

Феномен детского анимизма в исследованиях Маргарет Мид

И.С. Дубовская, Б.Г. Мещеряков

Межкультурное изучение психических процессов подобно добродетели — все его одобряют, но у каждого свое представление о том, что это такое и каким оно должно быть.

Н. Фрийда и Г. Яхода (цит. по: [4])

Статья посвящена первому систематическому исследованию детского анимизма в незападном типе культуры без письменности и школьного образования. В качестве основного источника используется текст: Mead M. An Investigation of the Thought of Primitive Children, with Special Reference to Animism (1932). Во введении М. Мид представляла этот текст как «краткое и предварительное сообщение об исследовании мышления примитивных детей с особым вниманием к проблеме анимизма», предполагая в дальнейшем повторить исследование на детях в других западных культурах и написать «полный и детальный» отчет об этих исследованиях. Насколько нам известно, эти планы не были выполнены. Наша статья не является буквальным и полным переводом сообщения М. Мид, однако, пересказывая его содержание, мы старались держаться близко к ее тексту. В некотором смысле эту публикацию можно рассматривать как конспект статьи М. Мид с комментариями и дополнительной информацией из разных источников.

Ключевые слова: М. Мид, детский анимизм, Манус, язык, культура.

В 20-30-е годы XX века в психологии возник устойчивый интерес к эмпирическим исследованиям, посвященным анализу особенностей мышления и других познавательных процессов в различных культурах Африки, Меланезии, Полинезии, Латинской Америки, которые резко отличаются от европейской («западной») культуры. В исследованиях вопрос обычно ставился так: обладают ли люди данной культуры той или иной психологической особенностью в большей или меньшей степени по сравнению с группой испытуемых на родине экспериментатора?

Возможно, наиболее стимулирующим фактором этого интереса послужили работы Л. Леви-Брюля (1857-1939) о первобытном мышлении (одна из первых его работ — «Мыслительные функции в низших обществах» — опубликована в 1910 г.). Они получили широкую известность и вызвали многочисленные дискуссии о том, как же мыслит человек первобытного общества [1; 3]. Французский философ выступил против господствующей в то время концепции культурных эволюционистов, согласно которой первобытный человек мыслит так же логически, как и современный человек. Л. Леви-Брюль утверждал, что «в огромном количестве случаев первобытное мышление отличается от нашего. Оно совершенно иначе ориентировано. Там, где мы ищем вторичные причины, устойчивые предшествующие моменты (антецеденты), первобытное мышление обращает внимание исключительно на мистические причины, действие которых оно чувствует повсюду. Оно без всяких затруднений допускает, что одно и то же существо может в одно и то же время пребывать в двух или нескольких местах. Оно обнаруживает полное безразличие к противоречиям, которых не терпит наш разум. Вот почему позволительно называть это мышление, при сравнении с

нашим, праалогическим» [5, с. 132]. В то же время он пояснял: «Не существует двух форм мышления у человечества, одной праалогической, другой логической, отделенных одна от другой глухой стеной, а есть различные мыслительные структуры, которые существуют в одном и том же обществе и часто, — быть может, всегда — в одном и том же сознании» [5, с. 132].

К похожему заключению в своих исследованиях пришел швейцарский психолог Ж. Пиаже (1896-1980), высказав предположение о том, что мысль маленького ребенка качественно отлична от мысли взрослого, и является более близкой к мышлению «дикаря», нежели мышлению цивилизованного человека (см. [1; 7]).

Выводы, сделанные в ходе двух независимых линий исследований — исследований в детской психологии и теоретических предположений относительно мышления примитивного человека — поставили перед научным сообществом того времени ряд интересных вопросов. «Действительно ли в мыслительных процессах и в социальных институтах «примитивного» человека выжил тип мышления, который, как было обнаружено, являлся характерным для маленьких детей цивилизованного общества?» [11, р. 173]. «Является ли такой тип детского мышления, в котором смешиваются причина и следствие, неживым объектам приписывается личность или одушевленность, вселенная интерпретируется антропоморфически, характерным для всех детей определенного возраста или же он обнаруживается только у детей в некоторых культурах?» [11, р. 174].

Если анимистический менталитет является универсальным проявлением интеллектуальной незрелости, то можно думать, что он сам по себе преодолевается с возрастом, в процессе интеллектуального развития. Если же он возникает как культуроспецифическое явление и однозначно не связан с интеллектуальной незрелостью, то и его преодоление или непреодоление также обусловлено культурными факторами. Например, можно ожидать, что в культурной среде западных обществ детский анимизм преодолевается под влиянием научно-ориентированной образовательной системы.

Вопросов о причинах возникновения и преодоления детского анимизма много, и поскольку ключевой проблемой является роль социо-культурного фактора, то для ответа на них необходимы исследования за границами западной цивилизации [11].

В 1928 г. американский психолог и антрополог Маргарет Мид (1901-1978) получила грант для исследования этой проблемы на «примитивных»¹ племенах Меланезии². Непосредственным объектом ее исследования стали жители острова Манус, входящего в состав Адмиралтейских Островов³ (см. карту на рис. 1). Казалось бы, если, как пишет М. Мид, «все обследованные меланезийские культуры демонстрировали богатый институционализированный анимизм, что было на руку для исследования в любых районах в пределах Меланезийской области» [11, р. 174], то вполне разумно выдвинуть гипотезу о том, что у детей манус анимистический

¹ М. Мид поясняла, что это слово она использовала для обозначения бесписьменных народов. Позднее такого рода термины были исключены из нормативного научного словаря антропологов, но общепринятой замены до сих пор не предложено. В дальнейшем мы будем использовать термин «нативный», как это делал, к примеру, в своих работах Ф. Бартлетт.

² Меланезия – совокупность островов и островных групп в Тихом океане к северо-востоку от Австралии с коренным населением, состоящим из двух различных в языковом отношении групп народов: папуасы (около $\frac{2}{3}$ всего населения) и собственно меланезийцы (свыше $\frac{1}{4}$ всего населения Меланезии); последние говорят (в отличие от папуасов) на языках, относящихся к австронезийской семье. Главные острова и группы: Новая Гвинея, архипелаг Бисмарка, Соломоновы острова, Новые Гебриды, Новая Каледония, Фиджи.

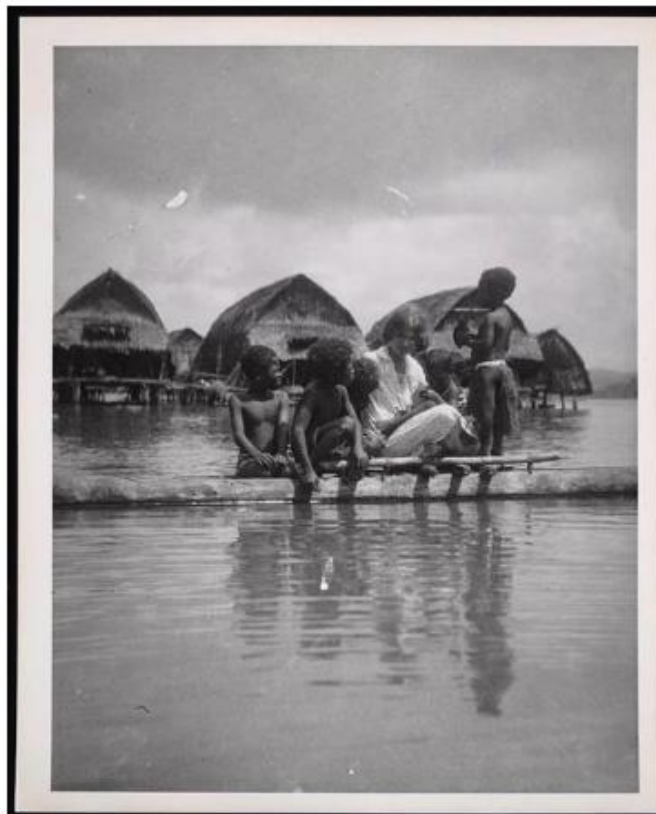
³ Эти острова еще называют «острова Манус» (по названию самого крупного острова).

