ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

И. С. КОН

РЕБЕНОК И ОБЩЕСТВО

Учебное пособие

Для студентов высших учебных заведений, обучающихся по психологическим и педагогическим специальностям

Москва
ACADEMA
2003

УДК 159.9 (075.8)
ББК 88.5я73
К64

Институт этнологии и антропологии РАН

Рецензенты:
доктор психологических наук, профессор *А. Л. Венгер*;
доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО *А. В. Мудрик*

Кон И. С.

К64 Ребенок и общество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 336 с.
ISBN 5-7695-1420-5

В учебном пособии рассматриваются теоретико-методологические вопросы этнографии и антропологии детства. Раскрываются понятия, касающиеся проблем пола и процессов социализации мальчиков и девочек, показываются особенности социализации детей в современных условиях. Анализируются социокультурный феномен родительства, а также конкретные воспитательные практики.

УДК 159.9 (075.8)
ББК 88.5я73

ISBN 5-7695-1420-5

© Кон И. С., 2003
© Издательский центр «Академия», 2003

Предисловие

...Кто не понимает ничего, кроме химии, тот и ее понимает недостаточно.

Г. К. Лихтенберг. Афоризмы

Люди привыкли думать, что ребенка и мир детства изучают только педагоги и психологи. Это не совсем так. Развитие и воспитание ребенка протекают в определенной социальной и культурной среде, неразрывно связанной с другими сторонами общественной жизни и находящейся в состоянии исторического развития и изменения. Изучением этих взаимосвязей занимаются такие новые, возникшие во второй половине XX в., научные дисциплины, как история детства, этнография (антропология) детства и социология детства.

В Советском Союзе эта проблематика наиболее интенсивно разрабатывалась в рамках проекта этнографии детства, начатого в 1980-х гг. в Институте этнографии АН СССР под руководством автора этого учебного пособия. Проект был реализован в серии коллективных трудов, посвященных традиционным формам воспитания детей и подростков у разных народов мира. Эти сюжеты интересовали не только антропологов, но и социологов, педагогов и психологов. Для того чтобы облегчить их междисциплинарную кооперацию, была написана и издана под эгидой Института этнографии АН СССР специальная историографическая монография «Ребенок и общество (Историко-этнографическая перспектива)». Она была хорошо принята читателями и использовалась студентами при подготовке к целому ряду историко-социальных и психолого-педагогических курсов. Некоторые недостаточно добросовестные авторы до сих пор переписывают или пересказывают ее без ссылок на источник.

За прошедшие пятнадцать лет мировая наука обогатилась множеством новых исследований и концепций, выросло и новое поколение студентов.

Предлагаемое учебное пособие написано на основе получившей широкое признание монографии, но текст переработан с учетом задач учебного издания: существенно обновлена литературная база и значительно расширен круг рассматриваемых вопросов. Учебное пособие состоит из пяти разделов.

В разделе I «Детство в зеркале общественных и гуманитарных наук» представлена эволюция образов детства в истории европей-

ской литературы, подробно рассматриваются теоретико-методологические вопросы этнографии и антропологии детства, включая статистические кросскультурные исследования; освещается вопрос возникновения современной истории детства и ее отличий от традиционной истории педагогики; показывается вклад, который вносят в изучение мира детства женские и гендерные исследования, и особенности современной социологии детства.

В разделе II «Возраст и возрастные категории» раскрывается историческое происхождение понятия «возраст» и возрастных категорий, то, как они «работают» при изучении жизненного пути индивида, возрастной стратификации общества и возрастного символизма культуры, и то, как смена поколений обеспечивает преемственность культуры.

В разделе III «Нормативный канон человека и стиль социализации» прослеживается: как исторически формируются представления о природе человека («имплицитная теория личности») в «наивной психологии» народов; чем они отличаются друг от друга; как взаимодействуют друг с другом индивидуальные различия и соционормативная культура общества и как это отражается в предъявляемых детям требованиях и в конкретных воспитательных практиках. Завершается этот раздел кратким анализом особенностей социализация детей в современном, быстро изменяющемся мире.

В разделе IV «Гендерная социализация» эти общие положения применяются к особенностям мужского и женского развития. Подробно рассматриваются категории «пол» и «гендер»; показывается, как соотносятся и взаимодействуют друг с другом биологический половой диморфизм и гендерная стратификация общества; объясняется, от чего зависят социальные стереотипы маскулинности и феминности и как они трансформируются в психологических теориях. Важное значение для педагогов имеет анализ особенностей социализации мальчиков и девочек на разных стадиях развития общества.

В разделе V «Этнография родительства» рассматривается природа родительства как социокультурного феномена; анализируются социальные и психологические различия материнских и отцовских функций, чувств и отношений; выясняется, являются ли они взаимоисключающими или взаимодополняющими; рассказывается, от чего зависят родительское влияние и личность ребенка и как оно взаимодействует с другими социальными институтами.

Главное достоинство данного учебного пособия состоит в том, что оно показывает многозначность и историчность многих понятий и категорий, которые люди склонны принимать за всеобщие, универсальные («ребенок», «возраст», «мужское» и «женское», «родительство» и т.д.), перебрасывая мостики от психолого-педагогических дисциплин к социально-историческим и обратно. Усвоив содержание этой книги, студент-психолог или педагог сможет

в дальнейшем самостоятельно изучать историко-антропологические труды, а обществовед — понимать психолого-педагогическую литературу. Дело это непростое: разные науки пользуются разной, зачастую уникальной, терминологией. Многие понятия, азбучные для антрополога, непонятны психологу или педагогу и наоборот. Поэтому все специальные термины, кроме общенаучных, разъясняются в тексте учебного пособия, а также в кратком терминологическом словаре, помещенном в конце книги. Для того чтобы студент мог лучше осмыслить изученный материал, после каждой главы предлагаются контрольные вопросы.

В учебном пособии частично использованы материалы проектов «Мужчины в изменяющемся мире» (индивидуальный грант фонда Макартуров № 99-57255, 1999—2000 гг.) и «Особенности развития и социализации мальчиков: социально-педагогический анализ» (индивидуальный грант РГНФ № 01-06-00012а, 2001—2003 гг.).

Раздел I
ДЕТСТВО В ЗЕРКАЛЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ И ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Глава 1
ОБРАЗЫ ДЕТСТВА

Я не хочу ни мудрых изречений,
Ни пышных слов, ни выкладок ума.
Верни мне классы и урок черченья,
Игру в крокет и томики Дюма.

Р. Ивнев

Мир детства — неотъемлемая часть образа жизни и культуры любого отдельно взятого народа и человечества в целом. Однако наше познавательное отношение к этому миру внутренне противоречиво.

Интерес к детству

Интерес к детству, как и к историческому прошлому, возникает лишь на определенном этапе индивидуального и социального развития, а любые представления о нем отражают весь пройденный нами жизненный путь, каким он представляется нашему сегодняшнему самосознанию. Взрослый человек не может вернуться в оставленную страну своего детства, мир детских переживаний часто кажется ему таинственным и закрытым. В то же время каждый взрослый несет свое детство, точнее, его наследие в себе и не может даже при желании освободиться от него. В свою очередь, ребенок не может ни физически, ни психологически существовать без взрослого; его мысли, чувства и переживания производны от жизненного мира взрослых. Парадокс, выраженный формулой «мальчик — отец мужчины», повторяется в науках об обществе: общество не может познать себя, не поняв закономерностей своего детства, и оно не может понять мир детства, не зная истории и особенностей взрослой культуры.

В историко-социологическом и этнографическом изучении детства можно выделить три автономных аспекта:

1) *положение детей в обществе*, их социальный статус, способы жизнедеятельности, отношения со взрослыми, институты и методы воспитания и т.д.;

2) *символические образы ребенка* в культуре и массовом сознании, соционормативные представления о возрастных свойствах, критериях зрелости и т.п.;

3) собственно *культура детства*, внутренний мир ребенка, направленность его интересов, детское восприятие взрослого общества, фольклор и т.д.

Все эти аспекты взаимосвязаны, и каждый из них может быть предметом разнообразных психологических, социологических, исторических и этнографических изысканий. Но какими бы специализированными ни были подобные исследования, они всегда соотносятся с общими свойствами и ценностными ориентациями соответствующего общества. Познание детства в научной или художественной форме неотделимо от истории общества и его социального самосознания.

Как писал родоначальник современной истории детства французский историк Ф.Арьес, интерес к детству и само современное понятие «детство» практически отсутствовали в культуре европейского средневековья. «Это не значит, что детьми вообще пренебрегали и не заботились о них. Понятие детства не следует смешивать с любовью к детям: оно означает осознание специфической природы детства, того, что отличает ребенка от взрослого, даже и молодого. В Средние века такого осознания не было. Поэтому, как только ребенок может обходиться без постоянной заботы своей матери, няньки или кормилицы, он принадлежит к обществу взрослых. Тогдашнее взрослое общество сегодня кажется нам довольно инфантильным. Это, несомненно, объясняется прежде всего его умственным возрастом, но отчасти и физическим, поскольку оно в значительной степени состояло из детей и юношей. Слово "ребенок" не имело в языке своего современного ограничительного смысла; люди употребляли его так же широко, как мы сегодня пользуемся словом "парень". Отсутствие определения распространялось и на любые виды общественной деятельности: игры, ремесла, воинские занятия. Нет ни одной средневековой групповой картины, в которой так или иначе не присутствовали бы дети и т.д.»[1].

Суждение это далеко не бесспорно. Как мы увидим далее, отнесение «открытия детства» к строго определенному историческому периоду вызывает у многих историков сомнения и возражения[2].

Тем не менее все ученые согласны с тем, что новое время, особенно XVII и XVIII вв., ознаменовалось появлением нового образа детства, ростом интереса к ребенку во всех сферах культуры, более четким хронологическим и содержательным различением детского и взрослого миров и, наконец, признанием за детством автономной, самостоятельной социальной и психологической ценности.

В художественной литературе эта эволюция выступает даже яснее, чем в психолого-педагогической.

В литературе классицизма детские образы еще не занимали сколько-нибудь значительного места, так как классицизм «интересует всеобщее, образцовое в людях, и детство предстает как возрастное уклонение от нормы (незрелость), так же как сумасшествие — психологическое отклонение от нормы (неразумие)»[3].

У просветителей появляется интерес к ребенку, но преимущественно как к объекту воспитания. Это проявляется в возникновении специальной детской литературы, преследующей назидательные, дидактические цели; между 1750 и 1814 г. в Англии было выпущено около 2400 названий таких книг[4]. Детские и юношеские годы занимают все больше места в просветительских автобиографиях и «романах воспитания», изображаясь как период становления, формирования личности героя[5]. Однако детство, отрочество и юность для просветителей — еще несамоценные этапы жизни, а только подготовка к ней, имеющая главным образом служебное значение.

У романтиков отношение переворачивается. Как писал Н. Я. Берковский: «Романтизм установил культ ребенка и культ детства. XVIII век до них понимал ребенка как взрослого маленького формата, даже одевал детей в те же камзольчики, прихлопывая их сверху паричками с косичкой, и под мышку подсовывал им шпажонку. С романтиков начинаются «детские дети», их ценят самих по себе, а не в качестве кандидатов в будущие взрослые. Если говорить языком Фридриха Шлегеля, то в детях нам дана как бы этимологизация самой жизни, в них ее первослово... В детях максимум возможностей, которые рассеиваются и теряются позднее. Внимание романтиков направлено к тому в детях и в детском сознании, что будет утеряно взрослыми»[6].

Историко-социологический анализ проясняет социальные и культурные предпосылки этих сдвигов: развитие капитализма, усложнение сферы жизнедеятельности и механизмов социализации личности, повышение ценности индивидуальности в культуре, рост личного самосознания и т.д. Но каждый новый образ ребенка — не просто этап углубления художественного познания детства, а и специфический вид социальной проекции, отражение чаяний и разочарований взрослых.

«Детские дети» романтиков на самом деле — вовсе не дети, а такие же условные символы некоего идеального мира, как «счастливые дикари» XVIII в. Детская невинность и непосредственность противопоставляются «извращенному» и холодному миру рассудочной взрослости. В «Песнях невинности» У. Блейка ребенок — «дитя-радость», «птица, рожденная для радости», которую в «Пес-

нях опыта» ожидает школа, напоминающая клетку. Самоценность детства всячески подчеркивается. По определению У. Вордсворта, «ребенок — отец мужчины». С. Кольридж подчеркивает, что ребенок может многому научить взрослого. Но в романтических произведениях фигурирует не реальный, живой ребенок, а отвлеченный символ невинности, близости к природе и чувствительности, недостающих взрослым. Культ идеализированного детства не содержал в себе ни грана интереса к психологии подлинного ребенка. Объективное изучение детства даже показалось бы романтику кощунственным, а повзросление в этой системе взглядов выглядело скорее потерей, чем приобретением.

Постулировав существование и самоценность мира детства, романтизм идеализировал его, превратив ребенка в миф, который последующим поколениям предстояло исследовать и тем самым развенчивать.

Образы детства в художественной литературе и искусстве нового времени меняются и развиваются. У сентименталистов и романтиков «невинное детство» выглядит безмятежной порой счастья. В реалистическом романе 1830—1850-х годов, особенно у Ч. Диккенса, появляются образы бедных, обездоленных детей, лишенных домашнего очага, жертв семейной и особенно школьной тирании, однако сами дети остаются одномерно наивными и невинными. Затем художественному исследованию подвергается семейное «гнездо» и выясняется, что под теплой оболочкой здесь часто скрываются жестокое рабство, гнет и лицемерие, калечащие ребенка. По мере углубления психологического анализа сами детские образы также утрачивают былую ясность и одномерность. Л. Н. Толстой изображает развитие рефлексии и морального сознания ребенка. В творчестве Ф. М. Достоевского дети, живущие в атмосфере низменных страстей, сами очень рано проявляют жестокость. В произведениях Т. Манна, Г. Гессе, Р. Роллана, А. Франса, Г. Джеймса, Д. Джойса и др. в полный голос звучит мотив одиночества и разорванности внутреннего мира подростка. Почти все герои этой литературы могли бы сказать о себе словами Ф. Кафки, которые Ф. Мориак взял эпиграфом к своему роману «Подросток былых времен»: «Я пишу иначе, чем говорю, говорю иначе, чем думаю, думаю иначе, чем должен думать, и так до самых темных глубин»[7]. Уходит в небытие викторианское отождествление невинности с асексуальностью и т. д.

Усложнение и обогащение граней детских образов можно считать открытиями художественного познания: раньше таких проблем и свойств либо не знали, либо не умели или не смели изображать, а теперь это делают, и нам ясно, что это правда, так оно и есть, странно, что раньше над этим почему-то не задумывались. Но художественный образ не только отражает некоторую социальную и психическую реальность, но и выражает мысли и чув-

ства автора. Трилогия Л. Н. Толстого — не просто сплав воспоминаний о детстве, а утверждение определенного нравственно-психологического тезиса. Как писал Л. Н. Толстой, «интерес "Отрочества" должен состоять в постепенном развращении мальчика после детства и потом в исправлении его перед юностью»[8]. Но развитие личности далеко не всегда протекает именно так. Многомерность и разнообразие детских образов в литературе или портретной живописи отражают не только прогресс художественного познания и различия индивидуальностей авторов, но и изменения в реальном содержании детства и его символизации в культуре. Это не всегда учитывают литературоведы.

М. Эпштейн и Е. Юкина интересно сопоставляют детские образы С. Т. Аксакова и Л. Н. Толстого, Ч. Диккенса и Марка Твена. Однако авторы делают при этом некоторые весьма рискованные обобщения. «Если англичанин Диккенс поэтизирует семейную идиллию детства, то американец Марк Твен — романтику странствий и приключений, радость бездомности. Для героев Диккенса "холодный дом" невыносим потому, что он холодный, утративший теплоту родства и воздвигнутый на фундаменте деловой целесообразности; для героев Марка Твена и родной кров невыносим, потому что это дом, замкнутое пространство, слишком тесное для их дерзкой предприимчивости.

Если Оливер не может без слез умиления и жалости вспомнить о своей умершей матери, то Гекльберри своего живого отца люто ненавидит и желает ему кончины. Там, где для Оливера — утрата почвы и ужас бездомности, там для Гекльберри — обретение дороги и радость скитальчества, влечение в даль необозримой страны. Детство Тома Сойера и Гекльберри Финна по-своему не менее счастливо, чем детство Николеньки Иртеньева и Сережи Багрова, только строится оно на противоположных основаниях: у русских детей — на глубоком чувстве земли, рода и дома, у американских — на полной свободе действия и фантазии»[9].

Ярко сказано! Но насколько данные образы детства универсальны или статистически типичны для соответствующих народов? Можно ли считать, что большинство американских подростков XIX в. были похожи на Тома и Гекльберри, а русских — на Николеньку и Сережу? М. Эпштейн и Е. Юкина сами называют детство Багрова-внука патриархально-усадебным. Так стоит ли возводить его в ранг «специфически русского» эталона? В «Детстве» А. М. Горького или рассказах В. Г. Короленко соотношение «чувства почвы» и «чувства дороги» выглядит совершенно иначе. То же и в других национальных литературах. Англичанин Ч. Диккенс действительно поэтизирует семейный очаг, зато другой англичанин, С. Батлер, его развенчивает. И уж совсем наивно сопоставление «английских» слез Оливера Твиста об умершей матери с «американской» ненавистью Гекльберри Финна к пьянице отцу.

Художественные образы детства можно и нужно рассматривать под разными углами зрения:

– эстетически — как демонстрацию возможностей того или иного художественного направления, стиля; «романтический» ребенок в отличие от «просветительского»;

– социологически — как отражение классовых, сословных, экологических и иных особенностей стиля жизни и воспитания; «городское» детство в отличие от «деревенского», «крестьянское» — в отличие от «помещичьего», «буржуазного» или «пролетарского»;

– этнологически — «североамериканское детство» в отличие от «мексиканского» или «немецкого»;

– исторически — эволюция образов детства и реального положения детей от XVIII к XX в.;

– психологически — образы детства как воплощение разных психологических, личностных типов;

– идеологически — как справедливо замечают М. Эпштейн и Е. Юкина, русские писатели, наиболее преданные идее старины и патриархального уклада, охотнее высвечивают гармонию детства; в исторической литературе интерес к истории семьи и детства часто связан с политическим консерватизмом; это верно и в отношении Ф. Арьеса[10];

– биографически — как отражение индивидуальных черт характера и биографии автора. Анализируя эволюцию детских образов во французской литературе (романы и художественные автобиографии) XIX—XX вв., М.-Ж. Шомбар де Лов нашла, что 82 % персонажей авторов-мужчин — мальчики, тогда как 78 % персонажей авторов-женщин — девочки[11]. В детских образах сильнее всего проявляются собственные мечты, воспоминания и разочарования авторов. Люди, которые, подобно М. Прусту и Ж. Кокто, «на всю жизнь отмечены печатью детства»[12], изображают его иначе, чем те, кто из него выросли.

Все трудности художественного познания детства существуют и в науке, только там они скрываются за специальным языком и другими условностями.

В отличие от синкретического художественного познания наука расчленяет свой предмет, отдавая разные его аспекты независимым дисциплинам.

Психолог сплошь и рядом изучает закономерности психического развития ребенка, как если бы они не зависели от образа человека и стиля воспитания, принятого в данной культуре.

Социолог, историк и этнограф, в свою очередь, могут исследовать соотношение социальной структуры и способов социализации (в общем виде, исторически или сравнительно) безотносительно к психофизиологическим инвариантам индивидуального развития.

Литературоведы и историки искусства, анализируя образы ребенка в разных сферах культуры, учитывают их эстетическое, социальное и идеологическое звучание, но весьма редко задают вопрос об их психологической достоверности, да и то, как правило, с точки зрения обыденного сознания, без учета научной психологии.

Раздельное изучение детства в рамках психологии развития, социологии воспитания, истории семьи, культурной и психологической антропологии (этнографии), истории литературы для детей и о детях, педагогики, педиатрии и других дисциплин дает очень ценную научную информацию. Но чтобы правильно понять и осмыслить эти факты, необходим широкий междисциплинарный синтез, который, в свою очередь, предполагает углубленный критический анализ познавательных средств и возможностей отдельных дисциплин.

Далее рассмотрим, что же дают (и могут дать) в этом смысле этнография, социология и исторические науки?

Вопросы для самопроверки

1. Чем объясняется изменение образов детства в истории культуры?
2. Всегда ли понятие «детство» было присуще человеческой культуре или можно говорить о его историческом открытии?
3. Чем отличается романтический образ ребенка от просветительского?
4. Чем отличаются образы детства в русской и в американской литературе?
5. Каково соотношение психолого-педагогических и литературных образов детства?

Глава 2
ЭТНОГРАФИЯ ДЕТСТВА И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ

> Если бы я мог провести каналы в моей голове, чтобы способствовать внутренней торговле между запасными складами моих идей. Но они лежат там сотнями, бесполезные друг для друга.
>
> *Г. К. Лихтенберг*

При всем многообразии определений предмета этнографии и ее соотношения с другими науками два признака остаются здесь постоянными: сравнительный подход, нацеленный на выявление вариаций культурных и социальных общностей; стремление охватить целостность, единство образа жизни народов, особенно —

его традиционно-бытовых компонентов. И в этом, и в другом плане детство принадлежит к числу старейших, традиционных, имманентных объектов этнографического исследования.

Классическая этнография

Сколько-нибудь целостное описание образа жизни народа принципиально невозможно без учета его семейно-бытовых учреждений, способов воспитания детей и т.д. Информация такого рода, иногда весьма детальная, содержалась уже в отчетах путешественников XVII—XVIII вв. В XIX в. семейный быт становится предметом специального изучения этнографов, историков и фольклористов. Наряду с монографическими описаниями, посвященными одному народу или региону, в конце XIX в. появляются и обобщающие труды сравнительного характера. Г. Спенсер положение детей рассмотрел в специальной главе «Принципов социологии» (1876). Значительное место занимает эта тема в сочинениях Э. Тэйлора, Ш. Летурно, Э. Вестермарка, Д. Фрэзера и других ученых. Немецкий этнограф Г. Плосс сравнительному исследованию воспитания детей посвятил специальный двухтомный труд[13].

Довольно широко освещался мир детства и в дореволюционной русской этнографии и фольклористике[14]. Особенно ценный материал содержит на рубеже XX в. социологическая анкета князя В. Н. Тенишева, в которой имеется целый блок вопросов относительно рождения детей, воспитания, обучения, доведения до самостоятельности[15].

Что же касается собственно этнографических исследований, то отдельные элементы социализации описывались в них большей частью самостоятельно, вне связи с целым. «Например, подробно описывались условия и обстановка родов, способы ношения или укутывания ребенка, детская люлька, детские игры и игрушки, но положение детей в семье, обществе, их взаимоотношения со взрослыми, вся общественная сторона проблемы детства обычно не были объектом специального анализа»[16]. В 1920-х гг. советские ученые Г. С. Виноградов, Н. И. Заглада, О. И. Капица и др. существенно расширили эту тематику, выдвинув изучение народной педагогики и детского фольклора в качестве самостоятельной задачи этнографии и фольклористики[17]. Однако эта работа не получила тогда достаточного размаха и не имела ясной теоретической программы.

В зарубежной науке поворот от описательной этнографии детства и воспитания к более теоретической наметился в конце 1920-х гг. в связи с обострением старого спора о соотношении биологических и социальных факторов развития человека, спора, который Ф. Галтон еще в 1874 г. сформулировал в виде антитезы

«природы» (наследственность, врожденные задатки и все прочее, с чем индивид приходит в мир) и «воспитания», включающего все воздействия извне, которым человек подвергается после рождения[18]. В последней трети XIX в. проблема эта ставилась глобально и абстрактно. В 1920-х гг., прежде всего под влиянием З. Фрейда, в ней появились новые, более глубокие и сложные вопросы: каковы движущие силы формирования и развития личности? Являются ли ее внутренние психические механизмы и противоречия (например, эдипов комплекс) всеобщими, универсальными или культурно-специфическими, характерными не для всех, а лишь для некоторых народов? От чего зависит содержание и значение разных стадий жизненного пути, например раннего детства и юности? Каково соотношение имманентных законов развития человека и процессов социального научения, приобщения индивида к культуре?

Сравнительное изучение содержания и методов воспитания детей и его результатов (типа личности) у разных народов мира стало казаться важнейшим, а то и единственным способом проверки теоретических гипотез относительно взаимодействия культуры и личности.

Теория «культуры и личности»

Теория «культуры и личности», из которой в дальнейшем выросло предметное направление исследований — психологическая антропология, никогда не была единым идейным течением[19]. С одной стороны, в ней был представлен культурный детерминизм известного американского антрополога Ф. Боаса, согласно которому индивидуальный характер и социально типичный для данного общества тип личности формируется прежде всего и даже исключительно воспитанием. С другой стороны, это варианты неофрейдизма, утверждавшего, что разные типы «социального характера» (Э. Фромм) и культурные типы личности суть ограниченные вариации, возникающие на основе одних и тех же всеобщих, инвариантных закономерностей индивидуального развития (А. Кардинер, Р. Линтон, К. Дюбуа, И. Халлоуэлл и др.).

Главный постулат неофрейдистской теории «культуры и личности» — наличие у каждого народа специфической для него «базовой структуры характера», передающейся путем воспитания детей из поколения в поколение и тем самым определяющей его историю. Позже сущностное, «глубинное» понятие «базовая структура личности» было дополнено эмпирическим понятием «модальная личность», что позволило разграничить идеальную «социально-требуемую» нормативную структуру личности и реально соблюдаемые, статистически преобладающие у данного этноса конфигурации психических черт.

Положительная сторона этого подхода заключалась в том, что он впервые дифференцировано поставил вопрос о социокультурных детерминантах воспитания детей и его значении в процессе межпоколенной трансмиссии культуры, обогатив методический арсенал этнографических исследований новыми психологическими методами (проективные тесты, изучение историй жизни, содержательная интерпретация сновидений, фантазий и т.п.). Однако его теоретические модели включали множество упрощенных и произвольных допущений, таких, как наличие у всех членов данного общества одинаковой структуры личности, приравненной к национальному характеру; абсолютизация межкультурных и недооценка внутрикультурных различий между индивидами; фаталистическая трактовка роли детства в развитии личности; сведение сложных процессов социализации к отдельным элементам ухода за ребенком — так называемый пеленочный детерминизм и т.д.

За частными недостатками стояли более общие теоретико-методологические просчеты. Хотя закономерности индивидуального психического развития и закономерности функционирования общества, культуры и взаимосвязаны, но они несводимы друг к другу, причем и те и другие гораздо сложнее и противоречивее, чем казалось многим ученым 1940—1950-х гг.

Как пишет Р. Шведер[20], теория «культуры и личности» сводится к четырем методологическим постулатам: 1) поиск глобальных черт, или постулат, что генерализация стимула имеет преимущество над его дифференциацией; 2) поиск источника развития в детстве, или постулат детерминации настоящего прошлым; 3) поиск сравнимых ситуаций, или постулат сводимости межкультурных различий к различиям между индивидами; 4) объяснение явления через его последствия, или постулат адаптивной аккомодации к «объективной» среде. Однако эти постулаты не подтверждаются, даже если индивидуальное развитие и развитие культуры изучаются порознь, независимо друг от друга.

Во-первых, указывает Р. Шведер, индивидуальные различия в поведении сильно зависят от контекста и далеко не всегда повторяются в аналогичных контекстах; другими словами, поведение индивида невозможно вывести ни из его собственных индивидуальных свойств, ни из свойств среды.

Во-вторых, способы ухода за младенцем сами по себе не позволяют предсказать будущий характер взрослого.

В-третьих, возможность сравнения ситуаций обратно пропорциональна степени их культурной сложности, поскольку сходные ситуации могут иметь в разных культурах неодинаковое значение; объяснение культурных различий сквозь призму индивидуальных различий большей частью неправомерно.

В-четвертых, «объективные» условия, «подкрепления» и другие «внешние» события-стимулы не гарантируют адаптации орга-

низма к его среде. Если мы заранее не знаем многого относительно целей, предпочтений, верований и культурных привычек личности, то бóльшая часть наших «универсальных» обобщений имеет слабую предсказательную силу.

Неудивительно поэтому, что «конкретные» этнографы-полевики постепенно отошли от спекулятивных построений А. Кардинера и его школы, взяв на вооружение более простые и понятные категории социального бихевиоризма, теории научения и т. д.

Маргарет Мид и антропология детства

Наибольшее влияние «на развитие этнографии детства, безусловно, оказала американская исследовательница, ученица Ф. Боаса Маргарет Мид (1901—1978). Прежде всего она была первым этнографом, для которого мир детства стал основным и главным предметом исследования. Ее полевые исследования на Самоа (1924—1925), островах Адмиралтейства (1928—1929, 1953, 1965, 1966, 1967), Новой Гвинее (1930—1933), индонезийском острове Бали (1936—1939) и др. открыли американскому и европейскому читателю (Мид была не только крупным ученым, но и блестящим популяризатором) совершенно новые, незнакомые и непривычные для него стили и методы воспитания. Ее книги «Взросление на Самоа. Психологическое исследование примитивной юности для Западной цивилизации» (1928), «Как растут на Новой Гвинее. Сравнительное исследование примитивного воспитания» (1930), «Пол и темперамент в трех примитивных обществах» (1935)[21] и др. сразу же стали бестселлерами. Общий тираж «Взросления на Самоа» превысил 2 млн экземпляров, книга переведена на 17 языков. Очень высоко оценили ее и специалисты-этнографы. Даже такой строгий и придирчивый рецензент, как английский антрополог Б. Малиновский, назвал эту книгу «выдающимся достижением» и «безусловно первоклассным образцом описательной антропологии»[22].

Сила М. Мид заключалась в том, что она не только описывала экзотические нравы далеких народов, но и подвергала их теоретическому анализу, дабы «снова и снова документировать тот факт, что человеческая природа не является жесткой и неизменной»[23], как утверждали сторонники биологического детерминизма, но отличается чрезвычайной пластичностью. В то же время в противоположность фрейдистам М. Мид доказывает, что детство не является демиургом культуры; напротив, культурные традиции, развиваясь по собственным законам, определяют содержание детства. В любом обществе ребенок рождается с некоторыми универсальными биологическими предпосылками (беспомощность, зависимость от взрослых, особенности пола, темперамента и т. д.),

но каждая культура использует эти «ключи» по-своему. Поэтому сравнительное изучение целей, средств и методов социализации детей не только проясняет специфику каждой данной, чужой для нас культуры, но и позволяет глубже понять и соответственно прокорректировать наши собственные методы социализации.

Главный вопрос, который задавала себе 23-летняя аспирантка, отправляясь на Самоа, и который она, по свидетельству ее близкого друга и коллеги Р. Бунзель[24], повторяла всю свою долгую жизнь, был не «как мы можем понять других?», а «как мы можем понять себя?» Отсюда и вызывающе прагматические подзаголовки некоторых книг («Психологическое исследование примитивной юности для Западной цивилизации»), и систематическое сравнение «примитивного воспитания» с североамериканским, сплошь и рядом не в пользу последнего.

Новаторство М. Мид заключалось не только в постановке вопросов, но и в методах исследования. Данные непосредственного включенного наблюдения за жизнью и воспитанием детей она дополняет многочисленными другими источниками. Для того чтобы определить специфику стиля мышления маленьких папуасов по сравнению с их американскими сверстниками, М. Мид впервые в этнографической литературе занялась систематическим изучением детских рисунков и игр. В полевых исследованиях на острове Бали, проведенных совместно с Г. Бейтсоном и Ф. Макгрегором[25], она впервые применила для детального фиксирования отдельных фаз и элементов моторного поведения и коммуникативной активности ребенка кино- и фотокамеры (было отснято 25 тыс. слайдов и более 22 тыс. футов кинопленки). Это сделало М. Мид заметной фигурой в становлении таких новых междисциплинарных отраслей знания, как соматическая этнография и сравнительная психология экспрессивного поведения.

Важной заслугой М. Мид стало преодоление типичного для этнографии, как и для всех прочих наук о человеке, андроцентризма, т. е. склонности рассматривать и принимать в качестве подразумеваемой нормы прежде всего мужское поведение. При этом М. Мид не просто фиксирует различия в поведении и социализации мальчиков и девочек, но и показывает их социально-структурные и культурные детерминанты, которые раньше традиционно «списывались» на якобы универсальные свойства биологического полового диморфизма.

Разумеется, далеко не все в научном наследии М. Мид выдержало испытание временем. Ее первые полевые исследования были с современной (но не с тогдашней) точки зрения методологически наивными; шестимесячного пребывания в стране и общения с 68 девушками явно недостаточно для широких обобщений о национальном характере самоанцев и сравнения их народной педагогики с американской.

НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА

Любовь к общим построениям и недостаток историзма подводили М. Мид и позже. Акцентируя межкультурные различия индивидов, М. Мид нередко преувеличивает их, не замечая существенных стадиально-исторических и внутрикультурных вариаций[26]. Например, ее психологические портреты папуасских племен — арапешей, мундугуморов и чамбули — кажутся особенно контрастными оттого, что арапеши и чамбули описываются в их современном, на уровне 1930-х гг., состоянии, тогда как воспитание у мундугуморов описывается преимущественно в их доколониальном прошлом, которого М. Мид не застала; неудивительно, что они кажутся особенно жестокими и агрессивными.

В ряде случаев подразумеваемый эталон (например, сравниваются арапеши с мундугуморами или с американцами) вообще не указывается, что делает итоговый этнопсихологический портрет односторонним или расплывчатым; другие исследователи характеризуют тот же самый народ совершенно иначе. Особенно острая полемика развернулась в 1980-х гг. вокруг «Взросления на Самоа».

Общим теоретико-методологическим недостатком исследований М. Мид была недооценка хозяйственно-экономических и социально-структурных факторов социализации, а также некоторых социобиологических универсалий, на которые обратила внимание антропология 1970—1980-х гг. Однако эти упущения и недостатки не умаляют заслуги М. Мид в развитии междисциплинарного, психолого-этнографического изучения детства, юности, социализации и половых ролей.

Антропология детства и этнопедагогика

В 1930—1960-х гг. этнография воспитания обогатилась целым рядом монографий, которые вскоре приобрели репутацию классических: Р. Фёрса[27] о полинезийцах тикопия; М. Фортеса[28] о западноафриканской народности талленси; Д. Уайтинга[29] о папуасах квома; Х. Я. Хогбина[30] о меланезийцах вогео; К. Дюбуа[31] об алорцах (остров Алор расположен между островом Ява и Новой Гвинеей); М. Рид[32] об африканцах нгони (Республика Малави) и др. Появился также ряд обобщающих трудов и сборников на эти темы[33].

Возник интерес к этой тематике и в СССР. Известный советский этнограф М. В. Косвен уже в 1946 г. положительно оценил работу М. Мид, отметив, что собранный ею материал и «сделанные ею отдельные выводы имеют, с нашей точки зрения, большое научное значение и могут быть с успехом использованы в советской науке. Работы Мид должны, по нашему мнению, заинтересовать у нас (не говоря об этнографах) не только педагогов, но и психологов, историков первобытного общества, историков

религии, наконец, и более широкие круги советского читателя»[34]. К сожалению, вследствие антизападной политики КПСС Советский Союз был на многие годы оторван от мировой науки, не поощрялись и междисциплинарные связи. Тем не менее потребность в обобщении в этнографических исследованиях детства была.

В послевоенные годы советскими этнографами был собран большой фактический материал о педагогической теории и практике различных народов СССР, обрядах детского цикла, традиционных методах трудового воспитания детей[35]. Появились первые работы, обобщающие материалы о народной педагогике азербайджанцев, армян, грузин, казахов, украинцев, адыгейцев, народностей Дагестана, чувашей, якутов и других народов СССР. Г. Н. Волков предложил даже создать особую отрасль знания — этнопедагогику, предметом которой будет народная педагогика как совокупность педагогических сведений и воспитательного опыта, объективированного в обычаях, обрядах, детских играх, игрушках и т. п.[36]. В 1980-х гг. в Институте этнографии АН СССР возник проект этнографии детства. В его основе лежала программа, составленная И. С. Коном.

ПРОГРАММА ИССЛЕДОВАНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ У НАРОДОВ ЗАРУБЕЖНОЙ АЗИИ[37]

I. Общая характеристика описываемого этноса.

II. Представления о жизненном цикле и его этапах.

Возрастные категории в языке, их этимология и семантика. Принципы выделения определенных этапов жизненного цикла и возрастных степеней — стадии физического развития, понятия хронологического возраста, возрастно-специфические формы деятельности, групповой принадлежности, приписываемые разным возрастам социально-психологические свойства.

Символические границы возрастной периодизации:

обряды перехода;

инициации;

нормативные критерии физической и социальной зрелости, правовые границы совершеннолетия.

Хронологическая продолжительность каждого этапа жизненного цикла (младенчества, детства и т. д.) и является ли переход в следующую возрастную степень групповым или индивидуальным.

Символический обзор ребенка в культуре — насколько важное место отводится детям и какие положительные и отрицательные свойства им приписываются.

III. Система институтов социализации в целом.

Семья — ее тип, состав и структура.

Общество сверстников — возрастные классы и группы.

Специализированные институты социализации, функционирующие на уровне общины или общества в целом, — школа и ее прообразы.

Неспециализированные институты социализации, формы участия детей в трудовой и общественной деятельности взрослых.

Степень структурной и функциональной дифференциации и согласованности этих институтов; удельный вес и значимость каждого из них в исторической перспективе.

IV. Семья как институт социализации.

Тип, состав и структура семьи.

Дифференциация отцовских и материнских ролей:

распределение обязанностей;

кто считается главой семьи;

кто и по каким вопросам принимает решения;

соотношение инструментальных и экспрессивных функций (обеспечение материальных средств существования и поддержание эмоциональных отношений);

степень соответствия нормативных представлений (кто именно и что должен делать) и реального разделения труда.

Уход за младенцами:

кто осуществляет, насколько внимательно;

кормление — регулярно или стихийно;

кто и в каком возрасте приучает к туалету.

Эмоциональный тонус отношения родителей к детям — заботливо-теплый, равнодушный, холодно-суровый; его зависимость от пола и возраста ребенка и от пола родителя.

Наказания и поощрения — типичные формы и соотношение тех и других.

Социализирующая деятельность других взрослых членов семьи — кто именно и что делает; насколько регулярно; как их функции дифференцируются от родительских.

Социализирующие функции сиблингов — роль братьев и сестер в уходе за младшими детьми; насколько устойчив и важен контакт между сиблингами разного возраста по сравнению с дружескими отношениями ребенка со сверстниками вне рамок семьи.

V. Общество сверстников как фактор социализации.

Институционализированные возрастные группы — их половозрастной состав, структура, формы организации и функции.

Неинституционализированные формы группового общения детей и подростков — их половозрастной состав, структура, лидерство, типичные занятия, степень устойчивости.

Типичные возрастно-специфические занятия и игры.

Половая дифференциация возрастно-специфической деятельности.

Индивидуально-избирательные отношения, дружба детей и подростков — способы ее символизации и специфические функции.

VI. Социализация на уровне общины и общества.

Специализированные институты обучения и воспитания (школа и ее прообразы) — кто, где, кого (пол и возраст) и чему обучает; насколько дифференцированы эти функции и их носители в разных видах деятельности.

Неспециализированные формы социализации — способы приобщения детей и подростков к деятельности взрослых членов общины: к какой именно деятельности (трудовой, ритуальной и т.д.), в каких формах (существуют ли специальные детские функции, вроде пажей в феодальной Европе, или нет) и в каком возрасте происходит такое подключение.

VII. Трудовое воспитание.

Ведущие формы трудовой деятельности этноса и уровень ее дифференциации — половозрастное и общественное разделение труда. Преобладающий тип отношения к труду, мотивы трудовой деятельности — труд как средство к существованию, как рутинная обязанность, как религиозно-нравственный долг, как внутренняя потребность и т.п.

Приучение детей к труду:

с какого возраста;

в семье или вне ее;

групповой или индивидуальный труд;

способы поощрения — материальные, моральные, заинтересованность в процессе труда и т.п.

VIII. Половая социализация и усвоение половых ролей.

Этноспецифическая дифференциация половых ролей и стереотипов маскулинности/феминности.

Половое разделение труда и его символизация в культуре.

Насколько поляризованы мужские и женские роли.

Мыслятся ли они как отношения кооперации или как иерархические отношения господства и подчинения.

Социальный статус мужчин и женщин и соответствующие культурные стереотипы.

Различия в содержании и способах социализации мальчиков и девочек.

Зависимость статуса ребенка от его пола (какой ребенок более желанен, кому уделяют больше внимания, нет ли инфантицида девочек и т.п.).

Сознательная и стихийная сегрегация детей разного пола — насколько сильная и в каком возрасте.

Различия в содержании обучения мальчиков и девочек, к какой деятельности их приучают.

Специфические институты социализации мальчиков и девочек (мужские дома и т.д.), ритуальные различия и т.д.

Какие специфические качества стараются выработать у мальчиков и девочек (агрессивность, доминантность, заботливость и т.п.).

Половое воспитание:

общий характер половой морали этноса, его отношение к сексуальности, основные табу и запреты;

наличие или отсутствие двойного стандарта;

отношение к подростковой сексуальности (включая мастурбацию);

половое просвещение — кто, когда и как его осуществляет.

IX. Межпоколенные отношения.

Степень автономии детей от старших:

поощряет ли данный тип социализации развитие самостоятельности, индивидуальной инициативы;

в чем именно (в какой деятельности) и насколько;
как расширяются рамки автономии от старших с возрастом.
Эмоциональный тонус отношения детей к матери, к отцу, к старшим.
Существуют ли особая юношеская субкультура и проблема межпоколенных конфликтов в семье или на макроуровне?
Если да, в чем они проявляются и как символизируются?
X. Социально-классовые и индивидуальные вариации процесса социализации.
XI. Взаимодействие традиционных и современных институтов и способов социализации.

Эти вопросы были обращены к профессиональным этнографам, но они были по своему духу междисциплинарными. На этой основе были описаны отчасти по литературным данным, отчасти по собственным наблюдениям ученых воспитательная практика и культура детства целого ряда больших и малых народов Восточной, Юго-Восточной, Передней и Южной Азии — монголов, корейцев, японцев, вьетнамцев, кхмеров, бирманцев, малайцев и многих других. Вполне естественно, что исчерпывающе осветить все пункты программы не смог ни один из авторов, — по состоянию источников или вследствие специфики собственных научных интересов. В то же время, как справедливо заметила Г. А. Комарова[38], в ряде очерков появились и заняли заметное место сюжеты, не предусмотренные предварительным планом: системы возрастного символизма, особенно детских погребальных обрядов, институт адопции, удочерения и усыновления, специфика правового и морального статуса приемных, «законных» и «незаконных» детей, детей-слуг, элементы детского фольклора и т. п.

Несмотря на то, что эти работы были преимущественно описательными, они вызвали большой профессиональный и читательский интерес как в нашей стране, так и на Западе. В авторитетной книге американского психолога Я. Вальсинера о советской психологии развития «этнографическому подходу к развитию ребенка» посвящен особый раздел, причем подчеркивается, что этот подход «более эрудирован, чем его западные аналоги», поскольку «интегрирует историческое, семиотическое, этнографическое и социально-психологическое знание», что редко делается в западноевропейской и североамериканской психологии[39].

Словосочетание «этнография детства», отвергнутое при первом обсуждении на редакционно-издательском совете как «непонятное», явочным порядком стало названием целой серии публикаций[40]. Причем эти сборники было практически невозможно купить, хотя речь шла о довольно далеких от нас народах. По той же программе, что и этнография детства, но на своих собственных, оригинальных полевых материалах сотрудники сектора народов Сибири Ленинградской части Института этнографии осуществили исследование «Традиционное воспитание детей у народов Сибири», по-

священное народной педагогике кетов, нганасан, ненцев, манси, нивхов, нанайцев, чукчей, коряков, тувинцев, теленгитов, якутов и хакасов[41]. К этой тематике примыкает и сборник статей «Этнические стереотипы мужского и женского поведения»[42].

Но хотя эмпирический материал по этнографии и антропологии детства огромен, не следует переоценивать сделанное.

Прежде всего существует огромная диспропорция в регионально-географическом распределении научных данных. Народам Африки, Океании и индейцам Северной Америки посвящено значительно больше исследований, чем народам Азии, Южной и Центральной Америки. Крайне пестрой является и их тематика. Одни авторы анализируют формы и методы традиционного воспитания, другие — особенности физического, психологического или социального развития детей, третьи — специфические обряды перехода, инициации и т. п. «Состыковать» эти данные сплошь и рядом невозможно. Почти все отечественные «этнопедагогические» труды описательны и посвящены жизни одного какого-либо народа, а поскольку сравнительные исследования отсутствуют, педагогика разных народов выглядит очень похожей, а то и одинаковой. Многие авторы, особенно педагоги, не различают достаточно строго социально-нравственные идеалы, ценностно-нормативные представления народа и его реальную воспитательную практику и ее результаты, которые никогда и нигде не совпадают.

Не всегда достаточно глубок и социологический анализ фактов: как дифференцируется тот или иной обычай в зависимости от классовой принадлежности семьи, среды обитания, пола ребенка, половозрастного разделения труда в семье и общественной жизни и т. д. Описания реально существующих взаимоотношений и методов воспитания подчас не отграничиваются от культурных стереотипов, образов детства, бытующих в идеологии и массовом сознании народа. Социологическая перспектива, в центре которой стоит анализ институтов социализации, иногда незаметно для самих авторов сменяется или подменяется психологической характеристикой внутренних процессов формирования личности, причем ни то ни другое не ставится в связь с соответствующими специальными теориями. Ребенок и его поведение описываются то извне, с точки зрения взрослых членов общины, то изнутри, с точки зрения его собственного предполагаемого внутреннего мира.

Это характерно и для многих обобщающих работ. Возьмем, например, книгу известного французского африканиста, специалиста по вопросам этнологии воспитания П. Эрни «Ребенок и его среда в Черной Африке. Очерк традиционного воспитания»[43]. Опираясь на большую специальную литературу и собственные наблюдения, П. Эрни пытается нарисовать обобщенную картину положения и воспитания ребенка в системе традиционных африканских институтов. Он начинает с краткого анализа сущности «ритуальной» педа-

гогики и ее отличий от педагогики современной, затем обсуждает вопрос о существовании особой африканской «культуры детства». Прослеживается «вертикальная интеграция» ребенка, т.е. система его реальных и символических связей с представителями прошлых поколений, начиная с родителей и кончая отдаленными предками, и положение ребенка в обществе сверстников, равных (товарищи по играм, возрастной класс, система возрастных групп и т.д.), — эти отношения П. Эрни называет «горизонтальной интеграцией». Слияние горизонтальной и вертикальной интеграции дает, по Эрни, определенный тип личности и позволяет представить положение ребенка в целостном, «глобальном» обществе. После этого прослеживается развитие познавательных процессов, содержания и методов обучения, овладения языком и усвоения моральных ценностей. Особое внимание уделяется духовному опыту, связанному с обрядом инициации, тем значениям, которые народы Африки приписывают имени, маске, наготе, сексуальности и т.д. Отсюда, в свою очередь, выводятся постановка вопроса о специфичности «интеллектуальной структуры» африканца и, наконец, проблема современной эволюции традиционного воспитания.

Книга П.Эрни, безусловно, интересна и информативна. Но насколько достоверны полевые данные, на которые опирается автор, если учесть, что они были собраны для других целей и под другим углом зрения? Правомерно ли говорить об «африканском ребенке» вообще, без учета уровня социально-экономического развития и историко-культурных особенностей конкретных народов Африки? Каково соотношение регионально-этнических и социально-исторических, стадиальных различий? П. Эрни далеко не всегда разграничивает: а) систематизированные идеологические представления о ребенке и задачах его воспитания, воплощенные в религии; б) стереотипы и нормы обыденного сознания; в) то, что психологи называют открытым поведением, т.е. поддающиеся внешнему наблюдению поступки, поведенческие акты (с кем фактически общается ребенок, кто за ним ухаживает и т.п.).

Нечеткость понятийного аппарата и отсутствие водораздела между констатацией фактов и их теоретической интерпретацией составляют слабость многих работ такого типа.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Какие вопросы, связанные с развитием ребенка, освещала классическая этнография XIX в.?
2. Каковы сильные и слабые стороны теории «культуры и личности»?
3. В чем заключался вклад Маргарет Мид в антропологию детства?
4. Перечислите основные проблемы и методы современной антропологии детства.
5. Чем этнография детства отличается от этнопедагогики?

Глава 3
КРОССКУЛЬТУРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Мы могли бы знать многое лучше, если
бы не хотели узнавать слишком точно.
И. В. Гёте

Вопросы и подходы

Первые монографические исследования детства были посвящены доклассовым и раннеклассовым обществам — североамериканским индейцам, народам Африки и Океании. Их относительная простота в сочетании с экзотической непохожестью на европейский образ жизни порождала соблазн легкости обобщений относительно типа «модальной личности», национального характера и т.д.

Как только предметом изучения стало детство у индустриально-развитых наций, картина усложнилась. Оказалось, что и родительские установки, и реальная педагогическая практика имеют помимо этнокультурных социально-классовые детерминанты, причем эти вариации меняются в ходе истории[44]. Кроме того, нормативно-педагогические установки и принципы нигде и никогда не совпадают полностью с реальной воспитательной практикой.

Известный американский социальный психолог У. Бронфенбреннер в содружестве с советскими учеными изучал сходства и различия социализации детей в СССР и США, результатом чего явилась широко известная книга «Два мира детства. Дети в США и в СССР» (М., 1976). Книга эта, содержащая много интересных мыслей и наблюдений, получила высокую оценку специалистов и переведена на многие языки, включая русский. Но основной тезис автора, что в США главным социальным институтом, несущим ответственность за воспитание детей, является семья, а в СССР — детский коллектив, слишком прямолинеен[45]. Прежде всего — о чем идет речь? О том ли, как советские и американские педагоги представляют себе воспитательные функции семьи и общества сверстников, или о реальном взаимодействии этих институтов? Если о первом, то У. Бронфенбреннер прав, поскольку в советской педагогической литературе 1950-х — начала 1960-х гг., на которую он преимущественно опирался, роль семьи недооценивалась. Но реальное значение семьи, как доказывают социологические данные, всегда было очень велико. Кроме того, сказывается разница в характере источников. Хотя У. Бронфенбреннер мно-

гократно бывал в СССР и проводил в советских школах специальные эксперименты, для широких обобщений этих данных было недостаточно, что побуждало его больше опираться на педагогическую литературу.

В результате, говоря о США, ученый описывает действительный процесс социализации, тогда как применительно к СССР он сплошь и рядом ограничивается характеристикой принятой в педагогической литературе модели воспитания, что, конечно, не одно и то же.

Изучение мира детства является сегодня много- и междисциплинарным. Отсюда его предметно-тематическое и методологическое многообразие.

С предметно-тематической точки зрения в нем можно выделить целый ряд самостоятельных направлений[46].

Первое направление, ориентирующееся прежде всего на физическую антропологию, изучает преимущественно физическое развитие детей — рост, вес, сенсомоторные процессы, половое созревание и т.д. — с точки зрения соотношения природных, биологических и этноспецифических, социокультурных факторов, таких, как условия питания, способы ухода за детьми и т.д.

Второе направление, ориентированное на социологию и социальную психологию, изучает преимущественно процессы социализации, институты и методы приобщения детей к культуре. В отличие от ранних работ этого типа, которые в соответствии с фрейдистскими установками изучали главным образом методы непосредственного ухода за младенцами, современные исследования охватывают чрезвычайно широкий круг тем.

Американский антрополог Эрика Бургиньон условно подразделяет их на четыре группы:

1) изучение специфических закономерностей развития человека в данном обществе. Ученых интересуют не вообще особенности культуры, а то, чем отличаются дети данного народа от детей, выращенных в иной социокультурной среде;

2) изучение того, как именно дети усваивают культуру своего народа, каковы специфические механизмы и процессы «инкультурации». Если в первом случае сравниваются результаты социализации, то во втором — ее средства и методы;

3) исследование взаимосвязи между воспитанием детей и другими аспектами социальной структуры и культуры данного общества: кто и как определяет цели и средства воспитания, как взаимодействуют друг с другом отдельные институты социализации, как контролируются и корректируются ее результаты и т.д.;

4) изучение взаимосвязи между определенным стилем воспитания ребенка и социальным характером, чертами «модальной лич-

ности» взрослого человека (исходная проблема теории «культуры и личности»).

Третье направление исследований, ориентированное главным образом на психологию, прослеживает вариации в содержании духовного мира и темпах психического развития детей, воспитываемых в разных социальных и этнокультурных средах:

особенности когнитивных (познавательных) процессов, прежде всего понятийного мышления;

межкультурные вариации детского восприятия и памяти, соотношения зрительных и слуховых восприятий и так далее в связи с особенностями когнитивного и перцептивного стиля разных народов;

развитие детской речи;

различия в характере эмоциональных реакций, коммуникативных качеств, эмпатии и защитных механизмов;

этнокультурная специфика психосексуального развития, формирования мужской и женской идентичности и психосексуальных ориентаций;

особенности формирования личности и индивидуального самосознания;

закономерности развития морального сознания и ценностных ориентаций, чувства стыда, вины, потребности в достижении самостоятельности, коллективизма и т.д.;

этническая специфика нервных и психических заболеваний (так называемая культурная психиатрия).

Эти исследования не являются, конечно, этнографическими. Они проводятся психологическими методами и относятся к сфере сравнительной, кросскультурной или исторической психологии. Однако они весьма важны для этнографии и, в свою очередь, широко используют ее данные.

Следует отметить, что важнейшие современные психологические теории развития человека обязательно проверяются на кросскультурную валидность — выясняется, имеют ли они объяснительную и предсказательную силу также для неевропейских народов.

Например, американский психолог Эрик Эриксон[47] в подтверждение своей теории формирования идентичности кроме клинических и историко-биографических данных (биографии М.Лютера, М.К.Ганди, А.М.Горького, Т.Джефферсона и др.) опирается на этнографические наблюдения американских индейцев сиу и юрок.

Основательной кросскультурной проверке подверглись положения генетической психологии Жана Пиаже, когнитивно-генетическая теория морального развития Лоренса Колберга и ряд других общих теорий.

От описаний к статистике

Однако существуют и собственно этнографические кросскультурные исследования детства, основанные на статистическом обобщении вторичных данных или результатах непосредственного наблюдения за жизнью разных народов по одной и той же программе.

Уже представители теории «культуры и личности» 1950-х гг. не просто постулировали наличие взаимозависимости между отдельными элементами социальной структуры общества, способами воспитания детей и характерным для данной культуры типом личности, но пытались найти между этими переменными или их производными статистическую связь[48].

При этом обсуждался целый ряд конкретных вопросов. Есть ли зависимость между существующим в сознании индивида образом родителей и его представлениями о природе божества? Есть ли связь между идентификацией ребенка с отцом или матерью и тем, где ребенок проводит ночь: спит ли он вместе с матерью, или с отцом, или с обоими родителями, или отдельно от них? Есть ли связь между длительностью послеродовых табу и наличием у мальчика инцестуозных чувств к матери (эдипов комплекс)? Существует ли связь между строгостью воспитания в раннем детстве и позднейшими «отрицательными фиксациями», вызывающими у взрослого человека тревогу и озабоченность по поводу тех форм поведения, за которые его в детстве наказывали (например, связано ли жесткое табуирование половой сферы у детей с сексуальными тревогами и одержимостью полом у взрослых)? Как связаны друг с другом воспитание ребенка в духе независимости и уровень «потребности в достижении» у взрослых? Какова взаимосвязь между общим уровнем требовательности к детям и характером ценностных ориентаций соответствующего общества?

Все эти и подобные им вопросы стимулировали в 1950-х гг. множество корреляционных исследований.

Рассматриваемые чисто методологически, безотносительно к их содержательным предпосылкам, корреляционные исследования выглядят более строгими и объективными, нежели традиционные импрессионистские описания. Их методология не может быть интуитивной, но предполагает последовательный ряд логических операций, каждая из которых имеет вполне определенный смысл[49].

Во-первых, ученый должен сознательно выбрать и определить тип объектов, системных целых, которые он собирается изучать и сравнивать: будут ли то государства, этносы, общины, лингвистические группы или еще что-то и какими признаками должны обладать эти объекты; подбор неравноценных «единиц» делает их сопоставление бессмысленным.

Во-вторых, он должен определить и обосновать количественный и качественный состав выборки: сколько единиц и по како-

му именно признаку (региональное сходство или различие, уровень социально-экономического развития, тип культуры и т. п.) он выбирает.

В-третьих, он должен определить и обосновать предметное содержание исследования, что именно он будет изучать и сравнивать: какие-то социальные институты, образцы, паттерны поведения (например, способы ухода за детьми), черты культуры или психологические синдромы. Причем каждой из этих переменных нужно дать общее транскультурное определение, которое было бы применимо к каждой из изучаемых этнических единиц, иначе будет невозможно закодировать и собрать материал.

В-четвертых, он должен выработать индикаторы, в которых выражаются эти переменные, причем они также должны быть закодированы и шкалированы.

При обработке данных нужно соблюдать строгие правила статистики, критерии статистической достоверности и т. п.

Такая работа требует от исследователя гораздо большей теоретико-методологической культуры и ясности в постановке задач, чем традиционные гуманитарные описания, которые могут быть и образными. Любые логические неувязки и натяжки здесь сразу бросаются в глаза.

Однако при этом возникают и новые трудности и прежде всего — проблема надежности, достаточности и репрезентативности первичных данных. Поскольку статистический анализ оправдывает себя только при большом объеме данных, прибегающий к нему этнограф не может ограничиваться собственным полевым материалом, а должен опираться на литературные источники, причем все они должны быть одинаково описаны, классифицированы, закодированы и т. д. Сделать это очень трудно.

Э. Тейлор уже в 1888 г. суммировал данные о 350 народах в виде таблиц, анализ которых доказывал, по его мнению, наличие взаимосвязи между такими обычаями, как избегание, кувада, матрилокальное и патрилокальное жительство. Однако математик и биолог Ф. Галтон сразу же поставил под сомнение логическую обоснованность этой схемы, указав на возможность исторических связей и культурных заимствований между народами, которые Э. Тейлор рассматривал как независимые, и предложил проверить их географическое распределение.

Хотя «проблема Галтона» и поныне вызывает споры, попытки составить сводный каталог, атлас этнографических данных продолжались.

Крупнейший вклад в эту работу внес Д. Мердок, основавший две главные системы хранения и классификации этнографических данных[50]: «Региональную картотеку человеческих отношений» и «Этнографический атлас», которые мы и рассмотрим.

«Региональная картотека человеческих отношений»

«Региональная картотека человеческих отношений» (Human Relations Area Files, сокращенно HRAF), начатая в 1937 г., хранится в Йельском университете и представляет собой около полумиллиона страниц печатного текста, содержащего сведения о различных сторонах жизни многих народов мира, сгруппированных по культурам и по предметам.

Первая, региональная классификация, «Общее описание культур мира» делит человечество на восемь главных географических регионов, которые затем подразделяются на меньшие районы, обычно по политическому признаку; внутри каждого субрегиона выделяются конкретные культурные общности, каждой из которых присвоен определенный алфавитно-численный код. Например, код FE 12 обозначает лингвистическую группу тви (12), проживающую в Гане (E), которая находится в Африке (F). Из нескольких тысяч культур, упомянутых в «Общем описании культур мира», в HRAF обстоятельно представлено свыше 300.

Вторая, предметная классификация «Общее описание культурных материалов», составленная специально для ученых-обществоведов, включает 79 больших разделов, каждый из которых подразделяется на более конкретные содержательные категории (свыше 700 рубрик), обозначаемые числовым кодом. Например, раздел «Социализация» состоит из следующих пунктов:

86 Социализация
861 Средства внушения
862 Отлучение от груди и кормление
863 Приучение к соблюдению чистоты
864 Половое воспитание
865 Социализация агрессии
866 Обучение независимости
867 Передача культурных норм
868 Передача навыков
869 Передача верований

По этим двум признакам — географическому и предметному — и составлена «Региональная картотека человеческих отношений». Указав соответствующий код, абонент может быстро получить ксерокопию или микрофильм всех собранных в картотеке данных по интересующему его вопросу с указанием фамилии и профессиональной квалификации автора текста, оценки качества источника (от 1 — плохо до 5 — отлично), даты проведения полевых исследований и публикации материала, кода культуры по «Общему описанию культурных материалов» и названия общества. HRAF можно использовать просто как указатель основных оригинальных источников или же целиком положиться на его данные.

Для того чтобы уменьшить трудности, связанные с «проблемой Галтона», Д. Мердок и Д. Уайт опубликовали в 1969 г. «Стандартную кросскультурную выборку» из 186 культур и стратифицированную вероятностную выборку из 60 культур[51]. Однако полный микрофильмованный текст HRAF имеется только в США, во Франции, в ФРГ и Швеции.

«Этнографический атлас»

Более удобен для пользования подготовленный на основе HRAF «Этнографический атлас»[52], представляющий собой серию уже готовых, кодифицированных таблиц, которые с 1962 г. периодически публикуются в журнале «Ethnology». В общей сложности «Этнографический атлас» содержит сведения по более чем 1000 обществ, сведенных в 100 с лишним закодированных 6-балльных шкал, указывающих, представлено ли в данном обществе данное явление (например, пьянство или преступность) и в какой степени.

Так, столбец 38 содержит сведения о сегрегации мальчиков-подростков от женщин в период полового созревания по следующим пяти градациям:

1) отсутствие сегрегации — подростки живут и спят в том же помещении, что их матери и сестры;

2) частичная сегрегация — мальчики живут или питаются со своими семьями, но спят отдельно от них;

3) полная сегрегация — подростки уходят жить к родственникам за пределы своей нуклеарной семьи;

4) полная сегрегация — подростки уходят жить к неродственникам, например к вождю или как ученики ремесленников;

5) полная сегрегация — подростки живут с группой своих сверстников, например в мужских домах или возрастных селениях.

Разумеется, количество народов, сведения о которых представлены в том или ином коде, охватывает не все человечество и зависит от наличия эмпирических данных. Большей частью даже «Стандартная кросскультурная выборка» (186 обществ) остается для ученых недостижимой.

Кодификация этнографических данных, касающихся детства, началась еще в 1950-х гг. под руководством Г. Барри-третьего с описания некоторых половых различий социализации детей в 110 культурах[53]. Поскольку не все поставленные вопросы были обеспечены информацией, по разным шкалам объем выборки колеблется от 31 до 84 культур.

Затем по всем 186 обществам «Стандартной кросскультурной выборки» Мердока-Уайта были закодированы сведения о положении и условиях жизни младенцев и маленьких детей[54]; соответству-

ющая информация сведена в 34 шкалы, которые выглядят следующим образом.

1. Близость матери и отца к младенцу во время сна.
2. Телесные ограничения, т.е. любые формы физического сдерживания ребенка (пеленание и т.п.).
3. Телесный контакт ребенка с тем, кто о нем заботится — какую часть дня они проводят вместе.
4. Техника ношения ребенка.
5. Плач:
   а) вознаграждение — попытка добиться плачем удовлетворения своих потребностей;
   б) количество — частота и длительность.
6. Причинение ребенку боли — грубое обращение, наказание и т.д.
7. Послеродовые сексуальные запреты.
8. Специальные процедуры:
   а) церемонии, например, наречение имени, крещение и т.п.;
   б) магическая защита — символические действия, ритуалы и т.д.;
   в) физическая защита.
9. Новая пища и в каком возрасте ребенок ее получает.
10. Пять аспектов развития:
   а) отлучение от груди — рано или поздно, легко или сурово;
   б) моторные навыки — поощряются или нет;
   в) автономия — достижение независимости от воспитателей, опекунов;
   г) контроль за естественными отправлениями — начинается рано или поздно;
   д) закрывание гениталий — в каком возрасте это делается.
11. Возраст отлучения от груди.
12. Ранжирование по возрасту пяти аспектов развития, перечисленных в шкале 10 условного возраста.
13. Нематеринские отношения: роль других опекунов и товарищей.
14. Роль отца.
15. Главные личные отношения:
   а) лица, заботящиеся о младенце;
   б) товарищи и покровители в раннем детстве.
16. Общая снисходительность, ласка:
   а) в младенчестве;
   б) в раннем детстве.

Поведение, относящееся к каждой из перечисленных рубрик, шкалируется количественно. Например, шкала 3 (телесный контакт) имеет пять градаций:

1) физическая близость ограничена непосредственным уходом за ребенком;

2) существует только иногда, от случая к случаю;

3) до половины времени;
4) свыше половины времени;
5) почти постоянно.

Разумеется, объем первичной информации по разным пунктам различен. Сведения о том, с кем спит ребенок (шкала 1), охватывают 90 % выборки, тогда как частота плача (шкала 56) упоминается меньше чем в четверти описаний. Тем не менее возможность подобных сравнений чрезвычайно ценна.

Вслед за процессами первичной социализации и непосредственного ухода за младенцами учеными были закодированы черты, которые разные общества стараются привить детям, отдельно для девочек и мальчиков и в зависимости от возраста[55], а также агенты и техника воспитания детей от 4 до 12 лет[56].

Агенты воспитания, т.е. люди, осуществляющие обучение и воспитание детей, подразделяются на:

1) компаньонов, участвующих в совместной с ребенком деятельности на более или менее равных правах; они дифференцируются по их отношению к семье ребенка (родители, сиблинги, другие дети) и половому составу (исключительно или преимущественно мужчины, оба пола одинаково, преимущественно или исключительно женщины);

2) сожителей, находящихся в доме, где ребенок спит и ест;

3) лиц, осуществляющих уход за ребенком, удовлетворяющих его физические и эмоциональные потребности;

4) «властные фигуры» — люди, обладающие авторитетом и прививающие ребенку какие-то черты и культурные ценности;

5) дисциплинаторов — лиц, распределяющих наказания;

6) воспитателей — лиц, подготовляющих ребенка к взрослой деятельности путем обучения, передачи соответствующих знаний и навыков.

Методы обучения подразделяются на:

1) систематическое обучение — от неформального обучения, при минимальном руководстве, через ученичество ремесленного типа, до формального школьного обучения;

2) пример, подражание старшим при минимуме словесного инструктажа;

3) общественное мнение, одобряющее или осуждающее соответствующее поведение ребенка;

4) поучение, морализирование, словесные проповеди или апелляции к дидактическим рассказам, мифам и т.п.

Наказания делятся на:

1) дразнение, насмешки по поводу плохого поведения;

2) словесные выговоры, брань;

3) предостережения, угрозы со стороны сверхъестественных существ и посторонних;

4) телесные наказания.

Поощрения разделяются на церемонии и подарки.

Отношение к детям кодируется на две категории: личные установки агентов социализации и общественные установки. Первые включают шкалу терпимости (пермиссивности), индикатором которой служат отсутствие или легкость наказания, и шкалу эффективности, показателями которой являются внимательность и положительный интерес к ребенку. Общественные установки делятся на оценку детей обществом (считаются ли дети желанными и ценными и в какой степени) и инкорпорацию детей в общество, измеряемую тем, насколько полно и легко дети включаются в деятельность взрослых. Кросскультурные коды не только фиксируют средства и методы социализации, но и сопоставляют отдельные их элементы с особенностями хозяйственной жизни и социальных институтов описываемых обществ[57]. Более поздние работы Г. Барри в соавторстве с А. Шлегель обобщают этнографические данные о степени распространенности, социокультурных детерминантах и функциях подростковых инициаций и т. д.[58].

Эти данные и коды имеют большое научное значение. Этнографический материал, даже взятый в самой общей форме, наглядно показывает многомерность и сложность процессов социализации, результаты которой невозможно предсказать по какой-либо одной системе переменных, на что наивно надеялись исследователи 1940—1950-х гг. Вместе с тем кросскультурные исследования доказывают существование некоторых транскультурных универсалий и констант в содержании, методах и институтах социализации. Однако статистический анализ «Этнографического атласа» и «Региональной картотеки человеческих отношений» сам по себе отнюдь не гарантирует достоверных результатов. Этот метод анализа имеет свои недостатки и опасности, на которые указывалось в научной литературе[59].

Методологические проблемы и трудности

Во-первых, встает вопрос: насколько полон и адекватно интерпретирован круг этнических общностей, сведения о которых представлены в данных собраниях? В обоих источниках есть существенные пробелы, обусловленные отчасти состоянием этнографической литературы, отчасти субъективными пристрастиями составителей. Между тем статистическое обобщение, основанное на неадекватной выборке, неизбежно будет односторонним, недаром этнографы продолжают обсуждать «проблему Галтона»[60].

Одни и те же нормы и обычаи далеко не одинаково представлены в разных регионах. Например, обрезание и другие генитальные операции 12—15-летних мальчиков зафиксированы в 10 % из 815 описанных в «Этнографическом атласе» обществ; однако в

Африке эта цифра составляет 25 %, тогда как в Южной Америке такая практика неизвестна. Сегрегация мальчиков-подростков как момент инициации присутствует в 39 % из 611 описанных обществ, однако в Африке южнее Сахары эта цифра составляет 22 %, а на островах Тихого океана — 37 %[61]. Значит, выборка подлежащих сравнению этнических общностей должна делаться так, чтобы избежать недо- или перепредставленности любых обычаев. Даже наличие статистически значимой разницы средних показателей между сравниваемыми группами вовсе не обязательно подтверждает гипотезу исследователя относительно причин или сопутствующих обстоятельств таких различий; вывод, базирующийся на различиях между выборками и представленными в них популяциях нельзя механически экстраполировать на природу самого изучаемого социального или психологического явления[62].

Во-вторых, поскольку любая система кодирования культурных явлений прямо или косвенно отражает теоретические ориентации автора, здесь тоже возможен субъективизм. Например, в кодировочной системе Г. Барри ясно чувствуется исходная направленность интересов теории «культуры и личности». Как справедливо подчеркивает Э. Бургиньон[63], изобретая такие категории, исследователь должен опираться на свое знание этнографической литературы, чтобы как можно полнее предвидеть встречающиеся культурные вариации и предусмотреть для них место в своей схеме. Непредвиденные вариации могут затруднить применение кодировочной системы или повлечь за собой искажение данных в результате попыток втиснуть их в заранее построенное прокрустово ложе. Исследователь, опирающийся на ранее закодированные данные, может по-разному группировать их, но не может выйти за пределы концептуальных представлений кодировщика.

В-третьих, существует проблема надежности первичной информации, бóльшая часть которой была собрана людьми, не владевшими современной техникой полевых исследований, и в связи с другими задачами. Если о каком-то явлении мало или вовсе нет сведений (например, об инициациях девочек в отличие от мужских инициаций), это может объясняться не только тем, что данное явление редко встречается или что соответствующие культуры уделяли ему мало внимания, но и тем, что этнографы, собиравшие полевой материал, не замечали этих явлений, не придавая им значения, или даже умышленно замалчивали их (именно этим объясняется скудость этнографических данных о детской сексуальности). Никакая статистическая техника не может исправить этого недостатка.

В-четвертых, кодировочные категории кросскультурных исследований обычно фиксируют типичные формы («паттерны»), образцы поведения и верований данного общества в целом, не принимая в расчет социально-классовых и особенно индивидуальных

вариаций поведения отдельных членов общества. Между тем интрасоциетальные — существующие внутри данного социума — вариации могут быть не менее значительными, чем интерсоциетальные, и межкультурные, существующие между разными социумами или этносоциальными организмами.

В-пятых, кросскультурные исследования часто молчаливо исходят из предположения о неизменности изучаемых образцов, обычаев и структур, особенно когда речь идет о таком консервативном явлении, как воспитание детей. Между тем это допущение теоретически ошибочно, а к динамическим, развивающимся обществам и вовсе не применимо.

Наконец, в-шестых, сами возможности корреляционного анализа ограниченны: то, что переменная «X» имеет тенденцию сочетаться с переменной «Y», вовсе не означает, что «X» является причиной «Y». Более того, «X» может так же и даже более значимо коррелировать не только с «Y», но и с «Z» или «C», с которыми у нее нет явной содержательной, логической связи.

Характерен в этом отношении пример знаменитой работы Д. Уайтинга и И. Чайлда «Воспитание ребенка и личность»[64]. Исходя из вполне логичной предпосылки, что педагогические обычаи и медицинские представления общества должны иметь общую символическую основу, американские исследователи прокоррелировали по 75 обществам данные, с одной стороны, о способах социализации (какое внимание уделяется оральным, анальным, сексуальным и другим аспектам поведения ребенка), а с другой — о типичных для этих обществ объяснениях причин болезни. Предполагалось, что в обоих случаях обнаружатся одни и те же фиксации и тревоги. Хотя из 10 первоначальных гипотез подтвердились только четыре, они в целом оправдывали общее направление мысли авторов. Особенно интересными оказались значимые корреляции между воспитательными обычаями, способствующими появлению у детей «оральной тревожности» (например, раннее и резкое отлучение младенца от груди), и «оральными» же объяснениями причин болезни (типа, «должно быть, я съел что-то нехорошее»). Но когда позже эти данные были пересчитаны более совершенным способом, оказалось, что, хотя «оральная социализационная тревожность» действительно коррелирует с оральным объяснением болезни, она еще теснее связана с анальным и сексуальным объяснениями. Более того, оральная тревожность лучше предсказывает анальное и сексуальное объяснение болезней, чем это можно сделать на основе анальных (приучение к туалету) и сексуальных воспитательных обычаев[65]. Иначе говоря, простая парная корреляция создавала упрощенную картину взаимосвязи явлений.

Хотя количество кросскультурных исследований, основанных исключительно на статистической обработке данных «Этногра-

фического атласа» и подобных ему источников (такие работы называют холокультурными или хологеистическими; латинская приставка holo- обозначает полноту, целостность), быстро растет, многие психологи и этнографы относятся к ним скептически или предпочитают смешанный подход, когда гипотеза о природе каких-то отношений (например, взаимосвязи элементов ухода за ребенком) проверяется сначала интракультурным способом, в рамках одной культуры, а затем уже кросскультурно, на ее универсальность[66].

Вполне возможен и обратный путь: от усредненных статистических данных к детальному изучению отдельного случая. Именно так построена монография американского этнографа Р. Ронера о влиянии на личность ребенка отношения к нему родителей, степени принятия или отвержения ими ребенка[67]. Исследование, начатое в 1960 г. и занявшее 15 лет, основано на анализе этнографических описаний приблизительно 200 обществ. Опираясь на психологическую и этнографическую литературу, Р. Ронер операционализировал и закодировал 12 важнейших личностных черт, таких, как враждебность, активная и пассивная агрессивность и способы их обуздания; зависимость; самооценка; эмоциональная реактивность, способность свободно и открыто выражать свои чувства; мировоззрение, прежде всего представление об окружающем мире как потенциально положительном, дружественном или отрицательном, враждебном; эмоциональная устойчивость; потребность в достижении; самостоятельность; щедрость, заботливость, поведение в конфликтных ситуациях; ответственность.

Эти психологические характеристики сопоставлялись с тем, насколько принимают (положительное отношение) или отвергают (отрицательное отношение) ребенка его родители в описываемых 200 обществах, разбитых на шесть главных географических регионов (Африка, Средиземноморье, Восточная Евразия, острова Тихого океана, Северная Америка и Южная Америка), каждый из которых подразделяется на 10 культурных зон (ареалов), представленных каждая четырьмя обществами, отстоящими друг от друга минимум на 200 миль, чтобы уменьшить вероятность культурных заимствований («проблема Галтона»). Подразделение это довольно условно. В одном случае в качестве «общества» фигурирует нация или ее часть, в другом — этнолингвистическая или этнорелигиозная группа. Явно недооцениваются социально-экономические различия — уровень развития материального производства, содержание хозяйственной деятельности, тип социальной структуры и т. п. Тем не менее определенную пищу для размышлений статистические данные Ронера дают, тем более что он дополняет их более детальным анализом соотношения мотивов любви к ребенку и его отвержения у двух конкретных народов:

индейцев папаго и алорцев (Индонезия) (о содержательных выводах книги речь пойдет дальше, в главе о природе родительских чувств).

«Проект шести культур»

Кросскультурные исследования пользуются и обсервационными методами. Важнейшая работа этого типа — «Проект шести культур», осуществленный под руководством профессоров Гарвардского университета Беатрисы и Джона Уайтинг[68]. Работа эта ведется с 1954 г. В составлении ее программы наряду с этнографами участвовали крупные психологи Роберт Сиерс и Элионор Маккоби.

Новизна «Проекта шести культур» состоит в попытке совместить интра- и кросскультурный подходы, сопоставив поведение одних и тех же детей как с поведением других детей той же общины, так и с поведением детей из других обществ. Психологические исследования в прошлом, как правило, ограничивались фиксацией различий между разными выборками детей в рамках одной и той же культуры; чаще всего измерялись такие факторы, как пол, возраст, старшинство и особенности воспитания. С кросскультурными, этнографическими данными эти исследования практически не пересекались. Между тем такое совмещение принципиально важно, оно позволяет сравнивать одновременно и разные культуры (общества), и конкретных детей. Однако методологически и технически это очень сложно[69].

Выбирая этнические объекты, Уайтинги остановились на шести общинах, живущих в небольших населенных пунктах в разных частях земного шара (все обследованные семьи были крестьянскими, исключение составляет городок Очед-таун в США): 1) Тайра на Окинаве, Япония; 2) Таронг на Филиппинах; 3) Халапур в штате Уттар-Прадеш, Индия; 4) Ньянсонго, населенное скотоводами гусии, Кения; 5) Хукстлахуака — индейская деревня в горах Мексики; 6) Очед-таун — городок в Новой Англии, США. Каждая из общин обследовалась отдельной группой исследователей, которые дали их подробное этнографическое описание, включая типичные способы воспитания детей и образ жизни[70].

Затем для систематического наблюдения были выбраны дети, от 16 до 24 человек от каждой общины, всего 67 мальчиков и 67 девочек в возрасте от 3 до 11 лет. Они были разбиты на четыре половозрастные группы: младшие мальчики (3—6 лет), старшие мальчики (7—11 лет) и две группы девочек тех же возрастов. Изучались социальное поведение детей в естественных условиях, их взаимодействие с другими людьми, детьми или взрослыми. Длительность одного периода наблюдения ограничивалась 5 мин. Преж-

де чем начать систематическое наблюдение, исследователи тщательно изучили и закодировали обстановку и круг общения каждого ребенка. Для того чтобы ослабить влияние возможных случайных факторов вроде болезни или смены настроения, поведение ребенка фиксировалось не чаще 1 раза в день; в общей сложности каждого ребенка наблюдали не менее 14 раз (т.е. 70 мин) на протяжении периода от нескольких месяцев до года.

В протоколах фиксировалось:

место действия — дом или двор; прилегающие к дому пространство или сад; школа; другие общественные места; ситуации, в которых присутствовал взрослый — любой взрослый, мать, отец или бабушка;

ситуации, в которых участвовали только дети того же пола, что и наблюдаемый ребенок — члены семьи, соседи-родственники, посторонние, группы детей одного пола; преобладающий вид деятельности — игра, случайное взаимодействие, труд, учение; размеры групп, в которых участвовал наблюдаемый ребенок.

Ученых интересовали не сами по себе отдельные поведенческие акты-интеракции, которых было зафиксировано без малого 20 тыс. (150 интеракций на ребенка), а то, как в них проявляются такие общие транскультурные свойства и процессы, как заботливость, дружелюбие, доминантность, агрессивность, ответственность, самостоятельность, и какие факторы им сопутствуют. Всего ученым удалось закодировать около 10 тыс. интеракций, которые в результате последовательного многоступенчатого анализа и обобщения с применением ЭВМ были сведены к 12 основным типам действия. Ребенок: 1) поступает дружественно; 2) оскорбляет; 3) предлагает помощь; 4) выговаривает, делает замечания; 5) предлагает поддержку; 6) добивается господства, преобладания; 7) ищет помощи; 8) ищет внимания; 9) ответственно предлагает, советует; 10) дружески, условно нападает (мальчишеская возня в отличие от настоящей драки); 11) дотрагивается до другого; 12) нападает.

При всей ее условности эта классификация не является произвольной, за каждым типом действия стоит определенный набор эмпирических индикаторов, оцененных квалифицированными экспертами. Поэтому сопоставление закодированных таким образом типов поведения с полом, возрастом и с той культурой, в которой ребенок воспитывается, интересно как с этнологической, так и с психологической точки зрения.

С точки зрения этнографии наиболее интересно влияние кросскультурных различий на социальное поведение детей. Уже простое сопоставление степени распространенности каждого из закодированных 12 типов поведения выявило существенные межкультурные вариации. В ходе дальнейшего анализа социальное поведение детей было шкалировано по двум независимым осям.

Шкала А построена на противопоставлении заботливости (поступки типа «предлагает помощь» и «предлагает поддержку») и ответственности («ответственно советует») на одном полюсе и зависимости («ищет помощи» и «ищет внимания») и доминантности («ищет господства») — на другом. Шкала Б противопоставляет дружественно-теплое поведение (преобладание поступков типа «действует дружественно» и «прикасается») авторитарно-агрессивному («выговаривает» и «нападает»); поведение типа «оскорбляет» оказалось невозможно причислить ни к одному из полюсов, поэтому оно было исключено из дальнейшего анализа.

Шесть изученных культур, в свою очередь, были классифицированы по двум социальным параметрам. По степени их сложности, производной от профессиональной специализации, дифференциации типов поселения, политической централизации, социальной стратификации и религиозной специализации их разделили на два типа: простые, имеющие низкий балл по всем этим измерениям (таковыми оказались Ньянсонго, Хукстлахуака и Таронг), и сложные (Очед-таун, Халапур и Тайра). Другим социальным параметром была структура домохозяйств — служит ли их основой нуклеарная или большая семья: к первому типу принадлежат Очед-таун, Хукстлахуака и Таронг, ко второму — Тайра, Халапур и Ньянсонго.

Факторный анализ показал, что оба параметра — степень сложности социально-экономической системы и структура домохозяйства — значимо коррелируют с социальным поведением детей. Дети, воспитанные в сложных культурах, имеют более высокие показатели по шкале зависимости/доминантности и более низкие — по шкале заботливости/ответственности, нежели дети, воспитанные в «простых культурах». В то же время дети, воспитанные в обществах с идеально нуклеарной структурой домохозяйства, кажутся более дружественно-теплыми и менее авторитарно-агрессивными, чем дети больших семей.

Двоякая — этносоциологическая и психологическая — природа «Проекта шести культур» делает необходимой и двоякую интерпретацию данных.

На социологическом уровне анализа наблюдаемое поведение детей рассматривается как подготовка к будущим взрослым социальным ролям. Психологические типы и различия в способах социализации сводятся при этом в конечном счете к различиям социальных структур и типов семьи.

В «простых обществах», где высоко ценится выполнение обязательств, основанных на родстве и соседской взаимовыручке, альтруистическое «предложение помощи и поддержки» наблюдается чаще, чем в «сложных обществах», где родственники и соседи нередко выступают как конкуренты и где чаще проявляются хвастовство и эгоистическая доминантность.

Не менее важна структура семьи. Для того чтобы осуществлять власть над своими взрослыми сыновьями и их семьями, глава корпоративной патрилинейной большой семьи не должен стесняться в проявлении агрессии, и приобретенное в детстве искусство командования младшими сиблингами ему весьма полезно.

Столкновения интересов трех поколений делают неформальные теплые отношения между людьми, живущими в одном домохозяйстве, довольно затруднительными. Независимая нуклеарная семья выглядит значительно менее авторитарной; теплые неформальные отношения проявляются здесь, в частности, в том, что родители спят и едят совместно с детьми при отсутствии других взрослых.

Правила надлежащего взрослого социального поведения, диктуемые социально-экономическими и семейными структурами, воплощаются в ценностной системе культуры, передающейся детям посредством воспитания.

Однако Уайтинги не отказываются и от психологического объяснения фактов, полагая, что ни одна из традиционных теорий, взятая в отдельности, не объясняет социального поведения детей. Дети каждой культуры уникальны в одних и сходны в других отношениях. Различия в «средах научения» вызывают различия в социальном поведении детей.

Нас интересуют сейчас не содержательные выводы, а методология этого исследования. Оно высоко оценивается как этносоциологами, так и психологами за широту постановки задачи, методическую тщательность полевых исследований, статистических процедур обработки данных, методологическую самокритичность и т.д. Но нельзя не видеть и ограниченности его методов.

С социологической точки зрения самое уязвимое место работы Уайтингов — абстрактная классификация обществ на простые и сложные. За механическим усреднением степени дифференцированности отдельных сфер общественной деятельности сплошь и рядом теряется зависимость образа жизни от способа производства. Североамериканский Очед-таун, в котором дети оказались наиболее эгоистичными, — пример не просто сложного общества, а капиталистического общества. Между тем Уайтинги склонны забыть об этом, как и о классовой неоднородности данной «общины».

Уязвима и психологическая интерпретация материала. Подсчет отдельных поведенческих актов, строго говоря, не раскрывает мотивов поведения детей. Кроме того, понятия «агрессивность», «доминантность», «потребность в достижении» и тому подобные не имеют однозначных психологических определений и их соотношение интерпретируется по-разному. Наконец, очень мала выборка — 20 детей на «культуру». А увеличить выборку не позволяют трудоемкость и длительность исследования.

Другие кросскультурные исследования

«Дети шести культур» — крупнейшее, но не единственное обсервационное исследование этого типа. В качестве другого примера назову проект «Параметры патерналистского поведения», выполненный в 1974—1981 гг. под руководством У. Маккея[71]. Желая выяснить специфику отцовского и материнского поведения, авторы этой работы ставили перед собой два вопроса: 1) какова доля детей, находящихся в обществе взрослых мужчин, по сравнению с теми, кто находится в обществе женщин; 2) насколько активно мужчины взаимодействуют с детьми опять-таки по сравнению с женщинами. Объектами наблюдения были 49 тыс. детей из 18 разных культур — США, Испании, Перу, Ирландии, Марокко, Берега Слоновой Кости, Гонконга, Японии, Индии, Исландии, Тайваня, Израиля, Шри-Ланки и разных районов Бразилии. Наблюдение, ограниченное во времени, проводилось в общественных местах, причем фиксировались тактильные контакты (прикосновение взрослого к ребенку), личное расстояние и визуальный контакт между ними (взрослый держит ребенка в поле зрения). В результате были получены любопытные данные о специфике мужских и женских контактов с детьми вообще и в отдельных этнокультурных средах (я еще вернусь к этим данным в связи с проблемой отцовства).

Кросскультурные исследования, основанные на данных непосредственного наблюдения в естественной среде, трудно организовать, они требуют много времени и средств; кроме того, присутствие наблюдателя часто искажает реальную картину, делает ее искусственной. Отсюда попытки сочетать обсервационный подход с экспериментальным, который легче поддается структурированию и анализу.

Одна из попыток такого рода — международное исследование ценностных ориентаций и принципов воспитания детей, выполненное группой социальных психологов под руководством канадского психолога У. Ламберта[72]. Их метод, первоначально предложенный для дифференциации родительских реакций на поведение сыновей и дочерей[73], состоял в том, что родителям 6-летних детей предлагалось отреагировать на магнитофонные записи детского голоса, выражавшего просьбу о помощи или внимании, либо агрессивное настроение, либо каприз, обращенные к матери, отцу, младшему сиблингу или сверстнику. Испытуемыми были представители нескольких этнических групп: англо- и франкоканадцы, англичане, англоамериканцы, американцы французского происхождения, франкоговорящие бельгийцы и бельгийцы-фламандцы, итальянцы, греки, португальцы и японцы. В каждом отдельном исследовании интервьюировались по 40 родительских пар (20 из рабочей среды и 20 из средних слоев), половина из которых имела 6-летних сыновей, а половина — дочерей.

Испытуемые должны были реагировать на специально сделанные магнитофонные записи детского голоса, выразительно говорящего следующие тексты:

1) «Мама (папа), посмотри на мою игрушку!»;
2) «Мама (папа), помоги мне!»;
3) «Подходит ли сюда этот кубик?»;
4) «Малыш, ты слишком мал, чтобы играть со мной!»;
5) «Пусть он не лезет к моим игрушкам!»;
6) «Оставь мою игрушку, а не то как дам!»;
7) «Мне не нравится эта игра, я брошу ее»;
8) «Мне не нравится эта игра, она глупая и ты тоже глупая, мама (папа)»;
9) «Ой, малыш наступил мне на руку!»;
10) «Мама (папа), мне больно!»;
11) «Мама (папа), дай мне другую игрушку!»;
12) «Дождь кончился, можно я пойду на улицу?»;
13) «Почему нельзя? Я все равно пойду!»;
14) «Можно Вове прийти ко мне поиграть?»;
15) «Вова, я сам буду складывать кубики, а ты только смотри»;
16) «Не трогай кубики! Ты не умеешь их складывать»;
17) «Если ты не перестанешь, я тебе задам!»...

Цель опыта состояла в том, чтобы вызвать у испытуемых максимально естественную реакцию на эти реплики и через нее уловить их стиль воспитания и отношение к ребенку. Некоторые родители настолько втянулись в игру, что отвечали магнитофону или, услышав своевольную реплику, в гневе стучали по столу. Все реакции кодировались и сводились в несколько шкал: отказ ребенку в помощи (реакция на реплики 1, 2, 3 и 11); отказ в утешении (9, 10); контроль за плохим настроением, несдержанностью ребенка (7); контроль за социальной несдержанностью (6, 17); контроль за детской дерзостью (8, 13); солидарность с малышом против ребенка (4, 5, 6); отказ во внимании (9); контроль за детской автономией (12); ограничение ребенка в праве пригласить гостя (14) и солидарность с гостем против ребенка (15, 16, 17).

В общем и целом эти индикаторы позволяли измерить степень родительской терпимости, permissивности и требовательности, строгости. Кроме того, все испытуемые отвечали на два вопросника, которые фиксировали их представления о различии половых ролей: а) воспринимаемые полоролевые различия — насколько велики, по мнению родителей, различия в поведении и реакциях мальчиков и девочек; б) ожидаемые полоролевые различия — считают ли родители такие различия важными и необходимыми. Обе шкалы затем сопоставлялись с экспериментальными реакциями отцов и матерей.

Статистический анализ данных показал, что национальная принадлежность и социально-классовое положение как вместе, так и порознь сильно влияют на педагогические взгляды и эмоциональные реакции родителей. Однако картина далеко не едино-

образна. Во всех этнических группах родители из более низких социально-экономических слоев склонны к большей строгости и требовательности, чем представители средних слоев. Но у разных народов это проявляется по-разному, в зависимости от конкретной шкалы (типа поведения). Существенная разница выявилась между европейским и американским стилем воспитания: американские родители выглядят более либеральными и терпимыми, нежели европейцы. Однако речь идет не столько о большей или меньшей строгости национального стиля воспитания в целом, сколько о различном отношении к тем или иным поступкам, так как терпимость в одном отношении часто сочетается с повышенной строгостью в другом. Такая же качественная, а не просто количественная разница обнаруживалась между отцами и матерями.

Родительские установки и стиль воспитания тесно связаны также с наличием у данной группы (культуры) тех или иных мотивационных синдромов (потребность в достижении, потребность в аффилиации, ориентация на других и т.д.). Люди, в этнической культуре которых сильнее выражена потребность в достижении, склонны больше опекать своих детей, незамедлительно откликаясь на их просьбы о внимании; в то же время они гораздо острее реагируют на проявления дерзости, нежели люди, которые больше ценят групповую принадлежность и дружественные отношения с окружающими. Все это имеет очевидные этносоциальные и этнопсихологические истоки и следствия.

Описанный метод изучения родительских установок, несомненно, имеет право на существование, особенно в сочетании с данными массовых анкетных опросов об отношении к детям, количестве времени, проводимого с детьми и т.д.[74]. Ценная черта этого метода — отход от чисто вербальных методик, стремление «поймать», предварительно спровоцировав ее, живую эмоциональную реакцию. Но он также имеет и свои ограничения.

Выборка в 40 супружеских пар на этнос совершенно недостаточна для сколько-нибудь серьезных заключений о специфике этносоциальных воспитательных ценностей. Кроме того, снова встает вопрос о степени определенности, надежности и, самое главное, о системности выбранных индикаторов, которые помимо всего прочего предполагают глубокое знание и всесторонний учет образа и стиля жизни соответствующего народа и его конкретной подгруппы (ее экологических условий, символического мира, языка и т.д.). Наконец, чем больше число сравниваемых групп, тем серьезнее статистические трудности, связанные с обработкой данных. Их сложность, как отмечают канадские исследователи, возрастает в геометрической прогрессии.

Тематика современных кросскультурных исследований детства чрезвычайно богата. В обстоятельном обзорно-аналитическом «Руководстве по кросскультурному изучению человеческого разви-

тия» под редакцией супругов Манро и Б. Уайтинг[75] представлены такие разнообразные сюжеты, как филогенетические предпосылки развития человеческого поведения; уход за ребенком, идеология и социальная структура как факторы развития личности; средовые факторы, влияющие на способы ухода за младенцами; развитие младенческого поведения; размер и форма тела у представителей разных этнических групп; корреляты и последствия стресса в младенческом возрасте; развитие языка, мышления и морального сознания у детей; кросскультурные факторы половых различий и жизненного цикла женщин и мужчин; культурное регулирование сексуальности; интернализация социальных норм и правил поведения; мотивы аффилиации, предприимчивости и достижения; сотрудничество и соревнование; фольклор и детский опыт; кросскультурные данные о мотивах пьянства; город, стресс и дети; девиантное, отклоняющееся от нормы поведение в традиционных обществах — ярлыки, объяснения, социальные реакции и т. п. Однако редакторы книги подчеркивают, что кросскультурное изучение человеческого развития — сравнительно молодая отрасль знания, поэтому многие главы обсуждают не столько результаты, сколько перспективы и направление исследований. И, само собой разумеется, кросскультурные исследования не заменяют и не исключают других, более традиционных методов изучения социализации и культуры детства.

Вопросы для самопроверки

1. Чем занимаются кросскультурные исследования?
2. Что такое «проблема Галтона»?
3. В чем состоят сила и слабость кросскультурных исследований детства?
4. Что такое «Проект шести культур»?
5. Какова практическая ценность кросскультурных исследований для педагогики?

Глава 4
ОТ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ К ИСТОРИИ ДЕТСТВА

> Детства не знают: при тех ложных понятиях, которые имеются о нем, чем дальше идут, тем больше заблуждаются.
>
> *Ж. Ж. Руссо*

Научная этнография детства невозможна без его истории. Способы воспитания и самый мир детства историчны. Но чтобы проследить их историческую эволюцию, необходим целый ряд предпосылок.

Предпосылки научной истории детства

Прежде всего изучаемое общество должно обладать развитым историческим сознанием, способным предоставить в распоряжение современного исследователя достаточно богатый и разнообразный круг источников — педагогических текстов, мемуаров, иконографических материалов и т. п.

Кроме того, необходимо наличие достаточно высокой профессиональной культуры исторического исследования.

Первая, объективная предпосылка, вероятно, существует во всех больших цивилизациях как Запада, так и Востока. Значительно хуже обстоит дело со второй предпосылкой — с исторической наукой.

Отдельные элементы истории детства имеются в любых хороших трудах по социальной истории, истории семьи, культуры и быта, а также в исторических биографиях. Однако эти данные фрагментарны, несистематичны и теоретически слабо осмыслены.

Первые попытки их осмысления предприняла еще в XIX в. история педагогики. Но — парадоксальная ситуация! — чем больше специализировалась педагогическая теория, тем сильнее история педагогических идей отрывалась от истории детства и воспитания в широком смысле слова.

По подсчетам Э. Д. Днепрова[76], в 1918—1977 гг. в СССР было опубликовано 6774 работы по истории дореволюционной русской школы и педагогики. Казалось бы, немало. Но из этих публикаций 3889 (57,4 %) посвящено отдельным педагогам и деятелям просвещения, 2149 (31,7 %) — истории школы, 680 — частным проблемам истории педагогической мысли и 56 — педагогической журналистике, обществам и организациям. Персоналии и история педагогических учреждений вытеснили, задавили содержательную историю воспитания и формирования личности ребенка.

Особенно плохо обстоит дело с историей русского детства. В результате многолетнего засилия вульгарного социологизма и недооценки биографического метода детские и юношеские годы даже самых выдающихся деятелей русской культуры, за редкими исключениями (например, А. С. Пушкин, Л. Н. Толстой), освещаются в высшей степени скудно. Очень мало работ и о русской народной педагогике.

На Западе до начала 1960-х гг. история детства также не занимала самостоятельного места, а история воспитания в значительной мере сводилась к истории воспитательных учреждений — школ и университетов. Исключение составляла только история литературы — монографии об образах детства в художественной литературе того или иного периода[77].

Филипп Арьес

Книга Ф. Арьеса «Ребенок и семейная жизнь при Старом Режиме» (1960) радикально изменила положение вещей. Написанная в свободной эссеистской манере, на солидной источниковедческой основе, она освещает три главных круга вопросов:

1) эволюцию понятия и образа детства — периодизацию жизненного пути, историю осознания детства как особого социокультурного явления, эволюцию детской одежды, игр и развлечений, целей и методов нравственного воспитания;

2) историю школьной жизни — возраста школьников, смены типов учебных заведений, происхождение одновозрастного школьного класса, изменения целей и методов дисциплинирования школьников, переход от дневной школы к системе интернатов и влияние всего этого на поведение детей;

3) место и функции детей в «старой» и «современной» семье.

Принципиальная новизна книги Ф. Арьеса заключалась в том, что он впервые конкретно показал: детство — не просто естественная универсальная фаза человеческого развития, а понятие, имеющее сложное, неодинаковое в разные эпохи социальное и культурное содержание. Отсюда необходимость сочетания объективных статистических данных, например о возрастном составе населения в целом, а также об отдельных семейных группах, школьных классах и т. п. (Ф. Арьес по образованию исторический демограф), с историко-культурными и психологическими данными.

