

Маргарет Мід як фундатор наукового напрямку “Культура і особистість”

*Де б ви не зустріли людські істоти,
вони завжди дивуються людям, які належать
до інших культур.
Маргарет Мід*

Розглянуто та проаналізовано наукові погляди Маргарет Мід однією з засновниць школи “Культура і особистість”.

Ключові слова: етнопсихологічна школа, індивідуальна психологія, особистість, дитинство, психоаналіз.

Рассмотрены и проанализированы научные взгляды Маргарет Мид одной из основательниц школы “Культура и личность”.

Ключевые слова: этнопсихологической школа, индивидуальная психология, личность, детство, психоанализ.

Етнопсихологічна школа Боаса, до якої належали такі найбільш відомі представники, як Абрам Кардинер, Маргарет Мід, Ральф Лінтон, Рут Бенедикт, Кора Дюбуа, Ірвінг Галлоуел, Едуард Сепір, починала дослідження культури того чи того народу з вивчення особистості, котра, на думку цих учених, існує в культурі, як людина в природі. До того ж звернення представників цієї школи до психологічного чинника культури не було чимось особливо новим. Е. Тайлор, Г. Спенсер, Дж. Фрезер та інші представники еволюціонізму постійно посилювалися на психіку людини (зокрема первісної) як на чинник зародження і розвитку міфологічних, релігійних ідей. Послідовники З. Фрейда також виводили всі явища культури із людської психіки, щоправда, з її підсвідомості. Е. Дюркгайм, Л. Леві-Брюль як представники французької соціологічної школи вперше звернулися до колективної, а не індивідуальної психології й намагалися встановити закони, які керують цією психологією (“колективна свідомість”, “колективні уявлення”, “пралогічне мислення”). Вони погоджувалися з твердженням О. Конта про те, що вищі розумові функції залишаються незрозумілими, якщо обмежуватися вивченням окремої особистості. Для того, щоб їх зрозуміти, потрібно розглядати еволюцію виду. В розумовому житті людини все, що не зводиться до простої реакції організму на отримувані подразники, неминуче має соціальну природу.

З метою розроблення поняття “особистість” як первинної одиниці, яка визначає структуру цілого, представники етнопсихологічної школи Боаса, на ґрунті якої зародився теоретичний напрям “Культура і особистість”, повернулися до індивідуальної психології. Школа “Культура і особистість”, яка посіла простір між культурною антропологією і психологією, зосередила увагу на вивченні проблем культури, хоча й не виокремлювала культурні феномени як особливу сферу дослідження, а розглядала їх у тісному зв’язку з психологічною проблематикою. Одним із перших виступив з декларацією програми нового напрямку Едуард Сепір. Він проголосив, що саме поняття “культура” є не більш як “статистична фікція”, справжньою ж об’єктивною реальністю є “індивідуум” [7].

Школа “Культура і особистість” почала існувати наприкінці 20-х – на початку 30-х років ХХ ст., з одного боку, надавши нового звучання ідеям Боаса (зокрема, ідеям культурного детермінізму: характер формується в результаті виховання) та ідеям фрейдизму – з іншого (твердженню про те, що різні культурні типи особистості є результатом обмежених варіацій, заснованих на універсальних, інваріантних закономірностях індивідуального розвитку).

Особливостями напрямку “Культура і особистість” є:

- повернення до індивідуальної психології;
- утвердження поняття “особистість” як первинної одиниці, яка визначає структуру цілого;
- особливий інтерес до процесу формування особистості;
- акцентування уваги на сексуальній сфері;
- відверта тенденція обмежувати соціально-економічну структуру будь-якого суспільства елементарними психологічними чинниками.

Якщо для представників історичної школи Боаса ключовим поняттям і головним предметом дослідження була культура, то прихильники етнопсихологічної школи наголошували, що культура є лише зручною абстракцією. Зокрема, К. Клакхон порівнював культуру з географічною картою. “Як карта не є територією, а абстрактним уявленням певної області, так і культура є абстрактним описом тенденцій до уніфікації слів, справ і артефактів людської групи” [3, с. 50]. Справжньою ж реальністю виступає особистість, а тому з вивчення особистості й потрібно починати дослідження культури кожного народу.

