

ВАСИЛИСА ФИЛАТОВА
**БУЛЛИНГ ИЛИ ГРУБАЯ ИГРА?
О ПОИСКАХ БЕЗОПАСНОСТИ
В ГОРОДСКОЙ СРЕДЕ**

Филатова Василиса Олеговна, стажер-исследователь Центра кросс-культурной психологии и этологии человека ИЭА РАН; Российская Федерация, 119334, г. Москва, Ленинский проспект, д. 32А.

E-mail: vasilisa.filatova@iea.ras.ru

«Грубая игра» – это принятый в этологии термин, обозначающий особый тип взаимодействия социальных животных (в том числе человека), а именно: игровое поведение, включающее элементы борьбы или псевдоагрессии. Будучи интенсивным игровым взаимодействием, грубая игра часто воспринимается [взрослыми] людьми как ребячество (или мальчишество) и ассоциируется с детством, хотя в действительности является важной частью жизни не только детей, но и подростков и взрослых. Грубые игры принимают разные формы и выполняют разные, порой противоположные функции, облегчая или усложняя коммуникацию, создавая ситуацию риска и обостряя внимание партнеров по игре к эмоциям и ощущениям друг друга. Однако как часть «детского мира», как нечто интимное, частное и не публичное, грубые игры редко обсуждаются в контексте вопросов об устройстве [взрослого] городского пространства. С другой стороны, в связи с тематикой городской среды все чаще и активнее обсуждается проблема буллинга – намеренного причинения вреда тем, кто не может себя защитить. Данная статья представляет из себя критический обзор зарубежных исследований грубой игры и буллинга и ориентирована на поиск оснований для междисциплинарной дискуссии о роли рискованных игр в жизни детей, подростков и взрослых, о различии грубых игр и буллинга и о присутствии детского и животного в городском пространстве. В статье рассматриваются различные подходы к концептуализации и исследованию рискованного поведения, обсуждаются вопросы о том, могут ли «сторонние наблюдатели» отличить буллинг от грубой игры и каким образом взрослые (воспитатели, педагоги, родители и пр.) могут воздействовать на условия и внутреннюю динамику псевдоагрессивного взаимодействия детей и подростков. Кроме того, обсуждается проблема безопасности среды (в том числе городской) в различных аспектах: от амбивалентности критериев опасности/безопасности до вопросов о том, как ощущение безопасности влияет на склонность людей к рискованному поведению. В результате проведенного аналитического обзора автор приходит к выводу о предпочтительности перехода от стратегии дисциплинарных запретов, вытеснения не только агрессии, но и любого интенсивного (в том числе игрового, псевдоагрессивного) взаимодействия людей из зоны нормативности к стратегии заинтересованного участия [взрослых] в создании «спокойной обстановки», позволяющей участникам грубых игр уделять достаточно внимания ощущениям друг друга и удерживаться в рамках формата взаимно приятного общения, не переводя псевдоагрессию в практику буллинга.

Ключевые слова: грубая игра; буллинг; риск; виктимизация; безопасность; городская среда; детство; подростки

Цитирование: Филатова В.О. (2020) Буллинг или грубая игра? О поисках безопасности в городской среде // Городские исследования и практики. Т. 5. № 3. С. 20–37. DOI: <https://doi.org/10.17323/usp53202020-37>

Введение

Грубая игра (*rough-and-tumble play*), или игровая борьба¹ (*play fighting*), — это социальная игра с элементами борьбы, вызывающая у всех участников игры позитивные эмоции и укрепляющая их взаимную симпатию. Грубая игра представляет из себя сложный комплекс поведенческих паттернов: как специфически игровых (щекотка, смех, игровые позы, жесты, мимика), так и заимствованных из других контекстов (охота, защита, борьба, сексуальное поведение и пр.) [Palagi et al., 2015]. Помимо людей грубые игры практикуют многие другие млекопитающие (как плацентарные, так и сумчатые), а также некоторые птицы [Burghardt, 2005]. Из-за того, что поведение участников грубой игры во многом напоминает проявление агрессии, принято определять грубую игру через то, чем она отличается от агрессии и насилия (см., напр., [Smith, Boulton, 1990; Brett et al., 2002; Garcia et al., 2020; Carlson, 2011]). Ключевые критерии отличия грубой игры от агрессии таковы:

1) обстановка, в которой инициируется грубая игра, относительно спокойна, а среда, в которой она проходит, относительно безопасна;

2) движения и жесты, характерные для контекста борьбы, используются в измененной форме: нападающий позволяет себе быть уязвимым;

3) участники используют самоограничение (*self-handicapping*) — не дерутся в полную силу, различными способами лишают себя преимущества перед «соперником» (закрывают глаза, ложатся на спину, отвлекаются, прячут ногти или не сжимают кулаки, используют как оружие минимально вредоносные объекты);

4) происходит чередование ролей: играющие по очереди дают друг другу возможность нападать и защищаться;

5) особые действия, жесты, звуки, мимика, а иногда и запахи используются как сигналы, сообщающие игровой характер потенциальной угрозы.

1 Здесь и далее понятия «грубая игра» и «игровая борьба» используются автором статьи не как общие выражения, подлежащие интерпретации с точки зрения бытового знания, но как специфические этологические термины. Приведенные варианты перевода приняты в русскоязычном научном дискурсе и обусловлены контекстом применения данных терминов в этологических исследованиях (см. например, [Бутовская, 1999; Козинцев, 2001]).

Грубая игра как поведенческий феномен исследуется в этологии, психологии и биологии развития, нейропсихологии, а также в педагогике и социологии. Существует тенденция рассматривать грубую игру с точки зрения ее вредности или полезности: исследователей в первую очередь интересует, какова функция грубых игр в индивидуальном развитии и как практика грубых игр влияет на динамику социальных отношений у людей и у других животных [Pellegrini, 1987; Pellis et al., 2018]. С одной стороны, сходство грубой игры с агрессивным взаимодействием и наблюдение случаев, когда грубая игра перетекает в настоящую драку или оборачивается болью, ненамеренным нанесением физического вреда (себе или партнеру), наводят на мысли о рискованности грубой игры — и далеко не всегда очевидно, насколько оправданы эти риски. С другой стороны, если все складывается благополучно и грубая игра остается игрой, ее эффект позитивен (см. напр., [Panksepp, Scott, 2012; Pellis, Pellis, 2017]). Причем это выясняется не только в результате эмпирических исследований, обнаруживающих связь уровня развития социально-эмоциональных навыков с опытом участия в грубой игре, но и ощущается в индивидуальном опыте: участники игры испытывают удовольствие от интенсивного взаимодействия, между ними формируется эмоциональная связь и симпатия, грубая игра помогает укрепить дружбу и предоставляет возможность пережить опыт телесной близости вне контекста сексуальных отношений [Freeman, Brown, 2004; Fry, 2009; Scott, Panksepp, 2003; Nakagawa, Sukigara, 2014].

Итак, каковы риски? Помимо перехода в агрессивную конфронтацию и/или непосредственного физического ущерба для участников и их материального окружения грубая игра несет в себе риск быть/стать асимметричной. Ситуация может сложиться так, что один из участников дерется в шутку и не замечает (или не придает тому значения), что другой участник испытывает страх и воспринимает шуточное нападение как реальную угрозу. В такой ситуации грубая игра оказывается плодородной почвой для буллинга — целенаправленного нанесения вреда тому, кто не может себя защитить. Когда участники игры недостаточно близки по силе и статусу и недостаточно заинтересованы в эмоциональном благополучии друг друга, формат грубой игры может стать удобным полигоном для демонстрации силы/власти и ширмой для

манипулятивных действий, направленных на повышение и укрепление собственного статуса за счет запугивания других. Ситуация осложняется тем, что со стороны отличить симметричную, взаимно приятную грубую игру от асимметричного агрессивного взаимодействия, облеченного в шутовскую форму, сложно, а иногда даже невозможно. Человек, чувствуя себя более слабым и уязвимым, может намеренно скрывать страх и нежелание продолжать игру, так как в противном случае обнаружит свою слабость, отчего его/ее статус может стать еще ниже².

Зная о подобных рисках, не стоит ли вводить дисциплинарные запреты на грубые игры? Этот вопрос открывает перед нами сразу несколько ветвей дискуссии: о «безопасном пространстве» (*safe space*) и значении риска как такового, о структурном насилии и практиках дисциплинирования, о дистанции между взрослыми и детьми/подростками, а также о логике организации среды проживания, учитывающей или не учитывающей амбивалентный статус грубой игры. Внимательное исследование и подробное обсуждение концепции «безопасного пространства» — так же, как и определение потенциальных рисков, сопряженных с реализацией тех или иных архитектурных и инфраструктурных проектов, — представляется крайне важным элементом городского проектирования. Традиция рассматривать городскую среду как среду «переустроенную, трансформированную, поврежденную и восстановленную» [Lussault, 2003], определяемую в значительной мере через сравнение со средой «природной» и «естественной», в некоторой степени поддерживает существующее напряжение между биологическими, естественными науками и науками социальными, но также и создает почву для интереса к интеграции тематики этнологических исследований в курс о городских пространствах и процессах. Такого рода взаимный интерес, с одной стороны, способствует преодолению стереотипных представлений о городе как о сугубо

«человеческом» пространстве и о противопоставимости природы и культуры, а с другой стороны, позволяет выявить в тематических полях дисциплин «слепые пятна», существование которых обусловлено инерцией узкоспециального дискурса. Так, например, несмотря на то, что сам феномен грубой игры время от времени упоминается исследователями буллинга (см. напр., [Boulton, 1994; Joyce, 2017]), пока еще нет практики обсуждения грубой игры и буллинга в связи с тематикой (пере)организации городской среды³. Данная статья ориентирована на поиск оснований для утверждения такой практики и представляет из себя краткий обзор ключевых положений теоретических и эмпирических исследований буллинга и грубой игры, которые могли бы быть интересны для развития дискуссии о присутствии «детского», «животного» и «опасного» в городском пространстве.

