

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Методологическое и методическое введение в «Этнопсихологию»</b>	4
<b>Раздел 1. Предмет этнопсихологии как области современного научного познания</b>	15
Тема 1. История становления и развития этнопсихологии как науки	15
Тема 2. Философская антропология – методология этнопсихологии.	
Основные понятия этнопсихологии	21
Тема 3. Семья, народ, нация как «измерения» и ресурсы этноса	36
<b>Раздел 2. Этнос и социальный субъект: общее и различное</b>	38
Тема 4. Этнос и социальный субъект как исторически сложившиеся формы субъекта жизни	38
Тема 5. Параметры и константы субъектности этноса как главного способа существования этноса	52
Тема 6. Этногенез и социогенез. Современные этнопсихологические эмпирические исследования	58
<b>Раздел 3. Психологическая модель субъектности этноса как система кодов субъектности этноса</b>	87
Тема 7. Содержание психологической модели субъектности этноса	87
Тема 8. Идентичность народа в языке повседневного	92
Тема 9. Социальные причины экстремизма, национализма и терроризма	116
Заключение	122
<b>Приложения:</b>	
1. Тематический план дисциплины «Этнопсихология»	124
2. Вопросы для подготовки к экзамену	125
3. Классификация точек зрения на «идентичность»	128

## **Методологическое и методическое введение в «Этнопсихологию»**

**Целевая установка:** уяснить исследовательские и мировоззренческие установки необходимые для адекватного освоения дисциплины «Этнопсихология», подкрепить мотивацию студентов к неформальному отношению к материалу учебного пособия, настроить аудиторию на активную самостоятельную исследовательскую и аналитическую работу по овладению содержанием дисциплины «Этнопсихология».

**После изучения данного методологического и методического введения студенты смогут:**

- обсуждать актуальность изучения этнопсихологии в академическом бакалавриате;
- обосновать и применять в процессе вузовского обучения в университете практико-ориентированную тактику и исследовательскую стратегию образования;
- объяснить, в чем состоит проблема понимания предмета этнопсихологии;
- изложить основные методологические принципы этнопсихологии;
- назвать объект и предмет этнопсихологии как области современного научного познания.

### **План**

Актуальность изучения этнопсихологии в академическом бакалавриате.

Практико-ориентированная тактика и исследовательская стратегия образования в университете.

Проблема понимания предмета этнопсихологии.

Методологическое введение в этнопсихологию: конкретизация сценария этнопсихологии.

Предмет этнопсихологии как области современного научного познания.

**Актуальность изучения этнопсихологии в академическом бакалавриате. Практико-ориентированная тактика и исследовательская стратегия образования в университете.** В настоящее время, благодаря развитию электронных библиотечных систем, индивидуальных сайтов ведущих ученых России и зарубежных, переведенных на русский язык источников, большому массиву бумажных версий новых и ранее написанных работ, освещающих проблемы и опыт изучения народов различных регионов мира, документальных и художественных видеоматериалов, студенты получают возможность глубоко и всесторонне знакомиться с этнопсихологической проблематикой и интереснейшей фактологией. При том, что в изучении той или иной дисциплины сегодня большая доля формирования познавательных мотиваций выпадает на самостоятельное освоение студентом материала, перед преподавателем стоит непростая задача: учитывая необходимость предоставления студенту информации о достижениях и содержании этнопсихологии в целом, иметь в виду практико-ориентированные аспекты дисциплины, связанные с особенностями профессионального самоопределения студентов различных направлений и профилей. Эта задача с успехом решается рядом авторов учебных пособий.

Более того, вузовское образование изначально предполагает, в отличие от среднего образования, изучение той или иной дисциплины не только по учебникам и не столько по учебным пособиям (что, безусловно, важно в плане освоения интерсубъективных основ дисциплины, составляющих концептуальный и тематический каркас изучаемой области познания), сколько по источникам, отражающим текущий современный опыт расширения границ достигнутого знания, концентрирующийся на периферии научных поисков и представленный в статьях, публикуемых в научной периодике, в материалах научных региональных, всероссийских и международных конференций, конгрессов и форумов. Именно в этих источниках студенты получают возможность познакомиться с направлениями научных исследований, осуществлямыми молодыми учеными, с их «сумасшедшими идеями» (К. Поппер) и проектами, выражающими новые стратегические ориентиры науки, понять, какие существуют нерешенные вопросы и проблемы в изучаемой области, найти, возможно, свой собственный интерес и подключиться к динамике современного познания, осознать его особенности и перспективы в XXI столетии.

Обращение к периферии научного познания имеет и еще один смысл, связанный с ориентацией на принципы Болонского процесса, принятого на вооружение вузовской политикой России. В рамках этого процесса, как мы знаем из зарубежного опыта преподавательской деятельности, чтение лекций, с одной стороны (преподавателя, профессора), и слушание, конспектирование лекций, с другой стороны (студентов), уступило место консультативно-семинарской работе преподавателя со студентами, повысив тем самым практический уклон вузовского образования. Модель простая: студент приходит на занятие не в образе пассивного слушателя, готового внимать «истинам» транслятора информации – преподавателя, но приходит с вопросами, которые возникают у него в процессе самостоятельного освоения материала дисциплины. Лучше всего понять проблемный, еще не до конца разработанный информационный блок по той или иной дисциплине, можно, как раз, из научной периодики, о которой идет речь. И именно здесь возникают основные трудности университетского современного образования: студенты традиционно пассивны, их еще предстоит «раскачивать» к тому «сдвигу», который пробудит в них человеческое достоинство и повысит качество их образования.