Головними теоретичними питаннями, які вивчалися школою “Культура і особистість”, були:

- дослідження особливостей формування національного характеру;

- проблема розуміння та співвідношення норми й патології в різних культурах;
- аналіз значення раннього досвіду дитинства для формування особистості.

Поняття особистості належить до тих психологічних універсалій, які стають підґрунтям для порівняння різних культур як у просторовому (наприклад, західні та східні культури), так і в історико-часовому аспектах і дають змогу вбачати в різноманітності культур їх духовну, психологічну єдність. Особистість є центральною характеристикою антропологічної константи в культурі. Формування особистості відбувається в процесах соціалізації й інкультурації (ці поняття вперше розмежувала М. Мід), де перше означає спрямоване навчання і виховання, а друге – входження людини в культуру: “навчання культури відбувається не так у межах виховної практики, як усупереч їй” [14, с. 340]. Остаточний результат процесу інкультурації – людина, компетентна в культурі: в мові, ритуалах, цінностях тощо.

Отже, однією з найважливіших особливостей школи “Культура і особистість” було прагнення звести проблеми, які стосуються різних структурних рівнів суспільства, до індивідуально-особистісного аспекту. Якщо особистість багато в чому визначає більшість етнокультурних феноменів, то, у свою чергу, перед дослідниками постало запитання: а що ж детермінує особистість. Один спосіб, який пояснював зміст особистості, полягав у тому, що представники школи широко застосовували твердження Фрейда про те, що всю культуру й особистість у ній можна вивести із невротичних станів суб’єкта. Слід зазначити, що для поширення психоаналітичної теорії в психологічній антропології вирішальне значення мали історичні обставини (тріумфальний візит З. Фрейда до США, його зустріч з Боасом). Психоаналіз здійснив істотний вплив на предметну сферу досліджень напряму “Культура і особистість” (ретельний аналіз періоду раннього дитинства в різних культурах, порівняльне вивчення сновидінь, стереотипів сексуальної поведінки, моделей норми і патології, особливостей девіантної поведінки).

Суттєвим напрямом у виявленні чинників, що визначають особистість, була спроба вивчення етнопсихології дитинства. Особливо зацікавив послідовників Боаса процес розвитку та формування людини як особистості, починаючи з раннього дитинства. Найбільший інтерес для них становив “ранній досвід” людини: спосіб сповивання, регулярність годування, заголювання, привчання до гігієни тощо. “Вплив вражень, отриманих у перші роки життя, завжди недооцінювався, – стверджував на

початку ХХ ст. Боас, – правильно й те, що соціальна поведінка людини більшою мірою залежить від тих ранніх навичок, які утворилися раніше за зв'язну пам'ять” [1, с. 525].

Маргарет Мід першою описала процес дорослішання у представників незахідних культур, зацентрувала увагу не тільки на практиці виховання дітей, а й на вивченні несвідомих настановлень дорослих членів суспільства стосовно дітей і способів комунікації між дорослими і дітьми [5].

Праці Мід руйнують усталені уявлення про вікові цикли, про неминучість так званих вікових кризових періодів у житті людини. На прикладі культури жителів Самоа показано, що психологічних змін, які нібито завжди супроводжують період статевого дозрівання, може взагалі не бути, а конфлікт поколінь – не більш аніж риса, наявна в західних культурах.

Хоча Мід й розробляла психологічну концепцію культурних моделей, але на відміну від своїх колег вона мало цікавилася модальною особистісною структурою як такою. Її цікавив насамперед колектив, вона вивчала головним чином інституціональну практику, ритуали, документи як матеріали для соціального аналізу. Індивідуальну особистісну конфігурацію вона описувала лише частково й як ілюстрацію, щоб показати деякі форми девіації. Так, вона вела тривалу полеміку з Ж. Піаже, показуючи на широкому емпіричному матеріалі, отриманому в результаті проведених нею психологічних експериментів, що його теорія не є універсальною і не може бути застосована до дітей із “примітивних суспільств”.

