

УДК 316

СОЦИОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ О ПРИЧИНАХ НАСИЛИЯ В ШКОЛЕ

© 2012 г.

И.Л. Сизова

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

sizovai@mail.ru

Поступила в редакцию 17.09.2012

Проводится анализ и систематизация теоретических подходов по социологическому изучению причин насилия в школе, наиболее разработанных в научной литературе. Сделана попытка операционализации понятий агрессии и насилия, а также идей основных социологических концепций для их применения в ходе прикладных исследований феномена насилия в современной российской школе. Хотя насилие является предметным полем всех без исключения социальных наук, в российской социологии этому явлению пока еще уделено мало внимания. Недостатком является и общий крен социологии в сторону выяснения только причин возникновения и распространения негативно оцениваемого агрессивного (девиантного) поведения в школе, тогда как «жертвы» насилия и их положение остаются за пределами теоретических и эмпирических разработок.

Ключевые слова: насилие, агрессия, дети, подростки, школа, учебный процесс, социологическая теория, anomia, нормы и ценности, социальный контроль, семья, «общество потребления», социальное неравенство, дезинтеграция, социальный опыт, компетенции, субкультуры, стигматизация, повседневность, жизненный мир, установки, превенция.

Введение

Поведение подростков критиковалось во все времена. Достаточно вспомнить изречение, приписываемое Сократу, о том, что «...они [подростки] сегодня обожают роскошь, у них плохие манеры и нет никакого уважения к авторитетам, они выказывают неуважение к старшим, слоняются без дела и постоянно сплетничают. Они все время спорят с родителями, постоянно вмешиваются в разговоры и привлекают к себе внимание, они прожорливы и тиранят учителей». В последнее время в России акцентируется проблема эскалации насилия в школе. Однако, основываясь на слухах и отдельных, крайних случаях, представленных в СМИ, можно прийти к неправильным выводам относительно взрывного уровня насилия в российской школе.

Вначале разясним значение понятия «насилие», применяемое в современной науке. Многие авторы стремятся указать на специфику в его смысловом содержании. Наиболее близким по смыслу «насилию» является понятие «агрессия». В российской научной литературе чаще всего можно встретить определение агрессии, данное психологами. В зарубежной литературе проблемой заняты и социологи. В общем виде агрессия определяется следующим образом. Агрессия – это присущее (врожденное) индивиду качество (или компетенция), на основании которых и с учетом способностей самого индивида к обучению развиваются способы дейст-

вия, выражаемые в различных (выученных и социально обусловленных) индивидуальных и коллективных формах, от самоутверждения до жестокости [1, S. 18]. Таким образом, специалистами не отрицается, что некие формы активного поведения, воспринимаемые как агрессия, могут быть конструктивными или даже одобряемыми со стороны общества. Например, агрессивное поведение в конкурентной среде, в целях самозащиты, экспрессивное поведение во время спортивных состязаний.

В научном сообществе существует еще больше попыток понять различия между поведением агрессии и насилия. О насилии можно говорить в абсолютно разных и малосвязанных между собой областях. Например, значительная разница существует в восприятии «насилия над природой» и насилия в школе. В узком смысле к насилию относят «...прямое нацеленное физическое воздействие со стороны людей или вещей. В данном виде рассматривается прежде всего использование физической силы» [2]. Преимущество такой оценки насилия заключается в том, что акцентируются только наблюдаемые элементы поведения, поэтому облегчается возможность научного анализа явления (его операционализация). Однако существует еще необходимость, в соответствии с социологическими традициями, все явления или процессы анализировать в их социальном значении. В результате понятие физического насилия становится весьма расплывчатым, поскольку об-

ществующие нормы и ценности в отношении применения физической силы являются разными. Даже в отдельно взятой стране – России – насилие можно рассматривать в двух сосуществующих контекстах: историко-культурном и правовом. С исторической и культурной точек зрения физическое воздействие на детей или взаимодействие между ними до определенных границ (синяки, шишки, царапины) до сих пор может в зависимости от конкретной ситуации вызывать совершенно противоположное толкование – от неприятия до одобрения. С формальной стороны, права детей в современном толковании полностью исключают любое физическое воздействие.