Как справедливо замечает Р. Меккель[78], Ф. Арьеса и его многочисленных последователей интересует не столько исторический ребенок или реальное прошлое детства, сколько социальные установки, отношение взрослых к детям и детству. То, как общество воспринимает и воспитывает своих детей, по Ф. Арьесу, — одна из главных характеристик культур в целом, а изменения в этих установках могут прояснить многие другие глубинные макросоциальные сдвиги (например, в структуре и функциях семьи). Хотя книга Ф. Арьеса и была восторженно принята и профессиональными историками, и широкой публикой, но вскоре выяснилась ограниченность его подхода и методов. Прежде всего вызвало возражения жесткое отнесение «открытия детства» к строго определенному историческому периоду. Например, иконографические исследования показали, что средневековые художники, не говоря уже об античных, изображали детей не только как маленьких взрослых, но и достаточно реалистично[79]. Расплывчатость понятия «детство» при ближайшем рассмотрении оказалась общим свойством всех возрастных категорий во все времена. Возражения вызвало и утверждение Ф. Арьеса, что раннебуржуазная семья ограничивает свободу ребенка и усиливает суровость наказания: сте-

пень реальной свободы ребенка невозможно оценить без учета сферы и содержания его деятельности, а также конкретных условий воспитания.

В истории детства 1970—1980-х гг. просматриваются, хотя и не формулируются прямо, те же два полюса, что и в психологической антропологии. Одни авторы рассматривают нормативный образ ребенка и стиль его воспитания как продукт и объективацию социальных установок общества взрослых; другие, наоборот, видят в детском опыте ключ к пониманию жизненного мира и социального поведения взрослых. Хотя эти подходы в принципе и взаимодополнительны, но они представляют разные типы исследования и ориентируются на разные источники.

С известной долей упрощения сегодня можно говорить о наличии двух разных типов, или, точнее, полюсов, социальной истории — социологическом и психологическом. Социологическая история (историческая социология) семьи, детства и воспитания тяготеет главным образом к изучению объективных, социально-структурных и демографических аспектов проблемы. Психологическая история (историческая психология) больше интересуется субъективной стороной дела — эмоциональным климатом взаимоотношений детей и взрослых, спецификой детских и юношеских ценностей и т. п.

В работах традиционного гуманитарного плана эти перспективы обычно совмещаются, дополняя друг друга. Но на полюсах различия между ними очень заметны. Социологическая история детства неразрывно связана с новейшими тенденциями в социологии семьи, возрастной стратификации и исторической демографии. В последние 15—20 лет в этих областях знания произошли разительные перемены, затронувшие как их понятийный аппарат, так и содержательные концепции[80].

Историческая демография и история семьи

Взять хотя бы вопрос о трансформации структуры и типа семьи при переходе от феодального общества к буржуазному. Согласно традиционной точке зрения эволюция семьи начиная со Средних веков и особенно в эпоху индустриальных революций шла в одном направлении: от больших «многоядерных» патриархальных семейных групп к малым нуклеарным семьям. Ныне этот взгляд оспаривается многими серьезными историками (Ж. Дюби, К. Клапиш, Д. Герлихи и др.). Фундаментальный коллективный труд «Домохозяйство и семья в прошлом», подготовленный Кембриджской группой исторической демографии под руководством П. Ласлетта, заключает, что «нет признаков того, что большая многоядерная, совместно проживающая семейная группа традицион-

ного крестьянского мира уступает место малому, нуклеарному супружескому домохозяйству современного индустриального общества»[81].

Казалось бы, вопрос о том, какой тип семьи преобладал в ту или иную эпоху, может быть разрешен чисто эмпирически, тем более что П. Ласлетт и его сотрудники ввели в научный оборот много новых исторических источников, прежде всего местных списков населения, составлявшихся для фискальных и административных нужд задолго до появления государственных переписей. Но насколько терминология переписчика, жившего за двести — триста лет до нас, совпадает с нашей, а также с представлениями людей, которых он переписывал? Что именно подразумевает переписчик под «семьей», «домом», «домохозяйством»? Терминологический вопрос перерастает в методологический.

Семья всегда образует социальную группу. Но ее системообразующие признаки могут быть разными. Это может быть ячейка, основанная на родстве и общности происхождения или на совместном проживании, или на совместном ведении хозяйства (иногда говорят соответственно о биологической, территориальной и экономической семьях). Поскольку все эти признаки взаимопереплетаются, проследить генезис каждого из них и историческое изменение их соотношения очень трудно. Это порождает острые споры.

Исследование П. Ласлетта и его методология подверглись резкой критике со стороны американского историка Л. Беркнера[82]. По мнению Л. Беркнера, П. Ласлетт упрощает вопрос об источниках информации о структуре семьи в прошлом, переоценивая достоверность данных, содержащихся в поименных списках, которыми он пользуется, и игнорируя другие источники. При этом упрощается и вопрос о критериях выделения домохозяйства, которые в конечном счете сводятся к общности местожительства, тогда как «реальную организацию домохозяйства можно установить, только рассмотрев целый ряд переменных, включая общее потребление, общее производство и близость проживания родственных групп»[83].

Главное же обвинение состояло в том, что П. Ласлетт слишком схематизирует действительность, жертвуя изучением реального семейного поведения во имя сравнительно-исторического описания. Хотя всякий теоретик, писал Л. Беркнер, должен создавать категории и классификации, чтобы сравнивать различные общества, это не значит, что одни и те же категории пригодны для анализа любого отдельно взятого общества. Игнорируя культурные и прочие различия, П. Ласлетт заранее определяет домохозяйство по английскому образцу и с помощью этого образца пытается описать структуру домохозяйства в Сербии, Японии или в любой другой стране. Не отрицая классификационной ценности предлагаемых П. Ласлеттом

категорий, Л. Беркнер сомневается, что такие категории, как «простое», «расширенное» или «сложное» домохозяйство, описывают различные типы семейных структур. Они могут представлять различные фазы цикла развития одной и той же семейной структуры, которые поддаются выявлению только при распределении классификационных категорий по возрасту глав домохозяйства.

Такой подход, по мнению Л. Беркнера, позволяет объяснить отмеченное П. Ласлеттом численное преобладание нуклеарных семей, не признавая их вместе с тем господствующим типом семьи в доиндустриальном обществе. Преобладание нуклеарных семей может быть, например, следствием высокой смертности, делающей невозможными для большинства населения сложные формы семьи, к которым оно на самом деле стремится.

Полемика Л. Беркнера с П. Ласлеттом была на первый взгляд сугубо специальной, историко-демографической. Однако в ней присутствуют и некоторые общенаучные моменты.

П. Ласлетт стремится максимально формализовать и квантифицировать историко-демографический материал, жертвуя при этом конкретным историзмом, тогда как Л. Беркнер защищает более тонкий типологический подход, который не редуцирует историю к статистике, а включает демографические показатели в содержательное системное целое, связывая их с классовой структурой общества и с особенностями психологии людей. Эти подходы одновременно различны и взаимодополнительны.

Формальные классификации выполняют важную эвристическую функцию, помогая анализировать и обобщать факты под определенным углом зрения, но явно недостаточны для исторического синтеза. Спор идет не только о том, насколько исторически универсальна нуклеарная семья. Даже в одном и том же обществе размер крестьянской семейной ячейки зависит от ее имущественного положения, а также от существующих правил наследования земельной собственности[84]. Подводя итоги французским исследованиям в этой области, П. Губер решительно подчеркивал, что «экономическая и социальная структура — ключ к преобразованию мононуклеарного типа семьи»[85].

Методологическая дискуссия дала толчок многочисленным конкретным историко-демографическим исследованиям. Новый обобщенный труд «Формы семьи в исторической Европе»[86], опубликованный Кембриджской группой ученых в 1983 г., в значительной мере преодолевает недостатки ее прежних работ. Структура домохозяйства рассматривается уже не статично, а с учетом жизненного цикла семьи и ее социально-экономических условий. Гораздо полнее учитываются в новой книге и регионально-этнические различия типов семьи и домохозяйства; особенно интересны в этом смысле данные о Восточной Европе (дореволюционная Россия, Польша, Венгрия, страны Балтии).

Однако, как справедливо отметил Д. Кертзер[87], — это только начало работы. Для того чтобы понять причинно-следственные связи эволюции семьи и домохозяйства, необходимы более солидные лонгитюдные данные, отражающие процесс развития одних и тех же семейных групп на протяжении длительного времени. Более тщательного изучения требует социально-экономический контекст этой эволюции, а также влияние на него культурных норм. Наконец, как и в этнографии, история домохозяйства тесно связана с эволюцией терминологии родства.

Эти методологические проблемы существенны для истории не только европейской, но и азиатской, африканской и какой угодно другой семьи. И хотя статистика рождаемости и смертности и структура домохозяйства сами по себе ничего не говорят об отношении к детям или способах их воспитания, они проясняют его объективные условия, позволяя установить, сколько детей одновременно было в доме, с какими взрослыми они непосредственно соприкасались, как дифференцировались семейно-родственные и территориально-общинные отношения и т. д.

Не менее важны для понимания конкретной природы детства, отрочества и юности исторические сдвиги в системе возрастной стратификации и структуре жизненного пути (об этом речь пойдет в следующей главе). Историко-демографические проблемы тесно переплетаются при этом с хозяйственно-экономическими.

Стили воспитания

В рамках характерного для современной педагогики сентиментального детоцентризма вопросы, сколько стоит выращивание ребенка и какова приносимая им польза, выглядят вульгарными и даже циничными. Между тем историко-демографические исследования в странах с низким уровнем социально-экономического развития показывают, что между рождаемостью и участием детей в производительном труде существует определенная положительная связь; материальная «окупаемость» рождения и воспитания ребенка стимулирует рождаемость[88]. Так было и в Европе. Недаром К. Маркс посвятил детскому труду целую главу «Капитала». В XIX в. детский труд был необходимым элементом семейного дохода. В 1914 г. 10% семей в некоторых английских общинах не имели другого источника дохода, кроме детского труда. В Швеции в 1875 г. дети составляли до 20 % рабочей силы на стекольных, спичечных и табачных предприятиях[89].

С ростом материального благосостояния общества положение изменилось[90]. Вместо заводов и фабрик дети теперь сосредоточены в детских садах и школах. Воспитание детей стало обходиться родителям и обществу значительно дороже, а «отдача» с их сторо-

ны уменьшилась. Социальная педагогика видит в этом прогресс, обусловленный объективным усложнением содержания и методов социализации и удлинением ее сроков и т.д. Но оборотной стороной этого процесса стала затяжная инфантильность подростков и юношей, которых старшие рассматривают не как ответственных субъектов общественной деятельности, а как зависимых объектов воспитания и обучения. Любовь к детям нередко оборачивается невольным и неосознаваемым умалением их реальных возможностей и прав, мелочной социальной и эмоциональной опекой, о чем проникновенно и горько писал Я. Корчак: «...В принципе наш взгляд на ребенка — что его как бы еще нет, он только еще будет, еще не знает, а только еще будет знать, еще не может, а только еще когда-то сможет — заставляет нас беспрерывно ждать.

Половина человечества как бы не существует. Жизнь ее — шутка, стремления — наивны, чувства — мимолетны, взгляды — смешны... Уважайте текущий час и сегодняшний день! Как ребенок сумеет жить завтра, если мы не даем ему жить сегодня сознательной, ответственной жизнью?»[91].

Экономическая целесообразность и педагогическая мудрость переплетаются гораздо теснее, чем кажется обыденному сознанию. Чтобы правильно определить соотношение и иерархию материальных возможностей, целей и средств воспитания, необходимо прежде всего широкое историко-социологическое мышление, свободное от наивного педагогического провинциализма обитателей Вороньей слободки, живущих по принципу «как захочем — так и сделаем».

Социально-экономические факторы существенны и для понимания частных, локальных институтов и методов воспитания. Например, известно, что во многих странах Западной Европы (отчасти и в России) в XVIII—XIX вв. в аристократических семьях было принято нанимать кормилицу или отдавать грудных младенцев на выкармливание в чужие, как правило, бедные семьи до достижения ими полутора—двух лет. Во Франции последний обычай сохранялся особенно долго и был распространен не только в высших, но и в средних слоях общества (городские ремесленники, торговцы и т.д.). Чем объясняется этот обычай? По мнению канадского историка Э. Шортера[92], такая практика была следствием относительного безразличия традиционного общества к маленьким детям, а ее отмирание свидетельствует об усилении родительской любви. Американский историк Д. Сусман[93] предлагает другое, социально-экономическое объяснение, связывая судьбы института выкармливания не столько с эволюцией родительских чувств, сколько с трудностями длительного перехода Франции от аграрной экономики к индустриальной. В аграрном обществе женщина-мать совмещала уход за детьми с домашней работой. В новое время количество мелких городских буржуа возросло, а матери-

альное положение их ухудшилось, заставляя матерей искать оплачиваемую работу вне дома, а новорожденных отдавать в чужие руки. Отмирание этой практики в начале XX в. объясняется поэтому не тем, что француженки внезапно стали хорошими матерями, а тем, что изменился тип экономики, уменьшилась доля женщин в несельскохозяйственной рабочей силе и улучшились условия семейного быта.

Конечно, не все можно объяснить экономически. Историческая демография и социология семьи сами не могут обойтись без тех или иных социально-психологических гипотез относительно мотивов репродуктивного поведения, рождаемости, потребности в детях и приписываемой им ценности, которая может быть как материальной (участие в домашнем хозяйстве или получение калыма от продажи дочери), так и духовно-символической (ребенок как дар божий, как продолжение собственного «Я» и т.п.).

Различие стилей социализации также вызывает острые споры и дискуссии. Например, известный американский историк Л. Стоун[94] описывает английскую раннебуржуазную патриархальную семью как исключительно суровую, авторитарную и репрессивную по отношению к детям. Сходную картину жестокого прошлого рисуют и многие другие исследователи[95]. Однако более тщательное изучение показывает, что этот образ нуждается в существенных коррективах. Например, пуританские отцы в колониальной Америке при всей их тиранической суровости поощряли в детях, по крайней мере в мальчиках, не только послушание, но и самостоятельность[96]. По мнению С.Д. Соммервилла[97], эволюция «детоцентризма» в XVII—XIX вв. была неоднозначной: с одной стороны, детям стали уделять гораздо больше любви и внимания, а с другой — навязывать им новые, весьма обременительные для них социальные и культурные роли. С.Д. Соммервилл отмечает связанное с именем Ж.Ж. Руссо «ложное возвеличение детства» и утрату прежнего «реалистического» отношения к нему; отрицательные последствия этого стали особенно заметны в XX в.

Чем детальнее и глубже изучается история детства, тем больше количественные сопоставления его этапов сменяются качественными. Это касается и принципов дисциплинирования. Как убедительно показал французский философ М. Фуко[98], речь должна идти не столько о степени «репрессивности» или «либерализма» учителей и родителей, сколько об изменении типов дисциплины. Традиционное средневековое общество стремилось как можно строже контролировать поведение человека независимо от его возраста. В новое время по мере осознания ценности индивидуальности значительно больше внимания уделяется контролю за внутренними побуждениями и мыслями. Отсюда принципиально иное соотношение наказаний и поощрений и установка на формирование развитого самоконтроля, тесно связанные с

макросоциальными процессами индивидуализации и персонализации.

Конкретное изучение родительских ценностей и стиля воспитания предполагает дальнейшее их расчленение, аналогичное принятому в культурной антропологии.

Например, Г.Ленски, сравнивая родительские ориентации американских католиков и протестантов, различает такие элементы, как:

1) степень строгости (по самооценке родителей);
2) налагаемые на детей запреты и ограничения;
3) степень автономии, предоставляемой детям разного возраста;
4) частота телесных наказаний;
5) частота словесных наказаний (выговоры, замечания);
6) позитивный вклад родителей в развитие способностей и талантов ребенка;
7) полоролевые установки (традиционные или эгалитарные);
8) разделение домашних обязанностей;
9) представления о трудностях воспитания детей;
10) представления о радостях родительства;
11) желательные размеры семьи (количество детей);
12) уровень образования, которое родители хотели бы дать своим детям.

Историко-социологические данные свидетельствуют, что по сравнению с 1950-ми гг. родительские ценности существенно изменились: личную автономию и самостоятельность ребенка сегодня ценят выше, а послушанию и конформности придают меньшее значение. Существенно уменьшилась также разница в их установках между этнорелигиозными группами[99].

Если социологически ориентированные историки пытаются раскрыть объективные условия и предпосылки эволюции понятия «детство» и функционирования связанных с ним социальных институтов, то «психологическая история» апеллирует преимущественно к внутренним, мотивационным процессам, пытаясь «расшифровать» их посредством психоаналитической интерпретации биографических данных, интимной переписки, дневников и других личных документов. Среди представителей этого направления наряду с профессиональными историками немало видных психиаторов и психоаналитиков, начиная с Эрика Эриксона, чья книга «Детство и общество» (1950) так же важна для становления психологической истории детства, как книга Ф.Арьеса — для истории социальной.

Историко-социологический и психологический подходы не всегда альтернативны. Американский историк Д.Хант[100] уже в 1970 г. пытался синтезировать концепцию Ф.Арьеса с теорией психосексуального развития ребенка Э.Эриксона. Опираясь на многообразные, включая архивные, французские источники второй по-

ловины XVI и XVII вв. (в частности, данные о воспитании и детстве Людовика XIII и кардинала Ришелье), Д. Хант дает систематическое описание структуры и стиля жизни французской семьи XVII в., условий зачатия и рождения детей, поведения родителей, других членов семьи, гувернанток, нянь и прочих воспитателей, а затем прослеживает взаимодействие этих исторических факторов с «имманентными» стадиями психосексуального развития ребенка, начиная с младенчества и кончая выходом из-под контроля женщин. Но хотя этот опыт «исторической психологии семейной жизни» был хорошо принят специалистами, органического синтеза психоанализа с историей все-таки не получилось, да и вряд ли воспитание наследника престола может служить адекватной моделью взаимоотношений детей и родителей исторической эпохи в целом.

Психоистория

Самой широкой и честолюбивой психоаналитической концепцией истории детства, несомненно, является «психогенная теория истории» американского психоаналитика, социолога и историка, основателя специального Института психоистории, а затем Общества психоистории Ллойда Демоза.

В отличие от эмпирической, описательно-нарративной истории психоистория, по Л. Демозу, — это независимая отрасль знания, которая не описывает отдельные исторические периоды и факты, а устанавливает общие законы и причины исторического развития, коренящиеся во взаимоотношениях детей и родителей. «Центральная сила исторического изменения, — пишет Л. Демоз, — не техника и экономика, а “психогенные” изменения в личности, происходящие вследствие взаимодействий сменяющих друг друга поколений родителей и детей»[101].

Этот общий тезис раскрывается в серии гипотез, подлежащих проверке на основе эмпирических исторических данных[102].

1. Эволюция взаимоотношений между родителями и детьми — независимый источник исторического изменения. Происхождение этой эволюции коренится в способности сменяющих друг друга поколений родителей возвращаться (регрессировать) к психическому возрасту своих детей и разрешать связанные с этим возрастом тревоги лучше, чем они это делали в период своего собственного детства. Процесс этот похож на психоанализ, который также предполагает возврат к пройденному, давая личности второй шанс встретиться с ее детскими тревогами.

2. Это «поколенческое давление», вызывающее изменения в психике, не только является спонтанным, коренящимся в потребности взрослого вернуться к пройденной фазе своего разви-

тия и во встречном стремлении ребенка к близости со взрослым, но и происходит независимо от социальных и технологических изменений. Поэтому его можно обнаружить даже в периоды социального и технологического застоя.

3. История детства представляет собой последовательный ряд все более тесных сближений между взрослым и ребенком, причем каждое такое сокращение психического расстояния между ними вызывает новую тревогу. Уменьшение этой тревожности взрослых — главный стимул педагогической практики каждого периода.

4. Из гипотезы, что история означает общее улучшение ухода за детьми, вытекает, что чем глубже мы уходим в прошлое, тем менее эффективными будут способы, которыми родители отвечают на развивающиеся потребности ребенка. Так что, например, если в сегодняшней Америке жертвами плохого обращения являются меньше миллиона детей, то в прошлой истории должен быть момент, когда так обращались с большинством детей и такое положение считалось нормальным.

5. Поскольку психическая структура всегда должна передаваться из поколения в поколение сквозь узкую воронку детства, воспитательные обычаи общества являются не просто одной из его культурных черт, а главным условием трансмиссии и развития всех прочих элементов культуры; они ставят определенные пределы тому, что может быть достигнуто во всех других сферах истории. Специфический детский опыт — необходимая предпосылка поддержания соответствующих культурных черт, и как только меняются детские переживания, исчезают и связанные с ними черты культуры.

В соответствии со своими идеями Л.Демоз подразделяет всю историю детства на шесть периодов, каждому из которых присущи определенный стиль воспитания и форма взаимоотношений между родителями и детьми.

Инфантицидный стиль (с древности до IV в. н. э.) характеризуется массовым детоубийством, а те дети, которые выживали, часто становились жертвами насилия. Символом этого стиля служит образ Медеи.

Бросающий стиль (IV—XIII вв.). Как только культура признает наличие у ребенка души, инфантицид снижается, но ребенок остается для родителей объектом проекций, реактивных образований и т.д. Главное средство избавления от них — оставление ребенка, стремление сбыть его с рук. Младенца сбывают кормилице, либо отдают в монастырь или на воспитание в чужую семью, либо держат заброшенным и угнетенным в собственном доме. Символом этого стиля может служить Гризельда, оставившая своих детей ради доказательства любви к мужу.

Амбивалентный стиль (XIV—XVII вв.) характеризуется тем, что ребенку уже дозволено войти в эмоциональную жизнь родителей

и его начинают окружать вниманием, однако ему еще отказывают в самостоятельном духовном существовании. Типичный педагогический образ этой эпохи — «лепка» характера, как если бы ребенок был сделан из мягкого воска или глины. Если же он сопротивляется, его беспощадно бьют, «выколачивая» своеволие как злое начало.

Навязчивый стиль (XVIII в.). Ребенка уже не считают опасным существом или простым объектом физического ухода, родители становятся к нему значительно ближе. Однако это сопровождается навязчивым стремлением полностью контролировать не только поведение, но и внутренний мир, мысли и волю ребенка. Это усиливает конфликты отцов и детей.

Социализирующий стиль (XIX в. — середина XX в.) делает целью воспитания не столько завоевание и подчинение ребенка, сколько тренировку его воли, подготовку к будущей самостоятельной жизни. Этот стиль может иметь разные теоретические обоснования, от фрейдовской «канализации импульсов» до скиннеровского бихевиоризма и социологического функционализма, но во всех случаях ребенок мыслится скорее объектом, чем субъектом социализации.

Помогающий стиль (начинается в середине XX в.) предполагает, что ребенок лучше родителей знает, что ему нужно на каждой стадии жизни. Поэтому родители стремятся не столько дисциплинировать или «формировать» его личность, сколько помогать индивидуальному развитию. Отсюда стремление к эмоциональной близости с детьми, пониманию, эмпатии и т.д.

Л.Демоз не ограничился простым изложением своей теоретической концепции. Его работы содержат ценный фактический материал, а основанный им в 1973 г. журнал «History of Childhood Quarterly» (с 1976 г. — «The Journal of Psychohistory») способствовал активизации исследований истории детства. Ряд ценных моментов есть и в самой его теории: критика романтической идеализации положения детей в прошлые эпохи; указание на исторический характер педагогического гуманизма; констатация растущего понимания взрослыми автономии и субъектности детей; мысль, что образ ребенка всегда содержит в себе какие-то проективные компоненты, без изучения которых не возможна история детства.

Тем не менее взятая в целом «психогенная теория истории» весьма односторонняя.

Прежде всего вызывает возражение тезис о «независимости» эволюции взаимоотношений родителей и детей от социально-экономической истории. Как справедливо указывали при обсуждении программной статьи Л.Демоза видные историки Д.Бентон и Э.Шортер[103], многие отмеченные Л.Демозом особенности отношения родителей к детям объясняются не столько «проективными механизмами», сколько экономическими условиями.

Это касается, например, инфантицида[104]. Почти все антропологи, демографы и историки, занимавшиеся им, связывают распространенность инфантицида в первобытном обществе прежде всего с низким уровнем материального производства. Человечество, как и всякий биологический вид, всегда придавало большое значение продолжению рода. Деторождение почти всюду оформляется особыми священными ритуалами. Многие религии считают бесплодие самой страшной божественной карой, но нигде не известно проклятий, обрекающих на повышенную плодовитость. Все народы по-своему заботятся, любят и выращивают потомство. Но от инстинктивной потребности в продолжении рода до индивидуальной любви к ребенку, благополучие которого становится смыслом и осью собственного существования родителей, — дистанция огромного размера.

И дело здесь не столько в психологии, сколько в экономике. Народы, стоящие на низшей ступени исторического развития, живущие собирательством, физически не могут прокормить большое потомство. Убийство новорожденных младенцев было здесь такой же естественной нормой, как убийство стариков. «У бушменов мать кормит ребенка грудью до трех-четырех лет, когда можно будет найти подходящую для него пищу... Часто второй ребенок или даже несколько детей рождаются, когда мать еще кормит грудью первого. Но молока матери не хватает на всех детей, да и больше одного ребенка она не смогла бы носить на большие расстояния, которые проходит в поисках пищи. Поэтому нередко последнего новорожденного убивают сразу после появления на свет... Выжить могут только ребенок или дети, родившиеся после того, как первый новорожденный будет отнят от груди»[105].

Переход к производящей экономике существенно меняет дело. «Дети — тяжелая обуза для охотников — в хозяйстве, основанном на производстве пищи, могут уже в раннем возрасте быть использованы для прополки полей или для присмотра за скотом»[106].

Оседлый образ жизни и более надежная пищевая база также объективно способствуют более высокой выживаемости детей. Отныне инфантицид перестает быть жестокой экономической необходимостью и практикуется не столь широко, в основном по качественным, а не по количественным соображениям. Убивали главным образом детей, которых считали физически неполноценными, или по ритуальным соображениям (например, близнецов). Особенно часто практиковался инфантицид девочек.

Сосредоточив все внимание на эволюции отношения родителей к детям и не всегда разграничивая реальную, повседневную практику воспитания и ее символизацию в культуре, Л. Демоз уп-

рощает проблему. Прежде всего он не учитывает имманентной, универсальной амбивалентности отношения к детям, существующей на всех этапах исторического развития и присущей всякому возрастному символизму. Образ ребенка и тип отношения к нему неодинаковы в разных обществах, причем это зависит как от уровня социально-экономического развития, так и от особенностей культурного символизма (именно это обстоятельство пыталась осмыслить и объяснить психологическая антропология).

Схема Л. Демоза отличается европоцентризмом. Впрочем, даже в европейской культурной традиции существует несколько разных образов ребенка, каждому из которых соответствует свой собственный стиль воспитания. Но ни один из этих стилей, точнее, ценностных ориентаций, никогда не господствовал безраздельно, особенно если иметь в виду практику воспитания. В каждом обществе и на любом этапе его развития сосуществуют разные стили и методы воспитания, в которых ясно прослеживаются многочисленные сословные, классовые, региональные, семейные и прочие вариации. Даже эмоциональные отношения родителей к ребенку, включая их психологические защитные механизмы, нельзя рассматривать изолированно от прочих аспектов истории, в частности от эволюции стиля общения и межличностных отношений, ценности, придаваемой индивидуальности и т. п.

«Чистая», «строгая» психоистория, в сущности, практически невозможна. Даже изданный Л. Демозом коллективный труд «История детства» представляет собой серию самостоятельных очерков, посвященных отдельным аспектам истории детства в разные исторические эпохи и у разных народов. «Несмотря на психоаналитическое происхождение нашего проекта, — подчеркивает Л. Демоз, — мы прежде всего историки и считали своей главной задачей объективно исследовать источники, чтобы реконструировать взаимоотношения родителей и детей в разные эпохи и в разных странах»[107].

Еще более пестрым выглядит содержание «Журнала по психоистории», где статьи чисто исторического характера, которые вполне могли бы быть напечатаны в обычном историческом журнале («Дети в средневековом искусстве», «История ранневизантийского детства», «Младенцы, уход за ними и отношение к детям в средневековых житиях святых», «Английские пуритане и дети»), соседствуют с сугубо психоаналитическими биографиями исторических деятелей (от Т. Джефферсона до Гитлера, Р. Никсона и Д. Картера) и теоретическими дискуссиями о прикладном психоанализе, психической жизни зародыша в утробе матери и даже политическими прогнозами, которые, как правило, не оправдываются.

Эмпирическая история детства

Ценным вкладом в историю детства является коллективный труд «Детство, Юность. Семья», подготовленный Институтом исторической антропологии Фрайбургского университета при участии ученых ФРГ, Австрии, Швейцарии, Англии, Канады, Бельгии и Японии[108].

Первый том этого издания (под редакцией З. В. Мюллера), посвящен соотношению биологических и социокультурных аспектов полового созревания, прежде всего тому, как разные исторические общества регулируют, символизируют и легитимируют зачатие и рождение детей. Он представляет собой серию самостоятельных очерков. Первый очерк, написанный антропологом Астрид Шумахер, обобщает современные научные данные о соотношении биологических и социальных факторов собственно полового созревания, включая экологические, этнические и расовые различия. Остальные главы являются историко-культурологическими. Второй том «К социальной истории детства» (под редакцией И. Мартина и А. Ничке) посвящен преимущественно истории социализации детей. Вводная глава редакторов тома содержит общетеоретическую постановку вопроса, причем сформулированные ими исследовательские задачи очень близки к программе нашей серии коллективных трудов «Этнография детства». Далее следует серия монографических очерков, посвященных обрядам и социальной истории детства в Восточной и Южой Африке, Древнем Китае, Японии периодов Токугава и Мейдзи (Хироко Хара и Миеко Микагава), в культуре индуизма, Древнем Египте, античной Греции, Древнем Риме, древнем иудаизме, средневековом исламе и в западноевропейском Средневековье. Две статьи А. Ничке посвящены истории детских и юношеских идеалов, пространственных перемещений и социальных движений в Средние века и в Новое время. Отдельно рассматривается дискриминация внебрачных детей в Средние века, эволюция взаимоотношений матери и ребенка с XVIII в. до наших дней, социальная история педиатрии, а также развитие и противоречия социально-педагогической мысли в Германии с конца XVIII в.

Главное общее достоинство книги — высокий профессионализм ее авторов, которые вводят в научный оборот много новых фактических данных и источников. Особенно ценны в этом отношении главы, посвященные неевропейским обществам. Однако не менее информативны и «европейские» разделы, в центре которых стоят спорные вопросы. Причем авторы пытаются реконструировать не только нормативные представления, но и стиль реального поведения и образ чувствования в изучаемые периоды. В силу регионально-монографического построения книги ее редакторы и авторы избегают широких обобщений. И. Мартин и А. Ничке

выступают против преувеличения социально-исторических цезур и различий в стиле воспитания детей, характерного для таких авторов, как Ф. Арьес, Л. Демоз и Э. Бадинтер. Они подчеркивают, что при всех исторических и межкультурных различиях периодизация жизненного пути, отношение к детям и некоторые методы воспитания имеют транскультурное значение. Детство всюду выделяется как самостоятельный этап жизни, о нем везде проявляют заботу. Круг значимых людей, от которых зависит и на которых ориентируется ребенок, никогда не ограничивается его родителями, но включает также школу (или ее прообраз), группы сверстников и т. д. Вместе с тем многие вопросы, по их мнению, остаются открытыми и требуют дальнейшего историко-психологического изучения. Это прежде всего проблема специфики и автономии детского мира от мира взрослых, значение раннего детства как фазы формирования личности и вопрос о соотношении целей, методов и результатов социализации.

Новые источники и аспекты истории детства

Очень интересные источники для социальной истории детства — *дневники*, *воспоминания* и *автобиографии*. О необходимости и методологических трудностях изучения автобиографии как а) ретроспективного конструирования собственной личности, б) особого литературного жанра и в) источника данных для истории детства и юности писали многие ученые, не только зарубежные, но и отечественные (А. Я. Гуревич, Л. Я. Гинзбург, М. Эпштейн и Е. Юкина, И. С. Кон). Во второй половине 1990-х гг. автобиографические описания детства стали предметом систематических исследований в работах О. Е. Кошелевой, В. Г. Безрогова и других авторов, которые интерпретируют автобиографические документы одновременно в историко-культурном и в психологическом ключе[109]. Это позволяет не только глубже понять эволюцию социальных представлений о детстве, но и раскрыть мир детства изнутри.

Огромный вклад в изучение мира детства вносят *гендерные исследования*. Традиционная социальная история склонна была говорить о детях вообще, не уточняя, имеются ли в виду мальчики или девочки, причем мальчикам обычно уделяли больше внимания. Между тем стили воспитания мальчиков и девочек, равно как и практика отцовства и материнства, всегда были фундаментально различны. Первыми это осознали антропологи. Затем пришла очередь историков. История женщин, начиная с пятитомного труда под редакцией Ж. Дюби и М. Перро[110], и выросшая на ее основе гендерная история не только привлекли внимание ученых к историческим особенностям и вариациям женского жизненного пути в отличие от мужского и к специфическим стратегиям мате-

ринства в отличие от отцовства, но и связали эти проблемы с гендерной стратификацией и отношениями власти. Этот подход начинает применяться и к отечественной истории. В предметном указателе аннотированной библиографии Н.Л. Пушкаревой[111] выделяются такие самостоятельные сюжеты: материнская власть над детьми, материнская педагогика, матери и дети, содержание их взаимоотношений, материнские игры с детьми, особенности материнства в разных социальных средах и у разных народов. Гендерный подход позволяет сделать историю детства более конкретной, учитывающей фактор времени и социальных изменений, не обольщаясь видимым постоянством и повторяемостью некоторых образов и архетипов.

История детства, как и его этнография, не может существовать вне широкого социокультурного контекста, учитывающего эволюцию способов производства, половозрастной стратификации, типов семьи, системы родственных, соседских и иных межличностных отношении, а также ценностных ориентаций культуры. Особое значение приобретает при этом современность. Изучение сложных развитых обществ повышает нашу чувствительность к внутрикультурным социально-экономическим и индивидуальным вариациям, которых порой не замечают этнографы.

Культура детства

Характерная черта современного этапа развития наук о человеке, включая изучение мира детства, помимо установки на междисциплинарную кооперацию, — все более отчетливое понимание того, что ребенок — не просто объект воспитания, социализации и иных внешних воздействий, а самосознательный, активный субъект жизнедеятельности. Причем это не абстрактный философско-нравственный постулат (типа «относись к другому человеку так, как ты хотел бы, чтобы он относился к тебе»), а важнейший теоретико-методологический принцип научного исследования и практической деятельности.

Несовпадение и взаимодополнительность объективного (с точки зрения внешнего наблюдателя) и субъективного (с точки зрения участника событий) описания фактов, которое старая философская традиция выражала в терминах оппозиции «объяснения» и «понимания», в современной этнологии формулируется как противоположность «этного» (etic) (объективного, внешнего) и «эмного» (emic) (субъективного, внутреннего) подходов. Эти термины образованы лингвистом К. Пайком[112] по аналогии с понятиями фонетического и фонемического: фонетический анализ имеет дело с материальными, телесными предпосылками произнесения звуков речи, а фонемический изучает способы, посредством

которых живые носители языка определяют смысл соответствующих звукосочетаний. В культурологии «этный» подход означает, что исследователь сам создает категории для описания культуры, тогда как «эмный» подход описывает культуру в терминах ее собственных творцов и носителей.

Это распространяется и на изучение мира детства. Традиционные науки о человеке изучали детей и детство прежде всего как объект и продукт деятельности взрослых: как взрослые представляют себе детей, воспитывают, дисциплинируют, приобщают к культуре и т. п. Сами понятия воспитания, социализации и т. д., сколько бы мы ни говорили об учете возрастных, половых, индивидуальных и прочих особенностях ребенка, молчаливо предполагают неравенство и асимметричность отношения «взрослый — ребенок». Взрослый мыслится как субъект, учитель, наставник, а ребенок — как объект (в лучшем случае — агент), продукт и результат этой деятелъности. Хотя мало кто представлял себе ребенка пассивным, страдательным началом, ему, как правило, отводилась роль реципиента. Как же быть с саморазвитием, спонтанным творчеством и активностью, которую так часто проявляют, вопреки усилиям взрослых, даже совсем маленькие дети? Как «пощупать» это творчество и его социально-культурные корреляты и детерминанты?

Для того чтобы выйти на новый круг проблем, необходимо рассмотреть мир детства не только как продукт социализации и научения со стороны взрослых, но и как автономную социокультурную реальность, своеобразную субкультуру, обладающую своим собственным языком, структурой, функциями, даже традициями. Если до сих пор ученые смотрели на детство глазами взрослых, то теперь они хотят перевернуть угол зрения, рассмотреть взрослый мир сквозь призму детского восприятия.

Из каких элементов складывается феномен, который американский этнограф М. Гудмэн[113] условно назвала «культура детства»? Здесь можно выделить три главные подсистемы: 1) детскую игру, 2) детский фольклор и вообще художественное творчество и, наконец, 3) общение, коммуникативное поведение детей. Ни один из этих сюжетов не является для науки новым. Но если раньше детская игра и художественное творчество рассматривались преимущественно в контексте социального научения, в котором центральной фигурой был взрослый, то теперь фольклористы и этнографы заинтересовались более интимными, скрытыми от взрослых аспектами детской жизни.

Революция в изучении детского фольклора, как справедливо замечает М. В. Осорина[114], началась в конце 1950-х гг, когда английские фольклористы супруги Айона и Питер Опи опубликовали свою знаменитую книгу «Фольклор и язык школьников»[115], в которой были зафиксированы фольклорные сюжеты и игры де-

сятков тысяч школьников Англии, Шотландии и Уэльса. Десять лет спустя, в 1969 г., в книге «Детские игры на улице и игровой площадке»[116] они довели количество описанных игр до 2500 названий. Другая супружеская пара — Мэри и Герберт Кнапп[117] — провела такую же работу в США, а известная финская фольклористка Леа Виртанен в книге «Детский фольклор»[118] нарисовала детальную картину игр, считалок и «тайного языка» 30 тыс. школьников Финляндии с 10 до 18 лет.

Существенно изменились и методы сбора материала. «Исследователь с магнитофоном и кинокамерой, облепленный ватагой детей, появляется на игровых площадках и во дворах многоквартирных домов, на школьных переменках и в детских санаториях. Чаще всего это молодой человек, легко устанавливающий контакт с детьми. Он охотно участвует в детских предприятиях, играх, приключениях. Дети ему доверяют: он не судит, не оценивает, а только слушает, смотрит, впитывает. Включенное наблюдение и использование магнитофона позволили описать многие проявления детской традиции, остававшиеся раньше не замеченными. Живое доверительное общение с детьми заметно снимает ограничения взрослой цензуры, которая сохраняется даже при анонимных опросах, с указанием только пола и возраста, если ответы учеников в классе собирают школьные учителя. Однако главная перемена была, конечно, связана с совершенно новой точкой зрения на детский фольклор в целом. Стало очевидно, что в качестве носителя детского фольклора надо изучать не отдельно взятого ребенка, а детскую группу как целостный социальный организм. Именно здесь удовлетворяет ребенок растущие социальные потребности в общении, в информации, в эмоциональном контакте, в совместной деятельности»[119].

Это дало возможность получить богатый материал о запретных прежде темах, которые составляют значительную часть реально бытующих детских текстов. В 1960-е гг. в разных странах началась активная запись и изучение детских шуток и анекдотов, «черного» юмора. Появились публикации о потаенном эротическом фольклоре детей. В 1990-х гг. такие материалы стали публиковаться и в России, но собирать их ученые начали много раньше[120]: описания традиционных детских шалостей, сексуальных игр и обычаев.

Этнографические методы оказались весьма успешными и в социологическом изучении детской и юношеской субкультуры[121]. Существенно обогатились и исследования детской игры.

Открытие таинственного «племени» детей, живущего в мире взрослых по своим собственным законам, как в резервации, имело важные теоретические последствия.

Прежде всего было доказано существование в любой культуре специфической «детской традиции», которая «включает в себя совокупность разнообразных форм активности детской группы,

имеющих тенденцию повторяться из поколения в поколение детей и тесно связанных с половозрастными особенностями психического развития и характером социализации детей в рамках данной культуры»[122]. При этом в отличие от взрослых, у которых фольклорные традиции тесно связаны с аграрной средой, в промышленно развитых странах более активными носителями современной детской традиции являются городские дети, а трансмиссия идет из города в деревню.

Игровые элементы культуры (не только детской) давно уже перестали быть монополией возрастной и педагогической психологии; их внимательно изучают историки, этнографы, социологи[123]. Эти исследования не только проясняют существенные фазы и закономерности индивидуального развития (например, значение ролевой игры и игры по правилам для формирования социально-ролевого репертуара ребенка, выработки у него понятия о справедливости, способности ставить себя на место другого и т.д.), но и бросают новый свет на общие ценностные ориентации и механизмы развития культуры как таковой. В частности, милые детские «перевертыши», которые собрал и впервые проанализировал еще К.И.Чуковский[124], уже содержат в себе в зародыше важнейшие психологические механизмы так называемой символической инверсии социальных ролей и норм, без которых не может существовать и развиваться ни одна культура[125].

Огромное теоретическое и практическое значение для социологии и социальной психологии имеет изучение коммуникативного поведения детей: как складываются и чем поддерживаются групповые установки и стереотипы поведения, от чего зависит иерархия позиций и статусов и т.д. Универсальность и высокая социально-психологическая значимость подростковых и юношеских групп, основанных на принципе возрастной солидарности и в то же время разновозрастных по своему составу, давно известны и социологам, и этнографам. Новейшие сравнительно-исторические и этнологические исследования показывают, что этот институт существует уже у 8—12-летних детей, причем соответствующие половозрастные стереотипы и нормы поведения существенно различны у мальчиков и девочек[126]. Уникальный эмпирический материал содержат работы культуролога С. Б. Борисова по культурантропологии девичества[127].

Социология детства

Одно из главных достижений науки о детстве конца 1980-х—1990-х гг. — появление социологии детства. Разумеется, социологи всегда интересовались проблемами детства, но чаще всего это делали попутно с какими-то другими сюжетами, в рамках социоло-

гии воспитания или социологии семьи. «Субъектные» аспекты и специфические социальные трудности детства нередко оставались при этом в тени.

Детство как социальный феномен

Поворотным пунктом к созданию новой парадигмы детства стал Международный проект «Детство как социальный феномен» Европейского центра социальной политики под руководством датского социолога Енса Квортрупа[128]. Вместо привычной «психологизации» мира детства в центре этого проекта оказались социально-экономические, демографические и политические проблемы: детство как социально-демографическая группа, его место в социальной структуре и структуре населения; положение детства в системе взаимоотношений между поколениями; социография детства (данные демографической статистики о динамике детского населения); положение детей в семье; формы деятельности детей — их трудовая занятость, школьные занятия, досуг как «запланированная спонтанность» и т.д.; дистрибутивная справедливость — насколько велика и справедлива доля получаемого детьми общественного продукта, как он делится между разными поколениями; экономика детства — что дети получают от общества и каков их собственный вклад в экономическое развитие; правовой статус детей; отношения между государством, родителями и детьми; диалектика защиты детей и автономии детства. Например, запрещение детского труда может быть как способом защиты детей, так и способом их дискриминации, отрицания их права на труд. Такая же двойственность проявляется и в законодательном регулировании детской сексуальности, когда защита детей от сексуальной эксплуатации взрослыми оборачивается отрицанием и подавлением сексуальных чувств и потребностей ребенка.

Намеченная Е. Квортрупом программа была реализована в серии подробных национальных отчетов, описывающих социальное положение детей в ряде стран (Канада, Чехия, Дания, Англия, Финляндия, Германия, Греция, Ирландия, Израиль, Италия, Норвегия, Шотландия, Швеция, Швейцария, США и Югославия), результаты которых были сведены в статистический компендиум[129]. Это способствовало дальнейшему развитию и институционализации социологии детства.

В 1998 г. в рамках Международной социологической ассоциации создан специальный Исследовательский комитет по социологии детства, интересы которого тесно переплетаются с работой исследовательских комитетов по социологии воспитания, семьи и молодежи, а также ЮНИСЕФ.

Европейская комиссия включает данные о социальном положении детей, состоянии их образования, здоровья и т.д. в свои ежегодные отчеты о национальной семейной политике европейских государств в форме специальных докладов[130]. Специальные международные отчеты, посвященные проблемам детской бедности[131], преступности, смерти от несчастных случаев и т.д., публикует ЮНИСЕФ. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) регулярно собирает и публикует данные о состоянии здоровья и развития детей и подростков[132].

Одним из ведущих междисциплинарных, по преимуществу социологических, изданий, посвященных детству, стал выходящий с 1994 г. «глобальный журнал исследований ребенка» «Childhood». Слово «глобальность» имеет в данном случае два значения. Во-первых, журнал стремится преодолеть европоцентризм и охватить все страны и континенты. Во-вторых, он является глобальным по своей тематике, рассматривая мир детства в самом широком социокультурном контексте — от психологии до архитектуры (например, в каком физическом и символическом пространстве живут и развиваются современные городские дети и как это влияет на их поведение и психику).

Социологическая теория детства

Новые исследовательские вопросы вызвали к жизни и новую теоретическую рефлексию о детстве[133].

В отличие от традиционных психолого-педагогических исследований, все еще методологически привязанных к биологической парадигме онтогенеза, социология детства рассматривает его не как природную данность, а как социальный конструкт, а детей — как соучастников (хоть и не всегда полноправных) социального процесса, имеющих свой собственный взгляд на мир, подчеркивая, что детский взгляд (точнее — взгляды) требует к себе серьезного внимания со стороны взрослых. Существует несколько специфически социологических парадигм изучения детства.

Первая парадигма — *рассмотрение детства как особого «племени»* (tribal group), со своей особой культурой, языком, игровыми традициями и т.д., уходит своими идейными истоками в антропологию. Слово «племя» подчеркивает, что детская культура может быть бесписьменной и содержит в себе много архаических элементов, которые непонятны взрослым и тем не менее весьма существенны.

Вторая парадигма — *рассмотрение детей как социальное меньшинство,* аналогичное гендерным, расовым, социально-экономическим и этническим меньшинствам. Эта парадигма делает исследователей детства особенно чувствительными к проблемам

социального неравенства, отношениям власти и дискриминации.

Третья парадигма выдвигает на первый план *проблемы маркирования социального пространства детства* как признанного компонента всех социальных структур — где, как и в каком именно статусе дети участвуют в общественной жизни, как это сказывается в членении жизненного пути и т.д.

Наконец, четвертая парадигма ставит во главу угла *изучение дискурсов, производящих и видоизменяющих идею ребенка и детства:* какие именно свойства детей при этом выделяются и подчеркиваются или, наоборот, замалчиваются, и как это, в свою очередь, влияет на психологию детей и их взаимоотношения со взрослыми.

Разумеется, ни одна из этих парадигм не является самодовлеющей, это просто разные углы зрения на один и тот же предмет. Общие черты современной социологической теории детства: 1) понимание ребенка как социального субъекта и 2) понимание множественности детства и детских миров. Это выдвигает на первый план наиболее острые социальные проблемы, такие, как детская бедность, беспризорность, преступность, наркомания, проституция и т.д., причем обсуждение причин этих явлений неразрывно связано с поиском конкретных и эффективных методов социальной интервенции.

При этом подчеркивается, что акцент на помощи и социальной интервенции не означает превращения ребенка в объект. Тем более что во внимании и помощи нуждаются не только дети, обездоленные на макросоциальном уровне. «Другие» дети, требующие к себе повышенного внимания, постоянно создаются и на микроуровне, в процессе повседневного развития и общения со сверстниками. «...Отличием “других” детей от своих сверстников является достаточно раннее (или сформированное семьей или совершенно индивидуальное, природное) свойство осознания себя “как другого”, отличающегося от принятых в детском, а особенно в подростковом коллективе, манерами, интересами, ценностями, привычками и пр.»[134]. Это делает «социологический» ракурс необходимым везде и всюду.

Социология детства существует и в России. Прежде всего это государственные доклады о положении детей[135] и основанные на них программы. Статистические данные собирают и многочисленные неправительственные организации. НИИ детства Российского детского фонда начиная с 1990 г. регулярно публикует доклады и исследовательские материалы о положении детей в России, последний такой доклад вышел в 2000 г.[136]. К сожалению, как государственная, так и негосударственная статистика не всегда надежна и ее нередко используют в неблаговидных политических целях. Социальные проблемы детства исследуются в рамках социологии семьи, образования, молодежи и т.д.[137]. Особое внимание

уделяется при этом наиболее болезненным проблемам, таким, как социальное сиротство[138], беспризорность, детская преступность, проституция и т.д. Большая работа по изучению детства в контексте социологии семьи и образования проводится Российской академией образования[139]. Интересные материалы по комплексной социальной и психолого-педагогической программе «Защита детства» публикует журнал «Мир детства. Взрослый журнал о детях», издаваемый Фондом развития социальных инноваций (с 2002 г.). В Институте молодежи с 1998 г. читается курс социологии детства[140]. Социологически ориентирован учебник «Социальная педагогика» А.В.Мудрика[141].

Много пишут о социальном развитии детства и ведущие отечественные психологи[142], хотя с конкретными социальными фактами психологические концепции все еще связаны слабо. Полезным инструментом интеллектуальной координации междисциплинарных исследований детства стали проводимые Российским государственным педагогическим университетом им. А.И.Герцена ежегодные международные конференции «Ребенок в современном мире»; последняя, десятая конференция состоялась в 2002 г.

Однако в целом российские исследования по социологии детства остаются разрозненными и в большой степени описательными.

Экология человеческого развития

Наиболее успешной попыткой междисциплинарной интеграции стала «Экология человеческого развития» (позже ее стали называть «Развитие человека в контексте») знаменитого американского ученого У. Бронфенбреннера[143]. Эта концепция и одноименный международный проект родились как прямой вызов экспериментально-лабораторным исследованиям психологии развития ребенка.

Из 902 работ по детской психологии, опубликованных в 1972—1974 гг. в трех ведущих американских журналах по психологии развития, 76% были экспериментально-лабораторными, 17% — тестовыми и только 8% — обсервационными. При всем их методологическом ригоризме экспериментальные исследования большей частью оставляют в тени важнейшие социальные и культурные детерминанты реального процесса развития. По ироническому замечанию У. Бронфенбреннера, психология развития стала «наукой о странном поведении детей в странных ситуациях взаимодействия со странными взрослыми на протяжении как можно более коротких отрезков времени»[144]. А этнографические, социологические и клинические исследования большей частью описательны и статистически ненадежны.

Предложенная У. Бронфенбреннером «экология человеческого развития» означает научное исследование прогрессивной взаимной аккомодации между активным, растущим человеческим существом и изменяющимися свойствами непосредственных условий, в которых живет развивающаяся личность, причем этот процесс зависит от отношений между всеми этими условиями и от более общих социальных контекстов, в которых данные условия заключены. Развитие ребенка осуществляется не путем одностороннего воздействия среды на личность или наоборот, а в результате их постоянного взаимодействия. Соответственно расширяется содержание понятия «экологическая среда», которое предстает в виде системы концентрических структур микро-, мезо-, экзо- и макросистем.

Микросистема — это структура деятельностей, ролей и межличностных отношений, переживаемых развивающейся личностью в данном конкретном окружении, с его характерными физическими и материальными свойствами.

Мезосистема — это структура взаимоотношения двух или более сред, в которых развивающаяся личность активно участвует; например, для ребенка это отношение между его домом, школой и соседской группой сверстников, а для взрослого — между семьей, работой и общественной жизнью.

Экзосистема подразумевает одну или несколько сред, не вовлекающих развивающуюся личность в качестве активного участника, но где происходят события, которые влияют или испытывают воздействие того, что происходит в среде, включающей в себя развивающуюся личность (для ребенка это может быть место работы его родителей или круг их семейных друзей).

Макросистема обозначает постоянство формы или содержания систем низшего порядка (микро-, мезо- и экзосистем), которые существуют или могут существовать на уровне субкультуры как целого вместе с системами верований или идеологией, лежащими в основе таких постоянств.

Отправляясь от данных определений, У. Бронфенбреннер сформулировал разветвленную систему теоретических постулатов и 50 содержательных гипотез, с помощью которых можно, как он считает, дать целостный, системный анализ процессов формирования и развития личности в разных социокультурных контекстах. Эти идеи лежат в основе большого кросскультурного исследования, проводимого параллельно в США, ФРГ и Швеции. Более сложная деятельность, как правило, благоприятствует развитию компетентности и мастерства, а круг потенциальных наставников с возрастом расширяется, выходит за рамки семьи и школы, включая соседей, соратников по труду и общественной деятельности.

Разумеется, учесть в одном исследовании все взаимосвязанные факторы развития ребенка невозможно, но проект У. Бронфен-

бреннера привлекает: а) своей системностью и б) акцентом на активном (со стороны развивающейся личности) характере процесса социализации. В этой связи У. Бронфенбреннер особо подчеркивает плодотворность теоретических идей советских психологов (Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца и др.) и практического опыта советской педагогики, а также своих дискуссий с советскими учеными.

Права ребенка

Понимание ребенка как социального субъекта имеет и свой политический аспект. Патерналистский взгляд на ребенка практически отрицает его право на автономию. В европейском праве XX в., по словам известного австрийского ученого Гельмута Винтерсбергера, сложилась парадоксальная ситуация: «С одной стороны, к детям предъявляются требования и на них возлагаются обязанности, практически такие же, как и на взрослых, а с другой стороны, соответствующих прав дети не имеют. Если судить по обязанностям, то дети живут в XX веке, а по правам — при феодализме»[145].

Современное международное право, в частности, принятая в 1989 г. Генеральной Ассамблеей ООН Конвенция о правах ребенка, к которой присоединилась и Россия, пытается исправить это положение, рассматривая ребенка не только как объект правовой защиты, но и как субъект права:

«Государства-участники обеспечивают ребенку, способному сформулировать свои собственные взгляды, право свободно выражать эти взгляды по всем вопросам, затрагивающим ребенка, причем взглядам ребенка уделяется должное внимание в соответствии с возрастом и зрелостью ребенка» (статья 12).

«1. Ни один ребенок не может быть объектом произвольного или незаконного вмешательства в осуществление его права на личную жизнь, семейную жизнь, неприкосновенность жилища или тайну корреспонденции, или незаконного посягательства на его честь и репутацию.

2. Ребенок имеет право защиту закона от такого вмешательства или посягательства» (статья 16).

С тоталитарным сознанием признание этих положений несовместимо: для него характерно понимание ребенка как чьей-то собственности. В СССР монопольным правом собственности на детей обладало государство, которое могло даже отобрать ребенка у «неблагонадежных» (например, религиозных) родителей. В постсоветской России лозунг защиты детей от родителей в значительной мере сменился требованием защиты семьи от посягательств со стороны государства. Но права самого ребенка в обоих случаях остаются эфемерными, их часто упоминают, но фактически не

признают. Особенно когда речь идет о таких острых вопросах, как право детей на сексуальное образование.

Теперь от истории изучения детства перейдем к содержательному анализу тех понятий и категорий, в которых современная наука описывает развитие ребенка, начиная с самого общего — понятия возраста.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Каков предмет и методы истории детства?
2. Какое значение для истории детства имеет историческая демография?
3. Какая разница между семьей и домохозяйством?
4. Проследите, пожалуйста, взаимосвязь стилей воспитания и социально-экономических условий.
5. Что такое психоистория?
6. Назовите основные отечественные исследования по истории и антропологии детства.
7. Что значит «этный» и «эмный»?
8. Что такое культура детства и какие науки ее изучают?
9. Когда возникла социология детства и что она изучает?
10. Чем социология детства отличается от социологии воспитания?
11. Назовите основные понятия «экологии человеческого развития» У. Бронфенбреннера?
12. Что такое права ребенка и как они реализуются?

Раздел II
ВОЗРАСТ И ВОЗРАСТНЫЕ КАТЕГОРИИ

Глава 1
ИНТУИЦИЯ И ПОНЯТИЕ ВОЗРАСТА

– И все это в одном слове? — спросила с недоумением Алиса. — Не слишком ли это много для одного!

– Когда одному слову так достается, я всегда плачу ему сверхурочные, — сказал Шалтай-Болтай.

Л. Кэрролл

Уже самое общее, формальное определение возраста имеет два значения. *Абсолютный, календарный,* или *хронологический, возраст* выражается количеством временны́х единиц (минут, дней, лет, тысячелетий и т. п.), отделяющих момент возникновения объекта от момента его измерения. Это чисто количественное, абстрактное понятие, обозначающее длительность существования объекта, его локализацию во времени. *Условный возраст,* или *возраст развития,* определяется путем установления местоположения объекта в определенном эволюционно-генетическом ряду, в некотором процессе развития, на основании каких-то качественно-количественых признаков. Оба эти понятия широко применяются как в историко-биологических науках, так и в науках о неживой материи[1].

Определение хронологического возраста объекта называется *датировкой.* Установление условного возраста — элемент *периодизации,* которая предполагает выбор не только хронологических единиц измерения, но и самой системы отсчета и принципов ее расчленения. Любая периодизация — попытка структурировать течение времени, выделив в нем определенные, имеющие какое-то содержательное значение хронологические отрезки (периоды). Поэтому периодизация логически сложнее датировки. Но фактически любая датировка и самая потребность уточнить хронологический возраст объекта подразумевают какую-то периодизацию, в рамках и в связи с которой она осуществляется. Понятие хронологического возраста и выражающие его термины исторически возникли значительно позже, чем членение человеческой жизни

на такие этапы, как детство, взрослость и старость, или представления о космических и социальных циклах.

Этимология славянских терминов «возраст» и «век»[2] показывает, что названия, восходящие к первоначальному значению «годы» или «время», возникли позже, чем слова, восходящие к значениям «рост» и «сила». «Возраст» происходит от корня «рост»; его семантика связана с понятием «родить», «вскармливать», «растить», «воспитывать». Слова «старый», «пожилой» — позднейшие образования от этого корня: «старый» — значит выросший, поживший. Понятия, описывающие длительность, течение, собственно «время жизни» (англ. *«life time»*, нем. *«Lebenszeit»*) исторически наиболее поздние. Они возникли на базе нерасчлененного понятия «жизнь», в котором количественные характеристики (время, длительность) еще не отделялись от самих жизненных процессов. Древнейшие славянские хронологические понятия — те, что восходят к значению «вечность», «на век». А слово «век» первоначально означало «жизненную силу», восходя к индоевропейским глаголам с корнем *veik* — «прилагать силу», «мочь» и т. п.

Чрезвычайно сложными и противоречивыми выглядят возрастные категории и в науке.

Прежде всего необходимо разграничить главные *системы отсчета,* в которых наука описывает человеческий возраст и вне связи с которыми возрастные категории вообще не имеют смысла[3].

Первая система отсчета — это *индивидуальное развитие,* описываемое в таких понятиях, как «онтогенез», «течение жизни», «жизненный путь», «жизненный цикл», «биография», его составляющие («стадии развития», «возрасты жизни» и т. п.) и производные («возрастные свойства»). Но возраст развития и его эталоны многомерны. *Биологический возраст* определяется состоянием обмена веществ и функций организма по сравнению со статистически средним уровнем развития, характерным для всей популяции данного хронологического возраста. *Социальный возраст* индивида измеряется путем соотнесения уровня его социального развития (например, овладения определенным набором социальных ролей) с тем, что статистически нормально для его сверстников. *Психический возраст* определяется путем соотнесения уровня психического (умственного, эмоционального и т. д.) развития индивида с соответствующим нормативным среднестатистическим симптомокомплексом.

Все эти категории подразумевают какое-то объективное, внешнее измерение. Кроме того, существует также *субъективный, переживаемый возраст* личности, имеющий внутреннюю систему отсчета; речь идет о возрастном самосознании, зависящем от напряженности, событийной наполненности жизни и субъективно воспринимаемой степени самореализации личности[4].

Вторая система отсчета — *социально-возрастные процессы* и *социально-возрастная структура общества,* описываемые в таких терминах, как «возрастная стратификация», «возрастное разделение труда», «возрастные слои», «возрастные группы», «поколение», «когортные различия» и т.д.[5].

Третья система отсчета — *возрастной символизм,* т.е. отражение возрастных процессов и свойств в культуре, то, как их воспринимают и символизируют представители разных социально-экономических и этнических общностей и групп («возрастные обряды», «возрастные стереотипы» и т.п.).

Каждый из этих предметов является по сути своей междисциплинарным. В изучении индивидуального жизненного пути ведущую роль издавна играли психологи; лишь сравнительно недавно к ним присоединились социологи. Исследование возрастной стратификации общества — заповедная область социологии и демографии. Напротив, возрастной символизм изучается преимущественно этнографами с помощью фольклористов и историков. Каждая из этих дисциплин имеет свою собственную, исторически сложившуюся систему понятий и методов и далеко не всегда склонна учитывать, как ставятся те же самые или близкие проблемы в смежных отраслях знания.

Это создает большую терминологическую путаницу. Зачастую не уточняется, о чем вообще идет речь: о свойствах индивидов определенного возраста, или о возрастной структуре общества, или о том, как все это преломляется в культуре. Кроме того, одни и те же термины имеют в разных науках и даже у разных авторов совершенно разные значения.

Например, слово «поколение» обозначает: 1) генерацию, звено в цепи происхождения от общего предка («поколение отцов» в отличие от «поколения детей»); 2) возрастно-однородную группу, когорту сверстников, родившихся в одно и то же время, но не связанных узами родства; 3) условный отрезок времени, в течение которого живет или активно действует данное поколение; 4) общность современников, сформировавшихся в определенных исторических условиях, под влиянием каких-то значимых исторических событий независимо от их хронологического возраста («поколение романтизма» или «послевоенное поколение» в отличие от «военного» и «довоенного»[6]). Это значит, что одни авторы видят суть проблемы преемственности или конфликта поколений в характере взаимоотношений родителей и их детей, другие — в отношениях старших и младших, третьи — в исторических сдвигах, различии жизненного опыта людей, выросших в тех или иных конкретных социальных условиях, и т.д. Но ведь это совершенно разные проблемы!

Или взять понятие «возрастная группа».

В психологии этот термин обозначает: 1) формальное группирование индивидов по их хронологическому или условному воз-

расту («младшие дошкольники», «старшеклассники», 15-летние в отличие от 20-летних) либо 2) реальную группу общения, основанную на относительной общности возраста («группа детей-сверстников»).

В демографии возрастными группами называют: 1) формальные группировки по хронологическому возрасту (например, «15—19-летние»); 2) возрастные слои населения, сгруппированные по какому-то содержательному признаку, сочетающему возраст с общественным положением («дети», «трудоспособное население», «старики»); 3) поколения, отличающиеся друг от друга «общностью не только возраста, но и некоторых социальных признаков» и находящиеся поэтому «на стыке демографической и социальной структур населения»[7].

В социологии, которую возраст интересует лишь в связи с какими-то содержательными характеристиками (классовой структурой, общественным разделением труда и т.п.), на первый план выходит понятие социально-демографической группы, т.е. объединяется не вообще «молодежь», а работающая или учащаяся, городская или сельская молодежь. Социологи уделяют много внимания индикаторам, по которым можно было бы стандартизировать важнейшие социально-возрастные свойства, например установить границы молодежного возраста. Но при этом периодизация жизненного пути то и дело пересекается с характеристиками возрастного состава населения, юридические критерии — с фактическими и т.д.

Этнографов, которых интересует не только объективная возрастная стратификация общества, но и то, как она преломляется в специфических формах социальной организации и верованиях данного конкретного народа, абстрактные социологические классификации не удовлетворяют. У них есть свои специфические термины — «возрастные степени», «возрастные классы», «возрастные системы» (я вернусь к ним несколько позже). Но эти термины также неоднозначны и не всегда различаются достаточно строго. Например, К. П. Калиновская использует термин «возрастные группы» как родовое понятие, включая сюда и возрастные степени, и возрастные классы, и возрастные системы. Возрастные группы, по ее словам, «это группы людей, объединенных по возрасту, а не по родству»[8]. Однако фактически имеются в виду не всякие группы, а особый тип социальной организации, где «каждая возрастная группа представляла собой производственный коллектив, выполнявший ряд социально-экономических функций, необходимых для существования всего общества»[9].

Терминологические неувязки — не просто словесные недоразумения. Как правило, за ними скрывается недостаточная ясность в постановке и расчленении содержательных проблем. Поэтому прежде чем обратиться непосредственно к теме, попытаемся не-

сколько уточнить и упорядочить наш концептуальный аппарат не путем введения какой-то новой аксиоматики, а путем анализа и обобщения того, что фактически делается в соответствующих областях знания.

Вопросы для самопроверки

1. Что такое возраст?
2. Каково происхождение возрастных категорий и терминов?
3. Чем абсолютный возраст отличается от условного и каковы критерии условного возраста?
4. Как соотносятся друг с другом биологический, социальный и психический возраст?

Глава 2
ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ ИНДИВИДА

Если хочешь ты жизнь прожить счастливо,
Чтоб Лахеса дала увидеть старость,
В десять лет ты играть, резвясь, обязан,
В двадцать должен отдаться ты наукам,
В тридцать лет ты стремись вести процессы,
В сорок лет говори изящной речью,
В пятьдесят научись писать искусно,
В шестьдесят насладись приобретенным;
Семь десятков прошло — пора в могилу;
Если восемь прожил, страшись недугов,
В девяносто рассудок станет шатким,
В сто и дети с тобой болтать не станут.

Линдин

Первая система, в которой рассматриваются и с которой соотносятся возрастные категории — процесс индивидуального развития. Поскольку «индивидуальное развитие человека, как и всякого другого организма, есть онтогенез с заложенной в нем филогенетической программой»[10], его периодизация неизбежно покоится на выделении ряда универсальных *возрастных процессов* (рост, созревание, развитие, старение), в результате которых формируются соответствующие индивидуальные *возрастные свойства (различия)*. То и другое обобщается в понятии *возрастных стадий* (фаз, этапов, периодов) или *стадий развития* (детство, переходный возраст, зрелость, старость и др.). *Возрастные свойства* отвечают на вопрос: чем среднестатистический индивид данного хронологического возраста и/или находящийся на данной возрастной стадии отличается от среднестатистического индивида другого возраста? *Возрастные процессы* отвечают на вопрос: как форми-

руются возрастные свойства и каким путем (постепенно или резко, скачкообразно) происходит переход из одной возрастной стадии в другую?

Онтогенез — не только важнейшая, но и древнейшая система отсчета возрастных терминов. Однако изучение возрастных свойств и процессов сопряжено с большими методологическими трудностями.

Прежде всего, как ни тесно связаны друг с другом возрастные процессы и возрастные свойства, они требуют различных методов исследования. Большая часть наших знаний о возрастных различиях получена методом так называемых «возрастных», или «поперечных», срезов, который сводится к сопоставлению свойств двух или более разных групп людей, отличающихся друг от друга своим хронологическим возрастом или как-то иначе измеренным уровнем развития (например, школьным классом или уровнем полового созревания). Метод поперечных срезов вполне удовлетворительно показывает, как варьирует с возрастом та или иная функция. Например, чтобы узнать среднестатистический рост детей разного возраста и общее отношение между возрастом и ростом, не нужно изучать весь процесс развития ребенка, достаточно сопоставить соответствующие выборки детей разного возраста.

Но, будучи достаточными для установления возрастных различий, поперечные срезы не воспроизводят самого процесса развития, результатом которого эти различия претендуют быть. Недостаток этого метода — уравнение всех индивидов данного возраста и данной популяции, которые на самом деле могут не оказаться в одной и той же точке онтогенетической эволюции, так как совершают свое развитие с разной скоростью и различным путем. Кроме того, сравнительно-возрастной метод сплошь и рядом смешивает возрастно-генетические различия с историческими или когортными. Например, разница в интеллектуальных показателях пятиклассников и десятиклассников может определяться не столько их возрастом, сколько тем, что эти дети учились по разным программам.

Специфическая форма генетического метода в психологии — так называемые продольные или лонгитюдные исследования, прослеживающие изменение свойств одних и тех же людей на протяжении более или менее длительного периода времени. Лонгитюдный метод точнее определяет перспективу психического развития, а также генетические связи между его фазами. Но лонгитюд сопряжен с большими трудностями[11].

Прежде всего встает вопрос о границах изучаемого периода жизни. Подавляющее большинство исследований по возрастной психологии, начинаясь с «детского» конца, до взрослости не доходят. О том, как изменяется человек после достижения половой и социальной зрелости и до начала старения, психологи знают

очень мало. Лишь в последние годы вместо разобщенного изучения, с одной стороны, процессов созревания и формирования личности (детство, отрочество и юность), а с другой — старения, ученые поставили своей целью исследовать все пространство человеческой жизни от рождения до смерти. Но как охватить такой большой отрезок времени?

Термины, в которых психология развития описывает возрастные процессы (рост, созревание и т.п.), уходят своими корнями в биологию и подразумевают прежде всего онтогенез. Но реальная биография, *жизненный путь* индивида значительно богаче и шире онтогенеза; она включает историю «формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения»[12]. Здесь налицо взаимодействие двух рядов развития, которые Л.С. Выготский назвал натуральным (развитие организма) и социальным (приобщение индивида к культуре путем обучения, воспитания, социализации в широком смысле слова) и разграничить которые можно только в абстракции[13].

Любая периодизация жизненного пути должна учитывать принципиальную многомерность возрастных свойств и критериев их оценки. Биологический возраст соотносится со свойствами организма и его отдельных подсистем, социальный возраст — с положением индивида в системе общественных отношений, а психический возраст — с характером сенсомоторной, умственной и тому подобной деятельности.

По мере развития науки каждое из этих понятий все больше дифференцируется, обрастая системой специфических индикаторов. Так, биологический возраст подразделяется на скелетный (костный), зубной, возраст полового развития и т.д. Социальный возраст представляет собой набор нормативно-ролевых характеристик, производных от возрастного разделения труда и социальной структуры общества. Такие понятия, как дошкольный, школьный, студенческий, рабочий, пенсионный возраст; брачный возраст; комсомольский возраст; возраст гражданского совершеннолетия и т.п., имеют явно социальное происхождение и смысл.

При этом необходимо также различать нормативные и фактические критерии возраста. *Юридический брачный возраст,* т.е. минимальный возраст, по достижении которого индивид имеет законное право вступать в брак, — совсем не то же самое, что *демографические показатели брачности* (вероятность вступления в брак в определенном возрастном интервале, средний возраст вступления в брак и т.д.).

Соотношение их также исторично. В современном обществе большинство людей вступают в брак значительно позже, чем это допускается законом, тогда как в средневековой Европе или в Индии недавнего прошлого дело обстояло наоборот, браки не-

редко заключались до наступления юридического брачного возраста и даже до полового созревания (так называемые детские браки).

Еще более многообразны индикаторы психического возраста. Наряду с общепсихологическими нормативами (которые, впрочем, тоже не бесспорны) вроде умственного возраста, измеряемого с помощью IQ и других тестовых показателей, психологи используют множество частных индикаторов, фиксирующих уровень психического развития индивида, например степень его нравственной зрелости, рекреационный возраст (насколько досуг подростка соответствует тому, что статистически типично для его возраста), психосексуальный возраст (уровень эротических интересов и поведения, который может и не соответствовать уровню индивидуальной физиологической половой зрелости подростка) и т. д. и т. п.

Многомерность возрастных свойств усугубляется принципиально неустранимой неравномерностью и гетерохронностью (асинхронией) протекания возрастных процессов. *Закон гетерохронности развития* универсален и действует как на межличностном, так и на внутриличностном уровне. *Межличностная гетерохронность* выражается в том, что индивиды созревают и развиваются неодновременно, а разные аспекты и критерии зрелости имеют для них неодинаковое значение. Внутриличностная гетерохронность выражается в несогласованности сроков биологического, социального и психического развития, а также в несовпадении темпов созревания или инволюции отдельных подсистем одного и того же индивида, например темпов физического роста и полового созревания, в наличии диспропорции между интеллектуальным и нравственным развитием и т. п.

Многомерность возрастных свойств и гетерохронность возрастных процессов делают любую научную периодизацию жизненного пути и его отдельных этапов заведомо условной, допускающей многочисленные вариации и отклонения от статистически среднего. Эти вариации и отклонения являются вполне нормальными, неустранимыми, представляя собой разные типы развития.

Не менее существенны социально-исторические вариации жизненного пути. Как считают антропологи, имеется определенная филогенетическая закономерность, согласно которой в процессе биологической эволюции возрастают значение индивида и его влияние на развитие вида. Это проявляется, во-первых, в нарастании длительности периода индивидуального существования, в течение которого накапливается индивидуальный опыт, оказывающий влияние на дальнейшую эволюцию, и, во-вторых, в нарастании вариативности (морфологической, физиологической и психической) внутри вида[14].

Это продолжается и в человеческой истории. Кроме общего удлинения продолжительности жизни человека по сравнению с другими антропоидами меняются соотношение и длительность ее этапов. С одной стороны, повышается значение подготовительного этапа жизнедеятельности, происходит удлинение детства как периода первичного обучения и социализации. С другой стороны, в ходе эволюции у млекопитающих, особенно у гоминид, возрастает приспособительное значение старости как этапа онтогенеза, поскольку старые особи в популяциях, передавая накопленную ими социальную информацию более молодым, способствуют увеличению устойчивости и эволюционных возможностей популяции. Как справедливо подчеркивал Б. Г. Ананьев, в этом проявляется обратное воздействие жизненного пути на онтогенез. Поэтому, хотя возрастные категории первоначально зародились и часто мыслятся обыденным сознанием как онтогенетические инварианты, их необходимо рассматривать в иной, более сложной системе отсчета.

В результате социально-классовой дифференциации человеческой деятельности длительность индивидуального жизненного пути, его членение и конкретное содержание его этапов существенно варьируют в разных обществах и у представителей разных классов одного и того же общества. Индивиды, принадлежащие к господствующим классам, имеют гораздо больше шансов на продолжительную жизнь. Их детство, период относительной беззаботности, когда индивид еще не участвует в производительном труде, также более длительно. Еще шире социально-исторические вариации содержательных возрастных свойств и процессов и отношения людей к отдельным периодам жизни, например к детству или старости.

В современной науке существует три главных термина для описания индивидуального развития в его целом: «время жизни», «жизненный цикл» и «жизненный путь». Хотя их иногда используют как синонимы, они существенно различны по содержанию.

«Время жизни», или «протяженность, пространство жизни» (англ. *life time* или *life span*) обозначают временной интервал между рождением и смертью. Чем заполнено это временное пространство, термин не уточняет. Популярное сегодня понятие «life span developmental psychology» означает изучение психического развития индивида на протяжении всей его жизни. Ее определяют как «описание и объяснение онтогенетических (связанных с возрастом) поведенческих изменений от рождения до смерти»[15]. Такой подход, безусловно, плодотворен, поскольку смысл и значение отдельных фаз индивидуального развития можно понять лишь в связи с целым. Продолжительность времени жизни и сама имеет важные социальные и психологические последствия. От нее во многом зависит, например, длительность сосуществования поко-

лений и продолжительность первичной социализации детей. Тем не менее «время жизни» — понятие формальное, обозначающее лишь хронологические рамки индивидуального существования безотносительно к его содержанию.

Понятие «жизненный цикл» более определенно и содержательно. Оно предполагает, что ход жизни подчинен известной закономерности, а его этапы («возрасты жизни» или «времена жизни», подобные временам года) представляют собой постоянный круговорот. Идея циклического круговорота человеческой жизни, подобного цикличности природных процессов (чередование дня и ночи, смена времен года и т. п.) — один из древнейших образов нашего сознания. Многие биологические и социальные возрастные процессы действительно являются циклическими. Так, организм нормально проходит последовательность рождения, роста, созревания, старения и смерти. Личность сначала усваивает, затем выполняет и, наконец, постепенно оставляет определенный набор социальных ролей (трудовых, семейных, родительских), а затем тот же цикл заново повторяют ее потомки. Цикличность характеризует и смену поколений в обществе, где младшие (дети) сначала учатся у старших, затем активно действуют рядом с ними, а потом, в свою очередь, социализируют младших. Не лишены эвристической ценности и аналогии между восходящей и нисходящей фазами развития. Образ «впадающей в детство» старости — не просто метафора, а отражение целого ряда вполне реальных психофизиологических процессов (ослабление сознательного самоконтроля, изменение временной перспективы, ослабление половой дифференциации и т. д.).

Однако понятие «жизненный цикл» имеет и свои недостатки. Цикличность предполагает некоторую замкнутость, завершенность процесса, центр которого находится в нем самом. Между тем важнейшие процессы развития индивида как личности невозможно понять без учета его взаимодействия с другими людьми и социальными институтами. Такое взаимодействие не всегда укладывается в циклическую схему.

Прежде всего это касается трудовой жизни индивида. Ее можно, конечно, представить в виде цикла, включающего фазы подготовки к труду, начала трудовой деятельности, пика профессиональных достижений, спада активности и выхода на пенсию. Но такая модель представляется чересчур общей, индивидуальные вариации, которыми так богата трудовая жизнь индивида, в нее не укладываются. То же можно сказать и о социологическом понятии «семейный цикл».

Чем шире круг подвергающихся анализу деятельностей и отношений, тем меньше индивидуальная биография походит на циклический процесс. Даже если каждый отдельный ее аспект или компонент может быть концептуализирован как некоторый цикл

(«биологический жизненный цикл», «семейный цикл», «цикл профессиональной карьеры»), биография в целом представляется многомерной, подчиненной нескольким разным, не сводимым друг к другу ритмам. Это побуждает ученых рассматривать человеческую жизнь не как сумму вариаций на заданную тему, а как открытую систему, как историю, в которой наряду с определенными инвариантами есть пробы, гипотезы, проблемы, перемены и т. п.[16].

Наиболее емкий и употребительный современный научный термин для описания этого — «жизненный путь». Понятие жизненного пути отличается от понятия «жизненный цикл» прежде всего многомерностью, тем, что оно предполагает множество разных тенденций и линий развития в пределах одной и той же биографии, причем эти линии одновременно автономны и взаимосвязаны. «Жизненный путь характеризует идущие сквозь возрастно-дифференцированное время жизни пути к социальным шаблонам в расписании (timing), длительности, локализации и порядке событий. Время наступления (timing) события может быть столь же важно для жизненного опыта индивида, как и само совершение этого события и степень или тип приносимых им перемен. Возрастная дифференциация проявляется в экспектациях (ожиданиях) и выборах, влияющих на процессы решения и на течение событий, которые придают форму стадиям жизни, переходам и поворотным пунктам. Такая дифференциация отчасти покоится на социальных значениях возраста и биологических фактов рождения, полового созревания и смерти. Эти значения изменялись на протяжении социальной истории и между культурами, что хорошо видно при изучении социально признанных возрастных категорий, степеней и классов»[17].

Системное изучение жизненного пути и биографический метод заняли в последние годы важное место в науках о человеке.

До недавнего времени психологи изучали процессы индивидуального развития так, как если бы эти процессы совершались в неизменном социальном мире, тогда как историки и социологи прослеживали изменения в социальном мире без учета сдвигов в содержании и структуре жизненного пути индивида. Эти две точки зрения (меняющийся индивид в неизменном мире и изменяющийся мир при неизменном индивиде) признавались взаимодополняющими, но практически не совмещались. Сегодня стало ясно, что такая постановка вопроса неудовлетворительна, что нужно изучать развивающегося индивида в изменяющемся мире. В свете новой методологической перспективы возрастные различия — не только следствие универсальных этапов онтогенеза, но и результат сложного переплетения траекторий индивидуального психического развития, общественно-производственной, трудовой карьеры и брачно-семейного цикла. Поскольку каждая из этих ли-

ний относительно автономна, постольку жизненный путь, как и онтогенез, подчинен закону гетерохронности. Поворотные пункты и переходы в психическом развитии, трудовой карьере и семейной жизни личности хронологически не совмещаются. Но такая асинхрония имеет определенные социально-исторически обусловленные пределы. Это обязывает исследователя жизненного пути, во-первых, синхронизировать фазы индивидуального психосоциального развития личности с ее трудовыми и семейными переходами; во-вторых, проследить взаимодействие этих разных переходов в системе жизненного пути; в-третьих, учитывать кумулятивное воздействие предшествующих переходов на последующие[18].

В целом система категорий, в которых описывается индивидуальный возраст (время жизни), может быть схематически представлена следующим образом:

Категории	Системы отсчета		
	Онтогенез	Жизненный цикл	Жизненный путь
Возрастные процессы (изменения) Возрастные свойства (различия) Возрастные стадии (периоды жизни)			
	Организм	Индивид	Личность
	Подразумеваемые субъекты		

Как видим, содержательная характеристика возрастных процессов, свойств и стадий индивидуальной жизни дается либо в системе онтогенеза, субъектом которой является организм, либо в системе жизненного цикла, субъектом которой является средний индивид в единстве его биосоциальных характеристик, либо в системе жизненного пути, субъектом которого является личность.

Однако эти системы не рядоположны, ибо жизненный путь личности включает в себя жизненный цикл индивида, а этот, в свою очередь, включает онтогенез. Относительно и различие «биологических» и «социальных» возрастных процессов и свойств. Хотя процессы роста, созревания и старения организма и су-

ществуют автономно от процессов усвоения, выполнения и оставления личностью определенных наборов социальных ролей, но главные психические процессы и свойства являются интегративными и не поддаются дихотомизации на биологические и социальные.

Историко-социологический анализ жизненного пути и его отдельных компонентов отнюдь не отрицает онтогенетических инвариантов развития индивида. Но он проясняет и подчеркивает ведущую роль, которую играют во взаимодействии биологического и социального исторические условия. Ничто не может изменить инвариантную последовательность циклов детства, взрослости и старости. Однако длительность и содержание каждого из них существенно зависят от социальных факторов. Причем эта зависимость имеет не только количественный, что наглядно видно при изучении динамики продолжительности жизни или процессов акселерации, но и качественный характер.

Современная наука уделяет особенно много внимания проблеме качественных сдвигов, скачков в развитии. В биологии и психофизиологии это так называемые *критические периоды,* когда организм отличается повышенной сензитивностью (чувствительностью) к определенным внешним и/или внутренним факторам, воздействия которых именно в данной (и никакой другой) точке развития имеют особенно важные необратимые последствия.

В социологии и других общественных науках этому соответствует понятие «социальный переход» индивида или группы людей из одного социального состояния в другое (например, из детства в отрочество или из категории учащихся в категорию работающих). Специфически этнографический аспект данной проблемы — «обряды перехода» (rites de passage) и их особый, частный случай — инициации.

Поскольку критические периоды и социальные переходы обычно сопровождаются какой-то, подчас болезненной психологической перестройкой, психология развития выработала особое понятие «возрастные кризисы», или «нормативные кризисы развития». Слово «кризис» подчеркивает момент нарушения равновесия, появления новых потребностей и перестройки мотивационной сферы личности. Но так как в данной фазе развития подобное состояние статистически нормально, то и кризисы эти называются нормативными[19].

Зная соответствующие биологические и социальные законы, можно достаточно точно предсказать, в каком среднем возрасте индивид данного общества столкнется с теми или иными проблемами, как эти проблемы связаны друг с другом, от каких сопутствующих факторов зависят глубина и длительность соответствующего нормативного кризиса и каковы типичные варианты его разрешения.

Но если нас интересует не структура жизненного пути среднестатистического индивида, а биография индивидуальной личности, то объективные данные необходимо дополнить субъективными. Периодизация строится здесь по тем событиям, которые стали поворотными пунктами в развитии личности и ее жизненного мира, что предполагает внутреннюю систему отсчета[20].

Как ни близки эти понятия в философском смысле, — все они обозначают локализованный во времени скачок, — они коренятся в разных системах отсчета и невыводимы друг из друга. Критические периоды суть инварианты онтогенеза, возрастные кризисы относятся к жизненному циклу, возрастные переходы производны от социальной структуры общества, а поворотные пункты относятся к индивидуальному жизненному пути (биографии). Вместе с тем они тесно связаны друг с другом.

Ни одно психофизиологическое (например, наступление половой зрелости) или социально-психологическое (например, поступление в школу или вступление в брак) событие в жизни индивида не может быть понято, если не соотнести его: 1) с хронологическим возрастом индивида в момент наступления данного события; 2) с когортной принадлежностью индивида, определяемой датой его рождения; 3) с исторической эпохой и календарной датой совершения этого события. Далеко не одно и то же, женился ли человек в 18 или в 30 лет; соответствовал ли возраст его женитьбы среднестатистическим нормам для данного поколения (для этого нужно знать год его рождения) и в какой исторической обстановке произошло это событие, например во время войны или в мирное время (для этого нужна календарная дата женитьбы).

Хотя время индивидуальной жизни существует автономно от социальной структуры и истории, значение и смысл составляющих эту жизнь периодов и событий можно понять лишь в связи с ними. Структура жизненного пути и «расписание», т. е. последовательность и время наступления важнейших жизненных событий и соответствующих им социальных переходов, существенно меняются из поколения в поколение. Вот, например, как изменилась хронология наступления нескольких важнейших жизненных событий у американских женщин между 1890 и 1966 г. (табл. 1).

Как видно из таблицы 1, когортные различия существенно меняют структуру жизненного пути. Их необходимо учитывать и там, где хронологический интервал между сравниваемыми когортами кажется на первый взгляд незначительным.

Г. Элдер, изучая архивы Калифорнийского лонгитюда, сравнил структуру жизненного пути двух возрастных когорт, из которых первая родилась в 1920/1921 гг. и жила в Окленде, а вторая родилась в 1928/1929 гг. в соседнем городе Беркли[21]. Никаких революций за эти восемь лет в США не произошло, обе когорты пережили экономический кризис и Великую депрессию 1929—1932 гг.,

Таблица 1

Изменения в сроках наступления жизненных событий американских женщин в 1890 и 1966 гг.*

Вероятный возраст к моменту	1890 г.	1966 г.
оставления школы	14	18
брака	22	20
рождения первого ребенка	24—25	21
рождения последнего ребенка	32	26
смерти супруга	53	64
женитьбы первого ребенка	55	48
смерти	68	78

* *Neugarten B., Datan N.* Sociological Perspectives on the Life Cycle. // Life-Span Developmental Psychology. Personality and Socialization / Ed. by B.P.Baltes, K.W.Schaie. — N. Y., 1973. — P. 65.

Вторую мировую войну и т.д. Тем не менее возраст, в котором были испытуемые, когда происходили эти события, существенно повлиял на их судьбу, образование, профессиональную карьеру и т.д.

Когда разразилась экономическая депрессия, оклеандские дети были школьного возраста, так что могли и должны были материально помогать своим семьям; в годы Второй мировой войны свыше 90 % мужчин этой группы служили в армии. У детей из Беркли экономический кризис совпал с первыми годами детства, и эти годы для них оказались очень тяжелыми. Зато их переходный возраст пришелся не на «депрессию» 1930-х гг., а на экономический подъем военных и послевоенных лет; только половина мужчин из этой когорты воевала, и то участвовала не во Второй мировой войне, а в войне в Корее. Различия в условиях формирования наложили определенный отпечаток на социально-психологический облик этих людей и их участие в общественно-политической жизни.

Таким образом, жизненный путь, биография индивида не сводится к универсальным закономерностям онтогенеза, даже с поправками на индивидуальные вариации, гетерохронность и разные типы развития. Он обусловлен также сложной совокупностью социально-исторических условий, от которых зависят стоящие перед личностью на каждом данном этапе ее развития конкретные задачи, и те средства, которыми она располагает для их решения.

Американские ученые Л. Р. Шеррод и О. Г. Брим-младший следующим образом резюмируют современные представления о жизненном пути человека.

1. Развитие является принципиально плюралистическим как в процессе, так и в результате; ни процесс, ни конечный результат развития нельзя считать однонаправленным или ведущим к одному и тому же конечному состоянию.

2. Развитие происходит от зачатия до смерти, причем пластичность, способность к изменению сохраняется на всем протяжении жизни. Это значит, что развитие человека не ограничивается отдельным периодом его жизни и пережитое в одном периоде не обязательно важнее того, что будет испытано в другие периоды. Разные процессы развития могут начинаться, продолжаться и заканчиваться в разные моменты жизни, и развитие в разных областях не обязательно имеет сходные траектории или даже сходные принципы.

3. Развитие разных людей протекает крайне неодинаково. Межиндивидуальные различия могут включать биосоциальные процессы дифференциации, зависящие от половой, социально-классовой и иной принадлежности. Это значит, что межиндивидуальная изменчивость (вариабельность) может отражать изменчивость процесса развития.

4. Развитие в разных областях жизнедеятельности детерминируется множеством факторов, которые также могут быть взаимосвязаны; оно не сводится к одной-единственной системе влияний, например к влиянию биологии (развитие не является простым процессом созревания, развертывания чего-то заранее данного) или среды (развитие не является простым процессом воспитания и научения)[22].

И наконец, еще один принципиальный вывод и постулат экологической (У. Бронфенбреннер), контекстуальной (Р. Лернер) или популяционной (Д. Физерман) теории развития — признание индивидуальной личности не только продуктом, но и субъектом, творцом своего собственного развития[23]. Это предполагает изучение множества социально-неструктурированных, случайных жизненных событий, ситуаций и ненормативных кризисов и решительно противоречит привычным представлениям о фатальном значении раннего детства, стиля материнского ухода за ребенком и т. п.

Однако как бы ни варьировали детерминанты индивидуального жизненного пути, его траектория всегда связана с системой возрастной стратификации общества.

Вопросы для самопроверки

1. Как соотносятся возрастные процессы, свойства и стадии развития?
2. Как соотносятся категории «онтогенез», «жизненный цикл» и «жизненный путь»? Можно ли говорить о развитии личности в онтогенезе?
3. В чем проявляется гетерохронность развития?
4. Что такое «жизненные события» и «жизненные кризисы»?

Глава 3
ВОЗРАСТНАЯ СТРАТИФИКАЦИЯ ОБЩЕСТВА

Листьям в дубравах древесных
подобны сыны человеков:
Ветер одни по земле развеваст,
другие дубрава
Вновь, расцветая, рождает,
и с новой весной возрастают;
Так человеки: сии нарождаются,
те погибают.

Гомер

Возрастная стратификация — такое же универсальное явление, как жизненный путь. Каждое общество разделяется на какие-то слои (страты) соответственно возрасту своих членов, а развитие общества может быть представлено как процесс последовательной смены и преемственности этих слоев-поколений (когорт).

Система возрастной стратификации включает в себя, во-первых, *возрастной состав и структуру населения* (социально-демографический аспект), во-вторых, *возрастную структуру общественной деятельности* (социально-экономический аспект) и, в-третьих, *возрастную структуру общественных организаций и институтов* (социально-политический аспект).

Между возрастными свойствами индивидов и системой возрастной стратификации существует сложная обратная связь. С одной стороны, индивиды разного возраста, т.е. находящиеся на разных стадиях развития, различаются по своей способности выполнять те или иные социальные роли; так, сроки биологического и социального созревания в общем и целом детерминируют юридический и фактический брачный возраст, гражданское совершеннолетие и т.д. С другой стороны, возрастные слои различаются по тем социальным ролям, которые должны выполнять их члены и с которыми ассоциируется определенный набор прав и обязанностей. Характер закрепленной за данным возрастным слоем деятельности и связанные с этим нормативные предписания определяют фактическое общественное положение представителей этого слоя, их самосознание и уровень притязаний.

Наиболее детальное социологическое описание и анализ возрастной стратификации и соответствующих социально-возрастных процессов дает теоретическая модель М. Райли, М. Джонсон и А. Фонер[24]. Согласно этой модели, *возрастная структура общества* состоит из следующих основных элементов (рис. 1).

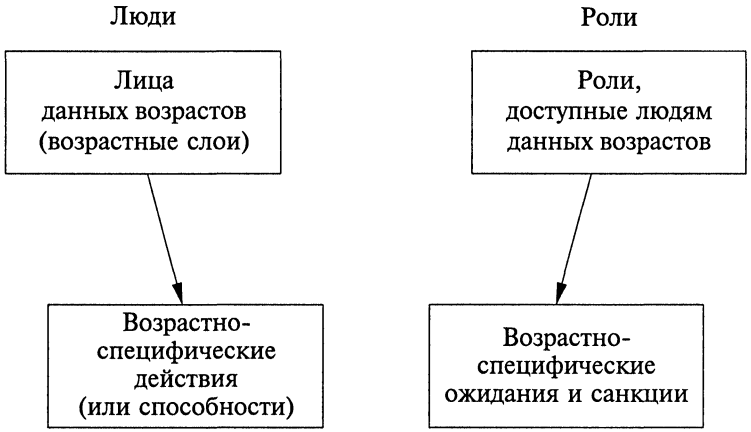


Рис. 1. Элементы возрастной структуры общества (по М. Райли, М.Джонсон и А.Фонер)

Понятие «возрастной слой» (страта) по объему совпадает с понятием «когорта», обозначая совокупность индивидов данного возраста. Но понятие возрастного слоя оттеняет момент их сосуществования, тогда как когорта — момент смены и преемственности. Называть возрастные слои возрастными группами не следует, так как термин «возрастная группа» используется для обозначения организованных, корпоративных возрастных общностей. Численность и состав (например, соотношение мужчин и женщин) возрастных слоев зависят от естественных и социально-демографических процессов воспроизводства населения. Увеличение средней продолжительности жизни при одновременном снижении рождаемости дает постарение населения, т.е. увеличение удельного веса лиц старших возрастов. Война, сопровождающаяся гибелью многих мужчин, меняет половой состав соответствующих возрастных слоев и т.д.

Возрастные слои различаются также по характеру своей общественно-производительной деятельности. Даже в их выделении (например, при переписи населения) формально-хронологический признак (люди от такого-то до такого-то возраста) обычно соотносится с биопсихологическим (дети, подростки, взрослые) и социальным (лица дошкольного, школьного, рабочего или пенсионного возраста). Возрастное разделение труда, т.е. набор возрастно-специфических видов деятельности, социальных идентичностей, ролей, статусов, экспектаций (ожиданий) и санкций, производно от общего уровня и характера материального производства и социальной структуры изучаемого общества.

Возрастные слои и возрастно-специфические роли и экспектаций взаимосвязаны.

Возраст служит основанием и критерием для занятия или оставления определенных социальных ролей. В одних случаях эта связь бывает непосредственной, в форме возрастного ценза (например, возраст гражданского совершеннолетия или пенсионный возраст). В других случаях она выступает опосредованно, например опосредуется временем, необходимым для получения образования, без которого невозможно занять данное общественное положение. Диапазон социальных ролей, доступных лицам, принадлежащим к разным возрастным слоям, варьирует как качественно (разнотипные роли часто образуют взаимосвязанные комплексы, которые становятся доступными или недоступными индивиду относительно одновременно; например, брачный возраст и гражданское совершеннолетие обычно тесно связаны друг с другом), так и количественно (25-летнему доступно большее число занятий, чем 18-летнему, к старости ролевой диапазон снова суживается). Соответствующие возрастные критерии иногда являются юридически нормативными (школьный возраст, гражданское совершеннолетие), а иногда фактуальными (например, возраст завершения образования или вступления в брак). Сильно варьирует также степень определенности возрастных критериев и границ.

Кроме юридического и фактического разделения социальных функций возрастная стратификация предполагает систему связанных с возрастом социально-психологических экспектаций и санкций. К ребенку предъявляются одни требования, к взрослому — другие; от ветерана труда ждут больше, чем от молодого рабочего, даже если они занимают одинаковые должности. Соответственно варьирует и характер юридических и моральных санкций за те или иные проступки. Следует подчеркнуть, что разница эта скорее качественная, чем количественная, и вытекает она не столько из функционального разделения труда, сколько из существующих в данном обществе возрастных стереотипов, о которых речь пойдет ниже.

Возрастная структура общественной деятельности никогда не бывает самодовлеющей и зависит не только от общих свойств социальной системы, но и от многих других условий. В психологии говорят не столько о возрастных, сколько о половозрастных (точнее — гендерно-возрастных) различиях, аналогично и возрастное разделение труда всегда соотносится с существующей в данном обществе дифференциацией ролей и является в силу этого гендерно-возрастным. Возрастная стратификация соотносится также с классовой структурой общества и во многом производна от нее; это проявляется в особенностях жизненного пути выходцев из разных социальных слоев, неодинаковости критериев социальной зрелости и т. п.

Возрастная стратификация — относительно устойчивая система, которая создается, поддерживается и изменяется социально-возрастными процессами. Изменение состава и численности воз-

растных слоев в населении обусловлено демографическим процессом течения когорт, включающим в себя возникновение сменяющих друг друга когорт, их сосуществование, изменение их численности в результате миграций и постепенное уменьшение и исчезновение каждой данной когорты в результате ее вымирания. Социально-демографический процесс смены когорт покоится на естественно-биологическом процессе старения составляющих когорту индивидов, последовательно проходящих стадии своего жизненного пути. Эта динамика отражается в показателях рождаемости, смертности, продолжительности жизни и т.д.

Как видим, многозначность слова «поколение» имеет глубокие объективные причины. Хотя сверстники — далеко не всегда единомышленники, они обладают целым рядом специфических черт, позволяющих им осознавать себя как «мы», что и служит основанием для отождествления условного символического поколения с возрастной когортой.

Смена когорт также имеет важные социально-исторические последствия, поскольку каждая когорта, сформировавшись в конкретной исторической обстановке, является носителем специфического, в чем-то уникального социального опыта, ценностей, убеждений.

Течение когорт и старение суть жизненные, витальные процессы. Они предполагают два встречных социальных процесса: 1) распределение между индивидами социально-возрастных ролей и 2) социализацию, т.е. подготовку индивидов к усвоению или оставлению ролей.

Распределение и перераспределение индивидов определенных возрастов по соответствующим социальным ролям (и обратно: распределение и перераспределение социальных ролей между индивидами) — не что иное, как динамический аспект возрастного разделения труда. Оно детерминируется, с одной стороны, объективными потребностями социальной системы, наличием рабочих мест и подлежащих выполнению социальных функций, а с другой стороны, возрастной структурой населения. Реализуется оно с помощью соответствующих социальных механизмов. Это может быть как непосредственное государственное или общественное распределение (например, обязательное школьное обучение детей определенных возрастов или служба в армии), так и система материальных и моральных стимулов, побуждающих представителей данного возрастного слоя занимать или оставлять определенные социальные роли. Индивид выбирает себе занятия в рамках тех возможностей, которые предоставляет общество.

