

„ХИМЕРНИТЕ ГРУПИ“ В УЧИЛИЩЕ И ПРАКТИКИ НА НАСЛЕДЯВАНЕТО: „ЗАГУБАТА НА БАЩАТА“

**Николай Цанков
Веска Гювийска**

*Факултет по педагогика
Югозападен университет „Неофит Рилски“ – Благоевград*

Резюме. Статията разглежда проблема за химерните групи, наподобяващи престъпни групировки, в българското училище като нова социално-педагогическа реалност. Независимо от разнородните научни предложения в названието на престъпните групировки като основно понятие използваме „химерна група“. Причината за това е ценностната неутралност на понятието, свързано с отклоняващо се поведение на деца и подрастващи в училище, както и невъзможността тази група да бъде локализирана. Прочитът на „девиантността“ е направен в контекста на идеите на френската социологична мисъл в лицето на Пиер Бурдийо и в частност механизмите на „социогенеза“. Последната е сдвояване на биографично и социално начало в съдбата на подрастващите и формиране на идентичност. „Социогенезата“ на наследяването позволява да видим „раждането на бащата“, като механизъм на насието, в химерната група и неговото възпроизводство. Изследването на химерната група в училище в най-голяма степен зависи от социалната чувствителност на педагозите и внасяне на нови граници в педагогическия дискурс.

Keywords: chimera group, sociogenesis, inheritance practices, mechanisms of power, discourse practices

Химерните групи в училище – контекст на разбиране

„Химерните групи“ в училище се появиха в условията на демократичния преход, който преживява България, започнал от 1989 г. Това е времето на създаване, но и времето на разделяла с ценности, създавани с години в българското общество. Получава се един от „ефектите на Хайдегер“ – на „вече не“ и „още не“, по отношение на цяла една ценностна система, която няма нито аналог, нито заместители. Химерните групи, наподобяващи престъпни групировки, в училище са построени по прототип на престъпните социални групи в обществото. Те разполагат със същия социален потенциал и арсенал от субекти

(„босове, проститутки, сводници, пласъори, рекетъори“). Нещо повече, те са по-изобретателни от тези на възрастните и много по-мобилни от тях. Причината е, че държат като ключов фактор виртуалното пространство, без което са невъзможни едно съвременно дете и училище. Тяхната „химерност“ се определя, както от възможността да бъдат анонимни, така и от възможността в необходимия момент да превърнат анонимното пространство в публично такова чрез респекта, който внушават и който е охраняван от страха. „Химерните групи“ в училище са новата власт в училище, където „лошите“ служат за образец на „добрите“. Не са проучени механизмите за създаването на химерните групи, но този текст е една възможна гледна точка към тях. В научното познание за химерните групи започва да се говори в руската специализирана литература през 80-те години и синдрома на „перестройката“. „Неслучайно груповите престъпления имат по-висока обществена опасност от индивидуалните. От психологическа гледна точка, групата усилва решимостта на колебаещите се и създава възможност за въвличане на нови лица“ (Enikeyev, 1996).

В западната литература проблемът за престъпните групировки на непълнолетните се разглежда в контекста на девиацията и деликвентността. Както се подчертава в редица изследвания, известно е, че улични банди са в основата на отклоняващото се поведение на подрастващите, като основният механизъм за присъединяване към тях е свързан със степента на малоценност, проблеми с идентичността и проблеми в психосоциалното развитие. St. Taylor изследва механизмите на набиране, включване и социализиране на младежите в различни престъпни групи и техните поведенчески трансформации (Taylor, 2013). Ключов въпрос в литературата, описваща субкултурата на престъпните младежки групи, са механизмите на набиране и социализация на младежите и причините да се присъединят към различни групи – банди (Klein, 1995; Grant & Feimer, 2007; Klein & Maxon, 2006). Идентифицирани са следните обобщени причини, поради които младежите стават членове на банди: (1) за да принадлежат към една група и да се забавляват; (2) защото приятелите са в същата банда; (3) за да се чувстват приети от другите в рамките на групировката; (4) за да имат приятели; и (5) защото семейството ми не се интересува от мен.

В българското образователно пространство има няколко изследвания, посветени на проблема. Според Б. Тошев „отминалият век е свързан със създаването на много и различни „химерни групи“ като групи с асоциално поведение“ (Toshev, 2003). За мнозина от авторите трябва по-задълбочено да се проучи връзката на „училищните химерни групи“ с „обществените химерни групи“ (Peteva, Filipova & Toshev, 2011), доколкото споделят асоциални ценности и имат обща технология на организация и проявление. В контекста на „проблема за трудните деца“ (Usheva, 1997) можем да разгледаме и механизмите на асоциално поведение при тийнейджъри, сред които „погрешно решение, погрешни цели, погрешна среда; деформирани възпитателни функции на

семейството; конфликт с връстниците и механизъм на неправилно педагогическо въздействие“.

Причините за включването на учениците в различни химерни групи, които са основа за проявата на отклонения в поведението в училищна среда, са изследвани от Н. Цанков и обобщено представени в таблица №1. Тя илюстрира експертно мнение по въпроса на учители, педагогически съветници и психолози, работещи конкретно по проблемите на отклоненията в поведението в училищна среда (Chankova & Tsankov & Popova, 2016). Проведените интервюта с тях и последващата статистическа обработка на отговорите им дават възможност рисковите фактори (само статистически значимите) да бъдат ранжирани според теглото си във факторната матрица.