Все другие выявленные формы насилия представляют собой вербальное, психическое и структурное воздействие. В процессе наблюдений и изучения этого феномена в школе именно указанным формам стало придаваться наибольшее значение, поскольку «...оскорбления, унижения, передразнивания, презрение могут нанести более существенный ущерб, чем физическое воздействие» [1, S. 21]. Психическое насилие часто совмещается с физическим, которое протекает даже в более интенсивной степени. Хотя такое поведение наблюдаемо, его сложно операционализировать и верифицировать: проявлено насилие или нет, зависит от определенных слов, поз и т.д. Поэтому при выявлении насилия важна субъективная оценка участников взаимодействия. Структурное насилие вызывает особый интерес в социальных науках. Первоначально термин был дан норвежским социологом Й. Гальтунгом [3]. Под насилием в этом случае понимается любое влияние, которое ведет к ограничению возможностей осуществлять требуемые физические или психические действия. В таком случае насилие осуществляется косвенным образом, оно само и его автор деперсонализируются. Правда, это и другие сходные определения почти повторяют определение власти или господства, данные М. Вебером, и на этом основании не могут быть исследуемы, хотя нельзя отрицать значительный потенциал насилия, который заключен в современных структурах общественного неравенства.

В целом, в научном исследовании любого насилия необходимо принимать во внимание три основных критерия действия, называемого насильственным, которые отличают его от всех иных. Во-первых, это использование средств для применения силы, в т.ч. и собственных сил. Во-вторых, наличие повреждений у жертвы, в т.ч. психического и социального свойства. В-третьих, выявление намерений причинить вред субъектам насилия. Указание на критерии в

обязательном порядке сопровождаются социальной интерпретацией и оценкой насильственного действия в соответствии с действующими нормами и правилами. Основными дивергентными признаками в данном случае являются группа, слой, культура и поколение. Общественный консенсус в отношении насильственного акта заключается еще и в том, что оно обязательно должно негативно оцениваться и рассматриваться большинством как неприемлемая форма поведения.

Существенную помощь в социальной интерпретации и оценке насилия в школе оказывают современные социологические теории, которые объясняют насилие и агрессию через призму специфических общественных условий или таких их изменений, которые благоприятны для развития этого феномена. Прежде всего как классические авторы, так и современные обращают внимание на семью, школу и социальные структуры. Таким образом, определенное поведение, развиваясь в индивидуе, интерпретируется не как качество поведения, а как следствие укоренения и применения определенных «правил игры» в обществе [4]. Довольно занятное объяснение эскалации насилия в школе приводилось в России в конце 1980–1990-х гг. Основной причиной считалась «американизация» отношений в обществе, что, в свою очередь отразилось на внутришкольном климате. Навряд ли озабоченность относительно видимых форм изменения поведения детей в школе была вызвана американским или, в целом, модным западным стилем жизни, привлекающим внимание не только детей, но взрослых людей, родившихся и выросших в Советском Союзе. К тому же из-за недоступности непосредственного наблюдения большинство жителей страны воспринимали его в основном через продукцию СМИ. Однако классические социологические авторы, такие как Э. Дюркгейм («теория аномии») и Р. Мертон, полагали, что насилие возникает вследствие социальных переломов, когда отсутствуют четкие нормы поведения и система взаимных ожиданий. Р. Мертон [5] видел аномию в последствиях значительного разрыва между культурно предписанными целями и социально-структурно детерминируемым разделением легитимных средств, имеющихся для достижения целей. Провоцирует насилие в этом случае образующаяся существенная разница между представлениями и потребностями и только в очень ограниченной степени используемыми средствами и товарами для их удовлетворения. Так, богатство стало для россиян в один момент всеобщей культурно-приемлемой и знаковой целью, тогда как в реальности его

достижение в равной степени является и в обозримом будущем едва ли возможным. Тектонические, но так и не завершённые процессы слова старой модели общества, неподготовленность страны к восприятию нового образа жизни, отсутствие вариантов будущего развития России породили многочисленные «функциональные девиации», к которым общество относилось терпимо вследствие того, что разнообразные поведенческие импульсы были своего рода «пробой сил» жизни в новой социальной среде. П. Штомпка [6] указывает на «атмосферу снисходительности» как наивысшую стадию попустительского отношения к нарушению социальных норм. Однако эта крайнее положение, благоприятствующее распространению любых девиаций, не было характерно еще для России 1990-х гг., в которой в отсутствие иных все же были задействованы традиционные нормы одобряемого и неодобряемого поведения, несмотря на то, что они считались уже ненужными в новой жизни.