Грубые игры и буллинг в городской среде

Научных текстов о пространственном статусе и об «уместности» грубых игр не так много, гораздо чаще исследователи предпочитают апеллировать к эмпирическим данным, свидетельствующим о связи грубых игр с про социальным или антисоциальным поведением (см. напр., [Flanders et al., 2009; StGeorge, Freeman, 2017]). Дискуссия о том, как эта связь воплощается в жизнь, например, в городском пространстве, и о том, как ее можно модерировать, использовать или даже просто осознавать, занимает довольно скромную нишу: статус грубых игр в городе обсуждается только опосредованно, через вопросы об устройстве, безопасности и доступности детских игровых площадок (см. напр., [Hayward et al., 1974; Solomon, 2014; Schiffman, 2019]). Однако грубые игры — это важная часть жизни не только детей, но и подростков (на нужды и интересы которых ни «детские площадки», ни «взрослый мир» не ориентированы) и взрослых людей. Грубые игры, включающие интенсивное *физическое* взаимодействие, гораздо реже происходят между взрослыми людьми, чем между детьми и подростками, хотя взрослые (особенно мужчины) довольно часто участвуют в грубых играх со своими детьми или деть-

2 Здесь показателен пример структуры отношений, складывающихся между лидером групповой элиты и его/ее «свиты»: обладая высоким статусом за счет дружбы с лидером и, возможно, за счет травли низкостатусных членов группы, «помощники булли» могут терпеть буллинг в свой адрес со стороны лидера, так как сопротивление или признаки недовольства поставят под угрозу их принадлежность к элите или потребуют перейти в открытую конфронтацию с сильным соперником [Thornberg, 2011].

3 В данной статье термин «городская среда» используется для обозначения комплекса экологических и социокультурных факторов/процессов, которые обуславливают координацию действий живых существ на территориях городских агломераций.

ми своих родственников [Fry, 1994; Paquette, Dumont, 2013]. С другой стороны, если принимать во внимание возможность вербального воплощения грубой игры (по аналогии с вербальной агрессией)⁴, следует признать, что грубые игры сопровождают человека на протяжении всей жизни и являются неотъемлемой частью социального опыта. При этом перевод физического псевдоагрессивного взаимодействия в вербальное и/или символическое поле происходит постепенно, по мере вхождения во «взрослую жизнь» [Freeman, Brown, 2004]. Так, например, для взрослых людей бой подушками становится не просто одним из способов времяпрепровождения, но скорее символом ребячества и невинных детских забав (не переставая при этом быть увлекательной активностью для играющих любого возраста), а обмен толчками и легкими ударами в предплечье при приветствии, отсылая к атмосфере грубой игры, служит знаком близости, привязанности, давней/настоящей дружбы. Пока что грубые игры взрослых весьма слабо изучены, но существуют предположения о перспективности этой линии исследований — в том числе ввиду возможности использования грубых игр в групповой психотерапии [Eig, 2017].

При этом в области исследований школьного буллинга существует внушительный корпус работ, сделанных с опорой на социоэкологический подход и направленных на изучение буллинга как системного явления, связанного не только с индивидуальными чертами людей и структурой отношений в группе, но и со школьным климатом, локальной средой (например, городской), социокультурным контекстом и многим другим (см. напр., [Espelage, Swearer, 2004; Hong, Espelage, 2012; Swearer, Hymel, 2015; Gradinger, Strohmeier, 2018]). Сторонники такого подхода призывают сместить фокус антибуллинговой активности с вопросов о том, кто есть жертва, а кто агрессор, на вопрос о том, какие индивидуальные и средовые факторы способствуют или препятствуют распространению практики буллинга. Похожую позицию

занимают и исследователи, изучающие буллинг в эволюционно-психологической перспективе: здесь буллинг рассматривается как эволюционная адаптация, то есть как стратегия поведения, которая в определенных условиях может повысить шансы инициаторов буллинга на здоровое взросление и дальнейший репродуктивный успех [Volk et al., 2012; Volk et al., 2016]. Общий вывод сторонников социоэкологического и эволюционно-психологического подходов таков: без системных, структурных и устойчивых изменений условий, в которых живут и взаимодействуют люди, не произойдет значительного снижения уровня распространенности буллинга [Volk et al., 2015; Bradshaw, 2013].

Рискованные игры и пределы контроля

Если буллинг — это особый вид агрессии и насилия, то грубую игру можно рассматривать как один из типов рискованной игры (наряду с играми с большими скоростями, с большой высотой, с опасными предметами, вблизи с опасными объектами и в местности, где можно потеряться) [Sandseter, 2007]. Интерес к рискованным играм испытывают не все и не всегда: склонность к риску варьируется в зависимости от темперамента и может меняться с возрастом [Boyer, 2006; Lauriola, Weller, 2018]. Но кроме психофизиологической предрасположенности к импульсивности и поиску новых ощущений имеет значение и то, как человек воспринимает рискованную ситуацию в конкретных условиях и [социальных] обстоятельствах: важна и субъективная оценка ситуации, и то, каким образом представление о «рискованности» конструируется в культуре [Cook et al., 1999; Boholm, 2015]. Любая рискованная игра, будучи самоценной (целью игры является сама игра [Burghardt, 2011]), направлена на получение удовольствия от нового опыта и/или от нахождения на *границе контроля*. Рискованная игра не только вызывает страх, но и подталкивает к его преодолению, что, в свою очередь, помогает расширить область контроля и/или обновить представления о собственных возможностях. Существует предположение, что для маленьких детей рискованная игра становится особенно привлекательной, когда их способности оказываются выше, чем требования, предъявляемые им внешней средой (например, когда их окружают слишком простые для них игрушки) [Sandseter, 2007, p. 239]. Другими словами, искусственно создать себе

4 Пример вербальной грубой игры — обмен нарочито пренебрежительными или потенциально оскорбительными замечаниями, колкостями, которые не воспринимаются всерьез, потому что (по ряду причин — в том числе и из-за того, какими невербальными сигналами сопровождается вербальная коммуникация, и из-за дружеских отношений между «соперниками») не предполагается, что у псевдоагрессоров действительно есть мотив оскорбить.

рискованную ситуацию — это отличный способ избавиться от скуки. Заметим на полях, что скуку не стоит рассматривать только как «корень зла». Подобно тому, как голод мотивирует на поиск еды, а боль склоняет к попыткам избежать вредоносных ситуаций, скука мотивирует на поиск и преодоление сложностей [Smith, 1981; Zakay, 2014; Elpidorou, 2014]. Следуя этой логике, можно заключить, что понятная, слишком просто устроенная (безопасная) среда является более плодотворной почвой для стремления к риску, чем среда сложная, не вполне предсказуемая⁵. При этом не стоит забывать, что безопасность среды — характеристика субъективно-оценочная. В ситуациях, которые кажутся совершенно не опасными, легко переоценить свои способности контролировать происходящее. В результате действия, которые не кажутся рискованными, могут привести к травме, конфликту и другим нежелательным последствиям. Так, например, в дискуссии о введении специального мягкого покрытия на детских площадках существует мнение, что в действительности мягкое покрытие не снижает травмоопасность площадки, а, наоборот, может повысить ее, так как дети, воспринимая пространство безопасным, становятся менее осторожными и, реже ушибаясь от падения, чаще рискуют и прыгают на землю с большой высоты [Ball, Gill, Spiegal, 2008; Brussoni et al., 2015; Schiffman, 2019].

Итак, интерес людей к опасным/рискованным играм варьируется в зависимости от их темперамента (черт личности) и от того, как они оценивают ситуацию/обстановку/среду, в которой находятся. Одна из важных характеристик грубой игры, отличающих ее от агрессивного взаимодействия, — это то, что грубая игра инициируется и происходит в относительно спокойной обстановке, «в отсутствии средовых и социальных стрессоров» [Palagi et al., 2015, p. 312]. Как и в случае с другими рискованными играми, для того чтобы грубая игра приносила удовольствие и оставалась игрой, важно, чтобы была возможность удерживаться на границе контроля, не заходя далеко за ее пределы. Однако если степень

опасности игр с материальным окружением можно более-менее оценить со стороны (например, с позиции взрослого), то в случае с социальными играми стороннему наблюдателю гораздо сложнее определить, где именно находятся границы контроля и удастся ли участникам грубой игры поддерживать ситуацию, в которой никто не испытывает тревогу и все рады интенсивному псевдоагрессивному взаимодействию. Дисциплинарный запрет на грубую игру и на все, что напоминает [физическую] агрессию, безусловно, облегчает задачу обезопасить детей от нежелательных последствий «выхода ситуации из-под контроля» (как показывают исследования, запрет грубых игр — весьма распространенная педагогическая тактика [Freeman, Brown, 2004; Logue, Shelton-Harvey, 2010]). Но в среде, где действуют установки нетерпимости ко всему, что похоже на агрессию, пропадает и сама возможность нащупать границу, отделяющую обоюдно приятное взаимодействие от насилия. В данном случае важно, что социальная игра — это ситуация, насыщенная разнообразными сигналами, провокациями и эмоциональными реакциями, эффективность или неэффективность которых проверяется только в непосредственном взаимодействии с другим [человеком]. Для играющих одинаково важно и проявлять свои ощущения (например, боль, интерес, тревогу, удовольствие), и верно считывать реакции партнера/партнеров, и замечать, насколько их собственные сигналы были понятны. Таким образом, отказ от запрета на грубые игры требует значительной степени доверия между людьми (в том числе между взрослыми и детьми), чувствительности и внимательности друг к другу, а также готовности корректировать свое поведение и способы выражения ощущений, чтобы быть понятыми. Другими словами, в основании идей о том, что грубая игра полезна и нужна, лежит установка на ценность и значимость эмпатии.

