



Насилие в школах и защита социальной справедливости

©А.С. Колесников

*Санкт-Петербургский государственный университет, Институт философии,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Аннотация. Статья касается проблем, вызывающих озабоченность, связанную с насилием (буллинг) в школах и школьных учреждениях. Как международное явление, оно рассматривается на анализе работ из США, Европы, ЮАР, Египта, России. Затрагиваются вопросы, связанные с насилием, совершаемым на территории школы, но которое уходит корнями в более широкий социальный контекст и неразрывно связано с такими проблемами, как экономическое развитие страны, бедность, безработица, алкоголизм, наркомания, быстрая урбанизация, иммиграция, гендерное неравенство, расовое и этническое различие, разрушение семейной жизни и «социальный распад» в обществе с переходной экономикой. Школьное насилие рассматривается как нежелательная форма поведения учащихся, приводящая к негативным воздействиям на другого человека или организацию. Это поведение может включать действия против объектов (кража, вандализм и поджог); против сверстников (от запугивания и киберзапугивания, физических и онлайн-издевательств и нападений до сексуальных домогательств и изнасилований), против персонала (физического, словесного, сексуального характера) и других действий «без жертв» девиантного или нежелательного поведения, такого как прогулы. Степень психологического дистресса лица, получающего специальную образовательную поддержку, связана с интеллектуальными и языковыми нарушениями, является препятствием для социальной интеграции. При этом показывается, что очень часто насилие выступает как защитная агрессия. Слишком многие дети сегодня чувствуют себя абсолютно незащищенными. Они живут в нестабильное время и в нестабильной семье (развод родителей, страх взрослых потерять работу, финансовые трудности в семье...). Школа же, точнее, непрерывные изменения в системе ее требований, делают детей еще более неуверенными. И они защищаются от всех и всего сразу. Защищаются так как умеют. Следовательно, важно установить границы дозволенного: дети принимают правила, если они основаны на здравом смысле и не унижают их. Важно учить детей мирному стилю общения, пресекать унижения.

Ключевые слова: насилие, формы насилия в школах, защитная агрессия, границы дозволенного, социальная справедливость

Для цитирования: Колесников А.С. Насилие в школах и защита социальной справедливости // *Социальная компетентность*. 2023. Т. 8. № 1. С. 59–73

Violence in schools and the protection of social justice

© Anatoly S. Kolesnikov

*St. Petersburg State University, Institute of philosophy,
St. Petersburg, Russian Federation*

Abstract. The article deals with issues of concern related to violence (bullying) in schools and school institutions. As an international phenomenon, it is considered on the analysis of works from the USA, Europe, South Africa, Egypt, Russia. All issues related to violence committed on school grounds, but which is rooted in a broader social context and is inextricably linked to such problems as the economic development of the country, poverty, unemployment, alcoholism, drug addiction, rapid urbanization, immigration, gender inequality, racial and ethnic differences, the destruction of family life and “social disintegration” in a society with a transitional economy. School violence is seen as an undesirable form of student behavior that leads to negative impacts on another person or organization. This behavior may include actions against objects (theft, vandalism and arson); against peers (from bullying and cyberbullying, physical and online bullying and assaults to sexual harassment and rape), against staff (physical, verbal, sexual) and other “victimless” deviant or undesirable behavior, such as truancy. The degree of psychological distress of a person receiving special educational support is associated with intellectual and linguistic disabilities, is an obstacle to social integration. At the same time, it is shown that very often violence acts as defensive aggression. Too many children today feel completely defenseless. They live in unstable times and in an unstable family (parents’ divorce, adults’ fear of losing their jobs, financial difficulties in the family ...). The school, more precisely, continuous changes in the system of its requirements, make children even more insecure. And they protect themselves from everyone and everything at once. They defend themselves as best they can. Therefore, it is important to set the boundaries of what is permissible: children accept the rules if they are based on common sense and do not humiliate them. It is important to teach children a peaceful style of communication, to stop humiliation.

Keywords: violence, forms of violence in schools, defensive aggression, boundaries of what is permissible, social justice

For citation: Kolesnikov A.S. (2023) Violence in schools and the protection of social justice *Sotsial'naya kompetentnost'* = *Social Competence*. Vol. 8. No. 1. P. 59-73. (In Russ.).

Введение

Проблема насилия в учебных заведениях не нова. Её часто муссируют средства массовой информации, а о жертвах – школьниках и учителях – даже снимают фильмы. Насилие в школах таково, что о нем пишут в Европе и в Азии, Латинской Америке и США. «Международный Справочник по школьным издевательствам» сообщает, что факты издевательства в школах были задокументированы и изучены в странах по всему миру (в Австралии, Бельгии, Бразилии, Канаде, Китае, Дания, Англия, Финляндия, Франция, Германия, Греция, Ирландия, Италия, Латвия, Литва, Япония, Нидерланды, Новая Зеландия, Норвегия, Португалия, Шотландия, Южная Африка, Южная Корея, Швеция, Швейцария, Турция и Соединенные Штаты) (Handbook of Bullying, 2010. P. 268-281).

Насилие существует на нескольких экологических уровнях, связанных с конвергенцией факторов риска и защиты способов разработки и внедрения эффективных программ профилактики и вмешательства с процессами на индивидуальном уровне, уровне сверстников, семьи и общества (Mayer, 2010).; Osher, et al., 2006). Насилие, совершаемое на территории школы, уходит корнями в более широкий социальный контекст и неразрывно связано с такими проблемами, как бедность, безработица, алкоголизм, наркомания, быстрая урбанизация, иммиграция, гендерное неравенство, разрушение семейной жизни и «социальный распад» в обществе с переходной экономикой (Gilbert, 1996). Школьное насилие в литературе часто рассматривается в широком смысле как группа нежелательных форм поведения, которые приводят к значительному негативному результату для другого человека или организации

(например, для школы). Это поведение может включать действия против объектов (кража, вандализм и поджог); против сверстников (от запугивания, издевательств и нападений до сексуальных домогательств и изнасилований); против персонала (физического, словесного, сексуального характера) и других действий «без жертв» девиантного или нежелательного поведения, такого как прогулы (Burton, 2008; Smith, et al., 2002).

Более широкое, более контекстуальное определение насилия, связанного со школой, заключается в том, что оно происходит на её территории. Это определение включает поездки в школу или из неё, а также во время мероприятий, спонсируемых школой. Негативные действия определяются как когда «кто-то намеренно причиняет или пытается причинить вред или дискомфорт другому (Rigby, 2002).