менталитет должен быть развит в большей степени, чем у их сверстников в западных обществах; а поскольку нет школьного обучения, то различия между мышлением детей и взрослых не должны быть значительными. Однако М. Мид вообще не выдвигала каких-либо гипотез, ограничившись лишь постановкой проблемы: характерны ли для мышления детей народа манус анимистические представления, антропоморфические интерпретации и дефектная логика, которые были обнаружены у детей западных обществ, или «этот тип мышления является продуктом особой социальной среды»? [11, р. 174].

Итак, манус живут в деревнях, расположенных в лагуне прямо на воде; их дома стоят на сваях; занимаются рыболовством и торговлей дарами моря. «У них отсутствовала какая-либо политическая организация за исключением переходящего по наследству военного лидерства в каждой деревне. Община создавалась в соответствии со сложными узлами родства и родственными обязательствами. Правительственная база США была установлена на Адмиралтейских Островах в 1912 г., и большинство мужчин до тридцати пяти лет проводили два-три года по договору о найме в качестве работников на плантации, шхуне или в полиции. Женщины не работали и не разговаривали на пиджин-инглиш — языке работающих мужчин. На южном побережье Манус на тот момент еще не было создано никакой миссии, и все без исключения люди были язычниками» [11, р. 174-175]. Так М. Мид описывает социальную ситуацию на острове Манус в тот период, когда она проводила исследование.



Рис. 1. Остров Манус является частью Островов Адмиралтейства (которые, в свою очередь, входят в архипелаг Бисмарка). В настоящее время острова Адмиралтейства входят в состав Республики Папуа — Новая Гвинея. Коренное население — меланезийцы (см. сноску 2)



Reo Fortune, photographer. Margaret Mead on a canoe with Manus children, 1928.
Gelatin silver print. Manuscript Division, Library of Congress (107)



<http://www.loc.gov/exhibits/mead/images/mm107s.jpg>

Рис. 2. Маргарет Мид на каноэ с детьми манус, 1928. В деревне Пери, построенной на воде, дети осваивали (главным образом посредством подражания [6, с. 181]) основные физические навыки для выживания в раннем возрасте — как плавать, поддерживать равновесие и плыть на каноэ. М. Мид отмечает, что дети пользовались большой свободой и независимостью; количество запретов и ограничений сводилось лишь к тому минимуму, который связан с физическим выживанием, контролем выделительных потребностей и уважением к частной собственности других [12]

Свое исследование М. Мид проводила в деревне Пери в течение полугода с декабря по июнь 1928-1929 гг. Все это время она работала в тесном сотрудничестве со своим мужем, психологом и социальным антропологом Рео Франклином Форчуном (1903-1979), который занимался изучением духовной культуры манус. Это обстоятельство позволило ей существенно сократить время, которое было бы потрачено на понимание общих черт местной нативной культуры.

В течение месяца М. Мид изучила язык манус, что позволило ей проводить исследование с детьми на родном для них языке.

В деревне Пери проживало 210 человек, из которых 87 — молодые люди, не достигшие половой зрелости или только вступившие в нее. Фактические возраста были неизвестны, а их приближенные значения основывались на знании людей об относительном возрасте. Дети, принимавшие участие в исследовании М. Мид, делились на две возрастные группы: 1) 11 мальчиков и 11 девочек в возрасте

приблизительно от двух до шести лет, и 2) 10 мальчиков и 9 девочек от 6 до 12 лет. Таким образом, всего в основном исследовании принимал участие 41 ребенок.



Reo Fortune or Margaret Mead, photographer. Margaret Mead and Reo Fortune in Pere Village, Manus, Admiralty Islands, 1928. Gelatin silver print. Manuscript
DM150n, Library of Congress (106)

<http://www.loc.gov/exhibits/mead/images/mm106s.jpg>

Рис. 3. Маргарет Мид и Рео Форчун в деревне Пери, остров Манус, 1928 [12]

Методы исследования

М. Мид использовала целый комплекс разных методов, не деля их на более или менее важные. Она сгруппировала их по следующим четырем категориям:

- 1) наблюдение спонтанного поведения в обычных социальных ситуациях,
- 2) спонтанное рисование,
- 3) интерпретация чернильных пятен,
- 4) беседа с детьми относительно определенных стимулов, предположительно провоцирующих анимистические ответы.

По поводу этого списка следует заметить, что М. Мид не пыталась воспроизвести методику клинической беседы, которую в своих исследованиях швейцарских детей применял Ж. Пиаже.

Наблюдая за детьми манус в обычных социальных ситуациях (в семьях, в каноэ, во время церемоний, в играх в лагуне или на веранде), М. Мид в форме заметок фиксировала вопросы детей к взрослым, детские ответы на их просьбы, объяснения взрослых, детские отговорки, реакции на ситуации эмоционального напряжения (такие

как ссоры, серьезные заболевания, несчастные случаи, выражение страха взрослыми, появление незнакомцев в деревне; рождение и смерть); детские реакции в ответ на явления окружающей природы (шторм, тропический ураган, поведение животных, тени, отражения в воде, звуковые эхо), отношения между ровесниками, старшими и младшими детьми, между отцами и детьми, матерями и детьми, между детьми и младенцами [11, р. 176].



Reo Fortune, photographer. Margaret Mead on crutches, Pere Village, Manus, 1929. Gelatin silver print. Manuscript Division, Library of Congress (109)

<http://www.loc.gov/exhibits/mead/images/mm0109s.jpg>



Рис. 4. Маргарет Мид на костылях, деревня Пери, Манус, 1929. М. Мид неоднократно ломала правую лодыжку, начиная с 1924 г., когда пострадала от такси в Нью-Йорке. Она сломала ее снова в 1929 г., живя в деревне Пери. Деревенские здания стояли на сваях. Мид упала, когда лестница к ее дому разрушилась. Сельские жители соорудили ей костыли. В последний раз она сломала лодыжку в 1960 г., после чего начала использовать высокую английскую трость, которая стала ее визитной карточкой [12]

Любая ситуация (к примеру, поведение ребенка, когда ему грозило наказание от родителей) становилась объектом наблюдения исследователя. Каждая следующая похожая ситуация также фиксировалась в наблюдении, но не регистрировалась подробно, при условии если подтверждались результаты, основанные на предыдущих наблюдениях. Когда исследователем были получены серии результатов, все отклоняющиеся ответы были тщательно проанализированы, а давший их испытуемый дополнительно обследован, с целью определения, было ли это связано с особенностями семейного воспитания, интеллектуальным развитием или темпераментом ребенка [11, р. 177].