Таблица 1

№	Рискове на училищната среда	Факторно тегло
1.	Търпимост към неприемливи модели на поведение от страна на учители и ръководство	0,82
2.	Трудности в адаптирането при преместване от друго училище	0,74
3.	Криминогенна семейна среда	0,72
4.	Връзка с ученици – представители на химерни групи от други училища	0,67
5.	Необосновани наказания от страна на учителите и незачитане на успехите	0,65
6.	Взаимоотношенията с връстниците от класа (нарушения в тях)	0,58
7.	Неангажираност на учениците в свободното време – липсата на алтернативи	0,55

Членовете на химерните групи са трудно адаптиращи се в училищния клас и имат проблеми в усвояването на учебното съдържание, това създава условия за организирането и на други ученици в химерни групи и създаването на последващи рискове. Нарушена е и тяхната социализация, възпрепятствана от конфликти с различно естество. „Химерната група“, като група ученици с отклоняващо се поведение и водещата ѝ референтна среда, изповядва различна „ценностна система“. В нея са възприети специфични механизми на базата на неформални взаимоотношения и общи интереси. Всеки опит за индивидуализиране на изявите на някои от членовете на химерната група е наказван, за да се усилва непрекъснато интегрирането от останалите членове.

Взаимовръзката между „дивилизация“, „аномия“ и „поведенческо отклонение“ позволява да говорим за „изчерпване на ресурса за съвместяване на културни и цивилизационни тенденции“, свързано с поведенчески отклоне-

ния (Karagyozov, 2001). Социалните и индивидуалните форми на отчуждение са израз както на развитието на обществото и индивида, така и на кризисни състояния в това развитие. Техен психологичен еквивалент е фрустрацията, която се засилва в преходни периоди.

Превръщането на „девиантната норма“ в източник на власт е част от въпроса за „неефективността на функциониращата нормативна система“ (Galabov, 1997). Основание за такова твърдение е фактът, че нормите не съществуват сами по себе си, а са част от система, в която всяка норма е свързана с останалите. Синергизирането на нормативните системи не изключва хегемонията на правната норма, която всъщност провокира този процес. Правната регламентация си служи с понятието „нарушение“ или поредица от нарушения, но не е в състояние да бъде достатъчно обективна, за да говори за поведение. В училище обаче основният маркер за личността е поведението, включително и отклоняващото се такова. Взаимодействието на различни нормативни системи, както и конфликтът между тях може да бъде предпоставка за възникване на отклоняващо се поведение. „Девиантната норма“ е косвено свързана и с проблема за човешката идентичност, доколкото девиантната личност предполага отхвърлянето ѝ от общността като неадаптивна. По този начин всяка идентичност е релевантна, където не само личността е зависима от групата, но групата е зависима от поведението на отделната личност. Негативното определение на девианта, наложено от общността, е свързано с нейното поведение като цялостно такова, а не с отделни постъпки, нарушения или простъпки. В този смисъл, вменияването на „отклоняващо се поведение“ към деца на възраст след 14 години е рисково начинание на обществото, доколкото се закодира на подсъзнателно ниво у личността. Последствията от организирано и целенасочено ценностно отношение, и то негативно, от страна на обществото са непредвидими във времето. Малко са проучванията, които обединяват социалните фактори на асоциално поведение, психологическите устои на личността и възможности за педагогическо въздействие и медиацията. Тяхното обединяване позволява много по-голяма прецизност в оценките към личността на подрастващия, поела в неизвестна за нея посока. Идеите, които разискваме в случая, са свързани с дълбинните механизми на отклоняващото се поведение, обвързано с **механизмите на властта**.

Идеите на Пиер Бурдийо за властта

Години наред социалната педагогика разглежда проблема за насилието и агресията чрез постулатите на психологията. Ето защо основната релация, която възпроизвежда, е тази за „палача и жертвата“. Не е трудно да се открие зад формулата и схемата на Хегел за властта чрез релацията на „господаря и роба“. Цялото обяснение на насилието беше подчинено на афекти, а като прототип и начален импулс са приемаше „фрустрацията“. Едва ли насилието

през ХХІ век може да бъде изведено само чрез емоции и чувства, особено в училище. След теориите на Мишел Фуко (1926 – 1984) и Пиер Бурдийо (1930 – 2002) в средата на ХХ век за „топосите“ и „символните капитали“ е време да се преоцени гледната точка за насилието и агресията, доколкото те имат институционален изказ.