Польові дослідження Мід проводила в країні Самоа, спостереігаючи протягом шести місяців за 68 дівчатами віком від 8 до 20 років, та Новій Гвінеї, вивчаючи дві групи дітей манус: від 2 до 6 і від 6 до 12 років. Результати польових досліджень вона виклала в працях: “Прийдешня ера на Самоа: Психологічне вивчення юності примітивних народів для західної цивілізації” (1928) і “Дорослішання на Новій Гвінеї: Порівняльне вивчення традиційної освіти” (1930).

Окрім безпосереднього спілкування з цими дітьми і спостереження за їх іграми, Мід використовувала й інші методи: тест Роршаха, аналіз дитячих малюнків і спеціальні питання, розраховані на те, щоб спровокувати анімістичні реакції. Отримані результати дали змогу Мід поставити під сумнів теорію Леві-Брюля про те, що анімістичні компоненти первісного мислення аналогічні мисленневим процесам дитини. Дикун і дитина, стверджував Леві-Брюль, однаково оживлюють явища природи, наділяючи їх людськими властивостями [4]. Мід, у свою чергу, вважала, що

наявність або відсутність спонтанного анімізму в дітей залежить від рівня розвитку їхньої уяви і, відповідно, від виховання.

Виявилося: якщо в житті дорослих манус магія відіграє важливе значення, то свідомість маленьких дітей цілком реалістична. Події, які дорослі пояснювали втручанням духів, діти приписували природним причинам. У дитячих малюнках манус (більше 30 тис.) не виявилось нічого антропоморфного. Коли дослідниця запитувала дітей: “Цей човен поплив у море тому, що він поганий?” – вона незмінно отримувала реалістичні відповіді на кшталт: “Ні, човен погано прив’язали”. Результати, отримані Мід, суперечать тезі про те, що діти дошкільного віку пояснюють будь-які причиново-наслідкові зв’язки в природі за аналогією з відносинами, які існують між людьми, наприклад: “Місяця немає на небі, тому що він пішов у гості”.

Таким чином, Мід жодного разу не мала свідчень того, щоб діти приписували випадковій події надприродне значення. Вона дійшла висновку, що анімістичний спосіб мислення насамперед детермінований культурою, потенцією людського розуму, а не є якоюсь стадією розумового розвитку, як стверджував Піаже [6].

За Леві-Брюлем, що нижчий рівень розумового розвитку, то анімістичніше має бути мислення [4]. Однак реалістичність мислення маленьких малазійців порівняно з їхніми американськими ровесниками – не перевага, а недолік.

Підтримував думку Мід з цього приводу Дж. Брунер, який стверджував, що анімізм часто розглядали як відмітну особливість примітивного мислення.

“Нам, однак, видається, що бачити світ через призму своїх переживань здатна скоріше здорова, доглянута, розвинена дитина, аніж дитина, яка недоїдає, з традиційної культури племені уолф... Ми вважаємо, що анімізм не може розвиватися там, де індивідуалістська орієнтація не має підтримки. Справа в тому, що дитина в таких умовах не усвідомлює своїх власних психічних властивостей, не відокремлює їх від властивостей фізичного світу й тому, не маючи уявлення про психічні властивості взагалі, не може тим паче приписувати їх неживим предметам. Суб’єктивізм особистості в таких суспільствах не культивується; навпаки, підтримується ідея реальності, єдності людини й світу” [2, с. 328].

Прихильники модної у США у 20-х роках ХХ ст. теорії вільного виховання стверджували, що діти самі, без допомоги дорослих, можуть створити достатньо складну культуру, дорослі радше заважають їм. На прикладі культури манус Мід показує хибність цієї думки. Там, де дорослі не розвивають у дітей фантазію, не розповідають малюкам казок і легенд, не заохочують їхню художню

творчість, дитяча фантазія виявляється збідненою. Мід зазначала, що для того, щоб дитяча уява розквітла, їй потрібно дати поживу. Хоча виняткова дитина може створити щось своє, більшість дітей навіть не зможуть уявити ведмедя під ліжком, якщо доросла людина не розповість їм про ведмедя. У психологічній літературі це питання залишається суперечливим. Більшість західних психологів вважають методи Мід ненадійними й нездатними виявити спонтанний дитячий анімізм.