Margaret Mead, photographer. Houseboys, Pere Village, Manus, Admiralty Islands, 1928. From left to right: Kapeli, Pomat, Yesa, Kilipak, and Loponiu. Gelatin silver print. Manuscript Division, Library of Congress (91)



<http://www.loc.gov/exhibits/mead/images/mm0091s.jpg>

Рис. 5. Мальчики, помогающие вести хозяйство в доме М. Мид, деревня Пери, Манус, 1928. Слева направо: Капели, Помат, Йеса, Килипак и Лопонию. Когда М. Мид прибыла в деревню со своим мужем, им построили дом в местном стиле и наняли подростков в возрасте около 12-13 лет, задачей которых было ведение домашнего хозяйства М. Мид. Один из этих мальчиков был Килипак (позже Джонис Килипак), которого Мид описала в 1929 г. как «молодой человек лет тринадцати, быстрый как вспышка, сын правящей семьи, естественный лидер мужчин» [12]



Margaret Mead, photographer or Reo Fortune. "Small girl assistants supervised by Nauna," Pere Village, Manus, Admiralty Islands, 1928. Gelatin silver print. Manuscript Division, Library of Congress (115b)



<http://www.loc.gov/exhibits/mead/images/mm0115bs.jpg>

Рис. 6. «Маленькие девочки-помощники контролируются Науной», деревня Пери, Манус, 1928. Табак, как полагают, был ввезен в Новую Гвинею торговцами

несколько столетий назад. В 1920-1930-х табак использовался в качестве подарков или оплаты. Даже очень маленькие дети курили табак. Дети также жевали стимулирующий орех катеху, орех тропической пальмы. На этой фотографии молодые девочки Манус скручивают табак под присмотром Науны [12]

Помимо систематических наблюдений за детьми М. Мид в течение 5 месяцев собирала детские рисунки, всего было собрано 32000 рисунков.⁴ Никто из детей никогда прежде не использовал карандаш и бумагу. Любая попытка рисования, по наблюдениям исследователя, была ограничена обведением контура тени на мягкой почве палкой с заостренным концом, и то за подобным занятием были замечены лишь старшие дети, но они не создавали подлинных рисунков кроме контуров.

Процедура сбора рисунков была организована следующим образом. Когда ребенок заканчивал рисунок или уставал от рисования, он должен был принести его М. Мид. Экспериментатор фиксировала имя, дату и интерпретацию каждой картины на бумаге в углу. Эта процедура была стандартна для всех детей. Старшие дети спонтанно объясняли свои рисунки, в то время как младшие часто были не в состоянии объяснить свои неразборчивые каракули. Дети более старшего возраста настаивали на объяснении, и это очень быстро стало негласным правилом.

⁴ В другом месте М. Мид сообщает о 35 тысячах рисунков [6, с. 35, 37].



Photographer: Margaret Mead. "Ponkob plays at writing." Pere Village, Manus, Admiralty Islands, 1929. Gelatin silver print. Manuscript Division, Library of Congress (104)

<http://www.loc.gov/exhibits/mead/images/mm0104s.jpg>

Рис. 7. «Понкоб притворяется, что пишет». Деревня Пери, Манус, 1929. Здесь трехлетний Понкоб сидит на одном из стульев М. Мид и Р. Форчуна, делая вид, что он пишет. Дети манус не использовали карандаш и бумагу до данного исследования. Однако они были знакомы с актом письма, наблюдая за М. Мид, Р. Форчуном и колониальными чиновниками. Чтобы специально не заниматься обучением маленьких детей, М. Мид сначала заинтересовала рисованием детей более старшего возраста, ожидая, что младшие дети начнут им подражать. М. Мид выбрала этот подход с целью минимизировать навязчивость введения новой деятельности в культуру [12]

Для рисования М. Мид использовала большие стандартные листы грубой светло-коричневой бумаги цвета, и детям предоставлялся выбор между графитовыми карандашами и мелками. «Цветные мелки никогда не пользовались популярностью среди детей, их выбирали только тогда, когда все доступные карандаши уже были заняты.... Только 14-15-летним⁵ подросткам после четырех месяцев рисования пришла идея использовать цветные мелки для достижения реалистических эффектов, но это было ограничено лишь изображением каноэ и лодок, которые они привыкли видеть цветными [11, p. 177-178].

⁵ М. Мид не комментирует противоречие данного упоминания 14-15-летних подростков с более ранним описанием возраста исследуемых детей.

В целях достижения более контролируемой ситуации исследования М. Мид был использован собственный набор чернильных пятен, каждое из которых было в среднем около полутора дюймов в своем наибольшем размере, синее на белой поверхности (см. рис. 9). Ребенку за одно предъявление она демонстрировала по одному пятну и спрашивала: «На что это похоже?». Ответ регистрировался без комментария. Если ребенок медлил с ответом или стеснялся, экспериментатор добавляла ободряющую фразу типа: «Приступай», или «Ты понял задание, не так ли?».

Кроме того, М. Мид предлагала детям ответить на ряд вопросов, используя несколько придуманных ею ситуаций, провоцирующих анимистические интерпретации. Такими ситуациями были [11, р. 178-179]:

1. Приписывание злонамеренного поведения каное, которое отнесло от места его стоянки. «То каное плохое, не так ли? Оно уплыло».

2. Приписывание личностных черт китайским стеклянным перезвонам («музыке ветра»). Это было устройство, состоящее из прямоугольных стеклышек, подвешенных тонкими шнурами к опорному кольцу, и листов бумаги, закрепленных на этой конструкции таким образом, что легкий ветерок приводил в движение бумагу и заставлял стеклянные части издавать звуки, ударяясь друг о друга. В этом «эксперименте» Мид пыталась приспособить «музыку ветра» к местным магическим представлениям о *ramus* — амулетах, которые заставляют других людей давать то, что Вы просите.

3. Демонстрация «танцующей куклы» по типу той, что делают из бумаги для Рождественских ёлок. Когда эти куклы находятся в подвешенном состоянии, ими можно управлять, едва дергая за веревочки.

4. Приписывание своей неудачи карандашу. Если ребенок выполнял рисунок, который затем он считал неудавшимся и проявлял свое неудовольствие, замечая при этом: «Плохой рисунок» или «Я просто рисовал, вот и все», М. Мид спрашивала его: «Плохой карандаш, правда? Карандаш не делает хорошей работы?».

5. Вопрос о том, как надпись на бумаге производилась пишущей машинкой. С самого начала дети проявляли к ней нескрываемый интерес. Они толпились вокруг машинки в течение часа, терпеливо пытаясь проанализировать механизм.

6. Ситуация с японскими бумажными цветами, которые распускаются, когда помещаются в воду. Исследователь в инструкции подчеркивала, что должно было произойти кое-что очень важное, настоятельно рекомендовала детям быть более внимательными и погружала один из бумажных шариков в чашу с водой, и регистрировала комментарии испытуемых.

