

Насилие в школе: социально-психологические объяснения и рекомендации

Березина Е. Б.*,

канд. психол. наук, преподаватель психологии, Раффлский колледж высшего образования (Сингапур)

Бовина И. Б.**,

докт. психол. наук, ведущий научный сотрудник НИЛ «Научно-методическое обеспечение экстренной психологической помощи» Центра экстренной психологической помощи Московского городского психолого-педагогического университета, профессор кафедры методологических проблем криминальной психологии факультета юридической психологии Московского городского психолого-педагогического университета

Цель настоящей статьи заключается в рассмотрении потенциала социально-психологического знания для объяснения насилия в школе на основе рассмотрения ряда зарубежных работ. Особое внимание уделяется анализу школьного буллинга¹ (рассматриваются различные формы буллинга, роли в буллинге и пр.). Обсуждается необходимость использования более высоких уровней объяснения, чем интраиндивидуального и интериндивидуального. Предлагается говорить о буллинге как о групповом процессе. В фокусе внимания находятся различные социально-психологические схемы, приложимые к объяснению буллинга, особое внимание уделяется теории социальной идентичности и ряду исследований, выполненных в различных странах [9; 14–17; 22]. Обсуждаются первые исследования, выполненные в рамках теории социальных представлений [25]. Рассматриваются основные принципы практических рекомендаций, которые можно сформулировать на основе результатов исследований, выполненных в рамках социально-психологического знания.

Ключевые слова: насилие в школе, агрессия, буллинг, социальное отвержение, теория социальной идентичности, теория социальных представлений.

*e.lizavetaberezina@raffles-college.edu.sg

**innabovina@yandex.ru

¹Школьная травля.

Целью настоящей статьи является анализ зарубежных социально-психологических исследований по проблеме насилия в школе, совершаемого детьми и подростками в отношении своих сверстников. Мы хотим обратить внимание читателей на многоаспектность этого явления и на возможности социально-психологического знания в его объяснении и формулирования рекомендаций, адресованных взрослым, находящимся рядом с детьми и подростками, которым необходима помощь взрослых (будь то родителей или учителей). Нет сомнения в том, что эта проблема актуальна не только для зарубежных школьников [1]. За последний год в СМИ неоднократно обсуждались ситуации школьного насилия (случай избияния одноклассницы в Приморье, случай издевательств над одноклассницей в Якутии, случай избияния в Калининградской области, случай избияния в Брянской области...), причем в некоторых случаях жертвы побоев были госпитализированы, а в отношении нападавших одноклассниц были заведены уголовные дела.

Только в поисковой системе «Яндекс» можно обнаружить 3 миллиона ответов на ключевое словосочетание «насилие в школе» (334 блога). Хотя этот результат и включает случаи насилия учителей по отношению к школьникам, а также случаи насилия учеников в отношении учителей, тем не менее, частотность данной темы в публичном дискурсе, несомненно, указывает на то, что она привлекает внимание людей, становится темой обсуждений.

Заметим также, что взаимодействуя с учителями в рамках конференций и публичных лекций, мы часто получаем вопросы об агрессии школьников, о «школьной травле», что школьники выкладывают в интернет видеоматериалы, на которых они фиксируют побои одноклассников и др. Словом, учителя демонстрируют свою озабоченность обозначенной проблемой, желание понять, почему это происходит, как можно противостоять этому явлению. Все это, безусловно, указыва-

ет на актуальность обращения к теме насилия в школе и необходимость формулирования рекомендаций для последующей разработки превентивных программ.

В настоящей работе мы предприняли анализ ряда зарубежных социально-психологических исследований, в которых содержатся объяснительные схемы причин насилия в школе². В силу того что разработка профилактических мер и превентивных программ может опираться только на эмпирические результаты проверки той или иной теоретической модели, ценность этого анализа становится очевидной. На настоящий момент проблемы насилия в школе в рамках социально-психологической теории получили свое преимущественное изучение в работах зарубежных авторов, этим, отчасти, объясняется наше обращение к работам иностранных авторов.

Проблемы насилия в школе привлекли внимание американских исследователей после серии убийств, совершенных школьниками. Как отмечает М. Лири с колл. [20], только за период с 1995 по 2001 год 40 человек были убиты и 104 – получили ранения в ходе стрельбы в школе³. Безусловно, эти события породили самые широкие дискуссии о состоянии американского общества, о нормализации насилия (агрессия и насилие становятся основными темами кинематографа, видеоигр, рассмотрение того, как модифицировался американский кинематограф в XX столетии, может стать темой отдельного исследования, посвященного изучению банализации насилия), о необходимости пересмотра законов о доступности оружия и пр.

Наряду с этим широкие круги американского общества оказались озадачены необходимостью разработки соответствующих превентивных и профилактических программ, направленных на подростков и молодежь. Однако для их создания и реализации требовалось сначала понять причины этих актов насилия, совершаемых школьниками. В работе М. Лири с колл. было предпринято исследе-

² Мы очень надеемся, что учителя и родители, которые подсказали нам тему для размышлений, смогут получить исчерпывающий ответ на интересующие их вопросы.

³ Авторы исследования исключили из анализа случаи насилия с использованием оружия, совершенные индивидами той же возрастной группы, но вне школьных стен.

