

# АГРЕССИЯ И НАСИЛИЕ КАК СПОСОБ САМОУТВЕРЖДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

*Малхаз Салдадзе*

## Введение

Среда агрессии и насилия в школах может иметь широкий спектр социальных и психологических факторов, определяющих тип регулирования девиантных межличностных отношений. Жизнедеятельность подростков нельзя представить себе вне контекста социальной жизни общества. Поэтому невозможно объяснить поведение, определяющееся понятиями «девиантное», «агрессивное» или «криминальное», без учета той социальной среды, в которой социализируется подросток. Например, если в обществе определенный тип регулирования межличностных отношений, основанный на насилии, считается нормативным, то встает вопрос, как категоризировать подобное поведение в данном обществе?

Говоря о проявлении агрессии и насилия среди подростков, с точки зрения мотивации можно выделить два типа подобного поведения. Первый связан с прибеганием к насилию для достижения определенных целей (материальных, например), а второй – с применением насилия как средства самовыражения и самоутверждения. В обоих случаях социальная среда играет определяющую роль в формировании модели поведения. С одной стороны, она диктует те материальные цели, которые можно достичь с помощью насилия, а с другой, она предопределяет выбор в пользу насилия как средства самовыражения (как с точки зрения утверждения доминирования, так и с точки зрения защитного механизма от агрессии других). Поэтому для того, чтобы определить агрессивное поведение как девиантное или нормативное, стоит обратить внимание и на то, как складываются социальные нормы, освоенные и передаваемые школьниками.

Говоря об общем социальном контексте и о его связи с формированием норм и ценностей, которые определяют поведение молодежи, нужно учесть и то, насколько быстро меняется сама общественная структура и переосмысливаются функции тех социальных институтов, которые оказывают влияние на социализацию. Исходя из этого, следует проследить изменения в поведенческих моделях подростков параллельно с изменениями в механизмах школьной социализации (школа и образовательная система в целом потенциально обладают тем ресурсом, который может ослабить травматические последствия быстрых социальных перемен). Здесь я считаю важным выделить важнейшие проблемы, определяющие процесс формирования личности как будущего гражданина, с одной стороны, и возможность самореализации индивида, с другой.

1. Неструктурированность жизни (недостаток рутинной деятельности для достижения конкретных личностных целей) и неопределенность будущего (возможность планирования жизни, что, в свою очередь, придает стабильность восприятию окружающего социального мира)<sup>1</sup>.

2. Ощущение нестабильности межиндивидуальных отношений, основанных на достижении общих целей и определении круга доверия, и взаимоотношений на основе социокультурных критериев доминации/выживания<sup>2</sup>.

3. Повышенная нетерпимость к предлагаемым извне конструктам формализации и структуризации межличностных отношений, что, в свою очередь, накладывается на возрастные, институциональные и социальные характеристики<sup>3</sup>.

4. Исходя из последнего, формируется агрессивное поведение как способ самовыражения, самозащиты и самоутверждения.

Вкратце можно сказать, что все эти проблемы объясняются недостатками трех основных потребностей, определяющих социальность любой личности: потребности в общности, в структуре и в смысле жизни<sup>4</sup>. Ощущение общности повышает чувство уверенности в себе и будущем. Так как меняющаяся социальная среда в Грузии ознаменовалась разрушением прежних институтов, то в

---

<sup>1</sup> Toffler A., *Future Shock* // New York: Bentam Books, 1971, p. 104.

<sup>2</sup> Etzioni-Halevy E. & Etzioni A., *Social Change: Sources, Patterns, and Consequences* // New York: Basic Books, 1964, p. 67.

<sup>3</sup> Gerth H. & Mills C. W., *Character and Social Structure: The Psychology of Social Institutions* // New York: Harcourt, Brace & World, Harbinger, 1953, p. 75.

<sup>4</sup> Bird C., *The Crowding Syndrome: Learning to Live With Too Much and Too Many* // New York: David McKay, 1972, p. 35.

обществе само собою происходит переосмысление принадлежности и лояльности к группам. Это особенно травмирующе отражается на молодежи, которая склонна к усилению формирования замкнутых социальных пространств по признакам, основанным на однородности (neighborhood, родственные связи, религиозная или национальная принадлежность и т. д.), в том числе сплоченных едиными целями (нередко криминальные банды подростков сформированы по месту жительства и носят соответствующие названия). Отсутствие формализованного пространства коммуникации между различными группами молодежи приводит к выработке механизмов регулирования отношений, которые не требуют медиации извне (формального авторитета, то есть социальных институтов, признанных и одобренных вне зависимости от групповой принадлежности). Такие механизмы основаны на насилии как на инструменте определения иерархии между индивидами как внутри групп, так и между носителями разной групповой принадлежности. Подобно механизмам определения общности с узкими группами прямого общения, структура жизнедеятельности и восприятие смысла жизни также носит суженый характер. Прочная привязанность к микросоциуму определяет индивидуальные жизненные приоритеты и средства их достижения в соответствии с представлениями самого микросоциума о хорошем и приемлемом, а спектр возможностей самореализации определяется господствующими в группе взглядами.