В модела за „хетеротопи“ (Foucault, 1992) на човешкото различие училището е поредната „дисциплинираща институция“, възпроизвеждаща политически технологии за насилие, като „дискурсите“ и „погледа“. Нейната паноптична природа да надзирава, вмениява и диктува поведение, ни изправя пред неподозирани дилеми. „Символният капитал“ (Пиер Бурдийо) на училището, като „арттехники“ и „практическа логика“ на тялото, насочва към изработване на нова социална идентичност. По същество, тази социална идентичност е класифицираща и диференцираща. С това, на практика, се признава нейното всесилие да предопределя социалната съдба на един човек. При П. Бурдийо „педагогическият дискурс“ е не просто дискурс на властта, но извън властта той е нелегитимен като такъв. По този начин публичният живот на училището вмениява, приписва идентичност на ученика като тази на успеха или неуспеха. Социалната идентичност на детето се шифрова на много кодови нива, но „тялото“ и неговата „социална история“ се оказват прототипът. При „химерните групи“ тази идентичност е не само индивидуална, но и групова. Тя се определя от факта, че „ти не правиш това, което се очаква да правиш, нито си „този, който се очаква да бъдеш“ в официалния дискурс на училищната власт (Deyanov, 1998). Изключването започва отвътре, но не повтаря синдрома „отвътре изключените“, за който говори Бурдийо. „Отвътре изключените“, като синдром на властта в училище, прикрива социалното неравенство в българското училище, което се укрива зад селекция на „входното“ и „изходното равнище“: „Училището и днес продължава да изключва, между впрочем както винаги. Но отсега нататък то изключва постоянно на всички нива от курса на обучение“ (Burdiyo & Shampan, 1997). Постулатът „отвътре изключените“ може да се изрази така – „Ти нямаш никакъв шанс, но все пак опитай!“. „Отвътре изключените“ са участници, които не разполагат със символен капитал в образователното поле и залозите им никога не могат да бъдат печеливши в една игра, „за която си струва да живееш или умреш“. Химерните групи разполагат с достатъчно символен капитал, който ги прави разпознаваеми като поведение и визия сред останалите социални агенти. В очите на останалите те имат различна сила и значение в съответствие със залозите и капиталовия дял. В очите на своите съученици те могат да бъдат мяра за престиж независимо от отрицателния знак. В полезрението на учителите те са подрастващи, които създават проблеми, но не е задължително последните да бъдат образователни. В очите на психолога и наблюдаващите ги социално-педагогически

институции те са криминогенен фактор и общност. В съответствие с гледните си точки социалните агенти формират една „фрагментарна идентичност“ за химерната група. Смяната на позициите на агентите се отнася не само за химерната група, но и за всички играчи, които също променят позиции и траектории. „Химерната група“, като силова групировка, е нова форма на власт, която е непозната до момента в българското училище. Това създава проблеми не само при нейното изучаване, но и непредвидимост в нейните действия и необходимост от адекватни педагогически решения.

„Рефлексивният учител“ при изследване на химерните групи

За Пиер Бурдийо „рефлексивната рефлексия“, т.е. „социалната чувствителност“ на социолога, е преди всичко критика към неговия „хабитус“ на изследовател. Ако обектът на наблюдение не отговаря нито на „предпредикатните очевидности“ на наблюдателя, нито на практическата му логика и нейните форми, то е необходимо да се потърсят нови такива форми. Успешният мимезис на експерта в хода на наблюдението ще позволи възстановяването на изгубената връзка между неговия „научния хабитус“ и „полето на наблюдение“. „Практическият усет“ на педагогическите специалисти за обективните граници, в които те могат да внасят свободно нови граници, е възпрепятстван от следните фактори:

- липса на подготовка за работа с организирани престъпни групировки в училище (рефлексия за наблюдение на социално-педагогическото поле от страна на специалистите);
- мобилност на престъпната групировка и липса на локализация, т.е. на „позиция“, заменена по-скоро с „траектория на действие“;
- мрежов характер в организацията на престъпната групировка и флуидност в характера на взаимодействията в социалното поле;
- възпроизводимост на химерната група като криминогенна общност във всекидневния училищен живот и приемственост в поведението на членовете ѝ;
- завземане на виртуални пространства и криминализиране на чат пространството от престъпните групировки, т.е. промяна в обективизираната история на социалните участници;
- употреба на социалните мрежи (като например Фейсбук или различни сайтове за запознанства и канали за комуникация), като средство за манипулация, и липса на достъп до тях от страна на педагогическите специалисти, при което престъпната група излиза извън ползрение за наблюдение;
- липса на общи критерии в наблюдението на педагогическите специалисти върху химерната група в училище. За учителите решаващ е образователният успех и невинаги участниците в химерната група са неуспяващи и изоставащи. За училищния психолог водещо е поведението на отделните членове, което е с различен интензитет на проявление и отклонение. За со-

циално-педагогическите институции определяща е „деликвантната норма“. Разнородната интерпретация върху поведението на химерните групи в училище предварително изчерпва възможността за взаимодействие на педагогическите специалисти и действителен усет за граница в социално-педагогическото поле;

- подялба на отговорности, или по-скоро прехвърляне на отговорности, между институции и дейци по повод създаването и организирането на престъпни групировки в училище и възможността за контрол върху тях, т.е. разкъсване на социално-педагогическото поле;

- безнаказаност в поведението на престъпни групировки, продиктувана от липса на достатъчно информация, прикриване на факти поради страх от уронване престижа на училището, страх от загуба на педагогически авторитет за специалистите или формално отношение;

- загуба на ценностни ориентири и адекватни възпитателни технологии освен на думи, които да противодействат върху възможността за асоциално поведение в училище;

- сблъсък между глобален проблем, като асоциално поведение и насилие в училище, и локални и временни решения за контрол и корекция от страна на педагогическите специалисти;

- вменияване на отрицателна идентичност или приписване на такава при подрастващи с отклоняващо се поведение на базата на спорадични наблюдения, по теоретични конструкти, т.е. „по учебник“ и интерпретация, лишена от общи установки.

Да не говорим за свобода или свободно внасяне на граници в социално-педагогическото поле от страна на наблюдателя. Свободата предполага залози от друго естество и характер и където решаващ е не „хетеродоксалният“, а „еретическия“ дискурс на педагогическите специалисти. Последният си служи не с „упълномощен“, а с „упълномощаващ“ език, за да може химерната група да бъде отхвърлена или елиминирана като социална възможност още при своята поява. Дали това е възможно, може да се провери чрез метода на социогенезата в контекста на идеите на Бурдийо.