В данный раздел выяснения причин насилия в школе добавим некоторые интерпретации частных проблем общества. Социальные изменения способствовали трансформации семьи. Образовавшиеся новые семейные формы активнее отражают вызовы внешней среды и все меньше содействуют развитию внутрисемейных связей. Следствием становятся проблемы, в которых заложен потенциал эскалации насилия (например, родители уделяют мало времени детям с их заботами и страхами, поскольку много времени проводят на работе). Другая растущая проблема – бесперспективность жизни, сменившая всеобщую эйфорию 1990-х. Хорошее образование становится с каждым годом все менее доступным, возникает страх перед будущим. Дети и подростки, молодежь склонны к насилию, если они не видят шансов для реализации целей в жизни [7]. Как вариант данной проблемы, рассматривается «общество потребления». Формируемые новые потребительские ценности жизни не акцентируют проблематику «равенства шансов» в достижении желаемых целей, в том числе и для детей и молодежи. У «проигравших» в потреблении появляются основания для недовольства, концентрируемым результатом которого являются отклоняющиеся формы поведения, в том числе и насилие [8]. В этом случае школа указывается не причиной, а только местом его осуществления.

Люди, осознавая риски, уподобляются спортсменам, пытающимся занять лучшие места или хотя бы вообще иметь какое-либо место. В теории рационального выбора [1, S. 38] описывается следующая ситуация: люди рассмат-

ривают насилие как рациональное поведение с точки зрения затрат-выгод. Оно будет востребованнее там, где выше ожидание успеха от такого поведения и где оно способствует получению выгод. Объяснительной моделью насильственного поведения в современной российской школе, в условиях больше формализованного, чем функционального социального контроля, является возможность извлечения агрессором сиюминутных выгод, поскольку у него отсутствует самоконтроль над поведением. В нормальной же ситуации люди более склонны к реализации долгосрочных интересов.

В современной западной теории дезинтеграции/экслюзии «проблема места» в жизни, обществе систематизируются все вышеуказанные подходы к объяснению насилия. Оно склонно возрастать в том случае, если повышается свобода выбора и действий, сокращается степень социального контроля и все более усложняются жизненные задачи. Изначально корни самой теории связаны с анализом проблемы аномии Э. Дюркгеймом, объясняющим состояние дезорганизации низкой степенью общественной солидарности в условиях высокой степени разделения труда. В настоящее время следствиями дезорганизации являются увеличение неполных семей, формирование неустойчивого стиля воспитания детей, разложение отношений, распад ценностей и коллективного самосознания, падение интереса к детским и молодежным движениям и организациям.

В теории индивидуализации [9] рассматривается вопрос о том, что шансы в жизни зависят в основном от приобретенного опыта дезинтеграции. В подростковом возрасте, в процессе идентификации уже переживаются ситуации исключения из социальных и институциональных взаимосвязей, что способствует нагнетанию неуверенности и появлению трудностей в процессе развития собственной идентичности. Жизненная ситуация подростка и его социальный опыт будут определенным образом влиять на его поведение, таким образом формируя широкий диапазон *modus vivendi* – от помогающего до деструктивно-агрессивного [10]. Привлекательность насилия может вырастать в том случае, если при его помощи возникает ясность в неясных ситуациях, если оно является действенным средством преодоления безвластия, если создает по меньшей мере на короткое время возможность быть принятым, признанным в группе, а также если насилие признается высшим физическим достижением подростков из определенной среды, прямо противостоящих такому окружению, в котором приняты лишь разговорные, рациональные способы признания

компетентности. Таким образом, изучение насилия в школе должно учитывать следующие возможные условия его возникновения:

1. Дезорганизация как опыт изоляции и непризнания участников (учеников, учителей, персонала, родителей, чиновников).