дование case-study, которое позволило проанализировать 15 эпизодов насилия с применением оружия, совершенных детьми и подростками в возрасте от 6 до 18 лет (в одном случае из 15 – акт насилия был совершен девушкой) во время школьных занятий, т. е. не внешкольного пребывания учеников (до и после школы) [20].

Опираясь на предшествующие исследования⁴, указывающие на связь социального отвержения и агрессии, исследователи выдвинули предположение, согласно которому реальное или воображаемое отвержение в межличностных отношениях может спровоцировать акты насилия в школе с использованием оружия [там же].

Утверждая, что среди подростков отвержение в межличностных отношениях чаще всего представлено в трех основных формах: насмешки над другими, остракизм и отвержение в романтических отношениях, авторы проанализировали эти 15 случаев школьного насилия. Кроме того, для каждого случая фиксировались и другие переменные (словами исследователей – факторы риска), а именно: 1) наличие психологических проблем у инициатора актов насилия с использованием оружия; 2) наличие повышенного интереса к оружию и взрывоопасным веществам; 3) наличие повышенного интереса к проблемам смерти и насилия. В результате было показано, что в 12 случаях из 15 инициаторы актов насилия с применением оружия подвергались насмешкам со стороны одноклассников, остракизму, были жертвами буллинга. Словом, оказывались на периферии школьной социальной жизни. Только в двух случаях исследователи не смогли обнаружить каких-либо оснований говорить об отвержении, ибо зачинщиками стрельбы оказывались популярные школьники. В 10 случаях у инициаторов актов насилия констатировалось наличие психологических проблем (сюда были включены депрессия, гиперактивность, садистские тенденции). В 4 случаях инициаторы насилия демонстрировали повышенный интерес к оружию, производству взрывчатых веществ. Наконец, в 4 слу-

чаях – проявляли большой интерес к теме смерти и другим так называемым «мрачным темам» [19]. Авторы заключают, что социальное отвержение является важным фактором, позволяющим предсказать школьное насилие с использованием оружия. Сходные результаты можно обнаружить и в совместном отчете американской секретной службы и департамента образования в рамках проекта «Safe school initiative» [27]. Так, авторы проанализировали 37 случаев школьного насилия, произошедших за период с 1974 по 2000 год в 26 различных штатах. Проведенный анализ позволил авторам сделать следующие основные выводы: 1) акты насилия в школе с использованием оружия едва ли являются случайным импульсивным действием; 2) в большинстве случаев другим людям становятся известными намерения и планы инициаторов насилия заранее; 3) большинство инициаторов школьного насилия с использованием оружия не угрожают своим жертвам до самого акта насилия; 4) не существует точного профиля инициатора школьного насилия с использованием оружия (по демографическим, социальным и личностным характеристикам); 5) в большинстве случаев инициаторы насилия демонстрируют такое поведение, которое замечают другие и интерпретируют как потребность в помощи окружающих; 6) большинство инициаторов насилия едва ли могут справиться с последствиями потерь и личных неудач. Многие из них предпринимали попытки самоубийства (или считали такой акт возможным); 7) многие инициаторы насилия чувствовали себя жертвами буллинга со стороны сверстников; 8) большинство инициаторов насилия имели доступ к оружию; 9) во многих случаях одноклассники инициатора насилия так или иначе были вовлечены в сам акт насилия; 10) несмотря на соответствующие действия полиции, в большинстве случаев акты насилия были остановлены другими способами, нежели их усилиями.

Несомненно, все эти выводы важны и должны быть учтены при разработке профилактических мер и превентивных программ. Несложно заметить, что полученные результаты требуют дальнейшего анализа, что по-

⁴ Идея о связи социального исключения с агрессией.

звонило бы говорить о ряде предикторов школьного насилия с использованием оружия. Однако в нашем случае наибольший интерес представляет вывод, что инициаторы актов насилия в школе с использованием оружия чувствовали себя жертвами буллинга, этот факт важен как для понимания связи насилия с социальным исключением и отвержением, так и для понимания последствий буллинга. Далее в настоящей работе мы остановимся подробно на анализе явления буллинга в школе, здесь же остановимся на результатах еще одного исследования, нацеленного на анализ связи между социальным исключением⁵ и насилием⁶. Речь идет о работе, выполненной Ж. Твенджем с колл. [26]. Если в предыдущих исследованиях выводы о связи социального отвержения и агрессивного поведения делались на основе наблюдений, анализа статистических данных⁷, изучения «единственного случая», то в рассматриваемой работе была предпринята серия экспериментальных исследований, результаты которых и позволили сделать обоснованный вывод о связи социального отвержения и агрессивного поведения⁸. Авторы исходили из того, что поведение человека мотивируется «потребностью в принадлежности»⁹, социальное исключение может вести к росту агрессивного поведения. В пяти экспериментах социальное исключение операционализировали двояко [там же]: 1) в трех экспериментах по результатам личностных методик делался прогноз об одиночестве, исключен-

ности из социальных отношений в будущем, 2) в двух других экспериментах – речь шла о сиюминутном исключении из социальных отношений (испытуемым говорили, что никто из будущих партнеров по игре не выбрал их). В четырех экспериментах из пяти было показано, что социальное исключение ведет к повышению агрессивного поведения, причем такие реакции были направлены как на тех, кто был источником социального исключения испытуемых, так и на невинных окружающих.

