**Этнокультурная вариативность социализации**

Стефаненко Т.

**1. Социализация, инкультурация, культурная трансмиссия**

Пожалуй, большинство специалистов в области наук о человеке согласятся с тем, что наибольшие достижения этнопсихологии связаны с изучением проблем социализации . Некоторые теоретики даже выделяют этнографию детства в качестве самостоятельной субдисциплины, имеющей свои теории и методы исследования.

Современные сравнительно-культурные исследования социализации детей охватывают широкий круг тем, которые условно можно разделить на четыре группы:

• Изучение процесса социализации, ее средств, методов и специфических способов освоения детьми культуры своего народа.

• Исследование взаимосвязи между воспитанием детей и другими аспектами жизнедеятельности общества. Особое внимание уделяется социальным институтам, определяющим цели и средства воспитания и контролирующим его результаты.

• Сравнение обусловленных культурой непосредственных результатов социализации. В этом случае исследователей интересует, чем отличаются дети, выросшие в разных социокультурных средах, каковы их ценности, идеалы, стереотипы поведения.

• Изучение отдаленных результатов социализации, т.е. присущей культуре взаимосвязи между методами воспитания ребенка и характером взрослого человека, что, как известно, являлось исходной проблемой теории «Культура и личность».

Но какие бы проблемы ни изучались, все они связаны с вхождением ребенка в культуру своего народа – инкулътурацией, если воспользоваться термином, который ввел в культурантро-пологию М. Херсковиц . Разделяя понятия социализации и ин-культурации, под первым он понимает интеграцию индивида в человеческое общество, приобретение им опыта, который требуется для исполнения социальных рол ер. А в процессе инкульту-рации, по его мнению, индивид осваивает присущие культуре миропонимание и поведение, в результате чего формируется его когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходство с членами данной культуры и отличие от членов других культур. Процесс инкультурации начинается с момента рождения – с приобретения ребенком первых навыков и освоения речи, а заканчивается, можно сказать, со смертью. Он совершается по большей части не в специализированных институтах социализации, а под руководством старших на собственном опыте, т.е. происходит научение без специального обучения. Конечный результат процесса инкультурации – человек, компетентный в культуре – в языке, ритуалах, ценностях и т.п. Однако Херсковиц особо подчеркивает, что процессы социализации и инкультурации протекают одновременно, и без вхождения в культуру человек не может существовать и как член общества (см. Herskovits , 1967).

Херсковиц выделяет два этапа инкультурации, единство которых на групповом уровне обеспечивает нормальное функционирование и развитие культуры:

• Детство, когда происходит освоение языка, норм и ценностей культуры. Ребенок, по мнению Херсковица, хотя и не является пассивным элементом процесса инкультурации, скорее инструмент нежели игрок. Взрослые, применяя систему наказаний и поощрений, ограничивают его права выбора или оценки.

Хотя «инкультурация индивида в первые годы жизни – главный механизм стабильности и непрерывности культуры» ( Herskovits , 1967, р. 30), она не может привести к полному повторению предыдущих поколений. Результат процесса инкультурации может находиться в любой точке континуума между точным и безусловным освоением культуры новым поколением (с едва уловимыми различиями между родителями и детьми) и полной неудачей в ее передаче (с детьми, абсолютно непохожими на родителей). Если вспомнить классификацию культур М. Мид, то первый вариант инкультурации характерен для постфигуративных, а второй – для префигуративных культур (см. Мид, 1988).

• Зрелость. Вхождение в культуру не заканчивается с достижением человеком совершеннолетия. Но инкультурация во взрослом возрасте носит прерывистый характер и касается только отдельных «фрагментов» культуры – изобретений, открытий, новых, пришедших извне идей. Основная черта второго этапа – возможность для индивида в той или иной мере принимать или отбрасывать то, что ему предлагается культурой, возможность дискуссии и творчества. Поэтому инкультурация в период зрелости открывает дорогу изменениям и способствует тому, чтобы стабильность не переросла в застой, а культура не только сохранялась, но и развивалась (см. Herskovits , 1967).

Используя – вслед за Херсковицем – понятие инкультурации, исследователи сталкиваются с серьезными трудностями при попытках отграничить его от понятия социализации, тем более что и последний термин имеет множество толкований. Так, М.Мид под социализацией понимает социальное научение вообще, а инкуль-турацию рассматривает как «реальный процесс научения, как он происходит в специфической культуре» (Цит. по: Кон, 1988 а, с. 400). Д. Матсумото видит различие между двумя понятиями в том, что «социализация, как правило, больше относится к процессу и механизмам, с помощью которых люди познают социальные и культурные нормы», а инкультурация – «к продуктам процесса социализации – субъективным, базовым, психологическим аспектам культуры» ( Matsumoto , 1996, р.78).

Хотя исследователи с разных точек зрения разграничивают интересующие нас понятия, они сходятся в одном: в подчеркивании большей универсальности социализации и большей специфичности инкультурации. Но если рассматривать развитие отдельной личности, то становится очевидным, что в этом процессе достигается специфичная для определенной культуры социализация и общая инкультурация.

В настоящее время в этнопсихологии используется еще одно понятие – культурной трансмиссии, включающей процессы инкультурации и социализации и представляющей собой механизм, с помощью которого этническая группа «передает себя по наследству» своим новым членам, прежде всего детям ( Berry et al ., 1992, p .17). Используя культурную трансмиссию, группа может увековечить свои особенности в последующих поколениях с помощью основных механизмов научения ( learning and teaching ). Обычно выделяются три вида трансмиссии:

• вертикальная трансмиссия, в процессе которой культурные ценности, умения, верования и т.п. передаются от родителей к детям;

• горизонтальная трансмиссия, когда от рождения до взрослости ребенок осваивает социальный опыт и традиции культуры в общении со сверстниками;

• «непрямая» ( oblique ) трансмиссия, при которой индивид обучается в специализированных институтах социализации (школах, вузах), а также на практике – у окружающих его помимо родителей взрослых (родственников, старших членов общины, соседей и т.п.) .

Но эта только голая схема. В реальной жизни картина намного сложнее. Социализаторы различаются не только по семейной принадлежности (родитель, родственник, неродственник) и возрасту (взрослый, старший ребенок, сверстник), но и по функциям, выполняемым ими в процессе культурной трансмиссии. Американские культурантропологи во главе с Г. Барри выделяют несколько агентов социализации, различающихся по характеру влияния на ребенка:

• опекунов, осуществляющих уход за ребенком, удовлетворяющих его физические и эмоциональные потребности;

• авторитетов, на собственном примере прививающих ребенку культурные ценности и нормы;

• • дисциплинаторов, распределяющих наказания;

• воспитателей, целенаправленно обучающих ребенка, передающих ему соответствующие знания и навыки;

• компаньонов, участвующих в совместной с ребенком деятельности на более менее равных правах;

• сожителей, проживающих в одном доме с ребенком (см. Кон, 1988 б).