„Социогенезата“, като метод за изследване на химерната група в училище, е част от въпроса за „практиките на наследяване“, изведени като социален механизъм от Пиер Бурдийо. Промяната на социалната и биографичната траектория на учениците в социално-образователното поле е в зависимост от възможността за приемане или отхвърляне на предоставено „наследство“ и „модалности“ на наследяване. По своята същност наследствените практики са „хабитуални“, т.е. ментални схеми на мислене и поведение, продиктувани от инкорпориране на социалната история в телата на социалните дейци. Като научен дискурс, при френския социолог те отчитат „онтологичното съучастничество“ между „социално и биографично *illusio*“ на участниците.

В този смисъл, „*illutio*“ е залогът на играта в социалното взаимодействие и движеща дееца енергия. Когато той изгуби този залог на живот и смърт, не му остават обекти за социално инвестиране. В този смисъл, „социогенезата“ е питането за залозите на играта и преразпределянето на инвестициите като символен капитал на училищната институция. „Химерните групи“ внасят нови залози, нови играчи и нови социални конфигурации в игрално поле, продиктувани от практиките на наследяване. Последните могат да бъдат свързани с психологически травми и изтласкани интенции. При Бурдийо тялото е не само социална възможност, но и социално условие на властта. Чрез тялото властта говори като власт, която е скрита от погледа на своя притежател. „Тялото“ е среща на „времето“, „историята“ и „нормата“, което го привежда в движение като социално такова. Отелесеното мислене и вяра са безвъпросни за своя притежател, който „знае по-малко от това, което прави“. „Действието“ се оказва съсредоточие на изследванията при Пиер Бурдийо. „Действието“, „мисленето“, „възприятието“ са символни форми на властта, които тя (де)проблематизира в образователните институции. „Символната власт“ при френския социолог и нейните форми са символно конструиране на нормативни и ценностни редове. В този смисъл, не „субектът“ произвежда властта, а властта произвежда „субекта“. Това в най-значима степен се реализира чрез ритуалите на институционалните: „Стани, това, което си“ (Burdio, 2005). Новото при „химерната група“ е не само че тя е продукт на властта, но и че самата тя произвежда и възпроизвежда символна власт в училище. За целта използва „тялото“ на своите потенциални жертви, разчитайки неговата социална история. Нещо повече, химерната група създава свои ритуали и практики на институиране, превръщайки се в институция. „Химерните групи“ са ново социално-педагогическо явление в училище. За първи път една приписана групова отрицателна идентичност приписва същата идентичност на групи и индивиди, които са нейни потенциални съперници или жертви. И това се превръща в сериозен изследователски проблем, при който трябва да се съобразим поне с два фактора:

- социалната позиция, от която произтичат дискурсите в училище и която разделя и противопоставя не само учители и ученици, но и самите ученици;
- техниките на обективиране на наблюдателя и социалните условия на обективизация, при което насилието не е инструмент на властта, а властта в чистата ѝ форма на такава.

Насилието в българското училище не е само въдворяваща (наказателна) практика. То е символна власт като привилегия не само на педагогическите специалисти, които се изживяват като демиурзи, харизматични лидери или научни работници, налагащи своите теоретични схеми. Тя се оказва приватизирана и капитализирана от „химерната група“, която произвежда насилие като „принадена стойност“.

Химерната група и „модалности на наследяването“

В „Противоречията на наследството“ (1993) френският социолог Пиер Бурдийо формулира няколко важни тезиса за училището, като част от въпроса за изследване на субективността.

На теоретично равнище:

– темата за „раждането на бащата“, като част от въпроса за социалния ред, който „каптира, канализира, усилва или спъва психичните процеси според това дали има хомология, тавтологично допълване и усилване, или напротив, противоречие, напрежение“ (Burdio, 2008);

– разграничаване в подходите за изследване на субективността и на практикуване на психоанализата.

На практично равнище:

Училището функционира като „брутален и мощен принцип на реалността“ (Burdio, 2008). Реалността в българското училище през ХХІ век предлага умален модел на общество в преход, изправено пред идеята за нов социален ред, без да може да се раздели с носталгията по стария.

Гледната точка на Пиер Бурдийо за институциите е свързана с проблема за „субективността“ в нейните дълбинни механизми и имплицитни изисквания на училището. В този смисъл е разбираема неговата теза за „името на бащата“ в контекста на наследствените практики, които се възпроизвеждат и от семейството, и от училището. Той предлага един различен прочит на взаимодействието на двете институции: „Бащата е място и инструментът на един проект“ (или по-точно казано, на един конатус) (Burdio, 2008). Този проект се предава както по неосъзнат път, така и експлицитно чрез възпитателните действия. Успялото наследство обаче е „убийство на бащата“, изпълнено по негова повеля, доколкото отъждествяването на сина с желанието на бащата да бъде продължен, оставя наследника без история. Онова, което вълнува френския социолог, е механизмът на наследствеността, която в съвременното общество се осъществява както от семейството, така и от училището не само като образователна институция, но и като „институция на наследника“.