Таким образом, если до этого эксперимента имелись эмпирические основания говорить, что индивиды, демонстрирующие агрессивное поведение, подвергаются социальному исключению, то теперь есть основания говорить о верности и обратного – социальное исключение ведет к росту агрессивного поведения. Авторы делают выводы теоретического порядка, демонстрирующие важность учета социального влияния в связи с проблемами насилия, ибо доминирующая схема объяснения школьного насилия основывается на интраиндивидуальных конструктах, игнорируя при этом конструкты социального порядка. Говоря о профилактических мерах, авторы указывают на необходимость вовлечения социально исключенных школьников в различные формы взаимодействия, что, таким образом, позволило бы избежать актов насилия в школе [8; 26].

Явление, представляющее собой форму насилия в школе, – буллинг¹⁰. Если случаи насилия с применением оружия в боль-

⁵М. Лири и Ж. Твендж с колл. используют различные понятия «социальное отвержение» и «социальное исключение» соответственно [19; 26]. По сути, речь идет об интенсивности одного и того же процесса.

⁶Рассмотренные выше работы были выполнены в рамках качественной методологии, мы же теперь обратимся к серии экспериментальных исследований, которые позволяют проверить предположение причинно-следственной связи социального отвержения и насилия, агрессивного поведения.

⁷В частности было продемонстрировано, что в американском обществе за последние тридцать пять лет XX века параллельно происходили два процесса – с одной стороны – рост социальной дефрагментации общества (рост разводов, одиночества в обществе), с другой стороны – рост криминализации и антисоциального поведения [26]. Более того, Ж. Твендж с колл. [там же] ссылаются на исследование Д. Лестера, в котором с помощью статистического анализа была показана связь между социальной интеграцией (развод, брак, рождение детей и пр.) и уровнем совершаемых убийств в обществе.

⁸В этом исследовании внимание уделяется процессам социального влияния, которые оказались недооцененными в исследованиях по проблемам насилия [8; 26].

⁹Вполне возможно, что эта потребность связана с эволюционной историей человечества, ибо в процессе эволюции социальное исключение может вести к гибели индивида [26].

¹⁰Заметим, что буллинг представляет собой достаточно распространенное явление и за границами только школы, достаточно вспомнить те же случаи «дедовщины» в армии, например [4].

шей степени характерны для американской реальности, то буллинг представляет собой более обширную проблему, которая затрагивает школьников различного возраста в самых разных уголках планеты, внимание к которому также возросло вслед за серией школьного насилия с использованием оружия.

Вслед за К. Салмивалли, попытавшей интегрировать ключевые характеристики этого явления, можно говорить о трех основных составляющих: интенция к причинению вреда другому; повторяемость действий такого характера во времени; дифференциация власти, ее дисбаланс [23]. Зачастую с помощью буллинга его зачинщику удается занять и поддерживать высокий статус и могущественную позицию. Буллинг ведет к высокому статусу, ибо в подростковом возрасте жестокое, агрессивное поведение становится нормативным [там же]. В литературе неоднократно отмечалась серьезность последствий буллинга – будь то академическая неуспеваемость, проблемы в построении отношений с другими, низкая самооценка, большая подверженность депрессии, суицид и пр. [5; 6; 9; 16; 18].

Стоит также заметить, что буллинг не сводим к конфликту, ссоре, спорам между двумя субъектами, равными в своих позициях, определяемых, например, в терминах физической силы, социального статуса.

В литературе предлагается различать прямые формы (физическая и вербальная) и непрямые формы буллинга (различные формы манипулятивного поведения, а также *отношенческий* буллинг)¹¹. Если в ранних ис-

следованиях внимание преимущественно уделялось прямым формам буллинга (физическая – удары, затрецины, тычки; вербальная – угрозы и обзывания), то позже фокус анализа сместился на непрямые формы (ложь, распространение сплетен, слухов, исключение человека из круга общения) [18; 23]. С развитием технологий трансформировались формы и способы общения. В повседневной жизни все большее место стала занимать коммуникация, опосредствованная интернетом, а также мобильными средствами связи, появилась новая форма буллинга – кибербуллинг, которая стала притягивать внимание исследователей в последнее время [18; 19; 23]. Специфика данной формы буллинга заключается в том, что школьный буллинг зачастую имеет продолжение дома в виде кибербуллинга, он еще в меньшей степени регулируем, чем школьный буллинг, круг наблюдателей расширяется, информация, размещенная в сети, может сохраняться длительное время, наконец, специфика коммуникации посредством интернета вносит специфику и в кибербуллинг¹² по сравнению со школьным буллингом [19].

Как подчеркивают отечественные исследователи [7], в нашей стране буллинг не выделялся в качестве отдельной проблемы исследования, хотя сама реальность продемонстрировала распространенность этого явления. По поводу малочисленности работ по поводу буллинга в отечественной психологии вообще И. С. Кон отмечает: «На мой взгляд, за этим стоит не столько бедность и социальная неустроенность страны, сколько рабская притерпелость к произволу и насилию. Мы не

¹¹ В литературе отмечается, что прямые формы обозначаются как мужское поведение, а непрямые – как женское.