Совершенно очевидно, что никогда не было и не может быть не зависящей от культуры «общей иерархии степени влияния и социальной значимости социализаторов» (Кон, 1988 б, с. 148). Если с точки зрения обыденного сознания современного европейского общества родители, и в первую очередь мать – главные и естественные социализаторы, выполняющие все перечисленные функции, то во многих более традиционных культурах ребенок принадлежит не только отцу и матери, но и всей общности, в которой он живет, и соответственно, общность принимает более непосредственное участие в его воспитании. Этнографы отмечают «подвижность» детей у многих народов Океании даже в середине XX века: на одном из островов в 50-60 гг. 61% детей жил не в родительской семье, причем многие переходили из одной семьи в другую дважды, трижды и даже четырежды (см. Бутинов, 1992 а). Обычай обязательного воспитания детей вне родительской семьи был широко распространен и в раннеклассовом обществе.

Даже смысл терминов «родство», «отец», «мать» в некоторых культурах может значительно отличаться от привычного для европейца:

«Первобытный человек хорошо знал, какая женщина его родила, и все же называл многих женщин термином «мать». ...Первобытный человек действительно знал, кто его отец, и отличал его (в том числе и терминологически) от других «отцов», только в слово «отец» он вкладывал совсем иной, отличный от нашего, смысл» (Бутинов, 1992 а, с. 7).

В первобытном обществе многие народы различают физическое и социальное родство, понимая последнее как родство по кормлению. В этом случае, если ребенок попадает в новую семью, его родителями становятся те, кто растит, кормит (создает плоть) и воспитывает. При этом он продолжает называть «отцом» и «матерью» многих других мужчин и женщин, в том числе и своих биологических родителей (см. Бутинов, 1992 б).

Конечно, это не исключает того, что и в культурах, являющихся этнографическим аналогом первобытности, например в племенах австралийских аборигенов, ребенок в первые годы жизни теснее всего связан с матерью, а сироту воспринимают как несчастного и плохо воспитанного ребенка. Но в подобных коллективистических обществах у родителей много помощников в воспитании детей, и разработаны строгие правила, кто – в случае смерти – их заменит (см. Артемова 1992).

Ребенка с момента рождения кормят грудью разные женщины, его часто передают с рук на руки, а когда он подрастет – из дома в дом. Не только родственники, но и другие соплеменники обучают его нормам поведения, трудовым приемам, правам и обязанностям по отношению к окружающим. Такое «общественное» воспитание, как отмечает М. Мид, «приводит к тому, что ребенок привыкает думать о мире как о чем-то, что наполнено родителями, а не как о месте, где его безопасность и благополучие зависят от сохранения его отношений со своими собственными родителями» (Мид, 1988, с. 264).

О том, что роль одних и тех же социализаторов в разных культурах неодинакова, свидетельствуют не только данные сопоставления первобытного и современного обществ, но и сравнительно-культурные исследования, проведенные в «цивилизованном» мире. В 70-е гг. У. Бронфенбреннер сравнивал место родителей, других взрослых и сверстников в процессе социализации детей в США и СССР. Одной из особенностей советского воспитания он считал «перепоручение материнских обязанностей – готовность посторонних лиц принимать на себя роль матери» (Бронфенбреннер, 1976, с.17). Отмеченная исследователем особенность трансмиссии культуры свидетельствует о большей традиционности советской культуры в сравнении с американской.

Э. Эриксон (1902-1994) «разделение и размывание материнства» приписывал и традиционной культуре крестьянской России, где, по его словам, существовали «градации и уровни материнства», а «представителем образа матери периода младенчества» являлась бабушка (Эриксон, 1996 а, с.514-515). В русской дореволюционной деревне кроме родителей непосредственное и очень значительное участие в воспитании детей принимали члены большой семьи и всего крестьянского мира. А в Советском Союзе главным социализатором являлось само государство, поэтому его граждане не считали себя «посторонними лицами» и претендовали на участие в воспитании чужих детей.

**2. Этнография детства**

Первыми в культурантропологии процесс развития личности стали целенаправленно изучать приверженцы концепции «Культура и личность». Как уже отмечалось, их интересовали прежде всего «ранние опыты» человека: регулярность кормления, способы пеленания, купание, приучение к гигиене. Для некоторых исследователей характерна тенденция обособленного рассмотрения одного из перечисленных элементов ухода за ребенком, например особенностей пеленания, подпадающего, по их мнению, «...под рубрику тех вопросов воспитания ребенка, которые должны иметь существенное отношение к образу мира целостной культуры» (Эриксон, 1996 а, с. 541).

Так, особенности русского национального характера связывали с сохранившимся вплоть до XX века обычаем тугого пеленания младенцев с помощью специального свивальника . Из чередования почти постоянной неподвижности младенца и его кратковременного освобождения из свивальника для купания и двигательной активности пытались вывести раскачивание русских «между длительными периодами депрессии и самокопания и короткими периодами бешеной социальной активности» и даже «между длительными периодами подчинения сильной внешней власти и короткими периодами интенсивной революционной деятельности» ( Bock , 1988, р.85).

Такой подход не без иронии назвали «пеленочным детерминизмом». Действительно, неправомерно придавать столь глобальное значение одному из многих элементов ухода за младенцем, но не следует и с ходу отбрасывать его возможное влияние на развитие личности. Во-первых, сторонники гипотезы, о чем более подробно будет сказано далее, не считают способ пеленания единственным и главным каузальным аргументом и сопоставляют его с другими похожими паттернами в общей конфигурации русской культуры.

Во-вторых, хотя тугое пеленание и было, по словам Эриксона, самым распространенным обычаем в традиционных культурах, известны и другие – кардинальным образом отличающиеся от него – способы пеленания. Например, описанный самим Эриксоном обычай индейцев юрок оставлять ноги младенца в колыбели открытыми и – с двенадцатого дня жизни – начинать их массировать, стимулируя к раннему ползанию, а значит, и к дальнейшей активности (см. Эриксон, 1996 а).

В-третьих, при анализе гипотезы свивания невольно приходит на ум отрывок из автобиографии Л. Н. Толстого о его первом детском воспоминании – попытках высвободиться из свивальника:

«Я связан, мне хочется выпростать руки, и я не могу этого сделать. Я кричу и плачу, и мне самому неприятен мой крик, но я не могу остановиться....Мне хочется свободы; она никому не мешает, и меня мучают. Им [взрослым] меня жалко, и они завязывают меня, и я, кому все нужно, я слаб, а они сильны» (Толстой, 1951, с. 329) .