Возрастная специфика, функции и социокультурные аспекты грубых игр

Как уже было отмечено, грубая игра — амбивалентный феномен. Помимо риска недопонимания, асимметричности и выхода ситуации из-под контроля существуют и другие риски, связанные с *высокой частотностью* практики грубых игр в детских и подростковых коллективах, а также в семьях (между отцами и их детьми). Один из рисков — повыше-

5 Важно, что по степени *скучности* совершенно непредсказуемая среда мало отличается от совершенно предсказуемой: тотальный хаос, неопределимые, слишком сложные причинно-следственные связи и неуправляемость ситуации вызывают как тревогу, так и скуку, а также способствуют повышению склонности к рискованному поведению [Small, Dodge, Jiang, 1996; Davies, Fortney, 2012; Ross, Hill, 2002].

ние общего уровня склонности к физической агрессии, отсутствие внутреннего запрета на применение физической силы в качестве метода коммуникации [Flanders et al., 2009; Fry, 2009]. Несмотря на то, что грубые игры детей и подростков внешне схожи, функции игровой борьбы различаются в зависимости от возраста участников. Если для детей младше пяти лет грубая игра — это в первую очередь локомоторная активность, телесный контакт и координация действий во взаимодействии с партнером, то для более старших детей и младших подростков постепенно становятся важнее социальные обстоятельства и последствия грубых игр: социальный статус участников оказывается не менее значимым, чем содержание самой игры, в силу вступает «макиавеллианский интеллект» [Pellegrini, 2002]. Исследования грубых игр, проведенные в рамках эволюционной парадигмы, показывают, что одна из важнейших функций грубой игры в подростковых сообществах — установление и поддержание структуры доминантных отношений в группе [Humphreys, Smith, 1987; Smith, Boulton, 1990]. С одной стороны, формат игровой борьбы обязывает участников сдерживаться и не показывать все, на что они способны (как было бы в ситуации серьезной драки или в обстоятельствах реальной угрозы жизни), но с другой стороны, через степень самоограничения «противника» в грубой игре проявляется и степень потенциальной угрозы, которую представлял бы такой противник в ситуации прямой конфронтации [Fry, 2014]. Инициация грубой игры, таким образом, может быть не только способом поддерживать дружеские отношения, но и «претензией на [высокий] статус» или способом «показать свою силу» (*claiming status, show off*) [Hofstede et al., 2018]. Важно заметить, что формирование системы доминантных отношений в группе не обязательно является результатом конфликтной борьбы за высокие позиции в групповой иерархии, но и наоборот — может происходить бесконфликтно в процессе мирного (в том числе игрового) взаимодействия. Зная или представляя, кто кого сильнее/слабее, и взвешивая риски конфронтации с сильными соперниками, члены группы реже прибегают к агрессии, чаще идут на компромиссы и уступки — особенно если внешние условия не предполагают ощутимого недостатка жизненно важных ресурсов [Pellegrini et al., 2007]. Другими словами, внутригрупповая иерархия и доминантные отношения могут способствовать сплоченности и снижать риски эскала-

ции конфликтов между членами группы. При этом возможность конструктивного миротворческого влияния системы доминантных отношений не исключает и возможности манипуляции знаниями/представлениями членов группы с целью выстроить групповую иерархию наиболее выгодным для себя образом. Ассортимент таких манипулятивных действий достаточно широк и включает в числе прочих инициацию грубой игры с заведомо более слабым партнером.

Итак, грубая игра не всегда только игра: как за вежливым разговором может скрываться угроза, так и грубая игра, теряя самооценку, может становиться инструментом для достижения целей, выгодных не всем участникам игры. В связи с проблематикой групповой иерархии и доминантных отношений особенно актуальными являются вопросы о том, как социокультурная среда и культурные установки способствуют или противодействуют стратегиям поведения, направленным на приобретение преимуществ в ущерб кому-то другому. Речь идет об уровне толерантности к насилию, о нормативности буллинга и о культуре конкуренции. Исследования школьного буллинга и практика применения антибуллинговых программ в школах показывают, что буллинг — крайне устойчивая стратегия поведения, широко распространенная в подростковых коллективах по всему миру [Zych et al., 2017; Farington, Ttofi, 2010; Volk et al., 2012]. Адекватной задачей, по всей видимости, является не искоренение буллинга как такового, а поиск способов создания такой среды, в которой буллинг не принимал бы тяжелые травмирующие формы и не становился бы основополагающим элементом социального взаимодействия детей, подростков и взрослых в семье, в школе, на работе, в армии, в полиции, в спорте и т.д. При всем благозвучии этот подход довольно агрессивен, ведь требуется не просто внедрение неких отдельных нормативов, запретов и предписаний, преследующих конкретную цель (борьбу с буллингом), а системная перестройка культуры; совершается атака на привычные принципы социального взаимодействия, способы достижения успеха, утверждения в социальном статусе и многое другое. Схожим образом постгуманистический дискурс атакует глубоко укорененные в истории [западной] культуры убеждения в превосходстве взрослых перед детьми, человека перед животными и другими акторами (см. напр., [Lewis, Kahn, 2010]).

Поведенческие установки и дисциплинарные запреты

Борьба с буллингом

Среди множества способов переустройства культуры один из наиболее заманчивых и внешне безобидных — переустройство обитаемого пространства таким образом, чтобы нежелательные действия было *неудобно* совершать, а желательные — *удобно*⁶. Подобным образом в социальном поле действует общественное осуждение и стыд: если в социальной группе, к которой принадлежит человек, считается, что плакать стыдно, то в публичном пространстве плакать будет неудобно (впрочем, это не значит, что человек не будет плакать вообще). Публикация текстов о фатальных последствиях школьной травли (о случаях суицидов, убийств, тяжелых травм), демонизация буллинга, акцентирование внимания на девиантности и деструктивности поведения тех, кто инициирует травлю, призывы обсуждать проблему буллинга и бороться с ним — все это так или иначе ориентировано на переустройство культуры таким образом, чтобы буллинг перестал быть частью нормативной жизни и приобрел статус того, чего следует стыдиться. Однако необходимо признать, что вывод буллинга из зоны нормативности, информирование детей и подростков о его нежелательности (или даже нелегальности), введение санкций за участие в буллинге и прочие проявления антибуллинговой активности взрослых не так значительно влияют на распространенность травли/издевательств в коллективах школьников, как хотелось бы (см. напр., [Hatzenbuehler et al., 2017]). Общая моральная установка «буллинг — это плохо» может беспрепятственно сосуществовать с «параллельной культурой буллинга» [Wójcik, 2018], основанной на нарративах о девиантности конкретных членов группы: подобные нарративы формируют групповые нормы/стандарты и оправдывают отторжение тех, кто в эти стандарты не вписывается. В результате установка «буллинг — это плохо» может оставаться абстрактной моралью или действовать только в кругу

«своих» или «нормальных», оставляя в силе логику «если человек толстый/слабый/странный и т.п., то это его проблема, а не проблема моего отношения». С другой стороны, политика нулевой терпимости (*zero-tolerance policies*) по отношению к буллингу, предполагающая жесткие санкции в отношении всех, кто был замечен за участие в травле (вплоть до исключения агрессоров из класса или из школы), больше напоминает не борьбу с буллингом и виктимизацией, а воспроизведение практики буллинга с более высоких позиций: взрослые стигматизируют провинившихся детей/подростков, применяют против них репрессивные меры, которым дети/подростки не могут противостоять, и запугивают этими санкциями всех свидетелей происходящего [Borgwald, Theixos, 2013]. Отторжение, маргинализация всего ненормативного и его вытеснение за пределы *safe space*, безусловно, могут на время создать видимость благополучия в зоне нормы. Но снизить уровень тревожности и повысить уровень доверия в коллективе, то есть создать условия «спокойной обстановки», такая стратегия не помогает.

Существуют и альтернативные подходы к разработке программ и методик борьбы с буллингом в школах, направленные на укрепление социально-эмоциональных навыков всех участников образовательной среды и формирование благоприятного климата в школе [Hawley, Williford, 2015]. Однако, несмотря на множество конструктивных идей и эффективных методик, разработанных в рамках борьбы с буллингом в школах, сама задача «борьбы с буллингом» остается проблематичной. Помимо несколько элитарного научного дискурса о буллинге (преимущественно англоязычного и опирающегося в первую очередь на исследования, проведенные в школах стран Северной Европы и США), существует также множество других дискурсов о буллинге/травле/издевательствах/насилии, которые развиваются в публичной риторике и СМИ различных стран мира (в том числе России). При этом в пределах одной отдельно взятой страны или культурной традиции дискурс о буллинге тоже не бывает однородным: дети и подростки, их родители и учителя, психологи, исследователи, журналисты и активисты по-разному думают и говорят (если говорят) о буллинге [Wayne, 2013; Eriksen, 2018; Smorti et al., 2003; Smith, Monks, 2008; Vaillancourt, 2008]. Ситуация осложняется тем, что сам термин «буллинг» не всегда может быть адекватно переведен на родные

6 Классический пример — дизайн и установка уличных скамеек, на которых неудобно спать [Rosenberger, 2017]. Неудобные скамейки вытесняют бездомных/маргинальных людей из публичного пространства и делают их существование менее видимым, не решая при этом проблемы бездомности и маргинализации.

языки жителей разных стран и регионов мира [Smith et al., 2002]. В результате становится неясно, стоит ли стараться внедрить идею борьбы с буллингом во все культурные традиции мира или лучше сменить повестку с «борьбы» на поиски способов улучшения школьного климата и снижения уровня виктимизации.