Как в естественных жизненных, так и в искусственных ситуациях М. Мид прежде всего интересовали различные формы одушевления (персонализации) движущихся и/или звучащих неодушевленных объектов. При анализе результатов проведенных в течение пяти месяцев непрерывных наблюдений за поведением и речью детей М. Мид проводила различие между «спонтанным анимизмом» и принятием ребенком анимистических категорий, укорененных в самом языке манус. Она утверждала, что «когда англоговорящий ребенок ссылается на корабль (*ship*), употребляя местоимение «она», это не является фактом спонтанного анимизма, он просто действует в соответствии с общепринятой категорией пола. Но когда ребенок рисует пароход, придавая ему определенное положение, изображая лицо и приписывая человеческие действия пароходу, это — проявление спонтанного анимистического мышления» [11, р. 180]. Аналогично, если ребенок говорит с собакой, лошадью, кошкой или попугаем, то он это может делать, подражая традиционному поведению взрослого, но если ребенок продолжительное время разговаривает с игрушечной машинкой или с деревом,

спонтанно приписывая им человеческие черты, такое (по мнению, М. Мид) нетипичное поведение можно считать анимистическим.

Поэтому Мид не классифицировала как проявления спонтанного анимизма такие ситуации, когда ребенок манус говорил: «Дух жены Pondramet женился на духе Sori вчера вечером». «Говоря так, ребенок просто повторял часть сплетни, услышанной в разговоре взрослых. Взрослые манус верят, что духи всех умерших живут среди них в деревне; они все время общаются с этими духами через прорицателей и медиумов. Дети в целом принимают предполагаемое присутствие духов, и бессмысленно повторяют комментарии своих родителей по этому поводу» [11, р. 180]. Только если ребенок спонтанно разрабатывал идею духов, говорил с ними, видел их, призывал их для своих личных целей, М. Мид рассматривала подобные высказывания как спонтанно анимистические.

В отношении животных действовало свое решающее правило: когда ребенок манус называл кабана по имени и звал его есть, что являлось точным воспроизведением поведения взрослого, Мид не относила это поведение к спонтанному анимизму. Но если ребенок был замечен за разговором с собакой, комментировал ее чувства или даже обращался к ней с замечанием, то это считалось проявлением анимизма, поскольку собаки у манус не имеют кличек и никогда не упоминаются в беседах. Местные жители управляли ими при помощи пинков, затрещин и низких гортанных звуков [11, р. 180-181].

Обобщая приведенные примеры, М. Мид пишет: «я рассматривала строго традиционное поведение, выраженное в языке или вере, как недостаточное доказательство того, что ребенок спонтанно одушевляет явления природы, животных или неодушевленные объекты или создает воображаемых несуществующих персонифицированных существ» [11, р. 181].

Основные результаты

М. Мид не обнаружила ни одного (!) случая одушевления или персонификации ребенком манус собак, рыб, птиц, солнца, луны, ветра или звезд. Не встретила она и объяснений детьми случайных событий, таких как уплытие каноэ, потеря предмета, необъяснимый шум, внезапный порыв ветра, падающее семя от дерева и т.д., сверхъестественными причинами. Этот факт поразил ее, поскольку, например, если камень внезапно падал в кустарнике около взрослого человека, он обычно бормотал: «Дух». «Обычное объяснение причин потери любого маленького предмета, такого как нож, например, при условии, что версия воровства была отклонена, состоит в том, что его взял дух. В представлении взрослых духи вкладывают идеи в умы людей, и ответственны за любое безумное или ненадежное поведение — в нативной⁶ идиоме, дух «крутит шею» у несчастного сумасшедшего человека». [11, р. 181]. Парадоксально, дети не только не строили новые и спонтанные объяснения, чтобы пояснить происхождение явлений природы, непонятных звуков или движений вокруг них или поведение животных, но они фактически в значительной степени пренебрегали существующими в самой культуре объяснениями.

Эти негативные результаты наблюдений М. Мид были подтверждены и рисунками детей. Не было обнаружено никаких животных, действующих подобно людям, никакого одушевления явлений природы или неживых объектов во всем многотысячном наборе рисунков. В частности, солнце и луна рисовались без какого-

⁶ Здесь это слово использовала сама М. Мид.

либо очеловечения. В культуре, такой как у манус, где сверхъестественное проникает во все сферы повседневной жизни, как обнаружила М. Мид, дети не отражают его в своих рисунках. Вместо этого они были сосредоточены на изображении реального мира вокруг них.

«Было только несколько рисунков, на которых, как говорили дети, были изображены духи, несмотря на то, что эти существа занимали треть мышления и бесед взрослого; рисунки духов не содержали специальных особенностей; многие неудачные попытки изображения человеческой фигуры классифицировались как *tchinals*⁷. Не было изображено никаких сцен того, как *tchinals* поедают людей или как *tchinals* превращаются в другие вещи, как это, например, происходило в рассказах. Не было никаких сцен, в которых духи убивали людей или крали их души, или любых других сцен, изображающих традиционное общение между духами и людьми. Не было обнаружено никаких рисунков черепов, хотя череп, материальное жилище духа, висел на стропилах почти каждого дома в Пери. Единственные сцены, которые изображались, были строго реалистичными — поединки, игры с мячом, состязания по гребле, сцены лова черепахи или акулы» [11, р. 183-184].

Более подробно М. Мид останавливается на фактах обращения детей к духам, которых (т.е. фактов) было довольно мало. Мид рассматривала эту тему в двух аспектах: (1) обращение к личному духу-хранителю и (2) обращение к кому-то из общей популяции деревенских духов.

(1) «Маленьким мальчикам в возрасте 5-6 лет, за исключением семей, где было несколько детей, назначали охраняющего их духа. Обычно это был или дух умершего мальчика, или ребенок, родившийся в мире духов.... Теоретически этот дух был всюду с ребенком, чтобы защитить его от всех опасностей, особенно от злонамеренного нападения других духов. Чтобы оценить обращение детей к охраняющим их духам необходимо кратко описать отношения между взрослым мужчиной и его духом (т.е. особым умершим родственником мужского пола, череп которого висит в его доме и на кого он полагается для защиты).

Человек общался со своим духом посредством медиума, или прорицателя. Через медиума он спрашивал мнение своего духа относительно того или иного вопроса и получал длинные и детализированные ответы. Используя свои гадальные кости, или гадальные кости предсказателя, он задавал свои вопросы духу, ответы на которые могли быть выражены в символах, означающих «да» или «нет». Человек мог также проконсультироваться со своим духом, задать вопрос, протыкая лист бетеля, и наблюдая, в какую сторону листа потечет сок. Перед этим последним типом коммуникации человек мог непринужденно вслух беседовать со своим духом в течение нескольких минут. Помимо консультаций с духом, человек также передавал ему свои пожелания сопровождать других членов его семьи в опасных экспедициях» [11, р. 182].

Все это дети прекрасно видели и слышали. Но на своих собственных духов-хранителей, по наблюдениям М. Мид, они не обращали такого внимания. «Большинство из них могло назвать имя своего духа, но далеко не всегда степень родства. Ни один ребенок не утверждал, что видел своего духа, и не знал другого ребенка, который когда-либо видел своего духа» [11, р. 182]. Только один ребенок когда-то разговаривал со своим духом, но он слыл среди сверстников не вполне нормальным.