Кроме того, в этом контексте расширяется традиционная система вузовской схемы отношений «преподаватель – студент». Она выглядит, по меньшей мере, так: «студент – преподаватель – студент – преподаватель». Такое расширение предполагает и изменение самообраза преподавателя: оставляя за ним статус Посредника (К.Д. Ушинский - Б.Д. Эльконин), такой подход мотивирует преподавателя сдвигаться с образа «давателя», предлагающего живой инициативе студента уже готовые паттерны мысли и модели понимания предмета науки, к образу «проблематизатора»,

провоцирующего в себе и в студентах пробуждение личностного ресурса к творчеству новых форм знания и жизни.

Понятно, что на уровне бакалавриата можно сформировать лишь сравнительно неглубокие навыки и умения такого, расширяющего в плане актуализации ресурсов личности студента, образования. Вполне закрепить и развить их до зрелой мотивации к самообразованию можно в магистратуре. И не случайно именно после окончания магистратуры студент получает степень PhD, что по-русски, означает «доктор философии». Почему «философии»? – Потому, что именно философское отношение к миру обнаруживает в индивидууме человеческие качества, заключающиеся в стремлении «идти к проблеме», а не «бегать от проблем» (к психологу, н-р, или к мнению авторитета, снимая с себя ответственность за рискованное решение, или к «избеганию проблемных жизненных, профессиональных, или иных ситуаций из-за страха различной природы и т.д.'). Гуманитарный ценз философии как опыта культурного человечества неоспорим, и именно этот – гуманитарный - подтекст должен усвоить и привнести в свою дальнейшую социально-регламентированную жизнь выпускник университета (магистрант).

Более того, в процесс усвоения и дискуссионного характера образования подключается и малая группа – студенческий коллектив. А именно: задача преподавателя не просто самому отвечать на вопросы студента, но предоставить самим студентам возможность обсуждать, разъяснять, обосновывать друг другу проблему, с которой они приходят на занятие. Прекрасную модель такого диспута оставил в своих диалогах Платон, в которых Сократ (в нашем случае, преподаватель) и его ученики, рождая понимание какой-то проблемы, рождаются сами, как мыслящие, наблюдательные, терпеливые, нравственные, уважающие себя и других субъекты культуры.

Гуманитарный ценз философии как опыта культурного человечества неоспорим, и именно этот – гуманитарный - подтекст должен усвоить и привнести в свою дальнейшую социально-регламентированную жизнь выпускник университета (магистрант). Одновременно, такая направленность образования (философский масштаб восприятия предметной области и профессиональных задач специалиста), не превращает выпускников магистратуры в узколобых функционеров на доверенном им маленьком профессиональном участке работы, но дает возможность видеть место своего «участка» в составе целого – отрасли, области, деятельности всего кластера субъектов производства – всего жизненного мира. Одним словом, воспринимать свою работу, как дело своей жизни – без лишнего фанатизма и профессионального выгорания, со здоровой мотивацией к карьерному росту, не игнорируя нравственные установки культуры, не превращаться в бюрократов и коррупционеров, не подавлять ни в себе, ни в других творческую инициативу, не идти по головам и судьбам других людей к куску колбасы, которая только и снится

ему по ночам, как снится ослу копна сена перед его носом, заставляя его и во сне дрыгать конечностями.

Таким образом, студент переориентируется на исследовательскую мотивацию, как нельзя лучше соответствующую модели исследовательского университета, или гумбольдтовской модели университета, ориентация на которую признается наиболее подходящей именно для современного российского образования.

Понятно, что и преподаватель не остается на уровне дидактически выверенных паттернов трансляции знаний, но вместе со студентами включается в исследовательский процесс. В таком тандеме университет действительно начинает производить знание, а не усваивать готовые к «проглатыванию» рецепты и алгоритмы, касающиеся объекта и предмета науки, изучаемой на уровне дисциплины в вузе. Специалист, сформированный в результате получения университетского образования, это уже не напичканный всевозможной информационной окрошкой и страдающий от непереваренной пищи автомат, но, как это и предусмотрено в модели исследовательского университета, *эксперт*, способный видеть целое той профессиональной ниши, в которую он вливается после окончания вуза. А тот, кто ухватывает целое, способен идти дальше, к горизонтам науки и практики. Продукты исследовательских установок не замедлят сказаться уже на стадии получения образования – и в качестве самостоятельных письменных работ студентов, и в выборе тем исследований, и в характере межличностных отношений со сверстниками и старшими, теперь уже, коллегами.