Первым теоретиком этнографии детства в школе «Культура и личность» был А. Кардинер, который рассматривал самый ранний период жизни человека как время, когда формируется основа его личности. Наличие причинной связи между ранними опытами ребенка и характерной для культуры базовой личностью он доказывал с помощью примеров из исследований культурантрополо-гов, работавших в «поле». Например, на острове Алор женщины заняты земледелием и поэтому мало внимания уделяют детям: нерегулярно их кормят, не учат говорить и ходить. В результате у детей формируется противоречивое отношение к матери – тоска по материнской заботе и одновременно недоверие и враждебность, что в свою очередь приводит к формированию соответствующей базовой личности – недоверчивой, подозрительной, характеризующейся подавленной враждебностью к внешнему миру.

Если Кардинер был кабинетным ученым, то М. Мид первой среди культурантропологов всю свою жизнь посвятила эмпирическим исследованиям мира детства. Ее книги, написанные на основе полевых исследований на Самоа, Новой Гвинее и других островах бассейна Тихого океана, открыли не только для специалистов, но и для широкого читателя методы воспитания, коренным образом отличающиеся от привычных для Европы и США.

М. Мид была пионером во многих областях и создала «эталон полевого исследования» (см. Лурье, 1997). Она первой в культур-антропологии стала использовать психологические тесты, в частности тест Роршаха, анализировать детские рисунки и игры, взяла в руки фото- и кинокамеру. Обратив особое внимание на особенности воспитания и поведения девочек, она попыталась преодолеть присущий культурантропологии андроцентризм.

Мид была твердо убеждена, что «именно культура является главным фактором, который учит детей, как думать, чувствовать и действовать в обществе» (Мид, 1988, с.48-49). Как и Кардинер, появление тех или иных черт характера она напрямую связывала со спецификой социализации. Так, в 1931 г. в качестве главной задачи исследования папуасских племен Новой Гвинеи Мид рассматривала «анализ различных способов, с помощью которых культуры определяют нормы ожидаемого поведения мужчин и женщин» (Там же, с.50).

Описывая племя мундугуморов, Мид подчеркивает, что их культура характеризуется постоянными схватками, насилием и эксплуатацией. Эти агрессивные и свирепые каннибалы относятся к детям сурово, лишая их тепла и ласки. Исследовательница не устает повторять, что мундугуморы не любят детей, и именно этим объясняет появление у них агрессивных и враждебных черт характера.

А в племени арапешей нормой, по наблюдениям Мид, является присущая не только женщинам, но и мужчинам материнская заботливость, стремление поддерживать и лелеять детей, приучать их «к непрерывному теплому ощущению безопасности», защищать от агрессии и драк. Именно обстановкой доброжелательности и вседозволенности, в которой растет маленький арапеш, объясняет исследовательница то, почему его агрессивность не направлена на других людей, а из младенца «постепенно формируется личность добродушного, кроткого, восприимчивого взрослого» (Там же, с.259).

Иными словами, Мид приходит к выводу, что агрессивность возникает из-за недостатка любви и заботы, а внимание и нежность прямо ведут к доброжелательности и пацифизму. Конечно, к таким упрощенным объяснениям формирования личности взрослого нужно относиться осторожно, тем более что они только в случае с арапешами основаны на изучении достаточно хорошо сохранившейся культуры. Об особенностях культуры мундугуморов у исследовательницы не могло сложиться столь же четкого представления, так как ей приходилось собирать «сведения о культуре, которую сам народ считал исчезнувшей» (Там же, 1988, с. 56). Но даже если в доколониальные времена мундугуморы являлись образцом свирепости, то вовсе не обязательно в результате враждебности родителей по отношению к детям. Этнологи давно подметили, что у многих воинственных народов дети воспитываются в обстановке всеобщей любви и внимания, и тем не менее у них исключительно сильно развиты агрессивные наклонности.

Особое внимание обратил на это австрийский культурантро-полог И. Эйбл-Эйбесфельд, который в 60-70 гг. занимался сбором материалов о межличностных отношениях в являющихся этнографическими аналогами первобытности культурах Африки, Южной Америки и Новой Гвинеи, в частности сравнивал отношение к детям у миролюбивых и воинственных народов.

По его данным, люди из африканского племени ко-сан, более известные как бушмены, не воинственны и не агрессивны, а сознательно миролюбивы. Конечно, внутри племени бывают и ссоры, и даже убийства, но агрессивность у бушменов осуждается, а конфликты они стремятся разрешить путем переговоров.

Ребенок у бушменов с первых дней жизни ощущает тепло и внимание, «мужчины, женщины и дети обнимают и целуют его, обращаются к нему с ласковыми словами» (Эйбл-Эйбесфельд, 1982, с. 8). Телесные наказания применяются крайне редко и никогда не допускаются в отношении малыша. Детей заставляют подчиняться воле взрослых единственный раз в жизни – в период прохождения обрядов инициации.

Но любящими родителями являются и члены известного своими междуусобицами и войнами свирепого племени яномами, обитающего в верховьях Ориноко. И здесь дети находятся в ближайшем контакте с родителями и другими членами группы, их часто обнимают и целуют. Значит, агрессивность у них появляется не вследствие недостатка в любви, а скорее благодаря ей.

Австрийский исследователь подчеркивает, что «создание вокруг ребенка атмосферы любви и внимания является необходимым условием для формирования полноценного члена любого общества, как воинственно настроенного, так и миролюбивого» (Там же, с. 5), и в этом отношении процесс социализации у яномами и бушменов протекает одинаково. Но почему тогда одни вырастают агрессорами, а другие пацифистами?

По мнению Эйбл-Эйбесфельда, это происходит из-за разного отношения в культурах к агрессивности. Бушмены всемерно ограничивают ее проявления у ребенка, даже в игре. Если он бьет Другого, ему делают замечание, могут даже отнять палку. Мать успокоит обиженного ребенка, но не будет понуждать к мщению. В тех же самых ситуациях яномами всячески поощряют агрессивность. Во время игр матери подстрекают своих сыновей, дергают их за волосы и дразнят. Когда обиженный ребенок ищет у матери защиты, она дает ему в руку палку и предлагает отомстить за себя.

Ничего принципиально нового не нашел Эйбл-Эйбесфельд и обратившись к методам социализации в некоторых других племенах – воинственных и миролюбивых. Везде он обнаруживал, что:

«Ребенок учится быть членом общества, благодаря любви он идентифицирует себя с членами своей группы и таким образом готовится принять правила поведения и законы своего общества. Отдельные формы социализации направлены на поощрение или усмирение его агрессивности, воспитывают в нем героизм или послушание, но в основе всего этого лежит любовь» (Эйбл-Эйбесфельд, 1982, с.28).