¹² Н. Виллард предложил различать несколько форм кибербуллинга: 1) переписка, содержащая вульгарные выражения и гневные тирады; 2) оскорбления – повторяющиеся оскорбления в адрес кого-то; 3) клевета – распространение слухов и сплетен в отношении индивида, направленных на разрушение дружеских связей; 4) олицетворение – разрушение репутации человека путем рассылки от имени человека сообщений; 5) разоблачение – секреты или оскорбительная информация, касающаяся другого человека, выкладывается в интернет; 6) надувательство – когда человека убеждают разделить в интернете оскорбительную информацию, а затем разглашают информацию об этом действии; 7) исключение – исключение человека из группы общения, имеющее своей целью причинение ему вреда; 8) киберразговор – повторяющиеся оскорбления, имеющие своей целью запугивание человека [19]. Хотя эта категоризация форм кибербуллинга и может быть трансформирована некоторым образом, тем не менее, важно отметить палитру возможностей у зачинщика буллинга в случае использования интернета.

привыкли уважать ни свое, ни чужое человеческое достоинство. Ребенок для нас – не самоценный субъект, а частица чего-то безличного, что в советское время называли «человеческим фактором», а теперь именуют «демографической проблемой». Если детей нужно рожать главным образом ради того, чтобы не ослабела мощь государства и наши природные богатства не достались другим народам, кому какое дело до буллинга? Это всего лишь нормальный способ воспитать в ребенке умение постоять за себя. Неважно, кто его бьет, лишь бы он научился давать сдачи, а еще лучше – нападать первым» [5]. Это явление, которое только в недавнем времени получило свое законное рассмотрение в рамках социальной психологии в работах западных исследователей [9; 15; 16], представлено пока единичными работами в отечественной психологии [7].

Опять же смещение фокуса анализа к западным исследованиям оправдывается тем, что это явление, в той или иной мере распространенное во всем мире¹³, получило свое

самое пристальное внимание исследователей начиная с работ Д. Олвеуса, увидевших свет в 1978 году¹⁴. Правда, обращение к социально-психологическому объяснению случилось позже¹⁵, и в этом смысле потенциал социально-психологических теорий не использован в полной мере на настоящий момент, хотя уровень развития теоретического знания позволяет как пользоваться схемами, объясняющими социальное отвержение¹⁶, стигматизацию, так и апеллировать к идеям групповой динамики, групповых норм, групповой идентичности, межгрупповых отношений, а также к объяснению взаимодействия через призму атрибутивных процессов, «веры в справедливый мир» и пр. [9; 10; 12; 13; 15; 16 и пр.].

Обращение к социально-психологическому знанию демонстрирует узость понимания буллинга через призму интраиндивидуальных и интериндивидуальных конструктов. Буллинг – это групповой процесс, затрагивающий не только зачинщика буллинга и жертву, но и весь класс, в котором они обучают-

¹³Например, в Швеции буллинг является одной из «горячих тем», обсуждаемых политиками на уровне национальных выборов. Зачастую в дискуссиях звучит идея о вине взрослых, которые не предпринимают достаточных мер в отношении детей [11].

¹⁴Обращение исследовательского интереса к проблеме буллинга имело свою специфику в различных странах, например, в Японии и Норвегии, пусковыми событиями явились трагические случаи суицида жертв буллинга [там же]. Внимание исследователей в значительной части работ при этом было сконцентрировано на изучении характеристик зачинщика буллинга и его жертвы, на последствиях буллинга [23].

¹⁵Если изначально преимущественное внимание уделялось самому зачинщику буллинга (в литературе используются различные понятия, соответствующие bully – булли (заимствование английского понятия без перевода), обидчик, преследователь, агрессор) и жертве, их взаимодействию, то постепенно контекст рассмотрения расширился, исследователи обратились к концептуальному аппарату социальной психологии, используя понятия власти, групповых норм, ролей, социальных статусов; были дифференцированы роли (кроме зачинщика буллинга и жертвы выделили дополнительные роли – «усилители» и помощники зачинщика буллинга, защитники жертвы, аутсайдеры). Нет сомнения, что такая дифференциация ролей расширяет контекст рассмотрения буллинга, однако необходимо не просто описание ролевого поведения, но использование соответствующей теоретической рамки, которая объясняла бы процесс буллинга как группового процесса [9]. Наконец, в последние годы появились работы, основанные на идеях теории социальной идентичности, а также теории социальных представлений (эти теории и представляют наибольший интерес для нас в настоящей статье) [9; 14–17; 22; 25].

¹⁶В частности, Я. Яувенон и Э. Гросс [18], обращаясь к социально-психологическому знанию, предлагают уравнивать такие понятия как буллинг и социальное отвержение. Принимая во внимание тот факт, что социальное отвержение – это скорее процесс в пассивной форме, исключение другого человека, нежелание быть с ним вместе, антипатия, буллинг же – это активная форма враждебности к другим, характеризующаяся асимметрией власти. Он может проявляться в различных формах – от физической агрессии до социального исключения. Тем не менее, авторы указывают на сходство опыта переживания отвержения и опыта переживания буллинга. С их точки зрения, концептуально и эмпирически отвержение и буллинг – это связанные процессы, необходимые для понимания, как человек становится изгоем, постепенно выпадая из различных групп вплоть до общества в целом.

ся. Зачинщику буллинга необходимы свидетели происходящего, ибо речь идет о власти и удержании этой позиции и статуса. В основе этого процесса лежат различные групповые механизмы (среди которых – социальное влияние, социальное заражение, имитация, диффузия ответственности и др.) [12]. Более того, тот факт, что буллинг широко распространен в начальной и средней школе, говорит в пользу того, что демографические и личностные переменные не являются единственными факторами буллинга [22]. Теория социальной идентичности¹⁷ [14–17; 22] является одной из обнадеживающих схем объяснения буллинга, ибо социальная идентичность является не просто одной из составляющих групповой жизни и группового членства, но фундаментальная составляющая [14]. Можно также заметить, что *эффект черной овцы*, когда девиантный член ингруппы оценивается более негативно, чем член аутгруппы¹⁸, применим к объяснению явления буллинга [16].