Борьба с виктимизацией

Понятие виктимизации имеет большое значение как для исследований агрессии и насилия, так и для практики терапевтической работы с людьми, совершившими насилие над кем-либо другим или пережившими/переживающими насилие в свой адрес. Культурные смыслы, которыми люди наделяют жертвенность и насилие, так же как и моральные оценки этих понятий, глубоко контекстуальны [Arfman et al., 2016]. И если институциональные основания борьбы с нелегитимным насилием укоренены в идее государства [Weber, 1919], то организованная борьба с виктимизацией представляется довольно новой идеей [Fattah, 2000]. Как в случае буллинга, так и в случае грубых игр наиболее проблематичная сторона вопроса — позиция жертвы. Кто является жертвой, по чьей вине, по каким причинам? Как жертве следует и не следует себя вести? Кому и что сказать, что сделать, на что рассчитывать, к чему готовиться? И т.п. Жертва насилия наделяется ответственностью за поддержание общественного спокойствия едва ли не в большей мере, чем инициатор/автор и свидетели насилия [Govier, 2015]. При этом устойчивость тревоги и виктимной поведенческой модели значительно сужает коммуникативные возможности человека, ощущающего себя жертвой [Graham, Juvonen, 1998]. В частности, как подчеркивают исследователи, грубая игра с наибольшей вероятностью обернется конфликтом/буллингом именно в том случае, когда один из участников грубой игры является «непопулярным, тревожным, испытывающим сложности в общении» [Carlson, 2011a]. Другими словами, как существует порочный круг насилия, так существует и порочный круг виктимизации, вытесняющий жертв за пределы нормативной коммуникации. Причем если оберегать «тревожных и непопулярных» детей от грубых игр, вероятнее всего, в проигрыше будут все: «нормальные» дети не получат опыта внимательного отношения к тем, кто чувствительнее реагирует на опасность и агрессию, а «тревожные

и непопулярные» дети не получат опыта интенсивного дружелюбного взаимодействия и не почувствуют разницу между агрессией и игровой борьбой.

Следует заметить, что [потенциальная] виктимность и уязвимость людей, которые по тем или иным причинам не соответствуют нормативным ожиданиям членов группы, представителей той или иной культуры — это проблема, которая тесно связана с такими явлениями, как стигматизация и scapegoating (наделение статусом козла отпущения), а также с дискуссией о статусе, правах и возможностях дискриминируемых меньшинств, людей с ограниченными возможностями и низким социально-экономическим статусом. Количественные и качественные исследования буллинга и виктимизации показывают, что критерии нормативности, несоответствие которым повышает риск стать жертвой буллинга, не только зависят от локального социокультурного контекста, но и конструируются/переосмысляются в процессе развития отношений в каждой конкретной группе [Thornberg, 2011; Wójcik, 2018]. Принадлежность к той или иной расе, этническому или религиозному меньшинству, к ЛГБТК+ или любой другой дискриминируемой группе может быть фактором риска стать жертвой буллинга наравне с внешней привлекательностью или непривлекательностью, успешностью или неуспешностью в учебе, обеспеченностью или необеспеченностью семьи и т.д. Другими словами, в корне проблемы оказываются не конкретные характеристики людей, а сам процесс исключения из зоны нормативности, использование стигматизации, насилия и виктимизации в качестве инструментов для формирования групповой идентичности [Thornberg, 2015; 2017]. Возвращаясь к вопросам о пользе и вреде грубых игр, отметим, что грубая игра, способствуя сближению ее участников, может способствовать и вытеснению из зоны нормативности тех, кто по каким-либо причинам не получает удовольствия от квазиагрессивного взаимодействия. В связи с этим следует обратить внимание на опыт работы педагогов в инклюзивной образовательной среде, а также на исследование того, каким образом при отсутствии запрета на грубые игры и при наличии вероятных сложностей во взаимопонимании между участниками можно адаптировать условия и артикулировать правила грубых игр, чтобы помочь детям и подросткам сохранять дружескую, спокойную обста-

новку, избегать конфликтов, тревоги и раздражения [Brett et al., 2002; Kennedy, 2013].

Модерация грубых игр и позиция взрослого

Педагоги и исследователи, выступающие за отмену запрета на грубые игры в детских садах, предлагают следующие возможные меры, которые способствовали бы организации среды, подходящей для грубых игр дошкольников [Carlson, 2011b]:

- проводить тренинги, направленные на информирование всех работников детских садов (и других образовательных учреждений) о том, что такое грубые игры, чем они полезны и важны и как можно поспособствовать их безопасности;
- подготовить внутренние пространства и дворы детских садов для практики грубых игр (в первую очередь оставлять просторные участки, свободные от мебели и других твердых объектов, где дети могли бы свободно передвигаться, бороться, кататься по полу, бегать и прыгать);
- разрабатывать и обсуждать с детьми правила, которые нужно соблюдать в игровых комнатах и на уличных детских площадках, чтобы всем было комфортно и безопасно и чтобы все понимали, чего можно ожидать;
- поощрять участие взрослых (работников детских садов) в грубых играх вместе с детьми;
- не оставлять грубые игры без контроля: наблюдать за тем, как ведут себя участники, внимательно слушать, стараться считывать невербальные сигналы и вникать в логику игры, быть готовыми включиться в случае необходимости;
- помогать детям во время грубых игр, предлагать оптимальные способы взаимодействия друг с другом, моделировать ход игры, обращать внимание на то, как важны эмоции/ощущения участников и принцип чередования ролей.

Существуют также методические рекомендации о том, как различить грубые игры и буллинг в школьной среде [Olweus, Limber, 2007]. Однако пока что исследователи, психологи и педагоги, уделяющие внимание феномену грубой игры, редко обращаются к вопросам специфики вербальных грубых игр

и в целом грубых игр в среде старших подростков, молодежи и взрослых.

Рассмотрим в более широкой перспективе вопрос о роли взрослых в регуляции детской и подростковой активности. Способность создавать и поддерживать условия, способствующие здоровому росту детей, и минимизировать угрозы их жизни и здоровью — это, с одной стороны, ответственность взрослых, а с другой стороны, моральное основание их права на контроль за поведением детей и подростков. Чем опаснее представляется среда, тем больше у взрослых оказывается причин для ограничения свободы подконтрольных им детей. В отношении вопросов безопасности город (особенно крупный город или мегаполис) весьма противоречив. С одной стороны, город безопаснее дикой природы, так как подчинен человеческим контролируемым правилам, а с другой — город опасен для детей и подростков, так как они эти правила еще не вполне понимают. В рамках руссоистской традиции романтизации комплексного образа «дитя природы» (дикаря как ребенка и ребенка как дикаря) дети наделяются статусом не-совсем-людей и занимают положение где-то между животным и человеком, между природой и цивилизацией [Kennedy, 2002]. Из ряда категорий людей, до относительно недавнего времени считавшихся не-совсем-людьми (в том числе женщины, представители «примитивных» культур и определенных рас), дети сейчас остаются наиболее дискриминируемой группой и по-прежнему не имеют возможности самостоятельно отстаивать свои права⁷. Поэтому вполне закономерно, что современный город является скорее воплощением структуры «взрослого мира», чем средой, подходящей для детских игр вне специально отведенных для этого мест. С другой стороны, существуют идеи и проекты такого переустройства городов, которое было бы направлено на снижение необходимости дисциплинарных запретов на рискованные ситуации [Hamilton-Baillie, Jones, 2005]. Такие идеи созвучны представлениям о пластичности и условности границ между «природ-

7 Вестником некоторых изменений в этой области может считаться случай Греты Тунберг: ее политическая деятельность не только вызвала волну возмущения и обесценивающих комментариев в СМИ и социальных сетях, но и встретила некоторую поддержку со стороны «серьезных политиков». Однако скандальность этого случая скорее выявляет, а не сокращает дистанцию между детьми/подростками и «взрослым миром» [Bergmann, Ossewaarde, 2020].

ным» и «техногенным», о значимости неупорядоченных, лиминальных пространств (например, заброшенных или недостроенных домов) в городской культуре, но также и созвучны идеям о важности рискованных игр в целом и грубых игр в частности.

Заключение

Итак, подведем итог. Грубая игра — сложный поведенческий комплекс, объединяющий представителей различных видов позвоночных (преимущественно млекопитающих) в стремлении/возможности/необходимости интенсивно физически взаимодействовать в игровой форме, балансируя на грани агрессии и нежности. В некоем идеальном воплощении грубая игра приятна, полезна и естественна. Однако существует вероятность, что грубая игра выйдет за пределы игрового контекста, и произойти это может по причинам, относящимся к самым разным слоям коммуникативного процесса: к индивидуальному восприятию ситуации (например, из-за ошибочной интерпретации сигналов партнера по игре или неверно рассчитанных сил), к межличностному взаимодействию (например, из-за случайного или намеренного принуждения к участию в грубой игре и отсутствия взаимного доверия партнеров), а также к метакоммуникативному уровню (например, из-за нормативного приравнивания грубой игры к агрессии/насилию и практики применения дисциплинарных санкций против участников грубых игр). Риск не удержаться в зоне всеобщего удовлетворения процессом является неотъемлемым элементом самой грубой игры, поэтому тотальный контроль взрослых над грубой игрой детей не только девальвирует ее смысл, но еще и оказывается нереализуемым (так как для сторонних свидетелей грубой игры закрыт доступ к значительной части ее содержания). Тем не менее [взрослые] свидетели грубой игры могут помочь участникам удержаться в формате игрового взаимодействия через воздействие на условия, в которых происходит игровая борьба. Причем речь идет не только о том, чтобы предупреждать играющих о внешних опасностях или заранее обсуждать «правила» грубых игр (например, обращать внимание на важность чередования ролей), но и о том, чтобы в целом предпринимать усилия по установлению и поддержанию спокойной дружеской атмосферы, снижающей общую тревожность потенциальных участников грубых игр.