2. Их приспособленческое поведение как опыт сверхдавления или собственного бессилия.

3. В среде учеников еще добавляются проблемы в учебе, характеризующие опыт несоответствия принятым стандартам, потери чувства защищенности и наличие страхов о будущем.

В теории девиантного поведения утверждается, что девиации присутствуют в каждом обществе и индивид способен выбирать как конформное, так девиантное поведение, идентифицировать себя как с конформными, так и девиантными личностями. Обучение определенному поведению происходит в процессе социализации, то есть во всех таких процессах, которые включают интеракции между членами общества и группами при взаимодействии. Научение как процесс интеракции предполагает не только знакомство с образцами поведения, но и содержит мотивы, убеждения, рациональный анализ ситуации, которые делают определенное поведение возможным. Наиболее известным подходом является теория дифференцированной ассоциации (субкультуры) Чикагской школы социологии. В середине 1950-х гг. учеными этой школы было установлено, что личность стремится реализовать делинквентное поведение в том случае, если делинквентные установки начинают преобладать над конформными. Кроме того, имеют значение частота, длительность, интенсивность и приоритетность определенных контактов, показывающих те или иные образцы поведения. С точки зрения насилия в школе эти выводы применимы в том смысле, что школьники выучивают модели отклоняющегося поведения, находясь длительное время в определенных и значимых для них контактах с носителями девиантной культуры. Поскольку общество не гомогенно, поведенческие ожидания сильно отличаются в отдельных подсистемах. Нормы, приветствуемые в одних подсистемах, не являются конформными для всей системы. В широкой социализаторской перспективе выученное поведение насилия обуславливается долгосрочными социализаторскими воздействиями. Школьники, ведущие себя в школе агрессивно, могут иметь накопленный и обширный опыт негативного поведения (в семье, среди друзей, учителей) [11]. Также воспроизводство такого поведения одновременно зависит от ситуативных факторов (наличия конфликта, употребления психоактивных средств, провокаций) и от

общественных условий (наличие специфических норм и ценностей, трудная жизненная ситуация). В этом случае изучаться должно свободное время школьников, их домашняя ситуация, существующие проблемы.

С другой стороны, молодежь и подростки включаются в группировки, секты, клики, которые требуют от них соблюдения специфических норм. С. Ламнек [12] называет следующие возможности реализации насилия с точки зрения теории субкультур:

– насилие может встречаться и в неориентированной на насилие субкультуре, поскольку насилие нормативно укоренено;

– в нормативных структурах субкультуры приветствуется насилие только в определенных ситуациях;

– число и сорт таких ситуаций, которые требуются для нормативного насилия, детерминируют насильственный характер субкультур;

– генезис благоприятствующих насилию установок и употребление насильственных действий основан на процессе научения;

– действия насильственного характера усиливаются посредством внешнего вознаграждения (поощрения);

– реализация насилия в субкультуре является частью жизненного стиля и рассматривается как легитимная возможность разрешения проблем.

Воссоздание школьных субкультур является реакцией на выученную фрустрацию и сверхнагрузки, с целью поддержания чувства самооценности. Принадлежность детей к такой группе выполняет важные функции, которые не выполняются в семье или в школе. Дети испытывают чувства сплоченности, солидарность и коллективную идентичность, но делают это посредством нелегитимного поведения – демонстративного насилия. Такая группа является для ее членов альтернативной статусной системой, в которой нормой поведения является насилие.