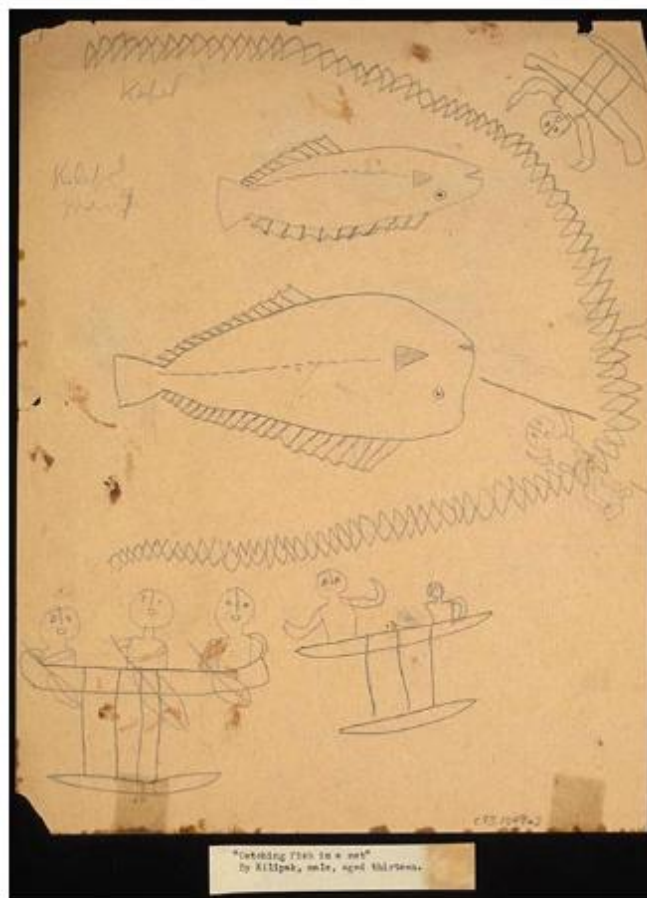
⁷ Tchinal – зловредный «дьявол земли» (mischievous land devil), которого взрослые манус призывали, чтобы угрожать детям. Однако, как утверждает М. Мид, большинство детей не верили в «земных дьяволов» и не боялись их. Самое удивительное, что М. Мид, вероятно, считала, что из таких детей вырастают взрослые, которые верят в *tchinals*.

М. Мид также отмечает, что мальчики никогда не хвастались наличием духов, несмотря на то, что у девочек их не было, хотя мужчины акцентируют это преимущество перед женщинами.

(2) В целом, в обращении к духам дети проявляли очень немного интереса. М. Мид собрала только полдюжины рисунков, где были изображены духи, а не люди. Тем не менее, у них не было никаких отличительных признаков духов.

«Дети слышали довольно много рассказов о деятельности духов, некоторые из которых они помнили наизусть. Когда ребенок заболел, проводился спиритический сеанс. Часто ребенок и даже подросток тринадцати-четырнадцати лет, не знал духовных причин греха, который вызвал его болезнь. (Это был не его грех, но всегда проступок кого-то из старших родственников)» [11, р. 183]. Однако дети не играли в игры, вовлекающие духов.

«Ситуации обращений детей к *tchinals* (земным дьяволам) несколько отличались от взрослых традиций. Духи — важный компонент мира взрослых; взрослые большую часть времени действовали в соответствии с пожеланиями духов; их имена не сходили с уст взрослых. С *«земными дьяволами»*, однако, было все по-другому. Родители угрожали ими детям, которые отправлялись играть на достаточно отдаленный остров; но сами дети без опаски шли туда, и никогда не обсуждали *«земных дьяволов»* между собой. Дети принимали понятие *tchinal* с доброй иронией, но не сильно в это верили. Однажды я видела, что они играли, хватая друг друга с криками: «Я — сэр *Tchinal*. Я ем людей». Но это случилось лишь один раз. В своих рисунках они взяли за привычку маркировать любой рисунок человека, который был неудачным, как *tchinal*. Анализ групповых и индивидуальных рисунков показал, что не было никакого единого стиля изображения *tchinal*; это была просто дефектная или случайная нелепая попытка рисунка человека. Даже традиционные характеристики *tchinal*, такие как длинные спутанные волосы и длинные ногти на пальцах, не появлялись в рисунках. Дети не только были не в состоянии творчески придать законченный вид традиционному понятию, но они даже забывали использовать некоторые из существенных традиционных особенностей» [11, р. 183].



"Catching Fish in a Net" by Killpak, New Guinea, male age 13. Page 1.
Pencil drawing. Manuscript DMison, Library of Congress (92)

<http://www.loc.gov/exhibits/mead/images/mm0092p1s.jpg>

Image 1 of 2

Рис. 8. «Ловля рыбы в сети», рисунок Килипака (мальчик 13 лет). Это рисунок ребенка, которого М. Мид характеризует как «самого яркого» в группе старших мальчиков, у которых она собрала свои первые рисунки. М. Мид не обнаружила тенденции к спонтанному анимизму в рисунках, но она действительно наблюдала некоторые изменения в типах рисунков в зависимости от пола и возраста. Девочки, например, часто украшали рисунки и использовали цвет, в то время как мальчики избегали цвета и изображали «реалистические» сцены и предметы, такие как люди, животные и суда [12]

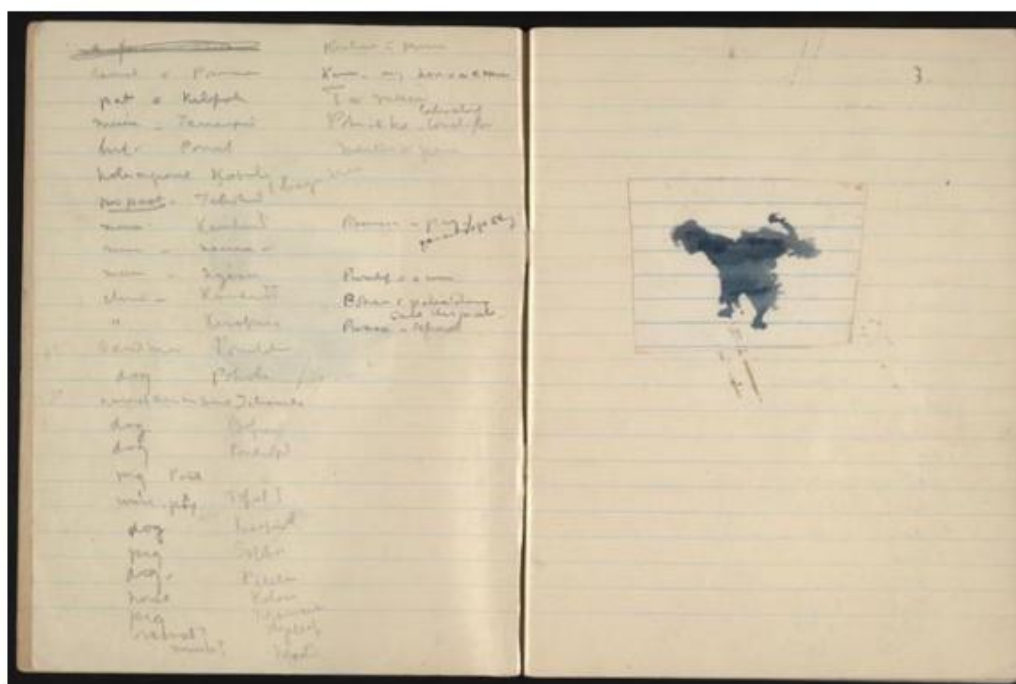
Еще один любопытный пример, показывающий, если не оппозицию, то значительный разрыв менталитетов детей и взрослых, касается их представлений об отражениях в воде. «Взрослые верили, что, если изображение человека попадает в пресную воду, то часть его души остается там, во власти пресноводного демона, и чтобы вернуть душу необходимы магические обряды. Взрослые остерегались брать детей на материк, потому что те не относились к этой вере серьезно, а вместо этого любили смотреть через край каноэ на свои меняющиеся отражения в пресной воде. В этом случае дети фактически отвергали представление о том, что отражение — неотъемлемая часть личности, т.е. дологическое понятие, которое должно быть, по старой гипотезе, особенно близким для незрелого разума» [11, p. 183].