Обсуждения

Сообщения о насилии в школе датируются, начиная с 1970-х годов. Однако похоже, что в последнее время на территории школы участились случаи насилия, которые привели к летальному исходу. По данным Бюро статистики юстиции США, в 2007 году было зарегистрировано 43 насильственных смерти, связанных со школой (среди молодежи в возрасте от 5 до 18 лет), и около 1,5 миллиона жертв насильственных преступлений в школе (среди учащихся в возрасте 12–18 лет), включая 826 800 краж и 684 100 насильственных преступлений (простое нападение и серьезное насильственное преступление). В течение 2007–2008 учебного года 85 % государственных школ зарегистрировали, что у них произошло по крайней мере одно насильственное преступление, кража или другое преступление (Dinkes, et al., 2009). Тем не менее эмпирически и

вопреки общественному мнению, количество актов насилия, совершаемых на территории школы, на самом деле уменьшается (Boogen, Handy, 2009).

Школьное насилие среди детей и молодежи во всем мире по-прежнему вызывает озабоченность, поскольку более половины случаев виктимизации несовершеннолетних происходит в школе или на её территории. Соединенные Штаты считаются самой жестокой страной в промышленно развитом мире. Статистические данные, опубликованные Национальным центром помощи жертвам преступлений, свидетельствуют о том, что 74 % детей в возрасте от восьми до 11 лет и 84 % подростков в возрасте от 12 до 15 лет сообщили, что сталкивались с поддразниванием и издевательствами в своей школе. Почти половина (45 %) начальных школ, 74 % средних школ и 77 % старших школ ежедневно сталкивались с одним или несколькими инцидентами с применением насилия. (Pichler, et al., 2005). При этом добавляют, что 20 % молодежи признались в регулярном ношении ножа, пистолета или другого оружия, в то время как семь процентов сообщили, что они носили оружие на территории школы. Итак, «молодежь не только становится более жестокой, но и все чаще использует насилие как форму разрешения конфликтов». Исследователи (Boroughs, Massey, Armstrong, 2006) обнаружили, что количество обращений относительно насилия в школах с низким социально-экономическим статусом примерно в пять раз больше, чем в школах с высоким социально-экономическим статусом (SES), в то время как количество обращений по поводу поведения в классе было в три раза выше в школах с низким SES по сравнению со школами с высоким SES. Хотя общеизвестно, что социальные факторы, такие как бедность, безработица и высокий уровень преступности, были связаны с эскалацией насилия в школах. Некоторые авторы предупреждают, что явление школьного насилия не имеет границ и на

самом деле широко распространено во всех школах и сообществах (Браун, 2007; Лоусон, 2005).

Профессиональное образование в дополнение к гендерному признаку и классам – представляло 31 государственную школу в 12 штатах по всей территории США в 2009–2010 годах. Что касается расы/этнической принадлежности, 1528 учащихся подтвердили свой опыт виктимизации, (53,2 %) были европеоидами, и (45,7 %) составляли этнические меньшинства. (24,4 %) были сильно обеспокоены конкретными случаями издевательств, были ранены физически и эмоционально, но посещали школу. У них были проблемы с едой, сном или нормальным восприятием жизни. Издевательства могут серьезно влиять на психосоциальное функционирование, академическую работу и здоровье детей, ставших мишенью для хулигана, который может ударить, пнуть, обзванивать свои жертвы, распространять слухи, настраивает на негативное отношение к ученику (Swearer et al., 2001). Физическое издевательство, наименее распространенное в отношениях в системе общего образования, но буллинг ведет к серьезным расстройствам, вплоть до чувства небезопасности и угрозы из-за элементарных и более вероятных издевательств. Степень психологического дистресса лица, получающего специальную образовательную поддержку, связана с интеллектуальными и языковыми нарушениями. Запугивание, в том числе и киберзапугивание, является препятствием для социальной интеграции. Вывод таков, что администраторы, школьные консультанты, психологи и учителя должны работать рука об руку в уменьшении эмоционального ущерба учащихся, подвергнутых насилию (World antibullying forum, 2021; Downes, Cefai, 2016).

Насилие как поведение. Оформились три основные темы: насилие как поведение; насилие как опыт и сила и авторитетность. Полученные данные указывают, что насилие в школе увековечивалось как

сверстниками, так и учителями в физической и словесной формах. Телесные наказания по-прежнему оставались распространённой стратегией поддержания дисциплины и авторитета в школе в целом в ряде стран и регионов мира. Исследования показали, что учащиеся проводят различие между актами школьного насилия и игровыми драками в зависимости от намерений и реакций вовлечённых лиц. Возникли противоречивые настроения относительно приемлемости насилия в школе. С одной стороны, участники хотели, чтобы насилие в школе прекратилось, описывая его как оскорбительное. Однако они также выразили мнение, что, когда насилие в школе используется кем-либо, обладающим властью, в целях дисциплины или защиты, оно является уместным и приемлемым. Таким образом, участники рассматривают школьное насилие в двучленной роли – оно используется негативно для причинения вреда, но также положительно для обеспечения порядка и защиты. (Ertesvag, Vaaland, 2007).

Насилие в школах в последнее время связано со стрельбой в школах и смертей как школьников, так и учителей (Pichler, Vockewitz, 2005; Smit, 2007). Обзор литературы свидетельствует о том, что явление не ново и было предметом дискуссий и внимания на протяжении многих десятилетий. Фактически, растущая забота о безопасности учащихся и учителей стимулировала зарождающуюся программу междисциплинарных исследований. Проблема в том, что дети в современном обществе сталкиваются с непростой задачей адаптации к миру, который больше не является предсказуемым или безопасным. Появился спрос на социальные исследования для обеспечения того, чтобы голоса детей были услышаны, а их мнения изучались в вопросах, которые влияют на их жизнь. (Espelage, Swearer, 2004).

Очень часто насилие выступает как защитная агрессия. Издевательства не являются частью нормативного развития детей и подростков и следует рассма-

тривать как предвестник более серьёзных агрессивных поведения (Nansel, et al., 2001). Однако половина подростков в мире испытывает насилие со стороны сверстников на территории школы и за ее пределами, а это 150 млн детей в возрасте 13–15 лет – ЮНИСЕФ Доклад исполнительного директора ЮНИСЕФ Генриетты Фор от 2018 г. [Электронный ресурс]. URL.: <https://uni.cf/end-violence> (21.01.2023). 3 из 10 учащихся в 39 промышленно-развитых странах признаются в травле над сверстниками, около 720 миллионов детей школьного возраста живут в странах, где телесные наказания в школе запрещены не в полной мере. В то время как девочки и мальчики подвергаются риску травли, девочки чаще становятся жертвами психологических форм издевательств, а мальчики имеют более высокий риск быть подверженными физическому насилию и угрозам.