Принятие на каждом этапе жизненного пути новых и оставление старых ролей, равно как и адаптация к изменению их содержания и соотношения, требует от индивида соответствующей подготовки, т.е. социализации. Подготовка к выходу на пенсию —

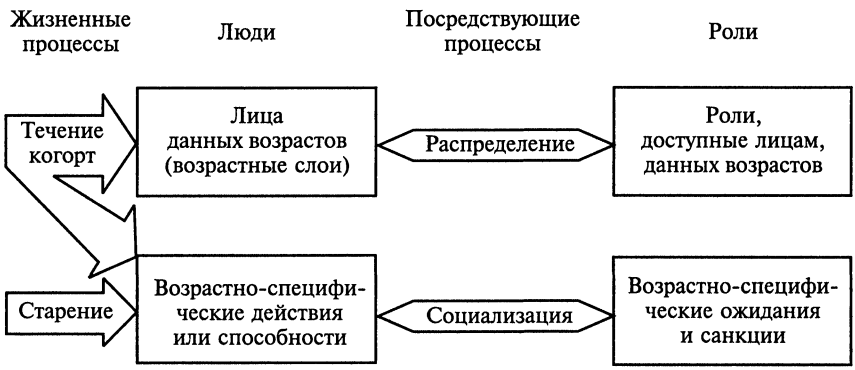


Рис. 2. Процессуальные и структурные элементы возрастной стратификации (по М. Райли, М. Джонсон и А. Фонер)

столь же необходимый элемент социализации в старости, как профессиональная ориентация — в юности. Демографические процессы при этом тесно взаимодействуют с социально-экономическими. Это наглядно представлено на рисунке 2.

Изменение в любом отдельно взятом элементе возрастной стратификации может провоцировать и стимулировать изменение других элементов. Так, рост числа детей школьного возраста вызывает необходимость увеличения количества школ, учителей и т.д. Пенсионный возраст зависит от средней продолжительности жизни и состояния здоровья людей. Ускорение полового созревания подростков как момент процесса акселерации не может не сказываться на психосексуальном поведении, показателях брачности и т.п.

Возрастная стратификация тесно связана со всей системой социальных институтов данного общества, а также с внешними условиями его существования. Война или эпидемия могут существенно изменить возрастной состав населения со всеми вытекающими последствиями.

Изменение общественно необходимой продолжительности образования сказывается на характере социальной деятельности юношества и соответствующих социально-психологических стереотипах, а изменение возрастно-специфической деятельности, в свою очередь, влияет на экономическое и социальное развитие.

Таким образом, между возрастной стратификацией общества и жизненным путем индивида существует тесная динамическая взаимосвязь, ясно проявляющаяся при изучении массовых популяционных процессов. Развивая свою изложенную выше модель

возрастной стратификации, М. Райли формулирует несколько «рабочих принципов»[25].

1. Старение — не единый и не исключительно биологический процесс; оно многогранно и состоит из нескольких взаимосвязанных биологических, психических и социальных процессов.

2. Внутри каждого возрастного слоя индивиды активно участвуют в комплексе ролей (например, на работе, в семье, в общине), которые могут последовательно влиять на способ их старения, их способности, мотивы, установки, а также на других людей, с которыми они взаимодействуют; эти роли ставят пределы и вместе с тем открывают возможности индивидуальной инициативе и предприимчивости.

3. Индивидуальные члены любого данного возрастного слоя, становясь старше, взаимодействуют с членами других слоев, что способствует либо их сближению и взаимной социализации, либо возрастно-специфической напряженности и конфликтам.

4. Способы, которыми люди старятся, взаимосвязаны: структура, «паттерн» жизненного пути одного лица влияет или подвержена влиянию структуры жизненных путей других людей, с которыми данное лицо взаимодействует.

5. Паттерны жизненного пути конкретных индивидов зависят от свойств когорты, к которой эти лица принадлежат, и от тех социальных, культурных и средовых изменений, которым подвергается их когорта, последовательно проходя сквозь сменяющие друг друга возрастные слои.

6. Когда многие индивиды в одной и той же когорте подвергаются одинаковым социальным изменениям, эти изменения их коллективных жизней, в свою очередь, могут вызвать дальнейшие социальные перемены.

Перечисленные принципы повышают чувствительность ученых к часто встречающимся в литературе искажениям и ошибкам, таким, как:

ошибочная трактовка жизненного пути — существенные для изучения возрастных слоев сравнительно-возрастные отличия ошибочно приписываются процессу старения;

когортоцентризм — ложное предположение, что члены всех когорт будут стариться точно так же, как члены нашей собственной когорты;

реификация, абсолютизация значения возраста — хронологический возраст сам по себе рассматривается как причинный фактор в системе жизненного пути (например, если человеку 40 лет, он должен быть самостоятельным), а не просто как показатель каких-то существенных биологических, социальных или психологических факторов;

реификация исторического времени — исторические изменения рассматриваются как причинная величина, без уточнения того,

какие именно аспекты исторического изменения (или стабильности) существенны для понимания конкретных вариаций процесса старения.

Возрастная стратификация не сводится к демографическим процессам и разделению труда. Она имеет также свой социально-политический и организационный аспект. Само понятие «стратификация» предполагает не просто расслоение и взаимозависимость, но определенную иерархию в распределении авторитета или власти.

Любая система возрастной стратификации делит людей на старших и младших. А понятие «старшинство» имеет не только описательное, но и ценностное, социально-статусное значение, обозначая некоторое неравенство или, по меньшей мере, асимметрию прав и обязанностей. Во всех языках понятие «младший» указывает не только на возраст, но и на зависимый, подчиненный статус. Это значение имеют и такие возрастные термины, как «ребенок», «отрок» и «юноша». Как же соотносится возрастная стратификация с социально-классовой структурой и политическими учреждениями общества?

На этот вопрос не может быть общего ответа, годного для всех времен и народов. Как писал К. Маркс, «естественное разделение труда возникает вследствие половых и возрастных различий, т. е. на чисто физиологической основе»[26]. Древнейшие формы социальной организации общества, включая и его управленческие функции, также должны были строиться на основе или, как минимум, с учетом половозрастных различий. Однако в дальнейшем, по мере усложнения способа материального производства и форм семьи, значение возрастных организаций неминуемо должно было уменьшиться, а сами они — редуцироваться до роли вспомогательных социальных институтов. Отсюда две автономные, хотя и взаимосвязанные исследовательские задачи: 1) проследить историческую эволюцию *возрастных организаций* в связи с общей историей человечества; 2) понять *структуру и функции* этих организаций в рамках отдельно взятого общества, в системе его прочих социальных институтов. Обе эти задачи взяли на себя антропологи.

Уже Л. Фробениус[27] констатировал наличие у некоторых африканских племен особых организаций, структурирующих население по возрастному принципу, которые он назвал возрастными классами. Г. Шурц[28], опираясь на более широкий эмпирический материал (несколько африканских, один индийский и четыре североамериканских этноса), предложил первую теоретическую интерпретацию этого феномена. Возрастные классы, по Г. Шурцу, — древнейший тип социального объединения, основанный, с одной стороны, на общности возрастных переживаний и антагонизме поколений, а с другой — на противоположности полов

(мужские союзы в противоположность женским организациям). Первичными возрастными классами Г. Шурц считал группы мальчиков, холостяков и женатых мужчин. Несмотря на методологическую наивность этих концепций, отмеченную уже в 1906 г. М. Моссом[29], книга Г. Шурца сразу стала классической и утвердила значение своей проблематики. В 1916 г. Р. Лоуи описал «возрастные общества» нескольких племен американских индейцев прерий, подчеркивая, в противоположность универсалистской ориентации Г. Шурца, специфические особенности каждой такой системы[30].

В этнографической литературе описаны разновидности «возрастных классов» или «систем» у многих племен и народов[31]. Шире всего они представлены у народов Восточной Африки — галла, консо, нуэр, нандти, джиэ, масаев, кикуйю, ньякюса и др.[32]. Большой материал существует по Западной Африке — дуала в Камеруне; ибо, ибибио, эдо, йоруба в Нигерии; га в Гане; кру в Либерии; мандинка в Мали; бобо в Верхней Вольте; фулани в Дагомее и Гвинее и др.[33]. У народов Центральной и Южной Африки возрастные системы встречаются реже, однако они зафиксированы у ила в Замбии, леле в Заире и у некоторых южноафриканских банту. В Азии наиболее развитая система возрастных классов отмечена на Тайване; по-видимому, в прошлом она существовала также в Японии и в Китае. Есть также данные, относящиеся к узбекам[34], ао нага в Северо-Восточной Индии[35] и некоторым народам Индонезии. Специфические возрастные организации, к сожалению, плохо изученные, отмечены у некоторых племен Новой Гвинеи (квома, ятмул и др.)[36]. Довольно велики, хотя и несистематичны, данные о народах Бразилии. В Европе существование возрастных систем зафиксировано в Швейцарии и Албании; у других народов есть данные только о молодежных группах.

Таким образом, эмпирический материал, которым располагает современная этнография, весьма обширен. Но о чем конкретно идет речь? Г. Шурц и Лоуи называют возрастными классами практически любые социокультурные группы, основанные на общности возраста их членов. Но одно дело деление, основанное на принятой культурой периодизации жизненного пути, другое — особый тип социально-возрастной организации. Уже М. Меркер[37], а вслед за ним А. Р. Рэдклифф-Браун[38] разграничивают данные явления, назвав первое возрастными степенями или ступенями (Alterstufen, age grades), а второе возрастными классами (Alterklassen, age classes).

Для этнографии проблема классификации понятий и терминов особенно сложна. Для того чтобы сравнивать разные социокультурные явления, этнограф, как никто другой, нуждается в системе формальных родовых понятий, под которые можно подвести описываемые конкретные явления. Вместе с тем он стремится максимально приблизить свой понятийный аппарат к эм-

пирическим данным, сделать свои термины содержательными, отражающими тот смысл, который вкладывают в данное явление изучаемые им люди. Совместить эти цели очень трудно, так как первая предполагает взгляд снаружи, а вторая — изнутри. Кроме того, исследование структуры и функций возрастных организаций в рамках наличной социальной системы часто смешивается и даже подменяется задачей уяснения генезиса данных институтов.

Хотя этнографами накоплен и описан огромный материал о возрастных организациях, теория и даже терминология вопроса все еще остаются спорными.

Первая попытка общесоциологической интерпретации возрастных групп была предпринята Ш. Айзенштадтом в книге «От поколения к поколению. Возрастные группы и социальная структура»[39]. Опираясь на огромный этнографический и социологический материал (прежде всего по социологии молодежи), Ш. Айзенштадт попытался охватить его единой концептуальной схемой с точки зрения структурного функционализма Т. Парсонса и Э. Шилза. Поставив общую проблему соотношения возрастной организации и социальной структуры общества, он выделяет типы возрастных групп, соответствующие, по его мнению, разным типам социальной структуры, анализирует их общественные функции, критерии членства, внутреннюю организацию и т. п. Такой широкий сравнительный подход имеет свои преимущества, позволяя подняться над частностями и выявить общие черты таких отдаленных явлений, как возрастные классы первобытного общества и современные молодежные организации и неформальные группы общения. Но это возможно только при строгом соблюдении принципа историзма, чего как раз и не хватает функционализму.

Ш. Айзенштадт начинает с констатации того, что возрастные стереотипы, представления о свойствах и возможностях индивидов того или иного возраста суть некоторые ролевые ожидания. «Культурное определение возрастной степени или возрастного этапа есть всегда широкое определение человеческих возможностей и обязанностей на данной стадии жизни. Это не предписание или ожидание конкретной роли, а общая, базовая ролевая диспозиция, в которую могут быть встроены и которой могут быть приписаны более конкретные роли»[40]. Характерные свойства возрастных характеристик — их диффузность, расплывчатость и дополнительность, подразумевающая соотнесение с другой возрастной категорией (например, свойства младших всегда дополняют свойства старших и наоборот). Но поскольку все возрастные критерии расплывчаты, «все отношения, структурированные согласно этим критериям, также имеют диффузную ориентацию»[41].

На первый план выдвигается поэтому проблема соотношения разновозрастных, гетерогенных групп, таких, как семья и родство, и одновозрастных, гомогенных групп, будь то древние воз-

растные классы, современные молодежные движения или группы сверстников. Возрастная группа, в понимании Ш. Айзенштадта, — это любая группа, основанная на общности условного возраста ее членов, и проблема состоит в том, чтобы понять, каковы функции таких групп и в результате чего они возникают.

Ш. Айзенштадт формулирует следующую главную гипотезу:

«А. Критерий возраста как принцип распределения ролей важнее всего в таких обществах, где базовые ценностные ориентации гармонируют со свойствами человеческого возрастного стереотипа, т.е. являются партикуляристскими, диффузными и аскриптивными. В таких обществах главной единицей общественного разделения труда обычно бывает семья и/или родственная ячейка. Разновозрастные отношения этих ячеек являются базовыми формами взаимодействия между возрастными степенями, тогда как одновозрастные отношения имеют лишь второстепенное значение.

Б. Напротив, одновозрастные группы обычно возникают в тех обществах, где семья или родственные ячейки не могут обеспечить или даже мешают своим членам достигать полного социального статуса. Это имеет место в двух типах обществ.

1. В таких социальных системах, где распределение ролей, возможностей и поощрений не основано на членстве индивида в родственных или иных партикуляристских ячейках. В этих обществах важные институционализированные социальные роли независимы от семьи и других партикуляристских ячеек. В таких обществах, характеризующихся универсалистически детерминированными интегративными механизмами, роли и ролевые диспозиции, инкорпорированные и выполняемые в семье, не гармонируют с более широкой социальной системой; идентификация индивида с разновозрастными членами семьи не обеспечивает ему достижение полной зрелости, статуса и участия в делах социальной системы. В таких случаях солидарность разновозрастных отношений разрушается и появляется тенденция к возникновению одновозрастных групп. Эта тенденция возникает потому, что а) у индивидов развивается потребность в исполнении ролей, основанных на аскриптивных, диффузных, всеобщих и солидарных критериях; и б) распределение ролей и поощрений, основанное на этих критериях, усиливает солидарность таких социальных систем. Эти критерии, в границах группы, применимы только к одновозрастным группам... Масштаб деятельности возрастной группы стоит в обратном отношении к уровню специализации группы в рамках общей, универсалистской структуры общества.

2. В тех случаях, когда структура семьи или генеалогической группы (descent group) блокирует возможность достижения ее младшими членами социальной зрелости внутри группы, потому что а) старшие члены не допускают младших к средствам, без которых выполнение взрослых ролей невозможно; и/или б) ужесточе-

ние табу против инцеста и ограничение половых отношений внутри семейной ячейки тормозят наступление полной половой зрелости младших членов группы»[42].

Человеку, не знакомому с терминологией Т. Парсонса и его школы, этот текст покажется малопонятным. Суть его сводится к тому, что формализованные, корпоративные одновозрастные группы возникают и играют особенно важную роль либо там, где семья еще не стала центральной ячейкой общественного разделения труда, либо там, где она уже утратила это положение.

В этом суждении, безусловно, есть доля истины. Но беда в том, что между этими двумя полюсами расположена вся всемирная история, которую Ш. Айзенштадт, будучи крайним представителем структурного функционализма, склонен схематизировать.

Все общества он делит на три типа: «универсалистические», т.е. не основанные на отношениях родства, «фамилистические», центром которых является институт семьи, и «смешанные». Однако эта типология весьма искусственна. В ней нет даже указания на способ производства материальных благ, трудовые занятия населения и т.д. В качестве «универсалистических» фигурируют и доклассовые африканские племена, и американские индейцы прерий, и полуфеодальное африканское королевство нупе, и античная Греция, и «современное общество». «Фамилистическая» структура обнаруживается у австралийского племени мурнгин, африканских народностей тив-тив и ньякюса, в ирландской, китайской и гватемальской деревне. Надо ли говорить, сколь различны эти этносоциальные организмы?

Весьма расплывчаты и возрастные категории Ш. Айзенштадта. Отождествив понятие «возрастная степень» с более широким понятием «возрастного образа», т.е. набора черт, приписываемых данному возрасту культурой, Ш. Айзенштадт столь же широко трактует и понятие «возрастная группа», обозначая этим словом и возрастные классы первобытного общества, и современные молодежные организации. Разумеется, у них есть какие-то общие формальные характеристики (членство, структура, функции), но разве только в них дело? Ш. Айзенштадт не придает теоретического значения даже тому, что в одних обществах все население распределено по возрастным классам, а в других так организована только молодежь.

Этнографы не могут удовлетвориться столь расплывчатой категориальной системой[43]. Английский этнолог Ф. Х. Стюарт строит свою модель возрастных систем и степеней аналитически, как определенные системы правил. Его определение возрастной системы (age-set model) гласит: «Совокупность групп в обществе образует возрастно-системный ряд (age-set sequence), когда группы управляются такими правилами, по которым в этом обществе возникает неограниченное число групп, обладающих следующими характеристиками.

1. Норма последовательности. Существует тотальная упорядоченная система групп, заданная последовательностью, в какой они начинают рекрутироваться.

2. Норма непересекаемости. Каждая группа полностью прекращает прием членов, прежде чем это начинает делать следующая.

3. Норма сосуществования двух групп. Всегда существуют, по крайней мере, две группы.

4. Норма роспуска. Ни одна группа не распускается прежде той, которая начала формироваться перед ней.

5. Норма зачисления. Существует определенный возраст зачисления, который обладает следующими свойствами:

а) ни один индивид не вступает в группу раньше достижения этого возраста (минимальный возраст зачисления).

б) всякий индивид, который еще не вступил в группу, но собирается сделать это и достиг данного возраста, вступает в группу, как только она начинает набирать членов (основной возраст зачисления).

6. Норма исключительного членства. Ни один индивид в данное время не может быть членом больше чем одной группы.

7. Норма запрещения выхода. Член группы может оставить ее только при одном из следующих обстоятельств:

а) когда он покидает общество, или

б) когда группа распускается.

8. Норма невозвращения. Член группы, покинувший ее, потому что он покинул общество или потому что группа распущена, не может снова примкнуть к группе»[44].

Аналогичным образом Ф. Х. Стюарт определяет систему возрастных степеней как «собрание различных нормативных рангов (rule-sets), G_1, G_2, ..., G_n, так что лицо, вступающее в систему, последовательно получает один ранг за другим в установленном порядке».

Отдельная *возрастная степень* есть завершенная совокупность, состоящая не менее чем из двух нормативных рангов. Все нормативные ранги отличны друг от друга, и вся их совокупность упорядочена, например, как G_1, G_2, ..., G_n. Нормативные ранги присваиваются и отнимаются по следующим правилам.

(1) Ни один ранг не присваивается лицу раньше, чем G_1. (2) Ни один ранг не присваивается лицу после G_n. (3) Если высший ранг, полученный лицом, — G_i ($i = 1, 2, ..., n-1$) и это лицо получает другой ранг, то присваиваемый ему ранг будет G_{1+1}. (4) Индивид, получивший какой-то G_i ($i = 1, 2, ..., n-1$), в конце концов получит G_n, если (но не только если) он проживет достаточно долго. (5) Ни одно лицо не может иметь в данное время больше одного ранга. (6) Если лицо, лишенное одного ранга, получает другой ранг, то эти два события происходят одновременно[45].

Модель Ф. Х. Стюарта, несомненно, представляет эвристическую ценность, т. е. в ней четко зафиксированы жесткость, уни-

версальность и инвариантность древних возрастных систем и степеней, которых нет у современных, более гибких и сложных возрастных категорий. Сравнивая эмпирически наблюдаемые реальные возрастные системы со своей идеальной моделью, Ф. Х. Стюарт получает возможность более детально и строго описать различные исторические и этнокультурные вариации и девиации. Но, замыкаясь в пределах собственно-возрастных категорий, такой анализ неизбежно остается формальным, хотя Ф. Х. Стюарт и понимает, что ни система возрастных групп, ни система возрастных степеней не может быть полностью сведена к набору некоторых правил[46].

По признанию самого Ф. Х. Стюарта[47], его работа имеет три главных ограничения. Во-первых, в ней не рассматриваются возрастные группы в исторической перспективе (отчасти потому, что история большинства систем возрастных групп плохо изучена). Во-вторых, в ней не обсуждаются систематически отношения между системами возрастных групп и другими элементами культуры, хотя такая взаимосвязь бесспорно существует. В-третьих, не рассматриваются специфические функции, выполняемые возрастными группами в разных обществах. Но это значит, что все содержательные вопросы темы, исторические или социологические, остаются за рамками его исследования. На вопросы «почему?» и «зачем?» Ф. Х. Стюарт не отвечает.

Лучшая классификация этнографических терминов, сочетающая формальные признаки с содержательными, на мой взгляд, предложена П. Галливером[48]. Он выделяет следующие три главных понятия.

Возрастная степень (age-grade) обозначает (по определению А. Р. Рэдклифф-Брауна) признанное деление жизни индивида по мере того, как он переходит от младенчества к старости. Система возрастных степеней обозначает не просто возрастную дифференциацию положения и социальных функций, а определенную иерархию, так что переход из одной степени в другую сопровождается ощутимым изменением в обязанностях и статусе индивида и нередко оформляется специальным ритуалом. Возрастные степени имеют нормативный характер и соответствуют принятому в данной культуре членению жизненного пути. Однако разные культуры придают неодинаковое значение этим фазам, особо выделяя те, которые почему-либо представляются проблематичными, требующими особенно тщательного социального регулирования и т. п.

Совокупность людей, занимающих в определенный момент времени такую нормативно выделенную возрастную степень, образует *возрастной класс (age-class)*. Возрастной класс не представляет собой компактной, интегрированной общности. Вступление и выход из него индивидуальны и не связаны жестко с биологическим (хронологическим) возрастом. Его критерии являются со-

циально-культурными, символическими. Например, возрастной класс могут составлять юноши, одновременно прошедшие инициацию, или женатые мужчины в отличие от неженатых. Хотя принадлежность к возрастному классу предполагает некоторую общность положения и интересов, эта общность обычно является временной и довольно расплывчатой.

В отличие от этого *возрастная группа (age-group)* основана на том, что все ее члены — ровесники, и является корпоративной. «Это постоянная совокупность людей, признающих между собой определенную степень единства, которое признается так же и нечленами группы. Члены возрастной группы совместно занимаются какой-то специфической деятельностью, принимают взаимные обязательства и выступают по отношению к окружающим в качестве группы. Возрастные группы обычно имеют собственные имена, могут обладать собственностью (включая песни, раскраску щитов, специфические ритуалы и т.д.) и обладают внутренней организацией, обеспечивающей принятие решений и лидерство»[49]. В одних обществах членство в возрастной группе является временным и ограничено рамками одной возрастной степени (например, юности), в других же оно продолжается в течение всей жизни — статус группы в целом с возрастом меняется, но система взаимных прав и обязанностей ее членов сохраняется.

Попытаемся теперь перевести эти этнографические термины на более формальный язык социологии и определить их через род и видовое отличие. Такой перевод представляется вполне возможным.

Возрастные степени суть стадии жизненного цикла, но не всякие, а только особо выделяемые и символизируемые данной культурой, так что их достижение обеспечивает индивиду определенный социальный ранг и идентичность.

Возрастные классы суть возрастные слои населения, но тоже не всякие, а только занимающие особое место в системе возрастной стратификации, данного общества и соответственно выделяемые и символизируемые культурой.

Возрастные группы суть организации, основанные на общности хронологического и/или условного возраста своих членов, имеющие специфическую структуру, функции и знаковые средства и соответственно воспринимаемые и символизируемые культурой.

Не будем рассматривать здесь структуру и специфические функции возрастных групп (одной из их важнейших функций является социализация подрастающих поколений). Достаточно подчеркнуть, что и социально-структурные (возрастные классы), и социально-организационные (возрастные группы) элементы возрастной стратификации, так же как и периодизация жизненного цикла (возрастные степени), не вытекают из онтогенеза и теснейшим образом связаны с символическим миром культуры.

Вопросы для самопроверки

1. Что такое возрастная стратификация и как она влияет на социально-возрастные процессы?
2. Какая разница между когортой и историческим поколением?
3. Что такое возрастные степени, классы и группы (по данным этнографии)?

Глава 4
ВОЗРАСТНОЙ СИМВОЛИЗМ КУЛЬТУРЫ

В мире нашем мира бы не стало,
потускнел бы, вылинял бы он,
если бы не краски ритуала,
не его блистательность и звон.

Е. Винокуров

Возрастной символизм, т.е. система представлений и образов, в которых общество воспринимает, осмысливает и освящает (легитимирует) жизненный путь индивида и возрастную стратификацию, так же универсален и одновременно специфичен, как и сами эти явления. Можно только удивляться тому, что посвященные возрастному символизму многочисленные специальные исследования (этнографические и культурологические) до сих пор не были, насколько мне известно, концептуализированы как единое целое. Даже сам термин «возрастной символизм» в отличие от «полового символизма» отсутствует в этнологических словарях и указателях.

Возрастной символизм как подсистема культуры включает в себя следующие взаимосвязанные элементы:

нормативные критерии возраста, т.е. принятую культурой возрастную терминологию, периодизацию жизненного цикла с указанием длительности и задач его основных этапов (в системе возрастного символизма фиксируется не жизненный путь индивида с его открытостью и вариативностью, а именно жизненный цикл как нечто повторяющееся, обязательное и нормативное);

аскриптивные возрастные свойства, или *возрастные стереотипы,* — черты и свойства, приписываемые культурой лицам данного возраста и задаваемые им в качестве подразумеваемой нормы;

символизацию возрастных процессов — представления о том, как протекают или должны протекать рост, развитие и переход индивида из одной возрастной стадии в другую;

возрастные обряды — ритуалы, посредством которых культура структурирует жизненный цикл и оформляет взаимоотношения возрастных слоев, классов и групп;

возрастную субкультуру — специфический набор признаков и ценностей, по которым представители данного возрастного слоя, класса или группы осознают и утверждают себя в качестве «мы», отличного от всех остальных возрастных общностей.

Нетрудно заметить, что все эти элементы соответствуют определенным аспектам жизненного цикла и возрастной стратификации общества. Нормативные критерии возраста соответствуют стадиям жизненного цикла и структуре возрастных слоев. Аскриптивные возрастные свойства — культурно-нормативный аналог и эквивалент индивидуальных возрастных различий и свойств соответствующих возрастных слоев (классов). Символизация возрастных процессов и возрастные обряды — не что иное, как отражение и легитимация возрастных изменений и социально-возрастных процессов, а возрастная субкультура производна от реальных взаимоотношений возрастных слоев и организаций. Однако эти явления рассматриваются теперь не сами по себе, а так, как они представлены в общественном сознании.

Нормативные критерии возраста, объективированные в возрастной терминологии, тесно связаны с развитием временны́х представлений и категорий. При всех этнокультурных вариациях здесь четко вырисовываются некоторые общие закономерности.

Древнейшая интуиция времени, свойственная бесписьменным культурам, фиксирует не длительность и не обратимость, а ритмичность, повторяемость, цикличность процессов. У первобытного человека «имелось не отчетливое чувство самого времени, а только некоторые временные ассоциации, которые разделяли время на интервалы, подобные тактовым чертам в музыке»[50]. Так называемое мифологическое время — всегда циклическое, повторяющееся.

«В первобытной мысли мы находим бесчисленные примеры веры в то, что объект или действие реальны», только постольку, поскольку они имитируют или повторяют идеальный прототип. В частности, каждая ритуальная жертва считалась повторением первоначальной божественной жертвы и совпадала с ней.

Жизнь древнего человека характеризовалась повторением архетипных актов и непрерывной репетицией одних и тех же изначальных мифов, так что он стремился жить в непрерывном настоящем»[51].

Русское слово «время» восходит к индоевропейскому «uert-men» и санскритскому «vartman», означавшим «путь», «колея», «след колеса». Общеславянский корень «верт» имеет вообще значение «вертеть», «воротить», указывая на связь времени с понятием вращения и кругооборота.

Течение жизни также воспринималось архаическим сознанием не как линейный, а как циклический процесс. Тем более что субъектом его считался не отдельный индивид, а род, племя, община. Представители бесписьменных народов, как правило, не знают своего индивидуального хронологического возраста и не придают

ему существенного значения. Им вполне достаточно указания на коллективный возраст, выражаемый в терминах своей принадлежности к определенной возрастной степени, или на порядок старшинства.

Хотя многие хауса (Нигерия) не знают своего календарного возраста, они всегда знают, кто из них старше[52]. Такое знание им совершенно необходимо, так как строгие правила этикетного поведения могут быть нарушены только между сверстниками, равными. Порядок рождения существен даже для близнецов, и терминология родства последовательно различает старших и младших братьев и сестер. Среди талленси М. Фортес[53] не раз видел маленьких мальчиков, яростно споривших, кто из них старше. Достаточно строгие возрастные градации, связанные со старшинством, по сей день существуют на Кавказе, в частности среди адыгов[54].

Календарный возраст для архаического сознания значил гораздо меньше. Там, где нет паспортной системы, этнографы и сегодня на вопрос о возрасте часто получают ответы типа: «А кто их считал, мои годы?» — или нечто весьма приблизительное, причем старики нередко склонны преувеличивать свой возраст.

Средневековые люди плохо знали возраст своих детей. Санчо Панса говорит о своей любимой дочери: «Ей, может быть, пятнадцать лет или же на два года больше или меньше. Во всяком случае, она стройна, как копье, и свежа, как апрельское утро»[55]. Хронологический возраст фиксируется преимущественно в связи с какими-то ритуальными или фискальными (переписи населения, исчисление налогов) потребностями.

Просвещенный флорентиец XV в. Леон Баттиста Альберти рекомендует отцам семейств фиксировать в секретных книгах точное время (год, месяц, день и час) и место рождения каждого ребенка[56]. Это было важно как с точки зрения астрологии (возможность предсказания судьбы), так и для будущей борьбы за политические должности, связанные с возрастным цензом. Интересно отметить, что индивидуализация возрастных представлений идет параллельно общему росту личностного начала жизни и развитию чувства исторического времени[57].

В XVI—XVII вв. в английском языке появляется много новых слов, описывающих временны́е интервалы: «century», «decade», «epoch», «Gothic», «primeval», «contemporary» и т. п.

Но хотя образованные люди XVI—XVII вв. отлично знали свой хронологический возраст, правила хорошего тона, по-видимому, не позволяли отвечать на этот вопрос прямо. Ф. Арьес приводит два таких примера. В диалогах Кордье (Франция, конец XVI в.) один мальчик спрашивает другого: «Сколько тебе лет? — Тринадцать, как я слышал от моей матери». А швейцарский гуманист и педагог Томас Платтер, с большой точностью описывая время и

место своего рождения, сопровождает это оговоркой: «Прежде всего хотелось бы сказать, что нет ничего такого, в чем бы я был менее уверен, чем в точном времени моего рождения. Когда мне пришло в голову спросить об этом, то мне ответили, что я пришел в мир в 1499 г., в воскресенье сыропустной недели, как раз в тот момент, когда зазвонили колокола, зовущие к мессе»[58].

Эту «любопытную смесь неуверенности и точности» Арьес оценивает как «способ выражения, напоминающий о тех временах, когда никто не знал точную дату своего рождения». Возможно, что иногда эту дату скрывали, опасаясь враждебной магии (подобно тайне личного имени). Недаром Л. Б. Альберти советует делать хронологические записи о рождении детей в секретной книге. Как бы то ни было, понятие хронологического возраста возникает позже, чем понятие жизненного цикла.

Идея постоянства жизненного цикла подкрепляется распространенной во многих древних религиях идеей инкарнации, вселения в тело новорожденного умершего предка (или его души), представлением о ребенке как вернувшемся и повторяющем свою жизнь предке и характерным для архаического сознания смешением социально-возрастных категорий с генеалогическими. Пока индивидуальная жизнь еще не обрела самостоятельной ценности, а идея чередования природных циклов не сменилась идеей развития, такая символизация абсолютно логична.

Как же конкретно представляют разные культуры жизненный цикл и его этапы? Все народы, по-видимому, различают этапы детства, взрослости (зрелости) и старости. Существуют также содержательные транскультурные инварианты, обусловленные стадиальностью психофизиологического и умственного развития ребенка.

Например, почти все народы придают особое значение возрасту от 5 до 7 дет. В это время родители обычно передают, а дети принимают на себя ответственность за младших детей, уход за животными и выполнение ряда других домашних обязанностей. Дети становятся также ответственными за свое социальное поведение и их строже наказывают за нарушение его норм. Одновременно растут ожидания взрослых относительно обучаемости детей. Считается, что в 5—7 лет ребенок уже «входит в разум» и приобретает более или менее устойчивый характер, позволяющий принимать новые социальные роли. Ребенок присоединяется к группам сверстников, участвует в ролевых играх, причем происходит сегрегация таких групп по полу. От детей ожидают также проявлений стыдливости и подчеркивается необходимость половой дифференциации в общении. Короче говоря, 5—7-летний ребенок всюду категоризируется иначе, чем младший; он становится более или менее интегральной частью социальной структуры[59].

Ряд универсальных, транскультурных моментов аскриптивного и прескриптивного характера содержат и представления о пе-

реходном, пубертатном возрасте. Тем не менее в этих представлениях много культурно-специфического.

Разные культуры выделяют неодинаковое число «возрастов жизни», причем количество институционализированных возрастных степеней обычно значительно меньше, чем число имплицитно подразумеваемых возрастов. Хотя возрастные степени всегда соотносятся с периодизацией жизненного пути, их непосредственной системой отсчета является возрастная стратификация и соответствующие социальные институты и нормы, неодинаковые у разных народов. Например, мужчины масаи имели в XIX в. шесть возрастных степеней, тогда как мужчины нуэр знают только две возрастные степени — мальчиков и взрослых мужчин, причем члены данных возрастных классов символизируются соответственно как «сыновья» и «отцы»[60]. Отметим также частое несовпадение количества возрастных степеней у мужчин и у женщин. Это говорит о том, что мужской и женский жизненный цикл символизируется по-разному и дело здесь отнюдь не в возрасте.

Когда возрастная терминология перестает замыкаться на жесткую систему возрастных степеней и начинает обозначать только стадии жизненного цикла, она становится более гибкой, но одновременно менее определенной. Неопределенность, условность хронологически выражаемых возрастных границ — общее свойство любой развитой культуры.

Например, возрастная терминология средневековой Франции различает детство (enfance), отрочество (puerilité), молодость (jeunesse), юность (adolescence), старость (viellesse) и старческую слабость (дряхлость) (senilité). Однако эти термины далеко не всегда относились к определенному хронологическому возрасту, их границы очень часто менялись не только от народа к народу, но и от автора к автору[61].

Чрезвычайно важный факт, доказывающий условность возрастных границ и периодизации жизненного цикла, хотя она кажется основанной на инвариантах онтогенеза, — зависимость этой периодизации от свойственной каждой данной культуре символики чисел. Похоже, что все народы имеют свои излюбленные «священные числа». Но числа эти не всегда совпадают.

В греко-римской традиции, воспринятой позже в средневековой Европе, одним из главных священных чисел было 7. «Седмица» лежит в основе античных космологических представлений древности (7 планет), а также в основе возрастной периодизации: 7—14—21 лет и т.д. Реже встречается идея пятилетнего цикла (у готов, салических франков, датчан и шведов).

Некоторые германские племена предпочитали четное число 6; у саксов, англосаксов, лангобардов, норвежцев, исландцев, баварцев и аллеманов жизненный цикл членится на шестилетние перио-

ды: 6—12—18—24 лет и т.д.[62]. У африканского племени котоко «базовым» числом является 8; по их верованиям, целостный человек, «ме», состоит из 8 элементов, а жизненный цикл делится на 8 стадий[63].

Исключительно сложная символическая система существует у бамбара. Согласно их верованиям, вся вселенная со стоит из 266 элементов; столько же элементов имеет человеческий характер, это соответствует 266 дням внутриутробного развития человека. Кроме того, бамбара придают особое значение циклу из 33 лунных лет; ему соответствуют 33 косточки позвоночника и 33 элемента, с помощью которых бамбара описывают зачатие и рождение человека («бананголо»)[64].

Каково бы ни было происхождение этих аллегорий и символов, именно они помогают культуре по-своему структурировать жизненный цикл. Разумеется, тут никогда не бывает полного единообразия, хотя бы потому, что каждая культура имеет не одно, а несколько священных чисел, которые могут по-разному сочетаться друг с другом. Например, Солон, автор древнейшей греческой периодизации жизни, делит ее на 10 семилетий, «седмиц»:

Маленький мальчик, еще неразумный и слабый, теряет
Чуть ему минет семь лет, первые зубы свои;
Если же Бог доведет до конца седмицу вторую,
Отрок являет уже признаки зрелости нам.
В третью у юноши быстро завьется, при росте всех членов,
Нежный пушок бороды, кожи меняется цвет.
Всякий в седмице четвертой уже достигает расцвета
Силы телесной, и в ней доблести явствует знак.
В пятую — время подумать о браке желанном мужчине,
Чтобы свой род продолжать в ряде цветущих детей.
Ум человека в шестую седмицу вполне созревает
И не стремится уже к неисполнимым делам.
Разум и речь в семь седмиц уже в полном бывают расцвете,
Также и в восемь — расцвет длится четырнадцать лет.
Мощен еще человек и в девятом, однако слабеют
Для веледоблестных дел слово и разум его.
Если ж десятое Бог доведет до конца семилетье,
Ранним не будет тогда смертный конец для людей[65].

«Седмицами» оперируют большинство древнегреческих, включая Аристотеля, древнеримских, византийских и средневековых авторов. Иногда календарь вдруг переходит на «шестеричный» или «четверичный» ритм. Число 4 тоже было привилегированным, позволяя говорить о совпадении четырех элементов, четырех темпераментов, четырех времен года и четырех возрастов жизни. Именно так рассуждал в XIII в. Филипп из Новары, говоря о «четырех этапах человека», каждый по 20 лет. Если Солон насчитывает 10 седмиц, то У. Шекспир («Как вам это понравится») пишет о

комедии жизни, состоящей из 7 действий. Аллегория есть аллегория... Она никогда не бывает однозначной.

Согласно древним индуистским нормам, которые и по сей день не утратили практического бытового значения, жизненный путь должен строиться на основе так называемого четвертичного закона[66]. Первый этап жизни, стадия ученичества, начинается после обряда инициации (но не с рождения) и состоит в изучении священных ведических текстов в доме учителя, поддержании священного огня, обслуживании учителя и т.д. Окончив обучение, человек вступает во второй этап — стадию домохозяина: он должен жениться, произвести потомство, обрести практическое знание жизни, исполнить свой гражданский долг. Затем он вступает в третью стадию — лесного отшельника, с женой или без нее, когда положено предаваться благочестивым размышлениям и неукоснительно соблюдать религиозные предписания относительно усмирения бренной плоти. Наконец, четвертая фаза — период аскетизма и религиозного подвижничества, когда надлежит отринуть все узы привязанности к земной жизни. Видимо, эта модель должного поведения адресована только мужчинам и только членам высших трех каст, причем хронология (возраст) каждого перехода зависит от кастовой принадлежности. Речь идет не просто о совершеннолетии, а о вступлении в касту. Согласно законам Ману, посвящение брахмана производится на восьмом, кшатрия — на одиннадцатом, а вайшьи — на двенадцатом году от зачатия (Законы Ману, гл. II, стих 36).

Сознаем мы это или нет, любая периодизация жизненного цикла всегда соотносится с нормами культуры, она не столько описательна, сколько ценностно-нормативна. Это наглядно выступает в таких понятиях, как «созревание», «совершеннолетие», «зрелость», но фактически нормативны все возрастные категории, включая понятия «детство», «юность», «взрослость» и т.д.

Возрастные категории и стереотипы всегда и везде многозначны, противоречивы и амбивалентны, одновременно описательны (дескриптивны) и нормативно-предписательны (прескриптивны). Онтогенетические инварианты возрастных процессов осознаются в единстве с культурно-специфическими особенностями (переходный возраст всюду сопровождается ростом сексуальных интересов, но их характер и последствия зависят от норм соответствующей культуры). Возрастные стереотипы многозначны, так как они отражают условность возрастных границ и терминологии.

Короче говоря, аскриптивные (приписываемые) возрастные свойства соотносятся не с календарным возрастом или возрастом развития, а с определенной социальной идентичностью.

Как справедливо отмечает Ф.Х.Стюарт, жесткость возрастных систем первобытного общества обусловлена именно тем, что возрастные степени суть социальные идентичности, а возрастные клас-

сы и группы — не что иное, как «классы идентичностей», с которыми соотносятся и от которых производны аскриптивные возрастные свойства[67].

Таким образом, периодизация жизненного пути, возрастная стратификация и возрастной символизм взаимно обусловливают друг друга. Как же сказываются возрастные процессы и различия в реальном историческом процессе? Иными словами, какова диалектика смены поколений и преемственности культуры?

Вопросы для самопроверки

1. Что такое «возрастной символизм» и каковы его элементы?
2. Как связано историческое развитие представлений о возрасте и о времени?
3. От чего зависит периодизация жизненного пути в разных культурах?
4. Что такое «священные числа» и как они влияют на возрастную периодизацию?
5. Как соотносятся друг с другом дескриптивные, аскриптивные и прескриптивные категории?

Глава 5
СМЕНА ПОКОЛЕНИЙ И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ КУЛЬТУРЫ

> Если мы хуже своих отцов, а они хуже наших дедов — и так в глубь веков до Платона, почему же мир не хуже и не лучше, чем описал его Платон?
>
> *Дж. Б. Шоу*

«История есть не что иное, как последовательная смена поколений, каждое из которых использует материалы, капиталы, производительные силы, переданные ему всеми предшествующими поколениями; в силу этого данное поколение, с одной стороны, продолжает унаследованную деятельность при совершенно изменившихся условиях, а с другой — видоизменяет старые условия посредством совершенно измененной деятельности»[68].

Однако, как уже говорилось выше, понятие «поколение» чрезвычайно многозначно[69]. Древнейшее значение, подсказываемое самой этимологией слова (generatio — порождение), — биолого-генеалогическое: поколение — звено или ступень в цепи происхождения от общего предка, а межпоколенные отношения суть отношения между родителями и детьми, предками и потомками. Отсюда связь понятия с терминами родства, которая и поныне

существенна для антропологов, этнографов и юристов (например, при обсуждении права наследования).

Тем не менее уже в древних текстах слово «поколение» употребляется не только в генеалогическом смысле (проклятия, действующие вплоть «до четвертого колена», евангельская генеалогия Иисуса Христа, знаменитое «Авраам роди Исаака, Исаак роди Иакова»), но и для обозначения современников или сверстников.

В социальной философии XIX в. понятие «поколение» впервые стало предметом теоретического анализа вне семейно-генеалогического контекста как социально-историческое явление[70]. При этом сформировались две ориентации. Позитивистско-натуралистическая ориентация стремилась выделить структурные аспекты поколенной общности, локализовать ее во времени и придать самому термину пространственно-хронологическую определенность. Романтически-гуманитарная ориентация, напротив, подчеркивала внутреннее, духовное единство поколения, общность идей и деятельности. В первом случае интерес представляли факторы, детерминирующие поколенную общность, во втором — динамическая связь, которая объединяет поколение как субъект исторического творчества.

О. Конт, стоявший у истоков позитивистской линии, подчеркивал прежде всего естественную закономерность последовательности и смены поколений, обусловленную ограниченностью человеческой жизни. Конт не определяет термин «поколение», но указывает, что количественно определенная продолжительность жизни сказывается и на эволюции социальных явлений. Эту линию продолжает Д. С. Милль, который подчеркивал, что все исторические перемены прямо или косвенно связаны со сменой поколений; мера влияния прошлых поколений на настоящие — один из главных факторов социальной эволюции.

Коль скоро поколение становится социальным понятием, возникает вопрос о том, какова длительность поколения? Французский юрист Ж. Дромель выделяет понятие «политическое поколение»; «политическое поколение» длится, по его мнению, 16 лет. Согласно сформулированному Ж. Дромелем «закону поколений» господство одного поколения продолжается около 16 лет, после чего власть переходит к следующему поколению; в течение этого срока следующее поколение завершает свое политическое образование и начинает критику своего предшественника; социальный идеал нового поколения выше и в каких-то отношениях противостоит идеалу своего предшественника, а труд каждого поколения специфичен, уникален и исключителен[71]. Смена поколений, таким образом, — главный механизм социальной эволюции, которая выглядит однозначно-линейной.

Каково соотношение политических и антропологических поколений? Если Ж. Дромель подчеркивает прерывность поколений,

то философ А. Курно[72] акцентирует внимание на их преемственности и сосуществовании: в обществе все возрасты перемешаны, а все переходы постепенны; поколения не следуют друг за другом, как на генеалогическом древе, а сосуществуют и взаимодействуют. Немецкий статистик Г. Рюмелин[73] ввел количественное понятие «длина поколения», определяя эту длину как среднюю возрастной разницы между родителями и детьми в данный период. При этом выяснилось, что длина поколения неодинакова в разных странах и зависит от средней продолжительности жизни, рождаемости и других факторов. А это, в свою очередь, влияет на темп исторических перемен.

Если позитивистская мысль пыталась придать поколению объективную, количественно-измеряемую определенность, то немецкие романтики и их последователи сосредоточили главное внимание на субъективной, духовно-символической общности. Немецкий историк культуры и философ В. Дильтей подчеркивал, что поколение — не только определенный временной интервал, равный приблизительно 30 годам, но и духовная общность людей, которые выросли в одно и то же время и чей жизненный мир сформировался под влиянием одних и тех же исторических событий. «Поколение состоит из тесно связанного круга индивидов, которые образуют некоторое однородное единство благодаря тому, что они зависят от одних и тех же великих событий и происшествий, имевших место в годы их формирования, как бы ни различались другие, дополнительные факторы»[74]. Речь идет не просто о современниках, а о людях, связанных общностью главных детских и юношеских переживаний, которая порождает общий тип восприятия и шире — тип личности.

Романтико-идеалистическая интерпретация поколения получила широкое распространение в немецкой историографии XIX в. Достаточно упомянуть в этой связи Л. фон Ранке и его австрийского ученика О. Лоренца. Поскольку понятие «поколение» нужно было историкам прежде всего для нужд периодизации, генеалогическое и духовно-символическое понимание сменяется хронологическим: поколение — как определенный отрезок времени. Сформулированный О. Лоренцем «закон трех поколений» объявляет основной единицей периодизации истории столетие, которое является просто «хронологическим выражением совместной духовной и материальной принадлежности к трем человеческим поколениям»[75]. Фактически же, когда приходится выбирать конкретную точку отсчета, на первый план выступает духовная общность, персонифицированная в одной или нескольких выдающихся личностях, «воплощающих», по мнению историка, душу данного поколения. Этот принцип периодизации истории унаследовали и некоторые историки XX в.

Наиболее развернутая «духовно-историческая» теория поколений была сформулирована испанским философом Х. Ортега-и-

Гассетом и его учеником Х. Мариасом. Ортега-и-Гассет пытался «очистить» понятие поколения как от его биологических истоков, так и от свойственного романтикам индивидуализма. Поколение, по его словам, — не горстка выдающихся личностей и не масса случайных индивидов-ровесников, а своего рода «динамический компромисс между массой и индивидом», качественно новая интегрирующая сила, без которой нет субъекта исторической деятельности. Философ сравнивает поколение с караваном, в котором идет плененный, но одновременно втайне свободный и удовлетворенный человек, «верный поэтам своего возраста, политическим идеям своего времени, типу женщин, торжествовавшему в дни его юности, и даже походке, к которой он привык в свои двадцать пять лет»[76].

Подобно своим предшественникам, Х. Ортега-и-Гассет обозначает исторические поколения, продолжительность которых он считает равной 15 годам, именами великих людей: поколение Р. Декарта (1626), Т. Гоббса и Г. Гроция (1611), Г. Галилея, И. Кеплера и Ф. Бэкона (1596), Джордано Бруно, Тихо Браге и М. Сервантеса (1581) и т. д. Как разъясняет Х. Мариас, «более или менее произвольный выбор центральной фигуры... не означает, что индивид задает тон поколению и устанавливает шкалу ценностей для тех, кто следует за ним; ибо мы можем найти этот тон и эту шкалу в точках, предшествующих данному индивиду. Например, структура декартовского мира существовала до него и его влияния. Это не структура, которая определяется индивидом, но такая, которая детерминирует индивида. "Поколение Декарта" не результат деятельности Декарта, оно не определяется Декартом; скорее наоборот — это поколение, к которому Декарт принадлежит. И разумеется, совершенно безразлично, совпадает ли центр этого поколения с датой тридцатилетия Декарта»[77].

Метафоры, связывающие воедино этапы индивидуального жизненного пути с историческими событиями, значимыми для всех людей, живущих в данный период времени, выражали становление нового, культурно-исторического понятия поколения, для которого существенна не столько хронологическая одновременность существования группы людей, сколько общность их значимых социальных переживаний и деятельности. Такие символические общности («политическое поколение», «культурное поколение», «литературное поколение») играют важную роль в историческом исследовании. Но такие конструкции весьма условны. «Поколение» в культурно-историческом смысле не обладает универсальной хронологической длительностью. Его длительность зависит от скорости исторического обновления — чем значительнее перемены, совершающиеся в единицу времени, тем больше люди склонны замечать у себя «поколенные различия». Многое зависит и от типа протекания процесса: резкие, революционные переме-

ны создают своего рода травматический эффект, усиливая ощущение межпоколенных различий, тогда как постепенные, эволюционные сдвиги, как бы они ни были существенны, зачастую не замечаются и не сразу символизируются в культуре. Отсюда проблема обоснованности выбора исходных содержательных и хронологических рубежей исследования.

«Поколенная» (или поколенческая) периодизация истории не учитывает социально-классовой и идеологической неоднородности общества. Современники (тем более сверстники) всегда имеют между собой нечто общее, поскольку они участвуют и реагируют на одни и те же события. Но реакция эта может быть различной и зависит не столько от возраста, сколько от социально-классового положения и индивидуального самоопределения личности. Абсолютизация внутрипоколенной общности всегда тяготеет к преуменьшению классовых антагонизмов. Кроме того, акцент на общности значимых переживаний как конституирующем принципе поколения легко открывает дорогу идеализму: разные поколения оказываются воплощением разных «принципов», выбор которых сплошь и рядом зависит от произвола историка. Применить эту периодизацию за пределами духовно-идеологической сферы и вовсе трудно. Можно говорить об ученых «поколения Декарта», но как представить себе крестьян этого поколения? Наконец, каково соотношение возрастной (сверстники), исторической (современники) и идейно-символической (единомышленники) общности?

Перевод проблемы из социально-философского в социологическое русло требовал уточнения ее понятийного аппарата.

Важным шагом в этом отношении была опубликованная в 1928 г. статья выдающегося немецкого социолога К. Маннгейма «Проблема поколений». К. Маннгейм начинает с сопоставления позитивистской и романтически-исторической постановки проблемы. Первая акцентирует биологические и хронологические детерминанты возрастной общности и пытается найти общий закон, выражающий ритм исторического развития. Вторая подчеркивает внутренние, духовные силы исторического процесса, видя в смене поколений проявление «духа времени». Можно ли совместить эти подходы? К. Маннгейм считает, что можно. Смена поколений — универсальный процесс, основанный на биологическом ритме человеческой жизни, вследствие которого:

«а) в культурном процессе появляются новые участники, тогда как

б) старые участники этого процесса постепенно исчезают;

в) члены любого данного поколения могут участвовать только в хронологически ограниченном отрезке исторического процесса и

г) необходимо поэтому постоянно передавать накопленное культурное наследство;

д) переход от поколения к поколению есть последовательный процесс»[78].

Но формы и характер этого процесса бывают разными. Применив к анализу поколений введенное К. Марксом разграничение класса-в-себе (объективное классовое положение в системе производства) и класса для-себя (классовое самосознание, осознание себя как субъекта социальной деятельности), К. Маннгейм получает три самостоятельных понятия:

1) поколенное положение (Generationslagerung) — поколенный статус, место, занимаемое людьми определенного возраста в данном обществе, их, так сказать, потенциальные возможности;

2) поколенная взаимосвязь (Generationszusammenhang) — актуальное поколение, ассоциация, основанная на сходстве жизненных проблем и интересов, вытекающих из одинаковости положения;

3) поколенное единство (Generationseinheit), предполагающее осознание своей поколенной общности и выработку соответствующего самосознания, общих идеалов и деятельности.

Например, прусская молодежь и китайская молодежь начала XIX в. не имели, по К. Маннгейму, общего поколенного статуса, поскольку принадлежали к качественно разным обществам. Прусская городская и сельская молодежь обладала общим поколенным статусом, но не имела реальной поколенной взаимосвязи в силу различия волнующих их проблем. Городская молодежь такую взаимосвязь имеет, но ее нельзя считать «поколенным единством», так как она разбита на две враждующие группировки: романтическо-консервативную и либерально-рационалистическую.

Теория К. Маннгейма не была им подробно разработана. В частности, он оставил практически без внимания социально-классовые детерминанты возрастно-поколенного поведения. Тем не менее его постановка вопроса была плодотворной, поскольку связывала свойства молодежи как субъекта социальной деятельности не только с ее структурными характеристиками и специфическим положением в обществе, но и с особенностями ее идеологии, отмечая ее внутреннюю неоднородность и т. д.

В рамках структурного функционализма, господствовавшего в американской социологии 1940—1960-х гг., проблема поколений ставится иначе. Если К. Маннгейма молодежь интересовала как субъект социального обновления, то для Т. Парсонса[79] она — прежде всего объект социализации, а проявления недовольства, социального протеста и т. д. рассматриваются как формы девиантного, отклоняющегося от нормы (какой и кем установленной?) поведения.

Подъем молодежного и студенческого движения на Западе во второй половине 1960-х гг. нанес сильный удар этим иллюзиям и показал неадекватность функционалистской трактовки межпоко-

ленных отношений в целом. В конце 1960-х — начале 1970-х гг. появляется множество книг и статей, в заголовках которых фигурируют слова «конфликт», «кризис» или «разрыв» поколений.

Первые теории этого рода имели глобальный характер. Американский социолог Л. Фойер в книге, посвященной студенческому движению, писал, что «конфликт поколений является универсальной темой человеческой истории. Он основывается на самых изначальных чертах человеческой природы и является, может быть, даже более важной движущей силой истории, чем классовая борьба». Перефразируя «Коммунистический Манифест», Л. Фойер утверждал, что «история всех до сих пор существовавших обществ есть история борьбы между поколениями»[80].

Однако истоки этой борьбы рисуются по-разному. Одни авторы, включая Л. Фойера, апеллируют к З. Фрейду, полагая, что в основе всех межпоколенных конфликтов лежит извечное соперничество между отцом и сыном (эдипов комплекс). Но чем тогда современный конфликт отличается от прошлых исторических ситуаций?

Французский психоаналитик Ж. Мандель[81] противопоставляет классическому «конфликту», описанному З. Фрейдом, идею «кризиса поколений». Если «конфликт поколений», связанный с эдиповым комплексом, состоял в том, что подросток стремился занять в обществе место своего отца и вообще старших, «социальных отцов», то «кризис поколений» означает, что юноша не соперничает с отцом, дабы в конечном счете идентифицироваться с ним, а полностью отвергает его как образец, отказываясь от своего социально-культурного наследства. Почему? Прежде всего потому, что современное общество и существующая в нем власть больше не переживается в бессознательном как образ Отца — наставника, покровителя и воплощения ценностей, а напоминает скорее архаический образ всемогущей Матери. Материнское начало представлено всемогущей техникой, перед которой человек чувствует себя бессильным. Стихийный студенческий бунт — прежде всего форма протеста против технократии. Другие авторы дополняют эти рассуждения ссылками на ослабление мужского начала в обществе и семье.

Основатель этологии К. Лоренц пошел еще дальше, утверждая, что «вражда между поколениями» имеет этологические корни. Современное состояние общества, по его словам, — это массовый невроз, обусловленный тем, что у современного человека нарушены механизмы, ответственные за поддержание равновесия между удовольствиями и заботами. Трудности и препятствия, вынуждавшие человека предпринимать необходимые для выживания, но неприятные усилия, исчезли. Отсюда гедонизм, требование немедленного удовлетворения всех желаний, нетерпеливость и леность, которым всегда сопутствуют эмоциональное и духовное

оскудение. А поскольку эти черты особенно распространены у молодежи, обществу угрожает перерыв культурной традиции. Молодые люди «испытывают архаическое инстинктивное удовольствие от племенной войны, направленной против родительского поколения. Ненависть, которую они питают к нам — старшему поколению, — сродни национальной ненависти, самой разрушительной из всех эмоций. Она исключает всякую коммуникацию, что делает ее «"слепой" и создает угрозу эскалации вражды»[82].

Если консервативные авторы фиксировали внимание на разрушении или неэффективности традиционных способов социализации и культурной трансмиссии, подчеркивая опасности этой ломки, то идеологи молодежного авангардизма, напротив, доказывали рост революционных потенций молодежи и значение молодежной контркультуры как «единственной эффективной радикальной оппозиции» в современных обществах[83]. «Конфликт», или «разрыв», поколений в их изображении выглядит столь же глобальным, как и у консерваторов.

Глобальные теории конфликта поколений поставили целый ряд реальных проблем. Но научная постановка проблемы отличается от ненаучной в первую очередь определением понятий и возможных способов верификации гипотез. В рассуждениях о «конфликте поколений» этого вначале не делали.

Весьма показательна в этом смысле книга «Культура и сопричастность» М. Мид[84].

Связывая межпоколенные отношения с темпом общественного развития и господствующим типом семейной организации, М. Мид различает в истории человечества три типа культур: постфигуративные, в которых дети учатся главным образом у своих предков; кофигуративные, в которых и дети, и взрослые учатся прежде всего у равных, сверстников; префигуративные, в которых взрослые учатся также у своих детей.

Постфигуративная культура, по словам М. Мид, преобладает в традиционном, патриархальном обществе, которое ориентируется главным образом на опыт прежних поколений, т.е. на традицию и ее живых носителей — стариков. Традиционное общество живет как бы вне времени, всякое новшество вызывает здесь подозрение — «наши предки так не поступали». Взаимоотношения возрастных слоев в нем жестко регламентированы, каждый знает свое место и никаких споров на этот счет не возникает.

Ускорение технического и социального развития делает опору на опыт прежних поколений недостаточной. Кофигуративная культура переносит центр тяжести с прошлого на современность. Для нее типична ориентация не столько на старших, сколько на современников, равных по возрасту и опыту. В науке это значит, что мнение современных ученых считается более важным, чем, скажем, мнение Аристотеля. В воспитании влияние родителей урав-

новешивается, а то и перевешивается влиянием сверстников и т. д. Это совпадает с изменением структуры семьи, превращающейся из «большой семьи» в нуклеарную. Отсюда растущее значение юношеских групп, появление особой молодежной культуры и всякого рода межпоколенных конфликтов.

Наконец, в наши дни, считает М. Мид, темп развития стал настолько быстрым, что прошлый опыт уже не только недостаточен, но и часто оказывается даже вредным, мешая смелым и прогрессивным подходам к новым, небывалым обстоятельствам. Префигуративная культура ориентируется главным образом на будущее. Поэтому не только молодежь учится у старших, как было всегда, но и старшие во все большей степени прислушиваются к молодежи. Раньше старший мог сказать юноше: «Ты должен слушаться меня, потому что я был молодым, а ты не был старым, поэтому я лучше тебя все знаю». Сегодня он может услышать в ответ: «Но вы никогда не были молоды в тех условиях, в которых нам предстоит жить, поэтому ваш опыт для нас бесполезен». Отсюда М. Мид выводит и молодежную контркультуру, и студенческие волнения.

Концепция М. Мид правильно схватывает зависимость межпоколенных отношений от темпов научно-технического и социального развития, подчеркивая, что межпоколенная трансмиссия культуры включает в себя информационный поток не только от родителей к детям, но и наоборот: молодежная интерпретация современной ситуации и культурного наследства оказывает влияние на старшее поколение. Кстати сказать, удельный вес молодежных инноваций в развитии культуры был весьма значителен и в Средние века, и в Античности. Но как бы ни усиливалась эта тенденция, взаимоотношения старших и младших и распределение между ними социальных функций не могут стать вполне симметричными. Какие бы новшества ни предлагала молодежь, они всегда основаны на опыте прошлых поколений и, следовательно, на определенной культурной традиции. Даже идея тотального разрушения существующей культуры, проповедуемая ультралевыми теоретиками «молодежной контркультуры», уходит своими идейными корнями в анархистские учения прошлого, иррационализм Ф. Ницше и т. д. Острота, с которой эта проблема встала в 1960-х гг., обусловлена не столько ускорением темпов культурного и прочего обновления, сколько моральным и идеологическим кризисом общества.

Не следует абсолютизировать и сами темпы культурного обновления. Разные элементы культуры изменяются отнюдь не в одинаковом ритме. Следовательно, и степень межпоколенных различий в этих сферах будет разной.

Характерно, что в трактовке межпоколенных отношений в социологической литературе имеются два полюса. Одни авторы пи-

сали, что в современном обществе существует большая разница между поколениями и этот доходящий до противоположности разрыв увеличивается. Другие, напротив, считали представления о росте межпоколенных различий иллюзорными; по их мнению, ничего нового в этом отношении не произошло. Одни полагали, что «конфликт поколений» имел место всегда, а другие — что он и сегодня существует только в воображении.

В чистом виде эти две позиции — «великий разрыв» и «ничего нового» — существуют лишь в спекулятивных, глобальных теориях. Как только проблема становится предметом эмпирического исследования, выясняется, что обе крайние точки зрения несостоятельны и межпоколенные отношения являются отношениями «селективной преемственности»[85].

В сущности, иначе и быть не может. Марксова формула об истории как последовательной смене поколений, каждое из которых, с одной стороны, продолжает, а с другой — видоизменяет унаследованные условия и самую свою жизнедеятельность, — уже содержит в себе идею селективности. Межпоколенная трансмиссия культуры, как и всякий процесс развития, представляет собой единство прерывности и непрерывности. Соотношение этих моментов может быть разным. Американский антрополог Рут Бенедикт[86] отмечала, что культурная трансмиссия и переход из одной возрастной степени в другую по-разному протекает в бесписьменных и индустриально-развитых обществах, где процесс развития более разнообразен, а степень сходства между поколениями в разных элементах культуры неодинакова.

Перевод проблемы на рельсы эмпирического исследования означал дифференциацию и детализацию самих вопросов.

Прежде всего следует решить, сравниваем ли мы сходство и различия между поколениями по происхождению (родители и дети) или между сменяющими друг друга когортами? В зависимости от ответа на этот вопрос выбираются и разные источники, и разные способы анализа. Вслед за разграничением уровней исследования возникает вопрос о сравнительной значимости когортных и внутрисемейных сходств и различий и о мере их влияния на макросоциальные процессы.

Не менее важно уточнить, сопоставляем ли мы субъективно-воспринимаемые аскриптивные свойства, то, как сами люди (родители и дети, старые и молодые) оценивают степень и характер своих отличий от другой возрастной группы, или же пытаемся измерить объективно существующие между ними различия, которые сами опрашиваемые могут и не осознавать. Например, можно спросить испытуемых, чем и насколько они, по их мнению, отличаются от своих родителей или от представителей старшего поколения, а можно просто сопоставить типичные для тех и других формы поведения, ценностные ориентации, самооценки и т. д.

Оба подхода законны и правомерны. Но результаты их, как правило, не совпадают[87].

Наконец, нельзя забывать о предметной стороне дела: что именно сопоставляется и измеряется — частные социальные установки, глобальные ценностные ориентации или реальное поведение — и то, к какой именно сфере деятельности (труд, политика, семейная жизнь, досуг, развлечения и т. п.) они относятся? Глобальные обобщения, не учитывающие этого фактора, легко вводят в заблуждение. Спор о наличии или отсутствии «разрыва» между поколениями нередко объяснялся простым недоразумением: те, кто считал, что разрыв есть, оперировали одними, а те, кто его отрицал, — другими показателями.

Эмпирические исследования убедительно доказывают многомерность самой проблемы, так как в одних отношениях различия между поколениями очень велики, а в других ничтожны. Варьирует и направление этих различий; в некоторых исторических ситуациях дети бывают консервативнее отцов и т. д. и т. п.

Таким образом, возрастные категории многозначны, имеют разные системы отсчета и не совсем одинаково используются в разных отраслях знания. Но идет ли речь о периодизации жизненного пути, возрастной стратификации общества, возрастном символизме или межпоколенной трансмиссии культуры, — а без этих факторов невозможно сколько-нибудь осмысленное изучение детства — все они требуют междисциплинарного подхода или хотя бы обстоятельного знания того, что делается в смежных науках.

Как же преломляется это в нормативном каноне человека и в связанных с ним целях и средствах воспитания детей?

Вопросы для самопроверки

1. Что такое поколение и поколенческий анализ?
2. Как соотносятся социально-возрастные и классовые процессы?
3. В чем состоит реальный смысл проблемы «отцов и детей»?
4. Как сочетаются конфликт поколений и преемственность культуры? По каким признакам следует оценивать то и другое?

Раздел III
НОРМАТИВНЫЙ КАНОН ЧЕЛОВЕКА И СТИЛЬ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Глава 1
ИМПЛИЦИТНАЯ ТЕОРИЯ ЛИЧНОСТИ В «НАИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ» НАРОДОВ

Почему я верю в это? Разве это достоверно?

Г. К. Лихтенберг. Афоризмы

Наивная психология

Нормативный образ ребенка и неразрывно связанные с ним цели, задачи и методы воспитания всегда зависят и во многом производны от присущей культуре имплицитной теории человека. Имплицитная, т.е. подразумеваемая, но не сформулированная явно, теория личности присутствует в индивидуальном и общественном сознании как ответы на вопросы: каковы природа и возможности человека, чем он является, может и должен быть?

Разумеется, слово «теория» употребляется здесь условно, речь идет скорее об образе, представлении или парадигме личности. Но как ни расплывчаты такие представления, именно они составляют ядро, стержневую ось так называемой наивной, обыденной, житейской, народной психологии любого народа, нации или этнической группы, интегрируя и суммируя особенности его социального воспитания, ожиданий и оценок. Имплицитная теория личности — центральная ценностная ориентация, с которой так или иначе соотносятся все формы социального поведения, и в особенности воспитание подрастающих поколений. Именно от нормативного канона взрослого человека непосредственно зависит, чего люди (общество) добиваются от детей и каким образом они это делают[1].

Однако изучение этого явления сопряжено с огромными трудностями и находится пока что в самом начале своего пути. Круг потенциальных источников, позволяющих судить о нормативных образах человека в разных культурах, очень велик:

во-первых, это мифологические, фольклорные и иные тексты;

во-вторых, данные социологических анкет и опросников;

в-третьих, заключения о предполагаемых мотивах, выведенные на основе непосредственного наблюдения за поведением людей в той или иной культуре;

в-четвертых, результаты психологического тестирования, исследования когнитивных процессов и психологии эмоций.

Но источники эти используются еще очень слабо, кроме того, разные типы источников далеко не всегда состыковываются друг с другом.

Многозначно и само понятие «имплицитная теория личности»[2].

Кросскультурное сравнение коллективных представлений о природе человека обычно молчаливо предполагает, что каждый народ имеет один основной, базовый образ. На самом деле такие образы всегда множественны и зачастую противоречивы. Нормативный канон и ожидаемое поведение мужчины всегда существенно отличается от аналогичного образа женщины. Очень велики, как было показано выше, социально-возрастные градации; ребенок, взрослый и старик воспринимаются и описываются по-разному. Трудно отрешиться и от многочисленных социально-ролевых и индивидуально-типологических вариаций.

Как и в системе возрастных категорий, в образе человека описательные, дескриптивные элементы тесно переплетаются с нормативно-обязательными, прескриптивными; разграничить их вне вполне определенного социально-структурного, ситуативного и событийного контекста практически невозможно.

Наконец, извечный вопрос: является ли данная категоризация человеческих свойств внешней — с точки зрения исследователя (наблюдателя), или внутренней — с точки зрения самих носителей описываемой культуры?

Образ человека в культуре — не что иное, как коллективное самоописание, а всякое самоописание включает в себя, во-первых, свойства, которые индивид (группа) считает вообще присущими себе, во-вторых, черты, которые он считает специфическими, характерными для себя, отличающими его от других, и, в-третьих, черты, которые представляются ему наиболее существенными, составляющими сущность его бытия[3].

В рамках современной кросскультурной психологии некоторые элементы этой сложной иерархической системы уже можно в какой-то степени «пощупать». Если раньше внимание исследователей концентрировалось главным образом на когнитивных, познавательных процессах, то в последние годы заметных успехов добились также психология и социология эмоций, морального развития и саморегуляции.

Сравнительное изучение словаря эмоций показывает, что одни и те же эмоциональные состояния одними народами «переосознаются» (они имеют богатый эмоциональный словарь, с множеством нюансов, тонко различая оттенки переживаний), а други-

ми, наоборот, «недоосознаются» (бедный словарь, допускающий мало подразделений). Например, таитяне по сравнению с европейцами « переосознают» состояния гнева, стыда и страха и «недоосознают» чувства одиночества, депрессии и вины[4]. Очень велики этнические различия в понимании и остроте переживания чувств стыда и вины, одиночества, депрессивных состояний и т. п.

Интерпретация этих различий остается спорной[5]. Биологически ориентированные авторы считают, что исторические и этнокультурные различия затрагивают только способы проявления эмоций, но не природу эмоциональных состояний и чувств как таковых. Напротив, социология эмоций придерживается «конструктивистского» взгляда, согласно которому принятые культурой нормативные определения детерминируют не только форму проявления эмоциональных переживаний, но и самое их содержание. Наличие термина, нормативной «этикетки» для обозначения того или иного чувства способствует как его осознанию, так и формированию определенных поведенческих синдромов.

Многие различия, которые раньше считались исключительно психофизиологическими и выводились из врожденных черт темперамента, сегодня кажутся детерминированными скорее культурой. Это особенно существенно для понимания таких сложных переживаний, выполняющих роль регуляторов социального поведения, как стыд и вина, а также формирования нравственного сознания[6].

Когнитивные и социокультурные факторы морального развития

В психологии развития начиная, по крайней мере, с классической работы Ж. Пиаже (1932) формирование моральных инстанций у ребенка всегда связывается с его индивидуальным умственным развитием.

Наиболее авторитетная, методически разработанная и подвергающаяся экспериментальной проверке во многих странах теория морального развития личности принадлежит Л. Колбергу[7]. Развивая выдвинутую Ж. Пиаже и поддержанную Л. С. Выготским идею, что развитие морального сознания ребенка идет параллельно его умственному развитию, Л. Колберг выделяет в этом процессе несколько фаз, каждая из которых соответствует определенному уровню морального сознания. «Доморальному уровню» соответствуют стадия 1 — ребенок слушается, чтобы избежать наказания, и стадия 2 — ребенок руководствуется эгоистическими соображениями взаимной выгоды — послушание в обмен на какие-то конкретные блага и поощрения. «Конвенциональной морали» соответствуют стадия 3 — модель «хорошего ребенка», движимого желанием одобрения со стороны значимых других и стыдом перед

их осуждением, и стадия 4 — установка на поддержание установленного порядка социальной справедливости и фиксированных правил (хорошо то, что соответствует правилам). «Автономная мораль» переносит моральное решение внутрь личности. Она открывается стадией 5А — человек осознает относительность и условность нравственных правил и требует их логического обоснования, усматривая таковое в идее полезности. Затем идет стадия 5В — релятивизм сменяется признанием существования некоторого высшего закона, соответствующего интересам большинства. Лишь после этого — стадия 6 — формируются устойчивые моральные принципы, соблюдение которых обеспечивается собственной совестью безотносительно к внешним обстоятельствам и рассудочным соображениям. В последних работах Л. Колберг ставит вопрос о существовании еще стадии 7, высшей стадии, когда моральные ценности выводятся из более общих философских постулатов; однако этой стадии достигают, по его словам, лишь немногие. Определенный уровень интеллектуального развития, измеряемого по Ж. Пиаже, Л. Колберг считает необходимой, но недостаточной пред-

Таблица 2*

Логическая стадия	Моральная стадия
Символическая, интуитивная мысль	Стадия 0 — хорошо то, чего я хочу и что мне нравится
Конкретные операции, этап 1	Стадия 1 — послушание из страха наказания
Конкретные операции, этап 2	Стадия 2 — инструментальный релятивизм, гедонизм, обмен услугами
Формальные операции, этап 1	Стадия 3 — ориентация на мнение значимых других, конформность
Формальные операции, этап 2	Стадия 4 — ориентация на поддержание установленных правил и формального порядка
Формальные операции, этап 3	Стадия 5А — утилитаризм и представление о морали как продукте общественного договора Стадия 5В— ориентация на высший закон и собственную совесть Стадия 6 — ориентация на универсальный этический принцип

* Источник: *Kohlberg L.* Continuities in Children and Adult Moral Development Revisited // Life-Span Developmental Psychology. Personality and Socialization / Ed. by P.B.Baltes and K.W.Schaitle. — N.Y., 1973. — P. 187.

посылкой соответствующего уровня морального сознания, а последовательность всех фаз развития — универсальной, инвариантной. Связь стадий морального развития Л. Колберга и стадий умственного развития Ж. Пиаже наглядно представлена в табл. 2.

Эмпирическая проверка теории Л. Колберга, включая исследования в США, Англии, Канаде, Мексике, Турции, Гондурасе, Индии, Кении, Новой Зеландии, на Тайване, подтвердила ее кросскультурную валидность относительно универсальности первых трех стадий морального развития и инвариантности их последовательности. С высшими стадиями дело обстоит гораздо сложнее[8]. Они, как показала К. Эдвардс на базе исследований африканцев кипсигис (Кения), зависят не столько от уровня индивидуального развития человека, сколько от степени социальной сложности общества, в котором он живет[9]. Усложнение и дифференциация общественных отношений является, по-видимому, необходимой предпосылкой автономизации моральных суждений. Кроме того, как показал Р. М. Хенри[10], стиль моральных суждений индивида неизбежно зависит от того, в чем данное общество видит источник нравственных предписаний — будет ли то божья воля, общинное установление или просто логическое правило.

Центр тяжести проблемы переносится, таким образом, с умственного развития индивида на социально-структурные характеристики общества, макро- и микросоциальной среды, от которой непосредственно зависит степень его личной автономии. Отсюда иная, социологическая концептуализация вопроса.

Согласно Мэри Дуглас[11], положение индивида в любой социальной системе (группе) определяется соотношением двух осей: регламентации, принуждения (М. Дуглас обозначает ее словом grid, буквально «решетка», «система планок или барьеров») и сопричастности, включенности в некоторую общность (М. Дуглас обозначает ее словом group — группа).

Разное соотношение регламентации и сопричастности дает, по М. Дуглас, четыре основных типа социальной среды, от которых зависят поведенческие свойства индивидов:

тип А (низкая регламентация и низкая сопричастность), который М. Дуглас называет «индивидуалистическим», представляет социальную среду, максимально благоприятствующую индивидуальной мобильности; индивид в ней не чувствует ни внутренней привязанности к группе, ни особых ограничений с ее стороны; взаимоотношения между людьми здесь конкурентны, соревновательны, а социальные связи слабы;

тип Б (высокая регламентация и низкая сопричастность) М. Дуглас называет «атомизированной субординацией». Индивидуализированное поведение в такой среде монополизировано властвующей элитой, тогда как большинство населения зависимо и пассивно;

тип В (высокая регламентация и высокая сопричастность) представляет систему «статусной иерархии». Решающую роль здесь играют большие учреждения, всячески поощряющие групповую преданность и ее правила, а сама эта иерархия окружена почетом и уважением;

тип Г (низкая регламентация и высокая сопричастность) отличается духом сепаратизма и партикуляризма. В этой среде малые группы формируются вопреки, независимо или в стороне от «большого общества». Члены таких групп обычно придерживаются эгалитарной философии, считающей индивидов равными друг другу, иерархические отношения между ними слабы, зато наличествует чрезвычайно высокая сопричастность, чувство принадлежности к одной какой-то группе, которая ценится выше всех остальных.

С чисто социологической точки зрения схема М. Дуглас слишком формальна, она не учитывает того, что одна и та же макросоциальная среда (система) может включать в себя подсистемы и группы, имеющие принципиально разное соотношение «регламентации» и «сопричастности» (например, производственные и семейные отношения). Тем не менее, по мнению американского этнографа Б. Рид[12], эта схема позволяет осмысливать колберговские стадии морального развития в социально-структурных терминах. Это графически представлено на рисунке 3.

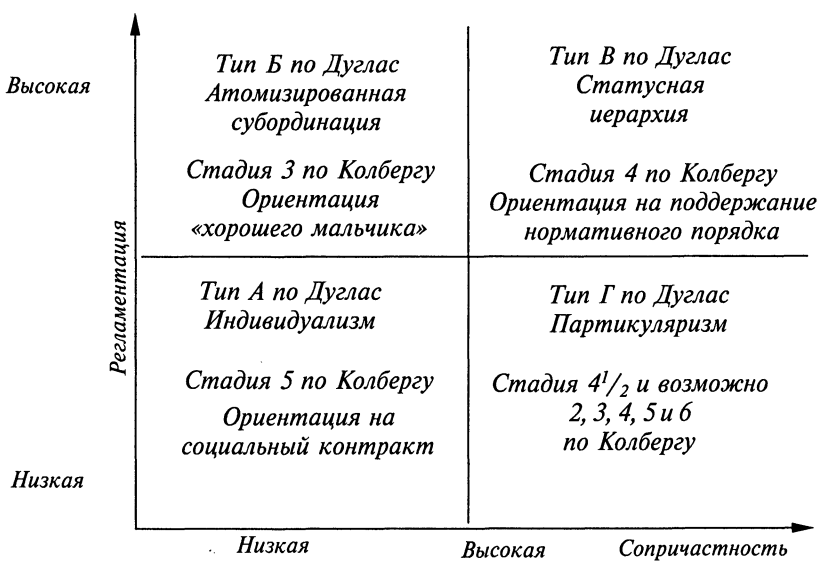


Рис. 3. Соотношение типов социальной среды по М. Дуглас и стадий морального развития по Л. Колбергу (по Б. Рид)

Схема показывает, в частности, что сдвиги в уровне морального сознания, кажущиеся психологу продуктом индивидуального умственного развития ребенка, на самом деле могут быть следствием различий социально-нормативных ориентаций «регламентации» и «сопричастности». Это существенно не только на макросоциальном, кросскультурном, но и на внутрикультурном, институционально-групповом уровне анализа.

Например, по данным Л. Колберга и многих его последователей[13], девочки и женщины большей частью решают моральные проблемы на уровне третьей стадии развития морального сознания, для которой характерна потребность в одобрении и поддержке со стороны значимых других, тогда как юноши и мужчины раньше переключаются на более обобщенную логику четвертой и пятой стадий — ориентацию на формальные правила и становление автономной морали.

Однако это может объясняться не только замедленным интеллектуальным развитием женщин или их врожденным чувством зависимости от близких, препятствующим выработке более широкой и, следовательно, безличной социальной перспективы, но и спецификой их реального общественного положения, относительной узостью их социальной среды, ограниченной рамками семейно-домашнего окружения.

Девочки, воспитывающиеся в других условиях, освобождаются от этой зависимости и обретают более широкий круг социальных интересов, зато их эмоциональный мир утрачивает некоторые традиционно-фемининные черты. Мы еще остановимся на этих вопросах в следующем разделе.

Как ни увлекательны сами по себе данные об этнокультурной специфике когнитивных, эмоциональных и моральных черт, все они имеют смысл только в рамках некоторого системного целого — структуры личности, самости, «Я» и т. п. В современной психологии этот интегративный механизм личности чаще всего называется *локусом контроля*[14].

Единство и множественность «Я»

В общем виде локус контроля обозначает склонность человека как индивида и как представителя определенной культуры приписывать ответственность за важнейшие события собственной жизни преимущественно самому себе (интернальный локус) либо различным внешним факторам — другим людям, объективным условиям или судьбе (экстернальный локус).

При более детальном анализе локус контроля включает в себя: во-первых, мировоззренческий элемент — представление о том, как вообще управляется мир; во-вторых, индивидуальное чувство

личного контроля, считает ли человек себя хозяином собственной жизни; в-третьих, связанную с этим систему самооценок и критериев.

В историко-психологической и этнологической литературе, молчаливо принимающей за «норму» новоевропейскую концепцию личности как единого субстанциального начала, диффузность и множественность «Я» обычно интерпретируется как признак незрелости сознания, личности и самой культуры, что проявляется «в неотчетливом разделении субъекта и объекта, материального и идеального (т.е. предмета и знака, вещи и слова, существа и его имени), вещи и ее атрибутов, единичного и множественного, статичного и динамичного, пространственных и временных отношений»[15].

Несобранность, текучесть, множественность «Я» первобытного человека единодушно подтверждают и религиоведы и этнографы.

Известный французский этнолог Луи Венсэн Тома[16] определяет африканскую личность как «связный плюрализм», характеризующийся множественностью составляющих его элементов (тело, двойник, несколько разных душ, имен и т.д.), каждый из которых относительно автономен, а некоторые даже считаются внешними, локализованными вне самого «Я» (перевоплощение предков, приобщение к бытию другого путем символического порождения и т.д.). «Африканская личность» — целая система специфических отношений, связывающих «Я» с космосом, предками, другими людьми и вещами. Этот плюрализм является одновременно структурным и диахроническим; каждый этап жизненного пути предполагает радикальное перерождение индивида, отмирание одних и проявление других элементов «Я».

Представление о множественности элементов «Я» типично практически для всех народов Тропической Африки. Так, диола (Сенегал) считают, что человек состоит из тела, души и мысли. Согласно верованиям йоруба (Нигерия), человек состоит из «ара» (тело), «эми» (дыхание жизни), «оджиджи» (двойник), «ори» (разум, помещающийся в голове), «окон» (воля, находящаяся в сердце) и нескольких вторичных сил, размещающихся в разных частях тела. Само (Верхняя Вольта) выделяют в структуре человека девять автономных элементов: «мэ» (тело), «мийя» (кровь), «ньисилэ» (тень, отбрасываемая телом), «татаре» (телесное тепло и пот), «сиси» (дыхание), «ньини» (жизнь), «йири» (мысль), «мэрэ» (двойник) и, наконец, «лэпэрэ» (индивидуальная судьба)[17]. Поскольку эти элементы автономны и даже имеют разные истоки — тело ребенок получает от матери, кровь — от отца и т.п., — не только жизнь, но и смерть человека мыслится как нечто множественное: разные компоненты самости просто «разбредаются» в разные стороны.

У догонов и бамбара (Мали) духовные элементы личности включают «душу», «двойника» и «жизненную силу». По верованиям бамбара, душа («ни») и двойник («дьа») постоянно пребывают в племени. После похорон человека его «ни» сохраняется в особом святилище, а «дьа» возвращается в воды реки. При очередном рождении в племени «ни» и «дьа» вселяются в новорожденного, поэтому кроме семейного имени отца ребенок получает имя того предка, которому он обязан своими «ни» и «дьа»[18].

Множественность и одновременно слабая интегрированность компонентов самости создают впечатление неразвитости индивидуального самосознания. «Желая определить "Я", — пишет известный французский африканист, — мы отделяем его от "Другого", тогда как в Африке принято обратное: никогда никакая часть психического бытия африканца не ограничивается тем, что принадлежит только ему, отличая его от других. Наоборот, африканец физиологически и психологически несет в себе собственных родителей и представляемые ими отношения. Поэтому его "Я" более "социально", чем "индивидуально"; он определяет себя именно тем, что в каждый данный момент получает от других»[19].

Так обстоит дело не только в Африке. В языке меланезийцев Новой Каледонии, описанных М.Леенхардтом[20], понятие «до камо», означающее «настоящий человек», «живой», противопоставляется «бао», существу, не имеющему тела. Казалось бы, «камо» нужно искать в теле. Но меланезийцы вовсе не отождествляют «камо» с телом. Тело — только то, что поддерживает «камо»; тело имеет не только человек, но и топор (тело топора — его рукоятка), дыра (тело дыры — ее пустота) и даже ночь (ее телом является Млечный Путь). «Камо» же существует исключительно в своих отношениях, каждое из которых представляет определенную роль, вне которых индивид — ничто, пустота.

Однако представление об открытости, текучести и множественности «Я» не всегда и не везде следует считать признаком незрелости культуры или индивида.

Личность как этнокультурный конструкт

Описание личности по осям целостность/фрагментарность и активность/пассивность охватывает только часть проблемы.

Английский этнограф Э.Локк[21] предложил более сложную концептуализацию, в которой перекрещиваются несколько разных параметров:

1) внутренний или внешний локус контроля — представления о положении индивида в его поведенческой среде;



Рис. 4. Схема пересечения локуса контроля и степени активности «Я» (по Э. Локку)

2) активное или пассивное начало — воспринимается ли «Я» в качестве контролирующей или подконтрольной инстанции;

3) время — мыслится ли источник человеческого поведения находящимся в прошлом, настоящем или будущем;

4) пространство — где именно локализуется «Я».

Пересечение первых двух параметров представлено на рисунке 4.

В сочетании с факторами времени и пространства оно дает совершенно разные модели (имплицитные теории) «Я».

Например, человек может считать, что находится под контролем какого-то внешнего агента, но этот агент может быть локализован в прошлом (дух предка), в настоящем (дух леса, в котором я охочусь), в будущем (кто-то заманивает меня в ловушку с помощью магии) или в потустороннем, вневременном мире (ангел-хранитель). Столь же многообразна природа и локализация внутренних контрольных инстанций; я могу объяснять свои поступки влиянием прошлого (память), настоящего (страсть, мгновенное влечение) или будущего (стремление к определенной цели). Использование этой схемы позволяет лучше концептуализировать конкретные этнографические данные.

Например, африканцы талленси считают жизненный путь человека предопределенным до его рождения, важную роль в их верованиях играет понятие «плохая судьба». Поведение человека мыслится здесь зависящим от внешней силы, локализованной в прошлом.

Индуистское понятие кармы, напротив, предполагает, что следующее воплощение человека зависит от его собственных деяний

в прошлом, т.е. «Я» находится под контролем внутренней силы, локализованной в прошлом.

Немаловажна и пространственная локализация «Я». При внешней локализации на первый план выходит оппозиция «верха» (бог, вышестоящие люди) и «низа» (дьявол), а также «здесь» (земное) и «там» (потустороннее начало). При внутренней локализации это может быть любая конкретная часть тела: сердце, голова, легкие, печень, гениталии и т.д.

Развивая этот подход, П.Хилас[22] указывает, что кроме четырех перечисленных параметров «наивные» теории «Я» можно расположить по оси духовности/чувственности. На одном полюсе стоят идеалистические концепции, описывающие «Я» как чисто духовное явление.

Например, с точки зрения тибетского буддизма весь внешний мир — только иллюзорная проекция духа, сознания. На другом полюсе находится психология страстей и влечений, согласно которой поведение человека зависит от неподвластных ему эмоциональных сил.

В чистом виде идеалистическая психология и психология влечения встречаются редко.

Значительно чаще приходится иметь дело с их смягченными, модифицированными моделями. На рисунке 5 схематично представлен ряд таких параметров.

Горизонтальная ось *1—2* обозначает понимание «Я» как контролирующего или подконтрольного начала; вертикальная ось *3—4* описывает степень экстернальности или интернальности, т.е. локализация «Я» вне или внутри личности; пунктирная линия *АВ* обозначает «чистые» формы «идеалистической» (менталистской) и «чувственной», основанной на идее «влечений» наивной психологии, а линия *СД* — их модифицированные, смягченные формы. Заштрихованные овалы, расположенные в разных точках схемы, показывают, как именно категоризирует самость указанная культура.

Крайним, предельным случаем идеалистической наивной психологии, трактующей «Я» как контролирующее, внутреннее, чисто духовное начало, является мистический тибетский буддизм.

Более светские, мирские формы буддизма уже заметно сдвинуты в сторону экстернализации и уменьшения приписываемого «Я» самоконтроля.

Новоевропейская концепция человека отличается высокой интернализацией «Я», но приписывает ему среднее, промежуточное положение на векторе «контроль/подконтрольность».

Максимально экстернализованный, подконтрольный, находящийся во власти чувственных влечений образ «Я» характерен для южносуданской народности динка. В культуре динка нет понятия



Рис. 5. Схема категориальных образов «Я» в наивной психологии (по П. Хиласу)

духа или самости как субъекта или внутреннего агента действий; активным началом в их мировоззрении является мир, тогда как человек выступает его элементом и объектом; в словаре динка отсутствует понятие вины и т.д.[23].

Почти столь же экстернален локус контроля у охотников и собирателей чевонт, живущих в лесах Малайзии.

Язык чевонг отличается крайне бедным словарем эмоций. Эти люди никогда не говорят о своих внутренних состояниях, не различают «чувства» и «мысли», зато у них существует множество правил, регулирующих и подавляющих проявление эмоций. В воспитании детей чевонг особенно культивируются чувства страха и застенчивости, а поведение человека описывается главным обра-

зом через упоминание правил, которые человек должен соблюдать[24].

Имплицитная теория личности народа талленси также считает «Я» подконтрольным началом, приводимым в действие страстями, но уровень его интернализации здесь несколько выше, приближается к образу человека гомеровской Греции.

Иная концепция человека у маори. В культуре маори человек достаточно индивидуализирован, ему приписываются внутренние механизмы самоконтроля; тем не менее его «Я» кажется скорее подконтрольным, нежели контролирующим; внешние стимулы и чувственные влечения для маори важнее личной автономии. «Если в западном мировосприятии "Я" напоминает водителя, управляющего автомашиной, то в маорийском мировоззрении оно выглядит скорее пассажиром машины, состоящей из множества частей, которые, будучи смазаны и обихожены путем точного соблюдения необходимых ритуалов, должны беспрепятственно двигаться за счет собственной энергии по предначертанному им пути»[25].

Нормативные представления о локусе контроля имеют решающее значение для культурной стратегии выбора целей и средств социализации детей. Но насколько адекватны и достоверны наши этнопсихологические описания?

Они всегда избирательны и предполагают разные системы отсчета (я уже касался этого в связи с историей психологической антропологии). Житель Нью-Йорка вкладывает в понятие «агрессивность» совсем иной поведенческий смысл, нежели самоанец. Европейское противопоставление «зависимости» и «независимости» может оказаться бессмысленным в Японии, где высшей ценностью в человеческих отношениях считается «взаимозависимость» и т.д.

Первейшее правило научной этнопсихологии — отказ от абсолютизации и онтологизации психологических категорий, в которых люди описывают себя и свое поведение. Особенно важно при этом различать эмпирически наблюдаемые различия между индивидами и нормативные представления, конструирующие и дифференцирующие разные социальные идентичности.

Вопросы и задание для самопроверки

1. Что такое имплицитная теория личности?
2. Назовите от чего зависит нормативная модель человека в разных культурах?
3. Проанализируйте, пожалуйста, теорию Л.Колберга в свете этнокультурных данных.
4. От чего зависит локус контроля и представления о единстве или множественности «Я» у разных народов?

Глава 2
ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ И СОЦИОНОРМАТИВНАЯ КУЛЬТУРА

Что проистекает от причин, а что от случая?

Г. К. Лихтенберг. Афоризмы

Методологически неискушенные психологи склонны видеть в межкультурных различиях, зафиксированных наблюдениями или тестированием, онтологические свойства «реальных» индивидов. Историко-эволюционный подход, если забыть о культурно-специфическом характере самого понятия личности, также создает впечатление, будто индивидные, социально-ролевые и индивидуально-личностные свойства — не только разные уровни абстракции, но и разные стадии единого исторического процесса индивидуализации и персонализации: сначала возникает природный, биологический индивид — особь; затем — социальный индивид как персонификация определенной социальной общности, группы (в терминах А. А. Леонтьева[26] это будет «социальный субъект», т. е. «человек, исторически детерминированный на уровне усвоенных им значений»), и, наконец, собственно личность. Однако такая концептуализация имеет эвристическую ценность только в определенных пределах.

Разделение труда и развитие индивидуальности

Прежде всего необходимо уточнить, что отсутствие в первобытном обществе институционально закрепленного общественного разделения труда не исключало индивидуализации трудовых и обрядовых функций на основе личных способностей, навыков и склонностей. Это убедительно показала О. Ю. Артемова на примере культуры и образа жизни австралийских аборигенов[27]. Как видно из обобщенных ею фактов, несмотря на существование многочисленных жестких регламентаций, поведение людей в первобытных коллективах весьма сложно и разнообразно. Человек в этом обществе живет и воспринимает себя и других людей в неразрывном единстве с остальными членами общины. Тем не менее здесь есть и обособление, и соревновательность, и потребность в самоутверждении.

С одной стороны, нормы австралийской системы социальной регуляции как бы стремятся ограничить самостоятельность личности, определенным образом связать ее волеизъявление. С другой стороны, сама множественность нормативных предписаний, не-

одинаковых для мужчин и женщин и для представителей разных возрастных категорий, порождает индивидуальную вариативность социального поведения.

Индивидуальная специализация существует и в трудовой деятельности. Наряду с исключительными социальными ролями (колдуны и знахари) австралийское общество ценит и выделяет людей, отличающихся выдающимся мастерством.

Это создает сложные, неоднозначные социально-психологические коллизии и ситуации, в которых разные люди ведут себя отнюдь не одинаково. Индивидуальность проявляется, таким образом, не только в нарушении социальных норм, но и в способах их соблюдения и осуществления.

Уважение к индивидуальным особенностям в той или иной степени присуще всем архаическим обществам. Так, описания человека у горного племени лохорунг рай (Восточный Непал) фиксируют прежде всего его положение и деятельность в качестве члена общины. Тем не менее лохорунг рай признают наличие у людей индивидуальных особенностей, проявляющихся в неформальных бытовых отношениях и считающихся врожденными. Строгий социальный контроль и регламентация публичной жизни сочетаются с определенной свободой самовыражения на ее периферии[28].

Та же тенденция проявляется и в сфере общения.

Тщательно разработанный этикет, многочисленные табу слов и нормы избегания, с одной стороны, ограничивают личную свободу, а с другой — облегчают поддержание чувства индивидуальности. Для исторической и сравнительной психологии вопрос заключается не столько в том, существуют ли в данном конкретном обществе индивидуальность, самостоятельность и т. п. — эти качества в определенном смысле изначальны, — сколько в том, каковы преимущественные сферы и способы их проявления и символизация.

Социальная идентичность и личностные дескрипторы

Однако соционормативная культура описывает не индивидуальное, а групповое поведение, дифференцируя свои ожидания и требования по социальным идентичностям.

Понятие идентичности, широко употребляемое в науках о человеке и обществе, имеет три главные модальности[29]. *Психофизиологическая идентичность* обозначает единство и преемственность физиологических и психических процессов организма. *Личная идентичность* (или эгоидентичность) обозначает единство и преемственность жизнедеятельности, целей, мотивов, смысложизненных установок, ценностных ориентаций и самосознания личности. *Со-*

циальная идентичность обозначает единство и преемственность определенной системы социальных характеристик (норм, ролей и статусов), позволяющих дифференцировать индивидов по их общественному положению и групповой принадлежности.

Личная идентичность подразумевает ответ на вопрос «кто я?» и описывается большей частью в субъективных терминах, хотя самоописание обычно начинается с перечисления социально-ролевых свойств (мужчина, взрослый, учащийся и т. п.) или молчаливо подразумевает их. Социальная идентичность может быть описана как субъективно, изнутри, в рамках оппозиции «Мы» — «Они», так и объективно, в терминах нормативно-групповых ожиданий. Причем, как было показано на примере возрастных категорий, эти ожидания могут быть в одних случаях достаточно неопределенными, аморфными, а в других — жесткими, даже институционализированными. Все это преломляется в индивидуальном самосознании.

Для экспериментального изучения межкультурных, в том числе этнических, вариаций имплицитной теории личности нужно: 1) выделить серию основных понятий или черт, с помощью которых представители сравниваемых культур опоясывают личность — потребность в достижении, самостоятельность, дисциплинированность, послушание и т. п. (такие понятия называют личностными дескрипторами); 2) выяснить субъективное значение, которое эти понятия имеют в разных культурах; 3) статистически сопоставить полученные конфигурации.

Такого рода исследования с применением разных тестов, в частности семантического дифференциала (тест, созданный американским психологом Ч. Осгудом, фиксирует субъективные значения и смысловые ассоциации, вызываемые у испытуемых определенным набором полярных прилагательных, типа «горькое — сладкое», «хорошее — плохое»), проводятся уже много лет. В 1975 г. Ч. Осгуд и его сотрудники опубликовали специальный «Атлас субъективных значений»[30] 620 понятий у представителей 30 различных этнолингвистических групп (белые и черные англоамериканцы, французы, западные немцы, венгры, поляки, румыны, сербы, финны, бельгийцы, греки, шведы, голландцы, мексиканцы из разных районов Мексики, итальянцы, афганцы, японцы, малайцы, китайцы из Гонконга, иранцы, турки, ливанцы, индийцы из Дели и Майсора и др.). В числе этих понятий были и наиболее важные личностные дескрипторы.

Но интерпретировать субъективные значения слов ничуть не легче, чем объяснять мотивы человеческих поступков.

Конфигурация личностных дескрипторов, за которой скрывается иерархия ценностных ориентаций культуры или личности, зависит прежде всего от того, какие из этих качеств считаются желательными, социально-положительными, а какие — нет. Имен-

но здесь психологи видят потенциальный ключ к пониманию этнопсихологических особенностей народов. Но когда ученые сравнили нормативные представления англичан и индийцев из штата Орисса, существенных различий в том, какие черты считаются положительными, а какие — отрицательными, между этими культурами не обнаружилось[31]. Почему? Потому ли, что человеческие социальные ценности всюду и везде одинаковы, делая этнопсихологию излишней, или потому, что исследователи не учли каких-то дополнительных факторов?

Ответ на этот вопрос дали американские этнографы Л. Кирк и М. Бартон[32]. Они предположили, что люди воспринимают отдельные личностные черты (дескрипторы) не в изоляции, а в контексте подразумеваемой социальной идентичности, содержание которой эти черты одновременно раскрывают и модифицируют. При этом сочетание (ковариация) некоторых черт сама является ценностно-нормативной.

Мы сближаем понятия «хороший мальчик» и «послушный мальчик» вовсе не потому, что «хорошие» мальчики обязательно послушны, а «послушные» всегда хороши, а потому, что «послушание» считается нормативным, желательным свойством мальчика. При этом «мальчик» обозначает не конкретного Петю или Ваню, а определенную социальную, половозрастную идентичность. Применительно к мужчине отождествление «хорошего» и «послушного» уже не происходит, послушание отнюдь не считается специфической мужской добродетелью.