Однак радянські психологи П. Тульвісте і А. Лапп, застосувавши методику Мід до 75 естонських дітей віком від 3 до 5 років, показали, що вона цілком задовільно виявляє наявність чи відсутність анімізму й що гіпотеза Мід про його культурне походження заслуговує на увагу [10].

Особистісні риси, які ми називаємо маскулітними чи фемінними, на думку Мід, мають не біологічну, а соціальну природу. Особистісні відмінності між статями є породженням культури, вимогам якої вчиться відповідати кожне покоління чоловіків і жінок. Окрім цього, на прикладі різних народів вона показувала умовність наших уявлень про материнські та батьківські ролі у вихованні дітей. Так, Мід доводила унікальність різних культур.

Після смерті Мід 1978 р. австралійський етнограф Дерек Фрімен 1983 р. опублікував книгу "Маргарет Мід і Самоа. Створення і розвінчання одного антропологічного міфу", де повністю розкритикував не тільки методологію, а й усі конкретні висновки її важливої роботи [12]. На суто фактичному рівні суперечка між Д. Фріменом і М. Мід не вирішується, адже не всі їхні дані можна зіставити. По-перше, між їхніми польовими дослідженнями є інтервал від 14 до 42 років. По-друге, Фрімен вивчав населення Західного Самоа, яке значно відрізняється від населення Східного Самоа, описаного Мід. По-третє, вони спиралися на різні джерела: Д. Фрімен опитував переважно одружених чоловіків і батьків родин, а респондентами М. Мід були дівчатка.

Дуже складними були стосунки Мід з психоаналізом. Уявлення про визначальну роль культури у формуванні особистості й акцент на відмінностях між культурами були несумісні з біологізмом та універсалістськими домаганнями фрейдизму. Результати М. Мід заперечували ортодоксальний психоаналіз і привертали увагу до психоаналізу як джерела натхнення для дослідження взаємозв'язків особистості й культури. Замість того, щоб сприймати психоаналіз як вмістилище універсальних істин, застосування яких могло або мало б щось відкривати, антропологи, наслідуючи Мід, стали дивитися на нього як на комплекс концепцій, які потрібно

застосовувати вибірково та з певною метою, про що його засновник та ортодоксальні послідовники навіть не знали й, можливо, не схвалили б.

На відміну від своєї старшої колеги Рут Бенедикт, М. Мід ніколи не захоплювалася створенням теорій. Це не означає, що в її працях немає концептуальних узагальнень. Але вони ніколи не домінували й не передували теоретичному матеріалу. Їх виводили з досвіду дослідницької роботи (що не означає, що вони завжди були правильними), і вони завжди мали більш або менш фрагментарний характер, були немовби “зауваженнями з приводу”.

Мід допомогла визначити коло методологічних проблем, які стали центральними для школи “Культура і особистість”; вона розробила модель поведінки психоантрополога і його відносин з тубільцями й створила еталон проведення польового дослідження, який залишався актуальним з 20-х до 60-х років ХХ ст.

Мід також підказала англійському етнографові Джофрі Гореру ідею пов’язати особливості російського національного характеру з традиційною в російських сім’ях практикою тривалого тугого сповивання немовлят, під впливом якого в дітей немовби формується звичка до терпіння та слухняності [13]. Лев Толстой як представник російського етносу так описував свої відчуття раннього дитинства, коли йому хотілося випростати руки і крикнути людям, які його зв’язали, що робити цього не потрібно: “Це було перше і найсильніше моє враження життя. І пам’ятний мені не крик мій, не страждання, а складність, суперечливість враження. Мені хочеться свободи; вона нікому не заважає, і мене мучать” [9, с. 462].