Групповые нормы могут играть важную роль в процессе буллинга (этот аспект едва ли получил достаточное внимание исследователей). В соответствии с теорией социальной идентичности, индивид, категоризовав себя как члена определенной социальной группы, подвергается давлению группы посредством групповых норм, таким образом, групповые нормы соответствуют важному аспекту личной идентичности индивида. Будучи

членом группы, индивид стремится действовать в соответствии с нормами этой группы [22]. Конформность в отношении групповых норм повышает социальную идентичность индивидов и позволяет им различать членов ингруппы и аутгруппы. Так, К. Оджала и Д. Несдейл [там же] предприняли экспериментальное исследование в рамках теории социальной идентичности, цель которого заключалась в изучении, насколько установки к буллингу модулируются групповыми нормами и воспринимаемой угрозой групповому отличию. Авторы исходят из идеи, что между зачинщиками буллинга и жертвами больше сходства, чем это демонстрируется в ряде исследований [15; 22]. Дело в том, что зачинщик буллинга и жертва имеют статус отвергаемых в группе (это согласуется с идеями Я. Яувенон и Э. Гросс [18] относительно агрессивных и социально отстраненных школьников (которые оказываются зачинщиками буллинга и его жертвами), апеллируя к исследованиям, выполненным в различных культурах). Опираясь на идеи теории социальной идентичности, К. Оджала и Д. Несдейл предполагают, что буллинг происходит между членами отвергаемых групп, ибо отвергаемая группа стремится к повышению своего статуса, возможный выход заключается в буллинге в отношении сходных групп. К. Оджала и Д. Несдейл предлагают говорить о том, что зачинщики и жертвы могут быть рассмотрены как члены отвергаемых групп. На основании

¹⁷ Ключевая идея этой теории заключается в том, что группы являются не просто составляющими окружения вокруг нас, но определяют наше чувство социальной идентичности, «знание, что мы принадлежим к определенным социальным группам вместе с некоторой эмоциональной и ценностной значимостью этой группы для нас» [24, р. 31]. Группы не только позволяют ее членам добиваться целей, ценой индивидуальных усилий, но придают им чувство места, принадлежности, смысла, повышают самооценку и самоценность, являются источником личной безопасности, эмоциональной связи и интеллектуальной стимуляции [13].

¹⁸ Группы организуются вокруг норм, когнитивно они даны как прототипы. Под прототипами понимаются наборы интегрированных атрибутов, будь то убеждения, установки, чувства, поведение, которые одновременно выражают сходство между членами одной группы и отличия от членов другой группы [14]. Эта воспринимаемая прототипичность, как отмечает Хогг, управляет групповой жизнью и оказывает ключевое влияние на то, как люди воспринимают друг друга в группе, как относятся и взаимодействуют друг с другом [там же]. Прототипы определяют, кто «мы» и кто «другие», а также предписывают соответствующее поведение. В соответствии с воспринимаемой прототипичностью в групповой структуре выделяются высоко прототипичные члены (ядро группы) и низко прототипичные (периферия). Лидеры группы попадают в первую категорию, во вторую же – маргинальные члены группы [там же]. Несложно заметить, что эти идеи крайне важны для понимания буллинга, направленного на маргинальных членов группы. Как отмечает М. Хогг, даже если маргинальные члены группы стремятся покинуть группу – сама группа удерживает их, ибо группа зависит от них, это основание для ее объединения [там же].

этой идеи авторы выдвигают предположение, что воспринимаемая угроза групповому отличию (представленная как сходство между ингруппой – зачинщика и аутгруппой – жертвы) и актуализированные групповые нормы (предписывающие буллинг или помогающее поведение) определяют возникновение или невозникновение буллинга в отношении членов аутгруппы [22]. Проверка этого предположения на выборке 120 учащихся школ (мальчиках) в возрасте 10–13 лет (*независимыми переменными* выступали: а) ингрупповые нормы: буллинг или просоциальное поведение; б) ингрупповое поведение: буллинг или помощь; в) аутгрупповое сходство с ингруппой: сходство или различие, *зависимые переменные* – отношение к персонажу истории, в которой операционализировались независимые переменные, а также вероятность, что группа будет удерживать персонажа истории как члена своей группы) показала, что при существовании групповых норм, предписывающих буллинг, и воспринимаемой угрозе групповому отличию повышается принятие буллинга как стратегии поведения. За рамками данного исследования оказывается такой важный теоретический конструкт, как идентификация с группой, который, несомненно, воздействует на установки детей по отношению к буллингу.