Поскольку люди реагируют на личностные черты системно, на базе их ковариации, ученые предположили, что должны существовать два больших класса личностных черт, модифицирующих любую социальную идентичность. Первый класс — это черты, нормативные для данной социальной идентичности; в контексте этой идентичности их ожидают от каждого, кто к ней принадлежит. Второй класс — черты, которые ненормативны для данной социальной идентичности. Для большинства идентичностей социальная нормативность черт тесно связана с их положительной оценкой, желательностью в контексте имплицитной теории личности. Иными словами, одни и те же свойства могут быть нормативными, социально-ожидаемыми для одной социальной идентичности (например, для мужчины) и ненормативными, необязательными, случайными для другой (например, для женщины). Черты, социально-нормативные для большинства идентичностей, обычно считаются желательными и для «человека вообще». Исключение составляют отрицательные идентичности — «преступник», «сумасшедший» и т.д.

Другая гипотеза Л. Кирк и М. Бартона заключалась в том, что суждения о сходстве изолированных личностных черт обычно делаются так, как если бы они модифицировали гипотетическую

социальную идентичность, которую люди воспринимают как «типичную» или «нормальную» в смысле ее лингвистической немаркированности.

Лингвисты давно уже заметили, что, хотя в системе бинарных оппозиций (мужское — женское; хорошее — плохое) обе категории коррелятивны, их семантический статус неодинаков: одна категория выглядит более важной, отправной (она чаще употребляется, не нуждается в грамматических дополнениях и подвергается большей субкатегоризации), тогда как вторая кажется производной, «маркированной», ее значение определяется через первую, немаркированную категорию. Например, в оппозиции «мужчина — женщина» немаркированной категорией обычно бывает мужчина, а в оппозиции «взрослый — ребенок» — взрослый. Это правило действует и при соотнесении разных социальных идентичностей: представителям «высшей», немаркированной категории приписывается бóльшая степень свободы и индивидуальной вариабельности поведения[33].

Эти гипотезы были проверены на культуре масаев. Л. Кирк и М. Бартон предложили 240 масаям оценить 13 личностных черт («послушный», «смелый», «реалистичный», «трудолюбивый», «социально компетентный», «игривый», «ленивый», «скромный, почтительный», «непостоянный», «наблюдательный», «умный», «застенчивый», «скупой») сначала в общем виде, а затем в связи с конкретными социальными идентичностями, включая пол и возрастную степень индивида. При этом выяснилось, что одни и те же черты по-разному воспринимаются в зависимости от того, кому они приписываются. Например, хотя такое качество, как «игривость, несерьезность», в общем виде воспринимается отрицательно, оно считается нормативным, нормально ожидаемым для маленьких мальчиков. «Реалистичность» в общем виде положительна, но от маленьких мальчиков ее не ожидают. «Непослушание» в целом оценивается отрицательно, но для маленьких мальчиков оно считается вполне нормальным.

Дифференцированные возрастные экспектации, безусловно, существуют у всех народов. Но при системном их рассмотрении обнаруживаются важные этнокультурные различия. Например, масайское представление о непослушности маленьких мальчиков (тогда как от девочек того же возраста ждут послушания) совпадает с соответствующим европейским стереотипом. Зато мнение, что маленькие девочки ленивы, а мальчики — нет, не имеет аналога в европейской культуре и отражает специфику масайского стереотипа фемининности.

Очень любопытной оказалась зависимость аскриптивных черт личности от возрастных степеней. По европейским представлениям, социальная ответственность индивида увеличивается с возрастом. Масаи же ожидают от старших мальчиков, не прошедших

обрезания (олайони), большей социальной ответственности и послушания, чем от юношей-воинов (ольмуррани). И это на первый взгляд парадоксальное мнение вполне согласуется с этнографическими описаниями. Масайские мальчики-подростки живут с родителями, выполняют важные обязанности в семье, пасут скот. Напротив, юноши-мурани (приблизительно между 14 и 20 годами) отделены от семьи, живут своими возрастными группами, занимаются военными упражнениями, кочуют с места на место, не имеют права жениться, а круг их социальных обязанностей за рамками собственной возрастной группы довольно узок, что и отражается в соответствующем стереотипе.

Таким образом, нормативный канон человека, с которым соотносятся социально-педагогические ценности любого народа, нельзя изучать безотносительно к конкретным социальным идентичностям. Конфигурация и смысл отдельных личностных черт систематически изменяются вместе с социальными идентичностями и в зависимости от степени их маркированности.

Социальные и индивидуальные свойства

Если в обществах первичной формации социальные идентичности дифференцируются прежде всего по полу и возрасту, то в классовом обществе на первый план выступают социально-экономические различия. Античная философия в лице Платона приписывает рабам и свободным людям разные типы души. В феодальном обществе каждое сословие имеет не только свои особые права и привилегии, но и собственную шкалу добродетелей; стереотипные образы духовного лица, рыцаря, горожанина и крестьянина резко отличаются друг от друга и наделяются разными качествами: «благородный рыцарь», «благочестивый монах», «трудолюбивый пахарь» и т. п.[34]. Даже внешность имеет сословные черты: всем знатным лицам приписываются светлые или «золотые» кудри и голубые глаза.

Эти свойства принадлежат не индивидам, а социальным идентичностям, дифференцируя содержание и стиль воспитания, которое может быть «мужским» или «женским», «духовным» или «светским», «рыцарским» или «бюргерским», но никогда — воспитанием вообще. Конкретный же индивид оценивается по тому, насколько в его поведении воплотился тот или иной стереотип. «Совершенный рыцарь» существенно отличается от «совершенного крестьянина» или «совершенного монаха». Сравнивать же сами эти эталоны можно только с учетом всей системы социальной иерархии и специфической точки зрения данного сословия или группы, представители которых склонны возвышать собственные добродетели за счет чужих. Там, где господствуют мужчины, муж-

ские понятия и ценности стоят, как правило, выше женских; но женщины имеют собственную систему ценностей, в свете которой неполноценными и недоразвитыми представляются мужчины.

Уяснение свойственного данной культуре нормативного канона человека — необходимая предпосылка понимания специфического для этого народа стиля социализации.

Однако имплицитная теория личности сама существует на двух различных уровнях — идеологическом, религиозно-философском и психологическом, обыденно-бытовом. В первом случае имеются в виду образы, представленные в мифологии, этических трактатах, художественных произведениях и т.д. Во втором — обыденные, житейские представления, распространенные в массовом сознании и «извлекаемые» из него с помощью специальных опросников, психологических тестов и т.д. Хотя эти уровни взаимосвязаны и взаимопроницаемы — идеологические образы воздействуют на массовое сознание и одновременно обобщают, систематизируют его содержание, — между ними имеются существенные различия.

Идеологические образы более *системны*, внутренне упорядочены и стабильны. Кроме того, они более прескриптивны, *нормативны,* назидательны; образы богов, первопредков, культурных героев специально рассчитаны на то, чтобы быть предметом восхищения и подражания (хотя не всегда и не во всем). Наконец, они более *определенны* с точки зрения воплощения данной этнокультурной традиции в отличие и в противоположность другим.

Изучение нормативного канона личности по идеологическим источникам позволяет отчетливее выделить ведущие ценностные ориентации культуры и стоящие в центре ее внимания смысложизненные вопросы. Но следует помнить, что эти представления не всегда адекватны массовому сознанию. Особенно опасны в этом смысле «научные» реконструкции целостных идеологических систем на основе фрагментарных устных преданий. Запись и систематизация устной традиции невольно повышает уровень ее последовательности, устраняет некоторые ее внутренние противоречия и т.д.[35]. Опасности такого рода лучше всего известны в африканистике, где усилиями отдельных исследователей под видом реконструкции создавались чуть ли не новые мифологические системы.

Оппозиция «Запад — Восток»

Проблема эта актуальна и для других разделов культурологии, в частности при сопоставлении «западной» и «восточной» моделей личности. Сравнение этих образов обычно начинается (а иногда, к сожалению, и заканчивается) сопоставлением христианской, особенно протестантской, этики с индуистской или буддист-

ской, в ходе которого фиксируется ряд принципиальных оппозиций: посюстороннее самоутверждение или принцип «освобождения от самости», деятельный активизм или созерцательное «недеяние», объективное познание или автокоммуникация и т.д. Но при более углубленном анализе выясняется, что мы имеем дело не столько с разными ответами на одни и те же вопросы, сколько с разными вопросами или способами их постановки.

На Западе проблема «Я» ставится в рамках оппозиции эгоизма (жизнь для себя) и альтруизма (жизнь для других). Для буддизма такая постановка вопроса не годится. Трудности вызывает, в частности, объяснение института бодхисатв, святых, которые уже достигли берега спасения, но вместо ухода в нирвану остаются с людьми, чтобы облегчить их страдания. Л. С. Васильев пишет: «Трудно сказать, как и под воздействием чего на классической индобуддистской основе с ее явственным культом интровертивного индивидуализма, откровенного эгоизма, ищущего спасения для самого себя, возник альтруистический институт бодхисатв»[36]. Но применимы ли в данном контексте европейские понятия «индивидуализм», «эгоизм» и «альтруизм»?

«На Западе противоположностью эгоизма является альтруизм (отсюда — любовь, милосердие, дар, братство, солидарность и т.д.). Для буддизма, напротив, противоположность эгоизма — простое уничтожение Эго, *"не-Я"*. С этой, радикально иной точки зрения выражения "я даю", "я люблю", "я жертвую собой" все еще будут совершенно эгоистическими, поскольку "Я" остается их центральной точкой отсчета. На Западе "Я" противопоставлено "ты" или "другим я", тогда как для Будды ни "Я", ни "не-Я", "ни ты" вообще не существуют»[37].

Буддистская созерцательность, отказ от стремления к преобразованию и улучшению мира с европейской точки зрения выглядят эгоистичными, даже циничными. Однако буддистская этика культивирует последовательное уменьшение, вплоть до полного преодоления, всех отрицательных установок по отношению к другим — чувств враждебности, ненависти, злобы, зависти и ревности. Буддист не может любить «ближнего, как самого себя», так как эта формула по самой сути своей эгоцентрична. Зато он высоко ценит терпимость, благожелательное принятие других людей такими, каковы они есть, не пытаясь переделывать их на свой лад.

Так же ошибочно представление, будто восточная философия человека культивирует пассивность и беспомощность. Оппозиция «активность — пассивность» психологически слишком абстрактна. В последнее время ученые начали различать два разных типа контроля: первичный контроль, т.е. контроль над внешним миром, который субъект изменяет, приспосабливая к своим потребностям, и вторичный контроль, т.е. самоконтроль, направленный на самоизменение, адаптацию к требованиям среды[38].

Реальная жизнедеятельность человека в любом обществе предполагает обе формы контроля, причем обе требуют напряженных усилий, но разные типы культур приписывают первичному контролю и самоконтролю, как и разным способам коммуникации, неодинаковую ценность[39]. Чаще всего это замыкается опять-таки на оппозицию «Запад — Восток».

Однако ни «западный», ни «восточный» канон личности не является чем-то единым, неизменным и однородным. Оба канона существенно варьируют в зависимости от исторической эпохи, социальной среды, религиозной системы и т. д. К тому же в реальном массовом сознании и поведении многие идеологические установки смягчаются и нюансируются. Различные экспериментальные социально-психологические исследования никогда не дают такой четкой картины, как сравнение глобальных идеологических образов.

Это наглядно видно в кросскультурных исследованиях такой фундаментальной социокультурной установки, как потребность в достижении (Need for Achievement). Уже первые исследователи этой темы (Д. Макклеланд) обнаружили, что потребность в достижении, составлявшая стержневой мотив протестантской этики раннего капитализма, отрицательно связана с потребностью в аффилиации, принадлежности к группе, причем такая зависимость наблюдается в разных культурах[40]. Но если раньше культуры сравнивались главным образом количественно — по степени развитости у них данной мотивации, — то в последние годы внимание психологов переключилось на качественную сторону дела: как варьируют в разных культурах само понятие «успех» и способы его достижения?

Используя данные «Атласа субъективных значений» Ч. Осгуда, группа ученых-психологов исследовала, как 15—18-летние юноши-старшеклассники 30 разных лингвистических групп понимают значение ряда терминов, ассоциирующихся с достижением и успехом[41]. Анализ шел по трем линиям:

1) восприятие (атрибуция) причинной роли «Я» — мыслится ли «Я» как субъект, агент или просто соучастник действия;

2) средства, методы и стиль достижения;

3) конечная цель достижения, соционормативные критерии успеха.

Оказалось, что стремление к успеху существует и признается законным всеми культурами, причем в большинстве случаев оно считается маскулинным, характерным для мужчин, свойством и ассоциируется с такими ценностями, как работа, свобода, знание, успех и могущество. Однако соотношение и субъективная значимость этих факторов в разных обществах неодинаковы. В группах с высоким общим индексом потребности в достижении инициатива и свобода ассоциируются прежде всего с работой и уче-

бой, тогда как в других культурах преимущественными сферами свободы считаются игра, досуг и семейная жизнь. Соответственно варьирует и иерархия способов достижения успеха, от которой непосредственно зависит соотношение потребности в достижении и потребности в аффилиации. Там, где успех мыслится исключительно как индивидуальное достижение, потребность в самореализации неизбежно предполагает высокую соревновательность и, следовательно, разобщенность. Там же, где желаемая цель может быть и коллективной, групповой, потребность в достижении укрепляет групповую солидарность и реализуется в кооперативном поведении. Иными словами, вопрос упирается в диалектику индивидуализма и коллективизма, соотношение которых зависит, помимо многого другого, от характера общественных отношений и социальной структуры.

Самые известные исследования феномена *индивидуализма и коллективизма* принадлежат американскому психологу греческого происхождения Гарри Триандису и голландскому социологу Герту Хофстеде.

Коллективизм, по определению Триандиса, — это «социальный паттерн, состоящий из тесно связанных друг с другом индивидов, которые считают себя частью одного или более коллективов (семья, товарищи по работе, племя, нация), мотивируются в первую очередь нормами этих коллективов и налагаемыми ими обязанностями; готовы отдать целям этих коллективов предпочтение перед своими собственными личными целями; подчеркивают свою связь с членами этих коллективов»[42].

Напротив, индивидуализм — это «социальный паттерн, состоящий из слабо связанных индивидов, которые: считают себя независимыми от коллективов; руководствуются главным образом своими собственными предпочтениями, потребностями, правами и договорами, которые они заключили с другими; отдают предпочтение своим личным целям перед целями других; и предпочитают рациональное взвешивание плюсов и минусов чувству принадлежности, ассоциации с другими»[43].

В принципе индивидуализм и коллективизм не исключают друг друга, в той или иной степени они присущи каждому индивиду и каждому коллективу. Большинство людей начинают свою жизнь коллективистами, привязанными к своим семьям, но затем в большей или меньшей степени отрываются от них и находят другие социальные принадлежности.

Однако народы имеют на этот счет разные ценности, связанные с историческими условиями. Преобладание индивидуализма связано с рыночной экономикой и политической демократией, которые дают личности большую автономию от социальных институтов. Это влияет и на психологические свойства личности, образы «Я», типы общения (коммуникации), критерии самоува-

жения и социальной ответственности (считается ли ее субъектом коллектив или индивид).

Социально-психологические плюсы и минусы обеих ориентаций также относительны и зависят от типа группы и характера деятельности. Индивидуализм благоприятствует экономическому успеху, но усиливает одиночество, подрывает семейные связи и т.д., в то время как коллективизм дает чувство стабильности, но замедляет темп социального развития и обновления. Поэтому лучше всего сочетать эти ценности. В первичных группах, межличностных отношениях лицом к лицу (семья, община) человеку для поддержания своего психического здоровья лучше быть коллективистом, сознавать свою взаимозависимость, уступать другим и заботиться о них, а в больших социальных группах с высоким уровнем конкуренции выгоднее быть индивидуалистом.

Однако такой выбор не всегда свободен. Субъектом, носителем культурного синдрома (определенный набор ценностей, установок, верований, норм и моделей поведения, отличающих одну группу культур от других) является не индивид, а макросоциальная группа. Причем деление обществ по оси «индивидуализм/коллективизм» сложно переплетается с их делением по осям «простота/сложность» и «открытость/закрытость».

На основе теорий Г.Триандиса и Г.Хофстеде проведено множество эмпирических кросскультурных исследований. При сравнении нескольких десятков культур по типологии Г.Хофстеде, наиболее индивидуалистическими оказались США и другие англоязычные страны, за ними следуют Нидерланды, Швеция, Бельгия, Дания, Франция, Италия, Германия и др. В южноевропейских странах (Греция, Южная Италия) уровень индивидуализма несколько ниже. А большинство стран Азии и Латинской Америки (Пакистан, Перу, Тайвань, Колумбия, Венесуэла, Коста-Рика, Гватемала, Эквадор, Япония, Китай и др.) являются коллективистскими, причем эти ценностные ориентации теснейшим образом переплетаются с тем, как члены этих обществ осознают и структурируют свое «Я».

В том же направлении указывают многочисленные кросскультурные исследования Эда Динера и его сотрудников[44], прослеживающие, от чего зависят чувства субъективного благополучия, счастья и удовлетворенности жизнью у народов 31 страны. Наряду с общими социально-экономическими факторами (уровень материального благосостояния, социальной стабильности и т.д.), выяснилось, что разные народы имеют неодинаковые критерии счастья и психического здоровья. Если члены индивидуалистических культур основывают свою удовлетворенность жизнью прежде всего на внутренних эмоциях (самочувствие), то коллективисты придают больше значения внешней информации — тому, насколько их жизнь соответствует нормам культуры и как их оценивают

окружающие люди. Самоуважение и постоянство (последовательность) идентичности, которые на Западе считаются важнейшими условиями и компонентами психического здоровья, для народов Восточной Азии значительно менее важны.

Как преломляются эти тонкие различия в реальном социальном поведении и установках людей, например в их отношении к труду? Рассмотрим это на примере японцев.

«Японская личность»

Япония — это большая самобытная культура, а не условный конгломерат фактов, заимствованных из жизни множества народов, стоящих на разных стадиях социально-экономического и культурного развития, как это отражено, например, в понятии «африканская личность».

Японское общество не назовешь «слаборазвитым», «недостаточно динамичным» или «недифференцированным». «Японская личность» — не подготовительная «стадия развития», а альтернативная по отношению к европейской модель человека.

Японскому характеру посвящено много специальных исследований, в том числе выполненных самими японцами; их сопоставление позволяет увидеть некоторые более или менее устойчивые тенденции как на уровне нормативной культуры, так и в поведении реальных индивидов.

В чем же традиционно усматривается специфика «японской личности»?

Новоевропейский канон человека утверждает его самоценность, единство и цельность; раздробленность, множественность «Я» считаются чем-то болезненным, ненормальным. Традиционная японская культура, подчеркивающая зависимость индивида и его принадлежность к социальной группе, воспринимает личность скорее как множественность, совокупность нескольких автономных «кругов обязанностей»: «тю» — долг по отношению к императору; «ко» — сыновний долг, обязанности по отношению к родителям; «гири» — долг благодарности, обязанности по отношению к людям, которые что-то сделали для индивида; «дзин» — обязанности человечности и верности; «ниндзе» — обязанности по отношению к самому себе.

Европейцы привыкли оценивать личность в целом, считая ее поступки в разных ситуациях проявлениями одной и той же сущности. В Японии оценка человека обязательно соотносится с «кругом» оцениваемого действия. «Японцы избегают судить о поступках и характере человека в целом, а делят его поведение на изолированные области, в каждой из которых как бы существуют свои законы, собственный моральный кодекс»[45].

Европейская мысль старается объяснять поступок человека мотивационно, «изнутри»: действует ли он из чувства благодарности, из патриотизма, из корысти и т.д.; в нравственном плане решающее значение придается мотиву поступка. Напротив, в Японии поведение выводится из общего правила, нормы. Важно не то, почему человек так поступает, а поступает ли он соответственно принятой обществом иерархии обязанностей.

Эти различия связаны с целым комплексом социальных и культурных условий. Традиционная японская культура, сформировавшаяся под сильным влиянием конфуцианства и буддизма, неиндивидуалистична. Личность выступает в ней не как нечто самоценное, а как узел частных, партикуляристских обязательств, вытекающих из принадлежности индивида к семье и общине. В старой Японии «образ Я» «сливался с некоторой концепцией ожидаемого ролевого поведения, которое в сознании японца часто символизировалось системой интериоризованных норм или предписаний. Поэтому, говоря психологическим языком, его «Я-идеал концептуализировался как некая особая форма идеализированного ролевого поведения. Японец чувствовал бы себя неуютно, представляя свое "Я" как нечто отдельное от его роли»[46].

Японский филолог Мори Дзедзи[47] сравнивает европейский тип личности с яйцом в скорлупе, а японский — с яйцом без скорлупы. Для европейца («твердая личность») внутренний мир и собственное «Я» — нечто реально осязаемое, а жизнь — поле битвы, где он реализует свои принципы. Японец гораздо больше озабочен сохранением своей «мягкой» идентичности, что обеспечивается принадлежностью к группе. Лишенная скорлупы личность сравнительно легко меняет форму, приспосабливаясь к обстоятельствам, но как только давление ослабевает — возвращается в исходное состояние. У европейцев это породило мнение о неискренности японцев, которые охотно соглашаются с собеседником, но поступают по-своему. Конформизм, желание быть «как все», никогда не считался в Японии пороком. В обществе, структурными элементами которого являются «мягкие личности», высоко ценятся именно те, кто как две капли воды похож друг на друга и кто без всяких трений общается с другими.

Японское слово «счастье» — «сиавасэ» производно от глаголов «суру» (делать) и «авасэру» (соединять, приноравливать, приспосабливать), т.е. счастье мыслится как согласование внешней формы жизни со взглядами и оценкой окружающих. С понятием «авасэ», приспособлением к собеседнику, связана и идея «освобождения от самости»[48].

Хотя японский язык имеет богатейший словарь эмоций, японцы не доверяют вербальному общению, считая слова помехой истинному взаимопониманию. По выражению японского писателя Ясунари Кавабата, истина заключается не в том, что говорит-

ся, а в том, что подразумевается. Если бы начало Евангелия от Иоанна переделать на японский манер, оно звучало бы так: «Вначале был подтекст, и подтекст был в слове, и слово стало подтекстом»[49].

Японский психиатр Кимура Бин[50] пишет, что если «западный» человек осознает себя через свои отличия от других, то японец реализует себя лишь в системе взаимозависимости «Я — другие», как «свою часть» или «свою долю», «дзибун». «Дзибун» — не абстрактное субстанциальное «Я»; оно присутствует во внешних слоях личности, в ее конкретных отношениях с другими. У японцев нет характерного для европейцев деления на «внутреннее» и «внешнее» и производного от него противопоставления чувств «вины» и «стыда».

В свое время Р. Бенедикт определила японскую культуру как экстравертную «культуру стыда» в отличие от интровертной западной «культуры вины»[51]. Японские авторы показали искусственность этой типологии. По результатам психологического тестирования, японцы выглядят значительно более интровертными, нежели европейцы[52], и это соответствует ценностной ориентации их традиционной культуры. Стыд, озабоченность мнением окружающих вообще психологически характерен именно для интровертов, что не исключает одновременно острого чувства вины, если индивид сознает, что обманывает доверие своей группы, вне которой немыслимо его существование.

Неудивительно, что при сравнении самоописаний шести-, девяти- и четырнадцатилетних детей одиннадцати разных национальностей (американцев, французов, немцев, англо- и франкоканадцев, турок, ливанцев, банту и др.), отвечавших на вопросы: «кто ты такой?», «а еще кем ты являешься?», «что еще ты можешь сказать о себе?», — японские дети резко отличались от остальных тем, что использовали значительно меньший набор самохарактеристик, причем это не было связано с уровнем их умственного развития[53].

В рамках большого многонационального исследования влияния условий труда на личность были обследованы также 629 японских трудящихся — мужчин. Выяснилось, что в Японии, как и в западных странах, самостоятельность в труде благоприятствует росту интеллектуальной гибкости и более самостоятельному отношению к себе и к обществу. Однако ценностные ориентации японцев, касающиеся послушания и отношения к традициям, консервативнее, чем у американцев (хотя они в среднем меньше удовлетворены своим трудом, они не склонны менять работодателей)[54]. Это еще раз подтверждает гипотезу о высокой взаимозависимости японцев и их нелюбви к самостоятельным, отдельным от других действиям.

Даже сегодня, при всех социальных переменах, японец значительно теснее связан со своей семьей, общиной и фирмой, в ко-

торой он работает, чем, к примеру, американец. Японцы практически никогда не меняют работу по собственному желанию (я не касаюсь проблемы безработицы), хотя надзор за трудом в Японии теснее, чем в США, и японские трудящиеся имеют меньше возможностей принимать самостоятельные решения и выражать несогласие со своим начальством. Однако внешний стиль поведения японских менеджеров демократичнее, чем американских; они чаще обсуждают с подчиненными производственные проблемы, а не просто приказывают что-то сделать.

Это подтверждается и экспериментально. Трем большим (по 600 человек в каждой) группам взрослых американцев и японцев предлагалось оценить неправильное, несправедливое поведение человека в нескольких воображаемых ситуациях. По содержанию оценки не разошлись: нарушение норм справедливости в обеих странах оценивают отрицательно. Но американцы склонны оценивать поступок сам по себе и с учетом личности действующего лица, тогда как японцы опирались не столько на психологическую информацию о субъективных намерениях личности, сколько на принятые нормы ролевого поведения, социальный контекст и внешние детерминанты действия[55].

Но хотя «японская личность» кажется по всем основным параметрам противоположной «западной», это далеко не вся истина. «Монолитность» традиционной японской, как и любой другой, культуры относительна. Как и в Китае, в истории Японии был свой «индивидуалистический» период, аналогичный западноевропейскому Возрождению; Карми Скулер относит его к XVI в.[56]. Многочисленные кросскультурные исследования показывают, что хотя различия между «западной» и японской моделями личности существенны, они преодолимы и вполне могут быть выражены в понятиях современной социальной психологии и психологии личности.

Лучше всего это сделано в многочисленных исследованиях Хейзл Маркус и Шинобу Китаямы[57]. По мнению этих ученых, различие европейско-американской и восточной-азиатской, включая японскую, моделей личности лучше всего выражается в понятиях «независимость» и «взаимозависимость».

Культивируемая на Западе «независимая личность» предполагает, что: 1) лицо есть автономная сущность, определяемая специфическим рядом свойств, качеств или процессов; 2) эта конфигурация внутренних свойств или процессов детерминирует или вызывает поведение; 3) индивидуальное поведение будет варьировать, потому что люди различаются по конфигурации своих внутренних свойств и процессов, и это различие хорошо; 4) люди должны выражать свои свойства и процессы в поведении, поэтому их поведение должно быть последовательным в разных ситуациях и постоянным во времени, и эти последовательность и постоянство хороши.

«Взаимозависимая личность» основана на других постулатах: 1) лицо есть интегрированная часть охватывающей его системы социальных отношений; 2) поведение — следствие реагирования на других, с которыми индивид находится в отношении взаимозависимости, т.е. свойства поведения коренятся в отношениях; 3) поскольку точная природа данной социальной ситуации часто варьирует, индивидуальное поведение также будет варьировать от одной ситуации к другой и в разных временных точках, и эта чувствительность к социальному контексту и вытекающей из него изменчивости (вариабельности) поощряется.

Практически это значит, что поведение японца легче предсказать по социальному контексту, чем по его внутренним принципам; что личные симпатии и привязанности для него зачастую важнее официальных отношений; что труд и публичная деятельность, которые на Западе стараются разграничивать, у японцев тесно связаны и переливаются друг в друга. Поэтому японские самоописания гораздо больше зависят от контекста, чем у американцев. У японцев ниже уровень самоуважения, и они гораздо больше американцев склонны к самокритике. Если у американцев одним из важнейших психологических механизмов, облегчающих победу в конкурентной борьбе, является самовозвеличение (self-enhancement), нежелание признавать свои слабости, то японцы чаще признают свои недостатки и затем исправляют их, исходя из требований ситуации и оценок других людей.

Речь идет не о том, какая модель личности «лучше» или «эффективнее» — японцы, как и американцы, имеют высочайшие достижения в самых разных сферах жизнедеятельности — а о том, что к одной и той же цели можно идти разными путями и что психологические механизмы самосознания так же многообразны, как и и иерархии жизненных целей.

Таким образом, нормативный канон человека функционирует не только на идеологическом уровне культурного символизма, но и на уровне обыденного сознания и проявляется в реальном социальном поведении и мотивации людей. Однако эти нормы и образы многомерны и многозначны, варьируя в зависимости от конкретной социальной идентичности, сферы деятельности и исторической ситуации.

Далее рассмотрим, как преломляется это в теории и практике воспитания детей?

Вопросы для самопроверки

1. В чем сущность культурно-исторической теории личности?
2. Как связано общественное разделение труда с развитием индивидуальности?
3. Как соотносятся понятия психофизиологической, социальной и личной идентичности?

4. Что такое личностные дескрипторы и как они преломляются в нормативном каноне человека?

5. Как соотносятся нормтивный канон человека и эмпирически наблюдаемые психические свойства?

6. В чем состоит реальный смысл оппозиции «Запад — Восток» по таким осям, как локус контроля, индивидуализм/коллективизм и удовлетворенность жизнью? Каково практическое социально-педагогическое значение этих исследований?

Глава 3
СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

> Когда людей станут учить не тому, что они должны думать, а тому, как они должны думать, то тогда исчезнут всякие недоразумения.
>
> *Г. К. Лихтенберг. Афоризмы*

Социализация и воспитание

Термин «социализация» многозначен и его интерпретации разными авторами не совпадают[58]. В самом общем виде его определяют как «влияния среды в целом, которые приобщают индивида к участию в общественной жизни, учат его пониманию культуры, поведению в коллективах, утверждению себя и выполнению различных социальных ролей»[59]. Это понятие близко к русскому слову «воспитание», значение которого несколько шире английского education, несмотря на их тождественную этимологию. Но воспитание подразумевает прежде всего направленные действия, посредством которых индивиду сознательно стараются привить желаемые черты и свойства, тогда как социализация наряду с воспитанием включает ненамеренные, спонтанные воздействия, благодаря которым индивид приобщается к культуре и становится полноправным и полноценным членом общества.

Наиболее основательную и концептуально разработанную теорию социализации в отечественной литературе предлагает А. В. Мудрик. В отличие от «субъект-объектного» подхода, когда общество мыслится как субъект, а индивид — как объект социализации, *«субъект-субъектный» подход* подчеркивает момент активного взаимодействия, трактуя социализацию как *«развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни*

на всех возрастных этапах. Сущность социализации состоит в сочетании приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества»[60]. *Воспитание* мыслится при этом как один из субпроцессов социализации и определяется как «*относительно осмысленное и целенаправленное взращивание человека, более или менее последовательно способствующее адаптации человека в обществе и создающее условия для его обособления в соответствии со спецификой целей групп и организаций, в которых оно осуществляется*»[61].

В рамках общего процесса социализации выделяются более частные субпроцессы. Ядром направленного воспитания является *образование*, т.е. процесс передачи накопленных прошлыми поколениями знаний и культурных ценностей[62]. Образование, в свою очередь, включает в себя целенаправленное, специализированное и более или менее формализованное по своим методам *обучение* и более широкое *просвещение*, процесс пропаганды и распространения культуры, предполагающий относительно самостоятельный и свободный отбор индивидами сообщаемой информации. Эти процессы взаимосвязаны, но не тождественны и могут реализоваться посредством разных социальных институтов (школа, средства массовой коммуникации, культурно-просветительные учреждения и т.д.). Поскольку образование и особенно обучение ассоциируются преимущественно с передачей интеллектуальной информации (знаний) или практических умений и навыков, слово «воспитание» иногда употребляется в узком смысле для обозначения системы эмоциональных воздействий, формирующих нравственный, эстетический, т.е. ценностно-ориентационный мир личности.

Однако это разграничение достаточно условно и зависит не только от степени развитости и дифференцированности соответствующих социальных институтов, но и от теоретического контекста, в котором рассматривается вопрос. Как уже говорилось, процесс социализации может рассматриваться и в контексте возрастной стратификации общества, и в контексте межпоколенной трансмиссии культуры, и в контексте формирования и развития личности. Это существенно меняет расстановку акцентов и содержательную логику объяснения, выдвигая на первый план то социальную структуру, то соотношение агентов социализации, то собственную активность данного субъекта.

Следует отметить, что термины «социализация» и «воспитание» имманентно подразумевают неравенство и асимметричность взаимоотношений воспитателя и воспитуемого; первый мыслится как субъект или, по крайней мере, агент, а второй — как объект и реципиент соответствующих воздействий, информации и т.д. Такая асимметричность ролей вполне понятна. Но, как и при изучении отношений между поколениями, моделирование отношений социализации по субъектно-объектному типу философски

односторонне и ошибочно. По словам К. Маркса, «как общество производит человека как человека, так и он производит общество»[63]. Абсолютизация позиционно-ролевых различий между воспитателем и воспитуемым упускает из виду, что «воспитатель сам должен быть воспитан»[64].

Это верно не только на социально-философском, но и на психолого-педагогическом уровне анализа. Структурно-функциональные теории социализации Т. Парсонса и других, акцентировавшие цели социальной адаптации, приспособления ребенка к социальной среде путем усвоения заданных норм, правил и прочего, были, по существу, теориями конформности, недооценивавшими собственную активность и вариабельность поведения личности на всех этапах ее развития. В процессе социализации индивиды не просто адаптируются к среде и усваивают наличные в ней социальные роли и идентичности, но научаются «устанавливать, поддерживать и изменять такие идентичности»[65], преобразуя тем самым самих себя и окружающий мир.

Социализация детей в макросоциальном контексте

Эволюция содержания и методов социализации неразрывно связана с изменением социально-экономической структуры и форм общественной деятельности людей. Здесь есть свои общие закономерности и константы. По мере усложнения и обогащения культуры объем передаваемых из поколения в поколение знаний, умений и навыков увеличивается, а сами формы их передачи дифференцируются и специализируются. Если на ранних стадиях общественного развития преобладает непосредственное практическое включение детей в деятельность взрослых, то в дальнейшем все большую роль приобретает систематическое обучение, которое может быть в течение какого-то срока вовсе не связано с производительным трудом. Иными словами, «подготовка к жизни» отделяется от практического участия в ней.

Автономизация процессов социализации от других видов общественной деятельности сопровождается изменением функций ее «естественных» агентов (родителей, родственников, старших членов общины и др.) и появлением специализированных социальных институтов, осуществляющих воспитание и обучение детей (возрастные группы, тайные общества, школы и т. п.).

Дифференциация процессов и институтов социализации тесно связана с усложнением социальной структуры и организации общества на макроуровне.

В обществах первичной формации социализация детей осуществляется совместными усилиями всей общины, главным образом путем последовательного включения детей по мере их роста в

различные формы игровой, общественно-производственной и ритуальной деятельности, которые еще недостаточно отделены друг от друга, так что все древнейшие институты социализации, например возрастные группы, полифункциональны и выполняют одновременно трудовые, социально-организационные и ритуальные функции.

Затем важнейшим институтом первичной социализации становится большая семья; это способствует индивидуализации и одновременно — социальной дифференциации содержания, задач и методов воспитания в зависимости от имущественного положения и социального статуса отдельной семейной группы. Однако семейное воспитание никогда не могло обеспечить адекватную подготовку ребенка ко все более многообразным и усложняющимся формам жизнедеятельности. Отсюда — сохранение и трансформация древнейших форм общинной социализации и возникновение на их основе или в противовес им новых общественных институтов, специально предназначенных для передачи унаследованного опыта — школ, особых форм производственного ученичества и т.п., которые вступают в сложные и противоречивые отношения с семейными влияниями, причем их значимость соотносится с конкретными фазами жизненного цикла: до какого-то возраста ребенок воспитывается в семье, а затем переходит в специализированный институт.

По мере урбанизации и индустриализации значение общественных институтов и средств социализации неуклонно возрастает. Воспитание становится непосредственно общественным, государственным делом, требующим планирования, управления и систематической координации усилий отдельных институтов. Отдельные аспекты и функции социализации при этом обособляются, что отражается в дифференциации таких социально-педагогических понятий, как воспитание, образование, обучение и просвещение, каждому из которых соответствует специфический вид деятельности и своя собственная институциональная система.

Однако перечисленные общие тенденции отнюдь не являются линейными и реализуются сложным и противоречивым образом. Сравнительно-историческое изучение стиля социализации детей у разных народов и на разных стадиях развития предполагает поэтому дифференцированный анализ 1) целей и задач воспитания; 2) его средств и методов; 3) агентов и институтов социализации и 4) ее результатов и эффективности.

Цели воспитания и образы ребенка

Цели и задачи воспитания — элемент ценностно-нормативной культуры любого общества, производный от его представлений о природе и возможностях человека. Как и нормативный канон че-

ловека, образ ребенка всегда имеет по меньшей мере два измерения: чем он является от природы (или от бога) и чем он должен стать в результате обучения и воспитания. Информация об этих представлениях зафиксирована как в философско-педагогических и религиозных текстах, так и в фольклоре, пословицах, поговорках и т.д. Но интерпретация этих источников затрудняется тем, что, даже отвлекаясь от половозрастных градаций, каждая культура имеет не один, а несколько альтернативных или взаимодополнительных образов детства.

В одной и той же западноевропейской культуре Л. Стоун[66] зарегистрировал четыре альтернативных образа новорожденного ребенка:

1) традиционный *христианский взгляд*, усиленный кальвинизмом, что новорожденный несет на себе печать первородного греха и спасти его можно только беспощадным подавлением воли, подчинением его родителям и духовным пастырям;

2) *точка зрения социально-педагогического детерминизма,* согласно которой ребенок по природе не склонен ни к добру, ни к злу, а представляет собой tabula rasa, на которой общество или воспитатель могут написать что угодно;

3) *точка зрения природного детерминизма,* согласно которой характер и возможности ребенка предопределены до его рождения; этот взгляд типичен не только для вульгарной генетики, но и для средневековой астрологии;

4) *утопически-гуманистический взгляд,* что ребенок рождается хорошим и добрым и портится только под влиянием общества; эта идея обычно ассоциируется с романтизмом, но ее защищали также некоторые гуманисты эпохи Возрождения, истолковывавшие в этом духе старую христианскую догму о детской невинности.

С.Д. Соммервил добавляет к перечисленным четырем образам еще один[67]: будучи главным наследием, передаваемым из настоящего в будущее, дети, по выражению У. Эмерсона, — вечные мессии общества, воплощение его неотвратимого будущего.

Каждому из этих образов соответствует определенный стиль воспитания. Идее первородного греха соответствует репрессивная педагогика, направленная на подавление природного начала в ребенке; идее социализации — педагогика формирования личности путем направленного обучения; идее природного детерминизма — принцип развития природных задатков и ограничения отрицательных проявлений, а идее изначальной благости ребенка — педагогика саморазвития и невмешательства и т.п. Эти образы и стили не только сменяют друг друга, но и сосуществуют, причем ни одна из этих ценностных ориентаций никогда не господствует безраздельно, особенно если речь идет о практике воспитания. В каждом обществе, на каждом этапе его развития сосуществуют разные стили воспитания, в которых прослежива-

ются многочисленные сословные, классовые, региональные, семейные и прочие вариации.

Это верно не только для Европы. Исследователи китайской культуры отмечают специфический для нее противоречивый симбиоз, с одной стороны — конфуцианской, а с другой — даосской и буддистской моделей человека. Модели эти принципиально различны.

Конфуцианская мораль требует постоянного самосовершенствования, послушания старшим, неукоснительного и строгого соблюдения всех существующих норм и правил поведения. Согласно Конфуцию, каждый должен знать свое место: «Пусть отец будет отцом, сын — сыном, государь — государем, чиновник — чиновником»[68]. По словам Л. С. Васильева, «ни в одной из развитых религиозных систем, даже в исламе с его обязательной ежедневной пятикратной молитвой, жизнь людей не окутывалась такой густой паутиной обязательных церемоний... Ни свободного волеизъявления, ни смелости и непосредственности в чувствах, ни стремления к гражданским правам — все это замещалось, вытеснялось жесткой тенденцией к конформизму, к полному и автоматическому соблюдению детально разработанной и веками апробированной формы»[69].

Даосизм и буддизм, напротив, подчеркнуто интроспективны, созерцательны, проповедуют равнодушие к любым правилам и ритуалам, выдвигая вместо этого принцип «отпусти себя».

Казалось бы, эти принципы несовместимы. Однако многие поэты средневекового Китая сочетали их, поочередно ориентируясь то на один, то на другой канон.

«Внутри буддист или даос, снаружи конфуцианец — это можно сказать об очень многих выдающихся поэтах старого Китая. Что это? Особая терпимость или просто отсутствие такого понятия, как "личность"? Сознательное невмешательство общества в духовную жизнь своей служилой интеллигенции? В том ли тут дело, что "внешнее" требовало лишь неукоснительного соблюдения своих правил и норм поведения, сурово карая отступление от них, а духовный мир человека ("внутреннее") не подлежало никакому суду и никто не требовал "исповеди", или в том, что мир мыслился как бы разделенным на несоприкасающиеся сферы, в каждой из которых были свои правила и своя система ценностей, и человеку надлежало лишь следовать им и не нарушать их, в какой бы сфере он ни оказывался в тот или иной момент жизни?»[70] — спрашивал Б. Б. Вахтин.

Но, может быть, конфуцианский и буддистский каноны человека подразумевают разных адресатов? Ни буддизм, ни даосизм не имели собственной педагогики, они были обращены исключительно к взрослому мужчине, становившемуся на путь духовного саморазвития. Детство же целиком находилось под влиянием кон-

фуцианства. «С первых шагов жизни каждый китаец в быту, в обращении с людьми, в исполнении важнейших семейных и общественных обрядов и ритуалов действовал так, как это было санкционировано конфуцианскими традициями. И даже если со временем он усваивал кое-что иное и становился, например, даосом, буддистом, даже христианином — все равно, пусть не в убеждениях, но в поведении, обычаях, манере мышления, речи и во многом другом, часто подсознательно, он оставался конфуцианцем»[71]. Новые философские идеи давали мыслящему человеку духовную отдушину, но почти не влияли на его социальное поведение и не подрывали стабильности существующей иерархической системы.

Нечто похожее было и в СССР: просвещенные интеллигенты усваивали западные философские идеи, что давало им внутреннюю свободу от официальной идеологии, но их социальное поведение оставалось таким же конформистским и сервильным. Это стало меняться только с возникновением открытого диссидентского движения. Мысль становится реальной силой, лишь когда она претворяется в социальное действие.

Еще больше вариаций обнаруживается в обыденном сознании и бытовой практике. Изучая официально провозглашаемые культурой цели и задачи воспитания, необходимо тщательно различать их социальную детерминацию (какие общественные условия порождают и поддерживают данный институт или норму), психологическую мотивацию (какие субъективные запросы и потребности побуждают людей поступать так, а не иначе) и моральную легитимацию (чем люди обосновывают, объясняют или оправдывают такое поведение). Эти явления большей частью не совпадают.

Установка на воспитание в детях послушания, даже в ущерб их инициативе и самостоятельности, может социально детерминироваться потребностью поддерживать стабильность существующего общественного строя, что характерно для консервативных, традиционных систем. Обосновывается же эта установка, как правило, интересами самого ребенка — как бы он не наделал ошибок, не ушибся и т. п. А реальным побудительным мотивом родителей и воспитателей часто бывает собственное удобство: хороший ребенок — тот, кто причиняет минимум беспокойства. Как писал Я. Корчак, «все современное воспитание направлено на то, чтобы ребенок был удобен, последовательно, шаг за шагом, стремится усыпить, подавить, истребить все, что является волей и свободой ребенка, стойкостью его духа, силой его требований.

Вежлив, послушен, хорош, удобен, а и мысли нет о том, что будет внутренне безволен и жизненно немощен»[72].

Принимая легитимацию за мотивацию или детерминацию, этнограф или историк воспитания вместо понимания чужой куль-

туры только воспроизводит ее иллюзии. Чтобы выйти за пределы деклараций и субъективных представлений о целях и задачах воспитания, необходимо сопоставить прокламируемые обществом ценности с его реальной педагогической деятельностью, ее средствами и методами.

Этнография методов воспитания

Средства и методы социализации охватывают чрезвычайно широкий круг отношений и деятельностей, начиная с физического ухода за новорожденными и кончая способами включения подростков в общественную жизнь. Кросскультурные вариации в этой области огромны, а обобщений сравнительно мало.

Если говорить о способах физического ухода за младенцами, то они сильно зависят от экологических, в частности климатических, факторов[73]. В странах с холодным климатом младенцев обычно держат в люльке спеленутыми как днем, так и ночью. В теплом климате детей предпочитают носить в платке или на перевязи, часто на спине человека, который о них заботится; ночью ребенок спит рядом с матерью, одевают его легко или вовсе не одевают. Изменение социально-бытовых условий сказывается на методах ухода. Так, появление центрального отопления позволяет использовать «южные» методы на севере, а престижность и удобство детских колыбелей и колясок способствует их проникновению на юг. Тем не менее распределение методов ухода за младенцами на земном шаре не случайно.

Более детальный элементный анализ частоты телесных контактов ребенка с матерью, с кем ребенок спит, кормят ли его по расписанию или как только он этого захочет и т.п., показывает наличие устойчивых региональных и этноспецифических особенностей ухода за детьми; африканский стиль существенно отличается от европейского и азиатского и т.д.

В отличие от теоретиков «пеленочного детерминизма» 30—40-х годов, современные ученые не склонны абсолютизировать влияние этих факторов на темп развития и особенности личности. Способы ухода за ребенком, затрудняющие или тормозящие его моторное (например, тугое пеленание) или умственное развитие, не оказывают на него постоянного воздействия, ребенок может наверстать упущенное позже. Типичные формы социального взаимодействия ребенка с окружающими людьми и выработанные в раннем детстве механизмы психологической защиты от эмоциональных конфликтов, обусловленные тем, насколько и каким образом удовлетворяются первичные потребности ребенка в пище, эмоциональном контакте и т.д., выглядят значительно

более устойчивыми, но кросскультурных данных на сей счет недостаточно. К тому же они слабо связаны с психологическими теориями и лонгитюдными исследованиями[74].

Значительно богаче и теоретически интереснее информация относительно методов обучения и дисциплинирования детей. Правда, картина и здесь довольно пестрая.

Исследователи-педагоги склонны структурировать историко-этнографический материал в соответствии с современной предметно-целевой рубрикацией: трудовое, половое, нравственное и т.п. воспитание. Но эти понятия и сегодня не слишком определенны. Например, «трудовое воспитание» обозначает в одном случае профессиональное обучение, подготовку к какому-то конкретному виду трудовой деятельности, в другом — воспитание трудолюбия, привитие положительного отношения к труду вообще, в третьем — воспитание ребенка в процессе труда, при помощи труда и т.п. «Половое воспитание» в одном случае означает формирование у ребенка соответствующих полоролевых ориентаций и предпочтений, в другом — сексуальное просвещение, в третьем — обучение социально-нравственным нормам взаимоотношений между полами.

Применительно к древним или просто другим, не похожим на наше, обществам, такая категоризация бессмысленна. То, что мы считаем трудовым воспитанием, там могло быть элементом религиозно-символического, ритуального поведения. Искусственное, не соответствующее духу изучаемой культуры расчленение предмета, включение его в иное системное целое создает искаженную картину. Это часто происходит в трудах по истории педагогики. Вырванные из их исторического культурного контекста и разбитые в духе действующих программ по педагогике (трудовое, идейно-политическое, нравственное и т.п. воспитание), классические педагогические произведения утрачивают всякую оригинальность, превращаясь в унылые цитатники на злобу дня, которые оцениваются по тому, насколько их авторы «приблизились» или «не доросли» до сегодняшней педагогической догмы.

Есть свои трудности и у кросскультурных исследований. Первая социологическая проблема, с которой сталкивается ученый, — зависимость общего стиля социализации и ее отдельных элементов от способа производства материальных благ и социальной структуры общества. Г. Барри, И. Чайлд и М. Бэкон в общем виде поставили этот вопрос уже в 1959 г.[75], соотнеся стиль социализации детей в 104 бесписьменных обществах (делают ли они акцент на воспитании самостоятельности и независимости или же ответственности и послушности ребенка) с преобладающим в этих обществах типом хозяйства (охота, собирательство, рыболовство, земледелие или животноводство).

Стиль воспитания детей (отдельно мальчиков и девочек) в этих обществах был ранжирован по шести аспектам:

1) обучение послушанию;

2) обучение ответственности, обычно путем участия в хозяйственной деятельности и домашних делах;

3) обучение заботливости, т.е. научение детей помогать младшим братьям и сестрам и другим зависимым людям;

4) формирование потребности в достижении, обычно путем соревнования или оценки качества исполнения;

5) обучение самостоятельности, умению заботиться о себе, не зависеть от помощи других в удовлетворении своих потребностей и желаний;

6) обучение общей независимости, включающей не только удовлетворение собственных нужд, но и все прочие формы свободы от внешнего контроля, господства и надзора. Индикаторы общей независимости тесно связаны с показателями самостоятельности, но не совпадают с ними.

Как и предполагали авторы, оказалось, что в обществах охотников и рыболовов обучение детей больше ориентировано на независимость и самостоятельность, тогда как земледельческие и животноводческие культуры сильнее нажимают на ответственность и послушание. Эти выводы кажутся самоочевидными; поскольку земледельцы и скотоводы должны производить и накапливать материальные ресурсы круглый год, это требует строгой дисциплины и ответственности, тогда как охота и рыболовство больше зависят от ситуаций, успех в которых предполагает проявление индивидуальной инициативы и самостоятельности.

Однако социально-педагогические ценности и стиль воспитания детей зависят не только от содержания хозяйственной деятельности, но и от социальной структуры общества, которую американские исследователи оставили в стороне, а также — вспомним «Детство шести культур» — от структуры семьи и домохозяйства. Да и сами ценности «независимости» и «послушания» далеко не всегда альтернативны.

Характерный для кросскультурных исследований количественный анализ сплошь и рядом затушевывает качественные различия социально-педагогических стилей. Этот недостаток характерен и для многих историко-культурных исследований. Историки много лет спорили, стало ли воспитание детей в Европе в XVI—XVII вв. более терпимым и либеральным, нежели в средние века, или, напротив, более строгим, суровым и репрессивным. К слову сказать, точно такой же спор идет и об изменении сексуальной морали в ту эпоху. Но на этот вопрос нет однозначного ответа, так как менялись не только степень и *методы* контроля за поведением детей, но и самое его *содержание*. Причем тенденции развития были неодинаковы в разных сферах жизни.

Забота или контроль?

Как замечает Л. Стоун, в некоторых сферах жизни дети средних веков и Возрождения пользовались значительно большей автономией, нежели в последующий период. Прежде всего это касается режима питания. В средние века детей долго не отнимали от груди и кормили не по часам, а когда сам ребенок этого требовал. Вследствие низкой гигиенической культуры общества детей поздно начинали приучать к туалету, причем делали это весьма неспешно и либерально; педагогические трактаты начала нового времени практически не упоминают «проблему» дефекации. Проявления детской сексуальности также воспринимались терпимо, как нечто скорее забавное, чем опасное; это соответствовало общему «несерьезному» взгляду на ребенка, не достигшего семи лет. Поэтому «четыре главные травмы (оральная, анальная, генитальная и эдипова), которые Фрейд искал и находил у своих пациентов, принимая их за всеобщие, на самом деле зависят от специфических переживаний поздневикторианского общества средних слоев, из которого происходили пациенты»[76]. В начале Нового времени их просто не могло быть.

Некоторые другие стороны детского поведения, напротив, контролировались очень сурово. Строго ограничивалась физическая подвижность младенца. Первые четыре месяца жизни он проводил полностью спеленатым, затем освобождались его руки и лишь много времени спустя — ноги. Официально тугое пеленание объяснялось заботой о безопасности младенца, который, как считалось, может искривить свои нежные конечности, оторвать себе уши, выколоть глаза и т. п. Но вместе с тем оно избавляло взрослых от многих забот, сковывая активность ребенка, заставляя его дольше спать и позволяя перемещать его, как простой пакет. Освободившись от пеленок, мальчики обретали относительную свободу, зато девочки сразу же помещались в жесткие корсеты.

Физические ограничения дополнялись духовным гнетом. В начале Нового времени педагогика, как и средневековая, настойчиво доказывает необходимость подавлять и ломать волю ребенка, видя в детском «своеволии» источник всех и всяческих пороков. По словам известного пуританского проповедника Д. Робинсона, «дети не должны знать, если это можно скрыть от них, что они имеют собственную волю»[77]. В XVII в. обучение и воспитание детей постоянно сравнивали с дрессировкой лошадей, ловчих птиц и охотничьих собак, причем все это основывалось на принципе подчинения воли. Телесные наказания, жестокие порки широко применялись как в семье, так и в школе, включая университет. Учитель был просто немыслим без розги. Эмблема «Грамматики» в Шартрском соборе — изображение учителя, грозящего двум детям бичом. В Оксфордском университете присвоение звания Мас-

тера грамматики сопровождалось ритуальным преподнесением розги и церемониальной поркой мальчика для битья.

В XVI—XVII вв. битье стало еще более массовым и жестоким. В английских университетах публичной порке подвергали 18-летних юношей. Считалось, что другого способа обучения не существует, и в этом, если вспомнить содержание тогдашнего обучения, где господствовали грамматика и мертвые языки, которые усваивались исключительно путем нудной зубрежки, была известная доля истины. Либерализация обучения, опирающегося не на страх, а на интерес и любознательность ребенка, пришла только вместе с изменением учебных планов. Там, где учеба требует прежде всего механического запоминания (например, в традиционных мусульманских школах), телесные наказания неискоренимы.

Не менее жестко, чем учеба, контролировалась социальная активность ребенка. Дети, даже старшего возраста, не могли сами выбирать род занятий, не имели решающего, а часто даже совещательного голоса в выборе брачных партнеров.

В конце XVII — начале XVIII в. нравы постепенно стали смягчаться. Под влиянием нескольких поколений гуманистической пропаганды (Гварино, Л. Вивес, Эразм Роттердамский, Т. Элиот, Р. Эшем, Р. Малкэстер, Я.-А. Коменский и др.) телесные наказания становятся более легкими, кое-кто вовсе от них отказывается. Появляется представление о человеческом достоинстве ребенка, а позже — о его праве на более или менее самостоятельный выбор жизненного пути.

Зато в некоторых других сферах жизни контроль за поведением ребенка, наоборот, усиливается и становится более репрессивным. Прежде всего это касается сексуального поведения и вообще телесных отправлений[78].

Тело и сексуальность

Христианская мораль средних веков в ее наиболее аскетических формах относилась к телесности откровенно враждебно. Подавление плоти означало не только воздержание, но и изгнание ее из самосознания. Но поскольку это было практически невозможно, средневековье справлялось с этой проблемой путем символического разграничения «верха» и «низа». Эта двойственность явственно проявилась в средневековой живописи. Иконописный «лик» бестелесен, над всем обликом человека доминирует лицо, на котором, в свою очередь, выделяются глаза как выражение души. Напротив, карнавальная культура уделяет много места телесному «низу», откровенно изображая и смакуя его физиологические отправления («гротескное тело»).

Возрождение ослабило эту антитезу и вызвало к жизни новый телесный закон, предполагающий «совершенно готовое, завершенное, строго отграниченное, замкнутое, показанное извне, несмешанное и индивидуально-выразительное тело»[79]. Этот образ резко отличался от «гротескного тела» — открытого, незамкнутого, лишенного жесткой очерченности, слитого с природой и выставляющего напоказ человеческую плоть. Новый телесный канон был одним из аспектов общего процесса индивидуализации и персонализации личного пространства. Но он, в свою очередь, имел важные психологические последствия.

На индивидуально-психологическом уровне острому, гипертрофированному ощущению «закрытости» своего тела и заботе о поддержании его «границ» обычно сопутствует эмоциональная скованность, меньшая свобода самовыражения и т.д.[80] На уровне культуры новый телесный канон сопровождался утверждением нового канона речевой пристойности, препятствующего выражению телесных переживаний, особенно сексуальных. На эти сюжеты, свободно обсуждавшиеся в быту и в искусстве эпохи Возрождения, начались гонения.

«В чем повинен перед людьми половой акт — столь естественный, столь насущный и столь оправданный, — что все как один не решаются говорить о нем без краски стыда на лице и не позволяют себе затрагивать эту тему в серьезной и благопристойной беседе? Мы не боимся произносить: убить, ограбить, предать, — но это запретное слово застревает у нас в зубах. Нельзя ли отсюда вывести, что чем меньше мы упоминаем его в наших речах, тем больше останавливаем на нем наши мысли», — писал М. Монтень[81].

Открытая грубая чувственность средневекового человека была, по мнению М. М. Бахтина, оборотной стороной религиозного аскетизма. Гуманистический идеал любви требует преодоления средневекового дуализма «верха» и «низа» путем слияния возвышенного чувства и физической сексуальности. Традиционное изображение сексуальности в деиндивидуализированном, природно-физиологическом ключе начинает вызывать моральное и эстетическое осуждение. Вместе с тем на культуру воздействуют жесткие антисексуальные установки пуританства. Соединившись в массовом сознании, эти противоположные по своей сути тенденции (идеал всеобъемлющей индивидуальной любви и принцип десексуализации бытия — вещи совершенно разные) породили явление, которого, как кажется, не знала прежняя культура, а именно табуирование тела как такового. Жир, который раньше ассоциировался со здоровьем, благополучием и богатством, теперь оценивается отрицательно, как обжорство и прочие излишества. Правила хорошего тона запрещают держать локти на столе, чавкать, рыгать, сморкаться и т.д. Короче говоря, взят жесткий курс на дисциплинирование и языка, и тела[82].

Сильнее всего новые установки затрагивали педагогику. Средневековый образ ребенка был, как мы видели, амбивалентен. С одной стороны, повседневное участие детей в жизни взрослых и весь деревенский уклад жизни не позволяли уберечь их от сексуальных впечатлений, да никто, кроме монахов, и не пытался это сделать. К проявлениям сексуальности у мальчиков относились в общем снисходительно. Мастурбация считалась типичным «детским грехом», а юность — возрастом, когда человек физически не может подавлять своих сексуальных желаний; это даже служило доводом в пользу ранних браков.

В Новое время усиливается забота о сохранении «невинности» ребенка, причем не только физической, но психологической, в смысле «блаженного неведения»[83]. В начале XV в. доминиканский монах Джованни Доминичи учил, что ребенок не должен различать мужчин и женщин иначе, как по одежде и волосам, обязан спать в длинной рубашке, что родители должны всемерно воспитывать в нем стыдливость и т. д. В XV—XVI вв. подобные пожелания редко осуществлялись. Как свидетельствуют записки Эруара, личного врача Людовика XIII, в начале XVII в. родители и другие взрослые не только обсуждали свободно при детях вопросы пола, но и не видели ничего худого в том, чтобы «поиграть» гениталиями мальчика, вызвать у него эрекцию и т. п.[84] Но постепенно нравы менялись. В дворянских семьях детей отделяют от взрослых, доверяя заботам специально приставленных воспитателей. Усиливаются сегрегация мальчиков и девочек, запреты на наготу и всякого рода телесное экспериментирование. Янсенистская школа Пор-Рояля, оказавшая сильное влияние на педагогику Нового времени, провозглашает принцип строжайшего контроля за поведением и чувствами ребенка. Ребенок должен быть всегда спокойным, сдержанным, никак не выражая своих эмоций. Даже спать он должен так, чтобы тот, кто подойдет к постели, «не мог разглядеть форму его тела»[85]. Такой же строгий контроль учреждается за чувствами и мыслями подростков.

Если средневековая церковь считала, что юношеские сексуальные желания не могут быть подавлены, то педагогика XVII—XVIII вв. настаивает на таком подавлении. В XVII—XVIII вв. резко усиливается религиозное осуждение мастурбации, в которой теологи видят уже не простительное детское прегрешение, а один из самых страшных пороков. В XVIII в. к богословским аргументам прибавляются псевдомедицинские. В XVI в. знаменитый итальянский анатом Г. Фаллопио даже рекомендовал мастурбацию как способ увеличения пениса[86]. В XVIII в. утверждается мнение, что онанизм — опасная болезнь, порождающая безумие и моральную деградацию. Люди были настолько запуганы этим, что применяли в качестве средства борьбы с онанизмом даже кастрацию. Чтобы отучить детей от этого «порока», в 50—80-х годах XIX в. применя-

лись хирургические операции (обрезание, инфибуляция и т.д.); в конце XIX в. в моду вошли приборы, напоминавшие средневековые «пояса добродетели», и т.п.

Противоречивость процесса развития — либерализация одних сторон воспитания и одновременное усиление репрессивности в других — не является чем-то случайным или исключительным. Объяснение ее лежит в изменении иерархии ценностных ориентаций общества. Из этнографии известно, что наиболее строгому контролю и регламентации подвергаются те сферы жизнедеятельности и те социальные группы, которым культура придает большее значение и ценность. Отсутствие в средние века регламентации многих сторон детской жизни объясняется не сознательной терпимостью, а низким социальным статусом ребенка и культурной малозначимостью его бытия. По мере того как статус детства повышается, усиливается социальный контроль за ним и уровень предъявляемых к нему требований. Этим объясняется и неодинаковая степень контроля за разными сферами бытия.

Специфика стиля социализации может быть понята лишь в контексте более общих межкультурных различий, причем они являются не столько количественными, сколько качественными.

Взятая в целом, европейская педагогика придает значительно большую ценность индивидуальности, нежели африканская. Но европейская педагогика Нового времени, особенно школьная, ориентируется на усредненные количественные нормы, подчиняя им конкретного ребенка. Ее основной вопрос — «как поступает вообще ребенок данного возраста или находящийся на данном этапе развития?» По меткому замечанию Г.К.Лихтенберга, «школьный учитель и профессор выращивают исключительно виды, а не индивидов»[87]. Традиционная африканская педагогика, замечает П.Эрни, более конкретна, она спрашивает: «Кто этот ребенок? Кем является ребенок на этом этапе своего созревания?»[88]

Наказания и поощрения

Историко-антропологические данные выявляют многомерность такого явления, как уровень снисходительности и терпимости к детям. Глобальные историко-эволюционные схемы, вроде психогенетической теории Л.Демоза, утверждают, что существует универсальная, общеисторическая тенденция либерализации воспитания. Однако кросскультурные данные Г.Барри и других свидетельствуют, что статистические корреляции между «культурной сложностью» общества и терпимостью, снисходительностью к детям слабы и непоследовательны. Более того, само понятие «снисходительность» может иметь разный социально-психологический смысл (вспомним сказанное выше о соотношении личной неза-

висимости и социальной ответственности). В нашей культуре эти понятия и соответствующие черты личности связаны очень тесно, но так обстоит дело не везде. Наиболее снисходительное отношение к детям, которое способствует более раннему пробуждению у ребенка самостоятельности, наблюдается в самых примитивных обществах охотников и собирателей. Зато чувство долгосрочной социальной ответственности, предполагающей послушание и дисциплину, сильнее развито в земледельческих обществах, где детей опекают дольше, строже и тщательнее.

Сравнивая национальные стили воспитания по степени их строгости, соотношению наказаний и поощрений и т.п., необходимо всегда учитывать *качественную* сторону дела: как именно *распределяются* и *воспринимаются* эти награды и кары? Например, традиционное японское воспитание, основанное на принципах конфуцианства, было очень суровым. Знаменитый японский ученый XVII в. Ямага Соко говорил, что, как только учение начинает приносить удовольствие, цель его искажается, поскольку исчезает желание к самосовершенствованию[89]. Это — полная противоположность мнению западноевропейских просветителей, в частности Д. Локка. Однако японский канон человека, с его гипертрофированным чувством стыда и идеей множественности «Я», заставляет воспитателя чаще апеллировать к поощрениям, чем к наказаниям.

«Для японских учителей и родителей "воспитывать" не значит ругать за то, что уже сделано плохо, а, наоборот, предвидя это плохое, обучать правильному поведению. Даже в ситуации, явно требующей если не наказания, то хотя бы выговора, воспитатель избегает прямого осуждения, оставляя ребенку возможность "не терять лицо". Плохое поведение не отождествляется с личностью ребенка, ему внушают веру в то, что он, конечно же, может управлять поведением, стоит только приложить усилие. Вместо воспитания-порицания детей обучают конкретным поведенческим навыкам.

Учителя не ставят задачу добиваться в каждый момент соответствия поведения детей конечным требованиям. Внимание обращается лишь на то, чтобы дети в процессе решения повседневных задач научились отличать "правильную" моральную позицию от "неправильной". Считается, что чрезмерное давление, направленное на сиюминутное соответствие норме, может дать обратный результат»[90].

Способы дисциплинирования ребенка тесно связаны с его возрастом. Здесь также существуют межкультурные различия. Э. Голдфранк[91] различает по этому принципу четыре типа обществ:

1) общества, где и в раннем и в позднем детстве дисциплина слабая;

2) общества, где и в раннем и в позднем детстве дисциплина строгая;

3) общества, где в раннем детстве дисциплина строгая, а в позднем — слабая;

4) общества, где в раннем детстве дисциплина слабая, а в позднем — строгая.

Европейскую модель воспитания по этой схеме нужно отнести к третьему типу, когда считают, что в самом строгом и систематическом дисциплинировании нуждаются маленькие дети, а по мере взросления внешний контроль должен ослабевать и ребенку следует постепенно предоставлять самостоятельность. У японцев, малайцев, сингалов и ряда других народов дело обстоит иначе. Маленьким детям предоставляют максимум свободы, практически не наказывают и почти не ограничивают; дисциплина, причем весьма строгая, появляется здесь позже, по мере вырастания ребенка, усваивающего нормы и правила поведения, принятые среди старших.

О телесных наказаниях

Сравнительно-историческое изучение стилей социализации избавляет социально-педагогическое мышление еще от одной опасной иллюзии: представления, будто можно оценить долгосрочную эффективность отдельно взятых институтов или методов воспитания изолированно от целого. Приведу нарочито парадоксальный пример — телесные наказания.

Сегодняшнее обыденное сознание нисколько не сомневается, что телесные наказания подрывают чувство собственного достоинства ребенка, что родительская любовь способствует эмоциональному благополучию и т.д. и т.п. Однако сравнительно-исторические (как и психологические) исследования показывают, что конечный эффект воспитания зависит не от отдельных мер воздействия, а от общего социокультурного и личностного контекста, в котором эти меры применяются и — немаловажное дополнение — воспринимаются ребенком.

Выше говорилось, что разные общества придерживаются неодинаковых норм относительно эффективности и оптимального соотношения поощрений и наказаний в воспитании ребенка. В некоторых обществах телесные наказания практически отсутствуют, в других они считаются обязательными. Согласно кросскультурным данным[92], телесные наказания — самая распространенная форма наказания, применение которой увеличивается при переходе от младшего детства к старшему, причем частота телесных наказаний положительно коррелирует с частотой словесных выговоров и отрицательно, но слабее, — со степенью терпимости (пермиссивности).

Как же влияют телесные наказания на самосознание и чувство собственного достоинства ребенка? Сегодняшняя педагогика уве-

рена, что отрицательно, и для условий, в которых порка выглядит исключительным, чрезвычайным событием, это заключение, вероятно, справедливо. Но ведь было время, когда порка детей была массовой. Можно ли сказать, что в в таком обществе индивидуального достоинства вообще не было и быть не могло? Вовсе нет.

Как уже говорилось, в средневековой Европе детей били и пороли повсеместно, но особенно распространенной была эта практика в Англии. Английские педагоги и родители XVI — XVII вв. славились жестокостью на всю Европу. Привычка к розге способствовала появлению у некоторых мальчиков мазохизма, который в XVIII в. европейцы даже называли «английским пороком». А как насчет личного достоинства? Английские просветители конца XVII — середины XVIII в. усиленно обыгрывали эту тему, подчеркивая унизительность порки. Д. Локк в знаменитом трактате «Некоторые мысли о воспитании» (1693), выдержавшем до 1800 г. 25 изданий, не отрицая телесных наказаний в принципе, требовал применять их более умеренно, так как рабская дисциплина формирует рабский характер. В 1711 г. к этому мнению присоединился Д. Свифт, который писал, что порка ломает дух благородных юношей, а в 1769 г. — У. Шеридан. В том же духе высказываются некоторые просвещенные отцы семейства. Сэр Ф. Фрэнсис, вручая в 1774 г. своего единственного сына частному воспитателю, писал: «Поскольку моя цель — сделать его джентльменом, что предполагает свободный характер и чувства, я считаю несовместимым с этой целью воспитание его в рабской дисциплине розги ... Я абсолютно запрещаю битье». Сходные инструкции давал лорд Г. Холланд: «Не надо делать ничего, что могло бы сломить его дух. Мир сам сделает это достаточно быстро»[93].

Несмотря на это, официально санкционированная порка сохранялась в английских школах, в том числе аристократических, вплоть до самого недавнего времени. Тем не менее никто не упрекал английских джентльменов в отсутствии чувства собственного достоинства. Напротив, указание на развитое личное достоинство и гордость присутствует в любом иноземном стереотипе англичанина.

Чем объяснить этот парадокс? Может быть, порка, считающаяся нормальным элементом соционормативной системы, воспринимается индивидуальным сознанием не как что-то оскорбительное для личности, а как обычная рутинная процедура? Или психологический эффект порки снижается благодаря коллективной враждебности и ненависти воспитанников к деспоту-учителю, который может покарать, но не унизить, как не может унизить человека бездушная машина? Или психологический эффект зависит не столько от способа наказания, сколько от представления о его законности или незаконности, складывающихся у ребенка в

результате усвоения существующих независимо от его воли и данных ему школьных и иных правил?

Эта проблема имеет и свой социологический аспект. Проанализировав 15 проведенных между 1932 и 1957 г. исследований о методах воспитания детей, У. Бронфенбреннер[94], пытался обобщить существующие в этой сфере классовые различия. Из этих данных вытекало, что родители из рабочей среды прибегают к телесным наказаниям чаще, чем представители средних слоев. По мнению позднейших исследователей, это способствует большей распространенности в рабочей среде авторитарных установок, склонности к физическому насилию, жестокому обращению с детьми и поддержанию особой «субкультуры насилия» (драчливость, отождествление маскулинности с агрессивностью, высокий уровень преступности и т. п.). Однако детальный анализ позднейших исследований показал, что классовые различия в стиле воспитания детей существенно уменьшились, а основанные на них предположения, хотя и не утратили эвристического значения, не могут более считаться эмпирически обоснованными[95].

С точки зрения социальной педагогики здесь также есть вопросы. Прежде всего, как соотносятся друг с другом: 1) телесные наказания, вроде порки или шлепанья, и 2) насилие над ребенком, злоупотребление его зависимостью (child abuse)? Во многих случаях эти понятия совпадают, но всегда ли? В 1979 г. Швеция приняла закон, запрещающий родителям применять к детям какие бы то ни было телесные наказания. Прогрессивная педагогическая общественность приветствовала этот закон. Вскоре примеру Швеции последовали Норвегия, Дания, Финляндия, Австрия и Кипр. Ряд международных организаций добивается того, чтобы соответствующие правовые нормы стали всеобщими как одна из гарантий прав ребенка. Несмотря на это, телесные наказания в семьях применяют довольно часто, и общественное мнение не склонно автоматически подводить их под категорию «насильственных действий», «жестокого обращения с детьми» и «злоупотребления детьми».

Сторонники сохранения телесных наказаний[96] доказывают, что запрет на них не только не уменьшает количества насильственных действий против детей, но даже увеличивает их число. Например, по данным шведской статистики, количество физических злоупотреблений детьми младше 7 лет с 1981 по 1994 г. выросло на 489 %, а число случаев агрессии одних несовершеннолетних (моложе 15 лет) против других выросло на 672 %. Впрочем, шведская полицейская статистика отражает прежде всего повышение уровня требований к охране детей, во многих других странах некоторые факты, волнующие шведов, не были бы предметом полицейского расследования. Кроме того, ни сами по себе телесные наказания, ни

их запрет не предопределяют уровня агрессивности в обществе — он зависит от более общих социальных показателей.

Тем не менее отрицательное отношение к телесным наказаниям — важный индикатор общего уровня культуры человеческих взаимоотношений, включая отношение к детям. В России этот показатель исключительно низок. Факты домашнего насилия и жестокого обращения с детьми зафиксированы во многих, даже социально благополучных, семьях[97]. Что же касается телесных наказаний, то их считают вполне приемлемыми не только многие российские родители, но и сами дети. Некоторые православные фундаменталисты даже рекомендуют родителям пороть своих детей как можно чаще и сильнее «при этом девочек можно наказывать и чаще, и сильнее», чем мальчиков, «не боясь переборщить». Особенно полезными считаются заведомо несправедливые наказания: «Наказание, которое кажется ребенку справедливым, вредно для ребенка, так как укрепляет его в гордыне». Так же полезны телесные наказания и для взрослых[98].

Агенты социализации

Распространенность, соотношение и эффект различных средств и методов воспитания зависят не только от общих целей социализации, но и от ее агентов и институтов. Здесь вырисовывается довольно сложная картина.

Как уже говорилось, Г. Барри и его сотрудники выделили несколько типов социализаторов.

Функционально, по характеру их влияния, это опекуны (лица, осуществляющие уход за ребенком), авторитеты, дисциплинаторы и учителя-наставники; эти функции могут совмещаться в одном лице, а могут и расходиться.

По семейной принадлежности это могут быть родители, другие члены семьи (деды и бабки, тетки и дядья по отцовской и материнской линиям, братья и сестры, прочие родственники и домочадцы) и неродственники (соседи, компаньоны по играм, учителя).

По возрасту социализаторы могут быть взрослыми, старшими детьми или сверстниками и т. п.

Совершенно ясно, что какой-либо общей иерархии степени влияния и социальной значимости социализаторов, не зависящей от общественного строя, системы родства и структуры семьи, не было и быть не может. О транскультурных универсалиях здесь можно говорить только условно. С усложнением характера общественной деятельности и социальной структуры общества удельный вес и конкретные функции разных агентов социализации изменяются.

Например, по данным М. Коннера[99], на базе обсчета 182 из 186 обществ «Стандартной выборки» Р. Мердока и Д. Уайта, вырисовывается следующая картина:

1. Удельный вес не-материнского ухода за младенцами возрастает по мере увеличения социетальной сложности.

2. Не-материнский уход за маленькими детьми слабее у охотников, собирателей и рыболовов, нежели в других типах хозяйства.

3. Процент обществ, привлекающих старших детей к уходу за младенцами, среди охотников, собирателей и рыболовов ниже, чем в других типах хозяйства. Это совпадает с данными Г. Барри, И. Чайлда и М. Бэкон.

4. Умножение этого процента на количество не-материнского ухода (индекс «дети как опекуны»), демонстрирует ту же тенденцию.

5. Если взять только те общества, в которых не-материнский уход в раннем детстве высокий, и посмотреть, кто является главным компаньоном ребенка в раннем детстве, получается, что общества охотников, собирателей и рыболовов оказывают предпочтение детским игровым группам перед нянькой, будет ли таковой старший ребенок или взрослый; прочие общества не выказывают в этом вопросе определенных предпочтений.

6. Там, где главным компаньоном и опекуном маленького ребенка является игровая группа, максимальное количество контактов с нею приходится опять-таки на общества охотников, собирателей и рыболовов, хотя существенно более низкие показатели характерны только для развивающихся земледельческих обществ.

Иными словами, охотники, собиратели и рыболовы реже, чем общества другого хозяйственного типа, превращают своих детей или молодых взрослых в нянек. Не-материнские контакты в таких обществах чаще всего осуществляются в рамках разновозрастных игровых групп, причем такие групповые контакты здесь чаще, чем по крайней мере в некоторых более развитых социальных системах.

Каковы психологические последствия этого? Психологи давно уже установили, что некоторые свойства личности и самосознание ребенка зависят от того, сколько людей ухаживали и заботились о нем в первые годы жизни. Сходные данные приводят и этнографы. «Множественное опекунство», когда за ребенком ухаживают наряду с родителями сиблинги и игровые группы, ярко выраженное у таитян, маори, самоанцев, гавайцев и ряда других народов, по-видимому, способствует развитию у ребенка повышенной чувствительности к мнению группы[100]. «Множественное опекунство означает сильный акцент на дележе и сотрудничестве, которые весьма функциональны для маленьких, тесно связанных

обществ с производящей экономикой. Напротив, европейские дети, выращенные в малых нуклеарных семьях, имеют меньше возможностей достичь того уровня искусства в межличностных отношениях и групповом поведении, которое обычно проявляют полинезийские дети»[101]. Иными словами, «множественное опекунство» облегчает детям выработку навыков группового кооперативного поведения, основанного на коллективной взаимозависимости. По мнению Р. Леви[102], чувство групповой принадлежности и ориентация на других у взрослых полинезийцев опирается именно на опыт детского взаимодействия с сиблингами и сверстниками.

Эти выводы совпадают с наблюдениями психологов, сравнивавших детей, воспитанных исключительно в малодетной семье, с детьми, воспитанными при участии детского коллектива (ясли, детский сад и т. п.). Детская игровая группа ускоряет формирование коммуникативных навыков, помогает ребенку принимать на себя роль другого и умеряет детский эгоцентризм. Дети, воспитывающиеся только в семье, особенно — единственные дети, чаще проявляют эгоизм и испытывают трудности в общении со сверстниками. Зато коллективное воспитание нередко порождает чрезмерную зависимость от группы, оглядку на других, конформность[103].

Внесемейное воспитание

Мы привыкли считать универсальными ключевыми фигурами воспитания ребенка родителей. Но значение отцовства и материнства не одинаково в разных обществах. Для «классической» первобытности характерна принадлежность детей не столько родительской семье, сколько всему родственному коллективу, в котором они родились и живут, вскармливаются и воспитываются. В предклассовом и раннеклассовом обществе широко распространен институт воспитательства, т. е. обычай обязательного воспитания детей вне родной семьи[104]. Этот обычай зафиксирован у многих кельтских, германских, славянских, тюркских и монгольских народов. Одной из форм его является кавказское аталычество.

Слово «аталык» (от тюркского «ата» — отец) буквально означает «лицо, заменяющее отца, выступающее в роли отца». Вот как описывает этот обычай известный этнограф-кавказовед Я. С. Смирнова: «Воспитание ребенка в семье аталыка в принципе не отличалось от воспитания в родительском доме. Разница была лишь в том, что, по обычаю, аталык должен был воспитывать ребенка еще более тщательно, чем собственных детей. Впоследствии обоим предстоял своего рода экзамен: воспитанник должен был публично показать все, чему его научили. Происходило это уже в родительском доме, куда у адыгов юноша обычно возвращался, по

одним данным, с наступлением совершеннолетия, по другим — ко времени женитьбы. У части адыгских групп и других народов, у которых аталычество было выражено слабее, в частности у осетин, ребенка могли вернуть значительно раньше.

За все эти годы ребенок виделся с родителями не более одного-двух раз. При этом родители, следуя обычаям избегания, при свидании никак не проявляли своих чувств и даже делали вид, будто не узнают сына. Тот, со своей стороны, зачастую даже не знал, кому его привезли показывать. Поэтому воспитывающийся у аталыка юноша возвращался в родительский дом как в чужую семью, и должны были пройти годы, прежде чем он привыкал к родне. Между братьями, которые всегда воспитывались у разных аталыков, сохранялась отчужденность. Напротив, с семьей аталыка у воспитанников устанавливалась близость, приравнивавшаяся адатами к кровной, если не большей»[105].

Историко-этнографическая литература, посвященная этому обычаю, очень велика, однако объясняется он по-разному.

Одни объясняют отдачу детей на воспитание социально-педагогическими мотивами: детей отсылают из дома, чтобы не разбаловать их и одновременно избежать таких конфликтных ситуаций, как эдипов комплекс, соперничество отца и сына и т. п.

Другие связывают институт «воспитательства» с трансформацией матриархальных порядков под воздействием отцовского права. Обычай отдавать детей на воспитание, по мнению С. Р. Штейнмеца, «в какой-то мере был средством, при помощи которого группа людей, до сих пор обладавшая правами на ребенка, стремилась эти права сохранить и соответственно защитить их от новой растущей силы; с другой стороны, оно являлось редукцией этого права, стремлением успокоить бывших правообладателей путем кратковременного пребывания у них ребенка»[106].

Третьи дополняют эту мысль указанием на первобытную общность детей, которая в более сложных обществах пережиточно сохраняется в форме специфических правил избегания, нормативно ограничивающих личные контакты между родителями и детьми.

Четвертые подчеркивают, что отдача детей на воспитание в чужую семью способствует развитию искусственного родства, укреплению внутриобщинных связей, в частности феодальной взаимозависимости.

Пятые выдвигают на первый план функцию ученичества, обучения детей определенным занятиям, которыми трудно овладеть в родительской семье.

Эти объяснения не обязательно исключают друг друга. Социальные механизмы, способствовавшие первоначальному возникновению какого-либо института, как убедительно показано В. К. Гардановым, не обязательно те же, что благоприятствуют их

сохранению или возрождению в изменившихся исторических условиях. Одни из перечисленных теорий исходят из подразумеваемых интересов социума (рода, общины), другие апеллируют к психологической мотивации отдельных личностей.

Тем не менее «воспитательство», адопция, приемное отцовство и аталычество могут быть разными социокультурными явлениями. В самом деле, каковы нормативные характеристики 1) ребенка, отдаваемого на воспитание; 2) лиц, которым вручается ребенок; 3) выполняемых ими функций и 4) социального положения и статуса воспитанника?

В одних обществах в чужие семьи передают всех детей, в других — преимущественно или только мальчиков. Вероятно, это связано с более высоким социальным статусом мальчиков и сложностью подготовки их к внесемейной деятельности. Тем не менее различие существенно.

Еще больше варьирует возраст ребенка. У черкесов и ряда других народов Кавказа детей отдавали в чужую семью сразу после рождения, а в токугавской Японии это делали, когда ребенку исполнялось 10—11 лет.

В средневековой Европе обязательных, общих правил на сей счет, видимо, не было. Одних детей отдавали в чужие семьи в три года, других в семь, третьих — в 9—10 лет. Многие дети воспитывались в монастырях, а также в закрытых школах и университетах. Хотя внесемейное воспитание не было всеобщим, оно было довольно массовым и длительным. В Англии XVI—XVII вв. выкармливание младенцев и обучение подростков представляли собой два разных института[107]. Первые 12—18 месяцев жизни ребенка выкармливали наемные кормилицы в лоне родительской семьи, а старших детей (с 10—12 лет) отправляли жить и учиться в соседские семьи, откуда они к родителям уже не возвращались. Эта практика дифференцировалась по сословиям.

На Кавказе обычай аталычества первоначально был, очевидно, всеобщим. В Абхазии отдельные случаи отдачи крестьянами своих детей на воспитание аталыкам известны даже в конце XIX — начале XX в., у других народов Кавказа обычай сохранился в это время только среди феодалов. В Англии XVI—XVII вв. вне родительской семьи воспитывались, по подсчетам Л. Стоуна, две трети мальчиков и три четверти девочек, Но дворяне и богатые люди отдавали своих 7—13-летних детей в закрытые школы-интернаты, тогда как отпрыски простых и менее состоятельных семей воспитывались на правах учеников или домашних работников в соседских или более состоятельных семьях.

Очень важен вопрос о социальном статусе воспитателей, «кормильцев». В феодальной Черкесии детей отдавали в семьи, стоявшие по сословному положению *н и ж е* семьи родителей ребенка, причем строго по рангу: княжеские дети воспитывались у дворян

первой степени, дети дворян первой степени — у дворян второй степени, дети дворян низшей степени — в семьях простых крестьян[108]. В средневековой Европе аристократические семьи часто отдавали своих отпрысков в вышестоящие княжеские дома, где они проходили первые этапы феодального служения в качестве пажей, оруженосцев и т.д., например классик английской литературы Д. Чосер с 12 до 17 лет прослужил при дворе графини Ольстерской[109]. Крестьяне и ремесленники начала нового времени отдавали детей в ученики в более состоятельные или равные по статусу семьи. Напротив, выкармливание младенцев обычно практиковалось бедными семьями за специальную плату.

Отсюда — разные отношения между семьей «кормильца» и семьей родителей ребенка. В кавказском аталычестве эти отношения приравнивались к кровному родству, причем отец ребенка, занимая более высокое положение, чем аталык, автоматически становился покровителем аталыка и всей его семьи. Западноевропейские формы «воспитательства» выглядят более отчужденными, функциональными; хотя они создают определенную взаимозависимость семей, «породнения» при этом не происходит. Связь между ребенком и его молочными братьями имеет здесь скорее характер инивидуальной привязанности, не распространяясь на остальных членов семьи.

Столь же многообразны и функции этого института. Терминологический анализ для их уточнения бесполезен, так как слово «воспитание» во многих языках этимологически тесно связано с понятиями «выращивание» и «выкармливание». Иногда функции выкармливания, воспитания и обучения действительно совмещаются, но они могут быть и самостоятельными. А от этого зависит, кто будет ключевой фигурой процесса. В одном случае это приемная мать, кормилица. В другом — заменяющий отца наставник-аталык[110]. В третьем — хозяин, мастер, учитель.

Социальный статус ребенка и его символические связи с окружающими людьми также сильно варьируют. При передаче «сверху вниз» ребенок является не только равноправным, но и привилегированным членом семьи — ему уделяют даже больше внимания, чем собственным детям, за него несут повышенную ответственность, в нем видят будущего покровителя всей семьи. При более или менее равном статусе приемный ребенок пользуется теми же правами, что и остальные дети. Если же речь идет о ремесленном ученичестве или воспитании за плату, статус ребенка является зависимым, с ним часто обращаются жестоко, его труд безжалостно эксплуатируют и т.д.

Таким образом, при внешне сходной символизации «воспитание в чужой семье» включает весьма широкий диапазон отношений: физическое выкармливание и выхаживание младенца, породнение, установление феодальной зависимости, ученичество.

Вполне возможно, что эти функции и отношения, как полагает В. К. Гарданов, исторически накладываются или сменяют друг друга. Тем не менее в каждый данный период они различны, какова бы ни была их легитимация.

Детское сообщество

Функции детских сообществ, которые обычно называют обществом сверстников или равных (peer society) многообразны. Завороженные влиянием родителей и других взрослых, этнографы, как и психологи, долгое время недооценивали социализирующую роль других детей — сиблингов, товарищей по играм, членов детских возрастных групп и общностей. Вопрос о социализирующих функциях «группы сверстников» был серьезно поставлен социологами только в начале 60-х годов XX в., да и то лишь в контексте подростковой и юношеской субкультуры. Между тем кросскультурные исследования показывают, что влияние других детей не только не уступает, но часто превосходит влияние родителей.

По данным Г. Барри, Л. Джозефсон и других[111], сиблинги занимают первое место в иерархии лиц, осуществляющих непосредственный уход за ребенком, на втором месте стоят дедушки и бабушки. Сиблинги также занимают первое место в ряду «авторитетных фигур» и «дисциплинаторов». Еще выше роль старших детей в воспитании младших, если выйти за пределы кровного родства.

Поскольку с точки зрения взрослого общества дети и подростки относятся к общей категории «невзрослых», их взаимоотношения традиционно описывались как взаимоотношения между сверстниками. На самом деле, как убедительно показал американский этнограф М. Коннер[112], детские сообщества являются, как правило, разновозрастными и никакого «равенства» в них также нет. М. Коннер подразделяет взаимоотношения между детьми разного возраста на три типа: а) замещение старшими детьми и подростками функции родителей по уходу за младшими; б) игровые отношения не связанных родством детей и подростков; в) игровые отношения между сиблингами или кузенами, обычно разного возраста. Сопоставив, как подобные отношения строятся у разных биологических видов, Коннер нашел, что эти формы человеческого поведения имеют определенные филогенетические предпосылки.

Квазиродительское поведение, когда подростки осуществляют уход за малышами, — типично фемининная черта; самцы делают это только у трех видов павианов и макак, причем большей частью подростки-самцы ухаживают за маленькими самками, чтобы

сделать их в будущем обитательницами своего гарема. У остальных видов такое поведение характерно только для самок.

Игровые группы не связанных родством подростков и детенышей, широко распространенные среди обезьян, как правило, являются разновозрастными, включая особей от 1 до 3 лет, иногда и более взрослых; одновозрастные игровые группы зарегистрированы только среди резусов и саймири.

Игровые группы сиблингов существуют у всех приматов и у большинства обезьян, причем, как и в предыдущем случае, такие группы, как правило, разновозрастные и разнополые.

У людей возрастно-однородные детские группы, которые психологи были склонны считать универсальными, фактически подбираются искусственно и существуют только в современных развитых обществах (детский сад, школьный класс и т. п.). Единственная форма общения детей и подростков в примитивных обществах охотников и собирателей, таких, как бушмены кунг, — разновозрастные группы, в которых дети в игровой форме усваивают приемы трудовой деятельности взрослых, развивают силу и вырабатывают навыки сексуального поведения, причем старшие выступают в роли учителей и наставников младших, а заодно и ухаживают за ними, хотя особой обязанности ухаживать за малышами, существующей в земледельческих обществах со средним уровнем развития, здесь еще нет[113].

В более сложных социальных системах стихийные группировки детей и подростков превращаются в особые социальные институты — мужские и женские дома, возрастные группы, тайные союзы и т.д. Эти институты служат целям социализации детей и подростков и вместе с тем дают им возможность автономного от взрослых общения. Как уже говорилось, институционализированные и неформальные возрастные группы и дома молодежи, особенно мужские (девочки всюду имеют больше домашних обязанностей и поэтому теснее привязаны к семье) существуют почти повсеместно.

Это связано не только с социальной структурой, но и с имманентными психологическими запросами подросткового и юношеского возраста, в частности с потребностью в дружбе и принадлежности к коллективу. Этнографические описания мальчишеских подростковых групп у различных народов поражают своим единообразием (резко выраженное чувство «Мы», иерархическая структура, наличие тайного языка, специфические нормы сексуального поведения и т. п.), несмотря на большие различия в степени индивидуализации дружеских отношений[114].

Автономное «детское общество» существовало и в традиционной культуре европейских народов XIX в. По мнению французского историка М. Крюбелье[115], характерные черты этого общества, объединявшего детей разного возраста, начиная с 6—7 лет, —

оппозиция к миру взрослых и желание жить втайне от них; наличие особого секретного кода; принцип территориальной автономии каждой группы и одновременно — острое внутреннее соперничество и борьба; половая сегрегация; наличие собственного жаргона (важную роль в котором играют ругательства), а также ритуалов, игр и т.д. Урбанизация и всеобщее школьное образование подрывают эту детскую автономию, вытеснив ее на периферию «официальной» жизни ребенка. Тем не менее детские сообщества продолжают существовать в виде уличных компаний, «клик», «гангов» и т.п.

Эволюция институтов социализации

Индивидуальные агенты социализации (родители, воспитатели, сверстники и др.) функционируют не сами по себе, а в составе определенных социальных институтов. Чем сложнее совокупная общественная деятельность, в которой должен участвовать индивид, тем дифференцированней и безличней становятся институты, осуществляющие подготовку к ней.

Древнейшие институты социализации, как уже отмечалось, были полифункциональны. Тайные общества являлись не только средствами межпоколенной трансмиссии культуры и обучения подростков, но и органами социального управления. Ремесленное ученичество сочетало профессиональное обучение с производительным трудом и выполнением множества ритуальных обязанностей. Средневековая школа и даже университет осуществляли все свои функции от имени и как бы вместо родителей, доверивших им своих детей.

В индустриально развитом обществе это уже невозможно и заведомо неэффективно. Социализация детей постепенно становится государственным делом, предполагающим четкую организацию, планирование и т.д. Сравнение конституций национальных государств в 1870 и в 1970 гг. показывает повсеместный рост государственной заботы о детях: упоминание детства как особой социальной группы; признание государственной ответственности за детей; регулирование детского труда; государственный контроль за воспитанием; признание обязанности государства обеспечить детям образование; правовая фиксация необходимых уровней образования; право на образование; обязанность учиться и т.п. Объем этой заботы зависит не столько от богатства или бедности страны и уровня ее технико-экономического развития, сколько от силы государственной власти. При этом в социалистических странах общий «индекс конституционной заботы о детях» был значительно выше, чем в капиталистических и развивающихся странах[116].

Но государственная система социализации сопряжена с большими материальными и иными трудностями. Проблема эффективного воспитания и обучения сегодня, как никогда, остра.

Для того, чтобы быть на уровне сегодняшних и тем более завтрашних технологических задач, общество должно расходовать огромные и все возрастающие средства на образование. Бедные страны, которые не могут позволить себе таких расходов, заведомо обрекают себя на дальнейшее технико-экономическое отставание. Между тем рост экономической эффективности образования всюду отстает от роста его массовости[117]. Традиционные приемы и методы обучения совершенствуются слишком медленно.

Несмотря на повышение роли государства и социально-организованного, планового начала социализации, использование в этих целях не только школы, но и средств массовой коммуникации и т.п., налицо тенденции, усиливающие вероятностно-стохастический характер результатов социализации[118].

Уже простое увеличение количества относительно автономных и не складывающихся в единую иерархическую систему институтов социализации (важнейшие из них — родительская семья, школа, общество сверстников и средства массовой коммуникации) повышает степень автономии формирующейся личности от каждого из этих институтов в отдельности. Кроме того, чем выше уровень функциональной организованности, тем сильнее потребность личности в каких-то неформальных, нерегламентированных отношениях; индивидуально-экспрессивное начало всегда выходит за рамки инструментально-организованного. Наконец, сами воспитательные воздействия и процессы наряду с явными, осознанными воспитателем, имеют свои латентные, неосознанные функции, которые могут противоречить первым. Если, например, телевидение отображает все стороны социальной действительности, это способствует приобщению детей и подростков и к таким аспектам жизни, от которых взрослые хотели бы их уберечь. Если же содержание телепередач слишком тщательно «процежено», они теряют свою притягательность и могут даже вызвать эффект бумеранга. Неконтролируемый психологический климат в семье значит не меньше, чем направленное родительское воспитание.

Даже школьная оценка, и та полифункциональна. Ее явная, открытая функция заключается в том, чтобы количественно зафиксировать уровень учебных достижений школьника и тем стимулировать его дальнейшие усилия. Но одновременно эта система ориентирует ребенка на формально-количественные показатели, причем идущие исключительно «сверху», со стороны учителя. Формализм и процентомания в оценке успеваемости психологически подготавливают школьника к такой же, часто заведомо ложной и иллюзорной оценке его будущих взрослых трудовых достижений.

Стимулирующая функция школьной отметки также проблематична. Она не только вносит в школьный коллектив дух индивидуального соперничества, но и подчас порождает ложные и опасные умозаключения. Плохая или посредственная успеваемость по определенному предмету, которая может объясняться просто недостаточным усвоением предыдущей части курса, нередко вызывает у ученика (и даже у учителя) представление о слабых способностях ученика к этому предмету, затем — о низком уровне его умственных способностей вообще и, наконец, о его неполноценности как личности. Подобные умозаключения серьезно снижают общий уровень самоуважения и притязаний ребенка, что может иметь долгосрочные отрицательные психологические последствия. Недаром лучшие советские педагоги 1980-х гг. ратовали за обучение без отметок, опираясь исключительно на положительные санкции (поощрение) индивидуального порядка («учение с увлечением», по выражению С. Соловейчика).

Усложнение социализации в современную эпоху усугубляется тем, что ее традиционные институты исторически складывались стихийно, их функции многократно изменялись и накладывались друг на друга, а предъявляемые к ним обществом нормативные требования не всегда соответствуют их реальным возможностям. Тем более, что каждый из этих институтов находится в процессе сложной и противоречивой эволюции.

Знать прошлое, но смотреть вперед

Сравнительно-историческое изучение процессов социализации освобождает нас от наивной ностальгии и идеализации исторического прошлого. Жалобы на усложнение задач и неэффективность воспитания и распущенность молодежи почти так же стары, как само человечество. Ш. Монтескье в 1748 г. писал, что у древних народов воспитание было гармоничнее и прочнее, чем теперь, потому что «последующая жизнь не отрицала его. Эпаминонд и в последние годы своей жизни говорил, видел, слышал и делал то же самое, чему его учили в детстве. Ныне же мы получаем воспитание из трех различных и даже противоположных друг другу источников: от наших отцов, от наших учителей и от того, что называют светом. И уроки последнего разрушают идеи первых двух»[119].

Но и в классической Греции родители и воспитатели тоже горько сетовали на непослушание детей и расхождение воспитательных воздействий[120]. Например, Аристофан в комедии «Облака» описывал конфликт между рассудительным, благонамеренным отцом и легкомысленным длинноволосым сыном («дискуссия» о волосах была весьма актуальна в то время, поскольку в Афинах эта мода символизировала симпатии к Спарте). В ответ на просьбу отца

спеть что-либо из древних авторов, Симонида или Эсхила, сын называет этих поэтов устаревшими и ходульными. Когда же он демонстрирует современное искусство — монолог из Еврипида, старик выходит из себя, видя в нем сплошную безвкусицу и безнравственность. Подобные жалобы встречаются и значительно раньше — в Древнем Египте, Месопотамии, Китае и т.д.

Рассматриваемое на фоне сегодняшней неустойчивости и мобильности, традиционное воспитание кажется исключительно успешным и стабильным, и это не просто субъективное впечатление. Но не стоит преувеличивать его эффективность.

Во-первых, как мы только что видели, современники любой эпохи выражали недовольство качеством воспитания детей, уверяя, что в прошлом оно было лучше.

Во-вторых, известная рассогласованность целей и результатов воспитания — необходимое условие и предпосылка исторического развития вообще; если бы какому-то поколению взрослых удалось сформировать детей целиком по своему образу и подобию, — а ничего другого, по крайней мере относительно конечных ценностей бытия люди, как правило, вообразить не могут, — история стала бы всего лишь простым повторением пройденного.

В-третьих, традиционные институты социализации были эффективны главным образом в передаче унаследованных от прошлого ценностей и норм. Их содержание и методы были тесно связаны с конкретным, наличным способом ведения хозяйства, экологическими условиями и социальной структурой. Малейшее изменение социальной среды и образа жизни ставило традиционную систему социализации в тупик, вызывало напряжение и неустойчивость. Традиционная система социализации никак не может быть образцом для динамичного, быстро меняющегося общества, озабоченного в первую очередь проблемой инновации.