И одновременно Эйбл-Эйбесфельд убежден, что воспитание, лишенное ласки, создает ущербную личность, которая не чувствует привязанности к своей группе. Но как же быть с мундугу-морами и алорцами, которые, по мнению Мид и Кардинера, не любили своих детей? Более того, американский культурантропо-лог Р. Ронер, именно на основе этнографических данных , выдвинул концепцию социализации, пытающуюся объяснить и предсказать последствия родительского принятия (положительного отношения) и отвержения (отрицательного отношения) для поведенческого, когнитивного и эмоционального развития личности ребенка – теорию родительского принятия/отвержения ( PAR ) (см. Rohner , 1986). Ронер выделил три типа возможного отношения родителей к ребенку (понимание, теплое отношение и любовь; враждебность и агрессия; индифферентность), которые в разной степени характеризуют культуры и взаимосвязаны с другими измерениями родительского поведения, в частности с родительским контролем (степенью строгости/вседозволенности).

Однако Ронер подчеркивает, что родители во всем мире обычно относятся к своим детям с теплом и заботой (в среднем для 101 культуры присущ достаточно высокий уровень родительского принятия), и рассматривает культуры, характеризующиеся отвержением детей родителями, лишь как полюс намного более широкого континуума. Но Эйбл-Эйбесфельд советует и к отдельным примерам культур, в которых родители «отвергают» своих детей, относиться с осторожностью, напоминая, что многие из использованных американским исследователем этнографических описаний делались на основании эпизодических сообщений, а не научных данных. По его мнению, общество, в котором отсутствует любовь к детям, следует рассматривать не как норму, а как исключение (см. Эйбл-Эйбесфельд, 1982).

В настоящее время предложенные Ронером измерения методов социализации используются при исследовании восприятия родительского контроля и принятия/отвержения в контексте общепринятых в культуре паттернов поведения, иными словами, они рассматриваются в качестве элементов не объективной, а субъективной культуры. Согласно эмпирическим данным, в культурах, где строгий родительский контроль превалирует – например в Корее – он воспринимается детьми и подростками как норма, а следовательно, как родительская заботливость, а вовсе не как отвержение и отсутствие любви. В тех же культурах, где, как в современной Германии, высоко оценивается снисходительное ( permissive ) поведение родителей, строгий контроль воспринимается детьми как отвержение (см. Kagitcibasi , Berry , 1989).

**3. Сравнительно-культурное изучение социализации: архивные, полевые и экспериментальные исследования**

При проведении своего исследования Р. Ронер использовал этнографические архивы – «Региональную картотеку человеческих отношений» ( Human Relations Area Files – HRAF ), которую с 30-х гг. собирают в Йельском университете (США). Материалы картотеки содержат сведения об изучавшихся этнологами культурах и классифицированы по географическому (общие описания культур) и предметному (общие описания «культурных материалов») принципам. Предметная классификация содержит 79 тематических разделов, считающихся универсальными, которые в свою очередь сгруппированы в 8 более широких категорий: общие характеристики (библиография, методы изучения, география, язык и т.п.); еда и одежда; жилища и технология; экономика и средства передвижения; индивидуальная и семейная деятельность; община и правительство; благосостояние, религия и наука; секс и жизненные циклы (см. Barry , 1980).

В 50-х гг. началась кодификация данных картотеки, касающихся социализации. Раздел социализации HRAF включает 9 рубрик – от кормления и отлучения от груди до обучения независимости, передачи навыков и верований. Классифицированные к настоящему времени данные имеют большое научное значение не только для культурантропологов, но и для психологов, а архивный подход к изучению воспитания детей позволяет исследовать его в контексте других культурных переменных.

К середине 50-х гг. внимание пользователей HRAF сфокусировалось на степени представленности в культурах шести «основных измерений воспитания» – на том, в какой мере культура придает значение воспитанию у детей:

• послушания, т.е. обучает их подчиняться взрослым;

• ответственности (за порученное дело), т.е. обучает их брать на себя ответственность за пропитание или домашние дела;

• заботливости, т.е. обучает их помогать младшим братьям и сестрам, больным и старикам;

• стремления к достижениям, т.е. обучает их прилагать усилия к достижению – обычно в соревновании с другими членами общности – качественного исполнения работы;

• самостоятельности, т.е. обучает их заботиться о себе и быть независимыми в удовлетворении своих потребностей;

• общей независимости, т.е. обучает их свободе от контроля, доминирования и надзора (см. Barry et al., 1959).

Американские ученые во главе с Г. Барри провели целый цикл архивных исследований, в которых оценка практики воспитания в 104 культурах, представленных в HRAF , делалась двумя и более экспертами. Правда, исследователи не скрывали, что использование архивных материалов поставило их перед необходимостью решать многие сложные проблемы. Во-первых, им нужно было ответить на вопрос – всегда ли предложенные измерения обеспечивают надежную интерпретацию того, что происходит в той или иной общности? Действительно, во многих этнографических описаниях отсутствуют данные по какому-либо измерению, но остается не до конца ясным, в чем причина этого: в нерелевантности измерения для культуры, отсутствии интереса к определенной проблематике у собравшего материал этнографа или в его ненаблюдательности. Частично эта проблема была решена введением строгих критериев контроля за качеством представленных в HRAF данных.

Во-вторых, следовало выяснить, являются ли шесть измерений независимыми друг от друга. В конце концов исследователям удалось свести их к единственному двухполюсному измерению воспитания. Один полюс – обучение уступчивости (послушанию, ответственности, частично – заботливости), другой – обучение самоутверждению (стремлению к достижениям, самостоятельности, независимости). Иными словами, по мнению Барри и его коллег, все культуры можно проранжировать от ориентированных на воспитание исключительной уступчивости до ориентированных на воспитание прежде всего стремления к самоутверждению.

Следующий вопрос, ответ на который искали американские исследователи – почему общность выбирает ту или иную практику воспитания? Они предположили, что группа заинтересована в воспитании у детей в первую очередь качеств, которые им пригодятся во взрослой жизни в обществе с определенным типом хозяйственной деятельности. Их гипотеза состояла в том, что для членов скотоводческих и земледельческих обществ, где круглый год совместными усилиями производятся и накапливаются материальные ресурсы и даже возможен их избыток (обществ «с большими запасами пищи», по их терминологии), функциональны прежде всего добросовестность, ответственность и консерватизм. А члены обществ охотников и собирателей, характеризующихся низкими запасами материальных ресурсов (обществ «с малыми запасами пищи»), должны быть уверенными в себе и идущими на риск.