Вышесказанное, конечно же, не объясняет поведенческие модели всего спектра грузинской молодежи. Оно позволяет, скорее, выделить факторы, определяющие поведенческие стратегии отдельных подростковых сред, которые условно можно назвать агрессивно-доминирующими в школьной среде (в бытовой терминологии эта социокультурная группа самоопределяется как «карги бичи» – «хороший парень», или «карги типии» – «клевый чувак»).

Объектом предлагаемого исследования не является выявление механизмов становления склонных к насилию групп в молодежной среде. Исследование этого возрастного сегмента и его поведенческих норм даст возможность понимания того, как определяются поведенческие модели и других групп школьной молодежи. Я поставил следующие вопросы:

1. Как сама, так называемая, агрессивно-доминантная группа себя определяет?
2. Какова взаимосвязь между принципом формирования групп и проявлением/применением насилия:

- ▶ инструментальная, нацеленная на достижение определенных целей?
- ▶ или традиционная, определяющая сохранность групповых различий на социокультурной основе и укрепляющая доминацию?

3. Как отвечают на полученные вызовы те, кто не принадлежит к выше охарактеризованным группам?

- ▶ происходит ли формирование индивидуальных/коллективных поведенческих стратегий?
- ▶ какими могут быть эти стратегии (индивидуальная изоляция или сопротивление, формирование групп на основе общих интересов)?
- ▶ принимаются ли «условия игры» предложенные доминантами?
- ▶ какие внешние механизмы (формальные авторитеты) «защиты» могут составлять элементы поведенческой стратегии выживания?

Данная статья посвящена выяснению этих вопросов путем анализа социальных структур молодежных групп в школьной среде и за ее пределами. Особое внимание уделяется тем поведенческим стратегиям, которые вырабатываются в пространстве, определенном социально-территориальными связями и в обиходе именующемся «убани». «Убани» характеризуется локальной идентичностью в городской среде, соответствующими социальными связями между носителями этой идентичности и распределением социальных ролей доминации и субординации между ними. «Убани» формирует пространство для выстраивания системы взаимоотношений, которая предполагает, с одной стороны, конкуренцию за позиции внутри этого локального сообщества и конкуренцию с носителями аналогичных идентичностей других локальностей за престиж и статус собственного «убани». Социальную структуру «убани», как правило, формируют представители мужского пола, разделенные на возрастные категории, но могущие включать как подростков так и взрослых. Несмотря на разделенность, разные группы (к тому же конкурирующие между собой внутри «убани») тесно связаны друг с другом взаимопомощью, особенно если дело касается защиты позиций и престижа собственного «убани».

Анализу подверглись структуры и механизмы регулирования межличностных отношений «убани» и школьной среды, их сопоставление и практическое пересечение. В этом смысле прослеживается тенденция доминации социальной среды «убани» в жизнедеятельности подростков. С одной стороны, анализируется школа как формализующая межличностные отношения социальная

среда, с другой – «убани», которое демпфирует и вытесняет формальные правила школы своими более действенными и живучими механизмами регулирования и выстраивания социальных взаимоотношений в группах сверстников. Соответственно тенденция применять насилие как основной механизм упорядочения отношений в среде «убани» проявляет себя как глубоко укоренившееся явление и в школьной жизнедеятельности подростков.

Исследование проводилось в двух школах Тбилиси, которые находятся в Мтацминдском и Сабурталинском районах города. Выбор ареала исследования был определен, с одной стороны, наличием нашумевших фактов насилия в этих районах города, а также различиями в престижности школ по их местонахождению и их истории (с этим увязываются и социальные статусы обучающегося там контингента). В исследование были вовлечены 14 информантов из обеих школ (из них 6 преподавателей и 8 подростков), с которыми проводились интервью с определенной периодичностью. Информанты подросткового возраста были учениками десятого класса обеих школ. Выбор информантов был обусловлен тем, что в этой возрастной категории определенный этап социализации уже пройден и уровень рационализации при применении насилия как механизма или инструмента достижения определенных целей выше, чем в младших возрастных группах.

## **Проявление агрессии в «убани» и в школе: проблема насилия**

Одним из наиболее важных аспектов школы как среды, в которой проявляются те или иные формы насилия, является ее привязанность к территории («убани»). Привязанность к району в этом случае выражается не в административном, а в социокультурном смысле. «Убани», или район, как определенная социокультурная среда, обязательным образом проявляет себя в поведении школьников. Территориально школа естественно находится в пределах конкретного района, и там учатся дети в основном из этого же района. Но вместе с тем, школа не столь тесно замкнута на территории, на которой расположена, поскольку в ней учатся дети и из других районов Тбилиси. Смешанный контингент учащихся обуславливает важность принадлежности к определенному «убани».