Разумеется, эти глобальные процессы по-разному проявляются в разных странах. В России они усугубляются бедностью и ростом социального неравенства[121]. Это требует от государства и его органов особенно реалистической и тщательно продуманной социальной политики. Культивирование антизападных настроений и ностальгии по идеализированному дореволюционному прошлому только мешает осознанию стоящих перед обществом задач. Представление, что российская педагогика XXI в. сможет развиваться на основе печально знаменитой уваровской троицы — Православие, Самодержавие и Народность, которая справедливо считалась ретроградной уже в первой половине XIX в., не только реакционно, но и утопично. Смотреть нужно не назад, а вперед[122].

Кросскультурные исследования социализации имеют и прикладной, практический аспект. Западноевропейская педагогика добивалась учебных успехов у детей главным образом путем индивидуального соревнования между ними. Среди детей маори и других по-

линезийцев, воспитанных в неиндивидуалистической среде, более эффективными оказываются групповые формы поощрения и стимулирования. Старая дилемма «достижение или аффилиация» приобретает таким образом конкретные психолого-педагогические очертания, причем соревновательное и кооперативное поведение перестают выглядеть полярными. Их соотношение зависит не только от общественного строя и терминальных (основных, конечных) ценностей, но и от конкретной организации деятельности, ситуации и индивидуальных особенностей ее участников[123].

Антропология девиантного поведения

Чрезвычайно ценный, хотя и косвенный источник для понимания результатов социализации — изучение девиантного, отклоняющегося от нормы поведения — алкоголизма, наркомании, преступности, психических заболеваний (отдельно психозов и неврозов), суицидов и т. п. Разумеется, их причины далеко не всегда вытекают из особенностей воспитания детей. Например, психозы, особенно шизофрения, при всей культурной специфичности их феноменологии, выглядят у разных народов довольно схожими и имеющими общие причины; культура дает им главным образом нормативную интерпретацию и своего рода «лейбл», этикетку, в соответствии с которыми такое поведение воспринимается и регулируется[124]. Вместе с тем кросскультурные исследования указывают, что между психическим здоровьем взрослого человека и его детскими переживаниями существует определенная причинная связь: теплый, заботливый уход способствует выработке у ребенка устойчивого чувства доверия к себе и к миру, что облегчает ему в дальнейшем разрешение жизненных конфликтов и повышает психическую устойчивость. В этом отношении этнографы в основном согласны с детскими психологами и психиатрами Д. Боулби, Э. Эриксоном и др.

Очень велика роль социально-педагогических факторов в этиологии алкоголизма[125]. Алкоголь издревле потребляется населением большинства районов земного шара. Первые известные попытки ограничить продажу и употребление спиртных напитков относятся к 1700 г. до н. э. (кодекс Хаммурапи). Фармакологически воздействие алкоголя заключается в том, что он, особенно в больших дозах, подавляет психическую и физическую активность и вместе с тем, особенно в малых дозах, действует как стимулятор, снимая сознательное торможение и открывая тем самым простор подавленным мотивам и импульсам.

Социокультурные факторы алкоголизма изучались разными способами, в том числе на основе кросскультурных данных по 139

бесписьменным обществам[126]. При этом сформулировано несколько разных гипотез:

1) поскольку опьянение снижает переживаемое чувство тревоги, алкоголизм чаще встречается там, где больше социально-напряженных, конфликтных ситуаций;

2) выпивка связана со специфическими формами социального контроля; в одних случаях она является элементом каких-то обязательных ритуалов («церемониальное пьянство»), а в других выступает как антинормативное поведение и средство освобождения от внешнего контроля;

3) главный мотив пьянства у мужчин — желание чувствовать себя и казаться сильнее; пьяный человек старается привлечь к себе внимание, чаще ведет себя агрессивно, нарушает нормы обычного поведения и т.д.;

4) алкоголизм коренится во внутреннем конфликте, обусловленном стремлением человека преодолеть тяготящее его чувство зависимости. Его социализационные предпосылки: а) строгое воспитание и дефицит эмоционального тепла в раннем детстве и б) ориентация на самостоятельность и высокая потребность в достижении в позднем детстве. Сочетание этих двух моментов порождает у взрослого человека мотивационный конфликт, находящий временное разрешение в алкогольном опьянении, создающем иллюзию свободы и независимости.

Не будем останавливаться на содержательной оценке этих теорий, но связь алкоголизма с пониженным самоуважением и отрицательно переживаемым чувством личной зависимости неоднократно отмечалась и в психиатрической литературе. Эти факторы существенны и для объяснения преступлений против личности (хулиганство, насилие и т.п.)[127]. Поэтому они заслуживают серьезного внимания психологов, юристов и других, изучающих различные формы девиантного поведения, особенно среди подростков и молодежи, а также практической педагогики.

Социализация детей в современном мире

Как уже говорилось, существуют три главные макросоциальные тенденции: 1) увеличение количества социальных институтов и изменение значимости конкретных агентов социализации; 2) повышение активности и избирательности, т.е. субъективности самого ребенка; 3) усложнение и изменение целей и методов социализации. Это существенно меняет структуру, функции и потенциальный эффект каждой отдельной системы социализации.

Родительская семья остается важнейшим институтом социализации раннего детства. В ней формируются основы характера человека, его отношение к труду, моральным, идейным и культур-

ным ценностям. Однако семья уже не играет той самодовлеющей роли, на которую она претендовала в предшествующую эпоху. Сказывается как развитие общественного воспитания (детские сады, школы), так и изменение структуры и функций самой семьи (ослабление традиционной роли отца, трудовая занятость женщин и т.д.). Родительский авторитет давно уже не является абсолютным, запрет и принуждения все чаще заменяются доказательством и убеждением. Мы говорим сегодня не о родительской власти, а о моральном авторитете родителей. Но моральный авторитет поддерживать гораздо труднее, чем власть, опирающуюся на силу, особенно когда диапазон источников информации и выбор круга общения у детей расширяется.

Увеличение числа автономных факторов социализации влечет за собой изменение роли не только родительской семьи, но и *школы*. В начале нового времени, когда семейные формы социализации стали явно недостаточными, учитель «присвоил» себе часть родительских функций. Ныне его собственные функции стали проблематичными. Безусловно, школа останется важнейшим общественным институтом, дающим детям систематическое образование и подготовку к трудовой и общественно-политической жизни. Однако средства массовой коммуникации и внешкольные учреждения, расширяя кругозор и диапазон интересов учащихся и в этом смысле дополняя школу, одновременно составляют ей своего рода конкуренцию. Городская школа сейчас редко является средоточием всей культурной жизни старшеклассников, имеющих в своем распоряжении театры, клубы, спортобщества и т.д. Авторитет учителя сегодня больше зависит от его личных качеств, чем от его положения (раньше, когда учитель был самым образованным, а то и единственным грамотным человеком, например, в деревне, ему было гораздо легче). Весьма сложна и проблема индивидуализации воспитания и обучения в рамках массовой школы. Задача не в том, чтобы вернуть школе положение самодовлеющего «мира в себе» (она никогда и не обладала этим статусом, и самая мечта о нем представляет собой консервативную, окрашенную в патриархально-сентиментальные тона утопию, против которой, как и против изоляции семьи, боролась прогрессивная педагогика), а в том, чтобы сделать ее организатором и координатором всей системы воспитания подрастающего поколения. Однако вынесение значительной части воспитательной работы за пределы школьного здания и систематическая, а не от случая к случаю, кооперация с внешкольными, причем не только педагогическими учреждениями, неизбежно означает серьезную ломку привычных, складывавшихся с XVII в. методов обучения и форм организации.

По мере того как увеличивается время, проводимое детьми и подростками вне семьи и школы, возрастает удельный вес *общества сверстников*, которое во многих случаях перевешивает влия-

ние учителей и родителей. Само по себе это не ново. Однако общество сверстников как фактор социализации неоднородно: с одной стороны, это руководимые и направляемые взрослыми учебные, производственные и иные детские и юношеские коллективы и организации, с другой стороны, это разнообразные неформальные стихийные сообщества, большей частью разновозрастные и смешанные в социальном отношении. Бесконтрольность этого вида общения создает потенциально опасные ситуации, недаром «улица» кажется такой страшной многим учителям и родителям. Но попытки «уничтожить» его заведомо обречены на неудачу. Научная стратегия воспитания требует учета не только меры и эффективности влияния взрослых и сверстников, но и соотношения организованных и стихийных детско-юношеских групп, особенностей их состава, структуры, типа лидеров и — самое главное! — их явных и латентных социально-психологических функций.

Еще один автономный институт социализации — *средства массовой коммуникации*, т. е. технические средства (печать, радио, кинематограф, телевидение, компьютерные сети), с помощью которых осуществляется распространение информации на количественно большие рассредоточенные аудитории. Их роль и значение быстро возрастают[128]. Некоторые из них (печать, телевидение) сравнительно легко поддаются централизованному планированию и контролю, так что можно сказать, что с их помощью «совокупные взрослые» воспитывают своих совокупных детей, компенсируя этим частичное ослабление своего влияния в качестве конкретных, отдельно взятых родителей или учителей. Но средства массовой коммуникации не всемогущи.

Во-первых, существует проблема индивидуального и группового отбора, оценки и интерпретации сообщаемой ими информации. Как ни много времени проводят дети у голубых экранов, они смотрят не все подряд, а их реакция на увиденное и услышанное существенно зависит от установок, принятых в их первичных группах (семья, сверстники и т. д.).

Во-вторых, сама массовость прессы и телевидения делает их в чем-то ограниченными, вызывая стандартизацию и, как следствие этого, эмоциональную инфляцию форм, в которые облечена сообщаемая ими информация.

В-третьих, существует угроза избыточного и всеядного потребления телевизионной и прочей массовой культуры, что отрицательно сказывается на развитии творческих потенций индивидуальности и активности ребенка.

Сегодня все более влиятельным каналом информации и социализации становится *Интернет*. Компьютерные сети безгранично расширяют круг потенциальных источников информации, практически уничтожая государственные границы. Они резко повышают степень автономии детей и подростков от старших поколений,

молодежь гораздо лучше стариков разбирается в новой технике. В отличие от кино и телевидения, обрекающих зрителя на роль более или менее пассивного потребителя, компьютерные сети интерактивны и диалогичны, это живой процесс обмена; человек может не только усваивать чужие образы, но и создавать и передавать собственные. Благодаря виртуальному общению возникают не только новые социально-психологические группы и сообщества, но и новые личные идентичности.

Интернет существенно меняет как взаимоотношения поколений, так и характер детской и подростковой субкультуры. Это чувствуется даже в России, где доступ к Интернету доступен сравнительно немногим. В структуре досуга московских школьников 7, 9 и 11 классов, опрошенных в 2000 г., общение с компьютером заняло четвертое место (25,6 %), заняв часть времени, которое раньше расходовалось на общение с друзьями и чтение. Особенно велики эти сдвиги у мальчиков. Для московских юношей-одиннадцатиклассников Интернет уже стал самым главным источником информации — 50 %; на втором месте стоит телевидение (39,5 %), на третьем — книги (32,7 %), на четвертом — друзья (29,6 %). Учителя заняли пятое (24,1 %), а родители — предпоследнее, седьмое место (13 %)[129]. Разумеется, эта картина не универсальна. Помимо гендерных различий, очень сильно сказывается социальное неравенство в доступе к новым информационным технологиям, что особенно заметно при сравнении школьников с учащимися ПТУ, и т.д.

Появление Интернета, естественно, пугает учителей и родителей. Выполняя соответствующий социальный заказ, психологи и психиатры много говорят и пишут о связанных с Интернетом опасностях, появилось даже особое понятие «Интернет-зависимость». Но хотя за этим стоят некоторые реальные процессы и трудности, их опасность сильно преувеличена. «Интернет-зависимость» очень напоминает «телеманию», о которой много писали в середине XX в. Однако внедрение телевидения не привело к концу света, не закончится человеческая история и с введением Интернета. За родительскими страхами стоит забота не только и не столько о детях, сколько о сохранении собственной власти над ними: «как они смеют получать информацию и общаться с кем-то без нас и даже вопреки нашей воле?!»

Хотя усложнение содержания и методов социализации часто воспринимается отрицательно, как простое нарастание трудностей, в действительности речь идет о позитивном социальном процессе, обеспечивающем, пусть противоречиво, предпосылки для формирования более сложной, творческой и индивидуальной личности. Социальная и культурная среда быстро меняется, вынуждая готовить молодежь к жизни в иных, не похожих на наши, условиях.

Эффективность институтов социализации и конкретных методов воспитания и обучения должна оцениваться сегодня не толь-

ко и не столько по тому, насколько успешно они обеспечивают усвоение и воспроизводство унаследованных от прошлого ценностей и навыков, сколько по тому, готовят ли они подрастающее поколение к самостоятельной творческой деятельности, постановке и решению новых задач, которых не было и не могло быть в опыте прошлых поколений.

Отсюда — новые вопросы теории социализации. Какие действия и ориентации лучше всего подготавливают людей к новому, неизвестному будущему? Каким образом люди, научившиеся (или не научившиеся) успешно действовать в одной среде, могут подготовить своих детей успешно жить и работать в другой среде? Какие социальные условия облегчают или тормозят процесс передачи опыта приспособления к социальным переменам от одного поколения к другому? Осознает ли нынешнее поколение взрослых масштаб происходящих социальных изменений и связанную с этим необходимость готовить своих детей к жизни в мире, существенно отличном от их собственного?[130]

Вопросы и задания для самопроверки

1. Что такое социализация и как это понятие соотносится с понятиями «воспитание» и «образование»?
2. Каковы макросоциальные детерминанты социализации детей?
3. Проследите, как варьируют цели и задачи воспитания ребенка в зависимости от подразумеваемого культурой нормативного образа человека. Возможна ли педагогика, лишенная внутренних противоречий?
4. От чего зависит и чем измеряется эффективность поощрений и наказаний?
5. Каково соотношение семейной и внесемейной социализации в разных культурах и на разных стадиях развития общества?
6. Чем современная социализация детей и подростков отличается от «традиционной»?

Раздел IV
ГЕНДЕРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ

Глава 1
ПОЛ, ГЕНДЕР И СЕКСУАЛЬНОСТЬ

Мальчик (Д) 55 месяцев отроду пытался расстегнуть застежку на ожерелье, когда к нему подошла воспитательница (Б):

Б: Ты хочешь это надеть?

Д: Нет, это для девочек.

Б: Чтобы носить такое, не обязательно быть девочкой. Короли также носят такое на шее. Ты можешь играть в короля.

Д: Я не король. Я мальчик.

С. Кахилл

Такой же универсальной, одновременно биологической и социальной категорией, как и возраст, является пол. Определить его еще труднее, чем возраст. До середины XX в. половая принадлежность индивида считалась более или менее однозначной биологической данностью, из которой автоматически выводились все телесные, социальные и психологические различия между мужчинами и женщинами. Но в чем именно коренятся различия мужского и женского? Мы говорим о мужском и женском теле, мужских и женских социальных ролях, мужской и женской психологии, но насколько взаимосвязаны, жестки, велики и универсальны эти различия?

О природе половых различий

Слова «мужчина» и «женщина» ассоциируются с множеством разнообразных признаков, включая различия репродуктивных функций, телосложения, характера, рода занятий, социального статуса и многого другого. Противоположность мужского и женского кажется настолько всеобъемлющей и глубокой, что люди, незнакомые с семиотикой и лингвистикой, усматривают в ней источник всех прочих бинарных оппозиций человеческого сознания.

Особенно часто отождествляют пол и грамматический род. Между тем, по меткому выражению А. Мейе, грамматический род — одна из наименее логичных и содержащих больше всего неожиданностей грамматических категорий[1]. Во многих языках, например в грузинском, грамматического рода вовсе нет. В некоторых других языках эта категория применяется только к одушевленным существам, но не к вещам. В третьих, как в русском, наряду с мужским и женским существует средний род. Грамматический род слова и пол обозначаемого им существа часто не совпадают. Немецкое слово «Das Weib» — женщина — среднего рода; во многих африканских языках слово «корова» — мужского рода и т. д. и т. п.

В биологических и тем более в социальных и психологических науках понятие пола также неоднозначно. В первые два десятилетия XX в. все немногочисленные исследования психологических особенностей мужчин и женщин подводились под рубрику «психологии пола» (psychology of sex), при этом «пол» зачастую отождествляли с сексуальностью. В 1930—60-е гг. «психологию пола» сменила «психология половых различий» (sex differences); эти различия уже не сводили к сексуальности, но большей частью считали врожденными, данными природой. В конце 1970-х гг., по мере того как круг исследуемых психических явлений расширялся, а биологический детерминизм ослабевал, этот термин сменился более мягким — «различия, связанные с полом» (sex related differences). В 1980-х гг. их стали называть «гендерными различиями» или «различиями, связанными с гендером», которые могут вообще не иметь биологической подосновы[2]. В том же направлении развивались и общественные науки, прежде всего — социология и антропология.

Соответственно менялись представления о мужских и женских качествах, а также способы их измерения. В репродуктивном процессе (продолжение рода) мужчина и женщина выступают как противоположные, альтернативные, взаимоисключающие и взаимодополнительные начала. Многие другие половые различия выглядят менее определенными, изменчивыми, даже факультативными. Конкретные мужчины и женщины бывают очень разными и по своему физическому облику, и по своим психическим свойствам, и по своим интересам и занятиям, а наши нормативные представления о «мужественности» (маскулинности) и «женственности» (феминности), хотя и отражают некие реалии, в целом являются не чем иным, как стереотипами общественного сознания. С появлением в 1930-х гг. специальных психологических тестов для измерения маскулинности и феминности эта проблема стала особенно острой, причем выяснились три важных обстоятельства.

Во-первых, *мужчины и женщины обладают разными степенями маскулинности и феминности.* Они могут быть более или менее

маскулинными, фемининными или андрогинными, сочетающими в себе мужские и женские свойства (слово андрогиния происходит от соединения двух греческих корней — *андрос* — мужчина и *гине* — женщина).

Во-вторых, *мужские и женские свойства многогранны и многомерны.* «Мужское» телосложение может сочетаться с «женскими» интересами и чувствами, и наоборот, причем многое зависит от ситуации и сферы деятельности (деловая женщина может быть нежной в постели и агрессивной в бизнесе).

В-третьих, *наши представления о мужественности и женственности и соответствующие психологические тесты покоятся не на строгих аналитических теориях, а на житейском здравом смысле и повседневном опыте*: мы называем какие-то черты или свойства женскими (фемининными), просто потому, что в доступном нам эмпирическом материале их чаще или сильнее проявляли женщины, но это может зависеть не от биологии, а от среды и воспитания. Происходящие на наших глазах изменения в социальном положении женщин и мужчин подорвали многие привычные стереотипы, побуждая рассматривать эти различия и вариации не как патологические извращения (перверсии) или нежелательные отклонения (девиации) от подразумеваемой нормы, а как нормальные, естественные и даже необходимые.

Это заставило ученых пересмотреть и уточнить самое понятие пола, расчленив его на ряд самостоятельных категорий. Этот процесс начался в середине 1950-х гг., параллельно в сексологии и биологических науках, с одной стороны, и в общественных науках и психологии, с другой стороны, и продолжается по сей день. Главная из этих новаций — различение данного природой биологического пола и созданных культурой и обществом социальных свойств мужского и женского[3].

Основные определения

Понятие *«пол»* (sex) подразумевает свойства, совокупность которых биологически отличает самцов от самок. У людей важнейшие свойства, которые создают биологический пол, включают в себя гены, определяющие половую дифференцировку организма, половые хромосомы, H-Y антиген, половые железы (гонады), выделяемые ими половые гормоны, внутренние репродуктивные органы и наружные гениталии, на основании которых человеческие существа определяются как мужчины или женщины. В последние два десятилетия биологи уделяют много внимания полодиморфическим нейроанатомическим структурам мозга, которые предположительно возникают в процессе пренатальной половой дифференцировки и влияют на психику и поведение мужчин и

женщин. Отсюда — расчленение категории пола на ряд более дробных понятий: генетический пол, хромосомный пол, гонадный пол, репродуктивный пол и т.д.

Слово *«гендер»* (английское gender, от лат. gens — род) еще более многозначно. С одной стороны (в психологии и сексологии) оно часто подразумевает любые психологические или поведенческие свойства, ассоциирущиеся с маскулинностью и феминностью и отличающие мужчин от женщин (то, что раньше называли половыми свойствами или различиями). С другой стороны, оно употребляется в более узком смысле для обозначения «социального пола», имея в виду социально детерминированные роли, идентичности и сферы деятельности мужчин и женщин, зависящие не от биологических половых различий, а от социальной организации общества[4]. При этом сохраняются и дисциплинарные различия: психологи обсуждают свойства и особенности индивидов, конкретных мужчин и женщин, тогда как социологи и антропологи говорят о гендерном порядке, гендерной стратификации общества, гендерном разделении труда и прочих социальных функций, отношениях власти и т.д.

Хотя научная терминология еще не вполне устоялась, слова «гендер» и «пол» и их производные иногда употребляются как синонимы[5], их различение имеет принципиальное значение.

По образному выражению американского антрополога Кэтрин Марч, пол относится к гендеру как свет к цвету[6]. Пол и свет — естественные физические явления, допускающие объективное измерение. Гендер и цвет — исторические, культурно обусловленные категории, с помощью которых люди группируют определенные свойства, придавая им символическое значение. Хотя физиология восприятия света у людей более или менее одинакова, одни культуры и языки терминологически различают только два или три, а другие — несколько десятков и даже сотен цветов. Это имеет свои социальные причины и следствия (вспомним теорию категоризации) и предполагает дальнейшее расчленение научных понятий.

Поскольку гендер — не природная данность, а социальный конструкт, гендерная принадлежность предполагает самосознание и самоопределение, гендерную идентичность. *Гендерная идентичность* — это базовое, фундаментальное чувство своей принадлежности к определенному полу/гендеру, осознание себя мужчиной, женщиной или существом какого-то другого, «промежуточного» или «третьего» пола. Гендерная идентичность не дается индивиду автоматически, при рождении, а вырабатывается в результате сложного взаимодействия его природных задатков и соответствующей гендерной социализации, «типизации» или «кодирования». Активным участником этого процесса является и сам субъект, который принимает или отвергает предлагаемые ему социальные роли и

модели поведения. Возможны даже случаи «перекодирования» или «переустановки» гендерной идентичности с мужской на женскую или наоборот; в просторечии это называется переменой или сменой пола. Состояние, когда индивид не может принять данный ему на основании его анатомического пола гендерный статус мужчины или женщины и испытывает острую неудовлетворенность им, называется расстройством гендерной идентичности (РГИ).

Самая глубокая, всеобъемлющая форма РГИ — транссексуализм, когда индивид полностью отвергает свой гендерный статус и добивается его смены, включая соответствующую хирургическую операцию, смену паспортного пола и т.д. В более мягком варианте индивид не меняет своего анатомического и гражданского пола, но чувствует себя отчасти мужчиной, а отчасти женщиной и потому в определенных ситуациях нарушает привычные гендерные границы, например, например, путем переодевания (трансвестизм). Наконец, существует множество случаев, когда человек не сомневается в своей гендерной идентичности, но не может «определиться» относительно каких-то ее конкретных аспектов, например, сексуальных, что порождает конфликты в его образе «Я» и поведении.

Еще недавно считалось, что один транссексуал приходится на 30000 мужчин и на 100000 женщин, но по новейшим голландским данным, в этой стране один транссексуал приходится на 11900 мужчин и на 30400 женщин[7]. Причем большинство этих людей психически нормальны, не страдают психозами и другими серьезными психическими расстройствами[8]. При правильной диагностике и лечении, смена пола приносит им облегчение.

О «съемности» гендерной идентичности говорят и этнографические данные: многие культуры не только признают наличие людей «третьего пола», но и создают для них специальные социальные ниши и гендерные идентичности[9].

Чтобы описать эти сложные процессы, нужны дополнительные научные категории. *«Гендерная роль»* (раньше ее называли половой ролью) обозначает нормативные предписания и ожидания, которые соответствующая культура предъявляет к «правильному» мужскому или женскому поведению и которые служат критерием оценки маскулинности/феминности ребенка или взрослого. При изучении маленьких детей наибольшее внимание ученые уделяют таким моментам, как суждения о своей гендерной идентичности, игры с переодеванием в одежду другого пола, выбор игрушек, предпочтение сверстников своего или противоположного пола, роли в воображаемых играх, двигательные и речевые особенности, любовь к силовой возне. У старших детей гендерные роли приобретают более сложные параметры. При этом ни гендерные роли, ни тем более ориентированное на них поведение не обязательно

бывают жесткими. В них всегда присутствуют элементы игры, театрализованного представления, что обозначается такими терминами как «гендерный дисплей», «делание гендера», «гендерный перформанс»[10].

С полом и гендером тесно связаны также сексуальные категории. Слово *«сексуальность»* происходит от слова «секс», которое обозначает не только половую принадлежность, но и «половое влечение», связанное с продолжением рода и получением удовольствия. Первоначально, в филогенезе эти явления были неразрывны, сексуальное удовольствие возникло как стимул и вознаграждение за продолжение рода. Однако в процессе эволюции сексуальная функция и связанная с нею мотивация отделилась от репродуктивной и стала самоценной. Не только люди, но и животные спариваются не для размножения, а ради удовольствия. Многие формы сексуального поведения, например, мастурбация, оральные и анальные контакты, однополые отношения и т.д., заведомо являются нерепродуктивными, выполняя другие социально-культурные, знаковые функции, связанные с иерархическими отношениями власти, механизмами поддержания внутригрупповых отношений, урегулирования конфликтов и т.п.

Согласно определению Всемирной организации здравоохранения[11], *сексуальность— стержневой аспект человеческого бытия на всем протяжении жизни, от рождения до смерти. Она включает в себя пол, гендерные идентичности и роли, сексуальную ориентацию, эротизм, удовольствие, интимность и репродукцию.* Сексуальность переживается и выражается в мыслях, фантазиях, желаниях, верованиях, установках, ценностях, действиях, ролях и отношениях. Все эти явления взаимосвязаны, но они не всегда переживаются и выражаются совместно и одновременно. Сексуальность зависит от взаимодействия биологических, психологических, социальных, экономических, политических, культурных, этических, правовых, исторических, религиозных и других факторов и является важным элементом не только личной, но и общественной культуры.

Хотя сексуальные чувства и отношения так или иначе связаны с гениталиями и в этом смысле являются половыми, они далеко выходят за рамки репродуктивного поведения и не обязательно связывают людей разного пола/гендера. Особенно важна в этом контексте категория *«сексуальная ориентация»,* фиксирующая, представители какого пола/гендера являются для субъекта наиболее сексуально привлекательными. Гетеросексуальность означает, что человека привлекают исключительно или преимущественно индивиды противоположного пола, гомосексуальность — индивиды своего пола и бисексуальность — представители обоих полов. Сексуальные предпочтения многомерны, включая не только по-

ведение (с кем человек занимается сексом), но и разнообразные психологические компоненты (сексуальное влечение, эротические фантазии, эмоциональные предпочтения, социальные предпочтения) и даже стиль жизни. Их соотношение может быть неодинаковым у разных людей и на разных этапах жизненного пути. Поэтому понятие «сексуальная ориентация», описывающее чувства и поведение человека («мужчина, который сексуально предпочитает мужчин»), дополняется категорией *«сексуальная идентичность»* — кем индивид себя считает, как он определяет свое сексуальное Я («женщина, которая идентифицирует себя в качестве лесбиянки»)[12].

За всем этим стоят не только индивидуально-психологические, но и социокультурные проблемы и закономерности.

Вопросы для самопроверки

1. Каково соотношение понятий «пол» и «гендер»?
2. От чего зависят наши представления о мужских и женских качествах?
3. Как связаны друг с другом пол, гендер и сексуальность?

Глава 2
ПОЛОВОЙ ДИМОРФИЗМ И ГЕНДЕРНАЯ СТРАТИФИКАЦИЯ

> Каждый знает, что природа боится пустоты. Но есть одна вещь, которой природа боится еще больше. Это — логическая дихотомия.
>
> *Г. Харлоу, К. Мирс*

Два подхода к проблеме

Существуют два принципиально разных, противоположных подхода к их изучению половых различий. Согласно первому, более традиционному подходу, половая дифференциация — универсальный биологический процесс, который культура только оформляет и осмысливает с теми или иными вариациями. Вторая точка зрения, возобладавшая в общественных науках в последние десятилетия, утверждает, напротив, что пол — исключительно социальный конструкт и «никакие факты половой биологии человека сами по себе не имеют непосредственных социальных значений или институциональных последствий»[13].

Первый подход идет как бы снизу вверх. Его исходная точка — биологический половой диморфизм, который дополняется и надстраивается системой психических различий (ленинградский антрополог Н. А. Тих называет ее половым дипсихизмом)[14], т.е. в определенном наборе различий в психофизиологических реакциях, когнитивных процессах, мотивации, способностях и интересах мужчин и женщин. Эти различия объективируются в гендерном разделении труда и прочих социальных ролей и закрепляются и освящаются в символическом мире культуры.

Этот подход особенно распространен в эволюционной биологии. Анализируя биологические данные в свете общих положений теории информации и опираясь на идеи И. И. Шмальгаузена, В. А. Геодакян[15] предположил, что процесс самовоспроизводства любой биологической системы включает в себя две противоположные тенденции: наследственность — консервативный фактор, стремящийся сохранить неизменными у потомства все родительские признаки, и изменчивость, благодаря которой возникают новые признаки. Самки олицетворяют как бы постоянную память, а самцы — оперативную, временную память вида. Поток информации от среды, связанный с изменением внешних условий, сначала воспринимают самцы, которые теснее связаны с условиями внешней среды. Лишь затем, после отсеивания устойчивых сдвигов от временных, случайных, генетическая информация попадает внутрь защищенного самцами устойчивого «инерционного ядра» популяции, представленного самками. Поскольку самцы филогенетически воплощают в себе принцип изменчивости, все новые признаки в развитии вида возникают сначала у самцов и лишь затем передаются самкам, у которых, напротив, сильнее представлены всякого рода рудименты. Таким образом, в филогенезе мужской пол играет главную роль в изменении, а женский — в сохранении популяции. В онтогенезе, наоборот, самцы более ригидны и независимы от среды, тогда как самки более изменчивы, пластичны и лучше поддаются обучению.

Норма реакции женских особей, т.е. их адаптивность (пластичность) в онтогенезе по всем признакам несколько шире, чем мужских. Один и тот же вредный фактор среды модифицирует фенотип самок, не затрагивая их генотипа, тогда как у самцов он разрушает не только фенотип, но и генотип. Например, при наступлении ледникового периода широкая норма реакции самок у далеких наших предков позволяла им «делать» гуще шерсть или толще подкожный жир и выжить. Узкая норма реакции самцов этого не позволяла, поэтому из них выживали и передавали свои гены потомкам только самые генотипически «лохматые» и «жирные». С появлением культуры (огня, шубы, жилища) наряду с ними выживали и добивались успеха у самок еще и «изобретатели» этой

культуры. То есть культура (шуба) выполняет роль фенотипа (шерсти).

Вследствие разной нормы реакции у женщин выше обучаемость, воспитуемость, комформность, а у мужчин — находчивость, сообразительность, изобретательность (поиск). Поэтому новые задачи, которые решаются впервые, но их можно решить кое-как (максимальные требования к новизне и минимальные — к совершенству), лучше решают мужчины, а знакомые задачи (минимум новизны, максимум совершенства), наоборот — женщины.

Теория В.А. Геодакяна привлекает логической стройностью, подтверждается солидными биологическими данными и хорошо объясняет некоторые, ранее загадочные, факты естественного полового отбора, например повышенную смертность самцов, принимающих на себя весь фронт внешних воздействий и в силу этого чаще становящихся жертвами неудачного «экспериментирования» природы.

Но объясняет ли эта теория весь процесс половой дифференциации и связанные с ним индивидуальные различия? Хотя в рамках своей главной задачи — объяснения происхождения и функций полового диморфизма — эволюционная теория пола необходима и правомерна, дедуцировать из нее заключения относительно конкретных гендерных свойств и отношений методологически неправомерно.

Прежде всего половой диморфизм не совсем одинаково проявляется у разных видов, причем варьирует не только степень различий между самцами и самками, но в некоторых случаях и характер, направление этих различий. Особенно сильно варьирует половое разделение труда[16].

Разные виды животных имеют разные социальные структуры, типы лидерства и т.д. У одних видов есть семейная структура, у других самцы и самки соединяются только на период спаривания, у одних есть отцовство, у других нет. Многие виды деятельности, существенные для понимания гендерного разделения труда у человека (письмо, чтение, художественное творчество), у животных отсутствуют, а у человека появились лишь на определенном этапе развития. Вербальные и невербальные тесты, с помощью которых сравниваются способности мужчин и женщин, вообще не имеют животных аналогов. В человеческом обществе появились новые критерии социального отбора и т.д. Некоторые вопросы, существенные для гендерной психологии, теорией В.А. Геодакяна вообще не предусмотрены.

Понимание филогенетических функций полового диморфизма само по себе не отвечает на вопрос, как именно и насколько резко он проявляется в различных сферах жизнедеятельности. Хотя биология констатирует наличие очень глубоких половых различий

на всех уровнях развития и функционирования организма, она возражает против упрощенной дихотомизации всех его свойств на мужские (маскулинные) и женские (фемининные) по принципу «или — или». Наряду с такими свойствами, которые действительно являются альтернативными, взаимоисключающими (один и тот же индивид не может в норме одновременно обладать и мужскими и женскими гениталиями), существует множество свойств, одинаково присущих обоим полам. Это верно как для соматических, так и для поведенческих черт, дифференциация которых, кстати, часто не совпадает.

Чем выше филогенетический уровень вида, тем сложнее у него детерминация половой принадлежности и тем многограннее ее связь с другими аспектами развития. Более сложный онтогенез и более разнообразная, индивидуализированная деятельность неизбежно увеличивают число индивидуальных вариаций в психике и поведении, не укладывающихся в рамки дихотомии «мужское» или «женское».

При изучении половой дифференциации у человека нужно учитывать роль социально-исторических факторов. Кажется весьма заманчивым «вывести» из теории В. А. Геодакяна не только все психофизиологические различия между мужчинами и женщинами, но и наличные формы общественного разделения труда между ними. Однако из социологии и этнографии известно, что социальные половые роли распределяются в разных обществах не одинаково, а в зависимости от общественного строя, прежде всего — от способа производства. Психология же показывает, что далеко не все психические свойства мужчин и женщин зависят от их половой принадлежности и даже там, где такая детерминация определенно существует, она опосредуется и существенно видоизменяется условиями среды, воспитания, родом деятельности и т. п.[17]

Наряду с такими элементами полодиморфического поведения, где сравнительное изучение человека и животных допустимо и плодотворно (например, половые различия в энергетическом балансе и расходовании энергии; агрессивное поведение; имитация и отработка детьми типичных форм родительского поведения; коммуникативное поведение и структура группового взаимодействия; забота о внешности и способы ухаживания), есть сферы, где прямое сравнение затруднительно или вовсе невозможно. Это касается когнитивных процессов, мотивации, формирования половой идентичности и сексуальной ориентации[18].

К сожалению, в российской психологии роль социальных факторов зачастую недооценивают. Автор первого и пока единственного отечественного учебника по психологии половых различий Е. Н. Ильин прямо утверждает: «Как бы ни влияло обще-

ство на формирование поведения людей разного пола, первоисточник этих различий надо искать в биологической предназначенности мужчин и женщин»[19]. Однако понятие «предназначенность» — не столько биологическое, сколько теологическое. Закономерности гендерного порядка и общественного разделения труда и связанные с ними психологические особенности мужчин и женщин историчны и не вытекают из психофизиологии. В книге Е. Н. Ильина собран большой эмпирический материал по психологии половых различий (прежде всего отечественный), но эти данные не всегда критически выверены, а некоторые обобщения автора противоречат современным научным представлениям.

Гендерная стратификация по данным антропологии

В любом из существовавших до сих пор человеческих обществ существует какое-то разделение труда между полами, специфические для мужчин и женщин виды деятельности и социальные функции.

Автономным аспектом дифференциации гендерных ролей являются соционормативные представления о том, чем отличаются или должны отличаться друг от друга мужчины и женщины по своим физическим, социальным и психическим качествам — социально-психологические стереотипы маскулинности и феминности. Такие стереотипы существуют как на высших уровнях культуры, в рамках религиозных или философских систем, осмысливающих природу половых различий (половой символизм), так и в повседневном обыденном сознании (стереотипы обыденного сознания).

Разделение труда между мужчинами и женщинами представляется людям вечным, «естественным» и ненарушимым. Характерный пример — рассуждения древнегреческого историка Ксенофонта. По словам Ксенофонта «природу обоих полов с самого рождения... бог приспособил: природу женщины для домашних трудов и забот, а природу мужчины — для внешних. Тело и душу мужчины он устроил так, что он более способен переносить холод и жар, путешествия и военные походы; поэтому он назначил ему труды вне дома. А тело женщины бог создал менее способным к этому и потому, мне кажется, назначил ей домашние заботы». Это подкрепляется ссылкой на обычай, что «женщине приличнее сидеть дома, чем находиться вне его, а мужчине более стыдно сидеть дома, чем заботиться о внешних делах»[20].

Данную модель половой дифференциации социального поведения можно представить в виде следующей схемы (рис. 6).

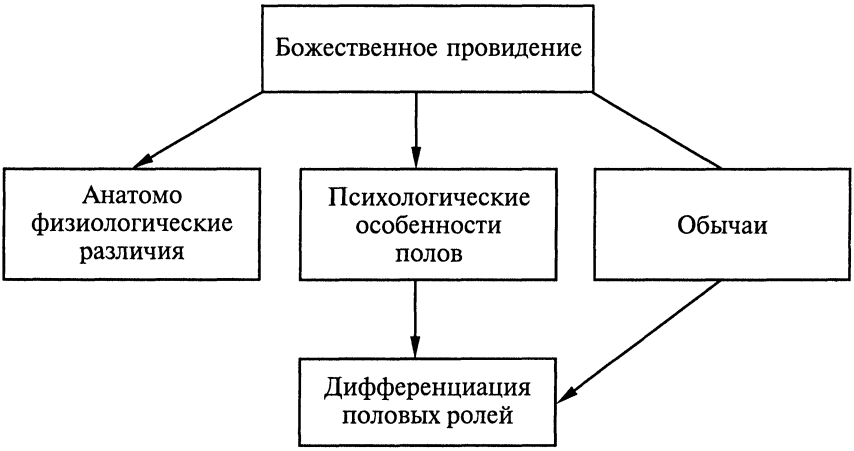


Рис. 6. Схема половой дифференциации по Ксенофонту

Гендерное разделение труда

Представление об универсальности «естественной взаимодополнительности» полов господствовало в западной социологии вплоть до середины 60-х гг. XX в. Наиболее подробно ее обосновали американские социологи Т. Парсонс и Р. Бейлз.

Дифференциация мужских и женских ролей в семье и общественно-производственной жизни, по их мнению, неустранима, будучи основана на естественной взаимодополнительности полов.

Мужские роли и мужской стиль жизни, считают эти исследователи, являются преимущественно «инструментальными», а женские — «экспрессивными». Мужчина обычно бывает кормильцем, «добытчиком», а в семье осуществляет общее руководство и несет главную ответственность за дисциплинирование детей, тогда как более эмоциональная по своей природе женщина поддерживает групповую солидарность и обеспечивает необходимое детям эмоциональное тепло.

Радикальное изменение этой структуры невозможно. Как бы ни вовлекалась современная женщина в общественно-трудовую жизнь, женская роль «продолжает корениться прежде всего на внутренних делах семьи, где женщина выступает как жена, мать и хозяйка дома, тогда как роль взрослого мужчины коренится прежде всего в профессиональном мире, в его работе, которая обусловливает и его функции в семье — обеспечение ей соответствующе-

го статуса и средств к существованию. Даже если, что вполне возможно, окажется, что средняя замужняя женщина начнет работать, в высшей степени маловероятно, чтобы это относительное равновесие было нарушено, чтобы мужчина и женщина поменялись ролями или чтобы качественная дифференциация ролей в этих отношениях полностью изгладилась»[21], — утверждают сторонники «естественной взаимодополнительности» полов.

Теория «взаимодополнительности» мужских и женских ролей подтверждалась тем, что этот тип ролевой дифференцации («инструментальность» мужских и «экспрессивность» женских ролей) широко распространен в обществах разного типа. Проанализировав под этим углом зрения этнографические описания 56 обществ, М. Зелдич нашел, что материнская роль является экспрессивной в 48 из них, инструментальной — в 3 и смешанной — в 5. Отцовская роль оказалась инструментальной в 35, экспрессивной — в 1 и смешанной — в 19 обществах[22].

Теория подкреплялась также данными дифференциальной психологии, согласно которым женщины субъективнее и чувствительнее мужчин к человеческим взаимоотношениям и их мотивам, мужчины же больше тяготеют к предметной деятельности, связанной с преодолением физических трудностей или с развитием абстрактных идей, тогда как у женщин сильнее выражены художественные интересы и т. д. Наконец, указывали, что особое положение женщины в семье обусловлено ее материнскими функциями, которые детерминированы биологически и не зависят от социальных условий.

Однако нормы гендерного разделения труда совсем не одинаковы в разных человеческих обществах.

В частности, древнегреческий историк Геродот с удивлением писал: «Подобно тому, как небо в Египте иное, чем где-либо в другом месте... так и нравы и обычаи египтян почти во всех отношениях противоположны нравам и обычаям остальных народов. Так, например, у них женщины ходят на рынок и торгуют, а мужчины сидят дома и ткут... Мочатся женщины стоя, а мужчины сидя»[23].

Существенное отличие человека от остальных приматов в этом отношении состоит в том, что гендерное разделение труда распространяется у него не только на уход за детьми и защиту от врагов (первая функция у всех приматов является главным образом феминнной, а вторая — преимущественно маскулинной), но также на добывание и приготовление пищи и других средств существования. Как показывают кросскультурные исследования, здесь есть некоторые универсальные моменты[24]. Охота и ловля крупных водяных животных — почти исключительно мужские занятия. Мужской работой в большинстве случаев считается также выпас крупного скота, рыболовство, сбор

меда, очистка земли и подготовка почвы для посева. Исключительно женской производственной деятельности не обнаружено, хотя женщины преобладают при собирании дикой растительной пищи.

В земледельческих обществах разделение функций более подвижно, варьируя в зависимости от условий. Что касается ремесел, мужчины почти монопольно занимаются обработкой и изготовлением вещей из металла, дерева, камня, кости, рога и раковин; они также преобладают при строительстве домов и изготовлении сетей и веревок. Исключительно женских ремесел нет, но почти везде женщины занимаются прядением и большей частью также ткачеством, плетением корзин, циновок, шитьем одежды и изготовлением керамики.

Однако все это сильно зависит от уровня общественного разделения труда, причем, как предполагают Д. Мердок и К. Провост, в более специализированных ремеслах преобладают мужчины. Напротив, приготовление пищи в большинстве обществ поручают женщинам (хотя межкультурные вариации очень велики), они же выполняют основную домашнюю работу, включая заготовку топлива и воды. Женщины осуществляют и основной уход за детьми.

Этнографы традиционно объясняли эти различия, с одной стороны, большей физической силой и энергией мужчин, а с другой — несовместимостью некоторых видов трудовой деятельности с уходом за детьми. Кроме того, отмечалась внутренняя взаимосвязь, ковариативность некоторых видов деятельности (например, поскольку мужчины занимаются рыболовством, то они же делают веревки и сети).

Но гендерное разделение труда означает не просто дифференциацию тех или иных социальных функций, а определенную иерархию, стратификацию этих видов деятельности и категорий людей, которые их осуществляют.

Характер общественных взаимоотношений между полами зависит не только и не столько непосредственно от круга специфических обязанностей мужчин и женщин, сколько от распределения власти, меры общественного признания, престижности мужских и женских занятий[25]. По ироническому замечанию М. Мид, «мужчины могут стряпать, ткать, одевать кукол или охотиться на колибри, но если такие занятия считаются мужскими, то все общество, и мужчины, и женщины, признают их важными. Если то же самое делают женщины, такие занятия объявляются “менее важными”»[26].

По-видимому, в этом есть свои стадиально-исторические, формационные закономерности. Многие историки первобытного общества полагают, что в раннеродовой общине естественное половозрастное деление не создавало отношений господства и

подчинения. Половое разделение труда еще не стало в ней гендерной стратификацией. Мужчины и женщины специализировались в разных, но в равной степени общественно полезных и уважаемых сферах деятельности, а выдающаяся роль женского труда в хозяйственной жизни общины в сочетании с матрилинейной, материнской организацией самого рода давала женщине очень высокое общественное положение[27]. Социальное угнетение женщин и признание их низшей по сравнению с мужчинами категорией возникает только вместе с патриархатом, частной собственностью и системой наследования имущества.

Однако свести социальные взаимоотношения полов к одной единственной системе детерминант, будь то биосоциальные константы или угнетение женщин мужчинами, как утверждают современные феминистки, невозможно. Недаром Ф. Энгельс, рассматривавший половое разделение труда как социально-экономическое (а не природное!) явление и особо подчеркивавший исторический факт «порабощения женского пола мужским»[28], вместе с тем отмечал, что «разделение труда между обоими полами обусловливается не положением женщины в обществе, а совсем другими причинами»[29].

Социально-структурные факторы здесь тесно переплетаются с культурно-символическими. Замечено, что все народы, осознанно или неосознанно, ценят объекты, виды деятельности и события, созданные человеком или находящиеся под его контролем (культура) выше, нежели неподконтрольные и данные извне явления (природа). А поскольку женское начало обычно воспринимается как более близкое к природе, чем к культуре, оно ставится ниже мужского[30].

Представление о «природной» сущности фемининности покоится на трех, кажущихся универсальными, предпосылках:

1) биологической зависимости женщин от осуществления физиологических функций, связанных с продолжением рода (беременность, рождение и выкармливание детей);

2) социальной зависимости женщин от а) их вынужденной связи с детьми в период кормления грудью и б) связанной с этим преимущественной локализации женской деятельности, например стряпни, в домашней среде;

3) психологической зависимости, возникающей вследствие идентификации девочек с конкретными женщинами, за деятельностью которых, большей частью домашней, они наблюдают и в которой участвуют с младенческого возраста на протяжении всего детства, тогда как мальчики должны в конечном счете идентифицироваться с мужчинами, деятельность которых развертывается вне семьи, что дает мальчикам больше вариативных возможностей и, следовательно, степеней свободы.

Однако такое объяснение представляется чересчур общим. Чтобы понять конкретные исторические типы гендерной стратификации, американский этнограф Э. Фридль[31] сопоставила систему доступных мужчинам и женщинам социальных ролей в обществах охотников и собирателей и в земледельческих обществах, выделив возможные детерминанты гендерных ролей и степень господства одного гендера над другим в следующих контекстах:

1) контроль за производством, особенно за домашним и внедомашним распределением стратегических экономических ресурсов;

2) право участвовать в политической, ритуальной и религиозной деятельности и быть ее руководителем;

3) степень автономии в принятии решений, касающихся сексуальных отношений, брака, местожительства, развода и воспитания детей.

Оказалось, что дифференциация занятий мужчин и женщин и характер их взаимоотношений зависят прежде всего от хозяйственной деятельности общества. У охотников и собирателей основу власти мужчин над женщинами составляет мужская монополия на охоту за крупными животными, а в земледельческих обществах — преимущественное право на расчистку и распределение земли.

Но гендерное разделение труда не везде одинаково. Среди охотников и собирателей существуют четыре главные формы гендерного разделения труда. В одном случае (хадза в Танзании, пали в Юго-Западной Индии) мужчины и женщины индивидуально собирают пищу каждый для себя, причем только малая часть мужской энергии уходит на охоту; гендерное разделение труда здесь слабо, хотя главная ответственность за детей лежит на женщинах. В другом случае (североамериканские индейцы вашо, конголезские пигмеи мбути) охота, собирательство и рыбная ловля осуществляются силами всей общины, при участии как мужчин, так и женщин, хотя последние играют вспомогательную роль. В третьем случае (бушмены кунг из пустыни Калахари и североавстралийские аборигены тив) мужчины и женщины добывают пищу порознь, причем женское собирательство обеспечивает свыше половины, а мужская охота — 30—40% пищевых ресурсов. В четвертом случае (эскимосы) практически единственным источником пищи служит мужская охота, женщины только обрабатывают мясо и шкуры.

Большой разброс существует и среди земледельческих народов. У одних народов (папуасы гурурумба на Новой Гвинее, ибо в восточной Нигерии, бемба в Замбии и др.) расчищают землю мужчины, а обрабатывают ее мужчины и женщины совместно. У других (тирики западной Кении, американские ирокезы и др.) муж-

чины только расчищают землю, обрабатывают же ее исключительно женщины. У третьих (южноамериканские индейцы яномамо, североамериканские индейцы хопи) все основные земледельческие работы делают мужчины, женщины выполняют только подсобные функции. Соответственно варьирует и разделение домашних обязанностей.

Чем объясняются кросскультурные гендерные различия? По мнению Фридль, монополия мужчин на большую охоту — результат не столько их большей физической силы, сколько трудностей, связанных с необходимостью удаляться далеко от дома, что заставило бы, если бы в охоте участвовали женщины, переносить на большие расстояния также детей и запасы пищи. Там, где охота на крупных животных возможна вблизи жилья (например, у филиппинских негритосов агта), женщины участвуют в ней столь же успешно, как мужчины[32].

Мужская монополия на расчистку земли также обусловлена, по-видимому, не только физической трудоемкостью этой работы, но и тем, что новые земли часто лежат на границе племенной территории, которую необходимо защищать от врагов. Между тем война всюду составляет прерогативу мужчин, не только вследствие их силы и большей агрессивности, но и потому, что популяция легче переживает потерю мужчин, чем женщин.

Экологические условия и хозяйственная жизнь во многом детерминируют и социальную иерархию полов.

По данным Э. Фридль, и среди охотников-собирателей, и среди земледельцев относительное могущество женщин возрастает, если женщины одновременно участвуют в добывании пищи, а также во внедомашнем распределении и обмене ценимых в данном сообществе благ и услуг. Там, где женщины вовсе не участвуют в создании пищевых ресурсов или, много и долго работая в сфере жизнеобеспечения, не несут непосредственной ответственности за внедомашнее распределение, их личная автономия и влияние на других наиболее ограничены. Напротив, там, где мужские права по распределению благ и услуг ненамного больше женских, значительно меньше разницы наблюдается и в социальном статусе обоих полов.

Вот как выглядит, например, сравнительный социальный и домашний статус женщин и мужчин у четырех африканских народов — мбути, ловеду, пондо и ганда, различающихся по формам собственности (у мбути преобладает общинная собственность, у ловеду и пондо — семейная, у ганда — индивидуальная) и по степени участия женщин в коллективном производительном труде (у мбути и ловеду женщины трудятся наравне с мужчинами, у пондо их участие меньше, а у ганда они заняты исключительно домашней работой) (табл. 3)[33].

Таблица 3

Социальный и домашний статус женщин по сравнению с мужчинами в четырех африканских обществах*

Покатели статуса женщин	Дискриминация женщин			
	мбути	ловеду	пондо	ганда
Социальная жизнь				
Взаимная помощь	нет данных	нет	нет	сильная
Самостоятельное социальное представительство	нет	нет	нет	сильная
Социализационные возможности	нет	нет	нет	сильная
Внебрачные половые связи	нет	нет	нет	сильная
Развод	нет	нет	нет	сильная
Распоряжение общественным имуществом	нет	нет	сильная	сильная
Политические функции	нет	нет	сильная	сильная
Решение внесемейных споров	нет	нет	сильная	сильная
Внесемейное общение со сверхъестественным	нет	нет	сильная	сильная
Домашняя жизнь				
Жена наследует семейную собственность	нет	сильная	сильная	сильная
Авторитет жены в домашних делах	нет	сильная	сильная	сильная
Сексуальная автономия (компенсация за супружескую измену)	нет	сильная	сильная	сильная
Менструальные и репродуктивные ограничения	нет	слабая	слабая	сильная

* *Sacks K.* Engels Revisited: Women, the Organization of Production and Private Property // Women, Culture and Society / Ed. by M. Z. Rosaldo and L. Lamphere. — Stanford, 1974.

Эти факторы влияют и на дифференциацию воспитательных функций обоих полов. Фридль подчеркивает, что местопребывание детей и распределение ответственности за выхаживание младенцев зависят от производственных задач, отведенных обществом женщинам, а не наоборот.

Биологические женские функции зачатия, вынашивания, деторождения и выкармливания явно связаны с универсальностью нормы, согласно которой главная ответственность за выращивание детей принадлежит женщинам; не случайно во многих языках

понятия «женщины и дети» настолько тесно связаны, что образуют единый блок. Но сколько детей женщина рожает, кому они принадлежат, кто тратит время и энергию, надзирая за их активностью, где содержат детей и до какого возраста надзор за ними считается необходимым, — все эти вопросы и ответы на них систематически связаны с целостной социальной и культурной системой общества, а не исключительно с биологической предопределенностью женщины к материнству[34].

Мы еще вернемся к этой теме в связи с проблемой родительства. Сейчас достаточно подчеркнуть, что каковы бы ни были общие закономерности полового диморфизма, индивидуальные различия свойства мужчин и женщин в любом обществе обусловлены прежде всего гендерной дифференциацией общественно-производственной деятельности, причем гендерная стратификация и социальный статус мужчин и женщин могут быть разными не только в разных обществах, но и в разных сферах жизнедеятельности одного и того же социума.

Сталкиваясь с традиционными моделями гендерной стратификации, где мужчинам отводится ведущая, главенствующая роль, а женщины выглядят зависимыми, подчиненными, люди подчас не замечают стоящей за этим более тонкой дифференциации публичной и домашней сфер. В патриархальных обществах публичная сфера, как правило, составляет привилегию мужчин, участие женщин в ней строго ограничивается, что создает впечатление их полного бесправия. Но такое впечатление иной раз ошибочно, поскольку в другой, домашней сфере бытия, право принятия решений столь же монопольно принадлежит женщинам, и мужчины не могут в них вторгаться.

Маскулинность и феминность как культурные конструкты

Систему гендерной стратификации любого общества нельзя понять вне связи с его половым и сексуальным символизмом.

Речь идет не просто о взаимодополнительности «священного» (высшего) и «мирского» (низшего) миров, распределенных между мужчинами и женщинами. Как свидетельствует анализ культурного мира австралийских аборигенов, хотя мужчины владеют основными секретами и играют ведущую роль в большинстве религиозных обрядов и церемоний, функции женщин в них также значительны. Во-первых, женщины принимают участие во многих обрядах, контролируемых мужчинами, а также могут проводить свои собственные. Во-вторых, значительная часть священных обрядов и символов в равной степени связана с обоими полами. В-третьих, во многих районах Австралии у аборигенов существуют устойчивые

представления, что вначале, до того как они были «украдены» мужчинами, священные обряды и их эмблемы находились во владении женщин[35]. То же можно сказать и о многих других народах[36].

Степень поляризации аскриптивных (приписываемых) гендерных черт неодинакова в разных обществах. Хотя маскулинность обычно ассоциируется с инструментальностью (деловитость, прагматизм, ориентация вовне), независимостью и агрессивностью, а феминность — с экспрессивностью (эмоциональность, чуткость и т.п.) и мягкостью, разные культуры выглядят в этом отношении неодинаково жесткими[37], позволяя антропологам говорить о «маскулинных» и «феминных» культурах.

Голландский антрополог Герт Хофстеде эмпирически сравнивал типичные ценностные ориентации людей в разных культурах по нескольким признакам, включая маскулинность и феминность.

Маскулинные общества, по Г. Хофстеде, отличаются от феминных по целому ряду социально-психологических характеристик, далеко выходящих за пределы собственно-гендерной стратификации и отношений между полами. Первичные ценностные ориентации маскулинных культур отличаются высокой оценкой личных достижений; высокий социальный статус считается доказательством личной успешности; ценится все большое, крупномасштабное; детей учат восхищаться сильными; неудачников избегают; демонстрация успеха считается хорошим тоном; мышление тяготеет к рациональности; дифференциация ролей в семье сильная; люди много заботятся о самоуважении.

Первичные ценностные ориентации феминных культур, напротив, выдвигают на первый план необходимость консенсуса; здесь ценится забота о других; щадят чувства других людей; четко выражена ориентация на обслуживание; красивым считается маленькое; присутствует симпатия к угнетенным; высоко ценится скромность; мышление является более интуитивным; много значит принадлежность к какой-то общности, группе.

Эти базовые различия преломляются и в других сферах общественной и личной жизни. Обобщенная сводка этих различий представлена ниже[38].

Следует иметь в виду, что «маскулинность» и «феминность» в работах Г. Хофстеде являются не психологическими, а антропологическими категориями. Они фиксируют различия не между индивидами, а между странами (культурами), населению которых предъявляются в качестве подразумеваемых нормативных ориентиров с разной степенью выраженности. Одна и та же страна может быт «феминной» по одному параметру и «маскулинной» по другому, не говоря уже о классовых и иных социально-групповых различиях.

Таблица 4

Ключевые различия между фемининными и маскулинными обществами
(по Хофстеде)

Фемининные	Маскулинные
Общая норма	
Господствующие ценности в обществе — забота о других и стабильность	Господствующие ценности в обществе — материальный успех и прогресс
Важны люди и теплые отношения	Важны деньги и вещи
Все должны быть скромными	Мужчины должны быть напористыми, честолюбивыми и «крутыми»
И мужчинам и женщинам позволительно быть нежными и заботиться от отношениях	Женщины предполагаются нежными и заботящимися об отношениях
Симпатия к слабым	Симпатия к сильным
Маленькое и медленное красиво	Большое и быстрое красиво
Секс и насилие в СМИ запрещены	Секс и насилие широко представлены в СМИ и на ТВ
В семье	
И отцы и матери имеют дело как с фактами, так и с чувствами	Отцы имеют дело с фактами, а матери — с чувствами
Как мальчики, так и девочки могут плакать, но не должны драться	Девочки плачут, мальчики — нет; мальчики должны драться, когда на них нападают, девочки — нет
В школе	
Внимание к среднему ученику	Внимание к лучшему ученику
Неудачи в школе не очень важны	Неудачи в школе — несчастье
В учителях ценится дружественность	В учителях ценится блеск
Мальчики и девочки изучают одни и те же предметы	Мальчики и девочки изучают разные предметы
На работе	
Работать, чтобы жить	Жить, чтобы работать
Менеджеры руководствуются интуицией и стремятся к согласию	Менеджеры должны быть решительными и напористыми
Акцент на равенстве, солидарности и качестве трудовой жизни	Акцент на справедливости, соревновательности и достигнутых результатах
Разрешение конфликтов путем компромисса и переговоров	Разрешение конфликтов путем победы «лучшего»
В политике	
Идеал общества всеобщего благоденствия	Идеал общества высоких достижений
Надо помогать нуждающимся	Нужно поддерживать сильных
Пермиссивное, терпимое общество	Строгое, карающее общество

Окончание табл.

Феминнные	Маскулинные
Высший приоритет — сохранение среды	Высший приоритет — поддержание экономического роста
Правительство тратит сравнительно большую часть бюджета на помощь бедным странам	Правительство тратит сравнительно небольшую часть бюджета на помощь бедным странам
Правительство тратит сравнительно малую часть бюджета на вооружение	Правительство тратит сравнительно большую часть бюджета на вооружение
Международные конфликты должны разрешаться путем переговоров и компромиссов	Международные конфликты должны разрешаться путем демонстрации силы или путем борьбы
Сравнительно много женщин занимают выборные политические должности	Сравнительно мало женщин занимают выборные политические должности
Преобладающие идеи	
Господствующие религии подчеркивают взаимодополнительность полов	Господствующие религии подчеркивают мужские прерогативы
Освобождение женщин означает, что мужчины и женщины должны нести равную нагрузку дома и на работе	Освобождение жнщин означает, что женщины должны быть допущены к позициям, которые раньше занимали тоько мужчины
Сексуальность	
Спокойное отношение к сексуальности как бытовому явлению	Моралистическое отношение к сексуальности
Слабые запреты на открытое обсуждение сексуальных вопросов	Строгие запреты на открытое обсуждение сексуальных вопросов
Сексологические исследования фиксируют внимание на переживаниях и чувствах	Сексологические исследования фиксируют внимание на количественных характеристиках
Больше внебрачных сожительств	Меньше внебрачных сожительств
Меньшая зависимость жены от мужа	Большая зависимость жены от мужа
Меньше различий между сексом и любовью	Больше различий между сексом и любовью
Признание женской сексуальной активности	Норма женской сексуальной пассивности
Секс рассматривается как партнерское отношение	Секс часто ассоциируется с эксплуатацией партнера
Более терпимое отношение к мастурбации и гомосексуальности	Нетерпимое отношение к мастурбации и гомосексуальности

Источник: *Geert Hofstede and Associates.* Masculinity and Femininity. The Taboo Dimension of National Cultures — Thousand` Oaks 1998. — Pp. 16—17, 175.

Хотя эти свойства базируются на житейских представлениях о феминности и маскулинности, они «работают».

При сравнении по методике Г.Хофстеде 50 разных стран и трех регионов, включающих каждый по несколько стран (Арабские страны, Восточная Африка и Западная Африка) между ними обнаружились существенные различия, которые отнюдь не совпадают с уровнем их социально-экономического развития или богатства.

«Маскулинными» являются, к примеру, Япония, Австрия, Италия, Германия, США, Великобритания, Мексика, Венесуэла, Колумбия, Эквадор, Южная Африка, Австралия, Арабские страны, Филиппины.

«Фемининными», имеющими низкий балл по маскулинности, оказались Скандинавские страны — Швеция, Норвегия, Дания, Финляндия, а также Нидерланды, Франция, Португалия, Коста Рика и Таиланд.

Эти различия имеют важные социально-психологические и культурные последствия.

В психологической литературе маскулинность иногда отождествляется с индивидуализмом, а феминность с коллективизмом (другая пара категорий, применяемых Г.Хофстеде). Однако Г.Хофстеде подчеркивает, что статистически эти два параметра независимы друг от друга, «коллективистское» общество может быть маскулинным, и наоборот. Каждое общество по-своему уникально.

Хотя степень маскулинности/феминности каждой культуры исторически более или менее стабильна, она может изменяться в зависимости от конкретных социально-политических обстоятельств. Войны, политические кризисы или подъем национальных чувств создают повышенный спрос на героев-воинов и тем самым повышают ценность «маскулинных» качеств.

Естественно, что и детские стереотипы в этих обществах будут не совсем одинаковыми.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Что изучают гендерные исследования?
2. Как объясняется происхождение половых различий в свете эволюционной биологии (теория В.А.Геодакяна)?
3. Проанализируйте, можно ли свести социальные и психологические различия между мужчинами и женщинами к половому диморфизму и психофизиологии.
4. Что такое «гендерная стратификация» и как она выглядит по данным истории и антропологии?
5. Перечислите социально-структурные факторы гендерного разделения труда.
6. Что такое «маскулинность» и «феминность» по данным психологии и общественных наук?

Глава 3
ПОЛОВОЙ СИМВОЛИЗМ И СТЕРЕОТИПЫ МАСКУЛИННОСТИ/ФЕМИНИННОСТИ

Тот факт, что это истина, не важен; но в это верят люди — вот в чем дело, черт побери!

Г. К. Лихтенберг. Афоризмы

Бинарные оппозиции

Символизация мужского и женского начал в древних мифологиях, на первый взгляд, подтверждает теорию, согласно которой мужской пол воплощает обновление и изменчивость, а женский — сохранение и устойчивость. Во многих древних мифологиях мужчина выступает как носитель активного, социально-творческого начала, а женщина — как пассивно-природная сила. Например, в древнекитайской мифологии женское начало «Инь» и мужское «ян» трактуются как полярные космические силы, взаимодействие которых делает возможным бесконечное существование Вселенной. Слово «Инь», которое обычно называется первым, символизирует тьму, холод, влажность, мягкость, пассивность, податливость, а «ян» — свет, сухость, твердость, активность и т. д. Соединение мужчины с женщиной напоминает космический брак Неба с Землей во время грозы. В большинстве мифологий луна, земля и вода трактуются как женское начало, а солнце, огонь и тепло — как мужское и т. д.

Но противопоставление мужского и женского — лишь одна из длинной серии элементарных бинарных оппозиций, с помощью которых архаическое сознание пыталось упорядочить свой жизненный мир: счастье — несчастье, жизнь — смерть, чет — нечет, правое — левое, верх — низ, небо — земля, день — ночь, солнце — луна, светлое — темное, огонь — влага, земля — вода, свое — чужое, старшее — младшее и др. О символическом значении «правого» и «левого», напоминающем о билатеральности, асимметрии мозга существует огромная специальная литература, начиная с классического очерка Р. Гертца (1909) и кончая трудами К. Леви-Стросса, Р. Нидхэма, Вяч. Вс. Иванова и В. Н. Торопова[39]. Наиболее общие, типичные пары оппозиций, сопутствующих латеральному символизму, приводятся на с. 211.

Вопрос о происхождении бинарных оппозиций остается спорным. Одни авторы считают, что они отражают какие-то конкретные особенности социальной жизни первобытного общества, например, факт дуальной организации социальных институтов[40]. Дру-

Свойства, ассоциирующиеся с латеральным символизмом*

Правое	Левое
Мужчина, самец	Женщина, самка
Старшее, высшее	Младшее, низшее
Хорошее, нравственное, предусмотрительное	Плохое, безнравственное, непредусмотрительное
Сильное, важное	Слабое, неважное
День, свет, солнце	Ночь, тьма, луна
Сверху, впереди	Снизу, сзади
Поселение, дом	Лес, чаща
Домашнее, вареное, земледелец	Дикое, сырое, охотник
Жизнь, здоровье, богатство	Смерть, болезнь, бедность
Восток	Запад
Юг	Север

* *Needham R.* Right and Left. — Chicago, 1973.

гие видят в бинарных оппозициях имманентные, сложившиеся в ходе антропогенеза и генетически закрепленные свойства человеческой психики[41]. Последняя точка зрения, на мой взгляд, убедительнее.

Каково бы ни было их происхождение, бинарные оппозиции оказывают огромное воздействие на все логические операции, связанные с классификацией и категоризацией, к числу которых относится и определение «мужского» и «женского».

Согласно авторитетной и хорошо эмпирически подтвержденной теории категоризации Е. Рош[42], всякая классификация молчаливо покоится на двух принципах. Во-первых, она стремится передать максимум релевантной, существенной информации о свойствах данной категории, вместе с тем налагая на нее минимально необходимую когнитивную нагрузку.

Во-вторых, объекты реального мира (в отличие от искусственных стимулов, используемых в лабораторном исследовании формирования понятий) имеют свойства, обладающие высокой корреляционной структурой, и это сказывается на их восприятии. Например, существа, покрытые перьями, с большей вероятностью обладают крыльями, чем существа, покрытые мехом (значение ковариации признаков уже отмечалось в предыдущем разделе книги).

Отсюда — два принципиально разных типа или параметра категоризации. В одном случае фиксируется качественное различие явлений в форме максимально ясных, внутренне последовательных прототипов, предельных случаев, выражающих сущность дан-

ного явления, очищенного от всяких непоследовательностей, противоречий и т.д. В другом случае устанавливаются количественные градации, объекты различаются по степени выраженности, характерности для них того или иного качества.

Согласно теории Е. Рош, категоризация начинается с того, что понятия (и обозначаемые ими явления) представляются взаимоисключающими, дискретными: «добро или зло», «день или ночь», «мужское или женское». В дальнейшем жесткая дихотомизация становится недостаточной, бинарная оппозиция приобретает характер континуума, где крайние случаи постепенно переходят друг в друга, превращаясь из элементарных стереотипов, под которые явления подгоняются механически, в их прототипы («идеально черное тело», «идеальная женщина»), которые в чистом виде никогда не встречаются, но позволяют концептуализировать свойства явлений по определенному признаку. Когда же выясняется, что любой объект можно категоризировать не по одному, а по множеству разных континуумов, мир из плоскостного и черно-белого становится многомерным, объемным и многоцветным. Применительно к нашей теме это значит, что «мужское» и «женское» сначала выглядят абсолютными противоположностями, затем превращаются в полюсы континуума «маскулинности/феминности» и, наконец, становятся автономными свойствами, обладание которыми или их проявление зависит от целого ряда обстоятельств и условий, из данной категоризации не вытекающих.

Сложность, однако, состоит в том, что все бинарные оппозиции не только содержат в себе момент оценки, но последовательно распределяются на положительные и отрицательные. Согласно Ч. Осгуду, изучившему под этим углом зрения носителей 12 разных языков, человеческое сознание всегда отличается:

а) биполярной организацией — значения дифференцируются в терминах полярных оппозиций;

б) атрибуцией положительности одному из полюсов каждого параметра классификации;

в) тенденцией параллельной полярности — полюсы разных измерений связываются друг с другом параллельно, т.е. положительные с положительными и отрицательные с отрицательными, а не наоборот. Это верно не только относительно категорий древнейшей метафизики, где «ян» выступает как положительное, а «Инь» как отрицательное начало, но и относительно универсальных лингвистических категорий конъюнкции, соединения («и») и дизъюнкции, разделения («но»).

В некоторых случаях данный феномен можно объяснить чисто лингвистически, тем, что «отрицательная», маркированная категория создается путем трансформации и дополнения «положительного», немаркированного термина; слова «неуверенность» и «несогласие» производны от «уверенности» и «согласия», а не

наоборот. Но почему «*и*» всегда положительнее, чем «*но*», «вера» — чем «сомнение», а «мужчина» — чем «женщина»?

Как полагает Ч. Осгуд, это связано прежде всего со степенью близости описываемой категории к «Я», что нагляднее всего видно в терминах родства, где дальние родственники обозначаются более развернутыми, маркированными терминами, чем близкие, отношения с которыми как бы сами собой разумеются. Возможно, тут действует также некая интуитивная, подразумеваемая шкала ценностей. В маленьких человеческих группах, внутри которых первоначально возникли языки, более близкие, зрелые и маскулинные «другие» обладали большими возможностями распределения поощрений и наказаний между разными «Я», создавая тем самым некоторое дифференциальное подкрепление. Эта иерархия аффективных смыслов, уходящая в далекие глубины филогенеза, по сей день сохраняется в виде общей языковой, когнитивной и эмоциональной нормы, так что положительная оценка — не просто одна из характеристик, а самая сущность «ян», так же как негативная оценка составляет сущность «Инь». «При рассмотрении универсалий положительного и отрицательного в современных человеческих языках складывается впечатление, что люди с незапамятных времен получали большее подкрепление за силу, нежели за слабость, за активность, нежели за пассивность, за высокий рост, нежели за малый, и — в порядке экстраполяции этих принципов — за маскулинность, нежели за феминность; что люди находили изобилие более приятным, чем бедность, уверенность — более вдохновляющей, чем неуверенность, веру — более удобной, чем сомнение, утверждение — более динамичным, чем отрицание, и, в самом общем виде, согласованность — более подкрепляющей, чем несогласованность»[43]. (Любопытно вспомнить в этой связи мысленный «этнопсихологический» эксперимент в романе И. Эренбурга «Хулио Хуренито», герои которого должны были, упразднив все прочие слова человеческого языка, выбирать между «да» и «нет» когда представители всех народов, кроме евреев предпочли «да».)

Мы не будем обсуждать специальные психолингвистические и семиотические теории. Единственная цель экскурса в эту область — доказательство того, что бинарные оппозиции, лингвистическое маркирование и т. п. не являются исторически производными от полового диморфизма и тем более не могут считаться «отражением» свойств, «имманентно» присущих мужчинам и женщинам. Напротив, формы мышления сами во многом детерминируют способы восприятия, категоризации и социального структурирования половых различий и соответствующих этнокультурных стереотипов. «...Натуральные свойства пола и естественные процессы сексуальности и продолжения рода дают лишь предположительный и двусмысленный фон для культурной организации пола и

сексуальности. Что такое пол, чем являются мужчины и женщины и какие виды отношений существуют или должны быть между ними — все эти понятия не просто отражают или разрабатывают биологические "данности", но являются в значительной мере результатами социальных и культурных процессов. Самый акцент на биологическом факторе внутри разных культурных традиций вариабелен; одни культуры считают различия между полами почти исключительно биологически обусловленными, тогда как другие придают биологическим или предполагаемым биологическим различиям очень мало значения»[44].

Гендерные различия и сексуальный символизм

Хотя «мужское» и «женское» составляет необходимый элемент системы бинарных оппозиций, эти категории имеют также свой собственный, специфический смысл. Так, в рамках китайской системы «Инь-ян» существовало более узкое и содержательно определенное различение собственно маскулинности — «сюн» и фемининности — «цы»[45].

Образы «мужского» и «женского» в разных культурах отличаются разной степенью сложности, детализированности и значимости. Например, средиземноморские народы имеют значительно более дифференцированные и эксплицированные представления о природе пола (причем эти представления пронизывают все сферы их общественной жизни), чем народы Северной Европы[46].

Метафоры маскулинности и фемининности весьма различны по содержанию и не всегда выдержаны в терминах симметричного дуализма.

Например, хотя в скотоводческом хозяйстве средневековой Монголии имелись мужские и женские виды труда, жесткой границы между ними не было, их исполнители были взаимозаменяемы и равноправны. Такое же равенство существует и в мифологии: небо (отец) дает человеку душу, а земля (мать) — тело. У каждого человека есть предки по кости (отца) и по крови (матери), тех и других необходимо знать и почитать. Напротив, японская мифология, как и социальная жизнь, жестко ориентирована на мужское лидерство, женское начало мыслится подчиненным и второсортным. В тибетском тантризме мужское и женское начала выглядят взаимодополнительными энергетическими принципами. Женское начало (абсолютная интуиция) подчинено мужскому (метод познания), но друг без друга они бессильны. Женщина не может стать на путь Будды, потому что для этого ей надо переродиться в мужчину. Но и мужчина не может достичь совершенства, не реализовав заложенной в нем женской природы[47]. Женщина как активно-творческое начало представлена в многочисленных

материнских культах, образах индуистской богини Кали, древнеегипетской Изиды и т.д.

Мифология, как и биология, все время вращается в русле двух противоположных принципов: поляризации полов и их единства, нераздельности.

Принцип поляризации полов наглядно проявляется уже в том, что древнейшим знаком обозначения мужского и женского начал было изображение гениталий. Причем, как показал А.Леруа-Гуран, если в раннем и среднем Верхнем палеолите центральное место занимают фемининные изображения и символы, а мужские знаки представлены слабее и находятся на периферии пещеры, то в позднем палеолите наблюдается прямо противоположное[48]. Некоторые исследователи связывают эту метаморфозу с эволюцией «половой иерархии» от первоначального равенства полов через матрилокальность к патрилокальности[49].

Пол и сексуальность составляют неотъемлемую часть символической культуры человечества. Не говоря уже о непосредственных изображениях гениталий, они представлены в самых разнообразных религиозных и иных мифопоэтических символах[50]. Мужские гениталии символизируют силу, могущество, власть, общее одухотворяющее, но не обязательно детородное начало[51].

Наряду с различием и противоположностью полов в мифологическом сознании широко представлена идея андрогинии, двуполости, совмещения мужского и женского начал в одном лице. Двуполыми были многие божества[52]. В древнегреческом пантеоне это сын Гермеса и Афродиты Гермафродит, в древнеиндийском — Адити, корова-бык, мать и отец других богов, в древнеегипетском — Ра, совокупившийся сам с собой («упало семя в мой собственный рот») и т.д. Такие божества нередко изображались с двойным набором гениталий и других половых признаков — Шива в Индии или бородатая Афродита. Во многих мифологиях двуполыми считались и предки первых людей, этим подчеркивались их единство, цельность. Даже библейская история сотворения человека существует в двух разных версиях. Первая — всем известная история создания Евы из Адамова ребра (Бытие, 2, 21—23), вторая — об одновременном сотворении: «И сотворил Бог человека по образу своему, по образу Божию сотворил его, мужчину и женщину сотворил их» (Бытие, I, 27). Последняя формула иногда трактуется как утверждение первоначальной двуполости Адама, из тела которого позже извлекается Ева.

Мотив андрогинии характерен для даосизма. «Дао» — изначально женское начало, «мать мира». Лао-цзы в некоторых текстах называется собственной матерью, об отце же его легенда умалчивает. Даосские тексты отдают явное предпочтение женскому началу перед мужским, особенно в описании тела. Как пишет Е.А.Торчинов, «тело даоса — женское тело, в котором происходит соеди-

нение первоначал, плод которого оказывается в конце концов самим преображенным адептом. Далее, тело даосского адепта — аналог, образ материнского лона Дао, уподобиться которому до конца стремится адепт»[53]. Отсюда — воспевание женственности в физиологическом смысле, стремление культивировать в себе фемининное поведение, податливость, пассивность, желание походить на «сияющую деву». Однако оборотной стороной даосского культа женственности является мизогиния — враждебное и презрительное отношение к конкретным земным женщинам, которые, в сущности, не нужны даосу.

Оппозиция мужского и женского начал иногда вообще не заземляется на эмпирические различия между индивидами. Древнекитайская мифология утверждает, что всякое человеческое тело содержит в себе как мужское, так и женское начало, хотя в женщине больше представлено «инь», а в мужчине — «ян»; на разделении органов по этому принципу покоится вся китайская народная медицина. На необходимости гармонического сочетания мужского и женского начал в одном лице настаивает тантризм.

Многие ученые, в частности М. Элиаде[54], полагают, что понятие андрогинии — сравнительно позднего происхождения и что в Австралию оно было принесено из Меланезии и Индонезии.

Символические инверсии

Как бы то ни было, тема андрогинии и перемены пола играет важную роль во многих обрядах. У австралийцев инициация мальчика включает его временное ритуальное превращение в женщину. У многих африканских народов (масаи, нанди, нуба и др.) инициируемых мальчиков переодевают в женскую одежду, а у южноафриканской народности суто одевают в мужское платье инициируемых девочек. Условное ритуальное превращение юношей в женщин зафиксировано у папуасов Новой Гвинеи, у островитян Торресова пролива и т.д. Широко распространенный обычай ритуальной наготы инициируемых мальчиков в течение периода их сегрегации от женщин также интерпретируется как знак асексуальности посвящаемого, который, прежде чем обрести определенный пол, проходит фазу обладания свойствами обоих полов. Символическая инверсия, переодевание мужчин в женскую одежду и обратно, характерна и для многих архаических праздников, от Сатурналий и Гибристики до средневекового карнавала.

Одни и те же по своей биологической и поведенческой природе явления иногда по-разному оцениваются и символизируются не только в разных культурах, но и в одной и той же. Например, культура строжайше запрещает и осуждает инцест, но его то и дело совершают боги, а для некоторых культурных героев он пря-

мо-таки обязателен как знак их «избранничества»[55]. Культура строго различает мужские и женские роли и модели поведения и запрещает нарушать эти границы, например в одежде. Однако всюду есть какие-то узаконенные, освященные традицией формы ритуального трансвестизма и т. п. Чем объясняется такое противоречие и амбивалентность?

Как и в трактовке половых различий, в интерпретации сексуального символизма существуют два подхода. Первый идет от индивида к культуре, полагая, что последняя лишь оформляет, структурирует и регламентирует импульсы, возникающие в индивидуальном сознании. С этой точки зрения распространенность инцестуальных мотивов в культуре — свидетельство непреодолимости подобных влечений (эдипов комплекс), а противоречивость культурных норм — отражение амбивалентности либидо. Второй подход идет от культуры к индивиду, полагая, что культура не просто отражает индивидуальные вариации либидо, но и в достаточно широких пределах формирует его направленность; иначе говоря, сексуальность рассматривается как социальное явление. В первом случае важен поведенческий акт как выражение внутренних импульсов индивида, во втором — значение, придаваемое действию культурой, которая формирует соответствующую мотивацию и стиль поведения.

Структурируя наиболее важные аспекты социального поведения, культура всегда оставляет место для каких-то индивидуальных или ситуативных вариаций. Одни поступки тщательно регламентируются и оцениваются как «хорошие» или «плохие», «правильные» или «неправильные», другие же целиком предоставляются индивидуальному усмотрению, причем размер и содержание таких «допусков» существенно варьируют в разных обществах и сферах бытия.

Формулируя то или иное предписание, культура почти всегда предусматривает какие-то возможности его нарушения. Эти исключения часто смягчаются тем, что относятся либо к другому времени (например, к «мифологическому времени» в отличие от реального), либо к особым персонажам-богам или героям, подражать которым рядовой человек не может, так что общая норма не теряет своей силы и обязательности. Но существуют и такие ситуации, в которых нарушение и «перевертывание» установленных норм и правил является обязательным правилом, законом.

Узаконенное нарушение демаркации гендерных ролей ярче всего проявляется в первобытном празднике и карнавальной, смеховой культуре. Праздник, как и «смеховой мир» в целом, выворачивает наизнанку весь существующий и особенно нормативный мир культуры, выявляя тем самым его условность и противоречивость. «Символическая инверсия» — не просто всплеск подавленных эмоций, а скорее «акт экспрессивного поведения, который пе-

ревертывает, противоречит, отменяет или некоторым образом представляет альтернативу общепринятым культурным кодам, ценностям и нормам, все равно, являются ли они языковыми, литературно-художественными, религиозными или социально-политическими»[56].

В основе этой культурной инверсии лежат, по-видимому, те же самые психологические механизмы, которые выявил К. И. Чуковский, изучая детские «перевертыши», «лепые нелепицы»[57]. «Перевертыши», писал К. И. Чуковский, не только помогают ребенку укрепиться в своем знании нормы, но и привлекают его внимание к потенциальным вариативным возможностям бытия. Не случайно взаимообращение, выворачивание наизнанку, переворачивание вверх ногами предметов и их свойств неизменно присутствуют и во взрослом фольклоре («ехала деревня мимо мужика, вдруг из-под собаки лают ворота» и т. д.). В символической культуре «обращению», перевертыванию подвергаются, в сущности, все бинарные оппозиции: верх и низ, жизнь и смерть, боги и демоны, свет и тьма, день и ночь, люди и животные и, конечно же, половые роли, различия и признаки, начиная с одежды и кончая сексуальными позициями.

Символическая инверсия может быть и условно-игровой, и религиозно-символической, и ритуальной, и бытовой. С точки зрения семиотики и культурологии трансвестизм, как и другие карнавальные обряды, является «одним из случаев ритуальной нейтрализации семиотически значимых оппозиций, в данном случае оппозиции мужской — женский»[58]. Недаром двуполые существа, андрогины, считались богами или «сверхлюдьми».

Весьма поучительно в этом смысле изучение институционализированного трансвестизма, особенно института бердашей, т. е. людей, изменяющих свою половую идентичность и статус и принимающих одежду, занятия и поведение противоположного пола. Институт этот был широко распространен среди американских индейцев, народов Севера (чукчи, алеуты и т. д.), Дальнего Востока (индонезийские даяки) и Африки (баконго)[59].

Религиозно-философский символизм не только отражает структуру реальной гендерной стратификации, но и оказывает на нее обратное воздействие. Изучая исторические источники неравенства полов, американский этнограф П. Р. Сэндэй[60] сопоставила систему полового разделения труда в 112 бесписьменных обществах с их космогонией и представлениями о половой принадлежности творца или первопредка. Среди изученных мифов 50 % (тода, тупинамба, мундуруку, греки, готтентоты, гиляки, хауса, амхара, азанде, египтяне, команчи, аранда и др.) были сочтены маскулинными, 18 % (семанги, лепча, туареги, тикопия, ибаны и др.) — фемининными и 32 % (самоанцы, алорцы, ашан-ти, омаха, дживера, кикуйу, тонга, андаманцы, бамбара, тив и др.) —

смешанными. Эта символика оказалась статистически связана как с социальным статусом, так и с конкретным поведением мужчин и женщин. Например, в обществах с фемининным символизмом отцы поддерживают более тесный контакт с детьми, чем там, где боги и первопредки — мужчины. Фемининный символизм благоприятствует также более благожелательным и равным отношениям между супругами, тогда как маскулинные божества чаще поощряют насилие, соперничество и т.д.

Религиозно-философский символизм оперирует глобальными, космическими образами, претендующими на вневременное и внепространственное бытие. Стереотипы маскулинности и фемининности обыденного сознания гораздо конкретнее, в них яснее прослеживается связь с социальными реалиями. Каковы бы ни были «глобальные» бинарные оппозиции, в обыденном сознании земледельческих народов женщина чаще ассоциируется не с «лесом», а с «домом», не с «диким», а с «прирученным». Тем не менее в принципах описания и критериях оценки мужчин и женщин существуют определенные транскультурные константы.

Гендерный порядок и властные отношения

В подавляющем большинстве обществ мужчины воспринимаются и описываются главным образом в статусно-ролевых категориях, по их общественному положению, роду занятий и социальным достижениям, а женщины — почти исключительно в терминах их отношений с мужчинами, как их сестры, жены и матери; в описаниях женщин подчеркиваются такие черты, как плодовитость, сексуальность, материнство, свойства темперамента, характера, внешности[61]. В качестве персонификации природного начала женщина часто изображается нарушительницей социального порядка, воплощением беспорядочности, хаоса.

Аскриптивные свойства мужчин и женщин зависят также от их конкретного положения в системе кровнородственных отношений. Это особенно наглядно выступает при описании лиц, относящихся к категориям, совмещение которых культурно запрещено.

В патрилинейных, а в известной степени — и в остальных обществах, разные категории мужчин и женщин воспринимают и оценивают друг друга по-разному, в зависимости от отношений родства. С одной стороны, мужчина видит в женщине сексуальный объект, потенциальную жену. Поскольку жена происходит из чужого племени, ей приписывается сомнительная верность, а то и прямая враждебность. Женщины описываются как чуждые, опасные существа, нередко колдуньи. Например, папуасы энга (Новая Гвинея) прямо говорят, что они «женятся на своих врагах»; жена из чужого рода остается для них чужим человеком, носителем

угрозы. Мальчиков энга с детства учат избегать общества женщин, бояться половых контактов и т.д.[62]. С другой стороны, мужчина видит в женщине мать, сестру или дочь; такие женщины, не будучи сексуальными объектами, представляются дружественными, своими, близкими. Сводный, усредненный стереотип женщины, будучи производным от обеих этих ролевых систем, неизбежно оказывается противоречивым.

Анализируя содержание стереотипов маскулинности и феминности, нельзя забывать о наличии такого распространенного социально-психологического явления, как андроцентризм — склонность воспринимать и оценивать женский мир сквозь призму мужского восприятия. В некоторых случаях, например при явно отрицательной оценке феминнных черт или трактовке женской активности как потенциально опасной, демонической и зловещей (в большинстве официальных религий женщина выглядит ритуально и духовно подчиненной, а ее собственные магические силы чаще отождествляются с колдовством, злом и т.п.), пристрастность мужской оценки совершенно очевидна. Но андроцентризм может выступать также в скрытых, неосознаваемых формах и даже разделяться самими женщинами, в чем нет ничего удивительного, так как идеи господствующего класса детерминируют не только его собственное сознание, но в значительной мере и сознание угнетенных.

Соотношение мужских и женских образов в символической культуре столь же противоречиво, как и реальные взаимоотношения полов. Подобно любым другим социальным группам, мужчины и женщины во всех культурах, с одной стороны, возвеличивают сами себя, а с другой — завидуют и подражают друг другу (а не только женщины завидуют мужчинам, как это представлял З.Фрейд). Одна и та же система гендерной стратификации поразному описывается мужчинами и женщинами. «Когда традиционных женщин хопи спрашивают: "Кто важнее — женщины или мужчины?", обычный ответ будет: "Разумеется, мы, потому что мы матери", с дополнением, что мужчины тоже важны, так как они поддерживают связь с богами»[63].

По-видимому, здесь есть свои стадиально-исторические закономерности. Превращение первоначальной половой дифференциации в гендерную стратификацию было исторически связано с уменьшением производственной, экономической роли женщин, которые стали рассматриваться прежде всего как воплощение репродуктивной функции. Символическим выражением этого стало появление множества специальных табу и запретов на общение с менструирующими, беременными и только что родившими женщинами, поскольку они «оскверняют» мужчину и подвергают его различным опасностям.

Хотя эти представления и правила выглядят резко мизогенными, некоторые из них, особенно послеродовые запреты, охраня-

ют здоровье женщины и ребенка. В трудных условиях первобытного общества, например, у африканских бушменов, кормление ребенка грудью продолжается 2—3 года, а то и дольше. Новая беременность в это время социально нежелательна, и табуирование женщины, чем бы оно ни мотивировалось, объективно служит средством регулирования рождаемости и сохранения потомства. С помощью этих запретов культура восполняет утраченные человеком биологические сезонные регуляторы сексуальной активности. Что же касается самой формулировки «осквернение» — то ведь запрет обращен к мужчинам.

Культурно-символические, естественно-биологические и социально-экономические аспекты при этом тесно переплетаются. Д. Фрэзер объяснял религиозные запреты контактов с менструирующей женщиной (мужчинам нередко запрещается не только иметь с ней половую связь, но и есть приготовленную ею пищу, находиться с ней в одном помещении и т.д.) прежде всего страхом первобытного человека перед пролитием крови[64]. Однако представление, что половой акт и вообще телесный контакт с менструирующей женщиной подрывает шансы мужчин на удачную охоту и, в порядке экстраполяции, — на рыбную ловлю и войну, кажется, получает и «натуралистическое» подкрепление[65]. Самые строгие запреты такого рода существуют у народов, живущих преимущественно охотой и собирательством. Между тем запах крови отпугивает травоядных животных, на которых чаще всего охотятся люди, и, напротив, привлекает хищников. Замечено, что олень в неволе избегает пищи, соприкасавшейся с менструальной кровью. Кроме того, существует мнение, что женские запахи, связанные с вагинальными выделениями, менструацией и молокоотделением, значительно устойчивее, чем запахи мужского тела, и это также может способствовать исключению женщин из охотничьей деятельности, что, конечно, не отменяет правомерности и «символического» объяснения.

Типичный недостаток кросскультурного изучения менструальных обычаев, как и большинства репродуктивных табу, состоит в том, что все они интерпретировались с мужской точки зрения, женские переживания и ценности во внимание не принимались. Между тем некоторые запреты могли быть и средствами самозащиты, позволяя женщинам в критические моменты своего жизненного цикла уклоняться от выполнения некоторых обязанностей, например, приготовления пищи.

Сопоставление этнографических данных о мужских «сексуальных страхах» и о распределении власти в ряде архаических обществ показало, что женская сексуальность строже регламентируется там, где жена пользуется большим авторитетом в семье и где женщины выполняют более важные социально-экономические функции[66]. Там, где безраздельно господствуют мужчины, значи-

тельно больше внимания уделяется мужским сексуальным символам и обрядам (операции на гениталиях, пищевые ограничения после полового акта, табу, связанные с использованием семени, и т.д.). Это соответствует общей логике древнего, да и не только древнего, сознания, согласно которой поведение людей более высокого социального ранга регламентируется тщательнее.

Отношения полов всегда взаимодополнительны и в чем-то соревновательны. Пока власть женщин невелика, мужчины меньше боятся женской сексуальности; по мере роста женского влияния их озабоченность возрастает. Это верно и для современного общества. Именно эмансипация женщин вызывает у мужчин, воспитанных в духе традиционной идеологии мужского верховенства («machismo»), неуверенность в собственной мужественности и чувство демаскулинизации.

Поскольку сложные социокультурные явления, как правило, обусловлены не одной, а многими причинами, объясняющие их теории также большей частью взаимодополнительны. Например, для объяснения страха мужчин перед женской сексуальностью этнографы выдвинули четыре различные гипотезы:

1) мужчины боятся женщин потому, что их жены происходят из враждебных деревень;

2) страх пред «осквернением» объективно способствует снижению рождаемости в обществах, испытывающих дефицит жизненных ресурсов;

3) мужские страхи обусловлены гипертрофированным эдиповым комплексом, бессознательным отождествлением «матери» с «сексуальным партнером»;

4) эти страхи объясняются трудностями мужской гендерной идентификации, враждебность к женщинам — средство утверждения мужского начала[67].

Все это, конечно, только гипотезы. Но характерно, что наука идет от примитивных монокаузальных теорий, объясняющих сложный феномен какой-то одной — экономической, бытовой или психологической — причиной, к комплексным построениям, в самой природе которых заложена возможность вариаций и разных типов развития. Это верно относительно не только репродуктивных табу, но и всего класса обрядов избегания.

Гендерный символизм и стереотипы маскулинности/феминности существуют также в художественной культуре. Искусствоведы подсчитали, что за вычетом последних двухсот лет, европейские художники и скульпторы изображали обнаженное мужское тело значительно чаще, чем женское. Но изображения эти принципиально различны. Как сказал английский искусствовед Д. Бергер, в изобразительном искусстве «мужчины действуют, женщины являются». Почти все картины изображают женщину так или иначе позирующей, демонстрирующей свое тело подразумевае-

мому зрителю-мужчине. «Мужчины смотрят на женщин. Женщины наблюдают себя, будучи созерцаемы. Это определяет не только большинство отношений между мужчинами и женщинами, но также отношение женщин к себе»[68]. Чем объясняется этот феномен? Имманентной пассивностью женщин? Особенностями мужской эротики? Но в индийском, персидском, древнеамериканском и африканском искусстве женщины выглядят столь же активными, как и мужчины. По-видимому, дело также в особом социальном заказе, за которым стоят устойчивые ценностные ориентации данной культуры[69].

До сих пор мы рассматривали маскулинность и фемининность как нормативные эталоны культуры. Но они являются также специфическими психологическими конструктами, и логика их развития в высшей степени поучительна.

Маскулинность и фемининность в психологии

В XIX в. маскулинные и фемининные черты считались строго дихотомическими, взаимоисключающими, а всякое отступление от норматива воспринималось как патология или шаг в направлении к ней (ученая женщина — «синий чулок»). Затем жесткий нормативизм уступил место идее континуума маскулинно-фемининных свойств. На этой основе в 30—60-х годах психологи сконструировали несколько специальных шкал для измерения маскулинности/фемининности (М—Ф) умственных способностей, эмоций, интересов и т.д. (тест Термана-Майлз; шкала М—Ф Миннесотского личностного теста — MMPI; шкала маскулинности Гилфорда и др.). Все эти шкалы предполагали, что в пределах некоторой нормы индивиды могут различаться по степени М и Ф, но сами свойства М—Ф представлялись альтернативными, взаимоисключающими: высокая маскулинность должна коррелировать с низкой фемининностью, и обратно, причем для мужчины нормативна, желательна высокая М, а для женщины — Ф. В дальнейшем, однако, выяснилось, что далеко не все психические свойства поляризуются на «мужские» и «женские». Кроме того, разные шкалы (интеллекта, эмоций, интересов и т.д.) в принципе не совпадают друг с другом: индивид, высоко маскулинный по одним показателям, может быть весьма фемининным по другим[70].

Новые, более совершенные тесты рассматривают маскулинность и фемининность уже не как полюсы одного и того же континуума, а как независимые, автономные измерения. Вместо простой дихотомии «маскулинных» и «фемининных» индивидов появились четыре психологических типа мужчин: маскулинные (высокие показатели по М и низкие — по Ф); фемининные (много Ф и мало М); андрогинные (высокие показатели по обеим шкалам) и

психологически недифференцированные (низкие показатели по обеим шкалам) и такие же четыре категории женщин.

Какое же соотношение М и Ф обеспечивает личности максимальное психологическое благополучие и счастье? Дифференциальная психология имеет на этот счет три точки зрения. Согласно первой, традиционной, наиболее благополучными будут люди, полоролевые ориентации которых максимально соответствуют их половой принадлежности, т.е. маскулинные мужчины и фемининные женщины. Согласно второй, оптимальной считается андрогиния, т.е. высокие степени как М, так и Ф для обоих полов, а согласно третьей — самый благоприятный фактор для обоих полов — высокая маскулинность.

Экспериментальная проверка этих гипотез в 32 отдельных исследованиях показала, что наиболее благополучными (в смысле общей психологической адаптированности и несклонности к депрессии) кажутся индивиды обоего пола с высокой степенью маскулинности. Существенное, хотя несколько меньшее подтверждение получила андрогинная модель, зато совсем не оправдалась теория «соответствия»[71].

Однако надо учитывать, что сами шкалы М — Ф неоднозначны. Их измерения соотносятся, с одной стороны, с индивидуальными свойствами, а с другой — с социальными определениями пола и полоролевыми предписаниями, принятыми в определенной социальной среде, а это — совершенно разные явления.

Похоже на то, что существующие психологические тесты удовлетворительно измеряют и предсказывают такие аспекты маскулинности/фемининности, как инструментальность и экспрессивность, но как эти свойства сочетаются с другими чертами маскулинного и феминного поведения — неясно[72].

Новейшие исследования указывают в том же направлении[73]. Инструментальность (ориентация на вещи, господство, субъективность) в противоположность экспрессивности (ориентация на людей, забота, общение) проявляется, в частности, в интересах и требованиях, предъявляемых людьми к своим занятиям. Мета-анализ шести проведенных за последние 40 лет голландских исследований, совокупным объектом которых было свыше 14000 мужчин и женщин, начиная со старшего школьного возраста, показал удивительную стабильность гендерных различий в этом вопросе[74]. То же продемонстрировал и мета-анализ 242 американских выборок (321 672 мужчин и мальчиков и 316 842 женщин и девочек) с 1970 по 1998 год, исследовавших наличие гендерных различий в свойствах предпочитаемой работы[75]. Хотя разница в предпочтениях мужчин и женщин невелика, она большей частью совпадает с гендерными ролями и стереотипами. В то же время многие свойства профессий стали для женщин и девочек в 1980—90-х годах более важными, чем в 1970-х, что свидетельствует о

повышении уровня женских притязаний по мере уменьшения гендерных барьеров.

Есть тут и свои возрастные предпочтения. Ориентация на андрогинию, т.е. стремление выйти за пределы жесткой половой дихотомизации, чаще встречается среди более старших людей, подростки же ориентируются преимущественно на полярные образы «мужского» и «женского». Хотя стереотипы маскулинности и феминности в принципе историчны и изменчивы, они имеют немало транскультурных констант и отличаются большой устойчивостью, заметно отставая от сдвигов в реальной гендерной стратификации, будь то общественное разделение труда и ценностные ориентации[76].

