человека во взаимодействие группы. Варианты проявления отношений предлагают участники микрогруппы. Например, они демонстрируют человеку, который раньше подвергался травле, знаки симпатии (улыбка, приветствие и т. п.), приглашают его поучаствовать в общей активности (разговоры, игры), выражают неодобрение поведением тех, кто продолжает травлю. В эмпирическом исследовании М. Уильямса показано, что пострадавший неизменно становится частью новой позитивно-ориентированной группы. Там, где раньше он в школе сталкивался с изоляцией и отвер-

жением, теперь ему предлагают возможности участия и сотрудничества, которых он был лишен [Уильямс, 2010]. В течение нескольких недель проявления буллинга прекращаются. В группе исчезают проявления объектных отношений к другим людям и группам.

В широком понимании профилактикой буллинга является демократизм в отношениях: в классе, школе, стране, мире. Формы неприятия чужого мнения, психологическое давление в ситуациях административной или властной зависимости являются характерными чертами современной действительности в разных сферах: политике (отношениях между партиями, кандидатами на выборах), образовании (вертикаль директор – учитель, учитель – ученик, учитель – родитель), административной сфере (чиновник – электорат), правовой (правовые органы – граждане РФ) и проч. В тех странах, где сильно финансовое и правовое расслоение, школьный буллинг является естественным отражением системы неравенства в отношениях в детской жизни. Если в обществе доминирует формальное отношение к человеку, насилие и унижение, то есть способы поведения, свойственные незрелой личности, если эти формы поведения занимают большое место среди других способов взаимодействия, буллинг среди школьников будет процветать, имея поддержку в форме образцов взрослого поведения, авторитета статусов, отношения к человеку как функции.

Список литературы

- 1 Белицкая Г. Э. О роли субъектности в формировании социально-политических ориентаций / Г. Э. Белицкая // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 4. – С. 56-62.
- 2 Гудзовская А. А. Психология социальной зрелости. – Самара, 2014.
- 3 Бердышев И. С., Нечаева М. Г. Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде. Вопросы диагностики и профилактики: практическое пособие для врачей и социальных работников. – СПб., 2005.
- 4 Бочавер А. А., Кузнецова В. Б., Бианки Е. М., Дмитриевский П. В., Завалишина М. А., Капорская Н. А., Хломова К. Д. Опросник риска буллинга (ОРБ) // Вопросы психологии. – 2015. – №5. – С. 146-157.
- 5 Бочавер А. А., Хломов К. Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журн. ВШЭ. – 2013. – Т. 10. – № 3. – С. 149-159.
- 6 Гайдар К. М. Групповой субъект в зеркале социальной перцепции // Известия ВГПУ. – 2010. – №4 (48). – С. 108-111.
- 7 Глазман О. Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – №105. – С. 159-165.
- 8 Ениколопов С. Н. Актуальные проблемы исследования агрессивного поведения // Прикладная юридическая психология. – 2010. – Т. 2. – С. 37-47.
- 9 Ермолова Т. В., Савицкая Н. В. Буллинг как групповой феномен: исследование буллинга в Финляндии и скандинавских странах за последние 20 лет (1994 – 2014) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. – 2015. – Т. 4. – № 1. – С. 65-90. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76177.shtml> (дата обращения: 02.09.2017).
- 10 Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? // Семья и школа. – 2006. – №11. – С. 15-18.
- 11 Кутявина Е. Е., Курамшев А. В. Проблема насилия в школе глазами учителей // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». – 2013. – №4(32). – С. 45-50.
- 12 Мальцева О. А. Профилактика жестокости и агрессивности в школьной среде и способы ее преодоления. URL: http://www.academy.edu.by/files/29052013_profilaktika_zhestokosti_i_agressivnosti.pdf (дата обращения: 04.06.2016).
- 13 Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 368 с.
- 14 Собкин В. С., Маркина О. С. Влияние опыта переживаний «школьной травли» на понимание подростками фильма «Чучело» // Вестник практической психологии образования. –

2009. – № 1. – С. 48-57.
- 15 Чернышев А. С., Сурьянинова Т. И. Генезис группового субъекта деятельности // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11. – № 2. – С. 7-15.
 - 16 Штекелер-Вайиховер П. Логика совместного действия в психологии и социальных науках // Академия. Эпистемология и философия науки. – 2006. – Т. IX. – №3. – С. 15-32.
 - 17 Уильямс М. «Команды под прикрытием»: переопределение репутаций и трансформация отношений травли в школьном сообществе. URL: <https://narrlibrus.wordpress.com/2010/07/27/mwilliams1/#more-1027>.
 - 18 ЮНИСЕФ. URL: https://www.unicef.org.uk/Documents/Publications/Unicef_ChildreninDanger_ViolencereportW.pdf (дата обращения: 08.01.2016).
 - 19 Alsaker F., Nagele C. Bullying in kindergarten and prevention // Understanding and addressing bullying: An international Perspective PrevNet publication series / D. Pepler, W. Craig. – 2008. – Vol. 1. – P. 230-248.
 - 20 Olweus D. Bullying at school: Longgterm outcomes for the victims and an effective schoollbased intervention program // Aggressive behavior: Current perspectives / Ed. L. R. Huessmann. – New York: Plenum Press, 1994. – P. 97-130.
 - 21 Salmivalli C. Bullying and the peer group: A review // Aggression and Violent Behavior. – 2010. – Vol. 15. – No. 2. – P. 112-120. doi:10.1016/j.avb.2009.08.007.