Учащиеся одной школы, которые идентифицируют себя как мтацминдцы, подчеркивают свою принадлежность к этому району в отношениях с теми, которые учатся в этой школе, но живут в других районах. Такая привязанность к районной идентичности больше наблюдается в мтацминдской школе, чем в сабурталинской. Это может быть объяснено, с одной стороны, социокультурными различиями районов (Мтацминда является центральным, престижным районом, а Сабуртало менее престижно). С другой стороны, это связано со степенью неоднородности учащихся в школах и конкретно в тех классах, в которых проводилось наблюдение. В сабурталинской школе, большинство учащихся являются сабурталинцами, но в классе, в котором проводилось наблюдение, большинство учащихся проживает в разных районах. В этом случае принадлежность к Сабуртало как к «убани» особо не проявляется (не формирует большинства), но принадлежность к другим «убани» явно подчеркивается в отношениях между учениками.

*«[Наша] школа, это особая школа, во-первых, из за ее истории... а во-вторых, здесь все-таки, в основном, учатся дети из элитных районов... интеллигенция больше сконцентрирована в центре [имеется в виду города Тбилиси] и соответственно детям из интеллигентных семей легче ходить в нашу школу» (Хатуна<sup>5</sup>, учительница мтацминдской школы).*

*«В нашей школе смешанный контингент... Они из разных районов, но наши ученики в основном сабурталинцы... Если ссорятся или спорят, дети не всегда поддерживают друг друга из-за того, что они из одного района... Бывало, что один мальчик твердил другому, что раз ему все-таки приходится учиться здесь [имеется в виду Сабуртало], то лучше не тревожить здешних [то есть сабурталинцев]» (Мзия, учительница Сабурталинской школы).*

Почему так важна принадлежность к «убани»? В первую очередь, «убани», или район проживания ученика, создает определенную почву для деления на большинство и меньшинство. Поскольку школа принимает детей в основном из того района, где она расположена, то она воспринимается детьми этого же района как своя, и, соответственно, в отношениях с одно-

---

<sup>5</sup> Имена респондентов изменены.

классниками или с другими учащимися этой же школы проявляется четкое деление по районному принципу.

*«...Я замечала, что дети с Мтацминды держатся друг за друга, но это больше касается мальчиков... Они бывают соседями или родственниками, хорошо знают друг-друга, дружат и за пределами школы, поэтому нет ничего странного в том, что они и в школе формируют неким образом исключительно свои «кружки» (Этери, учительница мтацминдской школы).*

*«Мы, сабурталинцы, не держим себя как-то особо, но если кто-то ведет себя вызывающе и не уважает нас, то мы его конечно же поставим на свое место, это все-таки наша школа [имеется в виду, что школа находится на Сабуртало]» (Эмзар, 10 класс, сабурталинская школа).*

Во вторых, «убани» и связь с ним, по мере респектабельности и своей «устной» истории (иногда именно в криминальном смысле), создают некий престиж и уважение по отношению к тем, кто ассоциируются с ним. Так, например, одна девочка, порицая своих одноклассников за их интересы и вкусы, апеллировала к тому, что они из Глдани и Тэмка, тогда как она проживает на Плеханова и долгое время жила в Ваке (10 класс, сабурталинская школа).

Примером использования репутации района и, соответственно, социальных связей внутри прославившихся определенными качествами «убани» служит следующее наблюдение. Мальчик в споре с ровесником упомянул о своих связях с «именитыми» парнями своего района: *«...скажу хоть одно слово Х., и он и его ребята [«састави»] всю Ярмарку [один из «убани», граничащий с Мтацминдой в центре города] на ноги поставят» (10 класс, мтацминдская школа).*

В последнем случае, даже если ученики из одного и того же района, фактором определения уважения или же почета является близость с «хорошими парнями» в «убани». Это, в свою очередь, определяет представление о самом «убани» в школе и смешение этих двух пространств. В разговоре с директором мтацминдской школы выяснилось, что долгое время школа была под «наблюдением» «убани» и у школы был свой «смотритель» («макуребели») из «убани», который сам был ее учеником. В подобной ситуации школа именуется «черной». В том случае, если в школе нет «смотрителя»,

ее называют «красной». Функция «макуребели» состоит в том, чтобы обеспечить влияние «убани» и ее парней в школе, создать порядок, приемлемый для них, и защищать тех, кто принадлежит «убани». Если ученики из других районов нарушали определенную субординацию, установленную в среде учеников, имело место давление на них. Такая тенденция в мтацминдской школе прослеживалась до 2005 года (со слов учителей). Установленный порядок, по словам директора школы, был изменен путем перевода определенного круга учеников, представлявших «убани», в другие школы.

*«Эти шаги [имеется в виду исключение некоторых учеников из школы] многое изменили, хотя, конечно же, дети все еще продолжают драться и ссориться, но это уже происходит за пределами школы... До этого даже бывшему директору школы приходилось считаться с «макуребели». Если что-то терялось или ситуация в классах выходила из-под контроля, директор школы вынужден был просить его о помощи... Сейчас ситуация другая» (Дали, директор мтацминдской школы).*

Перерезать психологические связи между «убани» и школой трудно, и они в той или иной форме будут проявляться в тех формах отношений между школьниками, которые связаны с насилием.