Ця ідея отримала назву “пелюшкового детермінізму”, а в Е. Еріксона вона пройшла апробацію в статті “Легенда про юність Максима Горького” [11].

Горер образно поєднав цю альтернативу між тривалим періодом нерухливості і коротким періодом активності й інтенсивної соціальної взаємодії з певними аспектами російського національного характеру. Багато росіян, на його думку, зазнають сильних душевних поривань і коротких спалахів соціальної активності в проміжках довгих періодів депресії й “самокопання”. Така сама тенденція характеризує й політичне життя суспільства: тривалі періоди підкорення сильним зовнішнім авторитетам змінюються яскравими періодами інтенсивної революційної діяльності.

Хоча М. Мід категорично відмежовувалася від спроб установити безпосередній причинний зв’язок між способами догляду за дитиною й переживаннями віку немовляти, з одного боку, і

характером дорослої людини й типом культури – з іншого, “пелюшковий детермінізм” увійшов в історію науки як приклад механіцизму й тенденційності.

Отже, із окремого аспекту ставлення до дитини виводилися особливості “основної особистості” й, відповідно, характеристика національного характеру народів загалом. Безумовно, поводження з дітьми в ранніх періодах дитинства має значення для всього онтогенетичного розвитку людини. Але зв’язок між раннім дитинством і рисами особистості має опосередкований характер, а зміст перших років життя дитини є набагато ширшим. Виводити ж характер усього народу безпосередньо з окремого елемента “ранніх досвідів”, наприклад, способу сповивання, не зовсім коректно, це не відповідає ні логіці, ні історії. Однак вивчення дитячої психології, на думку С. О. Токарева, є чи не найпозитивнішим (або, можливо, єдине позитивним), що створила етнопсихологічна школа” [8, с. 278].

Як сильні, так і слабкі сторони М. Мід яскраво виявилися в її концепції міжпоколінних відносин, нав’язаних студентськими хвилюваннями 60-х років ХХ ст. Пов’язуючи міжпоколінні відносини з темпом суспільного розвитку й панівним типом сімейної організації, Мід розрізняє в історії людства три типи культур:

- постфігуративні, в яких діти вчаться переважно у своїх предків;
- кофігуративні, в яких і діти, й дорослі вчаться насамперед у ровесників;
- префігуративні, в яких дорослі вчаться також у своїх дітей.

Постфігуративна культура домінує в традиційному, патріархальному суспільстві, яке орієнтується переважно на досвід попередніх поколінь, тобто на традицію і її живих носіїв – людей похилого віку. Традиційне суспільство живе немовби поза часом, а будь-яка новизна викликає підозру: “Наші предки так не робили”. У такому суспільстві кожен знає своє місце і жодних суперечок не виникає.

Прискорення технічного та соціального розвитку робить опертя на досвід попередніх поколінь недостатнім. Кофігуративна культура переміщує центр тяжіння з минулого на сучасність. Для неї типова орієнтація не так на старших, як на сучасників, рівних за віком і досвідом. У науці це означає, що думка сучасних учених вважається важливішою, ніж, скажімо, думка Платона.

У вихованні вплив батьків урівноважується, а інколи вплив ровесників переважає. Це збігається із зміною структури сім’ї, яка перетворюється з “великої сім’ї” на нуклеарну. Звідси – зростання значення юнацьких груп, поява особливої молодіжної культури й міжпоколінних конфліктів.

Нарешті, в наші дні темп розвитку так прискорився, що минулий досвід уже не просто недостатній, а й часто виявляється дуже шкідливим, заважає сміливим і прогресивним підходам до нових обставин.

Префігуративна культура орієнтується здебільшого на майбутнє. Тому не тільки молодь вчиться у старших, як було завжди, а й старші прислуховуються до молоді. Раніше старший міг сказати юнакові: “Ти повинен мене слухатися, тому що я був молодим, а ти не був старим, тому я краще за тебе все знаю”. Сьогодні він може почути у відповідь: “Але ви ніколи не були молодими за тих умов, за яких нам випало жити, тому ваш досвід для нас не є корисним”. Звідси Мід виводить і молодіжну контркультуру, й студентські хвилювання у США.