Вердиктите (мнения, оценки) на училището са абсолютно задължителни при предаване на наследството от баща на син чрез образователния успех. Демаркационната линия между успяващи и аутсайдери в училище предreshава изхода от отъждествяването или разминаването с „проекта“ на бащата. Съществува негласен „педагогически договор“ между „вердиктите“ на училището и на семейството въз основа очакванията, които семейството има към училището и към неговите експлицитни и имплицитни изисквания. Тези очаквания са в зависимост от социалния статус на семейството и неговата култура. Съществува опасност самата училищна институция да реактивира чрез негативни съждения за ученика, първични

травми, създадени у детето от семейството. Конфигурациите от наследствени практики, подхранвани или разрушавани от училището, са твърде разнообразни: синът, който трябва да имитира своя баща, да надмине своя баща, да загърби своя баща, да се разбунтува срещу своя баща, да избяга от своя баща и др. При всички случаи в контекста на човешката „субективност“ те са част от „социогенеза“ и са свързани с конститутивни диспозиции на хабитуса. Последните, като ментални структури, невинаги съвпадат със социалните. Хабитусите на ученици, учители, родители са свързани с „образователното поле“, като „структурирана цялост от пазарения и подтиквания, както и от забрани; то действа като език, като система от възможности и невъзможности за изразяване или насърчаване на психични процеси, различни помежду си и във всеки случай, различни от онези на обичайния свят; чрез предлаганата от него система от регламентации, удовлетворявания то налага един особен режим върху желанието, също така конвертирано и специфично „illusio“ (Burdio, 2008).

Можем да посочим следните по-съществени различия между „психоанализа“ и „социогенеза“, които ще ни помогнат да направим характеристика на „химерната група“ в училище като социално-педагогическо явление.

При психоанализата:

- фигурата на бащата е свързана с границите на закона, той е този, който подрежда хаоса и го претворява в ред;

- законът е този, който охранява желанието за наслаждение и удоволствие, в този смисъл той има охраняваща, коригираща и съзиждаща функция;

- бащата и неговото „присъствие“ в съзнанието на субекта е част от изживяното наслаждение, което индивидът консумира дори когато бащата отсъства като реален персонаж;

- името на бащата е „означаващото“, което помага на индивида да се идентифицира и да подготви пътя към своята идентичност, ето защо всички бащи, създадени от индивида, са както възможни, така и необходими;

- в случаите, които бащата не може да бъде употребен по предназначение в гранични за субекта ситуации, остава „остатък от бащата“, който може да играе както позитивна, така и деградираща функция в живота на личността.

В „социогенеза“ от хабитуални практики на социалните агенти „бащата“ има предназначението:

- да бъде изразител на реда в обществото, доколкото създава и охранява граници, които не бива да бъдат преминавани;

- да бъде основа на един „жизнен проект“ за своя син в хода на наследствените практики, предаван несъзнателно и/или целенасочено;

- да бъде епицентър на желанието да бъде продължен от своя син и утвърден като социална позиция, което, на практика, може да лиши сина от собствена история;

– да бъде източник на амбивалентност в съзнанието на своя наследник като част от противоречията на всяко наследяване, т.е. едновременно утвърждаван и отхвърлян като проект, който трябва да бъде интериоризиран, преодолян и надхвърлен;

– менталните практики на социалните дейци, свързани с „бащата“, могат да бъдат свързани с разкъсване на хабитуси в игралното поле на агентите;

– наследствените практики на социалните дейци, свързани с „бащата“, са характерни не само за семейството, но и за училището, което ги подлага на проверка чрез „принципа на реалност“;

– съществуват разнородни форми за изразяване вердиктите на семейната и училищната институция, които могат да прераснат в „педагогически договор“ между тях. В съвременното общество не училището следва „вердиктите“ на семейството, а семейството приема „вердиктите“ на училищната институция, свързана с образователен успех;

– и семейството, и училището, като институции, могат да бъдат източник на страдание за детската личност, свързано с отхвърляне и разрушаване на нейния жизнен проект;

– разочарованието на детето от училището, умножаващо и наследяващо семейното разочарование, може да бъде фактор за разрушаване на човешката идентичност.

Желанието е категория и на психоанализата, и на социогенезата. То се моделира по специфичен начин от съответното поле и за определен период от време. Негов външен изказ може да бъде амбицията. Проверка на тезата за „желание за господство“ и раждането на „бащата“ можем да направим чрез Жак Лакан и неговите последователи. За Даниел Роа „съществуват толкова бащи, колкото са нужни на субекта“, защото „името на бащата е бащата такъв, какъвто субектът може да го използва в ситуации, където липсват предварително установени правила, които да ни посочват как да действаме и какво да направим“ (Roа, 2012). Бащата е означаващо, с което субектът може символически да се идентифицира, и то в ситуации, които са рискови. В случаи, когато това е невъзможно, поради несъстоятелност на бащата в съзнанието на субекта той остава в състояние на фрустрация. „Остатъкът“ от бащата, който идва буквално от нищото, може да се превърне както в халюцинация и налудничаво, така и в дейност с позитивен знак, като „изкуството“, или негативен, като „престъплението“. Изработването на бащата от агента е въпрос на избор, подсказан от ситуацията.