Так как роль «убани» в структурировании межличностных отношений в подростковых группах наиболее важна, интересно и то, как это пространство пересекается с той функционально нагруженной средой социализации, которую представляет школа. В ходе бесед с учителями выяснилось, что агрессивное поведение детей (хотя оно редко перерастает в открытое физическое насилие) – обычная проблема для школ. Учитель мтацминдской школы вспоминает, что последний факт насилия среди учеников произошел в 2006 году, когда один из учеников ранил ножом своего одноклассника. Продолжение этой истории трагично: мальчика перевели в другую школу, где в результате очередной ссоры он был убит своим одноклассником.

*«Видимо мальчик настолько был вовлечен во все эти уличные дела, что его исключение ничего не дало. Школа и его конфликты с учениками тут были не причем... Новые отношения в новой школе ничего позитивного не дали» (Марина, учительница мтацминдской школы).*



Эта история интересна тем, что открытое насилие в отношении ровесников не всегда происходит в пределах школы и не всегда объясняется разделением социальных ролей внутри подростковых групп, складывающихся в школьной среде. Как раз наоборот, доминирующую роль в формировании социальных связей и стратегий поведения играет «убани».

Кто может выступать сторонами конфликта в школьной среде? Ими могут быть как ученики, так и учителя. Наблюдения в ходе уроков показали, каковы типы взаимоотношений в школе между учителем и учениками, с одной стороны, и между самими учениками, с другой. Коммуникативное пространство не едино, оно фрагментировано (и в этом различий между двумя школами не видно). Учитель не может обеспечить вовлечение в процесс обучения всего класса. Как обычно, класс делится на несколько групп подростков, образующих замкнутые круги общения, в которые учитель старается не вмешиваться. Нельзя сказать, что преподаватель не замечает подобной ситуации, но, видимо, ему приходится мириться с этим и предоставлять сложившимся группам возможность самим регулировать коммуникативное пространство.

Это позволяет сделать вывод, что преподаватели остерегаются конфликта с учениками, но, наверное, не из-за боязни стать объектом насилия, а из-за возможности потерять авторитет в классе, который основывается на осознании «дружеских» отношений. Объясняя свое поведение на уроках и, в частности, в отношении учителей с точки зрения «дружеских» отношений, ученики подчеркивают, что фактором, определяющим уважение к старшим (в данном случае к преподавателям), является поведение последних. В этом смысле подростки подчеркнуто требовательны к своим преподавателям, от которых они ожидают равного отношения к себе:

*«Чтобы учитель/ница нам понравился/лась, он/а должен/должна иметь с нами дружеские отношения, если он/а ведет себя как всезнайка и указывает или приказывает, что делать, у нее будут проблемы... Если учитель/ница не нравится, то мы срываем занятия» (Саша, 10 класс, сабурталинская школа).*

На вопрос учителям, возникали ли у них конфликтные ситуации с учениками, ответ был отрицательный, хотя они рассказывали о случаях с другими преподавателями. На основе полученных ответов можно выделить следующие формы агрессии в отношении преподавателей со стороны учеников:

## 1. Эмоциональное давление:

*«Одной учительнице, она – старая женщина, спрятали очки, потом показали ей, размахивали перед ней, и когда она старалась забрать очки обратно, дети кидали их друг другу, не давая возможности приблизиться... Оказывается, весь класс смеялся над этим» (Кристина, учительница сабурталинской школы).*

## 2. Физическое насилие:

*«Был у нас случай, когда ученику не понравилась оценка и он набросился на нее... взял за шею, наверное, ему просто хотелось напугать ее» (Эка, 10 класс, мтацминдская школа).*

Причинами агрессии в отношении учителей могут выступать разные факторы. С одной стороны, это может быть обусловлено возрастом, и, соответственно, разностью представлений о нормативном поведении (если, например, преподаватель не может принять «условия игры», называемые учениками как «дружеские отношения»). В этом случае, со слов информантов, объектами подобного рода агрессии становятся в основном преподаватели старше 60 лет (хотя это не закономерность, всё зависит от преподавателя и его умения строить отношения):

*«Детям больше нравятся молодые преподаватели, они лучше нас понимают, дружат с нами...» (Мака, 10 класс, сабурталинская школа).*

*«...Ученики саботируют уроки учителей, которым за 60... Они [учителя] привыкли проводить уроки в ином режиме, любят дисциплину, а сегодняшние дети не такие, как в былые времена... Они [ученики] легко находят слабости и, если заметят, что учитель возмущается или нервничает, усиливают давление... в основном выражается в насмешках» (Натиа, учительница сабурталинской школы).*

Объекты агрессии могут выбираться и по визуальным характеристикам (класс может найти что-то смешное во внешности учителя):

*«...Например, детям не понравилось платье учительницы или их рассмешила ее прическа...» (Натиа, учительница сабурталинской школы).*

Подобного рода агрессия обычно подчеркивает социальную иерархию в школьной подростковой среде, и, в основном, идет со стороны лидеров класса. По всей видимости, это позволяет им утвердиться в глазах ровесников как вышестоящих в групповой иерархии. Такое поведение направлено на подрыв формальных авторитетов и на их замену на более понятные и близкие к внешкольным социальным структурам доминантные социальные роли:

*«...Они [лидеры в классе] просто хотят показать какие они крутые, чтобы потом девочки говорили, что они могут со взрослыми такое вытворять» (Сосо, 10 класс, мтацминдская школа).*

*«...Я никого не боюсь, если могу с мальчиками ругаться, то могу и учителям показать, что я не слаба...» (Нино, 10 класс, сабурталинская школа).*

Исходя из выше сказанного, в школьной среде явно прослеживается противопоставление двух социальных пространств – самой школы как формирующей среды социализации и внешкольного, часто олицетворенного в социальных структурах «убани». В этом противопоставлении или, скорее, пересечении двух пространств, функционально более живучим и действенным выступает именно последнее. Оно, с одной стороны, не принимает и заменяет правила поведения, навязываемые первым, и предлагает более понятные для подростков правила регулирования межличностных отношений, которые могут стимулировать и легитимировать насилие как внутри групп сверстников, так и между подростками и учителями.

## **Доминация и агрессия: насилие как средство самоутверждения подростков**

Внешняя по отношению к школе социальная среда, которая для подростков олицетворена «убани», является одним из наиболее важных про-

странств генерирования тех моделей взаимоотношений, которые работают и в школе. Именно в «убани» происходит установление приоритетов самовыражения и утверждения в группах ровесников, которые способствуют формированию доминантных ролей:

*«...Важно, кого ты представляешь в «убани», если ты никто, тебя никто не будет уважать, если ты имеешь право говорить в «убани», то и в школе к тебе будут относиться по иному» (Дато, 10 класс, мтацминдская школа).*

Завоевание уважения, что зачастую выражается в доминации над сверстниками или в принадлежности к доминантной группе, по словам информанта из мтацминдской школы, по-разному происходит в «убани» и в школе. В «убани» важную роль играет семья, личностные характеристики и, главное, длительность общения в кругу ровесников (друзья детства). Степень устойчивости социальных связей с «убани» определяет и статус в школьной среде подростков, что, в свою очередь, выражается не только в применении лексики, жестикуляции или мимики, характерной для социализировавшегося в «убани» подростка, но и в вовлечении авторитетных представителей «убани» в регулирование межличностных отношений со сверстниками в школе. В этом смысле использование выше перечисленных маркеров среды (лексики, жестикуляции или мимики) принимается другими сверстниками как должное, как право, закрепленное за индивидом, который признается в качестве «карги бичи» [клевый чувак] представителями самого «убани». Употребление же этих внешних, символических и опосредованных средств коммуникации со стороны тех, кто не вовлечен в иерархизированные группы сверстников «убани», не только не принимается как должное, но и карается как не поддержанное соответствующими связями в «убани».

В школе все это важно постольку, поскольку плотные социальные связи с «убани» накладываются на школьную среду, позволяя членам «убани» владеть большими ресурсами в борьбе за доминирование и самоутверждение. Соответственно, в подобной среде подросткам приходится создавать альянсы друг с другом в целях защиты от агрессии других. Фактором, определяющим сплоченность круга индивидов, часто выступает общая социальная история, которая обычно берет начало с «убани» (например, соседство, дружба с раннего детства, исходя из общего круга общения в рамках «убани») или с

ранних лет социализации в самой школе, что, в свою очередь, может представлять собой ресурс противопоставления себя и себе подобных механизмам доминанции, навязываемым «убани». Нужно учесть, что если в рамках конкретной школы структурирование сверстников происходит как на основе принадлежности к «убани», так и на основе общей истории в рамках самой школы (вне зависимости от принадлежности к «убани»), то механизмы и логика регулирования взаимоотношений являются схожими, что выражается в «социальном сервисе» обеспечения защиты от агрессии:

*«Когда я перешел в эту школу, ситуация мне уже была знакома. Два моих друга из прежней школы учатся в моем классе... и поэтому у меня тут особых трудностей не возникало. Мы с самого первого класса вместе учились, и здесь мы держимся вместе. Поэтому никто не сможет нам что-то указывать» (Саша, 10 класс, сабурталинская школа).*

Школьная среда, по мере своей пестроты и того, насколько она не учитывает индивидуальные потребности отдельных учеников или групп, сложившихся за ее пределами, подчас порождает более силовые правила самоутверждения, нежели «убани». Подобное положение вытекает из того, что подростки воспринимают «убани» как более знакомую для них гомогенную среду, тогда как школа в силу того, что здесь учатся дети из разных «убани», гетерогенна. В этом случае самоутверждение и завоевание авторитета требует силового подхода. Соответственно школьные успехи не обеспечивают уважения со стороны сверстников, важно то, как подросток смог прославиться в «убани»:

*«Невозможно избежать драки, если хочешь завоевать уважение и авторитет. Только учеба не создает выгодное положение для мальчишка в школе, здесь важно, как тебя знают в «убани», и насколько сможешь завоевать доброе имя между теми, кто тебя не знает по «убани». Бывало, у меня были разборки и со старшеклассниками» (Эмзар, 10 класс, сабурталинская школа).*

Несмотря на то, что положение подростка и групп подростков в школе, уважение к ним или страх перед ними могут обуславливаться сложившимся имиджем в «убани», высокая конкуренция в борьбе за лидерство

в школе не всегда отдает первенство представителям того «убани», в котором находится школа. Гетерогенность школьной среды дает право на лидерство сильнейшему, вне зависимости от его принадлежности к тому или иному «убани». Здесь нужно учесть, что «сильнейшие» не воспринимаются подростками в отрыве от групповых привязанностей в школе и за ее пределами. Как правило, таковыми опять-таки воспринимаются вовлеченные во внешкольные социальные связи, имеющие опыт разборок и сильные связи с теми, кому делегировано право быть арбитром в конфликтах. Также нужно учесть, что наделяет подобными правами опять же «убани». В этом случае уже приходится говорить о различиях в статусах между разными «убани», представленными в школе.