Экспериментальное исследование, в котором исследователей интересовало, какова роль группового членства, групповой идентификации и групповых эмоций на оценку буллинга и поведенческих тенденций в отношении буллинга, было предпринято С. Джонс с колл. [17]. Независимыми переменными были: 1) пол ребенка; 2) групповые нормы; 3) групповая принадлежность (группа зачинщика буллинга, группа жертвы буллинга, нерелевантная группа). Идентификация с группой и оценка непристойности буллинга рассматривались в качестве модераторов независимых переменных. Зависимыми переменными были: 1) степень, в которой испытуемые испытывали групповые эмоции; 2) декларируемые поведенческие тенденции. На выборке 126 учащихся в возрасте от 9 до 11 лет было

показано, что принадлежность к группе воздействует на групповые эмоции, которые, в свою очередь, связываются с определенными поведенческими тенденциями: переживание гордости ведет к аффилиации с зачинщиком буллинга, *чувство стыда* – ведет к избеганию зачинщика буллинга и самой группы; *чувство вины* – побуждает к действиям в пользу жертвы; *чувство гнева* – побуждает к действиям против зачинщика буллинга и его группы (в частности – объяснение ситуации учителю). Идентификация с группой также оказывала влияние на реакцию в отношении буллинга, в частности, те, кто сильно идентифицировался с группой зачинщика – испытывали сильное чувство стыда; те, кто сильно идентифицировался с группой жертвы – испытывали сильное чувство гнева. Полученные результаты позволяют исследователям сформулировать ряд ключевых моментов, на которых должны сфокусироваться программы по профилактике буллинга: 1) усиление чувства социальной идентификации с детьми, которые не являются зачинщиками буллинга, а не с зачинщиками; 2) учет эмоциональных переживаний, которые испытывают свидетели буллинга; 3) определение действий в соответствии с теми или иными эмоциями. Групповая идентификация, таким образом, является важной составляющей в разрешении проблемы буллинга.

Эти исследования достаточно четко демонстрируют групповую природу буллинга, указывая на то, как групповые составляющие, лежащие в основе этого процесса, могут быть использованы и для разрешения проблемы буллинга. Кроме того, они высвечивают важность понимания, как буллинг интерпретируется самими школьниками и как они действуют в соответствии с этим пониманием. С нашей точки зрения, наиболее продуктивной теоретической перспективой, отвечающей на вопрос, как буллинг понимается школьниками, и как эта конструкция регулирует социальные отношения и поведения, является теория социальных представлений¹⁹ [21]. В частности, речь идет о первых исследованиях, выполненных Р. Торенбергом [25],

¹⁹ Подробнее см., например: [2; 3; 21].

в которых было показано, что в отношении жертвы буллинга действует принцип *друговости*, выполняющий, несомненно, защитную функцию – человек, подвергающийся буллингу, видится как девиант, отличающийся от всех остальных. Таким образом, сами респонденты оказываются как бы защищенными от буллинга. Совершение буллинга объясняется низкой самооценкой зачинщика, отсутствием чувства безопасности, неуверенностью в себе. Социальные составляющие, с точки зрения респондентов, второстепенны по отношению к буллингу. Потенциал данной теории важен с точки зрения понимания процесса нормализации буллинга, когда систематическое причинение вреда ровеснику видится как привычная составляющая жизни. Кроме того, определенной ценностью обладают исследования, направленные на исследования, как буллинг понимается теми, кто имеет различный опыт буллинга (зачинщик, жертва, различный опыт наблюдения за этим процессом). Эти аспекты проблемы буллинга еще только требуют своего рассмотрения.

Итак, вывод, что социально-психологические теории содержат крайне ценный потенциал для дальнейшего исследования насилия в школе, а также формулирования концепции его профилактики в школе – очевиден.

Исследователи подчеркивают, что в изучении насилия в школе недооцениваются факторы ситуации, процессы социального влияния. В случае же буллинга предлагается говорить о важности его изучения как группового процесса. Более того, как отмечает С. Джонс с колл., патологизация зачинщика и жертвы буллинга уводит от изучения групповых норм и межгрупповых отношений, которые являют собой механизмы буллинга, что, вероятно, оказывается выгодным для высокостатусных групп [16].

Более того, авторы формулируют ряд принципов, которые должны быть учтены при разработке профилактики буллинга: предлагается уделять внимание процессам групповой динамики в школьном классе, групповым нормам (кроме рассмотренных работ, можно упомянуть исследование, в котором было продемонстрировано, что снижению буллинга способствует актуализация кооперативных, а не конкурентных норм в школе [15]), групповым эмоциям, а также процессам групповой идентификации в школьном классе.

Рассмотренный опыт зарубежных исследований должен получить свое применение для изучения насилия в школе в отечественной ситуации, а также быть использован для формулирования программ по профилактике насилия в школе.