Наиболее опасным последствием неблагополучно разворачивающейся грубой игры является виктимизация (темная сторона буллинга и любого другого насилия). Снижению уровня виктимизации, вероятно, может способствовать снижение уровня толерантности к насилию [Hofstede et al., 2018]. Но это означает, однако, не только и не столько необходимость вводить нормативные установки о недопустимости насилия и бороться с насилием, запугивая санкциями нарушителей норм, сколько необходимость учиться различать насилие и ненасилие, чувствовать подвижную границу между тем, что приятно и неприятно другому [человеку], а также отдавать приоритет таким способам взаимодействия, которые способствуют заинтересованности не только в своем, но и в чужом эмоциональном благополучии и социальном успехе (например, играм с ненулевой суммой).

Дисциплинарные санкции и выведение из зоны нормативности потенциально рискованного поведения могут казаться эффективными способами обезопасить детей и подростков от внешних угроз и от их собственных ошибок. Однако использование такой стратегии в качестве универсального метода борьбы за благополучие детей (и против буллинга), скорее, увеличивает дистанцию между «взрослым» и «детским» мирами, поощряя дискриминацию всего детского как неполноценного, подпитывая традицию либо романтизировать детей как наивно-невинных существ, либо демонизировать их как жестоких дикарей (что в действительности усугубляет уязвимость детей и подростков перед самыми разными формами насилия) [Stevenson, Worthman, 2013; Lee, 1982; Korbin, 2003]. Отказ от тотального контроля за безопасностью среды может позволить проявиться зонам лиминальности (как в пространстве коммуникации, так и в материальной городской среде), опасность нахождения в которых является источником интенсивных переживаний, нового опыта, а также оказывается стимулом для преодоления страхов, обнаружения своих личностных и телесных границ, переосмысления своих возможностей и способностей влиять на обстоятельства, на чувства и действия других [людей]. Признание подвижности границы между насилием и ненасилием не эквивалентно отказу от попыток определить, что такое насилие, или отказу от поиска культурных и правовых механизмов ограничения возможностей совершения насильственных

актов, но, напротив, может быть основанием для расширения круга людей, включенных в эти поиски, и одним из стимулов к деколонизации движения за права и благополучие дискриминируемых групп [Accomazzo, 2012].

В заключение хотелось бы отметить, что, несмотря на присутствие в тексте статьи имплицитно и эксплицитно ценностных суждений, моей целью не является дискредитация существующих антибуллинговых и правозащитных инициатив, основанных на практиках дисциплинарных запретов деструктивного поведения. Апология риска, представленная в данной статье, это в первую очередь призыв включить в область интересов и внимания участников дискуссии о борьбе с школьным буллингом некоторые крайне значимые для детей, подростков и взрослых аспекты жизненного опыта: игры, шутки, скуку, телесность и интенсивность межличностного взаимодействия, а также различие и дистанцию между взрослыми, подростками и детьми. В том, что касается поисков безопасности в городской среде, вывод может звучать так: несмотря на сомнительность объективных критериев безопасности, *относительная* безопасность и дружелюбность среды является важным условием того, что риски, сопряженные с практикой грубых игр, будут оправданны. Запрет на грубые игры и игровую борьбу в некоторой мере снимает с блюстителей порядка ответственность за поддержание дружелюбной и спокойной атмосферы и концентрирует их внимание на поддержании дисциплины. При этом девальвация различия между взаимно приятным псевдоагрессивным взаимодействием и серьезной дракой девальвирует также и ценностную значимость дисциплинарных запретов на агрессию: если безобидная шалость и злая шалость в равной мере расцениваются как нарушение формальных правил, то появляется основание усомниться в том, что эти правила вообще имеют смысл, и воспринимать жестокость так же несерьезно, как и любые другие нарушения дисциплины. Однако если само стремление избежать насилия и его необратимых последствий не будет замаскировано поддержанием дисциплины, а взаимная заинтересованность участников грубых игр в положительных эмоциях и ощущениях друг друга будет поощряться внутригрупповыми и культурными нормами, то у принципа «не навреди» окажется чуть больше шансов быть не только абстрактной моралью, но и действующей поведенческой установкой.

Благодарность

Статья подготовлена в соответствии с планом научно-исследовательских работ Института этнологии и антропологии РАН.

Источники

- Бутовская М.Л. (1999) Этология человека: история возникновения и современные проблемы исследования//Этология человека на пороге XXI века: новые данные и старые проблемы. М.: Старый сад. С. 5–71.
- Козинцев А.Г. (2001) Антропология смеха//Ритуальное пространство культуры: материалы Международного форума. СПб: изд-во Санкт-Петербургского философского общества. С. 152–157.
- Accomazzo S. (2012) Anthropology of Violence: Historical and Current Theories, Concepts, and Debates in Physical and Socio-Cultural Anthropology//Journal of Human Behavior in the Social Environment. Vol. 22. No. 5. P. 552.
- Arfman W., Mutsaers P., Van der Aa J., Hoondert M. (2016) The Cultural Complexity of Victimhood//Tilburg Papers in Culture Studies. Vol. 163.
- Ball D.J., Gill T., Spiegel B. (2008) Managing Risk in Play Provision: Implementation Guide. The Department for Children, Schools and Families (DCSF) and the Department for Culture, Media and Sport (DCMS).
- Bergmann Z., Ossewaarde R. (2020) Youth Climate Activists Meet Environmental Governance: Ageist Depictions of the FFF Movement and Greta Thunberg in German Newspaper Coverage//Journal of Multicultural Discourses. Vol. 15. No. 3. P. 267–290.
- Boholm A. (2015) Anthropology and Risk. London: Routledge.
- Boulton M.J. (1994) The Relationship Between Playful and Aggressive Fighting in Children, Adolescents and Adults//Male violence//J. Archer (ed.). London; New York: Routledge. P. 23–41.
- Borgwald K., Theixos H. (2013) Bullying the Bully: Why Zero-Tolerance Policies Get a Failing Grade//Social Influence. Vol. 8. No. 2–3. P. 149–160.
- Boyer T.W. (2006) The Development of Risk-Taking: A Multi-Perspective Review//Developmental Review. Vol. 26. No. 3. P. 291–345.
- Bradshaw C.P. (2013) Preventing Bullying through Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS): A Multitiered Approach to Prevention and Integration//Theory into Practice. Vol. 52. No. 4. P. 288–295.
- Brett A., Valle-Riestra D.M., Fischer M., Rothlein L., Hughes M.T. (2002) Play in Preschool Classrooms: Perceptions of Teachers and Children//Journal of Early Childhood Teacher Education. Vol. 23. No. 1. P. 71–79.

- Brussoni M. et al. (2015) What is the Relationship between Risky Outdoor Play and Health in Children? A Systematic Review//International Journal of Environmental Research and Public Health. Vol. 12. No. 6. P. 6423–6454.
- Burghardt G.M. (2011) Defining and Recognizing Play//The Oxford Handbook of the Development of Play. New York: Oxford University Press.
- Burghardt G.M. (2005) The Genesis of Animal Play: Testing the Limits. Cambridge, MA: MIT Press.
- Carlson F.M. (2011a) Big Body Play. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Carlson F.M. (2011b) Rough Play: One of the Most Challenging Behaviors//YC Young Children. Vol. 66. No. 4. P. 18–25.
- Cook S., Peterson L., DiLillo D. (1999) Fear and Exhilaration in Response to Risk: An Extension of a Model of Injury Risk in a Real-World Context//Behavior Therapy. Vol. 30. No. 1. P. 5–15.
- Davies J., Fortney M. (2012) The Menton Theory of Engagement and Boredom//1st Annual Conference on Advances in Cognitive Systems, Palo Alto, CA. (December 6–8, 2012). Режим доступа: <http://www.cogsys.org/2012> (дата обращения: 21.12.2020).
- Eig A.M. (2017) Rough and Tumble Play in the Adult Group//International Journal of Group Psychotherapy. Vol. 67. No. 3. P. 410–432.
- Elpidorou A. (2014) The Bright Side of Boredom//Frontiers in Psychology. Vol. 5. P. 1245.
- Espelage D.L., Swearer S.M. (ed.). (2004) Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention. New York: Routledge.
- Eriksen I.M. (2018) The Power of the Word: Students' and School Staff's Use of the Established Bullying Definition//Educational Research. Vol. 60. No. 2. P. 157–170.
- Fattah E. (2000) Victimology: Past, Present and Future//Criminologie. Vol. 33. No. 1. P. 17–46.
- Fry D.P. (2005) Rough-And-Tumble Social Play in Humans//The Nature of Play: Great Apes and Humans. New York: Guilford Press. P. 54–85.
- Fry D.P. (2014) Environment of Evolutionary Adaptedness, Rough-And-Tumble Play, and the Selection of Restraint in Human Aggression//Ancestral Landscapes in Human Evolution, Culture, Childrearing, and Social Wellbeing. Oxford; New York: Oxford University Press. P. 169–188.
- Flanders J.L. et al. (2010) Rough-And-Tumble Play and the Development of Physical Aggression and Emotion Regulation: A Five-Year Follow-Up Study//Journal of Family Violence. Vol. 25. No. 4. P. 357–367.
- Garcia M. et al. (2020) Association Between Adolescent Rough-and-Tumble Play and Conduct Problems, Substance Use, and Risk-Taking Behaviors: Findings from a School-Based Sample//Aggressive Behavior. Vol. 46. No. 1. P. 37–48.
- Govier T. (2015) Victims and Victimhood. Peterborough, Ontario: Broadview Press.
- Gradinger P., Strohmeier D. (2018) Cyberbullying Prevention within A Socio-Ecological Framework: The Visc Social Competence Program//Reducing Cyberbullying in Schools. Cambridge, MA: Academic Press. P. 189–202.
- Graham S., Juvonen J. (1998) Self-Blame and Peer Victimization in Middle School: An Attributional Analysis //Developmental Psychology. Vol. 34. No. 3. P. 587.
- Hatzenbuehler M.L. et al. (2017) Anti-Bullying Policies and Disparities in Bullying: A State-Level Analysis//American Journal of Preventive Medicine. Vol. 53. No. 2. P. 184–191.
- Hawley P.H., Williford A. (2015) Articulating the Theory of Bullying Intervention Programs: Views from Social Psychology, Social Work, and Organizational Science //Journal of Applied Developmental Psychology. Vol. 37. P. 3–15.
- Hayward D.G., Rothenberg M., Beasley R.R. (1974) Children's Play and Urban Playground Environments: A Comparison of Traditional, Contemporary, and Adventure Playground Types//Environment and Behavior. Vol. 6. No. 2. P. 131.
- Hofstede G.J., Student J., Kramer M.R. (2018) The Status–Power Arena: A Comprehensive Agent-Based Model of Social Status Dynamics and Gender in Groups of Children//Ai & Society. Vol. 33. P. 1–21.
- Hong J.S., Espelage D.L. (2012) A Review of Research on Bullying and Peer Victimization in School: An Ecological System Analysis//Aggression and Violent Behavior. Vol. 17. No. 4. P. 311–322.
- Humphreys A.P., Smith P.K. (1987) Rough and Tumble, Friendship, and Dominance in Schoolchildren: Evidence for Continuity and Change with Age//Child Development. Vol. 58 (1). P. 201–212.
- Joyce M. (2017) Bullying versus Playful Aggression: Evaluating Student Dynamics in an EFL Classroom. Режим доступа: https://rikkyo.repo.nii.ac.jp/index.php?action=pages_view_main&active_action=repository_action_common_download&item_id=16164&item_no=1&attribute_id=18&file_no=1&page_id=13&block_id=49 (дата обращения: 21.12.2020).
- Kennedy D. (2002) The Child and Postmodern Subjectivity//Educational Theory. Vol. 52. No. 2. P. 155–167.
- Kennedy A.S. (2013) Supporting Peer Relationships and Social Competence in Inclusive Preschool Programs//Young Children. Vol. 68. No. 5. P. 18–25.
- Korbin J.E. (2003) Children, Childhoods, and Violence//Annual Review of Anthropology. Vol. 32. No. 1. P. 431–446.