При архивном исследовании 104 обществ гипотеза подтвердилась: охотники и собиратели были ориентированы на воспитание у детей самостоятельности и независимости, а скотоводы и земледельцы – ответственности и послушания. Эта связь сохранилась и при использовании для анализа глобального измерения социализации – самоутверждения/уступчивости.

Примеры, подтверждающие результаты американских культур-антропологов, можно найти в этнографических описаниях многих культур. Так, наблюдатели неоднократно отмечали, что для занимающихся охотой и собирательством австралийских аборигенов характерно обостренное стремление к самоутверждению. Причем имелось в виду не только самоутверждение «в глазах других», связанное с желанием достичь успеха, заслужить «особую, из ряда вон выходящую репутацию в коллективе», но и самоутверждение «в собственных глазах», которое проявляется в самоуважении и чувстве собственного достоинства самых уважаемых и любимых соплеменниками аборигенов (см. Артемова, 1987).

А по наблюдениям М. Мид, занимающиеся огородничеством арапеши воспитывают ребенка так, чтобы у него росла не вера в собственные силы, а уверенность, что члены группы всегда при-Дут ему на помощь. В этой культуре «требуется только вера в людей вокруг тебя. Что делаешь ты сам, не имеет большого значения» (Мид, 1988, с.265).

Впрочем, можно привести и примеры, опровергающие гипотезу американских ученых. И причина этого не только в том, что исследование Барри и его коллег – статистическое и было направлено на выявление общих тенденций, которые в конкретной культуре могут и не обнаружиться. Важнее другое – хотя и в наши дни значение анализируемой концепции для архивных исследований не подвергается сомнению, многое в ней признано излишне упрощенным.

Во-первых, самоутверждение и уступчивость, а также другие измерения воспитания, предложенные Барри, не обязательно исключают друг друга. На первый взгляд японскую культуру по основному измерению воспитания можно, не задумываясь, поставить на крайний полюс уступчивости . Традиционное японское воспитание действительно направлено на формирование дисциплинированности и послушания. Но одновременно во многих исследованиях выявлено, что для японцев характерно и стремление к достижениям. Только в отличие, например от американца, японец в процессе социализации прочно усваивает, что для достижения жизненного успеха послушание полезнее независимости: он самоутверждается через послушание.

Во-вторых, как справедливо отмечает И. С. Кон, стиль воспитания в не меньшей степени, чем от содержания хозяйственной деятельности, зависит от многих других факторов – социальной структуры общества, структуры семьи и т.п. (см. Кон, 1988 б).

Эти факторы учитывались в другом классическом сравнительно-культурном исследовании – полевом исследовании «Дети шести культур», которое с 1954 г. проводилось американскими культурантропологами и психологами во главе с супругами Б. и Дж. Уайтинг в шести населенных пунктах: пяти сельских поселениях – в Японии, на Филиппинах, в Индии, в Кении, в Мексике, а также в небольшом городке в США (см. Whiting , Whiting , 1975).

Участники проекта поставили перед собой задачу собрать систематические сведения о жизни детей в разных культурах. На первом этапе были составлены детальные этнографические описания шести населенных пунктов, включавших и особенности воспитания детей в них, а также определены выборки (по 6 мальчиков и девочек в двух возрастных группах – 3-6 и 7-11 лет) .

На втором этапе – в ходе осуществления проекта «Матери шести культур» – в тех же населенных пунктах изучался стиль материнского воспитания. Вопросы предложенного женщинам структурированного интервью касались их взаимоотношений с ребенком: а) реакций – от физического наказания до активной заботы – на призывы ребенка о помощи, капризы, ссоры с другими детьми и т.п.; б) в более общем плане – проявляемой по отношению к ребенку заботливости и сердечности или враждебности и нетерпимости, использования похвал и физических наказаний. Кроме того, в интервью выяснялись нюансы социального поведения детей – в каком возрасте они начинают сами одеваться, играть вне дома, выполнять хозяйственные поручения и т.п.

На третьем – основном – этапе исследования предметом изучения являлось поведение детей во взаимодействии с другими людьми – детьми и взрослыми (социальные интеракции по терминологии авторов), а основным методом – структурированное наблюдение за поведением ребенка в естественных условиях: дома, во дворе, в школе; во время трудовой деятельности, учебы или игры .

У каждого ребенка было зафиксировано приблизительно по 150 интеракций, в которых в той или иной мере проявлялись заботливость, дружелюбие, доминантность, агрессивность, самостоятельность и т.п. Затем с помощью контент-анализа все интеракции были сведены к 12 основным типам действий: ищет помощи, ищет внимания, добивается господства, ответственно советует, предлагает поддержку, предлагает помощь, проявляет дружелюбие (общительность), прикасается, делает замечания, дружески нападает (грубая шутка), нападает, оскорбляет. Эти действия были обнаружены во всех исследованных культурах и, по мнению авторов, могут быть найдены и в более широкой выборке культур. Если бы культуры не оказывали влияния на социальное поведение детей, то частота двенадцати его типов была бы во всех культурах одинаковой. Однако выяснилось, что их распространенность варьирует от культуры к культуре. Хотя проявление дружелюбия везде встречалось чаще всего, остальные действия занимали в иерархии разные ранги. Так, второе место у американских детей занял поиск внимания, у мексиканцев – предложения помощи, индийцы стремились к господству и т.п.

Полученные результаты позволили авторам сделать вывод, что «в своем социальном поведении дети шести культур не совершенно одинаковы, но и не полностью различаются» ( Whiting , Whiting , 1975, p . 175). Причины межкультурных различий они попытались найти, рассмотрев в качестве «предсказателей» социального поведения детей две независимые друг от друга особенности культуры: степень сложности социально-экономической системы (социальной стратификации, профессиональной специализации, политической и правовой централизации и т.п.) и преобладающую структуру семей, которые могут быть нуклеарными, включающими родителей и детей, и большими, состоящими из нескольких поколений.

Обнаружилось, что эти две социальные переменные значимо коррелируют с характерным для культуры поведением детей при его шкалировании по двум независимым осям: шкале А с полюсами зависимости/доминантности и заботливости/ответственности и шкале Б с полюсами дружественно-теплого и авторитарно-агрессивного отношения к окружающим.

По шкале А дети из сложных культур (США, Япония, Индия) имели более высокие показатели на полюсе зависимости/доминантности и более низкие – на полюсе заботливости/ответственности, чем дети из простых культур (Филиппины, Мексика, Кения). Иными словами, в поведении маленьких американцев, японцев и индийцев чаще обнаруживались эгоистичные поступки типа «ищет помощи и внимания» (зависимость) и «ищет господства» (доминантность). А маленькие филиппинцы, мексиканцы, кенийцы чаще «предлагали помощь и поддержку» (проявляли заботливость) и «ответственно советовали» (проявляли ответственность).