Например, повторное исследование полоролевых установок американских женщин в 1962 и 1977 гг. выявило громадный сдвиг от гендерной сегрегации к принципам гендерного равенства. В то же время сравнение представлений американцев о реальных и желательных свойствах мужчин и женщин в 1957 и 1978 гг. показало, что они остались почти такими же, что и десять-пятнадцать лет назад; мужчины считаются «агрессивными», «трудолюбивыми» и «способными к лидерству», а женщины — «чувствительными», «эмоциональными» и «заботящимися о внешности»[77]. Причем мужские стереотипы меняются медленнее, нежели женские.

Как справедливо считают Д.Спенс и Р.Хельмрайх, «классы психологических свойств и поведенческих структур, различающих мужчин и женщин в данное время и в данной культуре, не только множественны, но и могут иметь разные корни и относительно независимо варьировать у разных индивидов»[78].

Даже многие профессиональные психологи привыкли считать «половые особенности» однозначными, намертво связанными с гендерной принадлежностью индивида: если женщина пассивна и нежна, то она будет таковой в любых ролях и ситуациях. Но мужчины и женщины взаимодействуют друг с другом в конкретных социальных ролях, причем характер гендерной дифференциации в разных сферах деятельности, например на производстве и в семье, сплошь и рядом не совпадает.

Не менее важны макросоциальные, исторические условия. Принято считать, к примеру, что потребность в достижении у женщин ниже, чем у мужчин, и что современные «деловые женщины» — явление совершенно новое, беспрецедентное. Но может быть, дело не столько в стремлении к успеху как таковому, сколько в способах достижения поставленной цели? Великосветские львицы бальзаковской эпохи были не менее энергичны, властолюбивы и жестоки, чем их мужья и любовники. Но в тех исторических условиях честолюбивая женщина могла сделать карьеру только опосредованно, подыскав соответствующего мужа или организовав своими, специфически женскими методами его социальное

продвижение. Сегодня это ограничение отпало. Женщина может сама, без посредства мужчины, добиться высокого материального и общественно-политического статуса, и это существенно изменяет мотивацию и характер социального (ролевого) взаимодействия мужчин и женщин, при тех же самых индивидуальных задатках и различиях.

С этим связаны изменения в иерархии культурных норм и ценностей, ослабление поляризации стереотипов маскулинности и феминности и новые аспекты социализации мальчиков и девочек.

Вопросы и задания для самопроверки

1.Что такое бинарные оппозиции и как они формируют наши представления о мужском и женском?

2. Каково происхождение сексуального символизма и как он преломляется в философии и обыденном сознании?

3. Что такое символическая инверсия и почему культура отводит ей специальную нишу?

4. Как культурный символизм оправдывает и усугубляет гендерное неравенство?

5. Проанализируйте, пожалуйста, что на самом деле измеряют и фиксируют психологические тесты маскулинности/феминности?

Глава 4
ПРОБЛЕМЫ ГЕНДЕРНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Папа, как узнают, кто родился — мальчик или девочка? Ведь на них нет ни штанишек, ни юбочек.

К. Чуковский. От двух до пяти

Особенности социализации мальчиков и девочек

Какую же роль в формировании, закреплении или изменении гендерных различий играет воспитание детей? Исходным пунктом теоретизирования в данном вопросе служат два бесспорных эмпирических факта:

1) в любом человеческом обществе мальчики и девочки ведут себя по-разному;

2) в любом человеческом обществе от разнополых детей ожидают разного поведения и по-разному обращаются с ними.

Но насколько велики и насколько универсальны указанные различия и каково соотношение имманентных законов половой дифференциации (половых особенностей) и характерного для

данной культуры или человечества в целом стиля гендерной социализации? На эти вопросы нет готовых ответов. Больше того, они влекут за собой новые вопросы.

1. Чем отличается социализация мальчиков и девочек содержательно, по своим задачам? Это должно зависеть, с одной стороны, от ролевой дифференциации — к какой деятельности готовят детей, а с другой — от гендерного символизма — какие морально-психологические качества стараются им привить.

2. Кто является главным агентом гендерной социализации — родители или другие дети, лица своего или противоположного пола?

3. Как осуществляется гендерная социализация, каковы методы обучения ребенка гендерной роли и психологические механизмы ее усвоения ребенком на разных стадиях индивидуального развития?

4. Каковы возрастные границы и стадии этого процесса? Первичная гендерная социализация ребенка начинается буквально с момента рождения, когда, определив анатомический пол младенца, родители и другие взрослые начинают обучать его половой роли мальчика и девочки.

Первичная половая идентичность, осознание своей половой принадлежности формируется у ребенка уже к 1,5 годам, составляя наиболее устойчивый, стержневой элемент его самосознания. С возрастом объем и содержание этой идентичности меняются.

Двухлетний ребенок знает свой пол, но еще не умеет обосновать эту атрибуцию. В 3—4 года ребенок уже осознанно различает пол окружающих людей (интуитивно это делается гораздо раньше: уже грудные дети по-разному реагируют на мужчин и женщин), но часто ассоциируют его со случайными внешними признаками, например с одеждой, и допускают принципиальную обратимость, возможность изменения пола. Четырехлетний ребенок спрашивает: «Мама, когда ты была маленькой, ты кто была, мальчик или девочка?», и еще: «Вот когда я вырасту большой, я стану папой. Понятно. Ну, а когда же я буду женщиной?»

В 6—7 лет ребенок окончательно осознает необратимость половой принадлежности, причем это совпадает с бурным усилением половой дифференциации поведения и установок; мальчики и девочки по собственной инициативе выбирают разные игры и партнеров в них, проявляют разные интересы, стиль поведения и т.д.; такая стихийная половая сегрегация способствует кристаллизации и осознанию половых различий.

По каким признакам дети определяют свою и чужую половую принадлежность — до конца не ясно. Уже в 3—4 года гендерная принадлежность ассоциируется с определенными соматическими (образ тела, включая гениталии) и поведенческими свойствами. Но приписываемая им значимость и соотношение таких признаков могут быть различными, причем осознание ребенком своей гендерной

роли/идентичности предполагает также определенное отношение к ней. Оно включает в себя, во-первых, гендерно-ролевую ориентацию, представление ребенка о том, насколько его качества соответствуют ожиданиям и требованиям мужской или женской роли и, во-вторых, гендерно-ролевые предпочтения, какую гендерную роль/идентичность ребенок предпочитает. Это выясняется вопросами типа: «Кем бы ты предпочел быть — мальчиком или девочкой?» — и экспериментами, в которых ребенок вынужден выбирать между мужским и женским образцом. Особенно остро стоит эта проблема у детей с нарушениями в каких-то звеньях биологического пола, например с эндокринной патологией. Несовпадение гендерно-ролевых предпочтений и половой идентичности так или иначе проявляется в поведении ребенка и становится предметом обсуждения и оценки со стороны взрослых и сверстников (оценка гендерно-ролевой адекватности).

Психологическая литература, посвященная формированию гендерных различий в процессе социализации детей, огромна, но весьма противоречива.

Психологи Элинор Маккоби и Кэрол Джэклин[79] перечисляют основные гипотезы.

1. Родители обращаются с разнополыми детьми так, чтобы их поведение соответствовало нормативным ожиданиям, принятым для того или другого пола. Отсюда вытекает, что мальчиков поощряют за энергию и соревновательность, а девочек — за послушание и заботливость, тогда как поведение, не соответствующее полоролевым ожиданиям, в обоих случаях влечет за собой отрицательные санкции. Такая педагогическая стратегия взрослых не обязательно бывает сознательной и целенаправленной, да и самая степень «половой типизации» может быть весьма различной, тем не менее она существует.

2. Вследствие врожденных половых различий, проявляющихся уже в раннем детстве, мальчики и девочки по-разному стимулируют своих родителей и тем самым добиваются от них разного к себе отношения. Кроме того, вследствие тех же врожденных различий, одно и то же родительское поведение может вызывать у мальчиков и девочек разную реакцию. Иначе говоря, ребенок «формирует» родителей больше, чем они его, и реальный стиль воспитания складывается только в ходе их конкретного взаимодействия, причем как требования ребенка, так и эффективность родительского воздействия изначально неодинаковы для обоих полов.

3. Родители основывают свое поведение по отношению к ребенку на своих представлениях о том, каким должен быть ребенок данного пола. Такая адаптация ребенка к нормативным представлениям родителей может иметь разные формы:

1) родители стараются научить детей преодолевать то, что они, родители, считают естественными слабостями ребенка.

Например, если родители считают, что мальчики по природе агрессивнее девочек, они могут тратить больше усилий на то, чтобы контролировать или противодействовать агрессивному поведению сыновей, нежели дочерей, которым, наоборот, помогают преодолевать их предполагаемую естественную робость;

2) родители принимают любое поведение, которое они считают «естественным» для данного пола, за неизбежное и не пытаются изменить его;

3) родители имеют разный уровень перцептивной адаптации для мальчиков и девочек: они склонны замечать и реагировать преимущественно на такое поведение ребенка, которое кажется необычным для его пола (например, если мальчик робок, а девочка агрессивна).

4. Родительское поведение по отношению к ребенку в известной степени зависит от того, совпадает ли пол ребенка с полом родителя, иными словами, являются ли они одно- или разнополыми. Здесь возможны три варианта:

1) каждый родитель ожидает и хочет быть образцом для ребенка своего пола. Он особенно заинтересован в том, чтобы обучить ребенка секретам и «магии» своего собственного пола. Поэтому отцы уделяют больше внимания сыновьям, а матери — дочерям;

2) каждый родитель проявляет в общении с ребенком некоторые черты, которые он привык проявлять по отношению к взрослым того же пола, что и ребенок. Например, отношения с ребенком противоположного пола могут содержать элементы кокетства и флирта, а с ребенком собственного пола — элементы соперничества. Привычные стереотипы господства/подчинения также нередко переносятся на детей. Женщина, привыкшая чувствовать себя зависимой от мужа и вообще от взрослых мужчин, проявит такую установку скорее к сыну, чем к дочери. Особенно сильно сказывается это в отношениях со старшими детьми;

3) родители склонны сильнее идентифицироваться с детьми своего, нежели противоположного пола. В этом случае родитель будет замечать больше сходства между собой и ребенком и обладать большей эмпатией (чувствительностью) к эмоциональным состояниям ребенка. Однако это во многом зависит от самосознания родителя. Уверенный в себе родитель склонен больше доверять ребенку своего пола, тогда как родитель с пониженным самоуважением чаще испытывает тревогу, опасаясь, что «ребенок ведет себя неправильно, попадет в беду, вызовет неблагоприятное отношение к себе» и т.д.

Однако перечисленные гипотезы не исчерпывают всех сторон гендерной социализации, речь в них идет только о родителях и

преимущественно на поведенческом уровне анализа. Новейшие исследования вносят в этот вопрос существенные коррективы.

Эмпирические данные показывают, что роль родителей в формировании гендерной идентичности ребенка не так велика, как принято думать. Хотя в большинстве случаев родители имеют на сей счет определенные, как правило, стереотипные представления, большей частью они не навязывают ребенку ни выбор игр, ни подбор товарищей, и вмешиваются в детские взаимоотношения только в тех случаях, когда им кажется, что сын ведет себя не так, как «надо». Мета-анализ не обнаруживает больших различий и в том, как родители обращаются с сыновьями и дочерьми. Даже специальные усилия воспитывать детей в андрогинном стиле практически не уменьшили их гендерно-специфическое поведение и установки[80]. Индивидуальные детские предпочтения в выборе товарищей по играм и характерный стиль взаимодействия в мальчишеских группах, включая проявления агрессии и дистанцирование от взрослых, создаются и поддерживаются в значительной степени помимо и независимо от влияния взрослых. Исследования показывают, что однополые группы среднего детства влияют на формирование гендерной идентичности гораздо сильнее, чем родители.

Этнография гендерной социализации

Гендерная социализация имеет определенные транскультурные константы. Одна из них состоит в том, что мальчиков подвергают более интенсивной гендерной социализации, чем девочек. На мальчиков оказывают более сильное давление, чтобы они не участвовали в поведении, противоречащем гендерным стереотипам и требованиям. Женские роли определяются не столь жестко и внедряются менее последовательно, чем мужские. Но хотя мальчиков чаще и строже наказывают, зато они, по-видимому, получают также больше поощрений и автономии в своем развитии. Вообще взрослые повсюду действуют так, как если бы мальчики вызывали у них больше интереса и требовали к себе больше внимания, чем девочки.

Простейшее объяснение этого факта состоит в том, что мальчики по природе более активны и беспокойны, привлекая к себе внимание взрослых. Но общий уровень активности мальчиков и девочек не поддается точным замерам — количественные различия здесь тесно связаны с качественными: в чем преимущественно проявляется активность разнополых детей? Усиленное внимание к мальчикам может объясняться как тем, что мальчиков традиционно выше ценят, так и тем, что их физическая сила, энергия и агрессивность требуют усиленной дисциплины и социализации.

Повышенное внимание к социализации мальчиков одним из проявлений общего закона половой дифференциации, который американский сексолог Д. Мани[81] назвал «принципом Адама», или маскулинной дополнительности. Суть его в том, что природа заботится в первую очередь о создании самки, создание самца требует от нее дополнительных усилий, так что на каждом этапе половой дифференциации для развития по мужскому типу необходимо нечто «прибавить». В пренатальной фазе развития таким ключевым фактором являются зародышевые андрогены, от наличия которых в критической фазе развития зависит подавление феминнного начала и формирование «мужских» центров головного мозга. Позже андрогены способствуют маскулинизации внешнего облика и поведения ребенка, появлению эротических интересов и т.д. Нечто подобное наблюдается и в психическом развитии: чтобы высвободить мальчика из-под женского влияния, которому первоначально подвластны все дети, требуются специальные дополнительные усилия как его самого, так и тех, кто его воспитывает. Причем это делается не автоматически, само собой, а специфическими средствами культуры.

Историко-этнографический материал с его вниманием к качественным различиям в этом вопросе особенно ценен. Здесь также есть транскультурные универсалии[82]. Чем жестче гендерная стратификация и чем сильнее поляризация образов маскулинности и феминнности, тем строже и последовательнее дифференцируется теория и практика социализации мальчиков и девочек. Но разница эта не столько количественная, сколько качественная. Мальчикам начиная с раннего детства предоставляют больше автономии в том, что касается внесемейной, социальной активности. В формировании мужского стиля жизнедеятельности очень рано начинает играть важную роль такой внесемейный фактор, как группа сверстников. Зато к девочкам уже в раннем возрасте предъявляются повышенные требования в том, что касается домашней работы, ухода за младшими детьми и т.д. В результате у девочек остается значительно меньше времени для свободной игры, чем у мальчиков. Это явно связано с дифференциацией целей социализации: девочек готовят к выполнению домашних обязанностей, а мальчиков — к внесемейной, публичной деятельности, поэтому им предоставляют большую независимость.

Существенный фактор гендерной социализации — половая принадлежность главных агентов социализации. Независимо от пола и возраста ребенка, физический уход за ним в большинстве случаев осуществляют женщины[83]. Прочие агенты социализации (компаньоны, воспитатели) обычно бывают того же пола, что и ребенок, а в роли авторитетов и особенно дисциплинаторов чаще выступают мужчины, причем в воспитании старших мальчиков не-родители играют большую роль, чем у девочек того же возра-

ста. Это вполне согласуется с тем, что мальчиков больше приучают к самостоятельности, нежели девочек.

Однако указанные различия зависят в числе прочего от структуры семьи и систем родства. Роль воспитателей не-родителей выше для мальчиков, чем для девочек, в 34 из 71 патрилинейных (47 %), в 11 из 25 матрилинейных (44 %) и только в 16 из 66 билатеральных обществ (24 %). Поскольку патрилинейность статистически связана с полигинией, американский антрополог Г. Барри и его сотрудники полагают, что гендерные различия в воспитании детей в полигинных обществах больше, чем в моногамных.

Варьирует и сравнительная социальная ценность мальчиков и девочек. Как уже говорилось, во многих обществах мальчиков ценят выше, чем девочек. Так обстоит дело в большинстве патрилинейных обществ. В матрилинейных обществах дело обстоит наоборот — девочек ценят выше, чем мальчиков, а билатеральные общества занимают в этом вопросе промежуточное положение: хотя более высокая оценка мальчиков встречается в них значительно чаще, в большинстве обществ мальчики и девочки оцениваются одинаково.

Однако противопоставление мужской и женской социализации как инструментальной (акцент на достижении и самостоятельности) и экспрессивной (акцент на заботливости и послушании) достаточно условно. Более тщательный анализ кросскультурных данных по 30 обществам показал, что говорить о гендерных различиях целей и способов социализации без учета подразумеваемых ею сфер деятельности нельзя. Инструментальные и экспрессивные ценности — не столько полюсы, сколько разные аспекты процесса социализации. Уровень соответствующих требований к мальчикам и девочкам неодинаков в разных обществах и в разных видах деятельности, так же как и самая стратегия гендерной социализации, которая в одних случаях стремится утвердить различия, а в других — сходства[84].

Гендерные стереотипы мальчиков и девочек различаются не только по содержанию, но и по степени жесткости. Поскольку общество, в котором господствуют мужчины, определяет мужские роли более жестко, чем женские, девичьи гендерные стереотипы более гибки, а мальчиковые более ригидны[85]. Предпочтение гендерно-типичных игр и занятий у мальчиков выражено сильнее, чем у девочек. Эта гендерная типизация усиливается от 5 до 14 лет. Большинство детей от 5 до 15 лет удовлетворены своим биологическим полом, но среди тех, кто хотел бы сменить пол, в западных странах больше девочек, чем мальчиков[86]. В России, наоборот, количество мужчин-транссексуалов, желающих сменить мужской пол на женский, больше, чем число женщин, которые хотели бы стать мужчинами. Связана ли эта особенность с традиционной феминностью русского национального характера (та-

ковым его считают многие философы и психологи) или с какими-то другими причинами, сказать трудно.

За привилегии, связанные с господствующим статусом, мальчикам и мужчинам приходится платить. Одно из самых тяжелых испытаний, которое может выпасть на долю ребенка, — расстройство гендерной идентичности (РГИ), когда самосознание ребенка, его гендер, не совпадает с его биологическим полом, вызывая чувство неудовлетворенности своим полом (гендерная дисфория) и желание изменить его (транссексуализм). В разной форме и степени РГИ страдают от 2 до 5 % детей, но мальчиков приводят к врачу намного чаще, чем девочек, разница составляет от 6 : 1 до 30 : 1[87].

Эта статистика объясняется по-разному: а) тем, что у мужчин такие нарушения объективно встречаются чаще, чем у женщин; б) тем, что мальчики тяжелее переживают свое несоответствие нормативному канону маскулинности (женственный, феминизированный мальчик привлекает к себе больше внимания и вызывает больше осуждения, нежели казак-девчонка); в) тем, что взрослые считают, что у девочек такие проблемы пройдут сами собой, тогда как «недостаточная» маскулинность мальчика вызывает у родителей тревогу, страх, что ребенок вырастет гомосексуальным и т. д. и т. п. Как бы то ни было, более высокий статус и повышенное внимание к себе нередко оборачиваются для мальчиков дополнительными социальными и психологическими трудностями.

Дифференцированная социализация накладывает сильный отпечаток на поведение и психику мальчиков и девочек. Это хорошо показано в «Проекте шести культур»[88]. При всех различиях между культурами, девочки 3—6 лет всюду обнаружили более высокие показатели, чем мальчики, по таким качествам, как зависимость и эмоциональная теплота отношений. У 7—11-летних детей эта разница исчезает. Зато что касается «заботливости», то в младшем возрасте половых различий по этой черте не наблюдалось, но в 7—11 лет девочки в этом отношении значительно опередили мальчиков. По таким качествам, как «агрессивность» и «доминантность-зависимость» показатели мальчиков большей частью выше, чем девочек; только в Ньянсонго девочки 7—11 лет показали более высокий уровень агрессивности. Дружественное и просоциальное поведение статистически не связано с полом и зависит скорее от возраста — девочки развиваются в этом, как и во многих других отношениях, быстрее мальчиков.

Короче говоря, девочки кажутся более теплыми и зависимыми, чем мальчики, но эти различия статистически значимы только для 3—6-летних; девочки также более заботливы, особенно в 7—11 лет. Напротив, для мальчиков характерны большая доминантность и значительно большая агрессивность.

Однозначно объяснить эти различия нельзя. Более высокие показатели 3—6-летних девочек по поведению типа «ищет помощи» и «прикасается», возможно, связаны с тем, что от них не так настойчиво, как от мальчиков, требуют оставить эти привычки, которые в раннем детстве типичны для всех детей. Более высокие показатели мальчиков этого возраста по поступкам типа «добивается господства» и «нападает» также отражают меньшее социализирующее давление на них в этом отношении, чем на девочек, или даже поощрение такого поведения, соответствующего транскультурным стереотипам маскулинности. Однако это может быть и следствием врожденных половых различий. Б. Уайтинг высказывала предположение, что поведение, связанное с прикосновением к другому, у девочек и силовая игра, возня — у мальчиков являются, возможно, врожденными альтернативными способами поиска и предложения физического контакта; во всяком случае, их половая дифференциация у людей та же, что и у молодых животных.

В старших возрастах разница между мальчиками и девочками кажется Уайтингам скорее воспитанной, чем врожденной. Трудно сказать, создается ли эта разница с помощью непосредственного обучения, или путем специфического распределения заданий, или путем идентификации ребенка со взрослой, мужской или женской, полоролевой моделью.

Поскольку во всех шести культурах девочкам чаще, чем мальчикам, поручают ухаживать за младшими сиблингами, они совершают больше поступков, воспринимаемых наблюдателями как «проявление заботы». Этому способствует также специфическое «ролевое моделирование», поскольку во всех шести обществах девочки находятся в обществе матерей больше времени, чем мальчики. Девочки значительно больше мальчиков заняты уборкой дома, приготовлением пищи и другими домашними делами под присмотром и руководством матерей. Целью этой работы является благополучие других членов семьи; выполняя ее, девочки тем самым привыкают предвосхищать и удовлетворять нужды других, — поведение, которое повсеместно ассоциируется с «заботливостью».

То, что такое предрасположение является скорее воспитанным, чем врожденным, показывают наблюдения К. Эмбер[89] среди народности луо (Юго-Западная Кения). Гендерное разделение труда и стереотипы маскулинности/феминности выражены у луо вполне отчетливо. Однако исследовательница имела возможность наблюдать случаи, когда из-за отсутствия в доме старшей сестры мальчики луо вынуждены были выполнять традиционно женские обязанности (уход за малышами, домашняя работа, ношение воды и топлива, помол зерна и т. п.). Социальное поведение этих мальчиков по целому ряду параметров выглядело «промежуточным» между поведением «нормальных» мальчиков и девочек. Такие маль-

чики обнаруживали меньше эгоизма, агрессивности и эгоистической зависимости и больше просоциальных черт. Интересно, что «женская» работа вне дома не только не уменьшала, но даже усиливала некоторые стереотипно-маскулинные черты (возможно, чтобы лучше выглядеть в глазах других мальчиков); напротив, «внутренние» фемининные функции, особенно уход за малышами, вызывали у мальчиков определенную психологическую перестройку.

Сходные процессы наблюдаются и у современных детей. Мальчиков больше привлекают героические характеры, войны, опасности, борьба за справедливость, в мальчишеских играх больше импровизаций и физической активности. У мальчиков и девочек существует разный стиль речи. Мальчики-дошкольники в общении друг с другом чаще пользуются прямыми предписаниями, типа «Дай мне!» или «Положи туда!» и запретами, типа «Не трогай!», «Прекрати!», особенно при возникновении конфликтов. Мальчики значительно реже девочек объясняют, почему они не хотят того или другого[90]. В их общении часто используются вызывающие формы обращения друг к другу, причем на них не обижаются. Наблюдая за мальчишеской игрой, часто можно услышать, как один мальчик говорит другому «Дурак, пойди сюда!» и тот откликается на это без обиды, как на собственное имя. С чужим, посторонним мальчишкой или взрослым такое обращение явно не прошло бы. Причем все это возникает спонтанно.

Теории гендерной социализации

В целом эти эмпирические данные «вписываются» в современные научные представления о зависимости психических свойств личности от содержания ее деятельности. Однако относительно внутренних механизмов усвоения ребенком той или иной гендерной роли существует несколько психологических теорий.

Теория идентификации подчеркивает роль эмоций и подражания, полагая, что ребенок бессознательно имитирует поведение взрослых представителей своего пола, прежде всего — родителей, место которых он хочет занять.

Теория гендерной типизации, опирающаяся на теорию социального научения, придает решающее значение механизмам психического подкрепления: родители и другие люди поощряют мальчиков за маскулинное поведение и осуждают их, когда они ведут себя «женственно»; девочки же получают положительное подкрепление за феминное поведение и отрицательное — за маскулинное. Как пишет У. Мишел, «половая типизация — это процесс, посредством которого индивид усваивает полодиморфические об-

разцы поведения; сначала он научается различать дифференцируемые по полу образцы поведения, затем — распространять этот частный опыт на новые ситуации и, наконец, выполнять соответствующие правила»[91].

Теория самокатегоризации, опирающаяся на когнитивно-генетическую теорию Л. Колберга, подчеркивает когнитивную сторону этого процесса и особенно — значение самосознания: ребенок сначала усваивает представление о том, что значит быть мужчиной или женщиной, затем определяет, категоризирует себя «как мальчика или девочку и после этого старается сообразовать свое поведение с тем, что кажется ему соответствующим такому определению. В свете теории половой типизации ребенок мог бы сказать: «Мне нравится получать поощрения; меня поощряют, когда я делаю "мальчиковые" вещи; поэтому я хочу быть мальчиком», а в свете теории самокатегоризации: «Я мальчик, поэтому я хочу делать "мальчиковые" вещи и такое поведение меня вознаграждает»[92].

Каждая из этих теорий содержит какую-то долю истины, но ни одна не объясняет всех известных фактов[93].

Главное возражение против теории идентификации — неопределенность ее основного понятия, которое обозначает и уподобление себя другому, и подражание, и отождествление с другим. Но защитная идентификация мальчика с отцом из страха перед ним (фрейдовский Эдипов комплекс) имеет мало общего с подражанием, основанным на любви. Подражание свойствам отца как личности принципиально отличается от усвоения его социальной роли (отец как властная фигура). Кроме того, практически образцом, идеалом для мальчика часто бывает не отец, а какой-то другой мужчина — реальный человек, литературный или зрелищный персонаж. Наконец, поведение детей не всегда основано на подражании поведению взрослых; например, однополые мальчишеские компании возникают явно не потому, что мальчики видят, как их отцы избегают женского общества.

Теорию половой типизации упрекают в механистичности. Ребенок в ней — скорее объект, чем субъект социализации. С ее позиций трудно объяснить наличие многочисленных, не зависящих от характера воспитания, индвидуальных вариаций и отклонений от гендерных стереотипов; кроме того, многие стереотипные маскулинные и фемининные реакции складываются стихийно, независимо от обучения и поощрения и даже вопреки им.

Теория самокатегоризации в известной мере синтезирует оба подхода, предполагая, что представления ребенка о нормативном для его пола поведении зависят как от его собственных наблюдений за фактическим поведением мужчин и женщин, служащих ему образцами, так и от одобрения или неодобрения, которое

такие его поступки вызывают у окружающих. Но трудность этой теории в том, что полоролевая дифференциация поведения начинается у детей гораздо раньше, чем у них складывается устойчивое сознание своей гендерной идентичности.

Возможно, что эти теории нужно считать не столько альтернативными, сколько взаимодополнительными. Они описывают процесс гендерной социализации с разных точек зрения: теория гендерной типизации — с точки зрения воспитателей, теория самокатегоризации — с точки зрения ребенка. В центре внимания когнитивно-генетической теории находятся процессы категоризации; теория гендерной типизации анализирует процессы обучения и тренировки, а теория идентификации — эмоциональные связи и отношения. Как предполагает П. Массен[94], соотношение этих процессов может быть не совсем одинаково на разных этапах развития ребенка.

В последние годы наметились и другие подходы к проблеме усвоения ребенком половых ролей. Например, предлагается рассматривать этот процесс как аналогичный усвоению языка или любой другой системы правил (половая роль — не что иное, как некоторое правило)[95].

Психологические теории описывают преимущественно, как ребенок усваивает соответствующий ролевой репертуар или что составляет его содержание, по каким признакам мужское начало отличается от женского. Однако культурные стереотипы маскулинности и феминности различаются не только по степени, но и по характеру фиксируемых свойств: мужчины чаще описываются в терминах трудовой и общественной деятельности, а женщины — в семейно-родственных и сексуальных терминах.

Такая селективная категоризация, предопределяющая атрибуцию конкретных черт, присутствует и в индивидуальном сознании. Каждый человек имеет какую-то «когнитивную схему пола», которая не просто фиксирует степень половых различий, но и предопределяет направленность внимания[96]. Дело не столько в том, что мальчик должен быть сильнее девочки (это, кстати, бывает далеко не всегда), сколько в том, что параметр «сила-слабость», занимающий центральное место в системе представления о маскулинности (мальчиков постоянно оценивают по данному параметру), может быть менее существенным в системе феминных представлений (девочек чаще оценивают по их привлекательности или заботливости).

Чем жестче нормативная гендерная дифференциация, чем полярнее стереотипы маскулинности и феминности в общественном и индивидуальном сознании, тем больше люди склонны замечать в себе и в других только то, что соответствует или не соответствует стереотипу, недооценивая или игнорируя все остальное. В одном психологическом эксперименте, предварительно оценив

степень маскулинности, феминности и андрогинности 200 студентов, ученые предложили им в течение 3 минут записать запомнившиеся прилагательные и подсчитали соотношение «маскулинных», «феминных» и «нейтральных» категорий. В другом опыте испытуемые должны были быстро, нажатием кнопки «я» или «не-я», ответить, обладают ли они каждым из названных 60 свойств, насколько они уверены в своем ответе и проиллюстрировать эти черты примерами. Оказалось, что феминные индивиды запомнили больше феминных, чем маскулинных категорий, приписали себе больше феминных черт, быстрее оперировали с такими суждениями и были увереннее в своих ответах. Маскулинные индивиды, наоборот, свободнее оперировали маскулинными категориями, а андрогинные — теми и другими. Однако наряду с индивидами, которые одинаково чувствительны к маскулинным и феминным, инструментальным и экспрессивным аспектам «Я», в андрогинной группе были и люди, чьи представления о себе просто недостаточно артикулированы. Кроме того, гендерная типизация по-разному проявляется у мужчин и женщин.

Легко заметить, что психологические модели гендерной социализации развиваются в том же направлении, что и общие теории категоризации — теория прототипов Э.Рош и теория маркирования. Это создает предпосылки для дальнейшего сближения психологии с семиотикой, психолингвистикой и культурологией[97].

Но ответ на вопрос, к а к усваивается гендерная роль и формируется половая идентичность, не объясняет, к т о является агентом данного процесса. Как уже отмечалось, наряду со взрослыми важная роль в этом деле принадлежит сверстникам, а ценным источником информации на сей счет являются детские игры. Эрик Эриксон еще в начале 1950-х гг. в качестве замены проективного теста применял структурированную игру. Давая детям разного пола один и тот же набор игрушек, исследователь наблюдал способы их употребления, характер сооружаемых построек (мальчики обычно предпочитают высокие башни, шпили и т.д., а девочки чаще располагают фигуры на плоскости, в некоем замкнутом пространстве), типы игровых ситуаций (у мальчиков они, как правило, более конфликтны) и т.п.[98] Этот метод не только приоткрывает некоторые скрытые психологические функции детской игры, но имеет психодиагностическую ценность: игра с несоответствующими полу предметами или партнерами нередко служит указанием на скрытые, латентные нарушения гендерной и сексуальной идентичности ребенка (разумеется, с учетом конкретных культурных нормативов). Однако другие исследователи не подтвердили выводов Э.Эриксона[99].

Не менее информативным может быть и непосредственное наблюдение вроде следующей записи Г.Хогбина: «Ванаи (девочка)

занималась изготовлением пирогов из грязи и попросила Каласику (мальчик) построить ей очаг, где их можно будет испечь. К игре присоединился Гва (мальчик), и, хотя огня у детей не было, тестообразная масса была завернута в листья и положена в центр сооружения из камней. Тогда Ванаи обнаружила, что ее бутылки для воды пусты и попросила Ниабулу (мальчик) наполнить их. "Нет, это женская работа, — заявил Гва. — Мы, мужчины, не трогаем таких вещей. Иди за водой сама"»[100].

Описанный эпизод проливает свет как на гендерное разделение труда, так и на спонтанные механизмы его поддержания. Однако половая социализация не сводится только к дифференцированной подготовке детей к трудовой деятельности. Она имеет важный символический смысл, что особенно отчетливо проявляется в обрядах перехода и в подростковых инициациях.

Гендерные аспекты инициаций и обрядов перехода

Как видно из таблицы 5, резюмирующей кросскультурные исследования А. Шлегель и Г. Барри[101], инициации отсутствуют в большинстве обществ, а там, где они проводятся, девочек инициируют чаще мальчиков (только девочек инициируют в 39, только мальчиков — в 17 и оба пола — в 46 обществах). Это резко расходится с привычным представлением, что мужские инициации встречаются чаще женских. М. Мид объясняла скудость сведений о женских инициациях тем, что женщина не нуждается в искусственном социокультурном структурировании своего жизненного цикла, так как имеет для этого естественные биологические рубежи: начало менструаций, потерю девственности, рождение первого ребенка[102]. Можно связать это также с социальной зависимостью женщин, развитию которых «мужская» культура уделяет меньше внимания.

Мужские инициации, как правило, бывают групповыми и происходят в присутствии большего числа людей, что, естественно, привлекает к ним больше внимания. Групповой характер мужских инициаций, по-видимому, отчасти обусловлен тем, что сами признаки полового созревания у мальчиков менее отчетливы, чем у девочек, позволяя откладывать время проведения церемонии и соединяя в ней мальчиков разного возраста и находящихся на разных стадиях индивидуального развития. В свою очередь, групповой характер мужских инициаций в сочетании с акцентом на гендерную исключительность способствует созданию и укреплению однополых мужских групп и союзов, которых, как правило, не имеют женщины. В выборке А. Шлегель и Г. Барри тенденция к созданию тесных однополых союзов характеризует 37 % мужских и только 7 % женских инициаций. Это явно связано с хорошо известной психологам повышенной гомосоциальностью мужчин —

склонностью поддерживать общение и контакты преимущественно с лицами собственного пола[103].

Таблица 5

Кросскультурные данные об инициациях мальчиков и девочек в разных обществах*

	Мальчики		Девочки	
	число обществ	%	число обществ	%
1. Наличие обряда	182	100	183	100
отсутствует	119	64	98	54
присутствует	63	36	85	46
2. Время проведения	62	100	83	100
до полового созревания	13	21	9	11
при первых признаках полового созревания	18	29	11	13
одновременно с половым созреванием	6	10	57	69
в течение года после полового созревания	17	27	5	6
Позже (до 18 лет)	8	13	1	1
3. Число одновременно инициируемых	63	100	84	100
один	29	47	73	87
маленькая группа (до 5 — 6 человек)	7	11	6	7
большая группа	27	43	5	6
4. Длительность церемонии	63	100	84	100
краткая (до 3 дней)	28	44	36	43
средняя (до 3 недель)	7	11	21	25
длительная (свыше нескольких недель)	28	44	27	32
5. Круг участников	61	100	84	100
члены семьи	7	12	40	48
локальная группа	25	41	29	35
большая группа	29	48	15	18
6. Пол участников	63	100	84	100
оба пола	12	19	10	12
преимущественно того же пола, что инициируемые	17	27	28	33
исключительно того же пола, что инициируемые	34	54	46	55

* *Schlegel A., Barry H.* Adolescent Initiation Ceremonies: Cross-Cultural Codes // Ethnology. — 1979. — Vol. 18. — P. 199—210.

Мужские и женские инициации различаются и по содержанию. А. Шлегель и Г. Барри выделили в обрядах инициаций несколько ведущих тем: «фертильность» (плодородие) — репродуктивные способности; «сексуальность» — сексуальные способности или привлекательность; «доблесть» — смелость, проявляемая на войне или при родах; «мудрость» — знания и опыт, прежде всего в духовных делах; «ответственность» — осознание важности взрослых обязанностей, особенно трудовых. Главными общими темами для обоих полов являются фертильность и сексуальность. Однако мужские инициации сильнее всего подчеркивают момент социальной ответственности, на втором месте стоят фертильность и сексуальность, а за ними — доблесть и мудрость. В женских инициациях подчеркивается прежде всего фертильность, затем — ответственность и, наконец, сексуальность.

Эти различия, считают А. Шлегель и Г. Барри, имеют вполне определенный историко-эволюционный смысл. Подростковые инициации вообще и женские в особенности составляют типичную черту простых, экономически неразвитых обществ; в более сложных социальных системах они ослабевают или вовсе исчезают. Это объясняется тем, что в основе инициационных церемоний лежит принцип классификации индивидов и социальных идентичностей в первую очередь по полу, что распространяется не только на взрослых, но и на детей. Как показали Г. Барри и А. Шлегель в специальной работе[104], общества, в которых существуют подростковые инициации, склонны подчеркивать разницу между мальчиками и девочками уже в раннем детстве; инициация не отменяет, а лишь усиливает прежнее половое деление и ассоциирующиеся с ним ценностные ориентации.

В более сложных обществах половое деление утрачивает всеобъемлющее значение, уступая место другим социальным классификациям. Взросление перестает восприниматься как единый процесс, в основе которого лежит половое созревание, и рассматривается скорее как серия автономных друг от друга социальных переходов (гражданское совершеннолетие, начало трудовой деятельности, вступление в брак и т. п.), каждый из которых оформляется своим собственным, локальным и поэтому не таким важным ритуалом, как инициация.

Генитальные операции

Исследование А. Шлегель и Г. Барри не разрешает, конечно, всех спорных вопросов по поводу инициации. Например, этнографов давно интересует, почему инициации подростков нередко включают в себя болезненные операции на гениталиях (обрезание, субинцизия или суперинцизия у мальчиков, удаление кли-

тора или его части у девочек). По данным «Этнографического атласа», генитальные операции практиковались в 10 % обществ, главным образом — в Африке, Австралии и Океании, причем с мальчиками значительно чаще, чем с девочками. В выборке Г. Барри и А. Шлегель генитальные операции у мальчиков производились в 32 %, а у девочек — только в 8 % обществ, имеющих инициации.

Медицински ориентированный здравый смысл объясняет эти манипуляции гигиеническими соображениями (сперма, собираясь под крайней плотью, часто вызывает воспаление и т. п.). В родильных домах США обрезают большинство новорожденных мальчиков, не придавая этому никакого религиозного значения. Но такое объяснение неприменимо к субинцизии.

Психологически ориентированный здравый смысл утверждает, что мучительные испытания, которые мальчик должен вынести с достоинством, проверяют и укрепляют его мужество. По-видимому, в этом есть доля истины. Причинение боли, не связанное с генитальными операциями, характерно для 32 % мужских и 25 % женских инициаций; физическая боль, таким образом, присутствует в 64 % мужских инициаций. Но почему все-таки именно гениталии? Самый общий ответ на этот вопрос ясен: поскольку инициация означает, что мальчик становится мужчиной, это предполагает повышенное внимание к его мужскому естеству. Но дальше начинаются споры.

Одни ученые связывают генитальные операции с психическим развитием индивида. Например, З. Фрейд считал обрезание символической заменой кастрации, направленной на предотвращение инцеста и сохранение сексуальных прав отца[105], а М. Мид видела в нем средство психологического высвобождения мальчика из-под влияния матери, символический водораздел между детством, когда ребенок находится во власти женщин, и взрослостью, когда он вступает в мир мужчин[106].

Другие антропологи[107] объясняют мужские инициации необходимостью утверждения особого мужского статуса и поддержания групповой солидарности мужчин в противовес женскому началу, связывая эти ритуалы с наличием замкнутых мужских союзов и тайных обществ (А. Шлегель и Г. Барри статистической связи мужских инициаций с патрилинейностью не обнаружили).

Третьи ученые пытаются синтезировать психо- и социогенетический подход, увязывая ритуальное обрезание с условиями гендерной идентификации мальчика. Там, где ребенок сильнее зависит от матери и теснее связан с нею, в частности спит с матерью в одной хижине, в то время как его отцу это запрещено и он должен ночевать в другом месте (об этом можно судить по длительности послеродовых табу, запрещающих сексуальную близость в течение определенного срока после родов), мать невольно воспринимается детьми как главный распорядитель благ и ресурсов,

а женская роль кажется наиболее привлекательной. Суровые обряды мужской инициации служат необходимым противовесом детской идентификации с противоположным полом. Удаляя крайнюю плоть, которая символически рассматривается как женский рудимент (подобно тому как клитор у девочек считается мужским элементом), взрослые мужчины «спасают» мальчика от половой неопределенности, и в этом смысле именно они, а не мать, делают его мужчиной, давая ему соответствующую половую и сексуальную идентичность. Отныне он принадлежит к обществу мужчин.

Напротив, там, где ребенок спит вместе с обоими родителями или отдельно от них, в то время как его мать и отец спят вместе, а распорядителями благ являются оба родителя, таких чрезвычайных мер для формирования мужской идентичности не требуется. Кросскультурные данные, собранные супругами Манро и Д. Уайтингом, как кажется, подтверждают эту гипотезу: из 64 обследованных обществ инициации с обрезанием существуют в 13, причем в 12 из них наличествовали оба условия, т.е. патрилокальность и ночное пребывание ребенка исключительно с матерью, в 13-м случае было соблюдено только второе условие. Напротив, ни в одном патрилокальном обществе, в котором не было правила, что маленький ребенок должен спать вместе с матерью и отдельно от отца, инициации с обрезанием не наблюдалось[108].

Если отвлечься от не слишком надежной статистики, общий социализационный смысл мужских и женских инициаций и стоящего за ними гендерного символизма достаточно очевиден. Мужские инициации подчеркивают, как правило, момент прерывности, отделение от прежней среды, смену социального статуса, роли и идентичности, причем эту трансформацию мальчик осуществляет не сам, а только благодаря другим мужчинам.

Женский жизненный цикл, несмотря на наличие четких физиологических цезур, мыслится более органическим и непрерывным. Этнографы, изучавшие процессы взросления на Новой Гвинее, единодушно отмечают, что папуасы «верят, что девочка созревает естественно и женские пубертатные церемонии ритуально оформляют ее созревание, тогда как мужские инициации служат необходимой предпосылкой созревания»[109]. Подобные представления типичны не только для Меланезии.

Как пишет Б. Линкольн, автор сравнительного исследования женских инициаций у тийаров (Южная Индия), тив (Центральная Нигерия), североамериканских индейцев навахо и бразильских тукуна и реконструированных на основе интерпретации мифа о Персефоне древнегреческих инициаций, вместо того чтобы изменять статус женщины, инициация меняет ее фундаментальное бытие, адресуясь скорее к онтологическим, чем к иерархическим проблемам. Женщина становится не более могущественной или авторитетной, а более творческой, живой, онтологически реаль-

ной. Структура женских инициаций подразумевает не смену статуса и положения в социальной иерархии, а обогащение и увеличение силы, способностей и опыта. Они подчеркивают скорее космические, нежели социально-структурные параметры бытия. «... Стратегия женской инициации состоит в том, чтобы увести жизнь женщины (и, следовательно, ее внимание) из социополитической сферы, приобщив ее взамен к реальному или воображаемому величию Космоса. Другими словами, женская инициация предлагает религиозную компенсацию за социополитическую депривацию. Или, если сформулировать еще по-иному, это опиум для угнетенного класса»[110].

Таким образом, символизация женского и мужского жизненного цикла снова сталкивает нас с оппозицией «природы и культуры». Но теперь эта оппозиция, заземленная на социализационную практику народов, выглядит гораздо более конкретной. «Маскулинизирующая функция мужских инициаций», о которой пишет Д. Хердт, — не что иное, как социокультурный эквивалент «принципа Адама», действующего в индивидуальном развитии, где существенной предпосылкой формирования мужской идентичности является психологическая дефеминизация мальчиков, осуществляемая в первую очередь под давлением сверстников.

Природа или воспитание?

Можно ли считать, что сравнительно-историческое изучение процессов гендерной социализации позволяет нам понять диалектику биологических и социальных факторов половой дифференциации вообще? Только до некоторой степени.

Переносить выводы с социокультурных моделей на биологические столь же рискованно, как и обратно. Для того чтобы проверить наличие биологических детерминант у какого-либо социального или культурного явления, существуют четыре критерия[111]:

1. Последовательные корреляции между данным социальным поведением и анатомо-физиологическими половыми свойствами (строение тела, хромосомный пол, гормональный тип и уровень секреции, половая дифференциация мозга.

2. Данный тип поведения обнаруживается у младенцев и маленьких детей раньше, чем они подверглись основательной социализации, или возникает в начале полового созревания, когда строение тела и гормональная секреция быстро меняются.

3. Данный тип поведения является одинаковым в разных культурах.

4. Сходное поведение отмечено у других видов, особенно высших приматов, генетически близких к человеку.

Если интересующее явление «проходит» по двум или более критериям, можно предполагать, что оно имеет биологические детерминанты.

Однако применить эти критерии весьма сложно, и многие обобщения, «самоочевидные» для дилетанта, специалист сочтет неверными или, во всяком случае, упрощенными. Известный американский антрополог Мелвин Коннер[112] перечисляет четыре таких ошибочных заключения.

1. «Онтогенез повторяет филогенез». Заключение неверно, хотя тут есть доля истины. Онтогенез повторяет не взрослые фазы предшествующих форм развития, а только — и то лишь до некоторой степени — ранний онтогенез этих форм. Иначе говоря, в поведении человеческих детей можно найти нечто общее с поведением детенышей других животных, но нелепо искать прообразы детского поведения в поведении взрослых особей этих видов.

2. «Чем выше животное, тем медленнее его развитие, тем менее развито оно в момент рождения и тем пластичнее его поведенческий репертуар». Тоже слишком грубое обобщение. Не существует методов, позволяющих расположить все виды животных иерархически. Кроме того, пластичность варьирует даже у близких видов, причем это далеко не всегда связано с темпами развития. Хотя в целом поведенческая пластичность увеличивается с приближением к человеку, отсюда нельзя вывести более конкретных предсказаний. Наконец, уровень развития при рождении — понятие далеко не однозначное, он зависит не только от общих филогенетических закономерностей, но и от специфических условий существования данного вида. К тому же разные органы и поведенческие системы, например моторные, сенсорные и интеллектуальные навыки развиваются в разном темпе.

3. «Если какое-то поведение филогенетически широко распространено, — оно является “фиксированным образом действия” или “инстинктом” и, следовательно, генетически обусловлено, так что бессмысленно пытаться изменить его». В этом силлогизме все неверно. Во-первых, аналогия — не гомология. Разные животные могут в ходе эволюции сталкиваться с близкими проблемами, и их решения могут выглядеть сходными и выполнять близкие функции, но с помощью разных механизмов. Например, крылья развились у насекомых из туловища, у птиц — из передних конечностей, у летучих мышей — из пальцев. Формирование детских привязанностей очень напоминает импринтинг у птиц, но мы не знаем, идентичны ли их механизмы. Во-вторых, «фиксированные структуры действия», которые раньше называли инстинктами, формируются разными путями, в том числе посредством научения. «Универсальное» не всегда значит «генетически заданное». В-третьих, даже генетические свойства при известных условиях поддаются измененению.

4. «Если животные столь различны, нужно обращать больше внимания на тех, которые стоят ближе к человеку, так как это более поучительно». В этом тоже есть доля истины. Но филогенетическая близость — только один из принципов межвидового сравнения; кроме того, существенны сходства репродуктивного поведения, экологической адаптации и основных сенсорных процессов коммуникации. Например, с точки зрения семейной структуры и способов обучения потомства львы и лисицы имеют с человеком больше общего, чем его ближайшие родственники — шимпанзе.

Все это обязывает к большой осторожности в теоретических обобщениях о природе половых различий, вне зависимости от того, утверждаем ли мы их биологические детерминанты или отрицаем их. Подлинно междисциплинарное изучение половой дифференциации находится пока что в эмбриональном состоянии. Лучшее, что мы можем, — развивать многодисциплинарный подход, где каждая отрасль знания остается самостоятельной, но между ними постепенно формируются точки соприкосновения и взаимопересечения.

От психологии к педагогике

Историко-антропологические изучение гендерных различий очень важно для психологии развития и для современной педагогики[113]. Здесь возникают два главных вопроса: 1) способствует ли совместное обучение ослаблению гендерных различий и 2) если да, то кто от этого выигрывает? Однозначного ответа на эти вопросы нет.

Несомненно, что единое и совместное школьное образование отчасти выравнивает гендерные различия, это благоприятствует социальному и умственному развитию девочек.

Данные мировой социально-педагогической статистики показывают, что как только девочки получают возможность посещать школу, они начинают по целому ряду показателей опережать мальчиков. Однако показатели эти неоднозначны. Например, в США мальчики опережают девочек по стандартным тестам по математике и естественным наукам, но уступают им по чтению и письму. В Западной Европе, кроме Австрии и Швейцарии, девочки опережают мальчиков как по стандартным тестам, так и по количеству окаанчивающих среднюю школу и поступающих в университет. Например, в Германии в 1998 г. среди людей от 50 до 54 лет полное среднее образование имел каждый пятый мужчина и только каждая восьмая женщина, однако среди 20—24-летних соотношение уже другое: 35 % против 31 %. В 2000 г. эта разница увеличилась в пользу девочек, но многое зависит от типа школы: в клас-

сической гимназии девочки составляли 56 % учеников, тогда как в профессиональной школе преобладали мальчики (55 %)[114]. Аналогичная картина наблюдается в России[115] и в некоторых странах третьего мира: у девочек выше школьная успеваемость, они реже отсеиваются из школы и чаще мальчиков поступают в вузы. Так, в Бразилии в 1995 г. среди 15—24-летних грамотными были 95,3 % девочек и только 90,6 мальчиков; школу посещали 42,8 % девочек и 38,9 % мальчиков. На Филиппинах 19-летние девушки имели за плечами в среднем 10-летнее школьное образование, а юноши — только 8-летнее[116]. Иными словами, как только девочки получают доступ к школьному образованию, они не только догоняют, но и опережают мальчиков.

Однако это «выравнивание» происходит медленно, а критерии его неоднозначны. Среди гендерных различий, выделенных в 1974 г. Э. Маккоби и К. Джеклин, самым значимым было то, что девочки обладают более совершенными вербальными навыками, а у мальчиков лучше развиты математические и визуально-пространственные способности. Позднейшие исследования подтвердили это заключение, но существенно конкретизировали его. Выяснилось, что «математические способности» не представляют собой единого целого. Тесты математических, как и всех прочих способностей, имеют смысл только в сложном личностном контексте и тесно связаны с характером деятельности, стилем обучения и направленностью интересов девочек и мальчиков.

По данным многочисленных американских исследований, мальчики стабильно опережают девочек по стандартным математическим тестам; несмотря на специальные усилия педагогов, эти показатели остались в 1990-х гг. такими же, какими они были в 1970-х. Сходная картина существует в Бразилии, Китае, Ирландии и Израиле[117]. Иными словами, девочки продолжают отставать от мальчиков. В то же время школьные отметки по математическим курсам у девочек в среднем не ниже, а зачастую даже выше, чем у мальчиков. Возможно, это объясняется просто большим прилежанием девочек и тем, что школа ориентируется на усредненные показатели.

Не вдаваясь в технические детали, нужно признать, что несмотря на выравнивание учебных программ, интеллектуальные различия между мальчиками и девочками сохраняются, причем ни те, ни другие не имеют в этой сфере явных преимуществ. Судя по данным близнецовых исследований[118], многие половые/гендерные различия имеют генетическую природу, однако успех ребенка зависит не только от содержания решаемых им задач и стиля его мышления, но и от социальных условий.

Психологи констатируют также, что у мальчиков больше индивидуальных различий, чем у девочек[119]. Такое же впечатление оставляют многие тестовые измерения: у мальчиков обычно боль-

ше острых углов и крайностей, которые у женщин смазываются или нивелируются. В принципе, это можно рассматривать как подтверждение теории Геодакяна: большее развитие индивидуальности благоприятствует оригинальным решениям, но одновременно — всякого рода нежелательным срывам и отклонениям от нормы. Однако дело не просто в половой принадлежности.

С точки зрения психологии развития, жесткая гендерная типизация — фактор скорее отрицательный для обоих полов. Многочисленные исследования показывают, что «женственные» мужчины и «маскулинные» женщины имеют более высокие показатели по креативности, учебной успеваемости и одаренности, чем те индивиды, которые соответствуют усредненному канону маскулинности и феминности.

С этим связаны и споры о плюсах и минусах совместного и раздельного обучения. К сожалению, идеологии в них значительно больше, чем науки. Противники совместного обучения обычно утверждают, что оно способствует феминизации мальчиков и маскулинизации девочек и формированию некоего унисекса. На самом деле ничего подобного не происходит. Даже в рамках совместного обучения и воспитания мальчики и девочки спонтанно создают и поддерживают своеобразную гендерную сегрегацию, которая начинается уже в 4—5 лет и продолжается до окончания подросткового возраста. В результате, по мнению Э. Маккоби, существует не одна, а две разные культуры детства, в которых и формируются те свойства, которые в дальнейшем будут называться мужскими и женскими. Школа может усиливать эти различия или смягчать их, но ее влияние не так велико, как нам кажется.

Ученые часто говорят о внутренних противоречиях современной системы образования. По словам Е. П. Ильина, «парадокс современной общеобразовательной школы состоит в том, что содержание учебных планов и учебных предметов имеет явно технократическую и естественно-научную направленность, т. е. в основном мужской уклон. Осуществлять же эту стратегическую линию должны в большинстве своем учителя-женщины, предъявляющие требования (прилежание, усидчивость, дисциплинированность), которые ближе девочкам. Школьные требования нацелены на тщательность выполнения заданий, проработку деталей, в заданиях велика доля исполнительства и мало творчества. Все это ставит в более выгодное положение девочек»[120] и заставляет мальчиков искать самоутверждения за стенами школы.

Но можно ли свести эту проблему к природным половым различиям? Против этого есть серьезные возражения.

Во-первых, сами гендерные ценности во многом производны от социальных стереотипов. В 1997 г. группу 24-летних россиян спрашивали, какие качества нужно воспитывать у мальчиков и девочек. Расхождения между ответами мужчин и женщин не особенно

велики, зато желаемые ими качества для мальчиков и девочек существенно различны. Важнейшие качества для мальчиков: 1) самостоятельность, 2) ответственность и 3) любознательность, на последнем месте стоит послушание (его назвали 18 % мужчин и 14 % женщин). Для девочек же важнее всего: 1) ответственность (от них ожидают большей ответственности, чем от мальчиков, у которых на первом месте стоит самостоятельность), 2) хорошие манеры и 3) послушание, которое упомянули 56 % мужчин и 42 % женщин. То есть оба пола требуют от девочек послушания втрое чаще, чем от мальчиков[121]. Другие исследования указывают в том же направлении: российские родители ждут от девочек прежде всего конформизма и аккуратности, а от мальчиков — инициативы и саморазвития[122].

Во-вторых, массовая трудовая деятельность в системе бюрократических институтов также ориентирована не на творчество, а на исполнительство. Творческая индивидуальность вынуждена пробиваться сквозь эту рутину с огромным трудом. И даже если имманентной психологической разницы между мужчинами и женщинами в этом отношении нет, женщинам для успеха нужно приложить значительно больше усилий. Они должны не только одолеть конкурентов, но и преодолеть инерцию привычных стереотипов.

Эта тема требует глубокого культурологического и философского осмысления, что не входит в задачу данного учебного пособия.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Чем объясняются и насколько универсальны различия социализации девочек и мальчиков?
2. Проанализируйте, пожалуйста, сильные и слабые стороны разных теорий гендерной социализации.
3. Как проявляются и формируются гендерные различия в обрядах перехода и инициациях?
4. Являются ли различия в поведении мальчиков и девочек результатом воспитания или проявлением имманентных законов природы?
5. Что меняется в поведении мальчиков и девочек в современном обществе и каковы в этой связи задачи гендерной педагогики: должна ли она укреплять соответствующие различия или, напротив, минимизировать их?
6. Как вы оцениваете в этой связи плюсы и минусы совместного и раздельного обучения мальчиков и девочек?

Раздел V
ЭТНОГРАФИЯ РОДИТЕЛЬСТВА

Глава 1
РОДИТЕЛЬСТВО КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

Для чего нам серебро,
Золото, каменья эти?
Все — ничтожно. Всех сокровищ
Драгоценней сердцу дети!

Яманоэ Окура. К сыну

Родители и родительство

Вопрос о природе родительских чувств и отношений с точки зрения наивного обыденного сознания выглядит простым, самоочевидным: родители, во всяком случае мать, — главные и естественные воспитатели ребенка; их поведение детерминируется врожденным инстинктом, потребностью в продолжении рода, а отсутствие или неразвитость родительских чувств — не что иное, как нарушение или извращение этой универсальной биологической и социально-нравственной нормы.

Однако даже поверхностное обсуждение проблемы родительства сталкивается со множеством трудных вопросов: является ли родительство биологическим, социокультурным или биосоциальным явлением и как взаимодействуют друг с другом его разноуровневые компоненты и детерминанты? в чем заключается и от чего зависит специфика отцовских и материнских функций? каково место родителей в ряду других агентов социализации и как оно изменяется в зависимости от социальных условий, хозяйственной деятельности, структуры семьи и т. п.?

Для того чтобы поставить эти вопросы конкретно, необходимо прежде всего уточнить предмет обсуждения. Имеем ли мы в виду безотчетные, спонтанные родительские чувства — любовь к детям, чадолюбие? Или специфические родительские ценности, социальные установки, более или менее осознанное отношение родителей к детям? Или социальные роли отца и матери? Или культурные символы отцовства и материнства, воплощенные в ми-

фах, религии и т. п.? Или практику, стиль взаимоотношений реальных родителей и детей в данном конкретном обществе?

Эти вопросы, в свою очередь, требуют дальнейшей конкретизации. Отношение родителей к ребенку зависит от возраста и пола, как собственного, так и ребенка. Отцы и матери неодинаково воспринимают и относятся к сыновьям и дочерям, к новорожденным и к подросткам. Кроме того, их взаимоотношения зависят от конкретных социальных условий, так что «естественное», само собой разумеющееся, нормативное для одной страны и эпохи, например инфантицид, выглядит «противоестественным», странным и даже чудовищным в другую эпоху.

Родительская забота о потомстве, безусловно, имеет свои филогенетические предпосылки. Общий «паттерн», образец родительского ухода, как и все прочие биологические черты, генетически запрограммирован и варьирует от одного вида к другому. Наличие (или отсутствие) такого ухода, его характер и длительность — признак, по которому биологические виды отличаются друг от друга столь же надежно, как и по анатомическим признакам. Очень важную роль в детерминации степени и содержания родительской заботы у данного вида родителей играют экологические условия.

Согласно представлениям современной популяционной биологии[1], если условия среды, в которой обитает данный вид, устойчивы и предсказуемы, K-отбор преобладает над r-отбором (K-отбор, где K — несущая способность среды, — тип естественного отбора, характерный для видов, живущих в стабильной среде обитания, которая позволяет поддерживать более или менее устойчивый численный уровень популяции, в отличие от r-отбора, характеризующегося ее постоянным ростом; с этим предположительно связаны определенные генетические свойства). В результате возникает ряд демографических следствий, способствующих развитию родительской заботы о потомстве. Такие животные дольше живут, сильнее увеличиваются в размерах и производят потомство через определенные временные интервалы, а не все сразу (*итеропария*, от лат. itero — повторять и pario — рожать, производить). Если место обитания вида жестко структурировано (например, коралловый риф в противоположность открытому морю), то животные будут занимать определенное «домашнее» пространство или территорию или, по крайней мере, периодически возвращаться в определенные места для кормления и в поисках убежища (*филопатрия,* букв. — любовь к родине). В обоих случаях адаптивным будет рождение относительно малого числа потомков, чьи шансы на выживание увеличиваются в результате специального внимания и заботы на ранних стадиях их развития.

Виды, осваивающие новую, физически трудную для выживания среду, вырабатывают специфические способы самозащиты,

включая заботу о потомстве в период его максимальной ранимости. Специализация на таких видах пищи, которые трудно находить, использовать или охранять от конкурентов, иногда дополняется территориальным поведением и усиленной защитой пищевых ресурсов в период выращивания потомства. Некоторые виды позвоночных даже обучают своих потомков технике собирательства. Охота, хищнический образ жизни может требовать увеличения родительского вклада для защиты жизни потомства. Эти четыре средовых фактора — стабильная, структурированная среда, способствующая K-отбору; необычно трудные физические условия; возможность и необходимость определенной пищевой специализации и, наконец, охотничий образ жизни — могут по отдельности и в сочетании друг с другом благоприятствовать усилению родительской заботы (см. рис. 7).



Рис. 7. Условия среды и механизмы биологической адаптации, ведущие к усилению родительской заботы (по Э. Уилсону)

Видовая «семейная» структура, с которой связана дифференциация отцовских и материнских функций, также имеет экологические предпосылки. Например, переход от полигамии, преобладающей у большинства видов, к моногамии, т.е. к устойчивому брачному союзу самца и самки хотя бы на срок выращивания одного выводка (у беспозвоночных на 10 тыс. «полигамных» видов приходится меньше одного «моногамного» вида, тогда как среди птиц сезонная «моногамия» существует приблизительно у 91 % всех видов), обусловлен, по мнению Э. Уилсона[2], специфическими условиями, когда одна самка без помощи самца не может вырастить потомство (скудость пищевых ресурсов, необходимость охраны территории от врагов, длительность периода, когда дети беспомощны и требуют постоянной материнской опеки, не оставляя самке времени и сил для других аспектов жизнеобеспечения и т. п.). Там, где родительские обязанности выполняет исключительно самка, а «отцовства» не существует, отпадает и необходимость в длительном предварительном ухаживании и тем более в длительном брачном союзе.

Степень и содержание родительского вклада тесно связаны с некоторыми другими видовыми свойствами[3].

Но как ни существенны филогенетические (предпосылки родительства, биология не объясняет специфику родительского поведения, его мотивации и институционализации у человека. Сравнительно-исторические данные убедительно показывают, что современные житейские представления на сей счет вовсе не являются универсальными и родительская любовь, как мы ее сегодня понимаем, — продукт длительного и весьма противоречивого исторического развития.

Как уже говорилось выше, на ранних стадиях развития человеческого общества индивидуальное родительство вообще не институционализировалось, уход за детьми и их воспитание были делом всей родовой общины. В традиционных обществах Полинезии родительские функции и поныне, как правило, распределяются между широким кругом родственников, а детей поощряют считать себя принадлежащими к группе как целому. Исключительная индивидуальная привязанность между ребенком и его физическими родителями в таких условиях просто не может возникнуть и поддерживаться[4].

Потребность в детях

Что стимулировало людей рожать и выращивать детей? В отечественной науке этот вопрос интенсивнее всего обсуждают демографы (А. И. Антонов, В. А. Борисов, А. Г. Вишневский, Л. Е. Дарский и др.), причем широкое распространение приобрела идея,

что у человека есть специфическая «потребность в родительстве», «в отцовстве», «в материнстве» или просто «потребность в детях»[5].

Но каково содержание этой потребности? С одной стороны, подчеркиваются рационально-экономические соображения: дети были экономически полезны, так как сыновья становились работниками, а дочери, кроме того, приносили выкуп (калым). «Дети были помощниками в производстве и кормильцами в старости, верными соратниками в защите и нападении, предметом гордости, элементом престижа. Их брачные связи создавали твердую опору в соседской общине. Вообще, с какой бы стороны мы ни рассматривали большую патриархальную семью, иметь много детей и прежде всего сыновей было гарантией прочности ее социальных позиций»[6].

С другой стороны, выдвигаются психологические мотивы. «Потребность в детях является социально-психологическим свойством социализированного индивида, проявляющимся в том, что без. наличия детей и подобающего их числа индивид испытывает затруднения как личность»[7]. «Дети нужны для удовлетворения одной, хотя и очень важной потребности — потребности иметь объект альтруистической заботы и опеки, потребности в ощущении собственной необходимости и полезности для любви и заботы»[8].

С точки зрения современного сознания «полезностная» модель управления рождаемостью выглядит вполне логичной, но А. Г. Вишневский справедливо указывает на ее недостаточную историчность. Хотя сторонники полезностной модели постоянно говорят об исторических изменениях и даже переходе от одного типа рождаемости к другому, «если вдуматься в их аргументацию, то нельзя не прийти к выводу, что все признаваемые ими изменения относятся к количественной стороне явления: полезность детей падает, их способность удовлетворять потребности родителей уменьшается, "потребность в детях" ослабевает и т.д. Сам же тип поведения остается неизменным: на большую полезность детей люди реагируют высокой рождаемостью, на малую — низкой»[9].

Так ли это? Во-первых, люди далеко не всегда имели возможность выбора. «Ни гражданин античного полиса, ни средневековый ремесленник, ни русский крестьянин в минувшем веке, а индийский даже и в нынешнем не согласовывали свое прокреативное поведение с какими-либо обстоятельствами своей жизни и не меняли его в зависимости от этих обстоятельств. Сама идея выбора, возможности связывать свое поведение с его рационально понимаемыми (результатами, а тем более максимизировать их полезность абсолютно чужда человеку традиционного общества, противоречит основным догматам его поведения»[10]. «Не бывает ни для верующего, ни для верующей, когда решил Аллах и Его посланник дело, выбора в их деле», — гласит, например, Коран (сура 33, ст. 36).

Во-вторых, существуют огромные социально-исторические и межкультурные различия в природе и иерархии родительских ценностей, представлениях о том, чего можно и чего нельзя ожидать от детей, и какие средства ведут к достижению желаемой цели. Без учета культурно-символической стороны дела невозможно понять, как объективные потребности социума в определенном уровне рождаемости и воспроизводстве половозрастной структуры населения претворяются в мотивационные силы индивидуального поведения.

Эти проблемы актуальны и сегодня. Мировое исследование ценностей[11], которое было начато в 1970 г. как сравнительный долгосрочный анализ ценностных ориентаций населения 8 стран Европейского сообщества и продолжается до сих пор, причем данные западноевропейских опросов дополняются и сравниваются с результатами опросов многих других народов и стран, общее количество которых достигло 43 (в их число входят некоторые страны Восточной Европы и отчасти Россия), показывает, что несмотря на увеличение числа разводов, распространенности внебрачных сожительств и неполных семей и ослабления роли родителей в воспитании детей, граждане постиндустриальных стран отнюдь не поддерживают идею отмирания брака и семьи. Когда в 1990 году население 43 стран спрашивали, какая сфера жизни для них самая важная, на первое место — 83 % всех ответов — вышла семья, второе место — 59 % — заняла работа. За последние десятилетия почти во всех странах выросло число людей, согласных с тем, что «для счастливого детства ребенок нуждается в доме, где есть и отец и мать». Увеличилось и число людей, согласных с тем, что женщина, чтобы быть счастливой, должна быть матерью, что нужно любить и уважать родителей, независимо от их личных достоинств, и т. п. Количество людей, считающих, что для полноты жизни женщина должна иметь детей, выросло в 15 странах, а уменьшилось только в 4[12]. Вообще «детские» и семейные ценности явно находятся на подъеме. Потребность в усыновлении детей испытывают даже многие однополые пары.

Из истории родительской любви

Природа родительской любви не всегда и не везде остается одинаковой. Отношение родителей к детям, как и отношения между супругами, исторически изменчивы.

Во многих архаических обществах распространен инфантицид, тесно связанный с дефицитом средств к существованию. По подсчетам этнографов, основанным на данных о 99 обществах, вероятность инфантицида в обществах охотников, собирателей и рыболовов почти в семь раз выше, чем у скотоводческих и земле-

дельческих племен[13]. Оседлый образ жизни и более надежная пищевая база снижают статистическую вероятность инфантицида, который практикуется теперь в основном по «качественным» признакам. Убивали главным образом младенцев, которых считали физически или социально неполноценными, по ритуальным соображениям (например, близнецов) и т. п.

Амбивалентность, двойственность отношения к детям является, по-видимому, нормой для первобытного общества. Например, социальные нормы австралийских аборигенов, как пишет О. Ю. Артемова, не ставят жестких рамок инфантициду; в отличие от убийства взрослого убийство ребенка не считается таким преступлением, в наказании которого заинтересовано все общество; похоронный обряд ребенка сводится к минимуму или вовсе отсутствует и т. д. Вместе с тем иметь детей считалось почетным, и не только родители и близкие родственники, но и другие взрослые члены общины обычно ласковы и внимательны к детям.

Даже такие развитые общества, как античное, весьма избирательны в своей заботе о детях[14]. Отец медицины Гиппократ и родоначальник гинекологии Соран Эфесский деловито обсуждают вопрос о том, какие именно новорожденные заслуживают того, чтобы их выращивали. Аристотель считает вполне справедливым и разумным закон, что ни одного калеку-ребенка кормить не следует. Цицерон писал, что смерть ребенка нужно переносить «со спокойной душой», а Сенека считал разумным топить слабых и уродливых младенцев. Маленькие дети не вызывают у античных авторов чувства умиления, их большей частью просто не замечают. Ребенок рассматривается как низшее существо, он в буквальном смысле слова принадлежит родителям, как прочая собственность.

Право полновластно распоряжаться жизнью и смертью детей было отобрано у отцов только в конце IV в. н. э., около 390 г. Инфантицид стали считать преступлением только при императоре Константине, в 318 г., а к человекоубийству он был приравнен лишь в 374 г.[15]

Но законодательное или религиозное запрещение детоубийства не означало реального прекращения такой практики. Поучение Корана: «Не убивайте ваших детей из боязни обеднения. Мы пропитаем их и вас» (сура 17, ст. 33) (как и аналогичные христианские нормы) — только подтверждает, что подобные действия не были единичными[16].

Запрещение детоубийства еще не было также признанием за ребенком права на любовь и тем более автономное существование. В Библии содержится около двух тысяч упоминаний о детях. Среди них — многочисленные сцены принесения детей в жертву, побивания их камнями, просто избиения; многократно подчеркивается требование любви и послушания детей, но нет ни одного намека на сочувствие к детям и понимание детских переживаний[17].

Положение детей в античности и в средние века было ужасным. Их безжалостно избивают, морят голодом, продают. Византийские императоры издают специальные законы, запрещающие продажу детей и их кастрацию — маленькие евнухи стоили втрое дороже[18]. Видимо, такая практика была достаточно распространенной. Недаром большинство средневековых авторов вспоминают свое детство с ужасом. «Кто не ужаснулся бы при мысли о необходимости повторить свое детство и не предпочел бы лучше умереть?» — восклицает Августин[19]. В общем и целом Л. Демоз имел все основания начать свою статью «Эволюция детства» словами: «История детства — это кошмарный сон, от которого мы только недавно начали пробуждаться. Чем глубже уходишь в историю, тем ниже уровень ухода за детьми и тем чаще детей убивают, бросают, бьют, терроризируют и насилуют»[20].

Разумеется, фактическое положение детей и способы их воспитания во все времена были неодинаковыми. Наряду с воспоминаниями о тяжелом детстве средневековье донесло до нас и память о нежных, любящих матерях, веселых играх со сверстниками и т. п. Однако характерна сама амбивалентность образа детства. Младенец — одновременно персонификация невинности и воплощение природного зла. А главное — он как бы недочеловек, существо, лишенное разума.

Такой взгляд на ребенка типичен для многих архаических культур. Например, у лугбара (Уганда) женщины и маленькие дети не имеют статуса лиц, воспринимаясь как вещи или как нечто среднее между человеком и вещью[21]. У талленси (Гана) ребенок не считается личностью до 7—8 лет, поскольку он «не имеет разума» и не может отвечать за себя[22].

Следует подчеркнуть, что этот взгляд по-своему вполне логичен. Дело не столько в «неразумии» ребенка, сколько в том, что ребенок (независимо от его возраста), не прошедший специального обряда, не включен в официальную систему возрастной стратификации и не имеет статуса субъекта.

В раннем средневековье младенцев зачастую подолгу не крестили, многие из них так и умирали некрещеными. Между тем душа новорожденного, не прошедшего обряда крещения, была обречена попасть в ад. Данте поместил такие души в один круг с душами античных классиков[23].

Дискриминировали детей и в похоронном обряде. В средневековой Франции знатных и богатых людей обычно хоронили в церкви, а бедных — на кладбище. Однако юных отпрысков знати, особенно маленьких детей, также хоронили на кладбище; лишь в конце XVII в. им найдут место в фамильных склепах, рядом с родителями. Многие теологи считали ненужным служить заупокойные мессы по детям, умершим до 7-летнего возраста[24].

В древней Японии новорожденных также признавали полноценными людьми только после совершения специальных обрядов. До этого убийство младенца не считалось тяжким преступлением и даже обозначалось не словом «коросу» — «убить», а словами «каэсу» или «модосу» — «отправить назад», «возвратить», что подразумевало — отправить новорожденного обратно в мир духов, вместо того чтобы принять его в мир людей[25]. Наоборот, на Филиппинах уже 5-месячный плод считался в известном смысле человеком и в случае выкидыша его хоронили с соблюдением всех обрядов[26].

Это не значит, что детей «не любили». Средневековые хроники, жития святых и документы XVI—XVII вв. донесли до нас множество трогательных историй о самоотверженных и ласковых матерях и внимательных воспитателях[27]. Искренней любовью к детям и беспокойством за них наполнены, например, письма к сыну княгини Евдокии Урусовой, писанные ею из тюрьмы в 70-х гг. XVII в.: «Ох, мой любезный Васенька, не видишь ти моего лица Плачевного и не слышишь моего рыдания смертного, не слышишь, как рыдает сердце мое а тебе и душа моя а тебе сокрушаетца... »[28]. Однако целый ряд объективных причин затруднял формирование устойчивой эмоциональной близости между родителями и детьми.

Высокая рождаемость и еще более высокая смертность (в результате плохого и небрежного ухода в XVII—XVIII вв. в странах Западной Европы на первом году жизни умирали от одной пятой до одной трети всех новорожденных, а до 20 лет доживало меньше половины[29]) делали жизнь отдельного ребенка, особенно если он не был первенцем, далеко не такой ценной, как сегодня. Характерна отмеченная А. Г. Вишневским двойственность отношения к детям, отраженная в пословицах и поговорках.

Одну и ту же русскую пословицу В. И. Даль приводит в противоположных вариантах: «С ними горе, а без них вдвое» и «Без них горе, а с ними вдвое»[30]. Существовали даже особые так называемые смертные байки, содержавшие пожелания смерти детей. В крестьянской среде господствовала установка: «бог дал, бог взял» и «на живое, так выживет».

Знатные люди пышно праздновали рождение детей, но довольно спокойно переживали их потерю. Монтень писал: «Я сам потерял двоих или троих детей, правда, в младенческом возрасте, если и не без некоторого сожаления, то, во всяком случае, без ропота»[31].

Ему вторит известный русский мемуарист XVIII в. А. Т. Болотов: «Оспа... похитила у нас сего первенца к великому огорчению его матери. Я и сам, хотя и пожертвовал ему несколькими каплями слез, однако перенес сей случай с нарочитым твердодушием: философия помогла мне много в том, а надежда... вскоре опять видеть у себя детей, ибо жена моя была опять беременна, помогла

нам через короткое время и забыть сие несчастие, буде сие несчастием назвать можно»[32].

Такая странная для современного человека холодность — не столько проявление философского стоицизма, сколько психологическая защитная реакция на то, что случалось, увы, слишком часто. Плюс — соображения практического порядка. К девочкам и младшим детям относились прохладнее, чем к первенцам-мальчикам. «Первые дети — соколятки, последние — воронятки», — гласит русская поговорка. Граф Е. Ф. Комаровский записал в своих мемуарах: «28 мая 1803 года... Бог мне даровал перваго сына графа Егора Евграфовича». Других детей мемуарист не счел нужным упомянуть: «О рождении прочих моих детей записано в святцах, и потому поминать здесь о том я нахожу излишним...»[33]

Вероятно, материнские чувства и тогда были нежнее и тоньше отцовских. Характерно в этом смысле значительно более позднее рассуждение героя толстовской «Крейцеровой сонаты» Позднышева (на него обратил внимание А. Г. Вишневский), который осуждает свою жену за ее переживания по поводу болезней и смерти детей: «Если бы она была совсем животное, она так бы не мучалась; если же бы она была совсем человек, то у нее была бы вера в бога, и она бы говорила и думала, как говорят верующие бабы: "Бог дал, бог и взял, от бога не уйдешь". Она бы думала, что жизнь и смерть как всех людей, так и ее детей, вне власти людей, а во власти только Бога, и тогда бы она не мучалась тем, что в ее власти было предотвратить болезни и смерти детей, а она этого не сделала»[34].

Формирование индивидуальных привязанностей между родителями и детьми затруднялось и описанным выше институтом «воспитательства» — обычаем обязательного воспитания детей вне родительской семьи[35]. Этот обычай был весьма широко распространен в среде феодализировавшейся и раннефеодальной знати.

Каковы бы ни были первопричины избегания между родителями и детьми, например у народов Кавказа, эти нормы резко ограничивали диапазон возможных между ними контактов. У абхазов мать не должна была первое время подходить к младенцу, а отец избегал показываться рядом с ребенком в течение многих лет. Во многих случаях детей воспитывали не столько их родители, сколько деды и бабки. Еще большее психологическое отчуждение между родителями и детьми вызывало аталычество. Ребенок, с раннего детства, если не с рождения, выраставший в чужой семье, был психологически гораздо ближе к ней, чем к собственным родителям, а родители, в свою очередь, не могли чувствовать к нему ту привязанность, которая создается лишь годами повседневного интимного контакта. Их взаимоотношения регулировались не столько индивидуальными чувствами, сколько социальными нормами, сознанием долга, родственных обязанностей и правил этикета.

Сама ролевая структура патриархальной семьи была жесткой и иерархической, основанной на принципе старшинства. Детям в ней отводилось сугубо зависимое, подчиненное положение. Вот, например, как описывает взаимоотношения детей и родителей в русской семье XVI—XVII вв. Н. И. Костомаров: «Между родителями и детьми господствовал дух рабства, прикрытый ложною святостью патриархальных отношений... Покорность детей была более рабская, чем детская, и власть родителей над ними переходила в слепой деспотизм без нравственной силы. Чем благочестивее был родитель, тем суровее обращался с детьми, ибо церковные понятия предписывали ему быть как можно строже... Слова почитались недостаточными, как бы убедительны они ни были ... Домострой запрещает даже смеяться и играть с ребенком»[36].

Согласно Уложению 1649 г., дети не имели права жаловаться на родителей, убийство сына или дочери каралось всего лишь годичным тюремным заключением, тогда как детей, посягнувших на жизнь родителей, закон предписывал казнить «безо всякие пощады». Это неравенство было устранено только в 1716 г., причем Петр I собственноручно приписал к слову «дитя» добавление «во младенчестве», ограждая тем самым жизнь новорожденных и грудных детей[37].

Жестокими были и методы воспитания. Уже цитированный А. Т. Болотов рассказывает, что на одном из уроков он получил от учителя-немца 200 ударов розгой, но пожаловаться отцу не посмел. Даже в петровскую эпоху, когда педагогика «сокрушения ребер» стала подвергаться критике, строгость и суровость с детьми остается непререкаемой нормой. «... Ни малыя воли ему не давай, но в велицей грозе держи его», — поучает своего сына И. Т. Посошков[38]. По словам В. Н. Татищева, младенец (до 12 лет) «упрям, не хочет никому повиноваться, разве за страх наказания; свиреп, даже может за малейшую досаду тягчайший вред лучшему благодетелю учинить; непостоянен, зане как дружба, так и злоба не долго в нем пребывают»[39].

В конце XVIII в. А. Н. Радищев красноречиво призывает к отказу от принципа родительской власти и воздаяния за «подаренную» детям жизнь: «... Изжените из мыслей ваших, что вы есте под властию моею. Вы мне ничем не обязаны. Не в рассудке, а меньше еще в законе хошу искати твердости союза нашего. Он оснуется на вашем сердце»[40]. Однако подобные взгляды были в то время не правилом, а исключением.

Мемуарная литература первой половины XVIII в. пестрит воспоминаниями о побоях, издевательствах, родительском произволе и т. д.[41] Даже в начале XX в. мысль, что родители должны жить ради детей, вовсе не была общепринятой. По свидетельству

Р. Я. Внукова, «в крестьянском мировоззрении отсутствует пункт об ответственности родителей перед детьми, но зато ответственность детей перед родителями существует в преувеличенном виде. "Непочетники" — самая обидная кличка для детей»[42].

Разумеется, не следует упрощать картину. Нормативные предписания и реальное родительское поведение никогда и нигде не совпадали полностью, причем и то и другое было внутренне противоречиво. Стиль родительского поведения варьировал не только от сословия к сословию, но и от семьи к семье. Было бы наивно думать, что все дворянские матери XVIII в. были похожи на госпожу Простакову, а подростки — на Митрофанушку. История русского семейного воспитания еще ждет своего исследователя.

То же самое нужно сказать и о других народах. В предыдущих главах учебного пособия жестокость традиционного воспитания в основном иллюстрировалась английским материалом. Это может показаться неубедительным, поскольку «холодность» и «равнодушие» английских родителей стали у нас, как и в ряде других стран, таким же стереотипом обыденного сознания, как представление о «мягкости» и «заботливости» японцев. Но благодаря усилиям Ф. Арьеса, П. Рише, Ж. Л. Фландрена, Ф. Лебрена, Д. Снайдерса, Э. Бадинтер и ряда других историков можно сегодня относительно полно реконструировать историю французского детства, и картина оказывается весьма схожей с британской.

Воспитание детей в средневековой Франции было одновременно жестоким и небрежным. В XV—XVI вв. внимание к детям заметно возрастает, но это означало в первую очередь усиление требовательности и строгости, а отнюдь не снисходительности и любви. Теологи говорят исключительно об обязанностях детей по отношению к родителям, прежде всего — к отцу, и ни слова — о родительских обязанностях. Автор популярного во Франции первой половины XVII в. трактата по моральной теологии писал, что если отец и сын некоего человека окажутся в одинаково бедственном положении, то следует в первую очередь помочь отцу, потому что человек получил от своих родителей гораздо больше, чем от детей[43].

После Тридентского собора трактовка четвертой заповеди стала более расширительной. Из 11 «покаянных книг», по которым священники исповедовали свою паству, изученных Ж.-Л. Фландреном, четыре, написанные между серединой XIV и серединой XVI в., ничего не говорят о долге родителей по отношению к детям; семь книг, опубликованных между 1574 и 1748 годами, затрагивают эту тему, причем все более подробно. Из семи книг, упоминающих родительский долг, и шести катехизисов, подробно комментирующих четвертую заповедь, в двух трудах, опубликованных ранее 1580 г., свыше 80 % текста посвящено обязанностям детей и меньше 20 % — родительским обязанностям; в трех

книгах, изданных между 1580 и 1638 гг., родительским обязанностям посвящено от 22 до 34 % текста, а в восьми книгах, относящихся к 1640—1794 гг., доля подобных наставлений колеблется от 40 до 60 %[44].

Тем не менее вплоть до середины XVIII в. родительские чувства занимают мало места в личной переписке и дневниках. М. Монтень, посвятивший родительской любви специальную главу «Опытов» и выступавший за смягчение семейных нравов, признается, что «не особенно любил», чтобы его собственных детей «выхаживали» рядом с ним[45].

Достаточно равнодушно относились к детям и аристократические матери, чему немало способствовал обычай отдавать младенцев на выкармливание в чужие семьи и воспитывать детей в закрытых пансионах, монастырях и школах. Князь Талейран, родившийся в 1754 г., писал, что «родительские заботы еще не вошли тогда в моду... В знатных семьях любили гораздо больше род, чем отдельных лиц, особенно молодых, которые еще были неизвестны»[46], а Ж. Ж. Руссо с грустью констатировал, что «нет интимности между родными»[47]. Сам Талейран был отдан кормилице сразу же после крещения, состоявшегося в день его рождения, и в течение четырех лет мать ни разу не навестила его.

Что же касается бедняков, то они просто не могли выходить многочисленное потомство. По подсчетам Ф. Лебрена, во Франции XVIII в. из 1000 новорожденных до 1 года доживали 720, до 5 лет — 574 и до 10 лет — 525 детей. Особенно тяжелым было положение детей, отданных или просто подкинутых на воспитание в приют. Число подкидышей резко увеличилось в XVIII в. По подсчетам Ф. Лебрена, среднее ежегодное число подкидышей в Париже между 1773 и 1790 г. составляло 5800 человек (на общее число 20—25 тысяч рождений!)[48].

Характерно, что Ж. Ж. Руссо, который считается «родоначальником» идеи родительской любви, — его «Эмиль», опубликованный в 1762 г., послужил поворотным пунктом европейского общественного мнения в этом вопросе, — собственных детей от своей постоянной сожительницы Терезы отдавал в приют, не испытывая особых угрызений совести.

Даже в конце XVIII — начале XIX в., когда детоцентристская ориентация прочно утвердилась в общественном сознании, сделав родительскую любовь одной из главных нравственных ценностей, сентиментальные разглагольствования о нежных отношениях между родителями и детьми нужно воспринимать критически.

«С одной стороны, детоцентризм буржуазной семьи гипертрофируется, рассматривается внеисторически, выводится из вечных «интересов» индивида или семьи и противопоставляется безразличию, незаинтересованности или даже враждебности общества к детям. Дети нужны только родителям, только семье, они — одна

из главных опор буржуазного индивидуализма; борясь против всех, буржуазная семья отстаивает свое "естественное", "светское" право заботиться о своих детях.

С другой стороны, сталкиваясь с бесконечными трудностями при воспитании детей, теряя веру в возможность счастливого будущего для них, мелкобуржуазное сознание нередко эволюционирует в сторону чуть ли не полного отрицания нужности детей для семьи: дети нужны не семье, а "им" — капиталистам, их государству, их армии и т. п.»[49]

Таким образом, родительские чувства, роли и поведение, каковы бы ни были их «естественные» предпосылки, требуют конкретно-исторического исследования, которое несовместимо с пошлым морализированием на тему об «извращении» «естественных норм» родительства в одну историческую эпоху и об их «возрождении» или «очищении» в другую. Бессмысленно спорить о том, были ли «прежние» (где, когда и какие?) родители добрее, лучше или хуже «нынешних». Но чтобы понять современные проблемы, их нужно рассматривать не изолированно, а в широкой сравнительно-исторической перспективе.

Вопросы для самопроверки

1. Что такое родительство в свете эволюционной биологии и общественных наук?
2. Насколько универсальна и в чем конкретно проявляется «потребность в детях»?
3. Можно ли считать родительскую любовь инстинктивной и как ее содержание изменялось в ходе истории?
4. Как изменялись взаимоотношения детей и родителей в ходе истории, в том числе — в России?

Глава 2
МАТЕРИНСТВО И ОТЦОВСТВО: РОЛИ, ЧУВСТВА, ОТНОШЕНИЯ

> Нет картины более прелестной, чем картина семьи; но недостаток одной черты портит все остальные.
>
> *Ж. Ж. Руссо. Эмиль, или О воспитании*

До сих пор я говорил о родительских чувствах и поведении «вообще». Но фактически мы имеем дело с двумя разными социальными институтами — отцовством и материнством. В чем же состоят и чем детерминируются их различия и специфические функции?

Существует ли материнский инстинкт?

Соотношение отцовства и материнства — один из аспектов гендерной дифференциации, имеющей не только социальные, но и биологические предпосылки. И поскольку речь идет о прокреативном поведении, логично предположить, что роль биологических факторов будет здесь значительно выше, чем во многих других сферах полового разделения труда, не связанных с репродуктивной функцией. Недаром традиционная модель гендерной дифференциации, подчеркивающая имманентную инструментальность мужского и экспрессивность женского поведения, покоилась в первую очередь на разделении внесемейных и внутрисемейных, а также отцовских и материнских функций. Биосоциальный подход кажется в данном случае более плодотворным, нежели чисто социологический, особенно если формулировать его достаточно осторожно, как это делает известный американский социолог А. Росси[50].

Биосоциальный подход, по А. Росси, не утверждает генетического предопределения гендерного разделения труда, он указывает лишь, что биологические предпосылки формируют то, чему мужчины и женщины учатся и насколько легко они овладевают той или иной деятельностью. Иными словами, врожденные свойства формируют рамки, в которых происходит социальное научение, и влияют на легкость, с какой мужчины и женщины обучаются (или разучиваются) поведению, которое общество считает нормативным для их пола.

Если рассматривать отцовские и материнские функции чисто биологически, в свете общей логики полового диморфизма, то генетическая функция самца состоит в том, чтобы оплодотворить как можно больше самок, тогда как функция самки — обеспечивать сохранение потомства и передачу унаследованных качеств. Это проявляется и в нормах культуры.

В мужском жизненном цикле нет аналога такому событию, как роды, хотя некоторые культуры создают его искусственно (кувада). Женщина-мать значительно теснее отца связана со своим ребенком. Их контакт, имеющий первоначально характер симбиоза, начинается уже в утробной фазе развития и закрепляется в дальнейшем. В одном психологическом эксперименте 27 матерей должны были отличить по магнитофонной записи голос своего 3—7-дневного ребенка от голосов четырех других младенцев; 22 матери сделали это безошибочно[51]. В свою очередь, новорожденные (однодневные) младенцы обнаруживают способность отличать и предпочитать голос собственной матери другим женским голосам[52].

Идея имманентной экспрессивности материнской роли находит подтверждение в психологических данных, согласно которым женщины в среднем эмоционально чувствительнее и отзывчивее

мужчин. Новорожденные девочки, слыша плач другого младенца, обнаруживают более острый эмпатический дистресс, чем мальчики. Женщины во всех возрастах превосходят мужчин по способности к эмпатии и самораскрытию, передаче другим более интимной, личностно-значимой информации о себе и своем внутреннем мире.

Еще Ж. Пиаже обратил внимание на то, что мальчики и девочки неодинаково относятся к правилам групповой игры. Мальчики, с их предметным и инструментальным мышлением, придают больше значения соблюдению общих правил, нарушение которых всегда вызывает в мальчишеской среде конфликт. Девочки в этом вопросе более терпимы, личные отношения для них важнее формальных правил; это отражается и в структуре их морального сознания: мужские рассуждения и оценки выглядят более безличными и жесткими, чем женские. При оценке человеческих качеств для женщин наиболее значимы свойства, проявляющиеся в отношении к другим людям, а для мужчин — деловые качества, связанные с работой. Люди, нуждающиеся в эмоциональной поддержке, значительно чаще ищут и находят ее у женщин, нежели у мужчин, и т. д.

Однако различие репродуктивных функций самца и самки еще не означает, что те же различия будут существовать и в выращивании потомства, которое в первую очередь ассоциируется с материнством. Данные о психофизиологической связи матери с ребенком пока малочисленны, тут могут сказываться и другие неучтенные факторы. Что касается женской теплоты и отзывчивости, то они могут быть результатом разной социализации мальчиков и девочек, о которой говорилось в предыдущей главе. Эти различия относительны, индивидуально-вариабельны, и не всегда женская нежность бывает направлена на ребенка.

Само понятие «материнского инстинкта» не следует понимать однозначно и буквально. Московский цитохимик педиатр Р. П. Нарциссов, изучающий, как влияют на эмоциональное состояние матери и ребенка роды и грудное кормление, справедливо замечает, что «материнство эволюционирует с развитием человечества. Материнство женщины имеет меньше общего с материнским инстинктом, чем любовь — с половым»[53].

В привычной нам культурной среде материнство — одна из главных ипостасей женского стереотипа, а социальные характеристики материнской роли очерчены гораздо определеннее, чем отцовской, и ей приписывается большее значение в деле первичной социализации.

О тесной близости и решающей роли матери в выхаживании и воспитании ребенка до пяти-семилетнего возраста единодушно свидетельствуют как этнографические, так и исторические данные. Это зафиксировано у народов Африки, в древнем Китае, сред-

невековой Японии, древнем Египте, Индии, в иудаизме, средневековом исламе и в феодальной Европе. Даже если мать заменяется нянькой или кормилицей, что бывало довольно часто, это не меняет принципиального различия мужских и женских функций. Роль отца всюду выглядит более проблематичной[54].

Однако соционормативные предписания разных культур неоднозначны. Во многих простейших обществах Австралии, Америки, Азии и Африки темы материнства и репродуктивности не занимают того центрального моста в образе женщины, какое мы привыкли ожидать. Противопоставление образа женщины-матери как воплощения плодородия и источника жизни образу агрессивного мужчины-охотника не характерно для этих культур, в которых обоим полам приписываются и репродуктивные, и социально-производственные функции[55]. В некоторых обществах Полинезии отцовская роль, ассоциирующаяся с властью и статусом вождя, структурируется и символизируется детальнее и тщательнее, нежели материнская; рождение ребенка здесь большей частью не ритуализовано и не дает женщине особого преимущества в глазах общества, а генеалогические и личные связи ребенка с отцом социально более значимы, хотя они выглядят психологически более напряженными, нежели его отношения с матерью[56].

Теоретическая интерпретация этих фактов, как и гендерного символизма и репродуктивных табу, рассматривавшихся в предыдущей главе, остается спорной. Свидетельствует ли ритуально-символическое возвеличение материнства о повышении социального статуса женщин или, напротив, об ограничении их социальных возможностей, которые сводятся теперь к продолжению рода? Считать ли неопределенность и диффузность отцовской роли по сравнению с материнской следствием того, что отцовство, как и прочие мужские характеристики, — немаркированная категория, так как отражает социальное господство мужчины, или это результат того, что отцовские функции «объективно» менее значимы и их трудно сколько-нибудь четко описать? Этнографические теории на сей счет столь же противоречивы, как и эмпирические данные.

Характерно, что многие народы различают физическое и условное, социальное родство не только применительно к отцу, но и применительно к матери. Так, у африканцев моси существует несколько разных терминов для обозначения материнства: «мать, которая родила», «мать, которая выкормила» и «мать, которая воспитала»[57].

Демаркация и фактическое содержание отцовских и материнских ролей тесно связаны как с общим половым символизмом (например, космогоническими представлениями), так с гендерной стратификацией, включая дифференциацию супружеских ролей, — статусы матери и отца невозможно понять отдельно от статусов жены и мужа.

Слабость биологических теорий родительства — в их чрезмерной абстрактности. Для сторонников таких концепций «проблема состоит в том, насколько легко им удается связать разрозненные факты, касающиеся пола, с общими положениями биологии. Открыв такие предположительно универсальные факты, как брак и материнство, они упустили из виду качественные различия в социальном контексте и смысле того, что является, разумеется, социальными связями. Отправляясь от функциональной логики пола и репродуктивного поведения, они сочли вопрос о социальном использоваии этих явлений вторичным и поэтому не исследовали способов, которыми социальный порядок обусловливает взаимоотношения женщин и мужчин. Они забыли спросить, какими специфическими способами факты брака и материнства организуют ответственность и привилегии»[58].

Написать всеобщую историю материнской любви так же трудно, вернее, невозможно, как и историю половой любви, — эти понятия не просто эволюционируют, а наполняются в разных обществах качественно различным содержанием. Характерна в этом смысле полемика, вызванная книгой французской исследовательницы Элизабет Бадинтер. Проследив историю материнских установок на протяжении четырех столетий (XVII — XX вв.), Э. Бадинтер пришла к «убеждению, что материнский инстинкт — это миф. Мы не обнаружили никакого всеобщего и необходимого поведения матери, — пишет исследовательница, — напротив, мы констатировали чрезвычайную изменчивость ее чувств в зависимости от ее культуры, амбиций или фрустраций. Материнская любовь может существовать или не существовать, появляться или исчезать, быть сильной или слабой, избирательной или всеобщей. Все зависит от матери, от ее истории и от Истории ... Материнская любовь — не объективная данность, а нечто сверхнормативное ("en plus")»[59].

До конца XVII в. материнская любовь во Франции была, по мнению Бадинтер, делом индивидуального усмотрения и, следовательно, социально случайным явлением. Во второй половине XVIII в. она постепенно становится обязательной нормативной установкой культуры. Общество не только увеличивает объем социальной заботы о детях, но и ставит их в центр семейной жизни, причем главная и даже исключительная ответственность за них возлагается на мать. Отсюда — идеальный образ нежной, любящей матери, находящей свое высшее счастье в детях.

«Новая мать» и вправду начинает больше, а главное, — иначе заботиться о детях. В конце XVIII в. начинается кампания за то, чтобы матери сами выкармливали младенцев, не доверяя их ненадежным кормилицам. Требуют (и добиваются) освобождения ребенка «от тирании свивальника». Растут гигиенические заботы о детях (Людовика XIII регулярно пороли с двух лет, а впервые

выкупали почти в семилетнем возрасте). Возникает специальный раздел медицины — педиатрия. По мере индивидуализации внутрисемейных отношений каждый ребенок, даже новорожденный, к которому еще не успели привыкнуть, становится принципиально единственным, незаменимым, его смерть переживается и должна восприниматься как невосполнимая горькая утрата. Интенсифицируется материнское общение с детьми, матери больше не хотят отдавать детей в интернаты и т.д.

Однако эволюция нравов была медленной. «Новые матери» первоначально появлялись главным образом в среде состоятельной и просвещенной средней буржуазии. Аристократкам времен Стендаля и Бальзака было недосуг заниматься своими детьми. По совсем другим причинам этого не могли позволить себе пролетарские и мелкобуржуазные семьи. Что же касается деревни, то там дольше сохранялись старые, довольно-таки грубые, нравы.

Тем не менее длительная кампания в защиту прав матери и ребенка принесла вполне ощутимые социальные и моральные плоды. Поскольку не любить детей стало стыдно, «плохие» матери были вынуждены притворяться «хорошими», симулировать материнскую любовь и заботу. А внешнее проявление чувства способствует тому, что человек и вправду начинает его испытывать.

Книга Э. Бадинтер вызвала бурную полемику. Профессиональные историки упрекали автора, философа по специальности, в упрощении и «выпрямлении» картины исторического прошлого, а также в недооценке индивидуальных различий. Считать материнскую любовь «изобретением» Руссо, говорили они, так же наивно, как думать, что половая любовь появилась лишь во времена трубадуров. Княгиня Талейран де Перигор не любила сына, зато маркиза де Севинье столетием раньше, в 1672 г. писала, что не понимает, как можно не любить свою дочь. Французские богословы XVI—XVII вв. осуждали не только недостаток материнской любви, но и ее избыток, отвлекающий женщину от бога. И можно ли забыть воспитательное воздействие образа Мадонны с младенцем?