Однако не во всех случаях мы имеем дело с гетерогенностью подростковой школьной среды по критерию принадлежности к разным «убани». В отличие от мтацминдской школы, контингент учащихся в сабурталинской школе в основном из Сабуртало, поэтому восприятие различий школьной среды и «убани» минимально. Как правило, ученики в этой школе знают друг друга с детства, имеют общие социальные истории в рамках внешкольных группировок, основанных на принципах соседства, а в некоторых случаях и родства. Некоторых информантов из одного и того же класса связывала дружба семей. Подобные факторы определяют сплоченность внутри групп сверстников не только на основе идентичности «убани» и общей социальной истории, но и на основе общности интересов. В качестве подобной общности может выступать спорт, азартные игры и, как правило, взаимопомощь – как материальная (по мере необходимости собирают деньги как на общие цели, так и на индивидуальные нужды), так и в смысле физической поддержки при разборках с другими группами сверстников в школе и за ее пределами. С точки зрения последнего, роль «убани» очень значима для получения защиты и покровительства в случае необходимости:

*«Хорошо, что школа находится на Сабуртало, я ведь тоже в этом районе живу, и если понадобится звать на помощь, все друзья тут. Я многих крутых парней знаю в этом районе, и если понадобится связаться с ними, для меня не проблема» (Эмзар, 10 класс, сабурталинская школа).*

Конечно же, группы, претендующие на доминирование в школе, не всегда совпадают по составу с членами какого-то «убани». В подобные группы могут входить и представители других «убани», но в этом случае приобщение к группе обусловлено длительным опытом совместного общения и завоевания доверия:

*«Дружба основывается на том, что мы все друг друга знаем из «убани», а если кто-то из друзей не из нашего «убани», то мы его знаем и уважаем через опять-таки друга» (Дато, 10 класс, мтацминдская школа).*

Высокая конкуренция за авторитет в школе увязывается с укреплением позиций в «убани». В зависимости от того, насколько группа, претендующая на уважение в школе, преуспевает, растет и его авторитет в «убани». Соответственно происходит определенное пересечение двух пространств, и в этом случае школа выступает как поле соиздания авторитета в самом «убани»:

*«Вообще в школах всегда есть определенное количество парней из «убани», которые обуславливают положение дел... и эти школы в «убани» славятся именами этих парней» (Эмзар, 10 класс, сабурталинская школа).*

Этот процесс протекает, наверное, с момента осознания важности приобретения авторитета среди сверстников. По мере обозначения приоритетов ученики больше стараются самоутвердиться в глазах сверстников через агрессию и насилие, нежели через успехи в учебе. Однако в некоторых случаях возможно, что приоритеты могут измениться по мере ощущения стабильности достигнутого положения в школе:

*«...До девятого класса я не занимался уроками, у меня продолжался период самоутверждения, сейчас больше времени трачу на занятия» (Дато, 10 класс, мтацминдская школа).*

Получается, что завоевание своего места в школе и утверждение авторитета группы после достижения уверенности в непоколебимости своих позиций позволяет индивиду развивать и собственную индивидуальную стратегию, если это не противоречит представлениям о приемлемом для

других членов группы. Представления о приемлемости таких стратегий информантом из мтацминдской школы объясняется отсутствием противоречий со сложившимися в «убани» правилами:

*«Поведение в школе зависит и от «убани». Например, в Окросубани большинство крутых парней наркоманы, и зачастую школьники берут с них пример и считают, что быть похожим на них это хорошо» (Сосо, 10 класс, мтацминдская школа).*

Одним из наиболее важных аспектов выбора индивидуальной стратегии среди членов доминантных групп является то, как происходит структурирование взаимоотношений внутри вторичных групп. Структурирование вторичных групп в школе происходит как на основе принадлежности к «убани» или связям с представителями «убани» (о чем говорилось выше), так и на основе взаимных услуг. Исходя из последнего, строится иерархия в группе. Утвердившиеся в качестве доминантов подростки получают возможность решать конфликты как между сверстниками внутри школы, так и за ее пределами. Право регулировать взаимоотношения сверстников определяется не только имиджем доминанта, но и теми социальными ресурсами, которые имеются в его распоряжении (место, занимаемое в иерархии «убани», социальные связи с авторитетными парнями из «убани»). Предоставление защиты дает возможность доминантам расширять сложившуюся группу путем приобретения новых «клиентов» и соответственно укреплять собственные позиции внутри группы:

*«...Сейчас, после того как я утвердился в школе, ...все просят иметь отношения, просят в чем-то помочь, а раз поможешь, он уже твой друг. Хотя такого друга иногда можно и притрунить, для него ты все равно авторитет и стоишь выше, и такому другу иногда нужно напоминать его место» (Дато, 10 класс, мтацминдская школа).*

В подобных отношениях, конечно же, никто и не может усомниться в авторитете того, кто либо признан лидером, либо приобщен к доминирующей группе. В этом случае выбор или пересмотр приоритетов без нанесения урона приобретенному авторитету обеспечивается стабильным местом в иерархии:



*«Я уже нашел свое место как среди школьников, так и среди парней в «убани», поэтому никто не скажет, что я лох [«гоими»]. Многие хотели бы быть самим собой, но стыдятся или боятся, что потеряют авторитет. Я утвердил себя среди таких людей, которые не будут меня осуждать за свои взгляды и действия» (Дато, 10 класс, мтацминдская школа).*

Иногда самоутвердившийся в школьной доминантной группе подросток не способен пересмотреть свои индивидуальные приоритеты. Эта проблема может быть объяснена структурой внешкольных вторичных групп, в которых протекает жизнь этого подростка. Это может происходить тогда, когда, например, группы или их представители не имеют связи с теми старшими слоями «убани», которые реализовали себя в профессиональном или материальном смысле и которые становятся примерами для подражания. В этом случае вторичная группа может быть экстерриториальной, то есть «убани» играет минимальную роль и членство в группе, возможно, и не предполагает связи разных групп подростков с конкретным «убани». С другой стороны, специфика самого «убани» может создать ситуацию, когда подростки изолированы от опыта, накопленного старшими. Соответственно членство в подобных группах в этом случае не основано на четко сформулированных целях, а общие интересы могут выражаться через инструментализацию сетевых отношений, через оказание определенных взаимных услуг, зачастую носящих девиантный характер:

*«В основном друзья помогаем друг другу в уличных вопросах<sup>6</sup>, если нужно, например, помочь в драках, собрать деньги, которые были проиграны другом» (Саша, 10 класс, сабурталинская школа).*

Строго иерархизированные в школьной среде группы сверстников, которые также вписываются и в контекст «убани», регулируют отношения и конфликты по-разному, в зависимости от того, насколько возникают tensions внутри групп «убани» или среди групп или индивидов, представляющих разные «убани». Следовательно, разнятся методы и механизмы регулирования отношений:

---

<sup>6</sup> Примечательно то, что информант говорит об улице («куча»), а не «убани». Возможно, улица представляет более анонимную среду общения, где групповые принадлежности и иерархия размываются.

*«Если говорить о применении насилия, то это зависит от того, кто тебя провоцирует. Если это кто-то из близких, все решается в кругу друзей по «убани», а если это кто-то чужой [из другого «убани»], то он получит по заслугам» (Эмзар, 10 класс, сабурталинская школа).*

Принадлежность к разным «убани» повышает риск применения насилия, перед теми, кто представляет другой «убани», ответственность снижается. Но вместе с этим использование насилия в качестве инструмента разрешения спорных вопросов среди подростков этого возраста (X-XI классы), видимо, основывается в большей мере на рациональном подходе, нежели на импульсивном. Стороны тщательно оценивают силы друг друга и учитывают риски:

*«У каждого есть своя группа в своем «убани», и если на то пойдет, дело дойдет до серьезной потасовки, а это никому не выгодно. Все знают, что если кто-то просит из «убани», то обязательно нужно помочь. Если даже самый слабый меня попросит, я пойду с ним на разборку, поэтому если можно избегать вовлечения других парней по «убани», то лучше так и делать, а то чужие с чужими легко могут затеять настоящую драку. Причин для столкновения группировок [«састевеби»] нельзя допускать. Если у сторон имеется разум, они на это не пойдут» (Дато, 10 класс, мтацминдская школа).*

Отношение к «чужакам» помогает лучше обозначить границы «своих». Недоверчивое, порой враждебное отношение к тем, кто не вписывается в группу, помогает укреплять эмоциональную зависимость члена доминантной группы от установившейся иерархии. Дискриминация или отторжение «чужаков» укрепляет уверенность в превосходстве группы и ее членов, при этом проявление индивидуальной инициативы в отношении сближения с «чужаком» может расцениваться как неподобающее поведение:

*«У нас есть один сосед, наш ровесник, который переехал к нам четыре года назад, и только в этом году мы стали с ним здороваться. Не то, чтобы у нас к нему были особые претензии, просто было бы неловко со стороны хотя бы одного из нас отдельно завести с ним разговоры. Друзья по «убани» расценили бы это как подлизывание [«шемтэноба»]... иногда*

*чужаков нужно сразу на место ставить, а то у них может появиться иллюзия, что они могут иметь те же права, что и у нас» (Дато, 10 класс, мтацминдская школа).*

Доминантной модели поведения в школьной среде сопутствуют и другие модели поведения отдельных подростков или групп, которые не подпадают под категорию доминирующих и определенным образом реагируют на доминирующие образцы поведения. Условно можно выделить три таких модели:

а) *Конфронтация* – когда отдельно взятый индивид противостоит сложившемуся порядку или старается его не принимать, что может выражаться в перманентном конфликте или в отчуждении от среды с возможной дальнейшей изоляцией:

*«В драки попадал... и, конечно же, то, что я сам отважился протестовать против чего-то, и это кому-то из крутых не понравилось» (Сосо, 10 класс, мтацминдская школа).*

Конфронтационная модель поведения прослеживается и в тех случаях, когда подросток, не вписывающийся в доминирующую группу, старается достичь пересмотра ролей и утвердить себя в иерархии группы:

*«Было однажды, один парень возомнил, что он крутой, хотя на самом деле его не так уважали в своем «убани». Начал нам права качать в классе, затеял драку с моим другом, а когда дело дошло до разборки, мы его поставили на свое место» (Эмзар, 10 класс, сабурталинская школа).*

Говоря о конфронтационной модели поведения с целью пересмотра ролей, следует уделить внимание ответным реакциям доминирующих групп на проявления альтернативных моделей поведения, подрывающих установленный порядок:

*«...Один мой разбогатевший друг начал надменно с нами говорить. И когда его избили и поставили на свое место, он понял, что если собирается, чтобы его уважали в «убани», он не должен так себя вести.*

*После этого он возобновил с нами дружбу, но мы к нему потеряли доверие и уважение» (Дато, 10 класс, мтацминдская школа).*

б) **Адаптация** – когда отдельный подросток или группа приспосабливается к сложившейся среде. Выработка адаптативного индивидуального поведения в иерархизированной среде основывается на рациональной оценке сил, когда осознается, что противостоять группе в одиночку не имеет смысла:

*«...Ссоры, будь то словесные или физические, – это легкий путь, поэтому для меня не приемлемы» (Сосо, 10 класс, мтацминдская школа).*

в) **Субординация** – когда происходит инкорпорирование в доминирующую группу с приписыванием себе подчиненной роли. Субординация также может проявиться как поведенческая модель, которая регулирует отношения, основанные на взаимных услугах внутри иерархизированной среды:

*«...Есть и такие, которым нужна наша помощь, и мы им помогаем, но они не такие, как мы, они слабаки, и мы все время им это указываем... иногда дают нам деньги, иногда посылаем их за хачапури... потому что нуждаются в нас» (Саша, 10 класс, сабурталинская школа).*

Трудно говорить о строгом совпадении поведения отдельных подростков с перечисленными моделями, но, исходя из полученного материала, возможно проследить их проявление в поведении по отношению к лидерам подростковой среды и соответствующим группам. Пересечение социального пространства «убани» со школьной средой вносит правила первого в жизнь школьников. Соответственно распределение социальных ролей и функций подростков в школе происходит по той же логике, которая регулирует их жизнь в «убани». Даже если говорить о группах, существующих вне связей с «убани», то и в них все-таки видна схожая социальная структура, основанная на иерархии, и те же механизмы поддержания этой иерархии, характерные для «убани».

## Заключение

Социальная среда насилия и агрессии школьной молодежи не локализуется исключительно в школьной среде. Как с точки зрения ее детерминантов, так и с точки зрения практики, агрессия выходит далеко за пределы школьной среды и охватывает довольно широкий спектр жизнедеятельности молодежи.

Категоризация агрессивного поведения школьной молодежи вызывает некоторые трудности. С одной стороны, подобное поведение включает в себя элементы девиации, но с другой стороны, возникает проблема с определением тех базисных социальных ценностей, на основе которых можно было бы определять поведение молодежи как отклоняющееся. К сожалению, в рамках данного исследования это поле вопросов осталось без анализа.

На данном этапе можно заключить следующее. Насилие (как физическое, так и психологическое) является преобладающей формой регулирования межличностных отношений фрагментированного на группы школьного социального пространства. Таким образом, агрессивный тип поведения представляется некой нормой в жизни молодых людей.

Исходя из рассмотренных выше моделей поведения и типов агрессии, можно также заключить, что агрессия и насилие не только обеспечивают доминирование отдельных подростков в групповой иерархии, но и способствуют укреплению и даже самовоспроизводству установленного порядка. В этом смысле насилие как инструмент удерживания порядка может выступать и в качестве техники социального обучения членов (или будущих членов) подростковых групп приписанным ролям (как доминантным, так и субординированным). Важно учитывать как роль саморегулирующихся структур подростковых групп, так и внешней социальной среды, из которой заимствуются модели поведения, цели и ценности. В становлении этих структур особенно важной является роль «убани», где сосуществуют девиантные группы разных возрастных категорий и где складываются механизмы внешнего регулирования. Авторитеты из «убани», являясь объектами подражания и регуляторами конфликтов, формируют в подростковых группах соответствующие механизмы поведения. Таким образом, через внешние объекты подражания, через установленные механизмы применения санкций вырабатываются правила взаимоотношений между членами групп сверстников, которые, в свою очередь, нацелены на распределение статусных ролей внутри группы.