Россия не избежала этих проблем. 40 % московских подростков говорят о том, что их (хотя бы однажды) высмеивали перед классом, 26 % знают, что значит быть униженным одноклассниками или учителем, 6 % подвергались избиениям в школе. Обзывают, толкают, унижают, портят личные вещи, как правило, тех детей, которые чем-то отличаются от других, от принятых в детской группе стандартов, по мнению школьного психолога. Крайне грубо и жестоко ведут себя даже маленькие дети. 42 % родителей мальчиков и девочек 4–12 лет регулярно наблюдали жестокое поведение сверстников своих детей. Еще 23 % помнят единичные случаи агрессии, 10 % родителей говорят о том, что иногда так себя ведет их собственный ребенок. И лишь 24 % никогда не сталкивались с детской жестокостью. Как такое могло произойти? Слишком многие дети сегодня чувствуют себя абсолютно незащищенными. Они живут в нестабильное время и в нестабильной семье (развод родителей, страх взрослых потерять работу, финансовые трудности в семье...). Школа же, точнее, непрерыв-

ные изменения в системе ее требований, делают детей еще более неуверенными. И они защищаются от всех и всего сразу. Защищаются так, как умеют, иногда избивая учителей (Рутман, 2023).

Права ребенка и школьная среда.

Немало детей ежедневно сталкиваются с физическим и эмоциональным насилием, страдают от побоев дома. Им неоткуда ждать защиты. Проявляемое ими насилие – по сути, это крик о помощи. Среди «обозленных» учеников есть и те, кому трудно наладить отношения с окружающими. Они чувствуют себя изгоями, жертвами, аутсайдерами. Их повышенная агрессивность – всего лишь отчаянная попытка добиться признания. И здесь не влияние группы, а нерешенные психологические проблемы. Следовательно, важно установить границы дозволенного: дети принимают правила, если они основаны на здравом смысле и не унижают их. Учитывать детей понимать чувства – свои и других людей, – одна из задач воспитания. Необходимо развивать у детей эмпатию, эту прекрасную способность понимать (не оценивая) слова, эмоции, убеждения другого человека и то, что они значат для него. Для этого можно использовать драмкружки, игры, тренинги, на которых дети смогут осознать, что ощущает другой, когда они его обижают. Или почувствовать границы допустимого для самого себя и других: я не буду причинять тебе зла и не позволю, чтобы ты причинял зло мне. Сложность состоит в наши дни еще в том, что сегодня происходит размывание многих ценностей, поэтому учителям и взрослым (в семье и школе) нужно снова и снова объяснять детям поступки других людей и, конечно, показывать собственным примером, что никому не позволено унижать человека. Необходимо воспитывать в детях чувство собственного достоинства. Это долгий процесс, который включает и личный пример учителя, и общение на уроках, и человеческие взаимоотношения после занятий. Терпеливость, разумность, ве-

ликодушные – из этих качеств складывается толерантность, признание права (для себя и других) быть иным. Именно ее отсутствие все чаще становится причиной насилия в школе.

Важно учить детей мирному стилю общения. Разговаривать о разных важных для них темах, пояснять, спорить, давать им высказаться и, главное, внимательно слушать детей для того, чтобы учить их самостоятельно разрешать конфликты и отстаивать свою позицию словами, а не кулаками. Пресекать унижения. Злые шутки, унижительные прозвища, насмешки, которыми дети осыпают друг друга, могут стать причиной постоянной враждебности. Исследователи ссылаются на различные принципы, установленные Конвенцией ООН о правах ребенка, которые признают, что: «дети имеют право на консультации и учет, на доступ к информации, на свободу слова и мнений, а также на оспаривание решений, принятых по от их имени». Однако часто взрослые могут прислушиваться к тому, что говорят дети, но отвергать их мысли или идеи как несущественные. Таким образом по сути с детьми можно консультироваться, но на самом деле их не слышат (Morrow, Richards, 1996). А ведь школьная среда оказывает значительное влияние на процесс социализации молодого человека (Jeffhas, Artz, 2007), обеспечивая платформу для развития навыков позитивной гражданской позиции и подготовку детей к их роли в обществе в целом. Поэтому крайне важно обеспечить, чтобы обучение происходило в безопасной, доверительной и воспитывающей среде (Lubbe, Mampane, 2008), что несколько расходится с образом, созданным постоянными сообщениями СМИ и академическими исследованиями по всему миру (Comparative Study, 2015).

Насилие как таковое включает в себя издевательства (офлайн и онлайн), исследование которых является важным направлением для понимания социальной интеграции учащихся в специальном

образовании. В целом, учащиеся специальных учебных заведений говорили о большем физическом и эмоциональном ущербе, и психологическом стрессе в результате их виктимизации. Кроме того, учителя и персонал были более склонны к словесному, реляционному и физическому запугиванию учащихся, получающих специальное образование, согласно самоотчету учащихся. Что касается пола, то мальчики испытывали виктимизацию в 1,83 раза чаще в старшей школе, чем в младших классах, и в 2,20 раза чаще, чем у девочек. Преступники-мальчики в 2,25, 1,44 и 1,34 раза чаще совершали нападения на мальчиков по сравнению с девочками начальной школы, чем в средней и старшей. Исследования показали, что более слабые учащиеся, ставшие жертвами, с большей вероятностью имеют проблемы, связанные со школой (Olweus, 1993). Многочисленные исследования показали, что дети с дефектами в два раза чаще подвергаются издевательствам, чем здоровые. Как результат – детская депрессия, одиночество, ибо неприятие сверстниками вдет и к низкой самооценке (более 50 % учащихся, получающих специальное образование). Фактически, хроническая виктимизация увеличивает риск проблем со здоровьем от 20 % до 30 % учащихся в системе общего образования (Tudge, 2008).

Важно, что большинство молодых людей, подвергшихся повышенному риску виктимизации и подвергшихся издевательствам, не совершают самоубийств. Конечно, иметь меньше друзей, чем твои сверстники, может привести к негативным социальным ролям или обладанию более слабыми социальными потенциальными последствиями на всю жизнь, такие как отсутствие навыков в борьбе за высокий статус в обществе, может вести к социальной маргинализации. Однако издевательства могут быть чрезвычайно стрессовыми: в Соединенных Штатах Америки согласно исследованиям, 95 % учащихся подвергаются физическому

издевательствам, особенно получающих образование в специальных школах. Несмотря на растущую осведомленность о буллизме, возрастные, гендерные эффекты, раса и этническая виктимизация также имеют значение – в этом кластере физическое издевательства встречается чаще (Planson, 2023).

Вывод таков, что администраторы, школьные консультанты, психологи и учителя должны работать рука об руку в уменьшении эмоционального ущерба учащихся, подвергнутых насилию. Необходимо коллективное понимание: а) уяснения теоретических и эмпирических основ издевательства, б) их оценки и измерения и в) профилактики и вмешательства в случае издевательства. Стоит обратить внимание на программы по снижению уровня виктимизации, которые включают дисциплинарные методы, работу со сверстниками, обучение родителей, надзор за игровой площадкой, дисциплинарные методы, школьные конференции, информацию для родителей, правила в классе, управление классом и видеоролики (Ttofi, et al., 2008).