- Lauriola M., Weller J. (2018) Personality and Risk: Beyond Daredevils – Risk Taking from A Temperament Perspective//Psychological Perspectives on Risk and Risk Analysis. Cham: Springer. P. 3–36.
- Lee J.A. (1982) Three Paradigms of Childhood//Canadian Review of Sociology/Revue Canadienne De Sociologie. Vol. 19. No. 4. P. 591–608.
- Logue M.E., Harvey H. (2009) Preschool Teachers' Views of Active Play//Journal of Research in Childhood Education. Vol. 24. No. 1. P. 32–49.
- Lewis T., Kahn R. (2010) Education out of Bounds: Reimagining Cultural Studies for a Posthuman Age. New York: Palgrave.
- Lussault M. (2003) Urbain//Dictionnaire de la Géographie et de L'espace des Sociétés/M. Lussault, J. Lévy (eds.). Paris, Belin. P. 949–951.
- Nakagawa A., Sukigara M. (2014) The Effects of Soothing Techniques and Rough-and-Tumble Play on the Early Development of Temperament: A Longitudinal Study of Infants//Child Development Research. Vol. 2014.
- Olweus D., Limber S.P. (2007) Similarities and Differences between Rough-and-Tumble Play, Real Fighting, and Bullying. Document 3//Olweus Bullying Prevention Program: Teacher Guide. Hazelden.
- Palagi E. et al. (2016) Rough-and-Tumble Play as a Window on Animal Communication//Biological Reviews. Vol. 91. No. 2. P. 311–327.
- Panksepp J., Scott E.L. (2012) Reflections on Rough and Tumble Play, Social Development, and Attention-Deficit Hyperactivity Disorders//Physical Activity Across the Lifespan. New York: Springer. P. 23–40.
- Paquette D., Dumont C. (2013) Is Father-Child Rough-and-Tumble Play Associated with Attachment or Activation Relationships?//Early Child Development and Care. Vol. 183. No. 6. P. 760–773.
- Pellegrini A.D. (1987) Rough-and-Tumble Play: Developmental and Educational Significance//Educational Psychologist. Vol. 22. No. 1. P. 23–43.
- Pellegrini A.D. (2002) Rough-and-Tumble Play from Childhood through Adolescence: Development and Possible Functions//Blackwell Handbook of Childhood Social Development. Oxford: Blackwell Publishers. P. 438–453.
- Pellegrini A.D., Roseth C.J., Mliner S., Bohn C.M., Van Ryzin M., Vance N. et al. (2007) Social Dominance in Preschool Classrooms//Journal of Comparative Psychology. Vol. 121. No. 1. P. 54.
- Pellis S., Pellis V. (2009) The Playful Brain: Venturing to the Limits of Neuroscience. Chicago: Oneworld.
- Pellis S.M. et al. (2018) Rough-and-Tumble Play and the Development of the Social Brain: What Do We Know, How Do We Know It, and What Do We Need to Know?//The Neurobiology of Brain and Behavioral Development. London: Academic Press. P. 315–337.
- Rodham K. et al. (2006) Adolescents' Perception of Risk and Challenge: A Qualitative Study//Journal of Adolescence. Vol. 29. No. 2. P. 261–272.
- Rosenberger R. (2017) Callous Objects: Designs Against the Homeless. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ross L.T., Hill E.M. (2002) Childhood Unpredictability, Schemas for Unpredictability, and Risk Taking//Social Behavior and Personality: An International Journal. Vol. 30. No. 5. P. 453–473.
- Sandseter E.B. (2007) Categorising Risky Play – How Can We Identify Risk-Taking in Children's Play?//European Early Childhood Education Research Journal. Vol. 15. No. 2. P. 237–252.
- Schiffman R. (2019) Making Playgrounds a Little More Dangerous//New York Times. May 10.
- Scott E., Panksepp J. (2003) Rough-And-Tumble Play in Human Children//Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression. Vol. 29. No. 6. P. 539–551.
- Small R.V., Dodge B.J., Jiang X. (1996) Dimensions of Interest and Boredom in Instructional Situations//Proceedings of Selected Research and Developmental Presentations at the 1996 National Convention of the Association for Educational Communications and Technology. Indianapolis, IN. P. 712–726.
- Smith R.P. (1981) Boredom: A Review//Human Factors. Vol. 23. No. 3. P. 329–340.
- Smith P.K., Boulton M. (1990) Rough-and-Tumble Play, Aggression and Dominance: Perception and Behaviour in Children's Encounters//Human Development. Vol. 33. No. 4–5. P. 271–282.
- Smith P.K., Sharp S. (eds.) (1994) School Bullying: Insights and Perspectives. London: Routledge.
- Smith P.K., Boulton M. (1990) Rough-and-Tumble Play, Aggression and Dominance: Perception and Behaviour in Children's Encounters//Human Development. Vol. 33. No. 4–5. P. 271–282.
- Smith P.K., Cowie H., Olafsson R.F., Liefogge A.P. (2002) Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison//Child Development. Vol. 73. No. 4. P. 1119–1133.
- Smith P.K., Monks C.P. (2008) Concepts of Bullying: Developmental and Cultural Aspects//International Journal of Adolescent Medicine and Health. Vol. 20 (2). P. 101–112.
- Smorti A., Menesini E., Smith P.K. (2003) Parents' Definitions of Children's Bullying in a Five-Country Comparison//Journal of Cross-Cultural Psychology. Vol. 34. No. 4. P. 417–432.
- Solomon S.G. (2014) The Science of Play: How to Build Playgrounds That Enhance Children's Development. New Hampshire: University Press of New England.

- Stevenson E.G.J., Worthman C.M. (2014) Child Well-Being: Anthropological Perspectives//Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods, and Policies in Global Perspective. Dordrecht: Springer. P. 485–512.
- StGeorge J., Freeman E. (2017) Measurement of Father–Child Rough-and-Tumble Play and Its Relations to Child Behavior//Infant Mental Health Journal. Vol. 38. No. 6. P. 709–725.
- Swearer S.M., Hymel S. (2015) Understanding the Psychology of Bullying: Moving Toward a Social-Ecological Diathesis–Stress Model//American Psychologist. Vol. 70. No. 4. P. 344.
- Thornberg R. (2011) 'She's Weird!' – The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research//Children & Society. Vol. 25. No. 4. P. 258–267.
- Thornberg R. (2015) School Bullying as a Collective Action: Stigma Processes and Identity Struggling//Children & Society. Vol. 29. No. 4. P. 310–320.
- Thornberg R. (2018) School Bullying and Fitting into the Peer Landscape: A Grounded Theory Field Study//British Journal of Sociology of Education. Vol. 39. No. 1. P. 144–158.
- Vaillancourt T., McDougall P., Hymel S., Krygsman A., Miller J., Stiver K., Davis C. (2008) Bullying: are Researchers and Children/Youth Talking about the Same Thing?//International Journal of Behavioral Development. Vol. 32. No. 6. P. 486–495.
- Volk A.A. et al. (2012) Is Adolescent Bullying an Evolutionary Adaptation?//Aggressive Behavior. Vol. 38. No. 3. P. 222–238.
- Volk A.A. et al. (2015) Social Competition and Bullying: An Adaptive Socioecological Perspective//Evolutionary Perspectives on Social Psychology. Cham: Springer. P. 387–399.
- Volk A.A. et al. (2016) Adolescent Bullying in Schools: An Evolutionary Perspective//Evolutionary Perspectives on Child Development and Education. Cham: Springer P. 167–191.
- Wayne R. (2013) The Social Construction of Childhood Bullying Through US News Media//Journal of Contemporary Anthropology. Vol. 4. No. 1. P. 3.
- Weber M. (1919) Politik Als Beruf [Politics as a Vocation]//Gesammelte Politische Schriften. München: Drei Masken Verlag.
- Wójcik M. (2018) The Parallel Culture of Bullying in Polish Secondary Schools: A Grounded Theory Study//Journal of Adolescence. Vol. 69. P. 72–79.
- Zakay D. (2014) Psychological Time as Information: The Case of Boredom//Frontiers in Psychology. Vol. 5. P. 917.