Во второй половине XX в. явственно обнаружились тенденции, враждебные «детоцентризму». Социально-политическая эмансипация женщин и все более широкое их вовлечение в общественно-производственную деятельность делает их семейные роли, включая материнство, не столь всеобъемлющими и, возможно, менее значимыми для некоторых из женщин. Современная женщина уже не может и не хочет быть только «верной супругой и добродетельной матерью». Ее самоуважение имеет кроме материнства много других оснований — профессиональные достижения, социальную независимость, самостоятельно достигнутое, а не приобретенное благодаря замужеству, общественное положение. Некоторые традиционно материнские (хотя и в прошлом их нередко выполняли

другие женщины) функции по уходу и воспитанию детей ныне берут на себя профессионалы — детские врачи, сестры, воспитательницы, специализированные общественные учреждения — ясли, детские сады и т.д. Это не отменяет ценности материнской любви и потребности в ней, но существенно изменяет характер материнского поведения.

Как сказал незадолго до смерти Ф.Арьес, «похоже на то, что наше общество перестает быть "детоцентрическим", каким оно стало только с XVIII века. Это значит, что ребенок, к добру или к худу, утрачивает свою запоздалую и, может быть, чрезмерную монополию и занимает менее привилегированное место. XVIII—XIX века заканчиваются на наших глазах»[60].

Обсуждая будущее американской семьи, социологи А.Черлин и Ф.Фурстенберг замечают, что, какие бы формы ни приняла она к 2000 г., удельный вес семейного ухода и воспитания детей, безусловно, снизится, тогда как роль внесемейных факторов возрастет[61].

Однако повышение социально-педагогической эффективности семьи и семейного воспитания возможно только в рамках успешного сочетания материнства с активным участием женщин в трудовой и общественной деятельности. Это требует не только материальной и нравственной помощи, но и трезвого социологического реализма в понимании проблем и тенденций развития современного родительства.

Зачем нужны отцы?

Если неправомерна биологизация материнства, то институт отцовства является тем более историческим. Хотя в последние годы институту отцовства посвящено немало специальных исследований[62], социологи, этнографы и психологи солидарны в том, что наши знания на сей счет поразительно скудны. Броская формула М.Мид: «отцы — это биологическая необходимость, но социальная случайность»[63] — не просто юмористическое высказывание.

Если материнство, как правило, предполагает не только зачатие и рождение, но и выкармливание, выращивание потомства, то отцовский вклад у многих видов сводится практически к акту оплодотворения. Как уже говорилось выше, участие самцов в выращивании потомства и дифференциация отцовских и материнских функций тесно связаны с видовыми особенностями, в частности с длительностью периода роста и созревания и экологическими условиями. Однако родительские вклады самца и самки следует сравнивать не столько количественно, сколько качественно. У высших животных, если самцы вообще участвуют в выращивании потомства, то в отличие от матерей, осуществляющих физи-

ческий уход, выхаживание и заботу о детенышах, дело отцов — защита от внешних опасностей и, в большей или меньшей степени, жизнеобеспечение. Но и это правило не является всеобщим; даже у разных видов обезьян отцовские функции и характер поведения существенно различны.

У человека различие отцовства и материнства и специфический стиль отцовства зависят от множества социокультурных условий и существенно варьируют от культуры к культуре. К числу элементов, от которых зависит содержание отцовской роли, по мнению М. Уэст и М. Коннера[64], относятся:

1) количество жен и детей, которых имеет и за которых ответствен отец;

2) степень его власти над ними;

3) количество времени, которое он проводит в непосредственной близости с женой (женами) и детьми в разном возрасте и качество этих контактов;

4) то, в какой мере он непосредственно ухаживает за детьми;

5) то, в какой мере он ответствен за непосредственное и опосредованное обучение детей навыкам и ценностям;

6) степень его участия в ритуальных событиях, связанных с детьми;

7) время, которое он затрачивает для жизнеобеспечения семьи или общины;

8) величина усилий, которые ему нужно прилагать усилий для защиты или увеличения ресурсов семьи или общины.

Соотношение и значимость этих факторов зависят от целого ряда условий — преобладающего вида хозяйственной деятельности, гендерного разделения труда, типа семьи и т. д. При всех кросскультурных различиях, первичный уход за маленькими детьми, особенно младенцами, всюду осуществляет мать или какая-либо другая женщина (тетка, старшая сестра и т. п.). Физический контакт отцов с маленькими детьми в большинстве традиционных обществ незначителен, хотя в моногамных семьях и с возрастом ребенка он увеличивается. У многих народов существуют строгие правила избегания, ограничивающие контакты между отцом и детьми и делающие их взаимоотношения чрезвычайно сдержанными, суровыми, исключающими проявления нежности.

Вспомним еще раз традиционный этикет кавказских горцев. Обычай требовал, чтобы при посторонних и особенно при старших отец не брал ребенка на руки, не играл с ним, не говорил с ним и вообще не проявлял к нему каких-либо чувств. По свидетельству К. Хетагурова, «только в самом интимном кругу (жены и детей) или с глазу на глаз позволительно отцу дать волю своим чувствам и понянчить, приласкать детей. Если осетина-отца в прежние времена случайно заставали с ребенком на руках, то он не задумывался бросить малютку куда попало... Я не помню, чтобы

отец назвал меня когда-нибудь по имени. Говоря обо мне, он всегда выражался так: "Где наш сын? Не видал ли кто нашего мальчика?"»[65].

Однако в XX в. положение существенно изменилось. По данным послевоенной советской этнографии, больше трети кабардинских и балкарских отцов уже брали детей на руки при старших родственниках или появлялись с ними в общественных местах. При этом в младших возрастных группах отход от традиции избегания наблюдается вдвое чаще, чем у старших мужчин, хотя самые молодые отцы еще стеснялись такого поведения[66].

Хотя отцовские образы обильно представлены как в религиях, так и в психологических документах, но они, как и вообще мужские образы, редко выглядят эмоционально теплыми. В одном американском исследовании никто из 7000 опрошенных мужчин не сказал, что был близок со своим отцом, а в другом исследовании так ответил 1% опрошенных[67]. Однако имеется в этом вопросе и немало исключений и вариаций, связанных как с особенностями нормативной культуры общества (например, отцы пигмеев ака очень нежны со своими детьми, охотно возятся с ними, держат на руках, баюкают и т.д. Так же поступают и старшие мальчики ака)[68], так и со свойствами конкретных отцов.

Современное отцовство

Мысль о слабости и неадекватности «современных отцов» — один из самых распространенных стереотипов общественного сознания, причем этот стереотип является в известной степени транскультурным. Всюду ученые и публицисты констатируют:

1) рост безотцовщины, частое отсутствие отца в семье;

2) незначительность и бедность отцовских контактов с детьми по сравнению с материнскими;

3) педагогическую некомпетентность, неумелость отцов;

4) незаинтересованность и неспособность отцов осуществлять воспитательные функции, особенно уход за маленькими детьми.

Однако интерпретируют эти факты (или то, что принимают за факты) по-разному. Одни полагают, что происходит быстрое, неуклонное и чреватое опасными последствиями ослабление отцовского начала, т.е. налицо некая историческая тенденция. Другие же склонны думать, что так было всегда, что отцы никогда не играли важной роли в воспитании детей и сегодняшние тревоги отражают только сдвиги в акцентах и стереотипах массового сознания.

Для того чтобы корректно ответить на интересующие нас в этом плане вопросы, их нужно предварительно уточнить и дифференцировать. Следует выяснить:

1) чем отличается «современное» положение и поведение отцов от «традиционного»?

2) чем отличается «современный» стереотип, нормативный образ отцовства от «традиционного»?

3) какова степень совпадения стереотипа отцовства и реального поведения сегодняшних отцов?

4) является ли степень совпадения стереотипа и реального поведения отцов «здесь и теперь» такой же, большей или меньшей, чем «там и прежде»?

5) как связаны эти реальные и воображаемые различия с исторической эволюцией гендерного порядка и стереотипов маскулинности и фемининности?

6) каковы психологические последствия предполагаемых сдвигов в характере отцовства и материнства, как они влияют на личность и психологические качества ребенка?

Из всех перечисленных выше элементов стереотипной модели «ослабления отцовского начала» единственной безусловной и грустной реальностью является рост безотцовщины, связанный в первую очередь с динамикой разводов и увеличением числа одиноких матерей.

Как абсолютное число, так и удельный вес детей, воспитывающихся без отцов, в большинстве индустриально-развитых стран неуклонно растет. В странах ЕС доля семей с одним родителем и детьми до 15 лет в 1990—1991 гг. составляла от 5,7 % в Греции до 20,4 % в Дании, 83,3 % таких семей — материнские. Однако растет и число одиноких отцов, их доля в общем числе семей с детьми колеблется от 0,7 % в Испании до 11 % в Италии (часто это не разведенные мужчины, а вдовцы)[69].

Однако количественные различия непонятны без анализа качественных сдвигов, которые часто бывают разнонаправленными.

Верно, что в целом отцы проводят со своими детьми значительно меньше времени, нежели матери, причем лишь незначительная часть этого времени расходуется непосредственно на уход и общение с детьми[70]. Но так было не всегда, мужчины почти никогда сами не выхаживали детей. Современные отцы в этом отношении не только не уступают прежним поколениям, но даже превосходят их, особенно в нетрадиционных семьях, основанных на принципе равенства полов, где мужчины берут на себя гораздо больший круг таких обязанностей, которые раньше считались исключительно женскими. Например, обследование 231 канадской семьи показало, что при выравненных социальных факторах, таких, как количество внерабочего времени, отцы проводят с детьми столько же времени, сколько и матери[71].

Почему же людям кажется, что отцовский вклад в воспитание снижается? Здесь нужно учитывать макроисторические тенденции[72]. Если пренебречь частными межкультурными различиями, выяс-

нится, что в традиционной патриархальной семье отец выступает как а) кормилец, б) персонификация власти и высший дисциплинатор и в) пример для подражания, а нередко и непосредственный наставник во внесемейной, общественно-трудовой деятельности. В современной городской семье эти традиционные ценности отцовства заметно ослабевают под давлением таких факторов, как женское равноправие, вовлечение женщин в профессиональную работу, тесный семейный быт, где для отца не предусмотрен пьедестал, и пространственная разобщенность труда и быта.

Сила отцовского влияния в прошлом коренилась прежде всего в том, что он был воплощением власти и инструментальной эффективности. В патриархальной крестьянской семье отец не ухаживал за детьми, но они, особенно мальчики, проводили много времени, работая с отцом и под его руководством. В городе положение изменилось. Как работает отец, дети не видят, а количество и значимость его внутрисемейных обязанностей значительно меньше, чем у матери.

По мере того как «невидимый родитель», как часто называют отца, становится видимым и более демократичным, он все чаще подвергается критике со стороны жены, а его авторитет, основанный на внесемейных факторах, заметно снижается. Ослабление и даже полная утрата мужской власти в семье отражается в стереотипном образе отцовской некомпетентности. Американские исследователи Р. Дей и У. Маккей проанализировали под этим углом зрения 218 карикатур, опубликованных между 1922 и 1968 гг. в журнале «Saturday Evening Post» и изображающих взрослых с детьми. Оказалось, что мужчины изображаются некомпетентными в 78,6 % и компетентными — в 21,4 % карикатур; у женщин соотношение обратное — 33,8 и 66,2 %[73].

Подобный стереотип так же не способствует поддержанию отцовского авторитета, как и повседневное женское ворчание в присутствии детей. Но главное — мужчина оценивается по традиционно женским критериям, по той деятельности, которой отцы никогда раньше всерьез не занимались и к которой они социально и психологически плохо подготовлены. Насколько правомерна такая оценка?

Изменения в системе отцовских ценностей ощущаются не только на Западе. Взглянем под этим углом зрения на Японию.

Японские отцы

Традиционная японская семья, основанная на принципах конфуцианства, была последовательно патриархальной и авторитарной. Интересы «дома» (ие) ставились неизмеримо выше интере-

сов отдельных членов семьи, а власть отца как главы «дома» была исключительно велика. Он мог «исключить» из списка членов семьи любого нарушителя семейных правил, расторгнуть брак сына (до 30 лет) или дочери (до 25 лет). В традиционных описаниях и обыденном сознании отец обычно изображается «строгим» и «грозным», а мать «нежной» и «любящей».

В послевоенные годы положение японских отцов существенно изменилось[74]. Ведущие японские этнографы, социологи и психологи — Тие Накане, Такео Дои, Сигеру Мацумото, Кацуо Аои, Хироси Вагацума и другие единодушно отмечают падение отцовского авторитета и рост материнского влияния. Недаром японский перевод книги известного западногерманского психоаналитика А. Мичерлиха «На пути к обществу без отца» сразу же стал в стране бестселлером.

Но, как и в Европе, японские эмпирические данные выглядят не столь однозначно. С одной стороны, налицо заметное ослабление поляризации мужских и женских, отцовских и материнских ролей и образов. Почти половина огорошенных в 1973 г. 1500 взрослых японцев убеждены, что в последние десятилетия отцовская власть и авторитет существенно ослабели. По данным проведенного в 1969/70 г. массового опроса молодежи (160 тыс. опрошенных), родители и другие члены семьи как источник информации отодвинулись на шестое место, существенно уступая в этом отношении средствам массовой информации, друзьям, учителям и старшим по работе. Ослабела и мужская гегемония в семье, особенно городской. Оценивая в середине 60-х годов стиль отношений супружеских пар в городе Кобе, японские социальные психологи разделили их на четыре типа:

1) сотрудничество мужа и жены — 16 %;
2) независимость мужа и жены — 70 %;
3) господство мужа — 4 %;
4) господство жены — 10 %.

Эта разница сказывается и на воспитании детей. В 1969—70 г. ответы взрослых городских и сельских жителей (13631 отец и 11 590 матерей) на вопрос, кто является главным авторитетом в семье — отец или мать, разделились примерно поровну. Однако другие исследования показывают, что роль матери в дисциплинировании детей, особенно младших, значительно выше, чем роль отца; ей отдают предпочтение от 65 до 73 % опрошенных взрослых, а отцу — лишь от 14 до 18 %.

Традиционный образ «грозного отца», которого старая японская поговорка уподобляла землетрясению, грому и молнии, явно не соответствует современным условиям. Японские ученые отмечают, что изменения касаются скорее культурных образов и установок, нежели психологических черт японских мужчин. Как пишет Тие Накане[75], традиционный отцовский авторитет поддер-

живается не столько личными качествами отца, сколько его социальным положением главы семьи, тогда как фактическое распределение семейных ролей всегда было более или менее индивидуальным и изменчивым. Сегодняшняя культура скорее признает и закрепляет этот факт, видоизменяя традиционные социальные стереотипы, нежели создает нечто новое. Кстати, сравнительная холодность и наличие социальной дистанции во взаимоотношениях ребенка с отцом, часто рассматриваемые как свидетельство снижения отцовского авторитета, являются скорее пережитками нравов традиционной патриархальной семьи, в которой к отцу не смели приблизиться и сам он был обязан держаться «на высоте».

Восприятие японскими детьми социальных ролей и поведения их отцов и матерей сегодня мало отличается от аналогичных представлений австралийских, английских, североамериканских и шведских подростков[76].

Тем не менее детям отцы по-прежнему кажутся более строгими, нежели матери (типичное расхождение нормативных ролевых ожиданий и реального поведения). Из 542 городских подростков, отвечавших в 1973 г. на вопрос: «Говорит ли ваш отец, какой образ жизни вы должны вести сейчас и в будущем?» — только четверть (25,4 %) ответили «да», почти три четверти (74,6 %) респондентов сказали, что не говорят с отцами о подобных вещах и не следуют отцовским советам. Свыше 12 тыс. супружеских пар в середине 60-х годов отвечали на следующие вопросы: «Если ребенок не слушается, кто, по-вашему, должен делать ему замечание?», «Кто в вашем доме фактически делает это в подобной ситуации?» Оказалось, что от отца таких действий ожидают значительно чаще (53,8 %), чем он фактически делает (30,8%), с матерью же дело обстоит наоборот (46,3 против 36,3 %). При опросе группы японских отцов в 1981 г., на вопрос, кто отвечает в семье за дисциплину, 60,5 % назвали мать, 22,2 % — обоих родителей и только 5,6 % отца[77]. Хотя матери чаще отцов наказывают своих детей, последние гораздо интенсивнее общаются (разговаривают) с ними, нежели с отцами. По данным опроса молодежи от 15 до 23 лет (октябрь 1980 г.), с матерью свои дела обсуждают 85,9 %, а с отцом — только 57,7 % опрошенных; 34,7 % опрошенных вообще не советуются и не делятся своими проблемами с отцами, хотя отцы у них есть[78].

Японские подростки, как их европейские ровесники, хотят иметь не авторитарных, а авторитетных отцов. Однако их реальные взаимоотношения с отцами часто выглядят более напряженными, чем с матерями. При этом многое зависит от сферы деятельности. При появлении личных проблем японские старшеклассники чаще всего обращаются к друзьям — 65 %, затем к матери — 26 % и только 7 % обращаются к отцу.

Социальные и психологические факторы ответственного отцовства

Поскольку отцовство и материнство коренятся в репродуктивной биологии, их соотношение нельзя понять вне связи с половым диморфизмом. Помимо общих генетических различий, о которых говорилось выше, материнское и отцовское поведение существенно зависит от гормональной регуляции. В экспериментах на животных было доказано, что гормональная стимуляция соответствующих центров мозга способна усиливать или ослаблять «материнское» поведение животных, порождая потребность ухаживать, ласкать и т.д., причем самки значительно восприимчивее самцов к подобным воздействиям. Некоторые элементы материнского поведения, например лактация, также имеют гормональные компоненты, благодаря которым кормящая мать может испытывать удовольствие, похожее на сексуальное[79].

Наблюдение за поведением родителей по отношению к новорожденным в естественной среде показывают, что, хотя психофизиологические реакции мужчин и женщин на младенцев весьма сходны, их поведенческие реакции различны: женщина тянется к ребенку, стремится приласкать его, тогда как мужчина отстраняется и часто испытывает при тесном контакте с младенцем эмоциональный дискомфорт. Чрезвычайно интересные результаты получены в ходе наблюдений за взаимодействием матерей и отцов с грудными детьми. Мать, даже играя с ребенком, старается прежде всего успокоить, унять его; материнская игра — своего рода продолжение и форма ухода за ребенком. Напротив, отец (и вообще мужчина) предпочитает силовые игры и действия, развивающие собственную активность ребенка[80].

Небезразличны для понимания специфики материнского и отцовского стиля отношений и такие, предположительно врожденные черты, как повышенная эмоциональная чувствительность женщин, их предрасположенность быстрее реагировать на звуки и лица, тогда как мужчины отличаются лучшим пространственным восприятием, хорошим двигательным контролем, остротой зрения и более строгим разделением эмоциональной и когнитивной реактивности. «Когда эти половые различия рассматриваются в контексте ухода за неговорящим, хрупким младенцем, женщины определенно имеют преимущество в том, что они легче читают выражения лица младенца, более плавно двигаются, легче и нежнее прикасаются к нему и успокаивают его высоким, мягким, ритмическим голосом. Напротив, мужчине созвучнее взаимодействие со старшим ребенком, с которым легче и уместнее силовая возня, физическая координация и обучение манипулированию вещами. Заметим, однако, что эти общие тенденции, многие из

которых усиливаются дифференцированной по полу практикой социализации, не должны восприниматься так, будто они биологически неизменны или инвариантны среди индивидов или культур. Одни культуры, как наша, могут усиливать, подкреплять эти предрасположения, тогда как другие — бороться с ними или даже переворачивать их»[81].

Как и другие аспекты полоролевой дифференциации, родительское поведение чрезвычайно пластично. Это верно даже относительно высших животных. Самцы макаки-резуса в естественных условиях равнодушны к своим детенышам. Однако в лабораторных условиях, при отсутствии самок, самцы вполне «по-матерински» реагируют на плач младенцев и нежно заботятся о них. Та же картина наблюдалась в естественной среде у павианов: если мать по каким-то причинам не выполняет своих обязанностей, эти функции берет на себя взрослый самец.

Родительские реакции человека еще более пластичны. Как правило, отцы не осуществляют непосредственного ухода за новорожденными; активный контакт отца с ребенком обычно начинается, когда ребенку исполняется 1,5—2 года, а то и позже. С рождением ребенка мужчина приобретает много неприятностей (дополнительные материальные заботы, бытовые обязанности, вроде стирки пеленок, уменьшение внимания со стороны жены, нарушение сна и т. п.). И практически никаких удовольствий. Однако экспериментально доказано, что психологически подготовленные отцы охотно любуются новорожденными, испытывают физическое удовольствие от прикосновения к ним (правда, это чаще происходит в отсутствие матери, так как мужчины боятся проявить неуклюжесть и стесняются собственной нежности) и практически не уступают женщинам в искусстве ухода за ребенком. Это способствует и возникновению более тесной эмоциональной привязанности отца к ребенку.

Предполагается, что чем раньше отец приобщается к уходу за младенцем и чем увлеченнее он это делает, тем сильнее становится его родительская любовь. Во многих родильных домах за рубежом отцы даже присутствуют при родах. Сказывается не только привычка, но и ответный эмоциональный отклик ребенка, к которому мужчины весьма чувствительны. Это обстоятельство существенно и для женщин, но его не следует биологизировать. В 70-х гг. в научной литературе широко распространилось мнение, что тесный контакт матери с новорожденным в первые часы после родов особенно важен для формирования материнской привязанности по причинам гормонального порядка[82]; новейшие исследования не подтвердили этих данных, первые часы после рождения не являются ни «критическим», ни «сензитивным» периодом для формирования материнских чувств[83].

Что же касается более старших детей, то привычные стереотипы явно преувеличивают степень мужского «отчуждения» от них. Исследования У. Маккея и других, проследивших пространственное взаимодействие взрослых мужчин и женщин с детьми в 18 разных культурных средах[84] (общую характеристику этого исследования смотри в первой главе нашей книги), показали, что, хотя мужчины реже женщин бывают с детьми в общественных местах, если подобная ситуация имеет место, то ее основные формальные параметры — тактильный контакт, личное расстояние и визуальный контакт между взрослым и ребенком — у мужчин и женщин большей частью совпадают. Разумеется, краткосрочное, 30-секундное наблюдение случайных взаимодействий не опровергает ни историко-этнографических данных о правилах избегания между отцами и детьми, ни психологических данных об особенностях и специфических трудностях мужского коммуникативного стиля вообще. Тем не менее рассогласованность стереотипа и реального поведения — факт существенный.

Традиционное разделение отцовских и материнских функций, как и других гендерных ролей, не является абсолютным биологическим императивом. Судя по имеющимся данным, генетические факторы объясняют лишь от 18 до 25% индивидуальных различий отцовского и от 23 до 39% материнского участия в уходе за детьми[85]. Социокультурные факторы кажутся более значимыми.

Для сравнительно-исторического анализа отцовского поведения социологи выделили четыре автономных фактора:

1) мотивация;

2) умения и уверенность в себе;

3) поддержка, прежде всего со стороны матери;

4) институциональные практики (как данное общество поощряет отцовство — например, отпуск по уходу за детьми и т. п.)[86].

Кроме того, выделены важнейшие параметры отцовского взаимодействия с ребенком:

1) вовлеченность, ангажированность (непосредственный уход, общение или игра с ребенком);

2) доступность отца для ребенка;

3) ответственность, знание того, чего ребенок хочет, и принятие соответствующих решений.

Это позволило проследить историческую эволюцию отцовского поведения количественно, причем в поведении американских отцов за последние 20 лет выявлены значительные позитивные сдвиги.

Степень отцовской вовлеченности по сравнению с 1970-ми гг. выросла на треть, а доступности — на половину. Американские отцы проводят с детьми в среднем около 1,9 часа в рабочие и 6,5 часов в выходные дни. Это значительно больше, чем 12 минут

в день, как это было 25 лет назад. В 1990-х гг. отцовская ангажированность составляет свыше 40 %, а доступность — две трети материнской. Этот рост идет по крайней мере с 1920-х гг., но во многом зависит от возраста ребенка и дня недели (рабочий или выходной день). В среднем, количество времени, которое американские отцы, по данным разных исследователей, проводят с детьми, выросло с 1960-х гг., от 25 до 37 %. А поскольку детей стало меньше, то время, уделяемое одному ребенку увеличилось еще больше.

Вопреки стереотипу, для многих американских мужчин, как и для женщин, семья психологически важнее работы, она занимает центральное место в их жизни и во многом определяет их психическое благополучие.

Но хотя говорить о регрессе не приходится, проблем с отцовством не становится меньше. Более молодые и образованные отцы, живущие со своими семьями, проводят с детьми больше времени, чем раньше, но все больше мужчин не живут со своими семьями. Главные причины этого — увеличение числа внебрачных детей и рост числа разводов. Совместимость родительства для мужчин психологически важнее, чем для женщин. Мужчина, у которого не складываются отношения с женой, часто охладевает и к ребенку, чего у матерей обычно не происходит. Еще разрушительнее действует развод. Для многих мужчин брак и отцовство — своего рода «пакетное соглашение». Тем более, что сами отцовские роли и необходимые для этого навыки определены обществом менее четко, чем материнские. Здесь многое зависит от индивидуального согласия.

Американская статистика свидетельствует, что после развода 90 % детей остаются с матерью, а общение отцов с детьми ограничивается или вовсе прекращается. В 1995 г. около трети американцев после развода практически перестали общаться с детьми, отчасти потому, что мужчины сами теряют к ним интерес, а отчасти потому, что бывшие жены препятствуют таким контактам. В результате на макросоциальном уровне безотцовщина не уменьшается, а растет.

Сходные тенденции существуют и в Европе. Само по себе гендерное равенство не приводит к увеличению реального сходства отцовских и материнских ролей. Например, в Швеции, где с 1974 г. семейные роли полностью выравнены, очень немногие отцы пользуются правом отпуска по уходу за ребенком, несмотря на 100 % компенсацию, а женщины тратят на хозяйство и уход за ребенком в 5 раз больше времени, чем мужчины[87]. По ироническому замечанию Уэйда Мак-Кея, «мужчины — не очень хорошие матери»[88].

Противоречия отцовской психологии отражают неоднозначность макросоциальных тенденций. Как отмечает известный аме-

риканский историк Джон Гиллис, наряду с психологизацией и интимизацией семейных отношений, происходит некоторая маргинализация отцовской роли. Если раньше отцовство было обязательным аспектом маскулинности — мужчина обязан быть отцом! — то теперь оно, как и все прочие роли и идентичности, стало делом свободного выбора, превращается в призвание, которым одни мужчины занимаются, а другие — нет. Кроме того, ответственному отцовству, как и всему остальному, нужно учиться.

Рождение ребенка — важное событие в жизни любого мужчины. Но переживается оно по-разному. В серии глубинных интервью с 40 американцами удалось выявить пять главных, взаимопересекающихся тем, связанных с отцовством[89].

1) остепенился, перестал быть ребенком, приобрел солидность — 45 %;
2) уменьшилась эгоцентричность, стал больше давать, чем брать — 35 %;
3) появилось новое чувство ответственности — 32 %;
4) возникла генеративность (по Эриксону), забота о передаче чего-то потомству — 29 %;
5) произошла психологическая встряска — 29 %.

Характер этих переживаний тесно связан с личным жизненным опытом мужчины. Уникальное Гарвардское лонгитюдное исследование, продолжавшееся с конца 1930 до конца 1980-х годов, объектом которого были четыре поколения мальчиков из одних и тех же семей, показало, что индивидуальный стиль отцовства в значительной степени зависит от прошлого собственного опыта мужчины и передается из поколения в поколение, причем ответственное отцовство чрезвычайно благотворно как для сыновей, так и для отцов[90]. Интересный человеческий документ о преемственности хороших отцовских традиций — семейная хроника известного российского социолога О. Н. Яницкого[91]. К сожалению, такие примеры (и тем более исследования) редки.

Как же общество справляется со столь сложными проблемами?

Вопросы для самопроверки

1. В чем состоят особенности материнских и отцовских ролей и функций по данным эволюционной биологии и общественных наук?
2. Можно ли написать историю материнской любви?
3. Каковы социальные функции отцовства на разных стадиях общественного развития?
4. Каковы тенденции развития института отцовства в современном обществе?
5. Каковы психологические факторы ответственного родительства и чем здесь может помочь гендерная педагогика?

Глава 3
РОДИТЕЛЬСКОЕ ВЛИЯНИЕ И ЛИЧНОСТЬ РЕБЕНКА

> Есть все основания утверждать, что невежество бывает двоякого рода: одно, безграмотное, предшествует науке, другое, чванное, следует за нею. Этот второй род невежества так же создается и порождается наукой, как первый разрушается и уничтожается ею.
>
> *Мишель Монтень. Опыты*

Что могут и чего не могут родители?

Каковы же реальные возможности и границы родительского влияния на формирование личности ребенка?

Люди, воспитанные в патриархальном духе и убежденные в том, что формирование личности осуществляется в основном и даже исключительно в первые два, три или пять лет жизни, обычно не сомневаются во всемогуществе родителей, приписывая все трудности и недостатки воспитания главным образом некомпетентности или небрежности родителей. «Дайте мне других матерей, и я дам вам другой мир», — писал святой Августин[92], и под этим суждением охотно подписались бы и Фрейд, и многие классики педагогики. Увы, дело обстоит гораздо сложнее.

Во-первых, родительское отношение к детям органически связано с общими ориентациями культуры и собственным прошлым опытом родителей; ни то, ни другое нельзя изменить по мановению волшебной палочки.

Во-вторых, при всей их значимости, родители никогда не были и не будут единственными и всемогущими вершителями судеб своих детей. На детей оказывает влияние множество других, на первый взгляд, посторонних факторов.

Оценивая потенциальный уровень и реальную степень родительского влияния, нужно учитывать следующие автономные факторы.

1. *Возраст ребенка.* В раннем детстве ключевой фигурой, как правило, бывает мать. Затем с ней сравнивается и иногда перевешивает ее влияние отец. Позже их обоих «теснят» сверстники и общественные институты социализации.

2. *Пол ребенка.* Как уже было показано, родители по-разному и с разным успехом воспитывают детей своего и противоположного пола, причем для мальчиков внесемейное окружение важнее, чем для девочек.

3. *Наличие других агентов социализации,* как внутри семьи, так и вне ее.

4. Специфические *особенности межпоколенной трансмиссии культуры* в данном обществе в данный исторический период, например, как велики различия в условиях жизни и ценностных ориентациях родительского поколения и поколения детей.

5. *Амбивалентность самих родительских чувств* и их социально-психологических последствий. Детоцентризм общественной психологии XVIII—XIX вв. означал усиление заботы о детях, но одновременно — ограничение их внутренней свободы, принудительную инфантилизацию, следствием чего явились равнодушие и социальная безответственность, на которые горько жалуются современные родители, не понимая связи этих явлений с их, родителей, собственной воспитательной практикой.

6. Многочисленные и совершенно неизученные *компенсаторные механизмы* самой социализации, уравновешивающие или сводящие на нет многие воспитательные усилия; например, эффект встречной ролевой дополнительности, когда ребенок имеет перед глазами хороший родительский пример, но не вырабатывает у себя соответствующих навыков, так как семья в них не нуждается, родители все делают сами.

Перечисленные и многие другие факторы, ограничивающие эффективность родительского воспитания, в той или иной мере существовали всегда. Сегодня они стали более заметны, и общество постепенно начинает относиться к ним сознательно.

Это касается не только соотношения семейного и внесемейного воспитания, но и функций отца и матери. Первые психологические и социологические исследования, убедительно показавшие значение отца как воспитательного фактора, были посвящены не столько отцовству, сколько *эффекту безотцовщины.* Сравнивая детей, выросших с отцами и без оных, исследователи обнаружили, что «невидимый», «некомпетентный» и часто невнимательный родитель на самом деле очень важен. Во всяком случае, его отсутствие весьма отрицательно сказывается на детях[93]. Дети, выросшие без отцов, часто имеют пониженный уровень притязаний. У них, особенно у мальчиков, выше уровень тревожности и чаще встречаются невротические симптомы. Мальчики из неполных семей труднее налаживают контакты со сверстниками. Отсутствие отца отрицательно сказывается на учебной успеваемости и самоуважении детей, опять же особенно мальчиков. Таким мальчикам труднее дается усвоение мужских половых ролей и соответствующего стиля поведения, поэтому они чаще других гипертрофируют свою маскулинность, проявляя агрессивность, грубость, драчливость и т.д. Наличие статистической связи между отсутствием или слабостью отцовского начала и гипермаскулинным или агрессивным поведени-

ем (насилие, убийства и т. п.) демонстрируют и кросскультурные исследования[94].

Но как ни серьезны подобные данные, это — лишь косвенные свидетельства. У неполных семей помимо отсутствия отца имеются и другие проблемы: материальные трудности, суженный круг внутрисемейного общения, от которого немало зависят воспитательные возможности. Женщина-мать, лишенная мужской поддержки, часто психологически травмирована, что отражается и на ее отношении к детям. Имитируя отцовскую строгость и требуя от детей дисциплины, некоторые одинокие матери больше заботятся о формальном послушании, успеваемости, вежливости и т. п., нежели об эмоциональном благополучии ребенка. Другие, напротив, прямо признают свое бессилие. Третьи чрезмерно опекают детей, особенно единственных, пытаясь оградить их от всех действительных и воображаемых опасностей.

Хотя такое невротическое чувство кажется бескорыстным и даже жертвенным, оно крайне эгоистично и отрицательно сказывается на ребенке. Чрезмерно опекаемый, заласканный ребенок сплошь и рядом вырастает пассивным, физически и морально слабым или же начинает бунтовать. Как показывают психологические исследования, сильная зависимость от матери часто сочетается с чувством враждебности к ней. Иногда дети идеализируют отсутствующего отца и т. д. и т. п.

Проблемы эти весьма сложны и часто интерпретируются прямо противоположным образом, особенно на уровне глобальных теорий. С точки зрения психоанализа ослабление отцовской власти в семье — величайшая социальная катастрофа, поскольку вместе с отцовством оказались подорваны все внешние и внутренние структуры власти, дисциплина, самообладание и стремление к совершенству. «Общество без отцов» означает демаскулинизацию мужчин, социальную анархию, пассивную вседозволенность и т. п.[95]. С феминистской точки зрения, напротив, речь идет об утверждении социального равенства полов, ослаблении агрессивных импульсов и общей гуманизации межличностных отношений. Но глобальные теории, плодотворные для первоначальной, заостренной постановки вопросов, как правило, непригодны для их разрешения: в силу своей односторонности они слишком многое оставляют вне поля зрения.

Более эмпирически ориентированные ученые значительно осторожнее в выводах. С одной стороны, новейшие исследования подтверждают устойчивость многих психических черт и свойств личности, формирующихся в раннем детстве, под влиянием отношений ребенка с родителями, особенно с матерью. С другой стороны, доказано, что это влияние нельзя считать фатальным, что личность развивается и меняется на протяжении всей жизни, под влиянием множества разных людей и обстоятельств[96]. Реаль-

ная степень и длительность родительского влияния зависят и от возраста детей, и от сферы жизнедеятельности, к которой относятся изучаемые установки[97]. Быстро накапливается и информация об обратном влиянии детей на родителей[98].

Раньше любое обнаруженное совпадение установок и ценностных ориентации детей и ях родителей автоматически приписывали родительскому влиянию. Теперь, принимая во внимание когортные и исторические различия, преемственность социального статуса семьи и другие факторы, ученые стали осторожнее в выводах.

Вот, например, какие выводы о природе отцовства делает автор многочисленных сравнительных исследований американский психолог Майкл Лэм[99]:

1. Вопреки ожиданиям многих психологов, отцы и матери чаще влияют на ребенка сходно, чем различно, расхождения между ними менее важны, чем сходства. Механизмы и средства влияния на детей у отцов и матерей весьма похожи. Имеет значение не столько гендер, сколько стиль родительства.

2. Свойства индивидуальных отцов, такие как маскулинность, интеллект и даже теплота, влияют на развитие ребенка меньше, чем характер тех взаимоотношений, которые они установили со своими детьми. Дети, имеющие с родителями устойчивые, поддерживающие, взаимные и эмоциональные отношения, психологически благополучнее тех, у кого эти моменты отсутствуют. Точно так же количество времени, которое отцы проводят с детьми, менее важно, чем то, как именно они его проводят, и как отцы, матери, дети и другие важные для них лица воспринимают и оценивают это взаимодействие.

3. Индивидуальные взаимоотношения между отцом и ребенком выглядят менее важными, чем их семейный контекст, включая отношения между всеми членами семьи.

4. Отцы играют в семье множество разных ролей и их общий успех зависит от меры их успешности в каждой из них.

5. Природа отцовского влияния зависит от индивидуальных и культурных ценностей, например, от того, стараются ли они формировать у мальчиков и девочек одинаковые или разные гендерные свойства. Не существует единой «отцовской роли», к которой все отцы должны стремиться. Успешный отец — тот, который хорошо выполняет задачи, подсказываемые конкретной социальной ситуацией.

Ценный источник информации о родительской социализации — опыт так называемых неполных семей (семей с одним родителем), число которых быстро растет; в октябре 1985 г. в Брюсселе состоялась первая европейская конференция на эту тему[100].

То, что мать может успешно вырастить и воспитать ребенка и без отца — известно давно. Но существует опыт «одиноких отцов».

В Англии, по подсчетам Т. Хипгрейва[101], отцы составляют 12% всех одиноких родителей. Одиноких отцов и одиноких матерей характеризует ряд общих особенностей: более ограниченная социальная жизнь, несколько более демократический стиль семейной жизни и наличие определенных трудностей при вступлении в новый брак. Наряду с этим у них есть свои специфические социально-психологические трудности. Одинокие отцы получают больше помощи со стороны друзей и родственников, зато у них в значительно большей степени, чем у одиноких матерей, суживается круг социального общения. Если одинокие матери испытывают трудности с дисциплинированием детей, то отцы озабочены недостаточной эмоциональной близостью с ними, особенно с дочерьми. Но хотя в обоих случаях неполная семья создает трудности (разного порядка), отсутствие одного из родителей не исключает возможности нормального развития ребенка и какой-то компенсации недостающего отцовского или материнского влияния.

Абсолютно нормальными вырастают дети и в гомосексуальных парах. В феврале 2002 г. авторитетная Американская академия педиатрии опубликовала доклад, одобряющий усыновление и удочерение детей семьями, где оба партнера — представители сексуальных меньшинств. По заключению Академии, основанному на результатах исследования, однополые семьи способны обеспечить детям мирное, здоровое и эмоциональное стабильное детство[102]. В декабре 2002 г. Американская психиатрическая ассоциация также оцифиально заявила, что «поддерживает инициативы, которые позволяют однополым парам усыновлять и совместно выращивать детей, а также все связанные с этим легальные права, привилегии и ответственности». В заявлении говорится, что исследования последних 30 лет убедительно доказали, что дети, выращенные родителями-геями или лесбиянками, обнаруживают такой же уровень эмоциональной, когнитивной, социальной и сексуальной эффективности, что и дети, выращенные гетеросексуальными родителями, и что оптимальные условия для развития детей зависят не от сексуальной ориентации родителей, а от стабильных привязанностей к ответственным и заботливым взрослым[103]. Такую же позицию занимает Американская психоаналитическая ассоциация, Американская ассоциация детских и подростковых психиатров и Американская ассоциация семейных врачей.

Более развитая и сложная наука, признающая многообразие людей и их семейного опыта, не занимается оплакиванием «утраченной женственности» и призывами «вернуть мужчин в семью», а ищет конкретные способы обучения и воспитания будущих родителей и способы преодоления или минимизации порождаемых общественным развитием трудностей.

Так, значительно более трезвой и реалистичной становится оценка последствий развода. В краткосрочной перспективе развод

всегда травмирует детей, но его долгосрочные психологические последствия не обязательно столь плачевны и необратимы, как думают писатели и журналисты. Отрицательное влияние развода на детей может быть существенно уменьшено с помощью таких мер, как:

социально и психологически удовлетворительное функционирование того родителя, на попечении которого остаются дети;

хорошие взаимоотношения между родителями после развода;

адекватное, открытое и честное объяснение детям обоими родителями причин и ожидаемых последствий развода;

поддержание положительного образа обоих родителей;

возможность для ребенка обсуждать ситуацию и связанные с нею проблемы со сверстниками;

взгляд на брак как на состояние, которое может быть прервано, и понимание развода как вызова и поиска новых возможностей[104].

Конечно, лучше, чтобы семья не разрушалась. Но коль скоро от ученых сие не зависит, они стараются уменьшить отрицательные последствия развода, повысив его культуру, и такая стратегия, предполагающая понимание и терпимость, действительно улучшает социальный статус и психологическое состояние как разведенных супругов, так и их детей. Во всяком случае, она лучше высокопарного морализирования, вселяющего в людей, чей брак не удался, чувства безнадежности и беспомощности.

Родители и дети в постсоветской России

Все проблемы, существующие на Западе, актуальны и для современной России, причем многие из них стоят у нас значительно острее, потому что общие трудности демографической модернизации усугубляются социально-экономическим кризисом страны, а сопутствующая ему волна консервативного сознания препятствует развитию трезвой социальной рефлексии, подменяя ее наивной морализацией и призывами «вернуться» из трудного настоящего в воображаемое прошлое.

Прежде всего, налицо общее ослабление института брака. В 1999 г. почти 28% всех родившихся в России детей появились на свет вне зарегистрированного брака, за 10 лет внебрачная рождаемость выросла более, чем вдвое. Быстрый рост внебрачной рождаемости не является исключительно российским явлением и его не следует выводить из «падения нравов», тем более, что половина внебрачных рождений признается отцами, что свидетельствует о неслучайном характере отношений между родителями. По данным крупных выборочных переписей в 1996 г. в незарегистриро-

ванных браках состояло 14 % женщин от 20 до 24 лет, а в 1999 г. — уже 17,4 %[105].

Однако незарегистрированные отношения дают женщине значительно меньше правовых гарантий. В сочетании с быстрым увеличением количества разводов с конца 1980-х до 1994 г., когда этот показатель начал снижаться, это способствует росту социальной и психологической безотцовщины.

Изменились и социально-психологические установки на рождаемость. С суждениями, что «долг каждой женщины стать матерью» и «долг каждого мужчины растить детей» гораздо чаще соглашаются представители старших, нежели младших поколений. Особенно заметны сдвиги в установках женщин. На вопрос «Должна ли каждая женщина стать матерью?» среди опрошенных в конце 1990-х гг. санкт-петербургских женщин от 18 до 29 лет утвердительно ответили лишь 20 %, а среди 30–39-летних — только 17 %[106]. Это значит, что материнство, которое религиозная мораль всегда считала главной ипостасью женщины, становится лишь одной из ее социальных идентичностей.

В представлениях россиян о справедливом распределении семейных функций и об обязанностях матери и отца традиционалистские установки борются с эгалитарными, сопровождаясь жесткими взаимными обвинениями мужчин и женщин.

Судя по имеющимся социологическим данным, реальное разделение труда и ответственности в семье, даже городской, является скорее традиционным[107]. Роли добытчика и распорядителя денег отчетливо распределены между мужем и женой соответственно — он зарабатывает, она тратит. Мужья работают больше часов и зарабатывают больше своих жен. 80 % опрошенных москвичей считают зарабатывание денег преимущественно заботой мужа, но в то же время больше трети их предпочитают, чтобы деньгами распоряжались жены. Только 15 % женатых мужчин предпочитают сами распоряжаться деньгами — в 2,5 раза меньше, чем число женщин. Однако многие жены воспринимают это не как привилегию, а как бремя.

Что касается заботы о детях, то 81 % опрошенных хотели бы делить ее поровну. На вопрос «Способно ли большинство мужчин так же, как и женщины, заботиться о детях?» среди состоящих в браке положительно ответили 65,6 % женщин и 67,7 % мужчин, отрицательно — четверть женщин и почти треть мужчин. Однако фактически, хотя более молодые и образованные мужья готовы взять на себя часть семейных дел, эти сдвиги происходят очень медленно. Если судить по реальным затратам времени, то разница между мужчинами и женщинами в постсоветский период даже увеличилась. В 1992 г. женщины тратили на домашнее хозяйство 8 ч, а мужчины — 3 ч.[108]

Участие отца в воспитании детей, за исключением дисциплинирования ребенка, участие в котором признал каждый четвер-

тый отец, часто остается символическим. По остальным вопросам отцовское участие колеблется от 8,5 % (помощь ребенку в приготовлении уроков) до 1,9 % (уход за больным ребенком). В описании процессов принятия решений супруги часто резко расходятся: мужья склонны думать, что большинство семейных решений принимается совместно, тогда как жены выше оценивают собственную роль. А по ключевому для нашей темы вопросу «Что детям можно делать?» решающую роль мужьям отвели только 8,7 % жен и 8,2 % мужей[109].

Еще больше падает влияние отца в случае развода. По данным опроса большой группы разведенных жен и мужей, только треть таких отцов, по их словам, достаточно часто видят своих детей и могут в какой-то степени заниматься их воспитанием. Жены оценивают положение еще пессимистичнее, вдвое чаще говоря об отсутствии каких-либо бы то ни было отношений между отцом и ребенком. Такая же картина и во Франции. Однако дело тут не только и может быть даже не столько в нежелании отцов, сколько в настроении самих женщин. Только 17 % разведенных жен сказали, что они хотели бы более частых контактов отца с детьми, тогда как 41 % предпочли бы, чтобы таких контактов не было вовсе[110]. Некоторые разведенные отцы вынуждены отстаивать свои права на ребенка в суде и даже создали собственную правозащитную организацию.

Эти социальные факты необходимо учитывать не только педагогам и психологам, но и политикам, которые часто склонны переоценивать эффективность нравственных призывов и административно-силовых методов. Разумеется, детей нужно защищать и охранять. Но сами по себе административные меры так же мало способны создать ответственное родительство, как повышение легального возраста согласия — изменить тенденции развития подростковой сексуальности и сделать молодежную культуру более целомудренной[111]. Социальная политика — не ритуальный плач по России, «которую мы потеряли», и не зычный командирский окрик «Все по местам!» Здесь нужен прежде всего социологический реализм.

Вопросы для самопроверки

1. От каких социокультурных и психологических факторов зависит степень родительского влияния на формирование личности ребенка и как родительское влияние соотносится с другими институтами социализации?
2. Могут ли вырасти полноценные дети в неполной или нетрадиционной семье?
3. Какие социальные процессы подрывают эффективность современной российской семьи и какая социальная политика может реально способствовать ее укреплению?

Примечания

Предисловие

Кон И. С. Ребенок и общество: Историко-этнографическая перспектива. — М., 1988.

Раздел I

[1] *Ariès Ph.* L'Enfant et la vie familiale sous L'Ancien Régime:. 2-me. éd. — P., 1973. — С. 134 (Рус. изд.: *Ариес Ф.* Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке: Пер. с франц. — Екатеринбург, 1999).

[2] См., например: *Demause L.* The Evolution of Childhood // History of Childhood Quarterly. Spring 1974. — Vol. I. — № 4. — P. 507—508 (Русский перевод — *Демоз Л.* Психоистория. — Ростов н/Д., 2000); Annales de démographie historique, 1973: Enfant et Sociétés — P., 1973; обзор Ю.Л.Бессмертного в реферативном сборнике ИНИОН «Идеология феодального общества в Западной Европе: Проблемы культуры и социально-культурных представлений средневековья в современной зарубежной историографии» (М., 1980, с. 281—291).

[3] *Эпштейн М., Юкина Е.* Образы детства // Новый мир. — 1979. — № 12. — С. 242.

[4] См.: *Stone L.* The Family, Sex and Marriage in England 1500 — 1800. — N. Y., 1979. — P. 258.

[5] О типах и эволюции «романа воспитания» см.: *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. — М., 1979. — С. 198 — 204; *Гизбург Л.* О психологической прозе. — Л., 1977.

[6] *Берковский Н.Я.* Романтизм в Германии. — Л., 1973. — С. 42—43.

[7] *Мориак Ф.* Подросток былых времен // *Мориак Ф.* Тереза Декейру. Фарисейка. Мартышка. Подросток былых времен. — М., 1971. — С. 355.

[8] *Толстой Л. Н.* Дневники // Полн. собр. соч. — Т. 46. — М.; Л., 1934. — С. 286.

[9] *Эпштейн М., Юкина Е.* Образы детства, с. 252.

[10] См.: *Spagnoli P.G. Philippe Ariès.* Historian of the Famili // Journal of Family History. — Winter 1981. — Vol. 6. — № 4. — С. 434—441.

[11] *Chombart de Lauwe M.-J.* Un Monde Autre: L'Enfance. De ses représentations â son mythe. — P., 1979. — P. 27.

[12] *Моруа А.* Литературные портреты. — М., 1970. — С. 235.

[13] *Ploss H. H.* Das Kind im Brauch und Sitte der Völker. Bd 1—2. — Lpz, 1911—1912.

[14] См., например: *Костомаров Н.И.* Очерк домашней жизни и нравов великорусского народа в XVI и XVII столетиях. — СПб., 1887;

Терещенко А. Быт русского народа. Т. 1—2. — СПб., 1848; *Семевский В. И.* Домашний быт и нравы крестьян во второй половине XVIII в. // Устои. — 1882. — № 2; *Желобовский А. И.* Семья по воззрениям русского народа, выраженным в пословицах и других произведениях народно-поэтического творчества // Филологические записки. — Воронеж, 1892; *Ивановская Т.* Дети в пословицах и поговорках // Вестник воспитания. — 1908. — Кн. 2; и др.

[15] См.: Быт великорусских крестьян-землепашцев: Описание материалов этнографического бюро князя В. Н. Тенишева (на примере Владимирской губернии) / Авторы-составители Б. М. Фирсов, И. Г. Киселева. — СПб., 1993.

[16] *Комарова Г. А.* О понятии «этнопедагогика» в советской этнографической и педагогический науке // Изучение преемственности этнокультурных явлений. — М., 1980. — С. 202—203.

[17] См.: *Виноградов Г. С.* Детский фольклор и быт: Программа наблюдений. — Иркутск, 1925; *его же.* Народная педагогика: Отрывки и наброски. — Иркутск, 1926; *Заглада Н.* Побут селянскоі дитины. — Київ, 1929; *Капица О. И.* Детский фольклор. — Л., 1928.

[18] См.: *Galton F.* English Men of Science: Their Nature and Nurture. — L., 1874.

[19] Критический анализ этой литературы см.: *Кон И. С.* К проблеме национального характера // История и психология. — М., 1971; *Соколов Э. В.* Культура и личность. — Л., 1972; *Сэв Л.* Марксизм и теория личности. — М., 1972; *Токарев С. А.* История зарубежной этнографии. — М., 1978; *Субботский Е. В.* Детство в условиях разных культур // Вопросы психологии. — 1979. — № 6. В 1990-х годах этой тематикой заинтересовалось новое поколение российских ученых. См.: *Лебедева Н. М.* Введение в этническую и кросскультурную психологию. — М., 1998; *Стефаненко Т. Г.* Этнопсихология. — М., 2003. Несколько книг о психологической антропологии опубликовал А. А. Белик: «Психологическая антропология: История и теория» (М., 1993); «Культурология. Антропологическая теория культур» (М., 1998, 1999, 2000); «Культура и личность» (М., 2001). А. А. Беликом составлен также сборник переводов «Личность, культура, этнос: Современная психологическая антропология» (М., 2001).

[20] См.: *Schweder R. A.* Rethinking Culture and Personality Theory. Pt. I. A Critical Examination of Two Classical Postulates // Ethos. — 1979. — Vol. 7. — № 3. — P. 255—278; *его же.* Rethinking Culture and Personality Theory. Pt. II. A Critical Examination of Two More Classical Postulates // Ethos. — 1979. — Vol. 7. — № 4. — P. 279—311.

[21] *Mead M.* Coming of Age in Samoa. — N. Y., 1928; *ее же.* Growing Up in New Guinea. — N. Y., 1930; *ее же.* Sex and Temperament in Three Primitive Societies. — N. Y., 1935. Частичный русский перевод: *Мид М.* Культура и мир детства: Избр. произв. / Сост., автор послесл. и отв. ред. И. С. Кон. — М., 1988.

[22] Цит. по: *Freeman D.* Margaret Mead and Samoa. — Cambridge, 1983. — P. 99.

[23] *Mead M.* Sex and Temperament in Three Primitive Societies. — N. Y., 1950. — P. 191.

[24] Цит. по: *Howard J.* Angry Storm over the South Seas of Margaret Mead // Smithsonian. — 1983. — February. — P. 74.

[25] См.: *Mead M., Macgregor F. C.* Growth and Culture. A Photographic Study of Balinese Childhood. — N. Y., 1951.

[26] См.: *Barnouw V.* Culture and Personality. — Homewood, 1973; *Jahoda G.* Psychology and Anthropology. A Psychological Perspective. — N. Y.; L. 1982; *Gewertz D. B.* Sepik River Societies. A Historical Ethnology of Chambuli and Their Neighbours. — New Haven, 1983.

[27] *Firth R.* We, The Tikopia. — L., 1936.

[28] *Fortes M.* Social and Psychological Aspects of Education in Taleland // Africa. — 1930. — Vol. 11(4) (Suppl).

[29] *Whiting J. W.* M. Becoming a Kwoma. — New Haven, 1941.

[30] *Hogbin H. I.* A New Guinea Infancy // Oceania. — 1946. — Vol. 16. — P. 275—296.

[31] *Dubois C.* The People of Alor. — Minneapolis, 1944.

[32] *Read M.* Children of Their Fathers: Growing Up among the Ngoni of Malawi. — L., 1960.

[33] *Hilger I.* Field Guide to the Ethnological Study of the Child Life. — New Haven, 1960; *Gruber F.* Anthropology and Education. — Philadelphia, 1961; From Child to Adult. Studies in the Anthropology of Education. Ed. by J. Middleton. — Austin and London, 1970; *Munroe R. L., Munroe R. H.* Cross-Cultural Human Development. — Monterey, 1975.

[34] *Косвен М. О.* Проблемы воспитания и психологии ребенка в свете этнографического материала: (Работы Маргарет Мид) // Советская этнография. — 1946. — № 2. — С. 232.

[35] См.: *Комарова Г. А.* О понятии «этнопедагогика» в советской этнографической и педагогической науке // Изучение преемственности этнокультурных исследований. — М., 1980.

[36] *Волков Г. Н.* Этнопедагогика. — Чебоксары, 1974.

[37] *Кон И. С.* Введение // Этнография детства: Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии / Отв. ред. И. С. Кон. — М., 1983. — С. 5—7.

[38] *Комарова Г. А.* Этнография детства (рец. на:) // Советская этнография. — 1985. — № 2. — С. 158—161.

[39] *Valsiner J.* Developmental Psychology in the Soviet Union. — Bloomington, 1988. — P. 303—306.

[40] Этнография детства: Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии / Отв. ред. И. С. Кон. — М., 1983; Этнография детства: Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Передней и Южной Азии / Отв. ред. И. С. Кон. — М., 1983; Этнография детства: Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Южной и Юго-Восточной Азии / Отв. ред. И. С. Кон и А. М. Решетов. — М., 1988; Этнография детства: Традиционные методы воспитания детей у народов Австралии, Океании и Индонезии / Отв. ред. Н. А. Бутинов и И. С. Кон. — М., 1992.

[41] Традиционное воспитание детей у народов Сибири: Сб. статей / Отв. ред. Ч. М. Таксами и И. С. Кон. — Л., 1988.

[42] Этнические стереотипы мужского и женского поведения / Отв. ред. А. К. Байбурин и И. С. Кон. — СПб, 1991.

[43] *Erny P. L* Enfant et son milieu en Afrique Noire. Essai sur l'education traditionnelle. — P., 1972.

[44] См.: *Bronfenbrenner U.* Socialization and Social Class Through Time and Space // Readings in Social Psychology / Ed. by E. E. Maccoby, T. M. Newcomb, E. L. Hartley. — N. Y., 1958; *Kohn M. L.* Class and Conformity. A Study in Values. — Chicago, 1977.

[45] См: *Кон И. С.* Послесловие // *Бронфенбреннер У.* Два мира детства. Дети в США и СССР. — М., 1976. — С. 132—161.

[46] *Гринфилд Д.* и *Брунер Дж.* Культура и познавательное развитие // *Брунер Дж.* Психология познания. — М., 1977; *Коул М., Скрибнер С.* Культура и мышление: Психологический очерк. — М., 1977; *Кэмпбелл Д. Т.* Социальные диспозиции индивида и их групповая функциональность: эволюционный аспект // Психологические механизмы регуляции социального поведения. — М., 1979; *Barnouw V.* Culture and Personality. — Homewood, 1973; *Honigmann I. J.* Personality in Culture. — N. Y., 1967; *Child I. L., Zigler E.* Socialization // The Handbook of Social Psychology / Ed. by G. Lindzey, E. Aronson. — Vol. 3. — Ch. 24. — Reading Mass, 1968; *De Vos G. A., Hippler A. E.* Cultural Psychology: Comparative Studies of Human Behavior // The Handbook of Social Psychology. — Vol. 4. — Ch. 33; *Inkeles A., Levinson D. J.* National Character: The Study of Modal Personality and Sociocultural System // The Handbook of Social Psychology. — Vol. 4. — Ch. 34; *Le Vine R. A.* Culture, Personality and Socialization: An Evolutionary View // Handbook of Socialization Theory and Research / Ed. by D. Goslin. — Chicago, 1959. — Ch. 8; *его же.* Cross-Cultural Study in Child Psychology // Carmichael's Manual of Child Psychology. — N. Y., 1970. — Vol. 2. — Ch. 26; *Bourguignon E.* Psychological Anthropology // Handbook of Social and Cultural Anthropology / Ed. by J. Honigmann. — Chicago, 1973. — Ch. 25; *Robbins R. H.* Identity. Culture and Behavior // Handbook of Social and Cultural Anthropology. — Ch. 27; *Gearing F. O.* Anthropology and Education // Handbook of Social and Cultural Anthropology. — Ch. 28; Psychological Anthropology / Ed. by F. L. K. Hsu. — Cambridge, 1972; *Werner E. E.* Cross-Cultural Child Development. A View from the Planet Earth. — N. Y., 1979; Handbook of Cross-Cultural Psychology. — Vol. 1—6 / Ed. by H. S. Triandis, W. W. Lambert, J. M. Berry. — Boston, 1979—1982; Handbook of Cross-Cultural Human Development / Ed. by R. H. Munroe, R. L. Munroe, B. B. Whiting. — N. Y. —L., 1981; *Sweder, R. A.,* ed Thinking Througg Cultures. Expeditions in Cultural Psychology. — Cambridge, Mass., 1991; Cultural Psychology. Essays on Comparative Human Development. Ed. by *Stiegler, J. W., Shweder, R. A., Herdt, G.,* — Cambridge, Man. 1990.

[47] *Erikson E. H.* Childhood and Society. — N. Y., 1963. (Рус. изд.: *Эриксон Э. Г.* Детство и общество. — СПб, 1996).

[48] См.: *Уайтинг Дж.* Процесс социализации и личность // Личность, культура, этнос: Современная психологическая антропология / Под общ. ред. А. А. Белика. — М., 2001. — С. 104—133.

[49] О методологии кросскультурных исследований подробнее см.: *Whiting J. W. M.* Methods and Problems in Cross-Cultural Research // The Handbook of Social Psychology / Ed. by G. Lindzey, E. Aronson. — Vol. 2; *Лебедева Н. М.* Введение в этническую и кросскультурную психологию. — М., 1998.

[50] Описание этих данных и способов работы с ними см.: *Murdoch G. P.* Outline of World Cultures. — New Haven, 1963; *Murdoch G. P., Ford C. S.,*

Hudson A. E., Kennedy R., Simmons L. W., Whiting J. W. M. Outline of Cultural Materials. — New Haven, 1967; *Lagace R. 0.* Nature and Use of the HRAF Files. — New Haven, 1974.

[51] *Murdoch G. P. and White D. R.* Standard Cross-Cultural Sample // Ethnology. — 1969. — Vol. 8. — № 3. — P. 328—369.

[52] *Murdoch G. P.* Ethnographic Atlas. — Pittsburg, 1967.

[53] *Barry H., 3-d, Bacon M. C., Child I. L.* A Cross-Cultural Survey of Some Differences in Socialization // The Journal of Abnormal and Social Psychology. — 1957. — Vol. 55. — P. 327—332; см. также: *Barry H.* 3-d, *Bacon M. C., Child I. L.* Ratings and Bibliographic Sources for Child Training Practices of 110 Cultures // Cross-Cultural Approaches: Readings in Comparative Research / Ed. by C. S. Ford. — New Haven, 1967. — P. 293—331.

[54] *Barry H., 3-d, Paxson L. M.* Infancy and Early Childhood: Cross-Cultural Codes 2 // Ethnology. — 1971. — Vol. 10. — P. 466—508.

[55] *Barry H., 3-d, Josephson L., Lauer E., Marshall C.* Traits Inculcated in Childhood: Cross-Cultural Codes 5 // Ethnology. — 1976. — Vol. 15. — P. 83—114.

[56] *Barry H. 3-ed, Josephson L., Lauer E., Marshall C.* Agents and Techniques for Child Training; Cross-Cultural Codes 6 // Ethnology. — 1977. — Vol. XVI. — P. 191—230. Все эти данные сведены в книгу: Cross-Cultural Samples and Codes / Ed. by H. Barry 3-d, A. Schlegel. — Pittsburgh, 1980. Попытки закодировать способы воспитания детей с целью контент-анализа педагогических текстов и учебников предпринимают и историки. См.: *Stewart A. J., Winter D. G., Jones A. D.* Coding Categories for the Study of Child-Rearing from Historical Sources // Journal of Interdisciplinary History.— Spring.— 1975. — Vol. V. — № 4. — P. 687—701.

[57] *Barry H., 3-d, Child I. L., Bacon M. C.* Relation of Child Training to Subsistence Economy // Cross-Cultural Approaches / Ed. by C. L. Ford. — P. 246—258.

[58] См.: *Schlegel A. and Barry H., 3-d.* Adolescent Initiation Ceremonies: Cross-Cultural Code // Ethnology. — 1979. — Vol. 18. — P. 199—210; *их же.* Early Childhood Precursors of Adolescent Initiation Ceremonies // Ethos. — 1980. — Vol. 8. — № 2. — P. 132—145; *их же.* The Evolutionary Significance of Adolescent Initiation Ceremonies // American Ethnologist. — 1980. — Vol. 7. — № 4. — P. 656—715.

[59] См.: *Бутинов Н.А.* [рец. на:] Ethnological Atlas // Советская этнография. — 1967. — № 6. — С. 127—134; A Handbook of Method in Cultural Anthropology / Ed. by R. Narroll, R. Cohen. — N. Y., 1970; *Barry H. 3-d* Uses and Limitations of Ethnographic Descriptions // Handbook of Cross-Cultural Human Development / Ed. by R. H. Munroe, R. L. Munroe, B. B. Whiting. — P. 91—112.

[60] *Narroll R.* Two Solutions to Galton's Problem // Philosophy of Science. — 1961. — Vol. 28. — P. 15—39; *его же.* A Fifth Solution to Galton's Problem // American Anthropologist. — 1964. — Vol. 66. — P. 863—867; *Narroll R., D' Andrade R. G.* Two Further Solutions to Galton's Problem // American Anthropologist. — 1963. — Vol. 65. — P. 1053—1067.

[61] *Bourguignon E., Greenbaum L.* Diversity and Homogeneity. A Comparative Analysis of Societal Characteristics Based on the Data of the «Ethnographic Atlas» // Occasional Papers in Anthropology. — №1. — Columbus, 1968.

[62] *Le Vine R.* Cross-Cultural Study in Child Psychology // Carmichael's Manual of Child Psychology. — Vol. 2. — P. 571.

[63] *Bourguignon E.* Psychological Anthropology. — P. 1107.

[64] *Whiting J. W. M. and Child I. L.* Child Training and Personality. — New Haven, 1953.

[65] *Costanzo R. A* Reanalysis of the Whiting and Child Data Using the Multitrait-Multimethod Matrix (цит. по: *Shweder R. A.* Rethinking Culture and Personality Theory. Pt. I. // Ethos. — 1979. — Vol. 7. — № 3. — P. 255—278).

[66] *Jahoda G.* Psychology and Anthropology. — P. 139.

[67] *Rohner R. P.* They Love Me, They Love Me Not. A Worldwide Study of the Effects of Parental Acceptance and Rejection. — New Haven, 1975.

[68] См.: *Кон И. С.* Проблема детства в современной американской этнопсихологии: (Об исследованиях Беатрисы и Джона Уайтинг) // Советская этнография. — 1977. — № 5. — С. 148—158. Одна из статей Джона Уайтинга переведена на русский язык: Уайтинг Дж. Процесс социализации и личность // Личность, культура, этнос. — М., 2001. — С. 104—133.

[69] *Whiting J. W. M., Child I. L., Lambert W. W. a. o.* Field Guide for a Study of Socialization. Six Cultures Series. — Vol. I. — N. Y., 1966.

[70] Эти частные монографии собраны в книге: Six Cultures: Studies of Child Rearing / Ed. by B. B. Whiting. — N. Y., 1963, а их выводы обобщены в книге: *Whiting B. B., Whiting J. W. M.* // Collaboration with R. Longabaugh. Children of Six Cultures. A Psycho-Cultural Analysis. — Cambridge, 1975.

[71] *Mackey W. C.* A Cross-Cultural Perspective on Perceptions of Paternalistic Deficiencies in the United States: The Myth of the Derelict Daddy // Sex Roles. — March, 1985. — Vol. 12. — № 5/6. — P. 509—532.

[72] *Lambert W. E., Hamers J. P., Frasure-Smith N.* Child Rearing Values A Cross-National Study. — N. Y., 1979.

[73] См.: *Rothbart M. R. and Maccoby E. E.* Parents Differential Reactions to Sons and Daughters // Journal of Personality and Social Psychology. — 1966. — Vol. 4. — P. 237—243. Этот метод был применен и в нашей стране (см.: *Лунин И. И.* Культурно-исторические аспекты психологии пола // Психика и пол детей и подростков в норме и патологии. — Л., 1986. — С. 21—25).

[74] См., например: The Europeans and Their Children. A Survey Carried Out in the Countries of the European Community. — Bruxelles, 1979.

[75] Handbook of Cross-Cultural Human Development / Ed. by R. H. Munroe, K. L. Munroe, B. B. Whiting. — N. Y.; L., 1981.

[76] *Днепров Э. Д.* Советская историография дореволюционной отечественной школы и педагогики (1918—1977). — М., 1981. — С. 11.

[77] См., например: *Calvet J. L* Enfant dans la litterature francaise. — P., 1930; *Dupuy A.* Un personnage nouveau du roman francais, l'enfant. — P., 1931; *Primault M., Lhong H., Malrieu J.* Terres de lenfance, l'emythe de 1' enfance dans la litterature contemporaine. — P., 1961; *Coveney P. P.* The Image of Childhood. The Individual and Society. A Study of the Theme in English Literature. — Baltimore, 1967.

[78] *Meckel R. A.* Childhood and the Historians. A Review Essay // Journal of Family History. — Winter. — 1984. — Vol. 9. — № 4. — P. 415—424.

[79] *Gamier F. L'*iconographie de 1'enfant au Moyen Age // Annales de dèmographic historique. — 1973. — С. 135—137; *Forsyth I. H.* Children in Early

Medieval Art: Ninth Through Twelfth Centuries // The Journal of Psychohistory. — Summer 1976. — Vol. 4. — № 1. — P. 31—70; *Abrahamse D.* Images of Childhood in Early Byzantine Hagiography // The Journal of Psychohistory. — Spring 1979. — Vol. 6. — № 4. — P. 497—518.

[80] Общую характеристику этих сдвигов см: *Вишневский А.Г., Кон И.С.* Предисловие // Брачность, рождаемость, семья за три века. — М., 1979. — С. 3—13.

[81] Household and Family in Past Time: Comparative Studies in the Size and Structure of the Domestic Group over the Last Three Centuries in England, France, Serbia, Japan and Colonial North America, with Further Materials from Western Europe / Ed. by P. Laslett with the Assistance of R. Wall. — Cambridge, 1972. — P. 126. Русский перевод сокращенного варианта вступительной статьи к этой книге: *Ласлетт П.* Семья и домохозяйство: исторический подход // Брачность, рождаемость, семья за три века. — С. 132—158.

[82] *Berkner L.K.* The Use and Misuse of Census Data for the Historical Analysis of Family Structure // Journal of Interdisciplinary History.— Spring.— 1975. — Vol. 4. — P. 721—738.

[83] Ibid., p. 727.

[84] См.: *Le Roy Ladurie E.* Système de la coutume. Structures familiales et coutume d' héritage en France au XVI siècle // Annales. Economies. Sociétés. Civilisations. — 1972. — T. 27. — P. 825—846; Family and Inheritance: Rural Society in Western Europe, 1200—1800 / Ed. by J.Goody, J.Thirsk, E.P. Thompson. — N. Y., 1976.

[85] *Goubert P.* Family and Province: a Contribution to the Knowledge of Family Structure in Early Modern France // Journal of Family History. — Summer. — 1977. — Vol. 2. — № 2. — P. 190.

[86] Family Forms in Historic Europe / Ed. by R. Walt in Collaboration with J.Robin and P.Laslett. — Cambridge, 1983.

[87] См.: *Kertzer D.I.* Future Directions in Historical Household Studies // Journal of Family History. — Spring. — 1985. — Vol. 10. — № 1. — P. 98—107.

[88] См.: *Nag M., White B.N.F., Peet R.C.* An Anthropological Approach to the Study of the Economic Value of Children in Java and Nepal // Current Antropology. — June. — 1978. — Vol. 19. — № 2.

[89] См.: *Qvortrup J.* Placing Children in the Division of Labour // Family and Economy in Modern Society / Ed. by P. Close and R. Collins. — L., 1984; См. также: *Кваша А. О* демографической политике и расходах семьи на детей // Городская семья. — М., 1987. — С. 197—212.

[90] «Потребность в детях» и ее влияние на демографическое поведение широко обсуждается в отечественной демографии и социологии. См., например: *Антонов А.И.* Социология рождаемости. — М., 1980; *Антонов А.И., Сорокин С.А.* Судьба семьи в России XXI века. — М., 2000; Детность семьи: вчера, сегодня, завтра. — М., 1986; *Вишневский А.Г.* Воспроизводство населения и общество. — М., 1982; *его же.* Серп и рубль: Консервативная модернизация в России. — М., 1998; *Захарова О.* Исследования демографических процессов и детерминации рождаемости // Социология в России / Под ред. В.А.Ядова. — М., 1998. — С. 392—414; *Клецин А.* Социология семьи // Социология в России / Под ред. В.А.Ядова. — М., 1998. — С. 415—435.

[91] *Корчак Я.* Как любить детей. — Минск, 1980. — С. 9.

[92] См.: *Shorter E.* The Making of the Modern Family. — N. Y., 1975.

[93] См.: *Sussman G. D.* Selling Mothers Milk. The Wet-Nursing Business in France, 1715—1914. — Urbana, 1982.

[94] См.: *Stone L.* The Family, Sex and Marriage in England 1500—1800.

[95] См., например: *Camic Ch.* Experience and Enlightment: Socialization for Cultural Change in Eighteenth-Century Scotland. — Chicago, 1983.

[96] См.: *Demos J.* A Little Commonwealth: Family Life in Plymouth Colony. — N. Y., 1970; *Ozment S. E.* When Fathers Ruled: Family Life in Reformation Europe. — Cambridge, 1983.

[97] См.: *Sommerville C. J.* The Rise and Fall of Childhood. — Beverley Hills, 1982.

[98] См.: *Foucault M.* Discipline and Punish. — L., 1977.

[99] См.: *Lenski G.* The Religious Factor. — N. Y., 1963; *Alwin D. F.* Religion and Parental Child-Rearing Orientations: Evidence of a Catholic-Protestant Convergence // American Journal of Sociology. — 1986. — № 92. — P. 412—440.

[100] См.: *Hunt D.* Parents and Children in History. The Psychology of Family. Life in Early Modern France. — N. Y.; L., 1970.

[101] *Demause L.* The Evolution of Childhood // History of Childhood Quarterly. — Spring. — 1974. — Vol. 1. — № 4. — P. 505.

[102] Ibid., p. 553—556.

[103] Comments by E. Benton and E. Shorter // History of Childhood Quarterly. — Spring. — 1974. — Vol. 1. — № 4. — P. 593—596.

[104] См., например: *Семенов Ю. И.* Как возникло человечество. — М., 1966; *Вишневский А. Г.* Демографическая революция. — М., 1976. — С. 29—35; *Файнберг Л. А.* У истоков социогенеза. От стада обезьян к общине древних людей. — М., 1980; *Langer W. L.* Infanticide: A History Survey // The New Psychohistory / Ed. by L. De Mause. — N. Y., 1975. — P. 55—68.

[105] *Бьерре И.* Затерянный мир Калахари. — М., 1964. — С. 115.

[106] *Чайлд Г.* Древнейший Восток в свете новых раскопок. — М., 1956. — С. 55.

[107] Editor's Preface // The History of Childhood, P. III. Следует заметить, что продолжают выходить и сугубо описательные, принципиально атеоретические исследования. Например, в монографии Н. Орма о воспитании английской аристократии в Средние века работы Ф. Арьеса, Л. Демоза и представителей историко-демографической школы даже не упоминаются. См.: *Orme N.* From Childhood to Chivalry: The Education of the English Kings and Aristocracy, 1066—1530. — L., 1984.

[108] См.: Geschlechtsreife und Legitimation zur Zeugung / Hrsg. van E. W. Miller. [Kindheit. Jugend. Familie I]. — Freiburg-München, 1985; Zur Sozialgeschichte der Kindheit / Hrsg. von Z. Martin und A. Nitschke [Kindheit. Jugend. Familie. II]. — Freiburg-München, 1986; См. также: *Arnold K.* Kind und Gesellschaft in Mittelalter und Renaissance. — Paderborn, 1980; Bibliographie zur Geschichte der Kindheit, Jugend und Familie / Hrsg. von U. Herrmann, S. Renftle und L. Roth. — München, 1980; *Rosenbaum H.* Formen der Familie. — Frankfurt a. M., 1982; Rutschky K. Kinderchronik, Wunsch- und Schreckensbilder aus vier Jahrhunderten. — Köln, 1983; *Hardach-Pinke J.* Kinderalltag. Aspekte von Kontinuität und Wandel der Kindheit in autobiographischen Zeugnissen 1700 bis 1900. — Frankfurt a. M. — N. Y., 1981;

Bibliography. The Life Cycle // SJEF' s Third Congress, April, 8—12, 1987. — Zurich, 1987. Ценным дополнением к этой литературе является написанная французскими учеными двухтомная история семьи от палеолита до наших дней, в которой много внимания уделяется отношению к детям (см.: Histoire de la famille / Sous la direction de A. Burguière, C. Klapisch-Zuber, M. Segalen, F. Zonabend, T. I—II. — P., 1986).

[109] *Кошелева О. Е.* «История детства» как способ реконструкции и интерпретации историко-педагогического процесса в зарубежной историографии // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / Под ред. В. Г. Корнетова и В.Г. Безрогова. — М., 1996. — С. 185—215; *Хенингсен Ю.* Автобиография и педагогика. — М., 2000; *Кошелева О. Е.* «Свое детство в Древней Руси и России эпохи Просвещения. — М., 2000; Память детства: Западноевропейские воспоминания о детстве от поздней античности до раннего Нового времени (III—XVI вв): Учеб. пособие по педагогической антропологии / Сост. и отв. ред. В. Г. Безрогов. — М., 2001; *Безрогов В.Г., Кошелева О.Е., Мещеркина Е. Ю., Нуркова В. В.* Педагогическая антропология: Феномен детства в воспоминаниях: Учебно-метод. пособие. — М., 2001. К сожалению, авторы и редакторы первой и самой известной книги из этой серии (Природа ребенка в зеркале автобиографии: Учебное пособие по педагогической антропологии» / Под ред. Б. М. Бим-Бада и О. Е. Кошелевой. — М., 1988), не забыв поблагодарить своих зарубежных спонсоров, не сочли нужным упомянуть никого из своих отечественных предшественников 1970—1980-х гг., на труды которых, включая саму постановку проблемы, они фактически опирались, создавая тем самым у молодого читателя ошибочное впечатление, будто история автобиографии и детства в России начинается только с их собственной работы.

[110] Storia delle donne in Occidente: 5 vols — Roma, 1990. Книга переведена на английский и французский языки. Готовится и ее русский перевод.

[111] *Пушкарева Н.* Русская женщина: история и современность. Два века изучения «женской темы» русской и зарубежной наукой. 1800—2000: Материалы к библиографии. — М., 2002.

[112] *Pike K.* Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior. — The Hague, 1967.

[113] Goodman M. The Culture of Childhood. Child s Eye Views of Society and Culture. — N. Y., 1970.

[114] *Осорина М. В.* О некоторых традиционных формах коммуникативного поведения детей // Этнические стереотипы поведения. — Л., 1985. — С. 47—64; *ее же.* Современный детский фольклор как предмет междисциплинарных исследований // Советская этнография. — 1983. — № 3. — С. 34—35.

[115] *Opie I.* The Lore and Language of Schoolchildren. — Oxf., 1959.

[116] *Opie I., Opie P.* Children's Games in Street and Playground. — Oxf., 1969.

[117] *Knapp M., Knapp H.* One Potato, Two Potato: The Secret Education of American Children. — N. Y., 1976.

[118] *Virtanen L.* Children's Lore // Studia Fennica. — Helsinki, 1978.

[119] *Осорина М. В.* О некоторых традиционных формах коммуникативного поведения детей. — С. 52—53.

[120] *Осорина М. В.* Секретный мир детей в пространстве взрослых. — СПб., 1999.

[121] См., например: *Willis P.E.* Profane Culture. — L., 1978.

[122] *Осорина М. В.* О некоторых традиционных формах коммуникативного поведения детей. — С. 51.

[123] См.: *Эльконин Д. Б.* Психология игры. — М., 1978; Huizinga J. Homo Ludens: A Study of the Play Element in Culture. — L., 1949; *Caillois R.* Les jeux et les hommes. — P., 1958; *Roberts J. M. et al.* Games in Culture // American Anthropologist. — 1959. — Vol. 61. — № 4; *Roberts J. M.,* Sutton-Smith B. Child Training and Game Involvement // Ethnology. — 1962. — Vol. 1. — С. 166—185; *Roberts J.M., Sutton-Smith B., Kendon B.* Strategy in Games and Folklore // Journal of Social Psychology. — 1963. — Vol. 61. — P. 185—218; *Millar S.* The Psychology of Play. — L., 1968; The Study of Games / Ed. by E. M. Avedon and B. Sutton-Smith. — N. Y., 1971; *Ellis M. J.* Why People Play. — Englewood Cliffs, 1973; Play: Its Role in Development and Evolution / Ed. by. S. Bruner, A. Jolly and K. Silva. — N. Y., 1976; Play and Learning / Ed. by B. Sutton-Smith. — N. Y., 1979.

[124] См.: *Чуковский К. И.* От двух до пяти. — М., 1958. — Гл. 4.

[125] См.: The Reversible World. Symbolic Inversion in Art and Society / Ed. by B. A. Babcock. — Ithaca-London, 1978.

[126] См.: Friendship and Social Relations in Children / Ed.by H. C. Foot, A. J. Chapman, J. R. Smith. — Chichester-N. Y.-Toronto, 1980. — Ch. 11—13.

[127] *Борисов С. Б.* Мир русского девичества: 70-е — 90-е годы. — М., 2002

[128] *Quortrup J.* Childhood as a Social Phenomenon. An Introduction to a Series of National Reports // Eurosocial Reports. — Vol. 36. — Vienna, 1991.

[129] *Jensen A.-M., Sapority A.* Do Children Count? Childhood as a Social Phenomenon. A Statistical Compendium // Eurosocial Reports. — Vol. 36/17. — Vienna, 1992.

[130] European Observatory on National Family Policies. Developments in National Family Policies in 1996 / Edited by J. Ditch, H. Barnes and J. Bradshaw. — The University of York and European Commission, 1998.

[131] *Bradbury B., Jenkins S., Micklewrite J.* The Dynamics of Child Poverty in Industrialised Countries. — Cambridge, 2001.

[132] Child and Adolescent Health and Development. Progress Report 2000—2001. Geneva: CAH — WHO, 2002. Многие из этих материалов доступны в Интернете http://www.who.int/child-adolescent-health.

[133] См.: *Quortrup J., ed.* Childhood Matters. — Aldershot, 1994; *James A., Jencks C., Prout A.* Theorizing Childhood. — L., 1999.

[134] *Киселева М. С.* «Другие» дети в пространстве города // Философия детства и проблемы современного города. — СПб., 2002. — С. 41.

[135] См., например: О положении детей в Российской Федерации: Государственный доклад. — М., 2000.

[136] Российский детский фонд. Научно-исследовательский институт детства РДФ. Дети России на пороге XXI века. — М., 2000.

[137] Социология в России / Под ред. В. А. Ядова. — 2-е изд. — М., 1998.

[138] *Дементьева И. Ф.* Дети-сироты: Социальная защита, возможности адаптации // Россия: трансформирующееся общество / Под ред. В. А. Ядова. — М., 2001. — С. 389—397.

[139] Российская академия образования. Отчет о работе Российской академии образования за 2001. — М., 2002; *Дармодехин С. И.* Государственный НИИ семьи и воспитания: потенциал и динамика развития. — М., 2002.

[140] *Щеглова С. Н.* Права детей и дети о правах: (Социологический анализ). — М., 1998.

[141] *Мудрик А. В.* Социальная педагогика: Учебник. — М., 2002.

[142] *Фельдштейн Д. И.* Психология взросления. Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. Избранные труды. — М., 1999.

[143] *Bronfenbrenner U.* The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design. — Cambridge, 1979; *его же.* Recent Advances in Research on The Ecology of Human Development // Development as Action in Context / Ed. by R. K. Silbereisen, K. Eyferth and I. Rudinger. — Berlin-Heidelberg-N. Y., 1986.

[144] Bronfenbrenner *И.* The Ecology of Human Development, p.19.

[145] *Винтерсбергер Г.* Дети, семья и общество: права и политические решения // Российский демографический журнал. — 1997. — № 1. — С. 81.

Раздел II

[1] См., например: *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. — Л., 1969. О возрасте как особом интегративном свойстве человека и о единстве биологических и социальных аспектов возраста подробнее см.: *Карсаевская Т. В.* Прогресс общества и проблемы целостного биосоциального развития современного человека. — М., 1978. — С. 134—147. Книга В. В. Бочарова «Антропология возраста» (СПб., 1998) в теоретическом отношении полностью воспроизводит мою понятийную схему и значительную часть материала.

[2] См.: *Гавлова Е.* Славянские термины «возраст» и «век» на фоне семантического развития этих названий в индоевропейских языках // Этимология 1967. — М., 1969. — С. 36—39.

[3] См.: *Кон И. С.* Возрастные категории в науках о человеке и обществе // Социологические исследования. — 1978. — № 3. — С. 76—86.

[4] См.: *Головаха Е. И., Кроник А. А.* Психологическое время личности. — Киев, 1984.

[5] См.: Individual Development and Social Change. Explanatory Analysis / Ed. by J. R. Nesselroade and A. van Eye. — N. Y.; L., 1985.

[6] См.: Кон И. С. Понятие поколения в современном обществоведении // Актуальные проблемы этнографии и современная зарубежная наука. — Л., 1979. — С. 209—238.

[7] См.: *Никитенко В. В.* Демографический анализ поколений. — М., 1979. — С. 9, 250. См. также: *Калинюк И. В.* Возрастная структура населения СССР. — М., 1975; *Пирожков С. И.* Демографические процессы и возрастная структура населения. — М., 1976; Демографический энциклопедический словарь. — М., 1985 (статьи: Возраст. Возрастная группа. Возрастная структура населения. Возрастной контингент. Периодизации возраста. Поколение и др.).

[8] *Калиновская К. П.* Возрастные группы народов Восточной Африки. — М., 1976. — С. 3.

[9] Там же, с. 125.

[10] *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания, с. 103.

[11] *Campbell R. T.* Longitudinal research // The Encyclopedia of Sociology / Ed. by E. F. Borgatta and M. F. Borgatta. — N.Y., 1992. — Vol. 3 — P.1146—1157.

[12] Ibid., p. 104—105.

[13] *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций. — М., 1960. — С. 51.

[14] *Вагнер В.А.* Возникновение и развитие технических способностей. Вып. 7. Эволюция психических способностей по чистым и смешанным линиям. — Л., 1928; *Тих Н.А.* Ранний онтогенез поведения приматов. — Л., 1966; *Алексеев В.П.* Человек: эволюция и таксономия. — М., 1985; *Асмолов А.Г.* Психология индивидуальности. — М., 1986.

[15] *Baltes P. B., Goulet L. R.* Status and Issues of a Life-Span Developmental Psychology // Life-Span Developmental Psychology. Research and Theory / Ed. by Goulet L. R., Baltes P. B. — N.Y., 1970. — P. 12; *Baltes P. B.* Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline // Developmental Psychology. — 1987. — Vol. 23. — № 5. — P. 611—626.

[16] О соотношении понятий «жизненный цикл» и «жизненный путь» и методологии изучения обоих явлений подробнее см.: *Clausen J.A.* The Life Course of Individuals // Aging and Society. Vol. 3. A Sociology of Age Stratification / Ed. by M.W.Riley, *M.Johnson, A.Foner.* — N.Y., 1972. — С. 457—514; *Elder G.H.,* Jr., *Rockwell R.C.* The Life Course and Human Development: An Ecological Perspective // International Journal of Behavioral Development. — 1979. — Vol. 2; *Elder G.H.,* Jr. The Life Course // The Encyclopedia of Sociology / Ed. by E.F.Borgatta and M.F.Borgatta. — N. Y., 1992. — Vol.3. — P.1120—1130.; Human Development and The Life Course: Multidisciplinary Perspectives / Ed. by A.B.Sorensen, F.E.Weinert, L.R.Sherrod. — Hillsdale-L., 1986; См. также междисциплинарную серию Life-Span Development and Behavior. — Vol. 1—8. — N. Y. —Hillsdale, 1978—1986.

[17] *Elder G. H. Jr.* Family History and the Life Course // Transitions. The Family and the Life Course in Historical Perspective / Ed. by T. K- Hareven. — N. Y., 1978. — P. 21—22.

[18] *Hareven T. K.* Introduction: The Historical Study of the Life Course // Transitions, p. 5.

[19] Понятие нормативного кризиса в развитии личности разработано Э. Эриксоном (см.: *Erikson E. H.* Childhood and Society. — N. Y., 1963). См. также: Life-Span Developmental Psychology. Normative Life Crises / Ed. by N. Datan and L. H. Ginsberg. — N. Y., 1975.

[20] См.: *Абульханова-Славская К.А.* Диалектика человеческой жизни. — М., 1977; *Головаха Е.И., Кроник А.А.* Психологическое время личности. — М., 1984; Жизнь как творчество: (Социально-психологический анализ). — Киев, 1985; Жизненный путь поколения: его выбор и утверждение. — Таллин, 1985; Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences / Ed. by D.Bertaux. — Beverley Hills, 1981. Люди, плохо знающие современное обществоведение, думают, что «событийный анализ» — нечто чисто гуманитарное. На самом деле он имеет сложный статистический аппарат. См.: *Allison P.D.* Event History Analysis // The Encyclopedia of Sociology / Ed. by E.F.Borgatta and M.F.Borgatta. — N. Y., 1992. — Vol. 2. — P. 599—603.

[21] *Elder G. H., Jr.* Children of the Great Depression. — Chicago, 1974; *его же:* Historical Change in Life Patterns and Personality // Life-Span Development and Behavior. Vol. 2 / Ed. by P. B. Baltes, O. G. Brim, Jr., — N. Y., 1979; Life-Course Dynamics / Ed. by G. H. Elder, Jr. — Ithaca, 1985.

[22] См.: *Sherrod L. R., Brim O. G., Jr.* Epilogue: Retrospective and Perspective Views of Libe-Course Research on Human Development // Human Development and the Libe-Course. — P. 574—575.

[23] *Lerner R. M.* On the Nature of Human Plasticity. — N.Y., 1984; Individuals as Producers of Their Development / Ed. by R. M. Lerner and N. Busch-Rossnagel. — N. Y., 1981; *Featherman D. L, Lerner R. M.* Ontogenesis and Sociogenesis. Problematics for Theory and Research About Development and Socialization Across the Lifespan // American Sociological Review. — 1985. — Vol. 50. — C. 659—676; Studying Persons and Lives / Ed. by A. I. Rabin, R. A. Zuccker, S. Franck. — N. Y., 1990.

[24] *Riley M. W., Johnson M., Foner A.* Elements in a Model of Age Stratification // A Sociology of Age Stratification. — N. Y., 1972. — P. 6.

[25] *Riley M. W.* Overview and Highlights of a Sociological Perspective // Human Development and the Life-Course, p. 157.

[26] *Маркс К.* Капитал. Т. 1 // Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: 2-е изд. — Т. 23. — С. 364.

[27] *Frobenius L. V.* Die Masken und Geheimbunde Afrikas. — Halle, 1898 (Abhandlungen der Kaiserlicher Leopoldinae-Carolinae Deutschen Akademie der Naturforscher, Bd. 74, H. I).

[28] *Schurtz H.* Altersklassen und Mannerbunde. — Berlin, 1902.

[29] *Mauss M.* Cohesion sociale et division de la sociologie // Oeuvres. — T. 3. — P., 1969. — P. 59.

[30] *Lowie R. H.,* ed. Plains Indian Age Societies: Historical and Comparative Summary // Anthropological Papers of the American Museum of Natural History. — Vol. XI, Pt XIII. — N. Y., 1916.

[31] Общий обзор их распространения см.: *Stewart F.H.* Fundamentals of Age-Group Systems. — N. Y., 1977. — P. 15—24. О современном состоянии проблемы мужских союзов см.: *Voelger G.,* von Welck K., Hrsg. Männerbünde — Männerbünde. Zur Rolle des Mannes im Kulturvergleich: 2 B-de. — Köln — 1990; *Blazek H.* Männerbünde. Eine Geschichte von Faszination und Macht. — Berlin, 1999.

[32] См.: *Калиновская К. П.* Возрастные группы народов Восточной Африки. — М., 1976; *ее же.* Циклические и линейные возрастные системы народов Восточной Африки // Africana: Африканский этнографический сборник, XII. — Л., 1980. — С. 81—100; *ее же.* Система возрастных классов в Африке // Традиционные культуры африканских народов: прошлое и настоящее / Отв. ред. Р. Н. Исмагилова. — М., 2000. — С.74—86; *Эванс-Причард Э. Э.* Нуэры. — М., 1985; Age, Generation and Time: Some Features of East African Age Organization / Ed. by P. T. W. Baxter and U. Almagor. — L., 1980.

[33] *Paulme D., ed.* Classes et associations d'age en Afrique de l'Ouest. — P., 1971.

[34] *Снесарев Г. П.* Материалы о первобытнообщинных пережитках в обычаях и обрядах узбеков Хорезма // Материалы Хорезмской экспедиции. — М., 1960 — Т. 4; *его же.* Традиция мужских союзов в ее поздней-

шем варианте у народов Средней Азии // Материалы Хорезмской экспедиции. — М., 1963. — Т. 7.

[35] *Маретина С.А.* Воспитание и обучение детей и подростков у двух горных народов северо-восточной Индии // Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Передней и Южной Азии. — М., 1983. — С. 118—148.

[36] *Азаров А.И.* Традиционные мужские союзы Меланезии конца XIX — середины XX в. Автореф. дис. канд. истор. наук. — Л., 1985.

[37] *Merker M.* Die Massai. — Berlin, 1910.

[38] *Radcliffe-Brown A.R.* Age Organization Terminology // Man. — 1929. — Vol. 29. — № 13.

[39] *Eisenstadt S.N.* From Generation to Generation. Age Groups and Social Structure. — N. Y., 1956.

[40] Ibid., p. 22.

[41] Ibid., p. 36.

[42] Ibid., p. 54—55.

[43] *Stewart F.H.* Fundamentals of Age-Group Systems, p. 13.

[44] Ibid., p. 28—29.

[45] Ibid., p. 130—131.

[46] Ibid., p. 5.

[47] Ibid., p. 6—7.

[48] *Gulliver P.H.* Age Differentiation // International Encyclopedia of the Social Sciences. Vol. I. — N. Y., 1968. — P. 157—162.

[49] Ibid., p. 159.

[50] *Уитроу Дж.* Естественная философия времени. — М., 1964. — С. 74.

[51] Там же, с. 74—75. См. также: *Элиаде М.* Космос и история. — М., 1987.

[52] *Schildkrout E.* Age and Gender in Hausa Society: Socio-Economic Roles of Children in Urban Kano // Sexand Age as Principles of Social Differentiation / Ed. by J.S. La Fontaine. — L.; N. Y., 1978. — P. 119.

[53] *Fortes M.* Social and Psychological Aspects of Education in Taleland // From Child to Adult / Ed. by J. Middleton. — Austin—L., 1970. — P. 16.

[54] *Бгажноков Б.Х.* Адыгский этикет. — Нальчик, 1978.

[55] *Сервантес М.* Дон-Кихот. Ч. 2, гл. XIII (цит. по: *Арьес Ф.* Возрасты жизни // Философия и методология истории. — М., 1977. — С. 220). В русском переводе под ред. Ф.В. Кельина (*М. де Сервантес Сааведра.* Собрание сочинений в пяти томах. — М., 1961. — Т. 2. — С. 106) часть фразы опущена — видимо, она смутила переводчика.

[56] *Klapisch C.* L'Enfance en Toscane au debut du XVe siècle // Annales de démographie historique. — 1973. — Enfant et Societes. — С. 106.

[57] См.: *Кон И.С.* В поисках себя. — М., 1984. — С. 97—127.

[58] *Ариес Ф.* Возрасты жизни, философия и методология истории. — М., 1977. — С. 221.

[59] См.: *Rogoff B., Sellars M.L, Pirrotta S., Fox N., White S.H.* Age of Assignment of Roles and Responsibilities to Children // Human Development. — 1975. — Vol. 18. — P. 367.

[60] См.: *Калиновская К.П.* Возрастные группы народов Восточной Африки, с. 70; см. также: *Калиновская К.А.* Категория «возраст» в представлениях некоторых народов Восточной Африки // Africana: Африканский этнографический сборник, XII. — С. 49—80.

[61] *Арьес Ф.*, ср.: *Rowland B.* Classical and Medieval Ideas on the «Ages of Man» // Poetica. — 1975. — Vol. 3. — P. 17—29.

[62] О системе священных чисел в связи с возрастными категориями см.: *Boll F.* Die Lebensalter (Ein Beitrag zur antiken Ethnologie und zur Geschichte der Zahlen) // Neue Jahrbücher für das klassische Altertum. XVI. Jg. (1913), P. 87—145; *Hofmeister A.* Puer, Juvenis, Senex // Papstum und Kaisertum (Festschrift für Paul Kehr). — München, 1926. — P. 287—316; *Арьес Ф.* Ребенок и семейная жизнь, гл. 1.

[63] *Lebeuf J.-P.* Personne et système du monde chez les Kotoko // La Notion de personne en Afrique Noire. Colloques Internationaux du Centre National de la Recherche Scientifique. № 544. — P., 1973. — P. 373—386.

[64] *Cissé Y.* Signes graphiques, représentations, concepts et tests relatifs à la personne chez les Malinke et les Bambara du Mali // La Notion de personne en Afrique Noire. — P. 131—179.

[65] *Солон.* Седмицы человеческой жизни // Античная лирика. — М., 1968. — С. 133.

[66] *Альбедиль М. Ф.* Регламентация поведения в связи с четырьмя стадиями жизни в индуизме // Этнические стереотипы поведения. — Л., 1985. — С. 65—94; ср.: *Rosenast D.* Strukturen der Reproduktion im Universum des vedischen Kultes // Geschlechtsreife und Legitimation zur Zeugung. Hrsg. von E. M. Müller. — Freiburg-Munchen, 1985. — P. 177—242.

[67] *Stewart F.* Fundamentals of Age-Group Systems. — P. 229.

[68] *Маркс К., Энгельс Ф.* Немецкая идеология // Соч. — 2-е изд. — Т. 3. — С. 44—45.

[69] В предшествующих работах я касался этой проблемы с точки зрения периодизации истории (*Кон И.С.* Философский идеализм и кризис буржуазной исторической мысли. — М., 1959. — С. 328—330); в связи с молодежным движением на Западе в конце 60-х гг. (*Кон И.С.* Студенческое движение и теория «конфликта поколений» // США: Экономика. Политика. Идеология. — 1971. — № 3. — С. 27—39; *Kohn I.* La contestazione studentesca. — Milano, 1975. — С. 55—96); в связи с проблемой межпоколенной трансмиссии культуры в условиях научно-технической революции (*Kon I.S.* Problemy medzigeneracnej transmisie kultury v obdobi vedecko technickej revolucie // Slovensky narodopis. — 1976. — Т. 24. — № 4. — P. 501—512) и в свете междисциплинарных связей общественных наук (*Кон И.С.* Понятие поколения в современном обществоведении // Актуальные проблемы этнографии и современная зарубежная наука. — Л., 1979).

[70] Подробнее см.: *Marias J.* Generations. A Historical Method. — Alabama, 1970.

[71] *Dromel J.* La Loi des révolutions. — P., 1862.

[72] *Cournot A.* Considérations sur la marche des idées et des événements dans les temps modernes. — P., 1872.

[73] *Rümelin G.* Über den Begriff und die Dauer einer Generation // Reden und Aufsätze. — Tübingen, 1875.

[74] *Dilthey W.* Über das Studium der Geschichte der Wissenschaften vom Menschen, der Gesellschaft und dem Staat // Gesammelte Schriften. Bd. V. — Stuttgart, 1958. — S. 37.

[75] *Lorenz O.* Die Geschichtswissenschaft in Hauptrichtungen und Aufgaben. I Teil. — Berlin., 1886. — S. 299.