Школьное насилие в ЮАР. Как и везде, южноафриканские СМИ широко освещают случаи насилия в школах (De Wet, N.C. (2009). По данным агентства по мониторингу СМИ, в период с января 2007 года по апрель 2009 года не было ни одного месяца без освещения случаев насилия в школе в новостях Южноафриканского телевидения (Media Tenor, 2009). Кроме того, новости о насилии в школах составили более четверти всех новостных сюжетов, посвященных школам в международном освещении, и 10 % во внутреннем контексте. Поэтому неудивительно, что эти факты привели к исследованиям о причинах и природе насилия в школе и возможных мерах по его устранению (Bruce, 2007; Dahlberg, Krug, 2002). Одним из наиболее масштабных исследований насилия в школах в Южной Африке, проведенных Центром правосудия и предупреждения преступности (CJCP)

в 2005 году, было исследование виктимизации молодежи (Burton, 2008). Среди его основных выводов было то, что школьная среда является наиболее распространенным местом воровства, нападения и сексуального посягательства, с которыми сталкиваются дети и молодежь, показывающие, что двое из пяти молодых людей сообщили, что они столкнулись с той или иной формой преступления в школьном контексте. Согласно Бертону (2008), насилие в школах может принимать различные формы: словесные, грабеж и, казалось бы, беспричинное насилие. Он упоминает запугивание, издевательства, стрельбу, поножовщину, бандитизм и незаконный оборот наркотиков как формы насилия в школе. Учащиеся сообщают о легкости доступа в школах к алкоголю, наркотикам и оружию (Braun, 2007). Хотя трудно точно определить причинно-следственную связь, нет никаких сомнений в том, что существует сильная корреляция между злоупотреблением психоактивными веществами и преступностью или насилием.

Насилие в школах оказывает долгосрочное воздействие на эмоциональное и психологическое развитие учащихся (Neser, 2005), негативное влияние на понимание детьми того, как устроен социальный мир (Leoschut, Vonora, 2007), способствует развитию самобичевательных установок и атрибуций, которые могут привести к интернализации дистресса. «Все эти последствия способствуют неспособности к обучению, будь-то из-за повышенной осведомленности или возбудимости; невнимательность из-за страха; или повторяющихся, навязчивых мыслей о посттравматическом стрессовом расстройстве» (Pichler, et al., 2005).

Растущий насильственный характер сообществ в Южной Африке стал широко распространенной характеристикой (не ограничиваясь бедными домохозяйствами), и многие исследователи полагают, что это привело к очевидному иммунитету детей к насилию, которое их окружает.

Эта двойственность отражается в количестве детей, которые заявляют в различных анкетах, что они чувствуют себя в безопасности в школе (и в своем сообществе), несмотря на высокий уровень преступности и насилия (Burton, 2008).

Было выявлено множество причин и способствующих факторов, которые неразрывно связаны с прошлым угнетением в Южной Африке (Barker, Ricardo, 2005). Хотя насилие в школах может быть глобальной проблемой, представляется, что наихудшее насилие наблюдается в обществах, где ресурсы наиболее ограничены, в странах, переживающих состояние гражданских потрясений или войны. Южная Африка преодолевает наследие апартеида и его укоренившейся политики неравенства и дискриминации. В этой связи сельская среда часто характеризуется высоким уровнем неграмотности взрослого населения и недостаточным участием родителей в школьном обучении. Кроме того, вера в колдовство, плохое состояние школьных зданий и сооружений, а также смутные представления о необходимости обеспечения школьной безопасности затрудняют усилия по обеспечению школьной безопасности (Burnett, 1998; Несер 2005).

Несмотря на сообщения о высоком уровне насилия в школе, участники заявили, что они чувствовали себя в безопасности в школе (например, 90 % в исследовании Burton, 2008 и 70 % в исследовании Несера, 2005). Это противоречие подчеркивает предполагаемую широко распространенную «банализацию» и нормализацию насилия среди молодежи, которая по-видимому рассматривает насилие как законную форму разрешения конфликтов (Burton, 2008). Аналогично, (Leoschut, Vonora, 2007) сообщают, что постоянное воздействие на молодежь преступных и насильственных действий в их домах и школах привело к нормализации таких действий в их социальных контекстах и, следовательно, восприятию того, что преступность и насилие являются

ся частью нормального порядка вещей. Лишенные позитивных, этических образов для подражания, считают, что преступление является средством приспособиться, а иногда и выжить.

Именно эта озабоченность побудила исследовать как учащиеся определяют и конструируют смысл вокруг своего опыта школьного насилия. Мало внимания уделялось тому, как сами учащиеся осмысливают и интерпретируют опыт насилия в школе (Burton, 2008). Уголовные нарушения и физическое насилие постоянно используются в качестве критерия насилия в школе, игнорируя другие повседневные нарушения и проблемы с дисциплиной. Понимание жизненного опыта и потребностей детей имеет решающее значение для отстаивания их потребностей на уровне политики и программ (Freeman, Mathison, 2009).

Чтобы понять, каким образом дети приобретают репертуар насилия, необходимо изучить экологию контекстов, в которых они растут (Ward, 2007). Это и результат взаимодействия индивидуальной уязвимости (например, плохой контроль импульсов или низкий интеллект), проблемы в среде воспитания (например, плохая родительская дисциплина) и стрессоры в более широкой социальной среде (например, проживание в бедных районах с высоким уровнем преступности или имеющие ограниченные возможности получения образования).

Насилие в школе – это сложное явление, его причины многогранны, а последствия выходят далеко за рамки непосредственных исполнителей и жертв (Антибуллинг, 2022), оно по-прежнему наносит ущерб многим сообществам. Это неуловимое явление, которое не поддается попыткам объяснить его (Chan, 2009). Обширный обзор Брауна (Braun, 2007), южноафриканской литературы по теме школьного насилия показывает, что, хотя не все школы сталкиваются с одинаковыми типами или уровнями насилия, есть темы, которые проходят через

всю литературу. Здесь выделяется семь конкретных проявлений насильственного поведения: 1) воровство и вандализм; 2) неуважение к учителям и угрозы в их адрес; 3) издевательства над учащимися; 4) физические нападения; 5) оружие в школе; 6) гендерное насилие и сексуальные посягательства; и 7) банды. Несколько исследований свидетельствуют о том, что школы стали небезопасными местами для учащихся, препятствуя здоровому росту и развитию (Ward, 2007) и оказывая негативное влияние на культуру обучения и эффективность преподавательской деятельности (De Wet, 2007).