VASILISA FILATOVA

BULLYING OR ROUGH-AND-TUMBLE PLAY? STRIVING FOR SAFETY IN THE URBAN ENVIRONMENT

Vasilisa O. Filatova, Research Intern, Department of Cross-Cultural Psychology and Human Ethology, IEA RAS; 32A Leninsky ave., Moscow, 119334, Russian Federation.

E-mail: vasilisa.filatova@iea.ras.ru

Abstract

“Rough-and-tumble play” is an ethological term for a rigorous pseudo-aggressive interaction of social animals. Rough-and-tumble play seems to be foremost perceived by [adult] humans as something childish (or even boyish) and in general connotes with the childhood, though in fact is also a significant part of life for adolescents and adults. Rough-and-tumble play takes various forms and fulfills different (sometimes opposite) functions: it might ease or tangle the communication flow, create an ambivalently risky situation and stimulate partners’ interest in each other’s emotions and feelings. Nevertheless, as a part of the “children’s world”—as something intimate, private, non-public—rough-and-tumble play is rarely discussed in connection with urban problematics and issues related to the structure of the [adult] urban space. On the other hand, a growing tendency to discuss bullying problematics is developing and becoming firmly established in urban settings. This article presents a critical review of theoretical discourse and practical research of bullying and rough-and-tumble play, and is oriented towards stimulating a transdisciplinary discussion on such issues as the role of risky play in the life of children, adolescents and adults, the distinction between rough-and-tumble play and bullying, and the presence of children and animals in the urban space. To discuss such issues, different approaches to the conceptualization and research of risky behavior are considered with special attention to such questions as how bystanders can distinguish between bullying and rough play, and how the environment and inner dynamics of the children’s and adolescents’ pseudo-aggressive interaction might be influenced by the active involvement of adults (teachers, parents and others). A general problem of a “safe” environment (e.g., urban one) is discussed in different respects: from the ambivalence of danger/safety criteria to the questions of how a feeling of safety affects the tendency to engage in risky behavior. The main conclusion of the review is that it would be preferable to shift from a strategy of imposing disciplinary prohibitions on bullying (which may result in displacing and marking as “non-normative” all kinds of intensive play and pseudo-aggressive interaction) to a preemptive strategy of (adult) involvement in the creation of a “peaceful environment”, which would allow the participants of rough-and-tumble play to pay enough attention to each other’s feelings and emotions, thus keeping pseudo-aggression playful and preventing it from turning into bullying.

Keywords: rough-and-tumble play; bullying; risk; victimization; safety; urban environment; childhood; adolescence

Citation: Filatova V. (2020) Bullying or Rough-and-Tumble Play? Striving for Safety in the Urban Environment. *Urban Studies and Practices*, vol. 5, no 3, pp. 20–37. (in Russian) DOI: <https://doi.org/10.17323/usp53202020-37>

Acknowledgement

Published in accordance with the research plan of the Institute of Ethnology and Anthropology RAS.

References

- Accomazzo S. (2012) Anthropology of Violence: Historical and Current Theories, Concepts, and Debates in Physical and Socio-Cultural Anthropology. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, vol. 22, no 5, pp. 552.
- Arfman W., Mutsaers, P., Van Der Aa J., Hoondert M. (2016) the Cultural Complexity of Victimhood. *Tilburg Papers in Culture Studies*, vol. 163.
- Ball D.J., Gill T., Spiegel B. (2008) Managing Risk in Play Provision: Implementation Guide. The Department for Children, Schools and Families (DCSF) and the Department for Culture, Media and Sport (DCMS).
- Bergmann Z., Ossewaarde R. (2020) Youth Climate Activists Meet Environmental Governance: Ageist Depictions of the FFF Movement and Greta Thunberg in German Newspaper Coverage. *Journal of Multicultural Discourses*, vol. 15, no 3, pp. 1–24.

- Boholm A. (2015) *Anthropology and Risk*. London: Routledge.
- Boulton M.J. (1994) the Relationship Between Playful and Aggressive Fighting in Children, Adolescents and Adults. *Male Violence*, London; New York: Routledge, pp. 23–41.
- Borgwald K., Theixos H. (2013) Bullying the Bully: Why Zero-Tolerance Policies Get a Failing Grade. *Social Influence*, vol. 8, no 2-3, pp. 149–160.
- Boyer T.W. (2006) The Development of Risk-Taking: A Multi-Perspective Review. *Developmental Review*, vol. 26, no 3, pp. 291–345.
- Bradshaw C. (2013) Preventing Bullying through Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS): A Multitiered Approach to Prevention and Integration. *Theory into Practice*, vol. 52, no 4, pp. 288–295.
- Brett A., Valle-Riestra D.M., Fischer M., Rothlein L., Hughes M.T. (2002) Play in Preschool Classrooms: Perceptions of Teachers and Children. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, vol. 23, no 1, pp. 71–79.
- Brussoni M. et al. (2015) What is the Relationship between Risky Outdoor Play and Health in Children? A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 12, no 6, pp. 6423–6454.
- Burghardt G.M. (2011) *Defining and Recognizing Play*. *The Oxford Handbook of the Development of Play*. New York: Oxford University Press.
- Burghardt G.M. (2005) *The Genesis of Animal Play: Testing the Limits*. Cambridge: MIT Press.
- Butovskaya M.L. (1999) Etologija cheloveka: istorija voznikovenija i sovremennye problemy issledovaniia [Human Ethology: History of Origin and Modern Problems of Research]. *Etologija cheloveka na poroge 21 veka: novye dannye i starye problem* [Human Ethology on the Threshold of the 21st Century: New Data and Old Problems], pp. 5–71. (in Russian)
- Carlson F.M. (2011a) *Big Body Play*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Carlson F.M. (2011b) Rough Play: One of the Most Challenging Behaviors. *YC Young Children*, vol. 66, no 4, pp. 18–25.
- Cook S., Peterson L., Dilillo D. (1999) Fear and Exhilaration in Response to Risk: An Extension of a Model of Injury Risk in a Real-World Context. *Behavior Therapy*, vol. 30, no 1, pp. 5–15.
- Davies J., Fortney M. (2012) The Menton Theory of Engagement and Boredom. *1st Annual Conference on Advances in Cognitive Systems, Palo Alto, CA*. (December 6–8, 2012) Available at: <http://www.cogsys.org/2012> (accessed 21 December 2020).
- Eig A.M. (2017) Rough and Tumble Play in the Adult Group. *International Journal of Group Psychotherapy*, vol. 67, no 3, pp. 410–432.
- Elpidorou A. (2014) The Bright Side of Boredom. *Frontiers in Psychology*, vol. 5, p. 1245.
- Espelage D.L., Swearer S.M. (ed.) (2004) *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*. New York: Routledge.
- Eriksen I.M. (2018) The Power of the Word: Students' and School Staff's Use of the Established Bullying Definition. *Educational Research*, vol. 60, no 2, pp. 157–170.
- Fattah E. (2000) Victimology: Past, Present and Future. *Criminologie*, vol. 33, no 1, pp. 17–46.
- Fry D.P. (2005) Rough-and-Tumble Social Play in Humans. *The Nature of Play: Great Apes and Humans*. New York: Guilford Press, pp. 54–85.
- Fry D.P. (2014) Environment of Evolutionary Adaptedness, Rough-and-Tumble Play, and the Selection of Restraint in Human Aggression. *Ancestral Landscapes in Human Evolution, Culture, Childrearing, and Social Wellbeing*. Oxford; New York: Oxford University Press, pp. 169–188.
- Flanders J.L. et al. (2010) Rough-and-Tumble Play and the Development of Physical Aggression and Emotion Regulation: A Five-Year Follow-Up Study. *Journal of Family Violence*, vol. 25, no 4, pp. 357–367.
- Garcia M. et al. (2020) Association between Adolescent Rough-and-Tumble Play and Conduct Problems, Substance Use, and Risk-Taking Behaviors: Findings from A School-Based Sample. *Aggressive Behavior*, vol. 46, no 1, pp. 37–48.
- Govier T. (2015) *Victims and Victimhood*. Peterborough, Ontario: Broadview Press.
- Gradinger P., Strohmeier D. (2018) Cyberbullying Prevention Within A Socio-Ecological Framework: the Visc Social Competence Program. *Reducing Cyberbullying in Schools*. Cambridge, MA: Academic Press, pp. 189–202.
- Graham S., Juvonen J. (1998) Self-Blame and Peer Victimization in Middle School: An Attributional Analysis. *Developmental Psychology*, vol. 34, no 3, p. 587.
- Hatzenbuehler M.L. et al. (2017) Anti-Bullying Policies and Disparities in Bullying: A State-Level Analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, vol. 53, no 2, pp. 184–191.
- Hawley P.H., Williford A. (2015) Articulating the Theory of Bullying Intervention Programs: Views from Social Psychology, Social Work, and Organizational Science. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 37, pp. 3–15.