В епоху науково-технічної революції питома вага молодіжних інновацій в розвитку культури, а також соціальна потреба в них стрімко зростає. Але хоч як посилювалася б ця тенденція, взаємовини і розподіл соціальних функцій між дорослими й молодими не можуть стати симетричними. Якби нововведення не пропонувала молодь, вони завжди ґрунтуються на досвіді минулих поколінь і, відповідно, на певній культурній дистанції.

Не слід фетишизувати і темпи культурного оновлення. Різні елементи культури змінюються аж ніяк не в однаковому ритмі. Оновлення і старіння спеціалізованих науково-технічних знань і навичок відбувається значно швидше, ніж зміна найважливіших ціннісних орієнтацій, вірувань тощо. Відповідно й ступінь міжпоколінних відмінностей буде різним.

Сучасна етнографія дитинства значно відрізняється від того, що робила М. Мід. Сьогодні вже ніхто не сподівається, що закономірності розвитку людини можна вивести тільки з етнографії, біології чи психології. Міждисциплінарна кооперація припускає докладний облік усіх підходів і даних.

Ідеї Мід дали напрям крос-культурним дослідженням дитячого середовища і розвитку до теперішнього часу. Крос-культурні відмінності в поведінці дорослих відзначалися й раніше, але процеси розвитку, які ведуть до цих відмінностей, не привертали уваги фахівців. “Примітивні” люди вважалися невинними, як діти, у своїх мисленнєвих процесах, й тому процес дитячого розвитку в незахідних культурах фактично нікого не цікавив (за винятком Б. Малиновського).

Список використаних джерел

1. Боас Ф. Методы этнологии / Ф. Боас // Антология исследований культуры; [отв. ред. Л. А. Мостова. – Т. 1. –

- Интерпретации культуры]. – СПб. : Университетская книга, 1997. – С. 519–527.
2. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер; [под общ. ред. А. Р. Лурии]. – М. : Прогресс, 1977. – 412 с.
 3. Клакхон К. Зеркало для человека. Введение в антропологию / К. Клакхон. – СПб. : Евразия, 1998. – 352 с.
 4. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении / Л. Леви-Брюль. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 608 с. – (Серия : “Психология : Классические труды”).
 5. Мид М. Культура и мир детства : Избранные произведения / М. Мид ; [пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева; сост. и послесловие И. С. Кона]. – М. : Наука, 1988. – 429 с.
 6. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с. – (Серия : “Психология : Классические труды”).
 7. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М. : Прогресс, 1993. – 656 с.
 8. Токарев С. А. История зарубежной этнографии : [учеб. пособие] / С. А. Токарев. – М. : Высшая школа, 1978. – 352 с.
 9. Толстой Л. Н. Избранные сочинения : в трех томах / Л. Н. Толстой / [редкол. : Г. Беленький, П. Николаев, А. Пучков и др.]. – М. : Худож. лит., 1989. – Т. 3. – 671 с.
 10. Тульвисте П. Культурно-историческое развитие вербального мышления / П. Тульвисте. – Таллинн : Валгус, 1988. – 342 с.
 11. Эриксон Э. Легенда о юности Максима Горького / Э. Эриксон // Детство и общество; [пер. с англ.]. – СПб. : Ленато, АСТ' Фонд “Университетская книга”, 1996. – С. 502–558.
 12. Freeman D. Margaret Mead and Samoa : The Making and Unmaking of an Anthropological Myth / D. Freeman. – Canberra : Australian National University Press, 1983. – 379 p.
 13. Gorer G. Exploring English Character / G. Gorer. – London : Cresset Press, 1955. – 328 p.
 14. Keesing R. M. New Perspectives in Cultural Anthropology / R. M. Keesing, F. M. Keesing. – New York : Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1971. – 457 p.

Are considered and analyzed scientific views of one of the founders of the school “Culture and identity” Margaret Mead.

Keywords: ethnopsychological school, individual psychology, personality, childhood, psychoanalysis.

Отримано: 2.03.2012 р.