Тест чернильных пятен также не дал результатов, которые указывали бы на склонность к спонтанной анимистической мысли у детей. Детские ответы были разделены М. Мид на три группы, которые, однако, не коррелировали ни с возрастом, ни с полом.

(1) Дети, которые искренне пытались обнаружить, что означало чернильное пятно, случайно наталкивались на ответ, давали его убежденно и иногда с объяснительными деталями, показывая, какая часть пятна убедила их, что их интерпретация была правильна. Это была самая многочисленная группа.

(2) Дети, которые начинали с попытки обнаружить надлежащую интерпретацию, но чей интерес вскоре исчезал, и тогда они предлагали одни и те же объяснения в более или менее правильном чередовании в течение всех серий. Поэтому их ответы могли быть: собака, свинья, человек, свинья, собака, человек и т.д.

(3) Дети, которых чернильные пятна так слабо наводили на мысль, что они должны были озираться вокруг себя для предположений, и затем называть чернильное пятно горшком или предметом мебели. Эта группа была наименее многочисленной [11, р. 184].



Margaret Mead. Field notebook with projective testing materials, Manus, Admiralty Islands, 1929. Manuscript Division, Library of Congress (99)

<http://www.loc.gov/exhibits/mead/images/mm0099s.jpg>

Рис. 9. Рабочая тетрадь с проективным тестовым материалом. Манус, 1929. М. Мид использовала психологические тесты с целью создания более контролируемой ситуации исследования. Эта тетрадь содержала набор чернильных пятен и детские ответы на них. Дети в целом описывали вещи вокруг них, такие как свиньи и собаки. М. Мид заметила, что, когда некоторые дети затруднялись в интерпретации чернильного пятна, они называли его «tchinal» [12]

Планируя наблюдения, направленные на обнаружение и фиксацию проявлений спонтанного анимистического мышления, выраженного в разговоре, играх и т.д. детей,

М. Мид ожидала, что этот аспект исследования приведет к самым интересным результатам. Результаты, однако, снова оказались отрицательными. Она не обнаружила свидетельств спонтанного анимистического мышления в безудержных высказываниях или играх детей манус на протяжении всех месяцев непрерывных наблюдений.

Анализируя комментарии детей на различные ситуации, М. Мид получила следующие данные.

(1) «Приписывание злого намерения каноэ, которое угнало течение. Стимульный вопрос: «Это каноэ плохое, не так ли? Оно далеко уплыло».

Ответы девочек в возрасте 3-6 лет.

Masa. Нет; Popoli⁸ не закрепил его.

Kawa. Нет; punt (используется для крепления каноэ) выскользнул.

Maria. Нет; оно не было закреплено.

Ngalowen. Popoli глуп; он не закрепил его правильно.

Itong. Нет; оно не было закреплено правильно.

Saliko. Я могу закрепить каноэ; Popoli не может.

Alurwa. Нет; нет крепления; нет punt» [11, p. 185].

Мальчики давали, по сути, такие же ответы, как и девочки.

(2) Стекланные перезвоны. Детей не вдохновил намек на *ramus*⁹ к поиску анимистических объяснений. «Вместо этого они немедленно принялись за изучение того, что создает звук. Типичный ответ для детей пяти-шести лет был: «Ветер вращает бумагу. Она трясет шнуры. Затем стекла ударяются друг о друга, и они звучат». Типичный ответ для младших детей имел такой порядок: «Бумага движется. Она толкает. Это звучит» или «Ветер дует. Стекла ударяются. Они звучат» [11, p. 186].

(3) Танцующая кукла. «Ответы здесь были двух типов. Некоторые из самых младших детей реагировали подражанием разболтанным движениям куклы. Только после этого они размышляли об источнике движения. Старшие дети сразу хотели манипулировать куклой. Типичный ответ младшего ребенка после подражательного танца в течение минуты: «Она дергает за ниточку, а эта танцует». Типичный ответ старшего ребенка: «Дайте мне подергать за ниточку и встряхивать ее. Дайте мне сделать ее танцующей» [11, p. 186].

(4) Приписывание злого намерения карандашу. Никто из детей не поддался на провокацию. Все приписывали неудачу себе, не пытаясь переложить ответственность на козны карандаша.

(5) Пишущая машинка. Это была более сложная проблема, но дети от 5-6-летнего возраста неплохо разобрались в механике действий: удар по клавише, скачок рычага («палки») с литерой, нажатие на черную ленту, появление отпечатка. Дети помладше предпочитали наблюдать без комментариев.

(6) Японские бумажные цветы. «Типичный ответ младшего ребенка: «вода проникает внутрь и делает его больше, как гибискус» (в языке манус нет общего слова для цветка). Типичный ответ старшего ребенка: «Это скручено. Вода ослабляет его. Похоже на гибискус, не так ли?» Оценивая точность этого ответа, нужно принять во внимание, что эти дети проводят свою жизнь на воде, и понимают ее действие намного лучше, чем цивилизованные дети» [11, p. 186].

⁸ «Имя Popoli используется повсюду для указания на ребенка, который не закрепил каноэ должным образом. На самом деле встречаются различные имена, когда эксперимент повторялся при разных обстоятельствах» [11, p. 185].

⁹ Амulette, см. раздел «Методы исследования».

Обсуждение

Результаты всех использованных методов исследования, по мнению М. Мид, однозначно показывают, что «дети манус не проявляют склонности к спонтанной анимистической мысли, а то, что они обнаруживают, вполне законно назвать негативизмом по отношению к объяснениям, выраженным в анимистических, а не в практических терминах причины и следствия. Дети манус являются менее спонтанно анимистическими и менее традиционно анимистическими, чем взрослые манус. Этот результат находится в прямом противоречии с результатами в нашем собственном обществе, в котором дети оказывались более анимистическими, как в традиционном, так и спонтанном проявлении, чем взрослые. Когда обнаруживается такое обратное соотношение в двух контрастирующих обществах, то, очевидно, объяснение следует искать на основе культуры; чисто психологическое объяснение здесь неуместно» [11, р. 186]. Без всяких сомнений М. Мид отклоняет представление, что тенденция к спонтанной анимистической мысли является функцией незрелого умственного развития.

По мнению М. Мид, существует два альтернативных объяснения полученным данным, оба из которых отводят более или менее важную роль культуре.