- Hayward D.G., Rothenberg M., Beasley R.R. (1974) Children's Play and Urban Playground Environments: A Comparison of Traditional, Contemporary, and Adventure Playground Types. *Environment and Behavior*, vol. 6, no 2, p. 131.
- Hofstede G.J., Student J., Kramer M.R. (2018) The Status-Power Arena: A Comprehensive Agent-Based Model of Social Status Dynamics and Gender in Groups of Children. *Ai & Society*, vol. 33, pp. 1–21.
- Hong J.S., Espelage D.L. (2012) A Review of Research on Bullying and Peer Victimization in School: An Ecological System Analysis. *Aggression and Violent Behavior*, vol. 17, no 4, pp. 311–322.
- Humphreys A.P., Smith P.K. (1987) Rough and Tumble, Friendship, and Dominance in Schoolchildren: Evidence for Continuity and Change with Age. *Child Development*, vol. 58, pp. 201–212.
- Joyce M. et al. (2017) Bullying versus Playful Aggression: Evaluating Student Dynamics in an EFL Classroom. *New Directions in Teaching and Learning English Discussion*, vol. 5, pp. 21–25.
- Kennedy D. (2002) The Child and Postmodern Subjectivity. *Educational Theory*, vol. 52, no 2, pp. 155–167.
- Kennedy A.S. (2013) Supporting Peer Relationships and Social Competence in Inclusive Preschool Programs. *Young Children*, vol. 68, no 5, pp. 18–25.
- Korbin J.E. (2003) Children, Childhoods, and Violence. *Annual Review of Anthropology*, vol. 32, no 1, pp. 431–446.
- Kozintsev A.G. (2001) Antropologiya smekha [Anthropology of Laughter]. *Ritual'noe prostranstvo kul'tury: materialy Mezhdunarodnogo foruma* [Ritual Space of Culture: Materials of the International Forum]. Saint-Petersburg Philosophical Society Publishing House, pp. 152–157. (in Russian)
- Lauriola M., Weller J. (2018) Personality and Risk: Beyond Daredevils—Risk Taking from a Temperament Perspective. *Psychological Perspectives on Risk and Risk Analysis*. Cham: Springer, pp. 3–36.
- Lee J.A. (1982) Three Paradigms of Childhood. *Canadian Review of Sociology (Revue Canadienne De Sociologie)*, vol. 19, no 4, pp. 591–608.
- Logue M.E., Harvey H. (2009) Preschool Teachers' Views of Active Play. *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 24, no 1, pp. 32–49.
- Lewis T., Kahn R. (2010) Education out of Bounds: Reimagining Cultural Studies for a Posthuman Age. New York: Palgrave.
- Lussault M. (2003) Urbain. *Dictionnaire De La Géographie Et De L'espace Des Sociétés*. Paris, Belin, pp. 949–951.
- Nakagawa A., Sukigara M. (2014) The Effects of Soothing Techniques and Rough-and-Tumble Play on the Early Development of Temperament: A Longitudinal Study of Infants. *Child Development Research*, vol. 2014.
- Olweus D., Limber S.P. (2007) Similarities and Differences Between Rough-And-Tumble Play, Real Fighting, and Bullying. Document 3. *Olweus Bullying Prevention Program: Teacher Guide*. Hazelden.
- Palagi E. et al. (2016) Rough-and-Tumble Play as a Window on Animal Communication. *Biological Reviews*, vol. 91, no 2, pp. 311–327.
- Panksepp J., Scott E.L. (2012) Reflections on Rough and Tumble Play, Social Development, and Attention-Deficit Hyperactivity Disorders. *Physical Activity Across the Lifespan*. New York: Springer, pp. 23–40.
- Paquette D., Dumont C. (2013) Is Father-Child Rough-and-Tumble Play Associated with Attachment or Activation Relationships? *Early Child Development and Care*, vol. 183, no 6, pp. 760–773.
- Pellegrini A.D. (1987) Rough-and-Tumble Play: Developmental and Educational Significance. *Educational Psychologist*, vol. 22, no 1, pp. 23–43.
- Pellegrini A.D. (2002) Rough-and-Tumble Play from Childhood through Adolescence: Development and Possible Functions. *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*, pp. 438–453.
- Pellegrini A.D., Roseth C.J., Mliner S., Bohn C.M., Van Ryzin M., Vance N. et al. (2007) Social Dominance in Preschool Classrooms. *Journal of Comparative Psychology*, vol. 121, no 1, p. 54.
- Pellis S., Pellis V. (2009) The Playful Brain: Venturing to the Limits of Neuroscience. Chicago: Oneworld.
- Pellis S.M. et al. (2018) Rough-and-Tumble Play and the Development of the Social Brain: What Do We Know, How Do We Know It, and What Do We Need to Know? *The Neurobiology of Brain and Behavioral Development*. London: Academic Press, pp. 315–337.
- Rodham K. et al. (2006) Adolescents' Perception of Risk and Challenge: A Qualitative Study. *Journal of Adolescence*, vol. 29, no 2, pp. 261–272.
- Rosenberger R. (2017) Callous Objects: Designs against the Homeless. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ross L.T., Hill E.M. (2002) Childhood Unpredictability, Schemas for Unpredictability, and Risk Taking. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, vol. 30, no 5, pp. 453–473.
- Sandseter E.B. (2007) Categorising Risky Play – How Can We Identify Risk-Taking in Children's Play? *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 15, no 2, pp. 237–252.
- Schiffman R. (2019) Making Playgrounds a Little More Dangerous. *New York Times*. May 10.

- Scott E., Panksepp J. (2003) Rough-and-Tumble Play in Human Children. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, vol. 29, no 6, pp. 539–551.
- Small R.V., Dodge B.J., Jiang X. (1996) Dimensions of Interest and Boredom in Instructional Situations. *Proceedings of Selected Research and Developmental Presentations At the 1996 National Convention of the Association for Educational Communications and Technology*. Indianapolis, IN. pp. 712–726.
- Smith R.P. (1981) Boredom: A Review. *Human Factors*, vol. 23, no 3, pp. 329–340.
- Smith P.K., Boulton M. (1990) Rough-and-Tumble Play, Aggression and Dominance: Perception and Behaviour in Children's Encounters. *Human Development*, vol. 33, no 4–5, pp. 271–282.
- Smith P.K., Boulton M. (1990) Rough-and-Tumble Play, Aggression and Dominance: Perception and Behaviour in Children's Encounters. *Human Development*, vol. 33, no 4–5, pp. 271–282.
- Smith P.K., Sharp S. (eds.) (1994) *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Smith P.K., Cowie H., Olafsson R.F., Liefvooghe A.P. (2002) Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison. *Child Development*, vol. 73, no 4, pp. 1119–1133.
- Smith P.K., Monks C.P. (2008) Concepts of Bullying: Developmental and Cultural Aspects. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, vol. 20 (2), pp. 101–112.
- Smorti A., Menesini E., Smith P.K. (2003) Parents' Definitions of Children's Bullying in a Five-Country Comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 34, no 4, pp. 417–432.
- Solomon S.G. (2014) *The Science of Play: How to Build Playgrounds That Enhance Children's Development*. New Hampshire: University Press of New England.
- Stevenson E.G.J., Worthman C.M. (2014) Child Well-Being: Anthropological Perspectives. *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods, and Policies in Global Perspective*. Dordrecht: Springer, pp. 485–512.
- StGeorge J., Freeman E. (2017) Measurement of Father-Child Rough-and-Tumble Play and Its Relations to Child Behavior. *Infant Mental Health Journal*, vol. 38, no 6, pp. 709–725.
- Swearer S.M., Hymel S. (2015) Understanding the Psychology of Bullying: Moving toward a Social-Ecological Diathesis-Stress Model. *American Psychologist*, vol. 70, no 4, p. 344.
- Thornberg R. (2011) 'She's Weird!'—The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research. *Children & Society*, vol. 25, no 4, pp. 258–267.
- Thornberg R. (2015) School Bullying as a Collective Action: Stigma Processes and Identity Struggling. *Children & Society*, vol. 29, no 4, pp. 310–320.
- Thornberg R. (2018) School Bullying and Fitting into the Peer Landscape: A Grounded Theory Field Study. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 39, no 1, pp. 144–158.
- Vaillancourt T., McDougall P., Hymel S., Krygsman A., Miller J., Stiver K., Davis C. (2008) Bullying: Are Researchers and Children/Youth Talking about the Same Thing? *International Journal of Behavioral Development*, vol. 32, no 6, pp. 486–495.
- Volk A.A. et al. (2012) Is Adolescent Bullying an Evolutionary Adaptation? *Aggressive Behavior*, vol. 38, no 3, pp. 222–238.
- Volk A.A. et al. (2015) Social Competition and Bullying: An Adaptive Socioecological Perspective. *Evolutionary Perspectives on Social Psychology*. Cham: Springer, pp. 387–399.
- Volk A.A. et al. (2016) Adolescent Bullying in Schools: An Evolutionary Perspective. *Evolutionary Perspectives on Child Development and Education*. Cham: Springer, pp. 167–191.
- Wayne R. (2013) The Social Construction of Childhood Bullying through US News Media. *Journal of Contemporary Anthropology*, vol. 4, no 1, p. 3.
- Weber M. (1919) Politik Als Beruf [Politics as A Vocation]. *Gesammelte Politische Schriften* [Collected Political Writings.]. München: Drei Masken Verlag. (in German)
- Wójcik M. (2018) The Parallel Culture of Bullying in Polish Secondary Schools: A Grounded Theory Study. *Journal of Adolescence*, vol. 69, pp. 72–79.
- Zakay D. (2014) Psychological Time as Information: The Case of Boredom. *Frontiers in Psychology*, vol. 5, p. 917.