Если насилие в школах упоминается как глобальная проблема, то Южная Африка рассматривается как регион с высоким уровнем насилия, в котором школы особенно страдают от насилия (Van Jaarsveld, 2008), но социально-экономический статус здесь не главное. Ни одна школа не застрахована от проблемы школьного насилия, ибо само обучение часто ответственно как за инициирование насилия, так и за воспроизведение его через чрезмерно контролируемые и ограничительные подходы к обучению и дисциплине в школе. Школьный климат – сложная матрица отношений, убеждений и чувств учащихся и взрослых к школе; межличностных отношений внутри школы; ценностей и норм, особенно в отношении разрешения межличностных конфликтов; и кодексов поведения. Враждебный климат за пределами классной комнаты также может повлиять на академические усилия и успеваемость учащегося, подразумевая, что чувство эмоциональной безопасности имеет решающее значение для обучения. Sacco, V.F. & Nakhaie, M.R. объясняют, что даже страх и беспокойство по поводу угрозы виктимизации снижают качество школьной жизни и серьезно подрывают образовательные цели. Хотя учащиеся могут пропускать школу из-за опасений за свою физическую безопасность, они также могут делать это из-за страха эмоцио-

нальных насмешек, включая издевательства или притеснения со стороны других учащихся или персонала из-за их пола, внешнего вида, инвалидности, сексуальной ориентации, расы, языка, поведения или по другим вопросам.

Школьный персонал становится боязливым и тревожным, а под видом самообороны происходит все большее ношение оружия. Ирония заключается в том, что со временем эти поведение и установки способствуют постепенному принятию насилия как разумной формы разрешения конфликтов в школьной среде (и за ее пределами). Нормы сверстников и взрослых, которые игнорируют или усиливают некоторые формы агрессии (такие как издевательства), часто порождают агрессивное поведение (De Wet, 2007. P. 673). Как известно, в Соединенных Штатах (а затем и практически во всем мире) основной ответной мерой стала установка охранников, металлоискателей, камер и опознавательных знаков на территории школ. Однако их эффективность в снижении уровня насилия в школе была поставлена под сомнение и подвергнута критике (Voogen, Handy, 2009).

Разработка соответствующей превентивной и адаптивной политики для департаментов образования и школ через модель «Процесс-Личность-Контекст» ставит личность в центре этих взаимодействующих систем (Bronfenbrenner, 1995). Они включают *Микросистему*, с которой индивид имеет прямой контакт и включает соседство, школу, группу сверстников и семейные факторы. Она состоит из модели деятельности, ролей и межличностных отношений, с которыми сталкивается развивающийся человек в данной обстановке. В рамках этой системы «значимые другие», которые также обладают отличительными личностными характеристиками и системами убеждений, могут влиять на развитие учащегося. Поэтому стоит принять к сведению, что системы убеждений родителей, учителей, друзей и сверстников могут оказы-

вать особенно важное влияние на участников. *Мезосистема* – включает в себя связи или взаимодействия между двумя или более микросистемами, в которых участвует развивающийся ребенок. Этот уровень включают жестокое поведение между учеником и его / ее сверстниками, дисциплину в школе или в доме. *Экосистема* – это связи и процессы, происходящие между двумя или более установками, в которых по крайней мере одна не содержит развивающегося ребенка. Практическими примерами этой системы являются решения, принимаемые между учителями и местным руководящим органом относительно политики дисциплины. *Макросистема* – охватывает любую группу (культуру, субкультуру или другую расширенную социальную структуру), члены которой разделяют системы ценностей или убеждений, ресурсы, опасности, образ жизни, структуры возможностей, варианты жизненного пути и модели социального обмена (Elliott, Tudge, 2007). Эти общие ценности, культурное понимание, приоритеты, история и символы определяют процесс принятия решений и действия в рамках других систем.

Подходя к этому исследованию с позиции социального конструктивизма, стоит говорить о возможных значениях, которые эти взаимодействия (процессы) и влияния имеют для ребенка (учащегося). В любом случае, необходима инновационная образовательная модель транснациональной и критической педагогики в форме учебных программ.

Глобализация знаний, образования и школьного образования идет рука об руку с ростом глобализации мировой экономики (Brooks, Normore, 2010). Авторы предупреждали о возможности культурной и интеллектуальной колонизации, а также опасности коммодификации образования. Школы испытывают беспрецедентный рост различных форм разнообразия, в том числе языка, религии, страны происхождения, страны миграции, сексуальности, и отличие многих других

сортов (Brooks, Normore, 2015). Разнообразие оказывает значительное влияние на опыт работы педагогов, сотрудников, учащихся, родителей/опекунов и других членов общины. Понимание культур и субкультур в школе помогает руководителям понять источники конфликтов, когда они возникают, и они в состоянии поставить эти конфликты в историческом и чутком подходе (Barakat, Brooks, 2016). Глобализация представляет серьезную угрозу для идентичности, национализма и местных знаний (Brooks, 2010).

Школа в Египте. Бывшие колониальные страны вынуждены соотносить современное светское образование и религиозное воспитание, традиционное обучение и форм обучения, такие как экстремальную версию французской централизации, деформированную версию британской проверки и экзаменов, и справедливый доступ к образованию с западной капиталистической (неолиберальной) концепцией приватизации и активного обучения педагогов. (Ibrahim, 2010). Эти обстоятельства стимулирует разные группы интересов, чтобы попытаться влиять на образовательную политику в Египте. Так, Каир – это густонаселенный город 7,6 млн человек. В городе 2,034 частных школ составляют 47 % от всей системы, и 2,261 государственных школ приходится около 53 % (Barakat, Brooks, 2016) Международные школы – это частные школы, которые приняли систему образования отличную от министерского плана. Многие системы обучения завезены из других стран – американские, британские, французские, или немецкие школы (Hayden, Thompson, 1995).

Каждая из них исходит из национальной учебной программы или ключевых педагогических подходов, связанных с этой страной. Американские международные школы работают самостоятельно, как и частные учреждения и финансируются в основном за счет оплаты за обучение. Эти школы отражают то, что многие сочли бы достаточно традицион-

ной моделью образования в США: язык обучения-английский, преподаватели используют американские методические приемы, учебные планы американо-ориентированные, организационные схемы и классное руководство как в США. Школы разделяют две основных цели: обеспечить наилучшее возможное образование для учащихся, и заботиться о повышении взаимной передачи и интеграции культуры между США и принимающей страны. Надо иметь в виду, что в стране 90 % мусульманское большинство и 10 % христиан-коптов. Это консервативное патриархальное общество, где очень важна семья, которая поддерживает и опекает детей. Существуют различия между египетской и американской культурами. Если в американской культуре люди конкурентоспособны и ориентированы на результат, в египетской культуре, они заботятся больше о совместных отношениях, чем результатах.