В този ход на мисли и наличната близост на „социогенезата“ и „психоанализата“ при изясняване на въпроса за **идентификационните механизми, свързани с „бащата“**, можем да направим следните допускания (таблица 2) за членовете на химерната група¹⁾:

Таблица 2

„Свръхопекунстващият баща“	Погрешно е мнението, че в химерната група влизат само деца от социално слаби семейства. В химерната група има деца на добре обезпечени и заможни семейства. Тласкането на детето към престъпна групировка е свързано с прекаленото опекунство на бащата, който знае всичко, може всичко и се разпорежда със съдбата на своите деца. „Бунтът“ да не следваш приети образци и норми на поведение, може да тласне детето в противоположна на бащата посока като ценност, очаквания, нагласи. Понякога този бунт има преднамерен характер и прилича повече на война за себедоказване чрез вземане връх и преднина пред другия. Каквото и да направи бащата, това води сина до алтернативно и радикално поведение, направено най-често публично. Хабитусните разкъсвания са налични и при двамата социални агенти, където бащата утвърждава себе си в желанието да бъде едновременно настигнат, догонен и отхвърлен от сина. Синът, от своя страна, създава своята собствена история, заличавайки тази на бащата. Свръхопекунстващият баща се изправя пред дилемата или да отстъпи, което най-често той не прави, или да продължи своето господство за сметка на сина. Синът не предлага по-добра алтернатива от бягство, бунт, разрив, конфликт, за да запази своята самоличност.
„Безпомощният баща“	Има бащи, които дори в съзнанието на собствените си деца не представляват никакъв интерес. Това са бащи, които са се провалили в живота, компрометирани в очите на обществото и на своето семейство. Социалната им конфигурация може да бъде изключително широка: безработни, социално слаби, неплатежоспособни, възрастни, болни, с една дума – аутсайдери. Безпомощният баща не може да предложи адекватен модел за подражание, затова най-често трябва да понесе презрението на своя син. Нежеланието да заимстваш такъв образец, гневът срещу него, чувството за срам понякога отключват у детето изключително деструктивни емоции и поведение. Желанието да се скриеш от този баща, като го унизиш или унижаваш непрекъснато, води до непредвидими последици и за двете страни.

„Либералният баща“	Този баща, който намира, че собствената му свобода е най-голямата ценност. Безучастен свидетел на лоши привычки и безхаберие към чуждите норми и ценности могат да доведат детето до трайна девалвация на ценностната му система. Бащата не се намесва в живота на сина, за да не може синът да се намесва в неговия. Всепозволеността в поведението на бащата води до същата реакция при сина, която може да прерасне в пълен nihilism и безразличие в поведението и на двете страни. Личният живот на другия е табу, което не се обсъжда, като при това се обменя възнаграждение срещу удобно поведение. Наказанията, ако има такива, са своеволни и на принципа на хрумването, но не са свързани с ясни критерии и норми на отношение.
„Отсъстващият баща“	Бащата, вечно зает с поредната командировка, разведеният баща, който се появява в живота на детето спорадично, бащата емигрант, който с години работи някъде, за да издържа семейството, но има паралелен живот и най-често паралелно семейство. Най-често това е бащата с вестник в ръка, който доглежда поредното спортно предаване по телевизията и никога няма време за живота на своя син. Този баща живее в други времеви и пространствени измерения дори когато е редом до своето дете. Той не е склонен да изслушва, да обяснява или дава съвети. Той приема думите мимоходом и съобщава своите реплики мимоходом.
„Липсващият баща“	Ако всички възможни бащи са налични в съзнанието на едно дете, което търси в поредната ситуация необходимия баща, то „липсващият баща“ навярно е маркерът за появата на химерната група. Липсващият баща е онзи, който трябва да създаде ред в един свят от хаос. Когато този баща не се появи и не присъства трайно в съзнанието на детето, той трябва не просто да бъде измислен, а буквално да бъде изобретен като такъв. За психоанализата това е „остатъчният баща“, за социогенезата това е бащата, който „играе с правилата по границата на правилата“. Това не е хазартен тип баща, защото играта в хабитусните полета е винаги на живот и смърт. Този баща може не само да създава, но и да убива. Той не е реален, но не е и имажинерен.

	Той е граница между един ментален и един социален свят, който или трябва да ги обедини, или да ги раздели завинаги. „Липсващият баща“ донякъде изразява екзистенциалните аналитики на Dasein при Хайдегер и неговото понятие за „лишеност“ като „афективно“, „негативно“ и „подръчно“. Но определено то е и част от философията на „социалното страдание“ като „страдателна афективна засегнатост от социалния свят“ (Sabeva, 2008), залегнала в генеративни схеми на хабитуса при Пиер Бурдийо.
--	--

В „Мъжкото господство“ (2005) френският социолог ще даде косвено тълкуване на понятието за „бащата“: „Най-радикалните протести при деца и подрастващи са насочени не просто срещу бащата, а срещу самия факт на спонтанно подчинение, и че първото движение на хабитуса се явява подчинението на бащата и неговите доводи“ (Burdiyo, 2005). Класическият текст на Вирджиния Улф „Към фара“, на който Бурдийо прави блестяща дисекция, е пример за раждане на мъжкото господство не само като тяло, но и като дискурс. Illisuo, конструиращо мъжествеността, е във всички форми на libido Dominandi и се образува в различни полета. Мъжът, това е и детето, което играе ролята на мъж в игрите на война, като любими за момчето, доколкото всички социални практики на господство са привилегия на мъжа. По този начин играта и господството стават двойна привилегия единствено за мъжа. При това с право на частичен изход от играта, за да се избегне всякакво възможно разочарование.