Интерпретируя полученные результаты, Уайтинги отметили значительное влияние социальной структуры на характерные для культуры стили социализации. В простых культурах большое значение приобретают нормы родственной и соседской взаимопомощи, а функциональным является развитие коллективистических качеств личности. Как подчеркивают авторы, «механизмом, обеспечивающим заботливо-ответственное поведение ребенка, является его помощь родителям в повышении экономического благополучия семьи и в заботе о младших братьях и сестрах» ( Whiting , Whiting , 1975, p .113).

А в сложных культурах с множеством различных ролей и иерархической структурой, где даже родственники зачастую выступают в качестве конкурентов, более полезными оказываются умение добиваться помощи для достижения своих целей и эгоистическая доминантность. Поэтому, готовя детей к роли взрослых, родители воспитывают в них дух соревновательности и стремление к достижениям.

По шкале Б, которая противопоставляет дружественное поведение авторитарно-агрессивному, большим «теплом» были согреты отношения детей из обществ с преобладанием нуклеарной семьи (Мексика, США, Филиппины): они чаще «действовали дружественно» и «прикасались». А в культурах, где сохранились традиции большой семьи (Индия, Кения, Япония), дети чаще проявляли агрессивность – «делали замечания» и «нападали». Иными словами, и структура семьи влияет на то, какие правила взрослого поведения передаются детям в процессе социализации:

«Глава патрилинейной большой семьи должен твердой рукой осуществлять власть над своими взрослыми сыновьями и их семьями и не стесняться при этом в проявлении агрессии. Поэтому ему весьма полезно приобретенное в детстве умение командовать младшими братьями и сестрами. Конфликт интересов трех поколений, если они живут одной семьей, не способствует теплоте и сердечности отношений. Напротив, сохранение независимой нуклеарной семьи, состоящей из родителей и детей, не требует авторитарного поведения от ее членов» ( Whiting , Whiting , 1975, p .178).

Действительно, в нуклеарной семье большое значение придается более теплым, основанным на личной привязанности отношениям. А в большой семье, как отмечала М.Мид, ребенок может рассчитывать на заботу целой армии родственников, но с первого месяца жизни «передаваемый из одних случайных женских рук в другие, усваивает урок: не привязывайся очень сильно к одному человеку, не связывай очень больших ожиданий ни с одним из родственников» (Мид, 1988, с.150).

Американские ученые, выявив зависимость поведения детей от социально-экономических и семейных структур, характерных для той или иной культуры, особо подчеркивают, что такие типы поведения, как заботливость или эгоистическая доминантность, авторитарность или сердечность внедрены в ценностные системы культуры и передаются ребенку в процессе социализации.

Исследование Уайтингов высоко оценивается как культуран-тропологами, так и психологами. Нельзя не согласиться с Коном, что оно может служить образцом с точки зрения методической тщательности полевых исследований и статистических процедур обработки данных (см. Кон, 1988 б). И в то же время оно во многих отношениях уязвимо. Не ставя перед собой задачи критиковать классический труд американских авторов, укажем лишь на два его недостатка. Во первых, проект затрагивает узкий круг культур – в большинстве своем земледельческих, которые не репрезентативны для широкого спектра вариаций в практике социализации, выявленных архивными исследованиями. Во-вторых, слишком упрощенными представляются предложенные исследователями два измерения культур. Так, все варианты возможных семейных структур Уайтинги свели к семьям малым и большим, включая в число последних как патрилиней-ные роды, так и совсем небольшие по количеству членов семьи из трех поколений. Но нет никакого сомнения, что поведение членов большой патриархальной семьи и «ячейки общества», состоящей из бабушки, матери и ребенка, отличается с точки зрения преобладания дружественно-теплого или авторитарно-агрессивного поведения. Например, существуют свидетельства того, что в современных обществах большая теплота характерна для семей с «бабушками и дедушками», а не для нуклеарных семей (см. Rohner , 1986).

Кроме архивных и полевых проводятся и экспериментальные исследования межкультурных различий в практике воспитания детей. Один из самых известных сравнительно-культурных экспериментов был проведен в конце 70-х гг. под руководством канадского исследователя У. Ламберта. Испытуемыми в нем были представители современных обществ – одиннадцать выборок из восьми стран Европы (Бельгии –- валлоны и фламандцы, Великобритании, Греции, Италии, Португалии), Северной Америки (Канады – англо- и франкоканадцы, США – англоамериканцы и американцы французского происхождения) и Азии (Японии).

В эксперименте использовалась стандартная ситуация: прослушивание испытуемыми – родителями шестилетних детей из среднего и рабочего классов – магнитофонной записи взаимодействия ребенка с другими людьми. Реакция испытуемых на произнесенные детским голосом фразы типа: «Мама (папа), помоги мне», «Отдай мою игрушку, а то как дам», «Дождь кончился, можно я пойду на улицу?» – позволяла измерить степень родительской терпимости и строгости (см. Кон, 1988 б). Обнаружилось, что строгость родителей прежде всего зависит от их социального положения. Во всех выборках родители-рабочие были склонны к большей требовательности, чем представители среднего класса, что, видимо, является функциональным для воспитания послушания у будущих наемных работников, которым придется подчиняться и во взрослой жизни. Меньшее влияние на способы социализации детей оказывала этническая принадлежность испытуемых. Основные различия касались не степени строгости национального стиля воспитания в целом (хотя американцы и проявили больший либерализм и терпимость, чем европейцы), а отношения к разным поступкам детей. Эти результаты подтвердили имевшиеся ранее наблюдения, например давно известные факты, что японские родители маленьких детей в сравнении с американскими намного более терпимы во всех ситуациях, кроме приучения детей к гигиене.

В целом эксперимент Ламберта с коллегами, проект Уайтингов и другие исследования, использовавшие психологические методы, выявил меньшую вариативность между культурами в способах родительского воспитания, чем архивные исследования примитивных культур (см. Berry et al ., 1992). Связано ли это только с унификацией современных культур, утерей ими этнической специфичности, или немаловажную роль играют и используемые учеными методы, должны выяснить будущие исследования.

**4. Отрочество и «переход в мир взрослых»**

В предыдущих разделах мы в основном упоминали исследования, посвященные социализации маленьких детей. Но культур-антропологи давно обратили внимание на вариативность как стилей воспитания, так и его результатов в другой важный для развития личности и для стабильности общности период – период включения индивида в мир взрослых.