Школа вынуждена поддерживать тонкий баланс между процессом глобализации и сохранением национальной идентичности. Так, школа была разделена на египетская культура и американскую субкультуру. Построены два основных кампуса. Одним из них является городок для египетской части и соответствует учебной программе Министерства. Другой международный кампус, который включает в себя американскую, британскую и немецкую школу, каждый из которых соответствует своим учебным программам. Эти международные школы аккредитованы соответствующими организациями в своих странах, но, в соответствии с египетским законодательством, они все равно работают под эгидой и контролем Министерства. Три международные школы имеют отдельные здания в рамках международного кампуса, хотя открытые спортивные площадки, библиотеки, научные и ИТ-лаборатории, сосредоточены в едином здании.

Расположенный на окраине Каира, комплекс занимает огромную площадь и

обслуживает более 5000 учащихся. 3000 посещают национальную школу, следующей Египетскому национальному учебному плану, а остальные 2000 учащихся распределяются среди трех различных международных школ. Это частная школа с относительно высокой платой за обучение, все дети принадлежат к верхнему слою среднего социального класса. Цель у них – подготовить своих детей, чтобы стать «успешными гражданами Всемирного сообщества». В американской школе обучается около 900 учащихся: 80 % египетских и 20 % американских или американо-египетских студентов. Работают 36 педагогов, девять из них американские и 20 египетских учителей в школе, многие из которых трудились в течение многих лет без контрактов. Остальные семь учителей были на половину египтянами, на половину американцами или египтянами, которые получили образование в США. Если у египетского учителя зарплата была 2000 Ле, то у американского учителя с аналогичной квалификацией 8000 Ле. Разница в зарплате не была связана с индивидуальными особенностями, правами человека, или усилиями социального вклада или заслуг. Это просто связано с относительными достоинствами зарубежных учетных данных американских учителей. При этом американские коллеги считали, что египетские учителя были в плену своих религиозных убеждений и считали, что системе в целом не хватало прозрачности.

Отдельные занятия для девочек и мальчиков направлены на повышение самооценки, влияние на СМИ, давление со стороны сверстников, никаких наркотиков, никакого алкоголя, курения, и, наконец, воздержание от добрачного секса. Последнее условие и вызвало бурную дискуссию, ибо одни говорили о воздержании как культурной норме, а другие о том, что школа должна информировать о других культурах (американская школа поощряет внебрачные сексуальные отношения), а не заниматься дезинформа-

цией и оболваниванием детей, делая их заложниками репрессивных религиозных идей. В общем задача одна – помочь учащимся задуматься о своих предположениях о культуре, профессиональном долге, личном выборе, невзирая на политический контекст.

Поиски справедливости в школах Финляндии. Конечно, есть и другие возможности против буллинга на пути к социальной справедливости. Так, финской молодежи предлагают вести её защиту через изучение «межгруппового мышления» как нового подхода к предотвращению радикализации и экстремизма посредством образования (Benjamin, et al., 2022). В этом свете исследование межгруппового мышления финских учащихся в возрасте 16–19 лет, обучающихся в профессионально-технических учебных заведениях, обнаружило три различных типа мышления между группами. Результаты показывают, что межгрупповые установки студентов преимущественно *эгалитарны, непредвзяты и инклюзивны*. Однако есть также студенты, менталитет которых настроен против эгалитаризма и доминирования, и для которых финское происхождение является маркером границ и социальной изоляции. При усилении и манипулировании взгляды этой молодежи могут стать радикальными с серьезными последствиями для национальной безопасности и общественного единства.

Радикализация в насильственный экстремизм – это глобальное явление, которое вполне может угрожать равенству и социальной справедливости – основным ценностям, на которых основано гражданство в демократических обществах (Kennedy, 2019). Лица и группы, рассматриваемые как «радикализованные», обычно придерживаются сильных идеологических взглядов на социальную справедливость и гражданственность в «идеальном обществе», в котором предполагаемая несправедливость будет устранена. Эти проблемы особенно заметны в

контексте образования (Benjamin, 2021), которому отводится центральная роль в предотвращении насильственной радикализации и экстремизма

Один из способов сделать это – рассмотреть психологию и эпистемологию радикально настроенных людей. Экстремизм можно рассматривать как образ мышления, как способ видения мира и других, который противоречит идеологиям и методам их достижения (Cassam, 2022). Он ближе к идее мировоззрения, с помощью которого мир рассматривается, воспринимается и интерпретируется. Имея дело с предположениями, идентичностями, установками и властными отношениями и, таким образом, допуская их критическое осмысление и (де)конструкцию. Образ мышления может иметь адаптивно-дезадаптивные и нормально-ненормальные психологические характеристики, поэтому он определяет, как человек интерпретирует ситуации и реагирует на них. Борум утверждает, что «мышление и мировоззрение человека создают психологический «климат», в котором различные уязвимые места и склонности формируют идеи и поведение таким образом, что это может увеличить риск или вероятность участия человека в насильственном экстремизме» (Wogum, 2014).

Способы мышления и рассуждений экстремистов обычно можно охарактеризовать как догматические, ограниченные и даже иррациональные. Негативное отношение основано не на традиционных социальных категориях, таких как этническая принадлежность или религия, а на индивидуальных различиях, в образе жизни и поведении, которые они воспринимали как угрожающие их чувству безопасности и социальной гармонии молодежи, обучающейся в профессионально-технических учебных заведениях: как финские, так и международные исследования показывают, что по сравнению с молодежью академического образования молодежь неакадемической сферы

сообщает о менее терпимом отношении к мигрантам и этническим меньшинствам (Koirikivi, et al. 2021).

Профили были названы *ориентированными на статус-кво* (48 %), *на включение* (41 %) и *на исключение* (11 %) по ориентации на групповое равенство и непредубежденность. В целом результаты показывают, что большинство респондентов (89 %) желают социального равенства между группами и разделяют склонность к непредубежденности в отношении новых идей и перспектив. Профильная группа «Ориентированные на инклюзивность» (41% респондентов), из которых 32 % назвали себя мальчиками, 59 % – девочками и 9 % – другими или не хотели раскрывать свой пол. Группа показала высокую открытость другим как на местном, так и на глобальном уровне. Анализ их интересов показал, что самые сильные ценности были связаны с их ближайшими сообществами, такими как семья, друзья и дом, за которыми следовали гуманистические ценности равенства, уважения, прав человека, свободы и милосердия. Также высоко ценилось психическое и физическое благополучие, как и положительные межличностные эмоции, такие как счастье, любовь, наслаждение жизнью и общность. Работа, учеба и хобби, как основные аспекты повседневной жизни, также получили много упоминаний. Как и в случае с самыми большими угрозами потери этих значимых вещей, молодежь, ориентированная на *инклюзивность*, сообщила о своих проблемах с психическим здоровьем и смерти, за которыми следовали расизм, дискриминация и ультраправые взгляды. Более того, глобальные кризисы, такие как войны, конфликты и изменение климата часто упоминались как угрозы. Таким образом, с точки зрения межгрупповых установок как количественный, так и качественный анализ выявил сильную направленность на равенство и беспристрастные, просоциальные установки для группы, ориентированной на инклюзивность. Низкий

средний показатель догматизма и высокий средний показатель либерализма показали, что молодые люди, ориентированные на инклюзивность, имели высокий уровень эпистемической эмпатии к разным людям и были очень открыты для альтернативных идей и мнений.