Раждането на бащата и раждане на неговото тяло в съзнанието на детето съвпадат. „Химерната група“ ежедневно ражда „липсващия баща“ като тяло и дискурс, за да се превърне в „Бащата“ и го именува като такъв. В нормативните редове на vyplъtenost тялото може да бъде не само „управлявана ситуация“ (Stavru, 2014), но и „управляваща ситуация“, каквато всъщност е и езикът. Тялото е не само част от историята на личността, но е „выплътената история“, която позволява неговите социални употреби. При Пиер Бурдийо връзката между „тяло“ и „език“ ще бъде видяна като част от социалната истинност на дискурсивните практики. Последните предполагат онтологично съучастие между инкорпорирана (выплътена) и обективирана история, осъществена чрез хабитусите. В борбата за „символна власт“ основна роля играе именуването, доколкото, „като именуващ, ти предизвикваш съществуването“ (Burdiyo, 1993).

„Химерната група“, като именувана от социалните агенти в образователно поле, е възможна единствено като именуваща „името на бащата“, създавайки нови дискурсивни практики, нови залози, нови игри. Те винаги са социални по своя произход и предназначение и обвързани институционално. Училищ-

ната институция играе основна роля в конструирането и легитимирането на един казионен език, като символна система и структурирана история. В социалните условия за истинност дискурсивните практики са и социално условие за възможност като „власт чрез говорене“. Химерната група не е контрапункт на училищната институция и нейните дискурсивни практики, а поредният нов играч в символните полета за власт. Единственият нов момент, който я оразличава в диспозициите на социалните дейци и образователното поле, това е „неупълномощеният език“, който ползва и желанието да го наложи като „упълномощен“ (Burdiyo, 2004). „Именуването на бащата“, като „тяло“ и „дискурс“, с който властта легитимира себе си в училище чрез химерната група, е поредното доказателство в „желанието“ на властта да бъде суверен, свързан не със „съпротивата“, а с „насилието“.

Заклучение

1. „Химерната група“, като тип групировка на субекти с отклоняващо се поведение, е нова социално-педагогическа реалност в училище, която подлежи на разнородни изследвания и интерпретации. В контекста на властовите технологии химерната група е нов тип власт. Прочитът на властта в училище чрез Пиер Бурдийо ни позволява да осмислим нейната символна същност, разполагаща с нови капитали, залози и играчи.

2. В контекста на теориите за наследяване, съвременното училище подлежи на изследване чрез метода на „социогенезата“ – „социогенеза на наследяването“. Химерната група е част от новата субективност и върхова реалност в училището, като постмодерна институция.

3. „Раждането на бащата“, като дискурс, е част от механизмите на наследяване и вердиктите (мнения, оценки) на училището, позволяващи да видим раждането на насилието чрез химерната група.

4. Химерната група, като „практическа логика“, т.е. сдвояване на тяло и език, в поведението на своите участници, е свързана с тяхната социална идентичност. Като групова, тя е приписана и пренаписана като отрицателна от всички субекти в социалното поле на училищната институция и нейните нови символни залози.

5. Социалната чувствителност на педагогическите специалисти определя възможността за наблюдение, действие и противодействие на химерните групи.

NOTES / БЕЛЕЖКИ

1. Виж. Бащите днес. Сборник с материали от втори колоквиум Жак Лакан в България. Колекция Фройдовско поле. Сиела, 2012.

REFERENCES / ЛИТЕРАТУРА:

- Chankova, D., N. Tsankov & E. Popova. (2016). Mediation in Resolving Conflicts between Chimeric School Groups – A Restorative Practice in School. *Chemistry: Bulgarian Journal of Science Education*, 25, (167–175).
- Grant, C. M. & S. Feimer. (2007). Street Gangs in Indian Country: A Clash Of Cultures. *J. Gang Res.* 14, (1 – 26).
- Klein, M. & C. Maxson. (2006). *Street Gang Patterns and Policies*. New York: Oxford University Press.
- Klein, M. W. (1995). *The American Street Gang*. New York: Oxford University Press.
- Taylor, St. S. (2013). Why American boys join street gangs. *International Journal of Sociology and Anthropology*. Vol. 5(8), (339 – 349).
- Burdiyo, P. (1993). *Kazani neshta*. Sofia: University Press [Бурдийо, П. (1993). *Казани неща*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“].
- Burdiyo, P. (2004). *Pravilata na izkustvoto: genezis i struktura na literaturnoto pole*. Sofia: Dom na naukite za choveka i obshtestvoto [Бурдийо, П. (2004). *Правилата на изкуството: генезис и структура на литературното поле*. София: Дом на науките за човека и обществото].
- Burdiyo, P. (2005). Ritualite na instituirane. *Sotsiologicheski problemi*, 3 – 4, (113 – 122) [Бурдийо, П. (2005). Ритуалите на институиране. *Социологически проблеми*, 3 – 4, (113 – 122)].
- Burdiyo, P. (2008). Protivorechiya na nasledstvoto. *Sotsiologicheski problemi*, 1 – 2, (111 – 118) [Бурдийо, П. (2008). Противоречия на наследството. *Социологически проблеми*, 1 – 2, (111 – 118)].
- Burdiyo, P. & Shampan, P. (1997). Otvutre izklyuchenite. *Sotsiologicheski problemi*, 3 – 4, (22 – 27) [Бурдийо, П. & Шампань, П. (1997). Отвътре изключените. *Социологически проблеми*, 3 – 4, (22 – 27)].
- Burdiyo, P. (2005). Muzhskoye gospodstvo. Per. s fr. Markovoy Yu.V./Sotsialnoye prostranstvo: polya i praktiki. M.: Institut eksperimental'noy sotsiologii, SPb. Aleteyya, (286 – 364) [Бурдые, П. (2005). Мужское господство. Пер. с фр. Марковой Ю.В./Социальное пространство: поля и практики. М.: Институт экспериментальной социологии, СПб. Алетея, (286 – 364)].
- Galabov, A. (1997). Deviantnata norma. *Sotsiologicheski problemi*, 1 – 2, (37 – 45) [Гълъбов, А. (1997). Девиантната норма. *Социологически проблеми*, 1 – 2, (37 – 45)].
- Deyanov, D. (1998). Burdiyo: Zagubata na biografichното illusio. *Sotsiologicheski problemi*, 3 – 4, (124 – 139) [Деянов, Д. (1998). Бурдийо:

- Загубата на биографичното *illuso*. *Социологически проблеми*, 3 – 4, (124 – 139)].
- Enikeev, M. I. (1996). *Osnovay obshtey i yuridicheskoy psihologii*. Moskva [Еникеев, М. И. (1996). *Основы общей и юридической психологии*. Москва].
- Karagyozev, Iv. (2001). Tsivilizatsiya, anomiya i povedenchesko otklonenie. *Filosofiya*, 5 – 6, (21 – 25) [Карагьозов, Ив. (2001). Цивилизация, аномия и поведенческо отклонение. *Философия*, 5 – 6, (21 – 25)].
- Peteva, Z., V. Filipova & B. Toshev. (2011). Dom, semeystvo, uchilishte: za otchuzhdenieto na uchenitsite ot uchilishteto. *Himiya*, 20, (1), (23 – 42) [Петева, З., В. Филипова & Б. Тошев. (2011). Дом, семейство, училище: за отчуждението на учениците от училището. *Химия*, 20, (1), (23 – 42)].
- Roa, D. (2012). Sashtestvuvat tolkova bashti, kolkoto sa nuzhni na subekta. V: Bashtite dnes, *Sbornik materialy ot II Kolokvium Zhak Lakan v Bulgaria*. izdatelstvo „Siela“, (20 – 23) [Роа, Д. (2012). Съществуват толкова бащи, колкото са нужни на субекта. В: *Бащите днес, Сборник материали от II Колоквиум Жак Лакан в България*, издателство „Сиела“, (20 – 23)].
- Stavru, St. (2014). Tyaloto kato upravlyavana situatsiya. *Sotsiologicheski problemi*, 3 – 4, (125 – 143) [Ставру, Ст. (2014). Тялото като управлявана ситуация. *Социологически проблеми*, 3 – 4, (125 – 143)].
- Sabeva, Sv. (2008). Afektivnost i lishenost. Ekzistentsialna analitika i sotsiologiya na afektivnostta. *Sotsiologicheski problemi*, 3 – 4, (242 – 258) [Събева, Св. (2008). Афективност и лишеност. Екзистенциална аналитика и социология на афективността. *Социологически проблеми*, 3 – 4, (242 – 258)].
- Toshev, B. V. (2003). Sotsialni aspekti na nasiliето v uchilishte. *Himiya*, 12, (437 – 443) [Тошев, Б. В. (2003). Социални аспекти на насилието в училище. *Химия*, 12, (437 – 443)].
- Usheva, M. (1997). *Zashto sa trudni trudnite detsa*. Blagoevgrad: Intelekt A [Ушева, М. (1997). *Защо са трудни трудните деца*. Благоевград: Интелект А].
- Foucault, M. (1992). Genealogiya na modernostta. Sofiya: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“ [Фуко, М. (1992). *Генеалогия на модерността*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“].
- Chankova, D., N. Tsankov & E. Popova. (2016). Mediation in Resolving Conflicts between Chimeric School Groups – A Restorative Practice in School. *Chemistry: Bulgarian Journal of Science Education*, 25, (167 – 175).

- Grant, C. M. & S. Feimer. (2007). Street Gangs in Indian Country: A Clash Of Cultures. *J. Gang Res.* 14, (1 – 26).
- Klein, M. & C. Maxson. (2006). *Street Gang Patterns and Policies*. New York: Oxford University Press.
- Klein, M. W. (1995). *The American Street Gang*. New York: Oxford University Press.
- Taylor, St. S. (2013). Why American boys join street gangs. *International Journal of Sociology and Anthropology*. Vol. 5(8), (339 – 349).

CHIMERA GROUPS AT SCHOOL AND INHERITANCE PRACTICES: THE ABSENCE OF THE FATHER

Abstract. The study explores the problem of chimera groups emulating criminal groups as a new sociopedagogical reality. Regardless of the diversity of scientific suggestions on signifying these criminal groups, we use *chimera group* as a main concept. The reason for that is the evaluative neutrality of the concept, which is associated with deviant behavior of children and adolescents at school and with the impossibility for this group to be detected. The concept *deviance* is interpreted in the context of the ideas of French sociological studies as presented by Pierre Bordieu and, more specifically, through the mechanisms of “sociogenesis”, which is conceived as a duality of the biographical and the social in the life of adolescents and the formation of their identity. The “sociogenesis” of inheritance uncovers *the birth of the father* as a mechanism of production and reproduction of violence in the chimera group. The analysis of chimera groups at schools is strongly dependent on teachers’ social sensitivity and the expansion of pedagogical discourse.

✉ **Dr. Nikolay Tsankov, Assoc. Prof.**
Dr. Veska Gyuyiyska, Assoc. Prof.

Faculty of Pedagogy
South-West University – Blagoevgrad
66, Ivan Mihailov St.
2700 Blagoevgrad, Bulgaria
E-mail: ntzankov@swu.bg
v_guyiyska@swu.bg