[76] *Ortega y Gasset J.* En torno a Galileo // Obras completas. T V. — Madrid, 1947. — S. 39.

[77] *Marias J.* Generations. — S. 160—161.

[78] *Mannheim K.* The Problem of Generations // Essays on the Sociology of Knowledge. — L., 1952. — P. 292.

[79] *Parsons T.* Age and Sex in the Social Structure of the United States // American Sociological Review. — 1942. — Vol. 7. — № 5. — P. 604—616; *его же.* Youth in the Context of American Society // Daedalus. — 1962. — Vol. 91. — P. 97—123

[80] *Feuer L. S.* The Conflict of Generations. The Character and Significance of Student Movement. — N. Y., 1969. — P. 527.

[81] *Mendel G.* La crise de générations. Etude sociopsychoanalytique. — P., 1969.

[82] *Lorenz K.* The Enmity Between Generations and its Probable Ethological Causes // The Psychoanalytic Review. —1970. — Vol. 57. — № 3. — P. 338.

[83] *Roszak T.* The Making of a Counter Culture. — N. Y., 1969. — P. 2.

[84] *Mead M.* Culture and Commitment. A Study of the Generation Gap. — N. Y., 1970.

[85] *Bengtson V. L, Furlong M. J., Laufer R.* Time, Aging, and the Continuity of Social Structure: Themes and Issues in Generational Analysis // Journal of Social Issues. — 1974. — Vol. 30. — № 2. — P. 3.

[86] *Benedict R.* Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning // Psychiatry. — 1938. — Vol. 32. — P. 244—256.

[87] Применительно к современному российскому обществу такой анализ см.: *Семенова В. В.* Дифференциация и консолидация поколений // Россия: Трансформирующееся общество / Под ред. В. А. Ядова. — М., 2001. — С. 256—271.

Раздел III

[1] С 1980-х гг. тема «Человек и его мир» занимает все более заметное место в отечественной медиевистике (Л. М. Баткин, А. Я. Гуревич, Н. В. Ревякина и др.), литературоведении (С. С. Аверинцев, Л. Я. Гинзбург, Д. С. Лихачев, А. Ф. Лосев, Ю. М. Лотман и др.) и в востоковедении. См.: Проблема человека в традиционных китайских учениях. — М., 1983; *Клочков И. С.* Духовная культура Вавилонии: Человек, судьба, время. — М., 1983; Человек и мир в японской культуре. — М., 1985; *Вейнберг И. П.* Человек в культуре древнего Ближнего Востока. — М., 1986; Психологические аспекты буддизма. — Новосибирск, 1986; и др.

[2] См.: *Кон И. С.* Проблема имплицитной теории личности в этнокультурных исследованиях // Методологические проблемы исследования этнических культур: Материалы симпозиума. — Ереван, 1978. — С. 78—81; Kon I.S. The Self as a Historical-Cultural and Ethnopsychological Phenomenon // Directions in Soviet Social Psychology / Ed. by L.H.Strickland. — N. Y. — Berlin — Tokyo, 1984. — P. 29—46; Indigenous Psychologies. The Anthropology of the Self / Ed. by P. Heelas and A. Lock. — N. Y.; L., 1981; *Андреева Г. М.* Психология социального познания. — 2-е изд. — М., 2000. — Гл. 4.

[3] *Aboud F. E.* Ethnic Self-Identity // Canadian Social Psychology of Ethnic Relations. — N. Y., 1981. — P. 37—56.

[4] *Levy R. L.* The Tahitians. — Chicago, 1973.

[5] См.: *Hochschild A.R.* Emotion Work, Feeling Rules and Social Structure // American Journal of Sociology. — 1979. — Vol. 85. — № 4. — P. 551—575; *Kemper T.D.* A Social Interactional Theory of Emotions. — N. Y., 1978; *его же.* Social Constructionist and Positivist Approaches to the Sociology of Emotions // American Journal of Sociology. — 1981. — Vol. 87. — № 2. — С. 336—362.

[6] См. об этом подробнее: *Кон И. С.* Моральное сознание личности и регулятивные механизмы культуры // Социальная психология личности. — М., 1979. — С. 85—113.

[7] См.: *Kohlberg L.* Essays in Moral Development. Vol. I // The Philosophy of Moral Development. — San-Francisco, 1981.

[8] *Edwards C.P.* The Comparative Study of the Development of Moral Judgment and Reasoning // Handbook of Cross-Cultural Human Development / Ed. by R.H.Munroe, R.L.Munroe and B.B.Whiting. — N. Y.; L., 1981. — P. 501—528.

[9] *Edwards C. P.* Societal Complexity and Moral Development: A Kenian Study // Ethos. — 1975. — Vol. 3. — P. 505—527.

[10] *Henry R. M* The Cognitive Versus Psychodynamic Debate About Morality // Human Development. — 1983. — Vol. 26. — P. 173—179.

[11] См.: *Douglas M.* Essays in the Sociology of Perception. — L., 1982.

[12] Reid B.V. An Anthropological Reinterpretation of Kohlberg's Stages of Moral Development // Human Development. — 1984. — Vol. 27. — P. 57—64.

[13] *Bar Yam M., Kohlberg L.,* Naame A. Moral Reasoning of Students in Different Cultural, Social and Educational Settings // American Journal of Education. — 1980. — Vol. 88. — P. 345—362.

[14] См.: Research with the Locus of Control Construct // Ed. by H. M. Lefcourt. — Vol. 1—3. — N. Y., 1981—1984.

[15] *Мелетинский Е. М.* Поэтика мифа. — М., 1976. — С. 165.

[16] См.: *Thomas L.-V.* Le Pluralisme cohérent de la notion de personne en Afrique Noire traditionnelle // La Notion de Personne en Afrique Noire. — P. 387—420. Ср.: *Zahan D.* Réligion, spiritualité et pensée Africaines. — P., 1970; *Deschamps H.* Les réligions de 1' Afrique Noire. — P., 1970; *Фрэзер Д. Д.* Золотая ветвь. — М., 1980; *Иорданский В. Б.* Хаос и гармония. — М., 1982.

[17] *Héritier F.* L'identité samo // L'Identité. Séminaire interdisciplinaire dirigé par C. Levi-Strauss. — P., 1977. — P. 51—71.

[18] См.: *Dieterlen G.* Essai sur la Réligion Bambara. — P., 1951; *Cissé Y.* Signes graphiques, representations, concepts et tests relatifs à la personne chez les Malinke et les Bambara du Mali // La Notion de Personne en Afrique Noire.

[19] *Zahan D.* Réligion, spiritualité et pensée Africaines. — P. 19—20.

[20] *Leenhardt M.* Do kamo: la personne et le mythe dans le monde mélanésien. — P., 1957; *Meyerson I.* Les apports de Maurice Leenhardt a la psychologie historique // Journal de la Psychologie normale et pathologique. — 1955. — P. 376—383.

[21] *Lock A.* Universals in Human Conception // Indigenous Psychologies. — P. 19—36.

[22] *Heelas P.* The Modes Applied: Anthropology and Indigenous Psychologies // Indigenous Psychologie. — P. 39—69.

[23] См.: *Lienhardt G.* Divinity and Experience. — L., 1961.

[24] *Howell S.* Rules Not Words // Indigenous Psychologies. — P. 133—143.

[25] *Smith J.* Self and Experience in Maori Culture // Indigenous Psychologies. — P. 158.

[26] *Леонтьев А.А.* Личность как историко-этническая категория // Советская этнография. — 1981. — № 3. — С. 40.

[27] *Артемова О.Ю.* Личность и социальные нормы в первобытной общине по австралийским этнографическим данным. — М., 1987.

[28] *Hardman C.* The Psychology of Conformity and Self-Expression Among the Lohorung Rai of East Nepal // Indigenous Psychologies. — P. 161—180.

[29] *Кон И.С.* В поисках себя. Личность и ее самосознание. — М., 1984. — С. 28—29; См. также: *Erikson E.H.* Identity, Psychosocial // International Encyclopedia of the Social Sciences. — Vol. 7. — N. Y., 1968. — P. 61—65; *McCall G.J.,* Simmons J.L. Identities and Interactions. — N. Y.; L., 1966; *Robbins R.H.* Identity, Culture and Behavior // Handbook of Social and Cultural Anthropology / Ed. by J.J.Honigman. — Chicago, 1973. — P. 1199—1222; *Zavalloni M.* Social Identity. Perspectives and Prospects // Social Science Information. — 1973. — Vol. 12. — №3. — P. 65—91; L'Identité. Séminaire dirigée par C. Levi-Strauss. — P., 1977; Identity and Authority. Explorations in the theory of Society / Ed. by R. Robertson and B. Holzner. — N. Y., 1980.

[30] *Osgood C.E., Miron M., May W.* Cross-Cultural Universals of Affective Meaning. — Urbana, 1975; См. также: *Петренко В.Ф.* Введение в экспериментальную психосемантику: Исследование форм репрезентации в обыденном сознании. — М., 1983; *его же.* Психосемантика сознания. — М., 1988; *Шмелев А.Г.* Введение в экспериментальную психосемантику: Теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. — М., 1983.

[31] *Shweder R.A.* How Relevant Is An Individual Difference Theory of Personality? // Journal of Personality. — 1975. — Vol. 43. — P. 455—484.

[32] *Kirk L., Burton M.* Meaning and Context. A Study of Contextual Shifts in Meaning of Maasai Personality Descriptors // American Ethnologist. — 1978. — Vol. 4. — № 4. — P. 734—764.

[33] *Greenberg J.* Language Universals with Special Reference to Feature Hierarchies. — The Hague, 1966.

[34] Подробнее см.: *Гуревич А.Я.* Категории средневековой культуры. — М., 1972; *Лихачев Д.С.* Человек в литературе Древней Руси. — М., 1970.

[35] *Goody J.* Civilisation de l'écriture et classification, ou l'art de jouer sur les tableaux // Actes de la Recherche en Sciences Sociales. — Février, 1976. — № 1. — С. 87—101.

[36] *Васильев Л.С.* История религий Востока. — М., 1983. — С. 210.

[37] *Kolm S.-C.* La philosophie bouddhiste et les «hommes économiques» // Information sur les Sciences Sociales. — 1979. — Vol. 18. — № 4—5. — P. 511; ср.: *Izutsu T.* The Structure of Selfhood in Zen Buddhism // Eranos Jahrbuch. — Leiden, 1972. — Vol. 38. — P. 95—150.

[38] *Rothbaum P., Weisz J.R., Snyder S.S.* Changing the World and Changing the Self: a Two-Process Model of Perceived Control // Journal of Personality and Social Psychology. — 1982. — Vol. 42. — № 1. — P. 5—37.

[39] См., например: *Лотман Ю.М.* О двух моделях коммуникации в системе культуры // Труды по знаковым системам. — Тарту, 1973. — Вып. VI.; *Бернштейн Б.М.* Традиция и социокультурные структуры // Советская этнография. — 1981. — № 2.

[40] См. обзорные работы: *McClelland D.C., Winter D.G.* Motivating Economic Achievement. — N. Y., 1969; *Maehr M.L.* Sociocultural Origins of Achievement. — Monterey, 1974; *Maehr M.L., Nicholls J.G.* Culture and Achievement Motivation: A Second Look // Studies in Cross-Cultural Psychology. Vol. 3 / Ed. by N.Warren. — N. Y., 1980; Achievement Motivation / Ed. by L.J.Fyans, Jr. — N. Y., 1980.

[41] *Fyans L.J., Jr., Mahr M.L., Salili F., Desai K.A.* A Cross-Cultural Exploration Into the Meaning of Achievement // Journal of Personality and Social Psychology. — 1983. — Vol. 44. — № 5. — P. 1000—1013.

[42] *Triandis Harry C.* Individualism and Collectivism. — Boulder, 1995. — P. 2.

[43] Ibid.

[44] См. *Diener E. and E. M. Suh,* eds. Subjective well-being across cultures. — Cambridg. Mass, 1999.

[45] *Овчинников В.* Ветка сакуры. — М., 1971. — С. 59; *Штейнер Е. С.* Феномен человека в японской традиции: личность или квазиличность // Человек и культура. Индивидуальность в истории культуры / Отв. редактор А.Я.Гуревич. — М. 1990. — С. 164—191.

[46] *De Vos G.A.* Socialization for Achievement. Essays on the Cultural Psychology of the Japanese. — Berkeley — Los Angeles, 1973. — P. 12.

[47] *Мори Дзедзи.* Нихондзин. «Каранаси тамаго» — но дзигадзо (Японец. «Яйцо без скорлупы». Социальный автопортрет). — Токио, 1977 (на яп. яз., перевод Т. И. Корчагиной).

[48] *Мияги Отоя.* Нихондзин-но сайгаку (Характер японцев) // Амэрикадзин то нихонд-зин (Мияги Отоя якуте). — Токио, 1976 (на яп. яз.); Аида Юдзи. Нихон-дзин-но исики ко:дзо (Структура сознания японца). — Токио, 1971 (на яп. яз., перевод Т. И. Корчагиной).

[49] *Ben-Dasan I.* The Japanese and the Jews. — N. Y.; Tokyo, 1972. — P. 112.

[50] *Кимура Бин.* Хито то хито то-но айда: Сэйсин бе: ригаку тэки Нихондзин роя. (Человек с человеком. Психопатологическая теория «Нихондзин рон»). — Токио, 1972 (на яп. яз., перевод М. Н. Корнилова).

[51] *Benedict R.* The Chrysantemum and the Sword. Patterns of Japanese Culture. — Boston, 1946.

[52] *Lynn T.* Personality and National Character. — N. Y.; L., 1971; *Iwawakl S., Eysenck S. B. G., Eysenck H. J.* Differences in Personality between Japanese and English // Journal of Social Psychology. — 1977. — Vol. 102. — № 1. — P. 27—33.

[53] *Lambert W. E., Klineberg O.* Children`s Views of Foreign Peoples A Cross National Study. — N. Y., 1967.

[54] *Kohn M.L., Schooler C.* Work and Personality. — Norwood, 1983; *Naol A., Schooler C.* Occupational Conditions and Psychological Functioning in Japan // American Journal of Sociology. — 1984. — Vol. 90— №4. Ср.: *Sengoku T.* Willing Workers. The Work Ethics in Japan, England and the United States. — Westport—L., 1985.

[55] *Hamilton V. L, Sanders J. et al.* Universals in Judging Wrongdoings: Japanese and Americans Compared // American Sociological Review. — 1983. — Vol. 48. — № 2. — P. 199—211.

[56] *Schooler C.* The individual in Japanese history: parallels to and divergences from the European experience // Sociological Forum, 1990. — Vol. 5. — № 4. — P. 569—594.

[57] См.: *Kitayma S., Markus H. R.* Yin and Yang of the Japanese self. The cultural psychology of the Japanese / D.Cervone and Y. Shoda (Eds.), The coherence of personality: social cognitive bases of personality consistency, variability, and organization. — N. Y., 1999. — P. 242—302; *Kitayama S. et al.*, Individual and collective processes in the construction of the self: self-enhancement in the United States and self-criticism in Japan // Journal of personality and social psychology. — 1997. — Vol. 72. — № 6. — P. 1245—1267.

[58] См.: *Кон И. С., Ольшанский В. Б.* Социализация // Философская энциклопедия, Т. 5. — М., 1970. — С. 66—67; Человек и общество. Вып. IX. Проблемы социализации индивида. — Л., 1971; *Андреева Г. М.* Социальная психология. — М., 1980. — Гл. 15; Socialization and Society / Ed. by J. Clausen. Boston, 1968; Handbook of Socialization. Theory and Research / Ed. by D. A. Goslin. — Chicago, 1969; *Wentworth W. A.* Context and Understanding: An Inquiry Into Socialization Theory. — N. Y., 1980.

[59] *Щепаньский Я.* Элементарные понятия социологии. — М., 1969. — С. 51.

[60] *Мудрик А. В.* Социальная педагогика. — 3-е изд. — 2002. — С. 9.

[61] Там же, с.16.

[62] Об общих проблемах образования см.: *Запесоцкий А.* Образование: философия, культурология, политика. — М., 2002.

[63] *Маркс К., Энгельс Ф.* Из ранних произведений. — М., 1956. — С. 589.

[64] *Маркс К.* Тезисы о Фейербахе // *К. Маркс, Ф. Энгельс.* Соч., 2-е изд. — Т. 42. — С. 265.

[65] *Tallman L., Marotz-Baden R., Pindas P.* Adolescent Socialization in Cross-Cultural Perspective. — N. Y.; L., 1983. — P. 25.

[66] *Stone L.* The Family, Sex and Marriage in England 1500—1800. — N. Y., 1979. — P. 255—256.

[67] *Sommerville C. J.* The Rise and Fall of Childhood. — Beverley Hills, 1982.

[68] *Васильев Л. С.* История религий Востока. — С. 263.

[69] Там же, с. 280.

[70] *Вахтин Б. Б.* Буддизм и китайская поэзия // Буддизм, государство и общество в странах Центральной и Восточной Азии в средние века. — М., 1982. — С. 112. Ср.: *Мартынов А. С.* Буддизм и конфуцианцы: Су Дунпо (1036—1101) 1 и Чжу Си (1130—1200) // Там же, с. 206—315.

[71] *Васильев Л. С.* История религий Востока. — С. 273. Ср.: *Watts A. W.* The Way of Zen. — N. Y., 1968.

[72] *Корчак Я.* Как любить детей. — Минск, 1980. — С. 9.

[73] Whiting *J. W. M.* Environmental Constraints on Infant Care Practices // Handbook of Cross-Cultural Human Development / Ed. by R. H. Munroe, R. L. Munroe, B. B. Whiting. — N. Y.; L., 1981. — C. 155—180.

[74] *Super C. M.* Behavioral Development in Infancy // Handbook of Cross-Cultural Human Development. — P. 181—270.

[75] *Barry H. 3-d, Child I. L, Bacon M. R.* Relation of Child Training to Subsistence Economy // American Anthropologist. — 1959. — Vol. 61. — C. 51—63.

[76] *Stone L.* The Family, Sex and Marriage in England 1500—1800. — P. 115.

[77] Ibid., p. 116.

[78] См.: *Кон И. С.* Вкус запретного плода: Сексология для всех. — М., 1997.

[79] *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. — М., 1990. — С. 355.

[80] *Fisher S.* Body Experience in Fantasy and Behavior. — N. Y., 1970.

[81] *Монтень М.* Опыты. Книга третья. — М.; Л., 1960. — С. 84.

[82] См. об этом: *Элиас Н.* О процессе цивилизации: Социогенетические и психогенетические исследования.— М.; СПб., 2001. — Т. 1—2.

[83] *De Mause L.* The Evolution of Childhood // The History of Childhood / Ed. by L. de Mause. — N. Y., 1974; *Flandrin L.* Families. Parenté, maison, sexualité dans l'ancienne societé. — P., 1976.

[84] См.: *Арьес Ф.* Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке. — Екатеринбург, 1999; *Hunt D.* Parents and Children in History. — N. Y.; L., 1970.

[85] *Marvick E. W.* Nature Versus Nurture: Patterns and Trends in Seventeenth-Century French Child-Rearing // The History of Childhood. — P. 278.

[86] См.: *De Mause L.* The Evolution of Childhood. — P. 48.

[87] *Лихтенберг Г. К.* Афоризмы. — М., 1965. — С. 162.

[88] *Erny P. Z'* Enfant et son milieu en Afrique Noire. — P., 1972. — P. 45. Ср.: *Knapen M. T.* L'Enfant mukongo. — P., 1962; *Rabain J.* L'Enfant de lignage. — P., 1979; *Sifuna D.* Indigenous Education in Nomadic Communities. A Survey of the Samburu, Rendille, Gebra and Boran of Northern Kenya // Présence Africaine. — 1984. — № 131. — P. 66—88; *Raum O. F.* Sozialgeschichte des Kindes in Ost- and Südafrika // Zur Sozialgeschichte der Kindheit. Hrsg. von J. Martin und A. Nitschke. — Freiburg-München, 1986. — S. 33—74.

[89] *Михайлова Ю. Д.* Традиционная система социализации детей в Японии // Этнография детства: Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии. — М., 1983. — С. 104; Ср.: *Hara H., Minagawa M.* Japanische Kindheit seit 1600 // Zur Sozialgeschichte der Kindheit. — Freitag — München, 1986. — С. 113—190.

[90] *Нанивская В. Т.* Система «морального воспитания» в японской школе: Автореф. дисс. канд. истор. наук. — М., 1983. — С. 17; См. также: Детский сад в Японии: Опыт развития детей в группе. — М., 1987.

[91] *Goldfrank E.* Socialization, Personality, and the Structure of Pueblo Society // American Anthropologist. — 1945. — Vol. 47. — P. 516—539.

[92] *Barry H. 3-d, L. Josephson, Lauer E., Marschall C.* Agents and Techniques for Child Training. — P. 220.

[93] Цит. по: *Stone L.* The Family, Sex and Marriage in England 1500—1800. — P. 278—280.

[94] *Bronfenbrenner U.* Socialization and Social Class Through Time and Space // Readings in Social Psychology / Ed. by E. E. Maccoby, T. M. Newcomb, E. L. Hartley. — N. Y., 1958. — P. 400—425.

[95] *Erlanger H. S.* Social Class and Corporal Punishment in Child-Rearing: A Reassessment // American Sociological Review. — 1974. — Vol. 39. — № 1. — P. 68—85.

[96] *Lyons J.S. and Larzelere R.E.*. Where is Evidence That Non-Abusive Corporal Punishment Increases Aggression? // Poster presented at the XXVI International Congress of Psychology. — Montreal. — August. — №18. — 1996.

[97] См.: *Потапова Е.А.* Что такое домашнее насилие: концептуальный подход к проблеме // Гендерный калейдоскоп. — М., 2001. — С. 488—503.

[98] *Соловьев О., Шишмаров Е.* Православный брак и страсть блуда. — М., 1996. — С. 200—201.

[99] *Konner M.J.* Relations Among Infants and Juveniles in Comparative Perspective // Friendship and Peer Relations / Ed. by M. Lewis and L.A. Rosenblum. — N. Y.; L., 1975. — P. 99—130.

[100] *Gallimore R.* Affiliation, Social Context, Industriousness and Achievement // Handbook of Cross-Cultural Human Development. — P. 708.

[101] *Graves N.B., Graves T.D.* Inclusive Versus Exclusive Behavior in New Zealand School Settings: Polynesian-Pakeha Contrasts in Learning Styles. — Auckland, 1974. — P. 22—23.

[102] *Levy R.I.* Child Management Structure and Its Implications in a Tahitian Family // A Modern Introduction to the Family / Ed. by E. Vogel and N. Bell. — N. Y., 1968. — P. 590—598.

[103] *Субботский Е.В.* Золотой век детства. — М., 1982.

[104] *Першиц А.И., Трайде Б.* Воспитательство // Свод этнографических понятий и терминов: Социально-экономические отношения и соционормативная культура. — М., 1986. — С. 38—39; *Косвен М.О.* Аталычество // Советская этнография. — 1935. — №2; *Гарданов В.К.* Аталычество. — М., 1973.

[105] *Смирнова Я.С.* Семья и семейный быт народов Северного Кавказа: Вторая половина XIX—XX вв. — М., 1983. — С. 78—79.

[106] *Steinmetz S.R.* Gesammelte kleinere Schriften zur Ethnologie und Sozioilogie. Bd. I. — Groningen, 1928. — S. 90—91.

[107] *Stone L.* The Family, Sex and Marriage in England 1500—1800.

[108] См.: *Гарданов В.К.* Аталычество. — М., 1973.

[109] *Lawson J., Silver H.* History of Education in England. — L., 1973. — P. 78; *Orme N.* From Childhood to Chivalry: The Education of the English Kings and Aristocracy, 1066—1530. — L.; N. Y., 1984.

[110] В.К. Гарданов детально проследил различие функций и статуса «кормилицы» и «кормильца» в Древней Руси. См.: *Гарданов В.К.* «Кормильство» в древней Руси // Советская этнография. — 1959. — № 6; *его же.* О «кормилице» и «кормиличиче» в краткой редакции Русской Правды // Краткие сообщения Института этнографии Академии наук СССР. — М., 1960. — Вып. 35; *его же.* «Дядьки» древней Руси // Исторические записки. — М., 1961. — Вып. 71. Различия того же или сходного порядка существовали, по-видимому, и в других феодальных обществах.

[111] *Barry H. 3-d, Josephson L., Lauer E., Marshall C.* Agents and Techniques for Child Training: Cross-Cultural Codes 6 // Ethnology. — 1977. — Vol. 16. — P. 191—230. Ср.: Weisner T.S., Gallimore R. My Brother's Keeper: Child and Sibling Caretaking // Current Anthropology. — 1977. — Vol. 18. — №2. — P. 169—190.

[112] *Konner M.J.* Relations Among Infants and Juveniles in Comparative Perspective // Friendship and Peer Relations / Ed. by M. Lewis and L.A. Rosenblum. — N. Y.; L., 1975. — P. 99—130.

[113] *Konner M.J.* Infancy among the Kalahari Desert San // Culture and Infancy / Ed. by D.H.Leiderman, S.R.Tulkin and A.Rosenfeld. — N. Y., 1977.

[114] См.: *Кон И.С.* Дружба. — 3-е изд. — М., 1989; *Fine G.A.* The Natural History of Preadolescent Male Friendship Groups // Friendship and Social

Relations in Children / Ed. by H.C.Foot, A.J.Chapman and I.R.Smith. — Chichester — N. Y.; L., 1980. — P. 293—320; *Savin-Williams R.C.* Social Interactions of Adolescent Females in Natural Groups // P. 365—391.

[115] *Crubellier M.* L'Enfance et la Jeunesse dans la societé Francaise 1800—1950. — P., 1979. — Ch. 3.

[116] *Boli-Bennett J., Meyer J.W.* The Ideology of Childhood and the State. Rules Distinguishing Children in National Constitutions, 1870—1970 // American Sociological Review. — 1978. — Vol. 43. — №6. — P. 797—812.

[117] *Кумбс Ф.Г.* Кризис образования. Системный анализ. — М., 1970.

[118] *Кон И.С.* Психология ранней юности. — М., 1989. Подробный анализ разных аспектов, средств и институтов социализации в современном обществе дает А.В.Мудрик в книге «Социальная педагогика» (2002). См. также: *Андреева Г.М.* Психология социального познания, гл. IX.

[119] *Монтескье Ш.* О духе законов // *Монтескье Ш.* Избр. произведения. — М., 1955. — С. 191.

[120] См.: The Conflict of Generations in Ancient Greece and Rome / Ed. by S. Bertman. — Amsterdam, 1976.

[121] *Константиновский Д.Л.* Институт образования и социальное неравенство // Россия: трансформирующееся общество. — С. 144 — 166.

[122] См.: *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. — М., 2002, особенно с. 436—463.

[123] *Seymour S.* Cooperation and Competition: Some Issues and Problems in Cross-Cultural Analysis // Handbook of Cross-Cultural Human Development. — P. 717—738.

[124] *Murphy J.M.* Abnormal Behavior in Traditional Societies: Labels, Explanations, and Social Reactions // Ibid. — P. 809—826.

[125] Cross-Cultural Approaches to the Study of Alcohol: An Interdisciplinary Perspective / Ed. by M.V. Everett, J.O. Waddell and D.B. Heath. — The Hague, 1976; The Biology of Alcoholism. Vol. 4. Social Aspects of Alcoholism / Ed. by B. Kissin and H. Begleiter. — N. Y., 1976.

[126] *Bacon M.R.* Cross-Cultural Perspectives on Motivations for Drinking // Handbook of Cross-Cultural Human Development. — P. 755—781; *Barry H.* 3-d Cross-Cultural Evidence that Dependency Conflict Motivates Drunkenness-Cross-Cultural Approaches to the Study of Alcohol. — P. 249—263.

[127] *Kaplan H.B.* Deviant Behavior in Defense of Self. — N. Y.; L., 1980.

[128] См.: Образование и информационная культура. Социологические аспекты / Под ред. В.С.Собкина. — М., 2000.

[129] См.: *Собкин В.С., Евстигнеева Ю.М.*. Виртуальная атака. Компьютер в подростковой субкультуре // Первое сентября. — 2002. — 2 февраля. — № 8. — С. 2.

[130] См.: *Tallman I, Marotz-Baden R., Pindas P.* Adolescent Socialization in Cross-Cultural Perspective. — P. 3.

Раздел IV

[1] *Meillet A.* Linguistique historique et linguistique générale. — T. I. — P., 1921. — P. 202.

[2] *Jacklin C.N.* The Psychology of Gender. 4 Vols. — N. Y., 1992.

[3] *Zucker K.F.* Gender Identity Disorder // Child and Adolescent Psychiatry / Ed. By M.Rutter and E.Taylor: 4th ed. — Oxford, 2002. — P. 737—753.

[4] См.: Введение в гендерные исследования. — СПб., 2001 — Ч. 1 и 2.; *Берн Ш.* Гендерная психология. — СПб., 2001; *Kimmel M. S.* The Gendered Society. — N. Y., 2000.

[5] В отечественной науке разнобой еще больше, чем на Западе. В феминистских гендерных исследованиях и в переводных учебниках социологии и психологии, вроде книги Ш. Берд «Гендерная психология» (2001), термин «гендер» и его производные обычно употребляются корректно. Однако многие психологи этого понятия не знают или не употребляют, так что любые различия между мужчинами и женщинами называются то «половыми», то «гендерными». Еще хуже обстоит дело с содержательной интерпретацией соответствующих процессов и явлений. Подчас даже общественное разделение труда и соотношение мужских и женских социальных ролей трактуются как аспекты «дифференциальной психофизиологии». В российскую медецину слово «гендер» пока не вошло, его обычно переводят как «пол» и соответственно говорят о «половой идентичности» и «расстройстве половой идентичности». См., например: *Ткаченко А. А., Введенский Г. Е., Дворянчиков Н. В.* Судебная сексология. Руководство для врачей. — М., 2001. Это создает дополнительные терминологические трудности.

[6] См.: *Bem S. L.* Dismantling gender polarization and compulsory heterosexuality: should we turn the volume down or up? // Journal of Sex Research. — 1995. — Vol. 32 (4). — P. 29—334.

[7] *Kesteren P. J. van, et al.* An epidemiological and demographic study of transsexuals in the Netherlands // Archives of Sexual Behavior. — 1996. — Vol. 25 (6). — P. 589—600.

[8] *Collier M. C. et al.* Comorbidity of gender dysphoria and other major psychiatric diagnoses // Archives of Sexual Behavior. — 1997. — Vol. 26 (1). — P. 13—26.

[9] *Herdt G. ed.* Third Sex, Third Gender: Beyond Sexual Dimorphism in Culture and History. — N. Y., 1994.

[10] *Здравомыслова Е., Темкина А.* Социальное конструирование гендера: феминистская теория // Введение в гендерные исследования: Уч. пособие / Под ред. И. Жеребкиной. — Ч. 1. — Харьков; СПб., 2001. — С. 143—173; *Гофман И.* Гендерный дисплей // Введение в гендерные исследования. — Хрестоматия / Под ред. С.Жеребкина. — Харьков; СПб., 2001. — Ч. 2. — С. 306 — 335

[11] PAHO/WHO. Promotion of sexual health: recommendations for action. Proceedings of a regional consultation convened by the PAHO/WHO in collaboration with the World Association for Sexology (WAS) in Antigua Guatemala, May 19—22, 2000.

[12] *Кон И. С.* Лики и маски однополой любви. Лунный свет на заре. — 2-е изд., перераб. — М., 2003.

[13] *Collier J. F., Rosaldo M. Z.* Politics and Gender in Simple Societies // The Sexual Meanings. The Cultural Construction of Gender and Sexuality / Ed. by S. B. Ortner and H. Whitehead. — Cambridge, 1981. — P. 315.

[14] *Тих Н. А.* Предыстория общества. — Л., 1970.

[15] *Геодакян В. А.* Роль полов в передаче и преобразовании генетической информации // Проблемы передачи информации. — 1965. — №1. — С. 105—112; *его же.* О структуре эволюционизирующих систем // Проблемы кибернетики. — Вып. 25. — М., 1972; *его же.* Системно-эволюци-

онная трактовка асимметрии мозга // Системные исследования: Ежегодник. — М., 1987; *его же.* Эволюция асимметрии, сексуальности и культуры: (Что такое культура с точки зрения теоретической биологии?) // Труды международного научно симпозиума «Взаимодействие человека и культуры: Теоретико-информационный подход». — Таганрог, 1998.

[16] См.: *Wilson E.O.* Sociobiology. The New Synthesis. — Cambridge, 1975. — P. 314.

[17] См.: *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. — Л., 1969; *Кон И.С.* Психология половых различий // Вопросы психологии. — 1981. — №2. — С. 47—57; *Иванова Е.* Гендерные исследования в психологии // Введение в гендерные исследования. — Ч. 1. — С. 312—345; *Берн Ш.* Гендерная психология. — СПб., 2001; *Ильин Е.П.* Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. — СПб., 2002; The Development of Sex Differences / Ed. by E.E. Maccoby. — Stanford, 1966; *Bleier R.* Science and Gender. — N. Y., 1984; *Jacklin C.N.* The Psychology of Gender. 4 vols. An Elgar Reference Collection, 1992; *Ruble D.N.* and *Martin C.L.* Gender development // Handbook of Child Psychology. Fifth edition. Vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development. — Wiley, 1998. — P. 933—1016; *Maccoby E.E.* The Two Sexes: Growing Up Apart, Coming Together. — Cambridge, Mass.1998.

[18] *Ehrhardt A.A., Meyer-Bahlburg H.F.L.* Effects of Prenatal Sex Hormones on Gender-Related Behavior // Science. — 1981. — Vol. 211. — P. 1312—1318.

[19] *Ильин Е.Н.* Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. — СПб. — С. 7.

[20] *Ксенофонт.* Домострой, VII, 22—23, 30—31 // *Ксенофонт Афинский.* Сократические сочинения. — М.; Л., 1935.

[21] *Parsons T., Bales R.F. in Collaboration with Olds J., Zelditch M., Jr., Slater P.* Family, Socialization and Interaction Process. — N. Y., 1955. — P. 14—15.

[22] Ibid., p. 348—349.

[23] *Геродот.* История. II, 35.

[24] *Murdoch G.P., Provost C.* Factors in the Division of Labor by Sex // Ethnology. — 1973. — Vol. XII. — № 2. — P. 203—225; Ember C.K. A Cross-Cultural Perspective on Sex Differences // Handbook of Cross-Cultural Human Development / Ed. by R.H. Munroe, R.L. Munroe, B.B. Whiting. — N. Y.; L., 1981. — P. 531—580. Сравнительные данные о животном мире см.: *Wasser S.K.* Social Behavior of Female Vertebrates. — N. Y., 1983.

[25] *Schlegel A.* Toward a Theory of Sexual Stratification // Sexual Stratification. A Cross-Cultural View / Ed. by A. Schlegel. — N. Y., 1977 — P. 1—40.

[26] *Mead M.* Male and Female. — N. Y., 1955. — P. 125.

[27] *Першиц А.И., Монгайт А.Л., Алексеев В.П.* История первобытного общества. — М., 1982. — P. 99.

[28] *Энгельс Ф.* Происхождение семьи, частной собственности и государства // *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. — 2-е изд. — Т. 21. — С. 68.

[29] Там же, с. 53.

[30] См.: *Ortner S.B.* Is Female to Male as Nature Is to Culture // Woman, Culture and Society / Ed. by M.Z.Rosaldo and L.Latnphere. — Stanford, 1974.

[31] *Friedl E.* Women and Men. An Anthropologist s View. — N. Y. —Chicago, 1975.

[32] См.: *Goodman M.J., Griffin P.B., Estioko-Griffin A.A., Grove J.P.* The

Compatibility of Hunting and Mothering among the Agta Hunter-Gatherers of the Philippines // Sex Roles.— 1985.— Vol.12.— № 11—12.— P.1199—1210. См. также: Omnivorous Primates: Gathering and Hunting in Human Evolution / Ed. by R.S.O. Harding, G. Teleki. — N. Y., 1981; Woman the Gatherer. / Ed. by F. Dahlberg. — New Haven, 1981.

[33] *Sacks K.* Engels Revisited: Women, the Organization of Production and Private Property // Woman, Culture and Society. — P. 215.

[34] *Friedl E.* Women and Men. — P. 137.

[35] *Берндт Р.М., Берндт К.Х.* Мир первых австралийцев. — М., 1981. — С. 187.

[36] См.: *Абрамян Л.А.* Первобытный праздник и мифология. — Ереван, 1983; *Семенов Ю.И.* Как возникло человечество. — М., 1966; о социально-нормативных и поведенческих различиях мужчин и женщин у австралийцев см.: *Артемова О.Ю.* Личность и социальные нормы в раннепервобытной общине. — М., 1987 — С. 52—108.

[37] *Williams J.E. and Best D.E.* Sex and Psyche: Gender and Self Viewed Cross-Culturally. — Beverly-Hills, 1990.

[38] *Geert Hofstede and Associates.* Masculinity and Femininity. The Taboo Dimension of National Cultures. — Thousand Oaks., 1998. — P. 16—17, 175.

[39] *Иванов Вяч. Вс.* и *Топоров В.Н.* Славянские языковые моделирующие семиотические системы. — М., 1965; *Иванов Вяч. Вс.* Чет и нечет. Асимметрия мозга и знаковых систем. — М., 1978; *его же.* Бинарные структуры в семиотических системах // Системные исследования: Ежегодник. — М., 1972; *Леви-Строс К.* Структурная антропология. — М., 1983; *Needham R.* Right and Left. — Chicago, 1973; *его же.* Symbolic Classification. — Santa Monica, 1979.

[40] *Золотарев А.М.* Родовой строй и первобытная мифология. — М., 1964.

[41] *Алексеев В.П.* Становление человечества. — М., 1984. — С. 251—255.

[42] *Rosch E.* Human Categorization // Studies in Cross-Cultural Psychology / Ed.by N.Warren.— Vol.I.— N.Y.; L., 1977; *ее же.* Principles of Categorization // Cognition and Categorization / Ed. by E. Rosch and B.B. Lloyd. — N. Y., 1978.

[43] *Osgood C.E.* From Yang and Yin to And or But in Cross-Cultural Perspective // International Journal of Psychology. — 1979. — Vol. 14. — P. 34.

[44] *Ortner S.B., Whitehead H.* Introduction: Accounting for Sexual Meanings // Sexual Meanings. — P. 1.

[45] *Торчинов Е.А.* Даосское учение о «женственном» // Народы Азии и Африки. — 1982. — № 6. — С. 99—107.

[46] *Ortner S.B., Whitehead H.* Introduction: Accounting for Sexual Meanings. — P. 6.

[47] Нет ничего сложнее очевидного // Знание — сила. — 1985. — № 11. — С. 37. Подробнее см.: *Арутюнов С.А.* Старые и новые боги Японии. — М., 1968; *Жуковская Н.Л.* Ламаизм и ранние формы религии. — М., 1977; *Пронников В.А., Ладанов И.Д.* Японцы. — М., 1983; и др.

[48] *Leroi-Gourhan A.* Les religions de la prehistoire (Paleolitique). — P., 1964. Подробнее о знаках и изображениях мужского и женского см.: *Кон И.С.* Мужское тело в истории культуры. — М., 2003.

[49] *Cucchiari S.* The Gender Revolution and the Transition from Bisexual Horde to Patrilocal Band: The Origins of Gender Hierarchy // Sexual Meanings. — P. 31—79.

[50] См., например: *Топоров В.Н.* Геометрические символы // Мифы народов мира. — М., 1980. — Т. 1. — С. 272—273; *его же.* Крест // Мифы народов мира. — М., 1982. — Т. 2. — С. 12—13.

[51] *Guiraud P.* Semiologie de la sexualité. — P., 1978; *Rancour-Laferriere D.* Signs of the Flesh. — Berlin; N. Y. —Amsterdam, 1985.

[52] См.: Токарев С. А. Двуполые существа // Мифы народов мира. — Т. 1. — С. 358—359; *Baumann H.* Das doppelte Geschlecht. — B., 1955; *Herdt G.H.* Guardians of the Flutes. Idioms of Masculinity. — N. Y., 1981; *Eliade M.* Rites and Symbols of Initiations. The Mysteries of Birth and Rebirth. — N. Y., 1965.

[53] *Торчинов Е.А.* Даосское учение. — С. 105.

[54] *Eliade M.* Rites and Symbols of Initiations, p. 26. Ср.: *Абрамян Л.А.* Первобытный праздник и мифология. — Ереван, 1983.

[55] См.: *Мелетинский Е.М.* Об архетипе инцеста в фольклорной традиции (особенно в героическом мифе) // Фольклор и этнография. У этнографических истоков фольклорных сюжетов и образов. — Л., 1984. — С. 57—62.

[56] *Babcock B.A.* Introduction // The Reversible World. Symbolic Inversion in Art and Society / Ed. by B.A. Babcock. — Ithaca—L., 1978. — P. 14.

[57] *Чуковский К.И.* От двух до пяти. — М., 1958. — Ч. 4.

[58] *Иванов Вяч. Вс.* К семиотической теории карнавала как инверсии двоичных противопоставлений // Труды по знаковым системам. — Вып. VIII. — Тарту, 1977. — С. 48.

[59] *Devereux G.* Institutionalized Homosexuality of the Mohave Indians // The Problem of Homosexuality in Modern Society / Ed. by H. Ruitenbeek. — N. Y., 1963; *Whitehead H.* The Bow and the Burden Strap: A New Look at Institutionalized Homosexuality in Native North America // Sexual Meanings, p. 80—115; *Callender C., Kochems L.N.* The North American Berdache // Current Anthropology. — 1983. — Vol. 24. — №4; *Munroe E.L., Whiting J.W.M., Hally D.J.* Institutionalized Male Transvestism and Sex Distinction // American Anthropologist. — 1969. — Vol. 71. — № 1. — P. 87—91.

[60] *Sanday P.R.* Female Power and Male Dominance. On the Origins of Sexual Ineguality. — Cambridge — L. — N. Y., 1981. Вопрос о том, как религия отражает и формирует половые различия, привлекает к себе внимание ученых со времен Э.Дюркгейма, М.Мосса и Д.Фрэзера. Феминистское движение еще более активизировало этот интерес. См. обзорные работы: *Hayes H.R.* The Dangerous Sex: The Myth of Feminine Evil. — N. Y., 1964; Religion and Sexism / Ed. by R.R. Ruether. — N. Y., 1974; *O Flaherty W.D.* Women, Androgynous and Other Mystical Beast. — Chicago, 1980; *Obeyeskene G.* Medusa's Hair. — Chicago, 1981; *Fornaro R.J.* Supernatural Power, Sexuality and the Paradigm of «Women's Space» in Religion and Culture // Sex Roles. — 1985. — Vol. 12. — № 3—4. — P. 295—302.

[61] Это характерно не только для древних обществ. Общеизвестно, что в СССР подавляющее большинство женщин, как и мужчин, работали. Но когда ленинградский социолог В.С.Семенов количественно, с помощью контент-анализа, исследовал описания брака и любви в двух массовых молодежных журналах — «Юности» и «Сельской молодежи», — оказалось, что указания на профессию или род занятий мужских персонажей отсутствуют в 9 %, а женских — в 48 % случаев. Получается, что

для мужчины профессия существенна, а для женщины — нет. Это ли не пример живучести стереотипа?

[62] *Meggit M.J.* Male-Female Relationships in the Highlands of Australian New Guinea // American Anthropologist. — 1964. — Vol. 66. — № 4. — Pt. II. — P. 204—224.

[63] *Schlegel A.* Male and Female in Hopi Thought and Action // Sexual Stratification. — P. 245.

[64] *Фрэзер Д.Д.* Золотая ветвь. — Гл. XX, XXI.

[65] *Schlegel A., Barry H. 3-d.* The Evolutionary Significance of Adolescent Initiation Ceremonies // American Ethnologist. — 1980. — Vol. 7. — №4. — P. 696—714; *Dobkin de Rios M.* Female Odors and the Origin of the Sexual Division of Labor in Homo Sapiens // Human Ecology. — 1976. — Vol. 4. — P. 261—262; *March K.* Deer, Bears and Blood: A Note on Nonhuman Animal Response to Menstrual Odor // American Anthropologist. — 1980. — Vol. 82. — P. 125—126.

[66] *Eichler M.* Power and Sexual Fear in Primitive Societies // Journal of Marriage and the Family. — 1975. — Vol. 37. — № 4.

[67] *Ember C.R.* Men's Fear of Sex with Women: A Cross-Cultural Study // Sex Roles. — 1978. — Vol. 4. — № 5. — P. 657—678. Литература о «репродуктивных» ритуалах и табу очень велика (см., например: *Stephens W.N.* A Cross-Cultural Study of Menstrual Taboos // Cross-Cultural Approaches / Ed. by C. S. Ford. — New Haven, 1967. — P. 67—94; *Young F.W., Bacdayan A.A.* Menstrual Taboos and Social Rigidity // Ibid. — P. 95—110; *Ayres B.* Pregnancy Magic: A Study of Food Taboos and Sex Avoidances // Ibid. — P. 111—125; *Fock N.* South American Birth Customs in Theory and Practice // Там же. — P. 126—146; *Montgomery R.E.* A Cross-Cultural Study of Menstruation, Menstrual Taboos and Related Social Variables // Ethos. —1974. — Vol. 2. — P. 137—170; *Paige K.E., Paige J.M.* The Politics of Reproductive Ritual. — Berkeley, 1981; *Brown J.K.* Cross-Cultural Perspectives on the Female Life Cycle // Handbook of Cross-Cultural Human Development. — P. 581—610; *Broude G.J.* The Cultural Management of Sexuality // Ibid. — P. 633—673). Однако почти все в ней является спорным. Здесь особенно сильно сказывается расхождение биолого-эволюционного, психогенетического и социогенетического подходов. В зависимости от того, какие общества и какие конкретные табу попадают в выборку, ученые приходят к диаметрально противоположным выводам относительно того, являются ли данные запреты свидетельством угнетенного положения женщин или, напротив, роста их социального влияния. Особенно односторонней кажется концепция супругов Пэйдж, рассматривающих все репродуктивные ритуалы как способы подавления и «продолжения политики другими средствами». Критику этой точки зрения см.: *Homans G.A.* Sex and Power in Simple Societies; Collins R. Sexual Politics // American Journal of Sociology. — 1984. — Vol. 89. — № 4. — P. 941—951. Монографические исследования отдельных обществ выглядят более надежными и информативными, чем облеченная в статистические таблицы «вселенская смазь».

[68] *Berger J.* Ways of Seeing. — L., 1972. — P. 44. Ср.: *Walters M.* The Nude Male: A New Perspective. — L., 1979; *Beloff H.* Are Models of Man Models of Women? // Models of Man / Ed. by A.J.Chapman and D.M.Jones. — L., 1980. — P. 261—275.

[69] См. подробнее: *Кон И. С.* Мужское тело в истории культуры. — М., 2003.

[70] См., например: *Myers A. M., Lips H. M.* Participation in Competitive Amateur Sports as a Function of Psychological Androgyny // Sex Roles. — 1978. — Vol. 4. — № 4. — P. 571—578; *Colker R., Widom C. S.* Correlates of Female Athletic Participation: Masculinity, Femininity, Self-Esteem and Attitudes Toward Women // Sex Roles. — 1980. — Vol. 6. — № 1. — P. 47—58.

[71] См.: *Spence J. T., Helmreich R. L.* Masculinity and Femininity: Their Psychological Dimensions, Correlates and Antecedents. — Austin, 1978; Beyond Sex-Role Stereotypes: Readings Toward a Psychology of Androgyny / Ed. by A. G. Kaplan and I. P. Bean. — Boston, 1976; Psychology and Women. In Transition / Ed. by I. E. Gullahorn. — Wash., 1979; Sex, Gender and Social Psychology / Ed. by V. O. Leary, R. Unger, B. Wallston. — Hillsdale, 1984.

[72] *Whitley B.E.,* Jr. Sex-Role Orientation and Psychological Well-Being: Two Meta-Analyses // Sex Roles. — 1985. — Vol. 12. — №1—2. — P. 207—225; *его же.* Sex-Role Orientation and Self-Esteem: A Critical Meta-Analytic Review // Journal of Personality and Social Psychology. — 1983. — Vol. 44. — P. 773—786.

[73] *Lippa R.A.* On deconstructing and reconstructing masculinity-femininity // Journal of Research in Personality. — 2001. № 35. — P. 168—207.

[74] *Lippa R.* Gender-related individual differences and the structure of vocational interests: The importance of the People-Things dimension //Journal of Personality and Social Psychology. — 2001. — № 74. — P. 996—1009.

[75] *Konrad A. M., Ritchie J. E., Jr. et al.* Sex Differences and Similarities in Job Attribute Preferences: A Meta-Analysis // Psychological Bulletin. — 2000. — Vol. 126. — № 4. — P. 593—641.

[76] *Helmreich R. L, Spence J. T., Holahan C. R.* Psychological Androgyny and Sex Role Flexibility: A Test of Two Hypotheses // Journal of Personality and Social Psychology. — 1979. — Vol. 37. — P. 1631—1644.

[77] См.: *Lueptow L.* Adolescent Sex Roles and Social Change. — N. Y., 1984; *Spence J. T., Deaux K., Helmreich R. L.* Sex Roles in Contemporary American Society // Handbook of Social Psychology / Ed. by G. Lindzey and E. Aronson. — Vol. 2. — N. Y., 1985. — P. 149—178.

[78] *Spence J. T., Helmreich R. L.* The Many Faces of Androgyny //Journal of Personality and Social Psychology. — 1979. — Vol. 37. — P. 1045.

[79] *Maccoby E. E., Jacklin C. N.* The Psychology of Sex Differences. — Stanford, 1974.

[80] *Serbin L. A., Powlishta K. K.* and *Gulko J.* The development of sex-typing in middle childhood // Monographs of the Society for Research in Child Development. — 1993. — Vol. 58. — № 2. — P. 1—74.

[81] *Money J.* Determinants of Human Gender Identity/Role // Handbook of Sexology / Ed. by I. Money and H. Musaph. — N. Y., 1977. — Ch. 3.

[82] *Barry H., Bacon M. C., Child I. L.* A Cross-Cultural Survey of Some Sex Differences in Socialization // Journal of Abnormal and Social Psychology. — 1957. — Vol. 55. — P. 327—332; *Barry H. 3-d, Josephson L., Lauer E., Marshall C.* Agents and Techniques for Child Training //Ethnology. — 1977. — Vol. 16. — P. 191—230.

[83] *Barry H. 3-d, Josephson L., Lauer E., Marshall C.* Agents and Techniques for Child Training // Ethnology. — 1977. — Vol. 16.

[84] *Hendrix L., Johnson G. D.* Instrumental and Expressive Socialization: A False Dichotomy // Sex Roles. — 1985. — Vol. 13. — P. 581—595.

[85] *Ruble D. N. and Martin C. L.* Gender development // Handbook of Child Psyhology. — P. 948.

[86] *Ruble D. N.* and *Martin C. L.*, Gender development, p. 952.

[87] *Zucker K. F.* Gender Identity Disorder // Child and Adolescent Psychiatry, p. 739.

[88] *Whiting B. B., Whiting J. W.* M. Children of Six Cultures. — Cambridge, 1975.

[89] *Ember C.R.* Feminine Task Assignment and the Social Behavior of Boys // Ethos. — 1973. — Vol. I. — P. 424—439.

[90] *Maccoby E. E.* The Two Sexes: growing up apart, coming together. — Cambridge, 1998.

[91] *Mischel W.* A Social-Learning View of Sex Differences in Behavior // The Development of Sex Differences / Ed. by E. E. Maccoby. — Stanford, 1966. — P. 57; *Mischel W.* Sex Typing and Socialization // Carmichael's Manual of Child Psychology / Ed. by P. H. Mussen. — N. Y.; L., 1970. — Vol. 2. — P. 3—72.

[92] *Kohlberg L. A.* A Cognitive Developmental Analysis of Children's Sex-Role Concepts and Attitudes // The Development of Sex Differences. — P. 89.

[93] *Emmerich W.* Socialization and Sex-Role Development // Life-Span Developmental Psychology. Personality and Socialization / Ed by P. B. Baltes and E. W. Schaie. —N. Y., 1973. — P. 123—144.

[94] *Mussen P. B.* Early Sex-Role Development // Handbook of Socialization Theory and Research / Ed. by D. A. Goslin. — Chicago, 1969. — P. 700—736.

[95] *Constantinople A.* Sex-Role Aquisition: In Search of the Elephant // Sex Roles. — 1979. — Vol. 5. — № 2. — P. 121—134.

[96] *Bem S. L.* Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing // Psychological. Review. — 1981. — Vol. 88. — №4. — P. 354—364; *ее же.* Gender Schema Theory and Self-Schema Theory Compared // Journal of Personality and Social Psychology. — 1982. — Vol. 43. — №6. — P. 1192—1194; ср.: *Marcus H., Crane M., Bernstein S., Siladi M.* Self-Schemes and Gender // Journal of Personality and Social Psychology. — 1982. — Vol. 42. — №1. — P. 38—50; *Marsh H. W., Myers M.* Masculinity, Femininity and Androgyny: A Methodological and Theoretical Critique // Sex Roles. — 1986. — Vol. 14. — P. 397—430.

[97] Много новой информации по этим вопросам дает современная гендерная антропология, тесно связанная с феминизмом. См.: *Гапова Е.* Гендерная проблематика в антропологии // Введение в гендерные исследования. — Ч. 1. — С. 370—389; *Мур Г.* Феминизм и антропология: история взаимоотношений // Введение в гендерные исследования. — Ч. 2. — С. 582—588; *Brettell C. B. and Sargent C. F.*, eds. Gender in Cross-Cultural Perspective. — Englewood Cliffs, 1993.

[98] *Эриксон Э.* Г. Детство и общество. — СПб., 1996.

[99] См.: *Karpoe K. P., Olney R. L.* The Effect of Boys' or Girls' Toys on Sex-Typed Play in Preadolescents //Sex Roles. — 1983. — Vol. 9. — P. 507—518.

[100] *Hogbin H. I.* A New Guinea Childhood // Oceania. —1946. — Vol. 16. — P. 276.

[101] *Schlegel A., Barry H. 3-d.* Adolescent Initiation Ceremonies: Cross-Cultural Codes // Ethnology. —1979. — Vol. 18. — P. 199—210; *их же.* The Evolutionary

Significance of Adolescent Initiation Ceremonies //American Ethnologist. — 1980. — Vol. 7. — № 4. — P. 696—715. Малое количество инициаций объясняется тем, что авторы строже, чем это обычно делается в этнографической литературе, отличают инициации от частных обрядов перехода, затрагивающих какую-то одну сторону социальной жизни, тогда как инициация предполагает тотальное преобразование всей социальной идентичности ребенка.

[102] *Mead M.* Male and Female. — N. Y., 1955. — P. 136.

[103] См.: *Кон И. С.* Лики и маски однополой любви. Лунный свет на заре. — М., 2003.

[104] *Barry H. 3-d, Schlegel A.* Early Childhood Precursors of Adolescent Initiation Ceremonies // Ethos. — 1980. — Vol. 8. — № 2. — P. 132—145.

[105] *Freud S.* New Introductory Lectures on Psycho-Analysis // Standard Edition of the Complete Psychological Works. — Vol. XXII. — L., 1961. — P. 86—87.

[106] *Mead M.* Male and Female, p. 130.

[107] *Young T. W.* Initiation Ceremonies: A Cross-Cultural Study of Status Dramatization. — Indianopolis, 1965; *Cohen Y.* The Transition from Childhood to Adolescence. — Chicago, 1964.

[108] *Munroe R.L., Munroe R.H., Whiting J.W.* M. Male Sex-Role Resolutions // Handbook of Cross-Cultural Human Development. — P. 611—632.

[109] *Herdt G. H.* Guardians of the Flutes, p. 313.

[110] *Lincoln B.* Emerging From the Chrysalis. Studies in Rituals of Women's Initiation. — Cambridge, 1981. — P. 105.

[111] *Parsons I. E.* Biology, Experience and Sex Dimorphic Behaviors // The Fundamental Connections Between Nature and Nurture / Ed. by W. R. Gave and G. R. Carpenter. — Lexington, 1982. — P. 137—170.

[112] *Konner M. J.,* Evolution of Human Behavior Development // Handbook of Cross-Cultural Human Development. — P. 15—18.

[113] См. Гендерный подход в дошкольной педагогике: Теория и практика / Под ред. Л. В. Штылевой. — Мурманск, 2001.

[114] *Schnepf S. V.* A Sorting Hat that Fails? The Transition from Primary to Secondary School in Germany (Innocenti working papers № 92). — Florence, 2002. — P.23.

[115] *Ильин Е. П.* Дифференциальная психофизиология // Мужчины и женщины. — СПб., 2002. — С. 301—305.

[116] What About Boys? A literature review on the health and development of adolescent boys. — Geneva: World Health Organization, 2000.

[117] *Кайл Р.* Тайны психики ребенка. — СПб., 2002. — Р. 321.

[118] *Lippa R., Hershberger S.* Genetic and environmental influences on individual differences in masculinity, femininity, and gender diagnosticity: Analyzing data from a classic twin study // Journal of Personality. — 1999. — 67. — P. 127—155.

[119] *Ruble D. N. and Martin, C. L.* Gender development, p. 959.

[120] *Ильин Е. П.* Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины, с. 301.

[121] *Василенко И. В, Коваленко Н. В.* Нравственные координаты внутрисемейного сознания // Мужчина и женщина в современном мире: Меняющиеся роли и образы. — М., 1999. — Т.1. — С. 141—145.

[122] *Гурко Т.А.* Родительство в изменяющихся социокультурных условиях // Социологические исследования. — 1997. — № 1.

Раздел V

[1] См.: *Wilson E. O.* Sociobiology. — Cambridge, 1975. — Ch. 16; *Trivers R. L.* Parental Investment and Sexual Selection // Sexual Selection and the Descent of Man. 1871—1971. — Chicago, 1972. — P. 136—179.

[2] *Wilson E. O.* Sociobiology. — P. 330.

[3] См.: Parenting: Its Causes and Consequences / Ed. by L.W. Hoffman, R. Gandelman, H. R. Schiffman. — Hillsdale, 1982.

[4] Ortner S. B. Gender and Sexuality in Hierarchical Societies. The Case of Polynesia and Some Comparative Implications // Sexual Meanings / Ed. by S. B. Ortner and H. Whitehead. — Cambridge — L.; N. Y., 1981. — P. 358—409.

[5] *Антонов А.И.* Социология рождаемости. — М., 1980; *Борисов В.А.* Перспективы рождаемости. — М., 1976; *Вишневский А.Г.* Воспроизводство населения и общество: История, современность, взгляд в будущее. — М., 1982; *его же.* Серп и рубль: Консервативная модернизация в СССР. — М., 1998; *Голод С.И.* Стабильность семьи: Социологический и демографический аспекты. — Л., 1984; *Дарский Л.Е.* Рождаемость и репродуктивная функция семьи // Демографическое развитие семьи. — М., 1979; и др.

[6] *Дарский Л.Е.* Детерминанты и факторы репродуктивного поведения // Демографическое поведение семьи. — Ереван, 1975. — С. 5.

[7] *Антонов А.И.* Социология рождаемости. — С. 112.

[8] *Дарский Л.Е.* Рождаемость и репродуктивная функция семьи. — С. 123.

[9] *Вишневский А.Г.* Воспроизводство населения и общество. — С. 159.

[10] Там же, с. 163.

[11] Inglehart R. Culture Shift in Advanced Industrial Society. — Princeton, 1990;. *Inglehart R.* Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies. — Princeton, 1997.

[12] *Inglehart R.* Modernization and Postmodernization. — P. 209, 287, 381.

[13] *Whiting J. W. M., Boducki P., Kwong W. Y., Nigro J.* Infanticide. Paper Presented at the Meeting of the Society for Cross-Cultural Research. — East Lansing, 1977. Цит. по: *Super C. M.* Behavioral Development in Infancy // Handbook of Cross-Cultural Human Development / Ed. by R. H. Munroe, R. L. Munroe. B. B. Whiting. — N. Y.; L., 1981. — P. 242.

[14] *Etienne R.* La conscience médicale antique et la vie des enfants //Annales de Démographie Historique. — 1973. — P. 15—46.

[15] См.: *Flandrin J.-L.* L'attitude a l' égard du petit enfant et les conduites sexuelles dans la civilisation occidentale // Annales de Démographie Historique. — 1973. — P. 150 (note).

[16] La Mortalité des enfants dans le monde et dans l'histoire. Publié sous la direction de P.-M. Boulanger et A. D. Tabutin. — Louvain, 1980.

[17] *De Mause L.* The Evolution of Childhood // The History of Childhood. — Ed. By L. De Mause. — N. Y., 1974. — P. 16—17.

[18] *Antoniadis-Bibicou H.* Quelques notes sur l'enfant de la moyenne époque byzantine // Annales de Démographie Historique. — 1973. — P. 82.

[19] *Блаженный Августин.* О граде Божием. XXI, 14. — М., 1994.

[20] *De Mause.* The Evolution of Childhood. — P. 1.

[21] *Middleton J.* The Concept of the Person Among the Lugbara of Uganda // La Notion de personne en Afrique noire. — P., 1973. — P. 481—506.

[22] *Fortes M.* On the Concept of the Person Among the Tallensi // La Notion de personne an Afrique noire. — P. 283—320.

[23] *Данте Алигьери.* Ад, IV. — С. 34—36.

[24] *Ariès Ph.* L' Homme devant la mort. — P., 1977. — P. 92—94.

[25] *Пронников В.А., Ладанов И.Д.* Японцы. — М., 1983. — С. 99.

[26] *Nydegger W.P., Nydegger C.* Tarong: An Hocos-Barria in the Philippines // Six Cultures: Studies in Child Rearing / Ed. by B.B.Whiting. — N. Y., 1963. — P. 693—868.

[27] См., например: *Hanawalt B.A.* Childrearing Among the Lower Classes of Late Medieval England // Journal of Interdisciplinary History.— 1977.— Vol. VIII. — P.1—22; *Weinstein D., Bell R.M.* Saints and Society: The Two Worlds of Western Christendom, 1000—1700. — Chicago, 1982.

[28] Цит. по: *Семенова Л.Н.* Очерки быта и культурной жизни России. Первая половина XVIII в. — Л., 1982. — С. 115.

[29] *Hecht I.* L'Evaluation de la mortalité aux jeunes âges dans la litterature économique et démographique de l'Ancien Régime // La mortalité des enfants. — С. 40.

[30] *Даль В.* Пословицы русского народа. — М., 1984. — Т. 1. — С. 298. Подавляющая часть колыбельных песен, естественно, отражает материнскую любовь к детям, но есть и песни, содержащие пожелание им смерти. По подсчетам А.Н.Мартыновой, они составляют менее 5% общего числа, тем не менее этот мотив существует (см.: *Мартынова А.Н.* Отражение действительности в крестьянской колыбельной песне // Русский фольклор, XV. — М., 1975. — С. 145—146). Есть он и в фольклоре других народов. Подробнее см.: *Вишневский А.Г.* Место исторического знания в изучении прокреативного поведения в СССР // Второй советско-французский демографический семинар. — Суздаль, 15—19 сентября 1986. — М., 1986. См. также: *Миронов Б.Н.* Традиционное демографическое поведение крестьян в XIX — начале XX в. // Брачность, рождаемость, смертность в России и СССР. — М., 1977. — С. 83—104.

[31] *Монтень М.* Опыты. — Кн. I. — М., 1954. — С. 77.

[32] Жизнь и приключения Андрея Болотова, описанные им самим для своих потомков, 1738—1793. — Т. 1. — СПб., 1871. — С. 645.

[33] *Пушкарева Н.Л.* Частная жизнь русской женщины: невеста, жена, любовница (X — начало XIX в). — М., 1997. — С. 195.

[34] *Толстой Л.Н.* Крейцерова соната // *Толстой Л.Н.* Собрание сочинений: В 12 т. — М., 1958. — Т. 10. — С. 304.

[35] См.: *Першиц А.И., Трайде Б.* Воспитательство // Свод этнографических понятий и терминов: Социально-экономические отношения соционормативная культура. — М., 1986. — С. 38—39. См. также: *Смирнова Я.С.* Воспитание ребенка у абхазов // Краткие сообщения Института этнографии АН СССР. Вып. XXXVI. 1961; *Смирнова Я.С., Першиц А.И.* Избегание: формационная оценка или «этический нейтралитет» // Советская этнография. — 1978. — № 6. — С. 61—70 и последующее обсуждение этой статьи.

[36] *Костомаров Н.И.* Очерк домашней жизни и нравов великорусского народа в XVI и XVII столетиях // Исторические монографии и исследования. — Т. 19. — СПб., 1887. — С. 155.

[37] *Семенова Л. Н.* Очерки истории быта и культурной жизни России. — с. 118—119.

[38] *Посошков И. Т.* Завещание отеческое. — СПб., 1893. — С. 44.

[39] *Татищев В. Н.* Избранные произведения. — Л., 1979. — С. 67.

[40] *Радищев А. Н.* Избранные философские и общественно-политические произведения. — М., 1952. — С. 108.

[41] *Семенова Л. Н.* Очерки истории быта и культурной жизни России. Первая половина XVIII в. — С. 81—122.

[42] *Внуков Р. Я.* Противоречия старой крестьянской семьи. — Орел, 1929. — С. 17. Цит. по: *Вишневский А. Г.* Воспроизводство населения и общество, с. 194.

[43] *Flandrin J.-L.* Families. Parenté, maison, sexualité dans l'ancienne société. — P., 1976. — P. 135.

[44] Там же, с. 135—136. Подробнее об истории западноевропейской семьи в средние века и в новое время см.: Histoire de la famille / Sous la direction de A.Burguière, C.Klapisch-Zuber, M.Segalen, F.Zonabend. — T. 1—2. — P., 1986.

[45] *Монтень М.* Опыты. — М., 1958. — Кн. 2. — С. 69.

[46] *Талейран.* Мемуары. — М., 1959. — С. 89. В русском переводе вместо слова «мода» стоит слово «нравы», что несколько смягчает смысл пассажа.

[47] *Руссо Ж. Ж.* Эмиль, или О воспитании // *Руссо Ж. Ж.* Педагогические сочинения в двух томах. — М., 1981. — Т. 1. — С. 40.

[48] *Lebrun F.* La Vie conjugale sous l'Ancient Régime. — P., 1975. — P. 139—155.

[49] *Вишневский А. Г.* Воспроизводство населения и общество. — С. 222.

[50] *Rossi A. S.* A Biosocial Perspective on Parenting // Daedalus. — Spring. — 1977. — Vol. 106. — C. 1—32.

[51] *Morsbach G., Bunting C.* Maternal Recognition of Their Neonates Cries // Developmental Medicine and Child Neurology. — 1979. — Vol. 21. — № 2. — P. 178—185.

[52] *De Casper A. J., Fifer W. P.* Of Human Bonding: Newborns Prefer Their Mothers Voices // Science. — 1980. — Vol. 208. — P. 1174—1176.

[53] *Нарциссов Р. П.* О материнстве. — Пущино, 1985. — С. 11.

[54] *Martin J., Nitschke O.* Einleitung // Zur Sozialgeschichte der Kindheit / Hrsg. von J. Martin und A. Nitschke. — Freiburg—Munchen, 1986. — S. 20—23.

[55] *Collier J. P., Rosaldo M. Z.* Politics and Gender in Simple Societies // Sexual Meanings. — P. 275—329.

[56] *Ortner S. B.* Gender and Sexuality in Hierarchical Societies. The Case of Polynesia and Some Comparative Implications.

[57] *Zonabend F.* De la famille. Regard ethnologique sur la parenté et la famille // Histoire de la famille. — T. 1. — P. 15—75.

[58] *Collier J. F., Rosaldo M. Z.* Politics and Gender, p. 316.

[59] *Badinter E.* L'Amour en plus. Histoire de l'amour maternel (XVIIe—XXe siecle). — P., 1980. — P. 369.

[60] Nouvelle Revue de psychoanalyse. — 1979. — № 19. — P. 25 (Цит. по: *Badinter E.* L'Amour en plus, P. 364).

[61] *Cherlin A., Furstenberg F. F.* The American Family in the Year 2000 // The Futurist. — 1983. — Vol. 27. — C. 7—14.

[62] Fatherhood // The Family Coordinator. — 1976. — Vol. 25. — №4. Special Issue; The Role of the Father in Child Development / Ed. by M.E.Lamb. —

New York—London, Wiley,1976 (2-nd rev. ed.,1981, 3rd rev. ed., 1997); Fatherhood and Family Policy / Ed. by M.E.Lamb and A.Sagi. — Hillsdale, 1983; Parenting: Its Causes and Consequences / Ed. by L.W.Huffman, R.Gandelman, H.R.Schiffman. — Hillsdale, 1982; The Father's Role: Cross-cultural perspectives / Ed. by M.E.Lamb. — Erlbaum, 1987; Reassessing Fatherhood: New Observations on Fathers and the Modern Family / Ed. By C.Lewis and M.O'Brien. — Beverly Hills, 1987; *MacKey W.C.* Fathering Behaviors. The Dynamics of Man-Child Bond. — N. Y., 1985; *MacKey W. C.* The American Father: Biocultural and Developmental Aspects. N. Y., 1996; *Snarey J.* How Fathers Care for the Next Generation. A Four-Decade Study. — Harvard, 1993; Doherty W.J., Kouneski E.W. and Erickson M.F. Responsible fathering: An overview and comceptual framrwork // Jornal of Marrige and Family. — V. 60 — (May 1998). — P. 277—292.

[63] Цит. по: *Parke R.D., Sawin D.B.* The Father's Role in Infancy: A Re-Evaluation // The Family Coordinator. — 1976. — Vol. 25. — P. 365.

[64] *West M.M., Konner M.J.* The Role of the Father: An Anthropological Perspective. // The Role of the Father in Child Development. —1976. — P. 197; ср.: *Redican W.K.* Adult Male-Infant Interactions in Non-Human Primates // Ibid. — P. 345—385.

[65] *Хетагуров К.* Особа // *Хетагуров К.* Собр. соч. — М., 1960. — Т. 4. — С. 339—340.

[66] *Смирнова Я.С.* Избегание и процесс его отмирания у народов Северного Кавказа // Этнические и культурно-бытовые процессы на Кавказе. — М., 1978; Новое и традиционное в культуре и быте кабардинцев и балкарцев. — Нальчик, 1986. — С. 125—126. См. также: Социально-культурный облик советских наций (по материалам социологического исследования). — М., 1986. — Гл. 3.

[67] *Abramovich H.* Images of the «father» in psychology and religion // The Role of the Father in Child Development: 3 ed. — P. 19—32.

[68] *Hewlett B.S.* Intimate fathers: patterns of parental holding among Aka pygmies // The Father's Role: Cross-cultural perspectives. — P. 295—330.

[69] European Observatory on National Family Policies: A Synthesis of National Family Policies 1995. — York, 1996. — P. 9—10.

[70] *Russel I.,Rodin N.* Increased Paternal Participation: The Fathers Perspective // Fatherhood and Family Policy. — P. 139—165.

[71] *Booth A., Edwards I.N.* Fathers: The Invisible Parent // Sex Roles. — 1980. — Vol. 6. — № 3. — P. 445—456.

[72] *Gillis J.R.* Marginalization of fatherhood in Western countries // Childhood. — May. — 2000. — Vol.7. — № 2. — P. 225—238; *Pleck E.H. and Pleck J.H.* Fatherhood ideals in the United States: Historical dimensions // The Role of the Father in Child Development. 3 ed. — P. 66—103.

[73] *Mackey W.C.* A Cross-Cultural Perspective on Perceptions of Paternalistic Deficiencies in the United States: The Myth of the Derelict Daddy // Sex Roles. — 1985. — Vol. 12. — № 5—6. — P. 513.

[74] *Wagatsuma H.* Some Aspects of the Contemporary Japanese Family: Once Confucian, Now Fatherless?// Daedalus. — 1977. — Vol. 106. — №2. — P. 181—210.

[75] Цит. по: *Wagatsuma H.* Some Aspects of the Contemporary Japanese Family, p. 199.

[76] *Goldman J. D. G., Goldman R. J.* Children's Perceptions of Parents and their Roles: A Cross National Study in Australia, England, North America and Sweden // Sex Roles. — 1983. — Vol. 9. — P. 791—812; *Bankart C. P., Bankart B. M.* Japanese Children's Perceptions of Their Parents // Sex Roles. — 1985. — Vol. 13. — P. 679—690.

[77] *Shwalb D. W., Imaizumi N., Nakazawa J.* The modern Japanese father: roles and problems in a changing society // The Father's Role: Cross-cultural perspectives. — P. 247—269.

[78] *Латышев И. А.* Семейная жизнь японцев. — М., 1985. — С. 136.

[79] Подробнее об этом см.: *Rossi A. S.* A Biosocial Perspective on Parenting; ее же. Gender and Parenthood // American Sociological Review. — 1984. — Vol. 49. — № 1. — P. 1—19; *Ford D. M., Lamb M. E.* Sex Differences in Responsiveness to Infants: A Developmental Study of Psychophysiological and Behavioral Responses // Child Development. — 1978. — Vol. 49. — P. 1182—1188; The Psychobiology of Sex Differences and Sex Roles / Ed. by J. E. Parsons. — Wash., 1980.

[80] См. обзорные работы: *Lamb M.E., Hwang C.P.* Maternal Attachment and Mother-Neonate Bonding. A Critical Review // Advances in Developmental Psychology. Vol. 2 / Ed. by M.E.Lamb and A.R.Brown. — Hillsdale. — 1982. — P. 1—38; *Lamb M.E.* The Father-Child Relationship: A Synthesis of Biological, Evolutionary and Social Perspectives // Parenting: Its Causes and Consequences, P.55—73; The Father-Infant Relationship / Ed.by F.A.Pedersen.— N.Y., 1980.

[81] *Rossi A. S.* Gender and Parenthood, p. 13.

[82] *Redican W. K.* Adult Male-Infant Interactions in Non-Human Primates.

[83] *Klaus M. H., Kennell J. H.* Maternal-Infant Bonding: The Impact of Early Separation or Loss on Family Development. — St. Louis, 1976.

[84] *Mackey W. C.* A Cross-Cultural Perspective on Perceptions of Paternalistic Deficiencies in the United States: The Myth of the Derelict Daddy // Sex Roles. — 1985. — Vol. 12. — № 5—6.

[85] *Geary D. C.* Male, Female. The Evolution of Human Sex Differences. — Washington, DC., 1998. — P.107.

[86] *Pleck J. H.* Paternal involvement: Levels, sources, and consequences // The Role of the Father in Child Development: 3 ed. — P. 66—103; *Doherty W. J., Kouneski E. W and Erickson M. F.* Responsible fathering: An overview and conceptual framrwork // Journal of Marriage and the Family. — Vol. 60 (May 1998). — P. 277—292.

[87] *Hwang C. P.* The changing role of Swedish fathers // The Father's Role. Cross-cultural perspectives. — Erlbaum, 1987. — P. 115—138.

[88] *MacKey.* The American Father. — P. 233.

[89] *Palkovitz R., Copes M. A., Woolfolk T. N.* «It's like... You discover a mew sense of being». Involved fathering as an evoker of adult development // Men and masculinities. — Vol. 4. — № 1. — July 2001. — P. 49—69.

[90] *Snarey J.* How Fathers Care for the Next Generation. A Four-Decade Study. — Harvard, 1993.

[91] *Яницкий О. Н.*Семейная хроника (1852—2002). — М., 2002.

[92] Цит. по: *De Mause L.* The Evolution of Childhood. — P. 2.

[93] *Biller H. B.* Paternal Deprivation. — Lexington, 1974.

[94] *West M. W., Konner M. J.* The Role of the Father: An Anthropological Perspective // The Role of the Father in Child Development. — P. 203—204;

Whiting J.W.M. The Place of Aggression in Social Interaction // Collective Violence / Ed. by J.F.Short, Jr. and M.E.Wolfgang. — Chicago, 1972.

[95] См., например: *Mitscherlich A.* Society Without the Father. A Contribution to Social Psychology. — N. Y., 1970.

[96] *Skolnick A.* Early Attachment and Personal Relationships Across the Life Course // Life-Span Development and Behavior. Vol. 7 / Ed. by P. B. Baltes, D. L. Featherman, R. M. Lerner. — Hillsdale — L., 1986. — P. 174 — 206.

[97] *Glass J., Bengtson V. L., Dunha C. C.* Attitude Similarity in Three-Generation Families: Socialization, Status Inheritance, or Reciprocal Influence?// American Sociological Review. —1986. — Vol. 51. — P. 685—698.

[98] The Effect of the Infant on its Caregiver / Ed. by M. Lewis and L. A. Rosenblum. — N. Y., 1974; Child Influences on Marital and Family Interaction: A Life-Span Perspective / Ed. by R.M.Lerner and G.B.Spanier. — N. Y., 1978; Handbook of Aging and the Social Sciences / Ed. by R. Binstock and E. Shanas. — N. Y., 1985.

[99] *Lamb M.E.*. Fathers and child development: an introductory interview and guide // The Role of the Father in Child Development: 3 ed. — P. 1—19.

[100] One-Parent Families in Europe. Trends, Experiences, Implications / Ed. by F. Deven and R. L. Cliquet. — The Hague-Brussels, 1986.

[101] *Hipgrave T.* Child Rearing by Lone Fathers //Changing Patterns of Child-Bearing and Child Rearing. — L., 1981. — P. 149—166; ср: Nontraditional Families: Parenting and Child Development / Ed. by M.E.Lamb. — Hillsdale, 1982.

[102] *Кон* И.С. Лики и маски однополой любви. Лунный свет на заре. — 2-е изд. — М., 2003.

[103] American Psychiatric Association. APA position statement on adoption and co-parenting of children by same-sex couples // http://www.psych.org/archives/200214.pdf.

[104] *Akker van den, P.A.M., Avort, van der, A.J.P.M.* Children after Parental Divorce: Short-Term and Long-Term Consequences and Conditions for Adjustment // One-Parent Families in Europe. — P. 104—105.

[105] Население России 2000: Восьмой ежегодный демографический доклад / Отв. ред. А. Г. Вишневский. — М., 2001. — С. 43—47, 32—33.

[106] *Гурко Т.А.* Вариативность представлений в сфере родительства // Социологические исследования. — 2000. — № 11. — С. 90—97; *ее же.* Трансформация брачно-семейных отношений // Россия: Трансформирующееся общество / Под ред. В.А. Ядова. — М., 2001. — С. 272—283.

[107] *Римашевская Н., Ванной Д., Малышева М., Куббинс Л., Мещеркина Е., Писклакова М.* Окно в русскую частную жизнь: Супружеские пары в 1996 году. — М., 1999; *Малышева М.* Современный патриархат: Социально-экономическое эссе. — М., 2001.

[108] *Малышева.* Указ. соч., с. 256.

[109] Там же, с. 269.

[110] *Прокофьева Л., Валетас М.Ф.* Отцы и дети после развода // Население и общество. — №50. — 2000. — Ноябрь.

[111] См.: *Кон И.С.* Подростковая сексуальность на пороге XXI века. — Дубна, 2001.

Краткий словарь терминов

Адопция — усыновление или удочерение.
Амбивалентность — двойственность переживания, когда один и тот же объект одновременно вызывает противоположные чувства.
Андрогены — мужские половые гормоны; антиандрогены — вещества, подавляющие их.
Андрогиния — 1) двуполость, обладание одновременно женскими и мужскими чертами; 2) психологическая андрогиния — высокие показатели одновременно по шкалам маскулинности и феминности.
Андроцентризм —склонность воспринимать и оценивать мир сквозь призму мужского восприятия.
Аскриптивные свойства — свойства, приписываемые культурой лицам данной категории (например, пола или возраста) и задаваемые им в качестве подразумеваемой нормы.
Аффективный — эмоционально окрашенный.
Бердаши (антополог.) — люди «третьего пола», изменяющие свою гендерную идентичность и причимающие одежду, занятия и статус противоположного пола.
Бинарный — двоичный.
Бисексуальность — в широком смысле — обладание свойствами, характерными для обоих полов (андрогиния); в узком смысле — сексуальное влечение к лицам обоих полов.
Вирильность — маскулинность, мужественность.
Возраст — 1) *абсолютный* (календарный или хронологический) *возраст* выражается количеством временных единиц (минут, дней, лет, тысячелетий и т.п.), отделяющих момент возникновения объекта от момента его измерения; 2) *условный возраст* (возраст развития) определяется путем установления местоположения объекта в определенном эволюционно-генетическом ряду, на основании каких-то качественно-количественных признаков.
Возрастная стратификация — иерархическое разделение общества на слои (страты) соответственно возрасту своих членов. Система возрастной стратификации включает в себя: а) возрастной состав и структуру населения (социально-демографический аспект);

б) возрастную структуру общественной деятельности (социально-экономический аспект); в) возрастную структуру общественных организаций и институтов (социально-политический аспект).

Возрастной символизм — система представлений и образов, в которых общество воспринимает, осмысливает и освящает жизненный путь индивида и возрастную стратификацию.

Возрастные группы — организации, основанные на общности хронологического и/или условного возраста своих членов, имеющие специфическую структуру, функции и знаковые средства и соответственно воспринимаемые и оформляемые культурой.

Возрастные классы — возрастные слои населения, занимающие особое место в системе возрастнрой стратификации данного общества.

Возрастные обряды — ритуалы, посредством которых культура структурирует жизненный цикл и оформляет взаимоотношения возрастных слоев, классов и групп.

Возрастные степени — стадии жизненного цикла, особо выделяемые и символизируемые культурой, достижение которых обеспечивает индивиду определенный социальный ранг и идентичность.

Воспитательство — обычай обязательного воспитания детей вне родной семьи (например, кавказское аталычество).

Время жизни (протяженность, пространство жизни, англ. life time или life span) — временной интервал между рождением и смертью.

Выборка — состав испытуемых или респондентов.

Гендер — 1) в психологии и сексологии — любые психологические или поведенческие свойства, ассоциирующиеся с маскулинностью и феминностью и отличающие мужчин от женщин (то, что раньше называли половыми свойствами или различиями); 2) в более узком смысле — «социальный пол», социально детерминированные роли, идентичности и сферы деятельности мужчин и женщин, зависящие не от биологических половых различий, а от социальной организации общества.

Гендерная индентичность — базовое, фундаментальное чувство своей принадлежности к определенному полу / гендеру, осознание себя мужчиной, женщиной или существом «промежуточного» или «третьего» пола.

Гендерная педагогика — раздел педагогики, посвященный изучению гендерной социализации и особенностей развития и воспитания мальчиков и девочек.

Гендерная роль (раньше ее называли «половая роль») — нормативные предписания и ожидания, которые культура предъявляет к «правильному» мужскому или женскому поведению и которые служат критерием оценки маскулинности/феминности ребенка или взрослого.

Гендерная социализация — процесс формирования мужской или женской идентичности в соответствии с принятыми в обществе культурными нормами.

Гендерная стратификация — иерархически организованная система мужских и женских социальных статусов и ролей.
Гендерные исследования (гендерология) — междисциплинарные исследования гендерных отношений и связанных с ними социально-экономических, политических, культурных и психологических проблем.
Гендерные свойства — свойства, дифференцирующие индивидов в зависимости от их половой принадлежности.
Гетерохронность — разновременность процессов развития. Межличностная гетерохронность выражается в том, что индивиды созревают и развиваются неодновременно, так что люди одного и того же хронологического возраста (сверстники) могут находиться на разных стадиях развития. Внутриличностная гетерохронность выражается в несогласованности сроков биологического, социального и психического развития одного и того же индивида, например, темпов физического роста и полового созревания, диспропорций между интеллектуальным и нравственным развитием и т. п.
Даосизм — одно из направлений древнекитайской философии.
Двойной стандарт — различные нормы поведения для мужчин и женщин.
Девиация (прил. — девиантный) — отклонение от нормы.
Дескриптивный — описательный.
Диморфизм половой — биологические различия, обусловленные принадлежностью к мужскому или женскому полу.
Дискурс — многозначный философский и общенаучный термин, в самом общем виде — язык, с помощью которого данная культура описывает и тем самым структурирует те или иные явления.
Дисфункция (прил. — дисфункциональный) — расстройство, нарушение какой-либо функции.
Доминанта — главенствующая сила, основной признак чего-либо.
Доминантность (прил. — доминантный) — властность, склонность и способность занимать господствующее положение.
Защитные механизмы психологические — регулятивная система психики, охраняющая ее от тревоги и отрицательных эмоций путем вытеснения их из сознания.
Идентификация — усвоение личностных характеристик, воспринимаемых как свойства других людей (например, родителей), в качестве своих собственных.
Идентичность — единство и преемственность телесных и психических процессов индивида, «самость». Психофизиологическая идентичность обозначает единство и преемственность физиологических и психических процессов организма. Личная идентичность (или эго-идентичность) обозначает единство и преемственность жизнедеятельности, целей, мотивов, смысложизненных установок, ценностных ориентаций и самосознания личности. Социальная идентичность обозначает единство и преемственность определен-

ной системы социальных характеристик (норм, ролей и статусов), позволяющих дифференцировать индивидов по их общественному положению и групповой принадлежности.

Избегание — запрет на взаимоотношения между родственниками и/или свойственниками.

Имплицитная теория личности («наивная концепция личности») — совокупность неявных представлений о связях между различными свойствами личности.

Импринтинг — запечатление, психофизиологический механизм, благодаря которому впечатление или образ, воспринятые в определенный критический период развития, навсегда запечатлеваются в сознании, превращаясь в устойчивую поведенческую программу.

Инверсия — изменение, перестановка обычного порядка вещей.

Инволюция — развитие по нисходящей линии, угасание функции или органа (например, возрастное).

Инициация — обряд посвящения.

Интериоризация (интернализация) — перенесение внутрь, усвоение.

Интерсоциетальные различия — различия, существующие между разными социумами или этносоциальными организмами.

Интрасоциетальные различия — различия, существующие внутри данного социума.

Интроверсия (прил. — интровертированный) — устойчивое свойство личности, обращенность внутрь себя, необщительность, замкнутость.

Инфантицид — убийство новорожденных младенцев.

Инцест — кровосмешение, сексуальная связь между близкими родственниками.

Когнитивный — познавательный.

Когорта — совокупность людей, у которых в один и тот же период времени произошло определенное демографическое событие (например, родившихся или вступивших в брак в течение некоторого календарного периода).

Кросскультурные исследования — сравнительные исследования, направленные на выяснение сходств и различий между разными культурами и обществами.

Кувада — а) симптом беременности, переживаемый мужчиной; б) ритуальная имитация беременности и родов мужчиной для того, чтобы отвлечь внимание злых духов от жены.

Либидо — психоаналитический термин, который сначала обозначал энергию, связанную с половым влечением, а затем — энергию, связанную с инстинктом жизни.

Личностные дескрипторы — основные понятия или черты, с помощью которых представители данной культуры описывают личность — потребность в достижении, самостоятельность, дисциплинированность, послушание и т.п.

Локус контроля — склонность приписывать ответственность за важнейшие события собственной жизни преимущественно самому себе (*интернальный локус*) или каким-то внешним факторам — другим людям, объективным условиям или судьбе (*экстернальный локус*).
Лонгитюдные исследования — исследования, прослеживающие изменение свойств одних и тех же людей на протяжении более или менее длительного периода времени.
Маскулинность — 1) совокупность телесных, психических и поведенческих черт, отличающих среднестатистического мужчину от женщины; 2) нормативные представления о том, каким должен быть мужчина.
Матрилинейность и патрилинейность — определение происхождения детей по материнской или по отцовской линии.
Матрилокальность и патрилокальность — форма семейной жизни, которая определяет, должны ли дети жить в материнском или отцовском роде.
Мизогиния — женоненавистничество.
Нарратив (прил. — нарративный) — повествование, рассказ.
Нормативный — предъявляемый в качестве обязательной или подразумеваемой нормы, образца.
Обрезание — хирургическое удаление крайней плоти.
Обряды перехода — обряды, оформляющие переход индивида из одной стадии в другую (возрастные обряды, инициации).
Онтогенез — процесс развития индивидуального организма.
Пол — природные свойства, совокупность которых отличает самцов от самок.
Полигиния — многоженство.
Популяция — совокупность особей одного вида, обладающих общим генофондом и занимающих определенную территорию.
Пренатальный — предшествующий рождению, относящийся к утробной фазе развития.
Прескриптивные свойства — предписываемые, нормативные свойства.
Прокреация (прил. — прокреативный) — зачатие, зарождение.
Психоистория — психоаналитическая теория истории.
Пуберат (прил. — пубертатный) — половое созревание.
Расстройство гендерной идентичности (РГИ) — состояние, когда гендерное самосознание индивида не совпадает с его биологическим полом, вызывая чувство неудовлетворенности своим полом (*гендерная дисфория*) и желание изменить его (*транссексуализм*).
Репрезентативный — статистически представительный.
Репродукция — (прил. — репродуктивный) — продолжение рода.
Респондент — лицо, отвечающее на вопросы анкеты.
Семантический дифференциал — психологический тест, основанный на словесных ассоциациях.

Сенситивность (сензитивность) — чувствительность, восприимчивость к каким-то стимулам.
Сиблинги (сибсы) — братья и сестры.
Синдром — совокупность симптомов.
Социализация — влияния среды в целом, которые приобщают индивида к участию в общественной жизни, благодаря которым индивид приобщается к культуре и становится полноценным членом общества. Близко к понятию «воспитание», однако это слово обозначает также ненамеренные, спонтанные влияния.
Субъективное благополучие — обобщенный показатель удовлетворенности жизнью, используемый в кросскультурных исследованиях.
Табу — социально-культурный запрет, подкрепляемый религиозными санкциями.
Тантризм — направление в буддизме и индуизме.
Телесный канон — характерная для данной культуры нормативная система установок и представлений относительно тела и его отправлений.
Тестостерон — основной мужской половой гормон, вырабатываемый главным образом семенниками.
Трансвестизм — состояние, когда условием полового возбуждения или достижения оргазма является переодевание в одежду противоположного пола. Такое поведение может быть и ритуальным (карнавал).
Транскультурный — присутствующий в разных культурах.
Транссексуализм — убежденность в «неправильности» своего биологического пола, желание принадлежать к противоположному полу, вплоть до перемены гражданского и морфологического пола.
Установка — внутреннее состояние готовности человека определенным образом воспринимать, оценивать и действовать по отношению к некоторым объектам.
Фалл (фаллос, индийск. — линга, прилагательное — фаллический) — обозначение и символ эрегированного пениса.
Феминизм — идеология женского освободительного движения и связанные с ней теоретические подходы.
Фемининность — 1) совокупность соматических, психических и поведенческих свойств, отличающих среднестатическую женщину от мужчины; 2) нормативные представления о том, какой должна быть женщина.
Фенотип — внешнее проявление генотипа.
«Экология человеческого развития» («развитие человека в контексте») (в теории У.Бронфенбреннера) — исследование прогрессивной взаимной аккомодации между активным, развивающимся человеческим существом и изменяющимися свойствами среды, в которой это происходит. Ее элементы: *мезосистема* — структура взаимоотношения двух или более сред, в которых развивающаяся личность активно участвует; *экзосистема* — одна или несколько

сред, не вовлекающих развивающуюся личность в качестве активного участника, но в которых происходят важные для ее развития события; *макросистема* — постоянство формы или содержания систем низшего порядка (микро-, мезо- и экзо-), существуют на уровне определенной субкультуры.

Экстериоризация — выражение вовне.

Экспектация — ожидание.

Экспрессивный — эмоционально выразительный.

Экстраверсия (прил. — экстравертированный) — обращенность вовне, высокая общительность, открытость.

Эмпатия — вчувствование, непостредственный эмоциональный отклик на чужое переживание.

Этнопедагогика — раздел педагогики, изучающий национальные особенности воспитания детей.

«Этный» и «эмный» подходы (в антропологии) — в первом случае исследователь сам создает категории для описания изучаемой им культуры, а во втором он описывает культуру в терминах ее собственных творцов и носителей.

Оглавление

Предисловие 3

Раздел I. **ДЕТСТВО В ЗЕРКАЛЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ И ГУМАНИТАРНЫХ НАУК** 6

Глава 1. **ОБРАЗЫ ДЕТСТВА** 6
Интерес к детству 6
Литературные образы детей 8

Глава 2. **ЭТНОГРАФИЯ ДЕТСТВА И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ** 12
Классическая этнография 13
Теория «культуры и личности» 14
Маргарет Мид и антропология детства 16
Антропология детства и этнопедагогика 18

Глава 3. **КРОССКУЛЬТУРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ** 25
Вопросы и подходы 25
От описаний к статистике 28
«Региональная картотека человеческих отношений» 30
«Этнографический атлас» 31
Методологические проблемы и трудности 34
«Проект шести культур» 38
Другие кросскультурные исследования 42

Глава 4. **ОТ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ К ИСТОРИИ ДЕТСТВА** 45
Предпосылки научной истории детства 46
Филипп Арьес 47
Историческая демография и история семьи 48
Стили воспитания 51
Психоистория 55
Эмпирическая история детства 60
Новые источники и аспекты истории детства 61
Культура детства 62
Социология детства 65
Детство как социальный феномен 66
Социологическая теория детства 67
Экология человеческого развития 69
Права ребенка 71

Раздел II. **ВОЗРАСТ И ВОЗРАСТНЫЕ КАТЕГОРИИ** 73
Глава 1. **ИНТУИЦИЯ И ПОНЯТИЕ ВОЗРАСТА** 73
Глава 2. **ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ ИНДИВИДА** 77
Глава 3. **ВОЗРАСТНАЯ СТРАТИФИКАЦИЯ ОБЩЕСТВА** 89
Глава 4. **ВОЗРАСТНОЙ СИМВОЛИЗМ КУЛЬТУРЫ** 103
Глава 5. **СМЕНА ПОКОЛЕНИЙ И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ КУЛЬТУРЫ** 110

Раздел III. **НОРМАТИВНЫЙ КАНОН ЧЕЛОВЕКА И СТИЛЬ СОЦИАЛИЗАЦИИ** 121
Глава 1. **ИМПЛИЦИТНАЯ ТЕОРИЯ ЛИЧНОСТИ В «НАИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ» НАРОДОВ** 121
Наивная психология 121
Когнитивные и социокультурные факторы морального развития 123
Единство и множественность «Я» 127
Личность как этнокультурный конструкт 129
Глава 2. **ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ И СОЦИОНОРМАТИВНАЯ КУЛЬТУРА** 134
Разделение труда и развитие индивидуальности 134
Социальная идентичность и личностные дескрипторы 135
Социальные и индивидуальные свойства 139
Оппозиция «Запад — Восток» 140
«Японская личность» 145
Глава 3. **СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ** 150
Социализация и воспитание 150
Социализация детей в макросоциальном контексте 152
Цели воспитания и образы ребенка 153
Этнография методов воспитания 157
Забота или контроль? 160
Тело и сексуальность 161
Наказания и поощрения 164
О телесных наказаниях 166
Агенты социализации 169
Внесемейное воспитание 171
Детское сообщество 175
Эволюция институтов социализации 177
Знать прошлое, но смотреть вперед 179
Антропология девиантного поведения 181
Социализация детей в современном мире 182

Раздел IV. **ГЕНДЕРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ** 187
Глава 1. **ПОЛ, ГЕНДЕР И СЕКСУАЛЬНОСТЬ** 187
О природе половых различий 187
Основные определения 189

Глава 2. **ПОЛОВОЙ ДИМОРФИЗМ И ГЕНДЕРНАЯ СТРАТИФИКАЦИЯ** 193
Два подхода к проблеме 193
Гендерная стратификация по данным антропологии 197
Гендерное разделение труда 198
Маскулинность и феминность как культурные конструкты 205
Глава 3. **ПОЛОВОЙ СИМВОЛИЗМ И СТЕРЕОТИПЫ МАСКУЛИННОСТИ/ФЕМИНИННОСТИ** 210
Бинарные оппозиции 210
Гендерные различия и сексуальный символизм 214
Символические инверсии 216
Гендерный порядок и властные отношения 219
Маскулинность и феминность в психологии 223
Глава 4. **ПРОБЛЕМЫ ГЕНДЕРНОЙ ПЕДАГОГИКИ** 226
Особенности социализации мальчиков и девочек 226
Этнография гендерной социализации 230
Теории гендерной социализации 235
Гендерные аспекты инициаций и обрядов перехода 239
Генитальные операции 241
Природа или воспитание? 244
От психологии к педагогике 246

Раздел V. **ЭТНОГРАФИЯ РОДИТЕЛЬСТВА** 250
Глава 1. **РОДИТЕЛЬСТВО КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН** 250
Родители и родительство 250
Потребность в детях 253
Из истории родительской любви 255
Любовь и власть 260
Глава 2. **МАТЕРИНСТВО И ОТЦОВСТВО: РОЛИ, ЧУВСТВА, ОТНОШЕНИЯ** 263
Существует ли материнский инстинкт? 264
Зачем нужны отцы? 269
Современное отцовство 271
Японские отцы 273
Социальные и психологические факторы ответственного отцовства 276
Глава 3. **РОДИТЕЛЬСКОЕ ВЛИЯНИЕ И ЛИЧНОСТЬ РЕБЕНКА** 281
Что могут и чего не могут родители? 281
Родители и дети в постсоветской России 286
Примечания 289
Краткий словарь терминов 326

Учебное издание

Кон Игорь Семенович

Ребенок и общество

Учебное пособие

Редактор *И. Б. Чистякова*
Технический редактор *О. С. Александрова*
Компьютерная верстка: *Н. А. Пехова*
Корректоры: *О. В. Куликова, И. А. Чепижная*

Изд. № А-474-I/1. Подписано в печать 31.07.03. Формат 60×90/16.
Гарнитура «Таймс». Печать офсетная. Бумага тип. № 2. Усл. печ. л. 21,0.
Тираж 20 000 экз. (1-й завод 1 — 5 100 экз.). Заказ № 2584

Лицензия ИД № 02025 от 13.06.2000. Издательский центр «Академия».
Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.02.953.Д.003903.06.03 от 05.06.2003.
117342, Москва, ул. Бутлерова, 17-Б, к. 223. Тел./факс: (095) 334-8337, 330-1092

Отпечатано с готовых диапозитивов в ГУП «Облтип. «Печатный двор»
432049, г. Ульяновск, ул. Пушкарева, 27