Ценности, которые считались важными и значимыми для молодежи, ориентированной на *исключение*, были преимущественно сосредоточены на важных референтных группах, таких как семья и друзья, но в равной степени на более абстрактных и более широких описаниях ингрупп, таких как финская нация, финский народ и финская этническая принадлежность.

Работа, учеба и хобби, важные элементы повседневной жизни для всей молодежи, также стали ценными, как и моральные ценности, такие как *доверие, честность и уважение*, которые традиционно считаются частью «национальных ценностей» в Финляндии (Helkama, Portman, 2019). С точки зрения угроз, потери вышеупомянутых значимых вещей,

группа, ориентированная на исключение, видела прежде всего иммиграцию и «великую замену», термин, который все чаще используется в политических дебатах правого толка, подчеркивая озабоченность исламом и страх перед иммигрантами, вторжение в Финляндию. Еще одна серьезная угроза их ценностям исходила от нынешнего лево-зеленого правительства. Что касается межгрупповых установок, группа, ориентированная на исключение, продемонстрировала сильную предрасположенность к неравенству и иерархии среди социальных групп, проявляли наименее толерантное отношение к разным людям и мировоззрениям. Можно интерпретировать эти находки как свидетельство готовности «сохранить Финляндию для финнов». Схожие результаты согласуются с исследованиями других европейских стран, где национальная идентификация и этническая концепция государственности становятся все более распространенными и связаны с предполагаемой этнической угрозой (Weber, 2022).

Список источников / References

Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective. Edited by Shane R. Jimerson, Susan M. Swearer, and Dorothy L. Espelage. 2010 Routledge, Taylor and Francis, 268-281.

Mayer, M.J. (2010). Structural analysis of the 1995-2005 School Crime Supplement datasets: Factors influencing students' fear, anxiety and avoidant behaviours. *Journal of School Violence*. 9, 37-55.

Osher, D., Dwyer, K. & Jimerson, S.R. (2006). Safe, supportive and effective schools: Promoting school success to reduce school violence. In S.R. Jimerson, & M.J. Furlong (Eds) *The handbook of school violence and school safety: from research to practice* (chap 4, pp.51- 72). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Gilbert, L. (1996). Violence and health—South Africa 1995. *Social Science Medical*. Vol. 43(5), 873-886.

Burton P. (2008). *Merchants, Skollies and Stones*. Experiences of school violence in South Africa. Centre for Justice and Crime Prevention. Monograph Series No. 4. Cape Town.

Smith P.K., Cowie, H., Olafsson, R.F., & Liefhoghe A.P.D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a 14-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.

Rigby K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley.

Dinkes R, Kemp J, Baum K & Snyder T.D. (2009). *Indicators of School Crime and Safety*. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S.

Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice. Washington, DC. Available from: <http://www.ncjrs.gov/App/publications/abstract.aspx?ID=250497> (24.12.2022).

Booren L.M & Handy D.J. (2009). Students' Perceptions of the Importance of School Safety Strategies: An Introduction to the IPSS Survey. *Journal of School Violence*, 8(3), 233-250.

Pichler R., Urban A. & Bockewitz L. (2005). The teaching of violence prevention in a school setting – what can be done? In K. Sexton-Radek's (Ed) *Violence in schools: issues, consequences, and expressions*. (chap 5, pp.91-102). Westport, Conn: Praeger Publishers, p. 93.

Boroughs M, Massey O.T. & Armstrong K.H. (2006). Socioeconomic Status and Behavior Problems. *Journal of School Violence*. 4(4), 3-46.

Swearer S., Song S., Cary P.T., Eagle J.W., & Mickelson W.T. (2001). Psychosocial correlates in bullying and victimization: The relationship between depression, anxiety, and bully/victim status. In R.A. Geffner and M. Loring (Eds.) *Bullying Behavior: Current issues, research, and interventions*. Bingham-

ton, NY: Haworth Press.

World antibullying forum., 2021. Available from:
https://worldantibullyingforum.com/uploads/sites/2/2022/03/Abstract-book_Wabf2021.pdf
(24.12.2022).

Downes P.; Cefai C., How to Prevent and Tackle Bullying and School Violence: Evidence and Practices for Strategies for Inclusive and Safe Schools, NE-SET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016.

Ertesvag S.K. & Vaaland G.S. (2007). Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the Respect program. *Educational Psychology*, 27, 713-736.

Espelage D.L., & Swearer S.M. (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Nansel T.R., Overpeck M., Pilla R.S., Ruan W.J., Simons-Morton B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094–2100.

Morrow V & Richards M. (1996). The ethics of social research with children: An overview. *Children & Society*. 10(2), 90-105. Available from: <http://0-www.wiley.com.innopro.ac.za/WileyCDA/>, c. 91.

Рутман Михаил. Страх потеряли Санкт-петербургские ведомости, 17. 01. 2023. С. 6.

Jeftas, D & Artz, L. (2007). Youth violence. A gendered perspective. In P. Burton (Ed). *Someone stole my smile. An exploration into the causes of youth violence in South Africa*. (Monograph 3). Cape Town: CJCP

Lubbe, C & Mampane, R. (2008). Voicing children's perceptions of safety and unsafety in their life- worlds. In L. Ebersöhn (Ed) *From microscope to kaleidoscope: Reconsidering educational aspects related to children in the HIV&AIDS pandemic*. (chap 9, pp.129-145). Netherlands: Sense Publishers

Comparative Study of Bullying. *Victimization Among Students in General and Special Education Exceptional Children* 2015, Vol. 81(2) 176 –193

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell

Tudge, J. (2008). *The everyday lives of young children: Culture, class and child rearing in diverse societies*. London: Cambridge Press

Sonia Planson, (2023) *Race, Cultural Capital, and School Achievement in Race-Blind France / Sociology of Education*, Vol. 96(1) 19–42

Ttofi, M.M., Farrington, D.P., & Baldry, A.C. (2008). Effectiveness of programmes to reduce school bullying: A systematic review. *The Swedish National Council for Crime Prevention*. Retrieved January 9, 2009

De Wet, N.C. (2009). Newspapers' portrayal of school violence in South Africa. *Acta Criminologica*, 22(1), 46-67

Media Tenor. (2009) *School violence makes good news*. Retrieved on 24 September 2009 from www.mediatenor.co.za/newsletters.php?id_news=150.