Так как период отрочества, как и любой другой в жизненном Цикле человека, соотносится не столько с календарным возрастом, сколько с формированием новой социальной идентичности, в разных этносах не совпадают даже его временные границы: «для пятнадцатилетнего древнего грека еще продолжалось детство, для украинца и туркмена начиналась молодость, а чуваш считался уже «полным мужиком» (Павленко, Таглин, 1993, с.72). В наши дни в постиндустриальном обществе период отрочества покрывает «практически все десятилетие между 10 и 20 годами» (Кле, 1991, с.8).

Не менее вариативно и содержание отрочества, поскольку идентификация человека с возрастной группой детерминирована многими социальными факторами, в том числе особенностями его включения в хозяйственную деятельность. Так, период вхождения во взрослую жизнь очень короток в обществах с присваивающим хозяйством, где ребенок с раннего возраста включался в посильный труд, а годам к девяти-десяти осваивал основные навыки добывания пищи. Дети австралийских аборигенов: «изо дня в день во всех деталях могли видеть и запоминать, как разводят огонь, готовят еду, разыскивают воду в засушливых местах и т.п. Детям давали небольшие поручения, благодаря которым они чувствовали себя нужными, участвующими в общем со взрослыми деле. У девочек имелись маленькие игрушечные палки-копалки, с помощью которых они пытались самостоятельно откапывать съедобные клубни. Мальчики шести-семи лет учились изготовлять простейшие орудия» (Артемова, 1992, с.38-39).

В результате австралийские аборигены 8-10 лет уже обладали основными знаниями и навыками, необходимыми взрослому, и в знакомой для них местности могли прокормить себя в течение нескольких дней .

Детей со взрослыми в традиционных культурах объединяет не только совместный труд: они получают «не специально препарированную и полную условностей, а правдивую и неупрощенную информацию о жизни взрослых и об их взаимоотношениях», от них не скрывают никаких тайн, кроме религиозных (Там же, с.43).

Выявленные различия практики социализации подростков в «примитивных» и современных (европейских и американской) культурах позволили культурантропологам «поставить под сомнение существование универсальной схемы взросления» (Кле, 1991, с. 29). М. Мид, сравнивая отрочество американок – сложный период жизни, сопряженный с конфликтами и стрессами, – и девушек с острова Самоа, пришла к заключению, что у подростков в традиционных культурах период полового созревания проходит бесконфликтно .

Р. Бенедикт также считала, что о возрасте между половым созреванием и началом взрослой жизни как о периоде конфликтов и потрясений можно говорить только применительно к индустриальному обществу. По ее мнению, современные «западные» нормы воспитания и институты социализации отличаются от социализации в традиционных культурах тем, что не только не облегчают переход к взрослому состоянию, но даже затрудняют его. Это во многом связано с присущим западным культурам подчеркиванием контраста между нормами поведения взрослых и детей:

«Ребенок – бесполое существо, зрелость взрослого основывается на половой активности; ребенок должен быть защищен от грубых фактов жизни, взрослому необходимо уметь встречать их лицом к лицу; ребенок должен слушаться, взрослый – руководить его поведением» (Воробьева и др., 1987, с.13).

По мнению Бенедикт, подобное воспитание приводит к подростковому кризису, к тому, что «западному» подростку трудно «попасть в мир взрослых». Правда, в настоящее время «подростковый кризис» психологи все чаще понимают не как психологические нарушения, сопровождающиеся страданиями и стрессами, а как перелом в ходе развития, влекущий за собой перемены в поведении и образе мыслей (см. Кле, 1991). Этот перелом связан с формированием новой – взрослой – идентичности, и именно этот процесс оказывается проблемным для современного подростка.

А в условиях общинно-родового строя среди обрядов перехода, которыми отмечались моменты изменения социальной идентичности человека от рождения до смерти, особую роль играли обряды инициации, сопровождавшие переход подростка – во всяком случае мальчика – в иное социальное состояние. Точнее, инициации – это не только обряды, оформляющие «переход в мир взрослых», а характерный для первобытных культур институт социализации, основная задача которого состояла в формировании новой социальной идентичности подростков (в качестве полноправных членов племени, рода или мужского союза).

Существует мнение, что инициации существовали во всех культурах первобытного общества. Правда, при анализе 182 культур, являющихся аналогами первобытности, инициации мальчиков были обнаружены только в 63 из них (см. Кон, 1988 б). Однако эти данные не являются прямым доказательством того, что инициации не существовали на более ранних этапах развития остальных культур. Еще сложнее проблема «перехода в мир взрослых» девочек. Скудость сведений о женских инициациях связана с их меньшей доступностью для исследователя – они проводятся не публично, а в узком кругу, в доме матери или родственника. Но согласно данным уже упомянутого анализа, девочек инициируют даже чаще, чем мальчиков, – в 85 из 183 культур.

Однако многие современные исследователи не согласны с тем, что обряды, которым подвергается девочка, вообще можно рассматривать как инициации. Как подчеркивает О. Ю. Артемова, их правильнее называть пубертатными обрядами, так как они знаменуют собой физиологическое взросление девочки и осведомляют окружающих о ее готовности к супружеству. Они чаще всего не сопровождаются обучением девочки, тогда как ее сверстники мужского пола во время инициации приобщаются к культуре своей общности (см. Артемова 1992). Видимо, следует согласиться с тем, что если женские инициации и существуют, то скорее как исключение, а не как правило. В них не было необходимости, ведь развитию женщин, которые в большинстве культур не допускались к управлению жизнью общности, к участию в религиозных церемониях, первобытное общество уделяло намного меньше внимания, чем развитию мужчин.

А вариации мужских инициации бесконечны:

«Они могут быть кратковременны или же длиться годами, они могут протекать как простые церемонии или сложные представления , они могут быть радостным праздником или впечатляющими церемониями с преодолением опасностей, физическими лишениями и ритуальной хирургией – полированием зубов, надрезами на коже, обрезанием и т.д.» (Еле, 1991, с.31).

Типичными можно считать инициации австралийских аборигенов, представлявшие собой систематическое, специально организованное, поэтапное и многолетнее обучение (см. Артемова, 1992). В «школе инициации» под руководством наставника мальчик овладевал самыми сложными навыками в мужской работе – изготовлении оружия, приемах охоты. Но еще больше соплеменники были озабочены его воспитанием в качестве члена общности – «гражданина». Юного аборигена посвящали в религиозные тайны племени, учили священным мифам и песням, тайной мужской лексике, сложным танцевальным движениям – всему тому, что ему было необходимо, чтобы не только познать окружающий мир, но и уметь влиять на него.

По завершении инициации абориген – обычно между 20 и 25 годами – получал новое имя и право на звание «младшего мужчины», что символизировало его второе рождение, знаменовало полную потерю старой идентичности и приобретение новой.