Первая альтернатива основана на предположении о том, что человеческий разум обладает универсальными тенденциями¹⁰ «как к анимистической мысли, так и к неанимистическим практическим наблюдениям за причинно-следственными связями. Исходя из этой предпосылки, можно было бы полагать, что в современном обществе поддерживаются методы обучения, которые, как правило, препятствуют анимистическим тенденциям человеческого разума, вплоть до их полного подавления, в то время как система обучения манус противодействует практическим неанимистическим мыслительным процессам, в силу чего растущий человек становится более анимистическим и менее материалистичным в своих взглядах. Эта теория признает психологический субстрат тенденции к анимистической мысли, и отводит культуре скорее подавляющую, нетворческую роль» [11, р. 187].

Последнее замечание можно понять как указание на то, что М. Мид не согласна с первой альтернативой, и отдает предпочтение второй, которой к тому же она уделяет гораздо больше внимания и которая отвергает возможность спонтанного возникновения у детей анимистического мировосприятия¹¹.

¹⁰ К сожалению, М. Мид не уточняет, как она понимает «универсальные тенденции», можно лишь догадываться, что речь идет о спонтанном и независимом от культуры механизме возникновения анимистического мировосприятия. По-видимому, близкую идею развивал С.Л. Франк: «Как известно, для мировосприятия ребенка и первобытного человека характерно, что они сознают себя всегда и повсеместно окруженными потенциями "ты-образного" характера, что для них весь мир исполнен "духов", одушевленных сил, к которым они стоят в отношении "я-ты"; Бергсон... мастерски показал (в противоположность Леви-Брюлю), что все мы — несмотря на нашу "просвещенность" — в нашей инстинктивно-непосредственной жизненной установке остаемся "детьми" и "первобытными людьми", т.е. что здесь дело идет не об онтогенетической или филогенетической ступени духовного развития человека, а о постоянной, основоположной тенденции человеческого духа» [9, с. 360].

¹¹ На наш взгляд, предлагаемое далее объяснение отсутствия анимистического мировосприятия у детей манус и, напротив, его развития у «западных» детей является отличным доказательством правоты Л.С. Выготского (1926/1991): «Никто еще не показал, что ребенок в развитии повторяет историю человечества... Напротив того, существенные изменения картины воспитания в зависимости от социальной обстановки и среды, правильнее сказать, от той общей стихии жизни, в которую входит ребенок с минуты рождения, — все говорит скорее против биогенетического закона, во всяком случае, против его прямого перенесения из биологии в психологию. Ребенок способен к реальному и правдивому

«Альтернативное объяснение отвергает положение о том, что у человеческого разума есть универсальная тенденция к анимистической мысли, и рассматривает ее только как особенность (idiosyncrasy) некоторых человеческих умов. Отсюда далее можно предположить, что анимистические тенденции отдельных взрослых умов оставили свой след в естественном языке и человеческих учреждениях, в силу чего человек, родившийся в человеческом обществе, сталкивается с набором анимистических концепций и предположений, готовых для усвоения. Согласно этой теории, дети, родившиеся в нашем обществе, под влиянием культуры становятся сначала анимистическими, а затем, посредством более поздних процессов обучения, эта анимистическая тенденция критикуется и значительной мере преодолевается» [11, p. 187].

Анализируя язык, религиозные верования, мифологию, фольклор и методы обучения у манус, М. Мид пришла к трем выводам о культурных факторах неанимистического менталитета детей манус.

1. **Язык манус**, относящийся к австронезийской языковой семье, является бедным и простым, без фигур речи (бедный метафорами), без категории пола и без богатой образности. «Среди сотен текстов, записанных доктором Форчуном, найдено только три сравнения. Глаголы, описывающие специфически человеческие действия, не используются для описания действий неодушевленных объектов. Ветер дует. Солнце не улыбается и не просыпается. Есть только одно местоимение третьего лица для всех родов. Язык не дает детям стимулирующих толчков к спонтанной анимистической мысли.

Сравним эту ситуацию с богатством метафор и анимистических внушений в английском языке. Детей учат различать между "он", "она" и "оно"; и затем они указывают на луну персонализированно "она", а суда (ships) описывают в анимистических терминах, которые смутили бы взрослого манус. Детей знакомят с поэзией, в которой природные явления и животные все время персонализируются... Таким образом, в то время как язык манус не предоставляет лингвистической базы для спонтанного анимизма, английский язык это делает» [11, p. 187-188].

2. Воспитательная практика манус: раннее физическое воспитание

«Поскольку дети манус вынуждены в очень раннем возрасте развивать правильное физическое приспособление к своей среде, все их внимание сфокусировано на причинно-следственных связях, пренебрежение которыми могло бы угрожать здоровью и жизни. В возрасте 2-3-х лет дети манус познают свойства огня и воды, учатся оценивать расстояния, учитывать иллюзии при наблюдении объекта под водой, учитывать препятствия и их опасность для возможного повреждения каноэ и т.д. Суровая действительность, которая не допускает оправданий, ибо ребенок наказывается за неловкость или физическую неудачу, заставляет детскую мысль идти по практическому пути. Кроме того, в материальной среде нет механических сложностей, таких как сложные машины, которые превосходят понимание детей и поэтому способствуют анимистическим интерпретациям. Простые механические принципы, на основе которых нативные¹² манус создают свои каноэ и затем плавают на них, или строят дома, не представляют тайны» [11, p. 188].

истолкованию явлений, хотя он, конечно, не может сразу объяснить все и до конца. Ребенок, предоставленный самому себе, никогда не оказывается ни анимистом, ни антропоморфистом, и если такие наклонности у ребенка развиваются, то вина за это падает почти всегда на окружающих ребенка взрослых» [2, с. 297].

¹² В данном случае слово «нативный» употребила сама М. Мид.

«Взрослые манус опасаются помешать детям в их усилиях в развитии физического контроля по отношению к своей среде. Детям никогда не говорят, что они "слишком маленькие", "слишком слабые", "недостаточно взрослые", чтобы что-то делать. Каждый ребенок поощряется прикладывать свои максимальные усилия, но всегда с учетом его индивидуальной способности, без оскорбительного сравнения с другими детьми. Это не ставит его в неловкое положение. И если ребенок пытается сделать что-то сверх своей способности, то его переключат на что-то другое, чтобы он не расстраивался... Внимание ребенка всегда концентрируется на том, что он может сделать сейчас, а не на том, что он неспособен сделать. Нет необходимости сравнивать с методами обучения нашего собственного общества, методами в какой-то мере императивными из-за опасной механической сложности современной жизни, а отчасти из-за традиционных установок на раннее (скороспелое) развитие» [11, p. 188].