Bruce, D. (2007). To be someone: status insecurity and violence in South Africa. In P. Burton (Ed). *Someone stole my smile. An exploration into the causes of youth violence in South Africa*. Monograph 3. Cape Town: CJCP.

one stole my smile. An exploration into the causes of youth violence in South Africa. CJCP Monograph 3, Cape Town.;

Dahlberg, L.L & Krug, E.G. (2002). Violence - a global public health problem. In E.G. Krug, L.L Dahlberg, J.A Mercy, A.B Zwi, & R Lozano (Eds). *World report on violence and health*. (Chap 1, pp.1-21).

Braun, C. (2007). *School violence*. Southern African Catholic Bishops' Conference – Parliamentary Liaison Office. Retrieved 27 July 2022 from http://www.cplo.co.za/site/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=43&Itemid=54&limit=10).

Neser J. (2005). An exploration of learners' views on certain aspects of school safety. *Acta Criminologica*. 18(3), 61-81.

Leoschut L & Bonora, A. (2007). Offender perspectives on violent crime. In P. Burton (Ed). *Someone stole my smile. An exploration into the causes of youth violence in South Africa*. Monograph 3. Cape Town: CJCP.

Pichler R., Urban A. & Bockewitz, L. (2005). The teaching of violence prevention in a school setting – what can be done? In K. Sexton-Radek's (Ed) *Violence in schools: issues, consequences, and expressions*. (chap 5, pp.91-102). Westport, Conn: Praeger Publishers, c. 95.

Barker G & Ricardo, C. (2005). *Young Men and the Construction of Masculinity in Sub-Saharan Africa: Implications for HIV/AIDS, Conflict, and Violence*. The World Bank Social Development Papers: Conflict Prevention and Reconstruction. Paper No. 26. Retrieved from <http://www.worldbank.org/conflict>

Freeman M & Mathison, S. (2009). *Researching children's experiences*. NY: The Guilford Press.

Ward C.L. (2007). Young people's violent behaviour: Social learning in context. In P. Burton (Ed). *Someone stole my smile. An exploration into the causes of youth violence in South Africa*. CJCP Monograph 3 (chap 1, pp.9-37), Cape Town: CJCP).

Chan J.H.F. (2009). Where Is the Imbalance? *Journal of School Violence*.8(2) 177-190.

Van Jaarsveld L. (2008). Violence in schools: A security problem? *Acta Criminologica CRIMSA Conference Special Edition* (2), 175-188.

Sacco V.F. & Nakhaie, M.R. (2007). Fear of school violence and the ameliorative effects of student social capital. *Journal of School Violence*. 6(1), 3-25.

Bronfenbrenner U. (1995). Development ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G.H Elder, Jr & K. Luscher (Eds), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp.619-647). Washington, DC: American Psychological Association.

Elliott J.G & Tudge, J.R.H. (2007). The impact of the west on post-Soviet Russian education: Change and resistance to change. *Comparative Education*. 43(1), 93-112.

Brooks J.S., Normore A.H. (2010). Educational leadership and globalization: Literacy for a global perspective. *Educational Policy*, 24, 52-82.

Brooks J.S., Normore A.H. (2015). Education and globalization: How interconnected global and local systems influence developing and developed coun-

tries. In Jean-Marie G., Sider S., Desir C. (Eds.), Comparative international perspectives on education and social change in developing countries and indigenous peoples in developed countries, pp. 277-300.

Maysaa Barakat, Jeffrey S. Brooks (2016) When Globalization Causes Cultural Conflict: Leadership in the Context of an Egyptian/American School Journal of Cases in Educational Leadership, Volume 19, Issue 4.

Brooks M.C. (2010). Religious conversion to Islam and its influence on workplace relationships in American and Egyptian schools: A case study. Educational Policy, 24, 83-109.

Ibrahim A.S. (2010). The politics of educational transfer and policymaking in Egypt. Prospects: Quarterly Review of Comparative Education, 40, 499-515. P. 510.

Hayden M., Thompson J. (1995). International schools and international education: A relationship reviewed. Oxford Review of Education, 21, 327-345. in Egypt. Cairo, Egypt: ZEF Bildungsstudie.

S. Benjamin P. Koirikivi, V. Salonen, L. Gearon, A. Kuusisto (2022) Safeguarding social justice and equality: Exploring Finnish youths' 'Intergroup Mindsets' as a novel approach in the prevention of radicalization and extremism through education in Education, Citizenship and Social Justice 1-21.

Kennedy K.J. (2019) Civic and Citizenship Education in Volatile Times: Preparing Students for Citizenship in the 21st Century. Singapore: Springer.

Benjamin S, Gearon L, Kuusisto A, et al. (2021) Threshold of adversity: Resilience and the prevention of extremism through education. Nordic Studies in Education 41(3): 201-218.

Cassam Q (2022) Extremism: A Philosophical Analysis. Abingdon: Routledge.

Borum R (2014) Psychological vulnerabilities and propensities for involvement in violent extremism. Behavioral Sciences & the Law 32: 286-305: 287.

Koirikivi P, Benjamin S, Kuusisto A, et al. (2021) Values, lifestyles, and narratives of prejudices amongst Finnish youth. Journal of Beliefs and Values 42: 1-15.

Helkama K and Portman A (2019) Protestant roots of honesty and other Finnish values. In: Sinnemäki K, Portman A, Tilli J, et al. (eds) On the Legacy of Lutheranism in Finland Societal Perspectives. Helsinki: Finnish Literature Society, pp.81-100.

Weber H (2022) The educational divide over feelings about ethnic minorities: Does more education really lead to less prejudice? Journal of Ethnic and Migration Studies 48: 228-247.

Информация об авторе

Колесников Анатолий Сергеевич,
доктор философских наук,
профессор, профессор кафедры истории
философии,
Институт философии,
Санкт-Петербургский государственный
университет,
199034, г. Санкт-Петербург,
Университетская наб., 7-9,
Российская Федерация,
kolesnikov1940@yandex.ru

Вклад автора

Автор выполнил исследовательскую работу, на основании полученных результатов провел обобщение, подготовил рукопись к печати.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Информация о статье

Статья поступила в редакцию 02.02.2023;
одобрена после рецензирования 10.02.2023;
принята к публикации 01.03.2023.

Information about the author

Anatoly S. Kolesnikov,
Dr. Sci. (Philosophy),
Professor of History of Philosophy Department,
Institute of Philosophy,
St. Petersburg State University,
7/9 Universitetskaya Embankment,
199034 St. Petersburg,
Russian Federation,
kolesnikov1940@yandex

Contribution of the author

The author performed the research, made a generalization on the basis of the results obtained and prepared the copyright for publication.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

The author has read and approved the final version of this manuscript.

Information about the article

The article was submitted 02.02.2023;
approved after reviewing 10.02.2023;
accepted for publication 01.03.2023.