References

1. Baeva I.A., Gajazova L.A. Psihologicheskaja bezopasnost' obrazovatel'noj sredy shkoly i ee psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2012. № 3. URL: <http://www.psyedu.ru/journal/2012/3/3015.phtml> (data obrashhenija: 20.07.2013).
2. Bovina I.B. Obydennye predstavlenija o narkotikah v molodezhnoj srede: teoreticheskie aspekty [Elektronnyj resurs] // Psihologija i pravo. 2012. № 4. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw> (data obrashhenija: 01.08.2013)
3. Bovina I.B. Social'naja psihologija zdorov'ja i bolezni. M., 2008.
4. Enikolopov S.N. Psihologicheskie problemy bezopasnosti v shkole (stenogramma) [Elektronnyj resurs] // Materialy projekta «Obrazovanie, blagopoluchie i razvivajushhajasja jekonomika Rossii, Brazilii i Juzhnoj Afriki» Psihologicheskie problemy bezopasnosti v shkole (stenogramma). URL: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing (data obrashhenija: 01.08.2013).
5. Kon I. S. Chto takoe bullying i kak s nim borot'sja // Sem'ja i shkola. 2006. № 11. URL: <http://www.pseudology.org/Kon/Zametki/ChtoTakoeBullying.htm> (data obrashhenija: 24.07.2013)
6. Pol'skaja N.A. Vzaimosvjaz' pokazatelej shkol'nogo bullinga i samopovrezhdajushhego povedenija v podrostkovom vozraste // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2013. № 1. С. 39–49.
7. Sobkin V. S., Markina O. S. Fil'm «Chuchelo» glazami sovremennyh shkol'nikov // Trudy po sociologii obrazovanija. T. XIV. Vyp. XXV. M., 2010.
8. Abelson R.P., Frey K.P., Gregg A.P. The wrath of the rejected: being shut out makes one lash out// Experiments with people: revelations from social psychology. Mahwah, 2004. P. 326–337.
9. Duffy A.L., Nesdale D. Peer groups, social identity, and children's bullying behavior // Social development, 18, 1, 2009. P. 121–139.
10. Fox C.L., Elder T., Gater J., Johnson E. The association between adolescents' beliefs in a just world and their attitudes to victims of bullying // British journal of educational psychology, 2010. 80. P. 183–198.
11. Garpelin A. Accepted or rejected in school// European educational research journal. Vol. 3. 2004. P. 729–742.
12. Gini G. Bullying as a social process: the role of group membership in students' perception of intergroup aggression at school // Journal of school psychology. 2006. Vol. 44. P. 51–65.
13. Haslam S.A., Jetten J., Postmes T., Haslam C. Social identity, health and well-being : an emerging agenda for applied psychology // Applied psychology : an international review. 2009. Vol. 58. N 1. P. 1–23.
14. Hogg M. All animals are equal but some animals are more equal than others: social identity and marginal membership, Draft of Presentation at the 7th Annual Sydney Symposium of Social Psychology: "The social outcast: ostracism, social exclusion, rejection, and bullying", Sydney, 2004.
15. Jones S.E., Bombieri L., Livingstone A.G., Manstead A.S.R. The influence of norms and social identities on children's responses to bullying // British journal of educational psychology. 2011. Vol. 82. P. 241–256.
16. Jones S.E., Haslam S.A., York L., Ryan M.K. Rotten apple or rotten barrel? Social identity and children's responses to bullying // British journal of developmental psychology. 2008. 26. P. 117–132.
17. Jones S.E., Manstead A.S.R., Livingstone A.G. Birds of a feather bully together: group processes and children's responses to bullying: group processes and children's responses to bullying // British journal of developmental psychology. 2009. Vol. 27. P. 853–873.
18. Juvonen J., Gross E.F. The rejected and the bullied: lessons about social misfits from developmental psychology. Draft of Presentation at the 7th Annual Sydney Symposium of Social Psychology: "The social outcast: ostracism, social exclusion, rejection, and bullying", Sydney, 2004.
19. Kwan G.C.E., Skorac M.M. Facebook bullying: An extension of battles in school // Computers in human behavior. 2013. Vol. 29. P. 16–25.
20. Leary M.R., Kowalski R.M., Smith L., Phillips S. Teasing, rejection, and violence: case studies of the school shootings// Aggressive behavior. 2003. Vol. 29. P. 202–214.
21. Moscovici S. La psychanalyse: son image et son public. P., 1961.
22. Ojala K., Nesdale D. Bullying and social identity: the effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying // British journal of developmental psychology. 2004. Vol. 22. P. 19–35.
23. Salmivalli C., Peets K., Hodges E.V.E. Bullying // The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development / Eds. by P.K. Smith, G.H. Hart, Malden. 2011. P. 510–528.
24. Tajfel H. Social psychology of intergroup relations// Annual review of psychology. Vol. 33. P. 1–39.
25. Thornberg R. Schoolchildren's social representations on bullying causes // Psychology in the schools. 2010. Vol. 47. N 4. P. 311–327.
26. Twenge J.M., Braumeister R.F., Tice D.M.,

6. Twenge J.M., Braumeister R.F., Tice D.M., Shtucke T.S. If you can't join them, beat them: effects of social exclusion on aggressive behavior// Journal of personality and social psychology. 2001. Vol. 81. N 6. P. 1058–1069.

27. Vossekuil B., Reddy M., Fein R., Borum R., Modzeleiski W. The final report and finding of the Safe School Initiative: implications for the prevention of school attacks in the United States. Washington, 2002.

Violence at school: socio-psychological explanations and recommendations

E. B. Berezina,

Ph.D. in Psychology, Professor of Psychology, Raffles College of Higher Education (Singapore)

I. B. Bovina,

Doctor of Psychology, Leading Researcher, Research laboratory "Scientific and methodological support for emergent psychological assistance", Center of emergent psychological aid, Moscow City University of Psychology and Education, Professor, Chair of Methodological Problems of Criminal Psychology, Department of Legal Psychology, Moscow City University of Psychology and Education,

The purpose of this article is to consider the potential of sociopsychological knowledge to explain the violence at school by addressing a number of foreign works. Particular attention is paid to the analysis of school bullying (we discuss various forms of bullying, roles in bullying, etc.). We discuss the need for higher levels of explanation than intra- and interindividual ones. We propose to consider bullying as a group process. The focus of attention is on a variety of social and psychological schemata, used to explaining bullying, special attention is paid to social identity theory, and a number of studies carried out in different countries [9,14,15,16,17,22]. We discuss the first studies carried out in the framework of the theory of social representations [25]. Considered are the basic principles of practical recommendations that can be formulated on the basis of the results of research carried out in the framework of the sociopsychological knowledge.