3. Воспитательная практика манус: позднее духовное воспитание

«Третья причина, предлагаемая для объяснения отсутствия анимистического мышления у ребенка манус, заключается в специфических образовательных установках манус в отношении нематериальной культуры. Детей рано и кропотливо обучают ходьбе, плаванию, лазанию, обращению с каноэ, стрельбе из лука и точному бросанию копья. Их учат говорить. Но им не предоставляют какого-либо обучения, касающегося социальных и религиозных аспектов взрослой жизни, за редкими угрозами духами или «земными дьяволами», к которым дети быстро научаются относиться только как к домовым. Детям не рассказывают никаких историй, и не ожидается, что им будут интересны рассказы, которые предназначены для «мужчин и женщин, а не для детей». Поскольку мифы играют очень небольшую роль в жизни манус, и редко рассказываются — средний взрослый не может поведать более четырех-пяти полных рассказов, а дети не слушают их. Они не обязаны подчиняться воле духов; когда они болевают, то это из-за грехов взрослых, и от них не требуют и не ожидают понимания тонкостей религиозной жизни. Детям разрешают присутствовать на религиозных церемониях, но они не принимают в них участия; все социальные, экономические и религиозные церемонии рассматриваются как утомительные вещи, которые делают взрослые, и от которых освобождаются дети. Если бы их активно отгораживали от взрослой жизни, то их любопытство могло бы стимулироваться¹³; но поскольку это не так, дети в основном остаются безразличными. В то время как наших детей знакомят со сказками мифами и традиционным богословием, детей манус учат религиозным понятиям, которые могли бы быть богатой почвой для спонтанного анимизма, очень поздно, девочек в пубертатном возрасте, а мальчиков часто уже после наступления половой зрелости» [11, p. 188-189].

¹³ Психологическую правду этого утверждения можно проиллюстрировать на примере из автобиографии Павла Флоренского: «Мать моя гнала сказки от нас детей беспощадно, и самые понятия народной мифологии должны были остаться чуждыми нам... Желая обезопасить меня от «мистики», родители на деле работали в обратную сторону... Я тем жаднее и тем страстнее рвался сюда своими путями... сам создавая свою мифологию и ревностно восстанавливая мифологию народную» [8, с. 162, 166].



Reo Fortune, photographer. Margaret Mead carrying a Manus girl, probably Piwen, on her back. 1928. Gelatin silver print. Manuscript Division, Library of Congress (110)

<http://www.loc.gov/exhibits/mead/images/mmm110s.jpg>

Рис. 10. Маргарет Мид несет девочку Манус на своей спине, 1928. М. Мид интересовалась в течение своей карьеры способами, которыми детей держали и переносили с места на место в различных культурах. Она отметила в своих примечаниях, что среди сельских жителей Перу «реакция схватывания горла взрослого появляется очень рано». Поскольку большая часть деревенской жизни происходила в воде или на воде, маленьких детей взрослые носили на своих плечах и спинах [12]

Чтобы у читателя не сложилось ошибочное мнение, будто М. Мид идеализирует воспитательную систему манус, приведем её высказывания, свидетельствующие об очевидных недостатках этой системы: 1) «...детям позволяют совершенно свободно проявлять свои чувства, их не учат сдерживать ни свой язык, ни свой темперамент. Их не учат уважать родителей, им не прививают гордости за их культурную традицию» [6, с. 175-176]; 2) «Ребенок у манус — это повелитель вселенной, недисциплинированный, не сдерживаемый никаким почтением или уважением к старшим, живущий в состоянии почти полной свободы, которую ограничивают лишь некоторые правила приличия. (...) У него типичная психология избалованного ребенка. Дети у манус всегда только требуют и никогда ничего не дают» [6, с. 189]; 3) «...дети манус ведут скучную, неинтересную жизнь, добродушно возятся до изнеможения, затем валяются в пространии, до тех пор, пока не отдохнут достаточно, чтобы снова начать возиться» [6, с. 176].

«Итак, в самой культуре манус мы можем найти объяснение различий между мышлением детей манус и взрослых манус: язык не предлагает стимулов; метод обучения фиксирует детское внимание в противоположном направлении; хотя взрослая культура предоставляет каждому поколению в зрелом возрасте ряд традиционных анимистических понятий, но они не навязываются детям. Совсем иные условия встречаются в нашем собственном обществе: язык является богато анимистическим; детям не дают столь строгого обучения в физическом приспособлении к понятной физической среде, которой легко манипулировать; и традиционный анимистический материал, который отрицается современным научным мышлением, все еще рассматривается как подходящий материал для воспитания детей» [11, p. 189].

Тем не менее приводимый дальше последний абзац статьи свидетельствует о том, что М. Мид не считает эти выводы полностью доказанными своим исследованием, и указывает на необходимость продолжения исследований.

«Одному эксперименту, в одной нативной¹⁴ культуре, по силам сделать только отрицательные выводы. Анимистическая мысль не может быть объяснена на основе интеллектуальной незрелости. Необходимы дальнейшие исследования, чтобы определить, следует ли анимизм рассматривать как тенденцию всех человеческих умов, которая может стимулироваться или подавляться образовательными факторами, или же как особенность (*idiosyncrasy*) некоторых человеческих умов, которая кристаллизовалась в языке и учреждениях человеческого рода».

В литературе сложилось весьма своеобразное отношение к этому исследованию. С одной стороны, признается, что оно, как и ряд других полевых исследований М. Мид, являются пионерскими не только в культурной антропологии, но и культурной психологии (причем задолго до ее официального возникновения). В то же время у многих исследователей детского анимизма «негативные» результаты М. Мид вызывают до некоторой степени недоумение. Им не придается большого теоретического значения, как будто они в лучшем случае имеют частный характер и не отражают общих закономерностей. В качестве примера сошлемся на следующее высказывание: «Действительно, исследование Маргарет Мид (1932) на детях острова Манус, входящего в Острова Адмиралтейства, было новаторским исследованием анимизма. Однако её радикально отрицательные заключения, обычно не поддерживались в многочисленных последующих репликациях, вдохновленных Пиаже. Ранние репликации включают работу Dennis (1943) с индейскими детьми Zuni и Hopi, и работу Jahoda (1958) с Га (Ga), Эве (Ewe) и Фанте (Fante) в Гане» [10, p. 26]. Думается, что так называемые «негативные» результаты на самом деле окажутся позитивными, как только они будут рассмотрены не с точки зрения универсалистских (этик) ориентаций кросс-культурной психологии, а с точки зрения адекватной теории, учитывающей сложные и разнообразные взаимоотношения культуры и развивающейся личности.

Литература:

1. Белик А.А. Культурная (социальная) антропология: Учебное пособие. М.: РГГУ, 2009.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991
3. Кон И.С. Маргарет Мид и этнография детства // Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения. М., Наука, 1988, с. 398-425.
4. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление. — М.: Прогресс, 1977.

¹⁴ Так у М. Мид.

5. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. М.: Атеист. 1930.
6. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения. М., Наука, 1988.
7. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка М.: Педагогика-Пресс, 1994.
8. Флоренский П.А. Детям моим. Воспоминания прошлых дней. М.: Моск. рабочий, 1992.
9. Франк С.Л. Сочинения. М.: Правда, 1990
10. Jahoda G., Krewer B. History of cross-cultural and cultural psychology // Handbook of Cross-Cultural psychology, v. 1, 2nd ed., Boston et al.: Allyn and Bacon, 1980, pp. 1-42.
11. Mead M. An Investigation of the Thought of Primitive Children, with Special Reference to Animism [Электронный ресурс] // The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, 1932, vol. 62, pp. 173-190.
12. Электронный ресурс: <http://www.loc.gov/exhibits/mead/>

Поступила в редакцию: 15.03.2014 г.

Сведения об авторах

И.С. Дубовская – аспирант кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», педагог-психолог МАДОУ ЦРР д/с № 25 «Золотой ключик» города Дубны Московской области.

Б.Г. Мещеряков – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна».

E-mail: borlogic@yahoo.com