В контексте культур предлагается еще одно объяснение возникновения насилия в школе. В теории конфликта культур подчеркивается, что причиной насилия может выступать этническая дифференциация и сильное различие между культурами [13]. Например, модель «цикла ассимиляции трех поколений» отображает разные реакции поколений мигрантов в стране проживания. Первое поколение реагирует на культурные инновации акцентированной идентификацией со своей старой или полностью с новой культурой. На них почти не оказывается воздействия при помощи правовых санкций. Во втором поколении рождается конфликт между культурными нормами покинутой страны и страны пребывания. Нормы новой культуры

недостаточно интернализированы, идентичность и безопасность изыскивается среди равных (похожих) индивидов, и при отсутствии возможностей для реализации признанной в обществе поведенческой альтернативы может возникать девиация как способ создания идентичности. В третьем поколении значение принимающей культуры возрастает, процесс интеграции завершается, в этом случае отклонения от норм в деятельности редки. Таким образом, низкая степень интеграции в эмигрантской среде или у этнических меньшинств стимулирует культурное напряжение и различные представления о том, какие способы поведения на данный момент являются более предпочтительными.

Также в теориях социального взаимодействия насилие рассматривается как результат стигматизации в определенной среде. Отклонение в поведении является результатом «наклеивания ярлыков». Некоторые формы стигматизации предшествуют началу реализации девиантного поведения. Вторичная девиация представляет все такие формы поведения, при помощи которых люди реагируют на возникающие проблемы, но которые рассматриваются в общественном контексте как девиация. Возникновению вторичной девиации способствуют социальные структуры, а также мотивы, убеждения и желания индивида. Г. Бекер [14] описывает поэтапное восхождение личности к девиантному поведению:

1. Исходным пунктом является накопление примеров регулярного отклонения от установленных правил поведения в обществе, которые официально идентифицируются как девиация.

2. Официальное наклеивание ярлыка девианта может обусловить изменение общественной идентификации индивида. Далее следует изменение реакций социального окружения, что в свою очередь приводит к изоляции индивида от социума.

3. Механизмы изоляции и измененные ожидания по отношению к личности могут создавать предпосылки для развития негативного самоощущения личности.

4. В последнюю очередь происходит включение личности в группу подобных. Тем самым увеличиваются шансы научения негативным реакциям и моделям поведения.

Какие отношения внутри школы могут способствовать возникновению и стабилизации насильственных действий? С самого начала обучения в школьной повседневной жизни закрепляются оценки в отношении учеников и учителей. Эти оценки фиксируются и в неформальной школьной жизни. Раз проявленное насилие запоминается, и личность рассматривает-

ся как агрессивно настроенная. В результате складываются специфические структуры аномии, в рамках которых деструктивное поведение рассматривается как механизм приспособления к среде обитания. Еще раз используя положения теории Р. Мертсона о том, что социальная структура социума не в состоянии изыскать нужные средства для достижения культурно-значимых целей, можно отметить, что неравные условия делают достижение статуса и престижа для отдельных лиц невозможным. Какое поведение в данных условиях продемонстрирует индивид, зависит от его личного социального и культурного ресурса. Л. Бёниш [15, S. 252–259] считает, что проверить состояние школы на предмет выявления аномии можно, используя способ различения школы как социальной и функциональной системы. Функциональная система школы сконцентрирована на обучении, на проверке знаний. Социальная система школы сосредоточена на внутришкольной жизни, подчиняясь культурной логике состояния и взросления детей. Эти системы зачастую противоречат друг другу: «...Дети проводят в школе все больше времени, и это делает условием их существования школьную жизнь, но при этом не предлагается никакого культурного контекста» [15, S. 143]. Доминирующая функциональная составляющая школьной жизни предполагает и обуславливает ее социальную сторону. Часто социальные проблемы школьной жизни игнорируются или замалчиваются, поскольку здесь все социальное не согласовывается с функциональным. Л. Бёниш называет три уровня эскалации аномии в школе, которые более всего способны провоцировать насилие [15, S. 177–178, 198–207].

1. Противоречие между необходимостью играть роль ученика и быть им. Исходя из институциональной логики, школа ориентирована на будущее, а жизнь детей и подростков вне школы ориентирована на настоящее. Это несоответствие устраняется взрослыми насильственным образом. Школа мало ориентируется на повседневную (внешкольную) жизнь учеников, в основном она стимулирует выполнение роли ученика. Но дети не могут только играть роль ученика, находясь в школе, они ими становятся. Нужно прикладывать усилия, чтобы школьное сознание доминировало в повседневности ученика. Но едва ли это достижимо в школе, поскольку акцентируется только ее функциональная составляющая.