Keywords: school violence, aggression, bullying, social rejection, social identity theory, social representations theory.

Литература

1. Баева И.А., Гаязова Л.А. Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование 2012. № 3. URL: <http://www.psyedu.ru/journal/2012/3/3015.html> (дата обращения: 20.07.2013).
2. Бовина И.Б. Обыденные представления о наркотиках в молодежной среде: теоретические аспекты [Электронный ресурс] // Психология и право. 2012. № 4. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw> (дата обращения: 01.08.2013)
3. Бовина И.Б. Социальная психология здоровья и болезни. М., 2008.
4. Ениколопов С.Н. Психологические проблемы безопасности в школе (стенограмма) [Электронный ресурс] // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки» Психологические проблемы безопасности в школе (стенограмма). URL: http://www.pseudology.ru/edu_economy_wellbeing (дата обращения: 01.08.2013).
5. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться // Семья и школа. 2006. № 11. URL: <http://www.pseudology.org/Kon/Zametki/ChtoTakoeBulling.htm> (дата обращения: 24.07.2013)
6. Польская Н.А. Взаимосвязь показателей школьного буллинга и самоповреждающего поведения в подростковом возрасте // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 39–49.
7. Собкин В.С., Маркина О.С. Фильм «Чучело» глазами современных школьников // Труды по социологии образования. Т. XIV. Вып. XXV. М., 2010.
8. Abelson R.P., Frey K.P., Gregg A.P. The wrath of the rejected: being shut out makes one lash out// Experiments with people: revelations from social psychology. Mahwah, 2004. P. 326–337.
9. Duffy A.L., Nesdale D. Peer groups, social identity, and children's bullying behavior // Social development, 18, 1, 2009. P. 121–139.
10. Fox C.L., Elder T., Gater J., Johnson E. The association between adolescents' beliefs in a just world and their attitudes to victims of bullying// British journal of educational psychology, 2010. 80. P. 183–198.
11. Garpelin A. Accepted or rejected in school // European educational research journal. Vol. 3. 2004. P. 729–742.
12. Gini G. Bullying as a social process: the role of group membership in students' perception of intergroup aggression at school // Journal of school psychology. 2006. Vol. 44. P. 51–65.
13. Haslam S.A., Jetten J., Postmes T., Haslam C. Social identity, health and well-being : an emerging agenda for applied psychology // Applied psychology : an international review. 2009. Vol. 58. N 1. P. 1–23.
14. Hogg M. All animals are equal but some animals are more equal than others: social identity and marginal membership, Draft of Presentation at the 7th Annual Sydney Symposium of Social Psychology: "The social outcast: ostracism, social exclusion, rejection, and bullying", Sydney, 2004.
15. Jones S.E., Bombieri L., Livingstone A.G., Manstead A.S.R. The influence of norms and social identities on children's responses to bullying // British journal of educational psychology. 2011. Vol. 82. P. 241–256.
16. Jones S.E., Haslam S.A., York L., Ryan M.K. Rotten apple or rotten barrel? Social identity and children's responses to bullying // British journal of developmental psychology. 2008. 26. P. 117–132.
17. Jones S.E., Manstead A.S.R., Livingstone A.G. Birds of a feather bully together: group processes and children's responses to bullying: group processes and children's responses to bullying // British journal of developmental psychology. 2009. Vol. 27. P. 853–873.
18. Juvonen J., Gross E.F. The rejected and the bullied: lessons about social misfits from developmental psychology. Draft of Presentation at the 7th Annual Sydney Symposium of Social Psychology: "The social outcast: ostracism, social exclusion, rejection, and bullying", Sydney, 2004.
19. Kwan G.C.E., Skoric M.M. Facebook bullying: An extension of battles in school // Computers in human behavior. 2013. Vol. 29. P. 16–25.
20. Leary M.R., Kowalski R.M., Smith L., Phillips S. Teasing, rejection, and violence: case studies of the school shootings// Aggressive behavior. 2003. Vol. 29. P. 202–214.
21. Moscovici S. La psychanalyse: son image et son public. P., 1961.
22. Ojala K., Nesdale D. Bullying and social identity: the effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying // British journal of developmental psychology. 2004. Vol. 22. P. 19–35.
23. Salmivalli C., Peets K., Hodges E.V.E. Bullying // The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development / Eds. by P.K. Smith, G.H. Hart, Malden. 2011. P. 510–528.
24. Tajfel H. Social psychology of intergroup relations// Annual review of psychology. Vol. 33. P.1-39.
25. Thornberg R. Schoolchildren's social representations on bullying causes // Psychology in the schools. 2010. Vol. 47. № 4. P. 311–327
26. Twenge J.M., Braumeister R.F., Tice D.M., Shtucke T.S. If you can't join them, beat them: effects of social exclusion on aggressive behavior// Journal of personality and social psychology. 2001. Vol.81. № 6. P. 1058–1069.
27. Vossekuil B., Reddy M., Fein R., Borum R., Modzeleiski W. The final report and finding of the Safe School Initiative: implications for the prevention of school attacks in the United States. Washington, 2002.