Культурантропологи не только описывают и классифицируют обряды инициации, существовавшие у разных народов, но и пытаются выявить их индивидуально-психологические функции. М. Мид в качестве таковой рассматривала высвобождение мальчика из-под влияния матери и власти женщин. Ориентируясь на психоанализ, Дж. Уайтинг и его соавторы выдвинули идею о том, что инициации призваны разрешать эдиповы конфликты в отрочестве: преодолевать влечения инцеста и предупреждать бунт против отца. Позднее он же вместе с Р. Бартоном ввел понятие вторичной сексуальной идентификации, предположив, что обряды мужской инициации функционально служат противовесом идентификации мальчиков с противоположным полом в обществах, где они имеют мало контактов с отцами и воспринимают матерей как распределителей семейных ресурсов (см. Whiting , Whiting , 1975).

Присвоение ритуализированной сексуальной идентичности очень часто осуществлялось через мучительные испытания. А «поскольку инициации означают, что мальчик становится мужчиной, это предполагает повышенное внимание к его мужскому естеству»: причинение боли довольно часто связано с генитальными операциями – обрезанием, насечками, татуировками ( Кон, 1988 б, с.206).

Но какие бы функции ни выделяли исследователи на индивидуально-психологическом уровне, они анализируют не функции сложного и длительного процесса инициации, а лишь функции жестоких, связанных с физической болью процедур. Но обрезание и подобные ему пубертатные обряды сравнительно легко отмежевать от всего инициационного цикла, так как они наделены самостоятельным значением: ими подводилась черта под периодом существования человека как биологически неполноценного существа – андрогенной «рыбы», по терминологии французской африканистки Ж. Дитерлен (см. Иорданский, 1982). Не прошедшие подобных обрядов юноши не могли иметь половых сношений под страхом сурового наказания, а в некоторых культурах не допускались к инициации.

Как справедливо отмечает М. Кле, «социальное значение обрядов инициации превосходит их индивидуальные функции, так как цель состоит не в праздновании физиологической зрелости и тем самым в поддержании природного начала в человеке, а во включении подростков в общество взрослых и тем самым в приобщении их к социальным и политическим нормам, регулирующим жизнь племени» (Кле, 1991, с. 36).

Даже ученые, анализирующие инициации с психоаналитических позиций, не отрицают их социальной функции – функции обеспечения перехода от подросткового к признанному обществом взрослому статусу. Ее выделил еще в 1909 г. А. Ван Геннеп, разделивший процесс инициации на три последовательных этапа: ритуал отлучения от статуса ребенка, символизирующий разрыв с прежней группой , переходный – иногда весьма длительный – период, который готовит подростка к новому статусу , и ритуал его приема в общество взрослых – воскрешение новым человеком.

За прошедшие десятилетия многочисленные исследования подтвердили универсальность категорий, использованных Ван Геннепом. Иными словами, инициации – важный институт социализации, «школа» или даже «университет», превращающие подростка в социализированного в данной культуре взрослого. Но социальная функция инициации шире.

Во-первых, она способствует осознанию личностью своей принадлежности сразу к нескольких группам. Кроме присвоения сексуальной идентичности, о чем мы уже говорили, это и формирование идентичности в качестве члена группы, сверстников, одновременно «родившихся» к новой жизни: «подлинное чувство братства соединяло их на всю жизнь» (Иорданский, 1982, с.250).

Одновременно формируется и гендерная идентичность – осознание себя мужчиной в качестве члена высокостатусной социальной группы – избранного клана или мужского союза. В архаических культурах гендерная мужская идентичность практически совпадала с социальной идентичностью высшего уровня – в качестве полноправного и полноценного члена общины.

Во-вторых, институт инициации был призван формировать позитивную социальную идентичность и таким образом под держивать сплоченность племени. В процессе обучения подростков особое внимание уделялось их знакомству с историей общности – подлинной и мифической – и происхождением всех ее членов от общего предка. На этой основе прививалось чувство солидарности с ней, и в конечном счете, достигалось, что будущие общинники «не бросали вызова древним порядкам, а принимали их как священное и незыблемое наследие предков» (Иорданский, 1982, с.252).

Выполнение этой задачи считалось в первобытных культурах столь важным, что единения подростка с группой порой добивались самыми жестокими способами. Как уже отмечалось, даже в культурах, где дети росли в атмосфере вседозволенности, инициации знаменовали собой период, когда от индивида требовали полной покорности и подавляли проявления самостоятельности и инициативы.

Можно согласиться с В. Я. Проппом, что инициации отмирают вместе с создавшим их строем (см. Пропп, 1986). В первобытных культурах инициации воспринимались как одна из важнейших сторон жизни общности и весьма успешно выполняли функцию связи поколений. Но в их основе лежала классификация индивидов по полу и формирование прежде всего тендерной идентичности. Поэтому не следует удивляться исчезновению инициации в более сложных социальных системах. В современном «западном» обществе взросление «рассматривается скорее как серия автономных друг от друга социальных переходов (гражданское совершеннолетие, начало трудовой деятельности, вступление в брак и т.п.)» (Кон, 1988 б, с.206), а тендерная идентичность утратила былое значение и уступила место другим социальным идентичностям (этнической, профессиональной и т.п.).

Внешне похожие на инициации обряды западной культуры не полностью им соответствуют, так как оформляют лишь частные аспекты «перехода в мир взрослых». Например, конфирмация в христианстве обращена лишь к религиозной сфере жизни. v И в нашем недавнем прошлом имелся частичный аналог процесса инициации: развитие человека от ребенка до взрослого сопровождалось его приобщением к ценностям партии. Ступени социализации – октябренок, пионер, комсомолец, член КПСС – носили ритуальный характер, изобиловали проверками и испытаниями. И только человек, вступивший в партию, считался «полностью и окончательно» социализированным членом общества. Но такая «инициация» затрагивала только один, и не самый главный, аспект жизни человека – идеологический. Особенность подлинной инициации состоит в том, что ее обряды «обращены к личности в ее целостности – к ее телу, духу и социальному статусу» (Кле, 1991, с.39), а приводит она к полной смене социальной идентичности.

**Список литературы**

Кле М. Психология подростка: (Психосексуальное развитие). М.: Педагогика, 1991. С.28-41.

Кон И. С. Ребенок и общество: (Историко-этнографическая перспектива). М.: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1988. С.12-39, 133-165.

Mud M . Культура и мир детства. М.: Наука, 1988. С.48-59, 147-171, 259-274.

Эйбл-Эйбесфельд И. Поведение детей: культуры народов ко-сан, яномами, химба и эйпо // Культуры. 1982. N4. С.5-29.