2. Молодость как форма жизни в школе. По сравнению с XX веком, нынешняя система школьного образования не нацелена на обязательное включение молодого человека в рабо-

чую жизнь. Школа – это уже сама по себе отдельная (полная) фаза жизни. При этом доминанта обучения осталась, как и прежде, высокой, без усиления социальных функций школы и их влияния на подрастающее поколение.

3. Школа как диффузное социальное пространство. Школа подорвана как институт. Внешкольные формы поведения находят прибежище в школе, так что едва ли можно разделять школьное и внешкольное поведение. Попытка школы себя поставить вне иной жизни («школа должна оставаться школой») приводит только к тому, что возникают специфические социально-пространственные декорации. Школьники, которые не находят дома возможности удовлетворить свои потребности, совершают попытки реализовать их в школе в группе, но вместо этого часто сталкиваются со сверхтребовательными учителями и школьным распорядком.

Какая модель поведения в результате возникнет, апатия или насилие, зависит от конкретной структуры аномии. Школа не рассматривается как первичная криминогенная структура, производящая насилие, она – институционально укорененная структура, в которой существуют конфликты и несоответствия, на которые в специфической манере реагируют ее непосредственные участники – ученики, учителя, руководство и родители. Таким образом, социологическое изучение должно предполагать изучение жизненного мира детей и подростков, включая наличие их индивидуальных ресурсов, компетенций по адекватному восприятию конфликтных ситуаций, а также причины возникновения стрессовых ситуаций.

Наконец, в социально-экологической теории школа представлена как своеобразный микрокосмос. Развитие человека происходит в изменяющемся окружении. Человек – это рефлектирующее существо и, одновременно, продукт и агент своего окружения. Главное значение в данной теории имеют два понятия – жизненный мир и установки (settings). Жизненный мир не является чисто субъективной конструкцией, т.е. знанием человека о своем существовании, окружении в более или менее дифференцированном пространстве. Физическое и социальное пространство превращается в жизненный мир в процессе осуществления человеком действий в реальном окружении в условиях предписанных этим окружением релевантных структур. В качестве установок могут рассматриваться реальные места со специфическими физическими свойствами, в которых индивиды активны определенным образом, в определенных ролях и в определенное время. Примерами такого рода служат родительская квартира, классная комна-

та, детский сад и т.д. Уровень развития человека может описываться исключительно на основании жизни в таких местах, поскольку реальное поведение только там и возникает. Микросистема школы не существует автономно, она обусловлена макросистемой культурных норм и системой труда. Рассматривая конкретное окружение школы, нужно анализировать ее как место, в котором происходит развитие детей и подростков [16]. В контексте школы особенно интересны школьный климат и уроки (учебный процесс), а также взаимоотношения между учениками и учителями, которые могут служить значимыми факторами в возникновении отклоняющегося поведения. Поведение насилия возникает вследствие субъективного восприятия взаимоотношений между внутришкольными условиями и индивидуальными признаками участвующих субъектов. Таким образом, главную роль играет социальный климат в школе, культура преподавания, которые специфическим образом воспринимаются на основании индивидуальных особенностей участников. Насилие в школе – это взаимосвязь качества школьного жизненного мира и агрессивного способа действий [17]. Именно поэтому в данной концепции школа рассматривается как ключевой агент превенции насилия [18]. В социологическом исследовании насилия в школе должна изучаться позиция руководства школы в отношении активного включения в учебный процесс школьников, а также проблемы потери смысла пребывания детей в школе, отсутствие мотивации к учебе, наличие процессов наклеивания ярлыков.

Данный анализ теоретического осмысления причин появления и распространения насилия в школе не носит исчерпывающего характера. Была осуществлена попытка лишь акцентировать магистральные классические и современные социологические концепции, объясняющие феномен насилия, тогда как в научной литературе, в зависимости от целей и средств исследования, могут быть использованы многочисленные и разнообразные подходы, разработанные в рамках социальных наук.

Список литературы

1. Meier U. Aggressionen und Gewalt in der Schule. Lit Verlag: Münster. 2003. S. 18, 21, 38.
2. Rammstedt O. Wider ein Individuum-orientiertes Gewaltverständnis. Bielefeld, 1989. S. 49. .
3. Galtung J. Gewalt, Krieg und deren Nachwirkungen. Über sichtbare und unsichtbare Folgen der Gewalt // <http://them.polylog.org/5/fgj-de.htm> (Дата обращения: 31.08.2012 г.)
4. H. Bründel H., Hurrelmann K. Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? Droemer Knauer Verlag, München, 1994. 316 S.

5. Мертон Р. Социальная структура и аномия //Социология преступности (Современные буржуазные теории) Пер. с фр. Е.А. Самарской. М.: Прогресс, 1966. С. 299–313.
6. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества. Пер. с польского С.М. Червонной. М.: Логос, 2010. С. 428–429.
7. Melzer W., Schubarth W. Gewalt als soziales Problem an Schulen. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien. Ein eBook im Open Access. Verlag Barbara Budrich, Opladen, 2006. http://www.budrich-verlag.de/upload/files/artikel/00000062_010.pdf (Дата обращения: 15.08.2012 г.)
8. Krall H. Jugend und Gewalt. Herausforderungen für Schule und Soziale Arbeit. Wien: Lit Verlag, 2004. S. 19.
9. Бауманн З. Индивидуализированное общество. /Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2005. 390 с.
10. Heitmeyer W. u.a. Gewalt. Weinheim, 1995. S. 51.
11. Tillmann K.-J., Holler-Nowitzki B. u.a. Schülerge-
walt als Schulproblem, Weinheim, 3. Aufl., 2007. S. 300.
12. Lamnek S. Theorien abweichenden Verhaltens. München, 1993. S. 184.
13. Fuchs M., Lamnek S. u a. Gewalt an Schulen. 1994 – 1999 – 2004. 2. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden, 2009. S. 50–52.
14. Altmanninger T., Briewasser R., Pachinger A. Konflikte und deren Lösung im Unterricht // <http://psychologie.stangl.eu/praesentation/unterrichtskonflikte.shtml> (Дата обращения: 23.08.2012 г.)
15. Böhnisch L. Pädagogische Soziologie. Eine Einführung. Juventa Verlag. Weinheim und München, 1996. S. 143, 177–178, 198–207, 252–259.
16. Saldern M. Sozialklima von Schulklassen. Überlegungen und mehrerebenenanalytische Untersuchungen zur subjektiven Wahrnehmung von Lernumwelten //Europäische Hochschulschriften. Reihe 11. Pädagogik. Frankfurt am Main: Lang, 1987. S. 302.
17. Holtappels H.G., Meier U. Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen von Schülergewalt und Einflüsse des Schulklimas //Die Deutsche Schule 89. Heft 1. 1997. S. 54.
18. Kreis Borken, Landrat (Hrsg.) Schulklima gestalten. Leistung steigern. Gewalt verringern. Broschüre-Schulklima. Endversion-klein. 2010. S. 18. // http://www.rsbborken.de/fileadmin/Downloads/GewaltAggression/Broschuere-Schulklima-Endversion_klein.pdf (Дата входа: 1.09.2012 г.)

SOCIOLOGICAL THEORY ON THE CAUSES OF VIOLENCE AT SCHOOL

I.L. Sizova

The article contains an analysis and a systematization of theoretical approaches to sociological study of the causes of violence at school that are most extensively covered in scholarly literature. The author makes an attempt to operationalize the notions of violence and aggression and the basic sociological conceptions to use them in an applied study of the phenomenon of violence in contemporary Russian school. Although violence is a field of study which is common for all branches of sociology, Russian sociologists still do not pay much attention to this phenomenon. Russian sociology also makes an excessive accent on the origin and the causes of spreading of deviant behavior at school, whereas the victims of violence remain outside the bounds of scholarly attention.

Keywords: violence, aggression, children, teenagers, school, education, sociological theory, anomie, standards and values, social control, family, consumption society, social inequality, disintegration, social experience, competences, subcultures, stigmatization, daily routine, world of life, purposes, prevention.