Компетентностный подход, принятый сегодня на вооружение вузовским образованием, как нельзя лучше способствует такому «сдвигу» мышления к желанию неформально, личностно, воспринимать поступающую информацию, осуществляя тем самым селективную работу. Такая селекция требует уже не просто запоминания или заучивания материала, воспринятого от «железного авторитета», но самостоятельного осмыслиения и продумывания актуальных тем, умения вступать в диалог с автором текста, спорить с ним, аргументировать свою позицию, признавать сильные и слабые стороны той или иной точки зрения, отстаивать свой взгляд и повышать, тем самым культуру своего мышления – идти, одним словом, по пути *высшего образования*.

Высшее образование, т.о., тесно связано с формированием мировоззренческого отношения и мировоззренческого сознания<sup>1</sup> студента, в перспективе становящихся фундаментом целостного мировоззрения будущего специалиста, а потом и профессионала, поддержкой ему в его трудовом профессиогенезе<sup>2</sup> и в жизни.

<sup>1</sup> Тесля С.Н. Генеалогия мировоззрения: Ретроспекция философских, антропологических и психологических оснований концепции. - Сочи: РИО СГУТИКД, 2006. - 96 с.

<sup>2</sup> Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 347 с.

## **Проблема понимания предмета этнопсихологии: сценарный подход.**

Имея в виду высшесказанное, мы и выстраиваем сценарий «Этнопсихологии», который принял, хотя и традиционную, форму «курса лекций»/ «учебного пособия», но, в то же время, отличается по содержанию от уже имеющихся (и, конечно, достойных изучения) учебников. Благодаря тому, что в этих учебниках полно и всесторонне представлены историко-аналитические обзоры и информация о развитии этнопсихологии и всего комплекса частных наук, входящих, как считают большинство ученых, в структуру этнопсихологии, мы в нашем кратком курсе лекций, можем опустить повтор этих материалов, отсылая студентов к самостоятельному прочтению соответствующих разделов этих учебников. Но направленность предлагаемого курса лекций несколько иная.

Поскольку он предназначен студентам гуманитарных направлений, а именно гуманитарии ближе всего стоят к пониманию принципиальной незавершенности и проблематичности человеческого бытия, к пониманию открытости и неопределенности сильно неравновесных живых систем, к которым относится «Человек», то и материал лекций по Этнопсихологии, на мой взгляд, может «скручиваться» в точки, которые, на горизонтальной линии информации, становятся невидимыми «препятствиями» жесткой логистике изложения, н-р, от общего к частному, или наоборот, нарушают привычно рациональную формализацию информации, классифицируя ее по «подходам», «моделям», «структурам», «каузальным схемам», объясняющим генетическим концепциям, - «препятствием» всему тому, что оставляет «за кадром» недосказанность, неуверенность, беспокоящую непонятность, возникающую всякий раз, как только пытливый ум сталкивается с вопросом «почему?», а потом и «зачем?».

Между тем, наиболее продвинутые в плане стратегии дискурса умы, как правило, выдвигаемые их последователями в «основоположники» научных направлений (н-р, в психологии), верно характеризуются как создатели «философско-психологических» концепций (человека, бытия, культуры, личности). И здесь можно увидеть загадку, которую эти «умы» загадывают своим сторонникам или оппонентам – настоящим и будущим - которую их последователи, часто произносят, не особо задумываясь о ее смысле.

Какая это загадка? – Она связана с теми словами, которые ученые используют в своем тезаурусе, но которых они, как бы, не замечают, не касаются их глубинного значения, приходя уже в «готовый» концептуальный дворец значений, наработанных, как правило, до их рождения (и как индивидуумов, и как ученых-учеников).

На чем держится «незамечаемое», но присутствующее в языке? – На том критическом количестве *повторов* одного и того же определения, например, понятия «этнос», которое выдерживает испытание временем (скажем, лет 20) и числом цитирующих его. Наконец, подкрепляется повтор ссылкой на гипотетически *первого* *одного*, кто теперь устраивает всех и, на уровне конвенции, возводится в непререкаемый авторитет. Авторитарность исходных определений создает видимость аксиоматики

относительно исходных ключевых концептов и их значений и довольно продолжительное время не подвергается сомнению научным сообществом.

Безнаказанность такой авторитарности состоит в том, что «авторитет», как правило, уже давно покинул мир сей, и не оставил ничего кроме текстов, которые и толкуются-перетолковываются последователями. Но на уровне учебной дидактики принимается та средне-выверенная конвенциональная дефиниция, которую студенты должны усвоить и даже выучить наизусть, не обсуждая нюансов и принимая ее в качестве аксиоматической «истины».

Однако, приписывая тому или иному определению понятия философский статус, часто не задумываются о том, что значит философия как методология конкретных наук. Не погружаясь глубоко в эту большую тему, скажу, что один из «методологических смыслов» философии заключается в необходимости помнить, что любое определение понятия ограничено и несамодостаточно: оно отражает лишь достигнутую *границу* познания и не должно рассматриваться как истина в последней инстанции. А, следовательно, любая рациональная конструкция, вытекающая, как следствие, из развертывания значения *философского* понятия, лишь приблизительна и не может быть устойчива, а, значит, априори подлежит ревизии с ходом времени и познания. Это касается и самих исходных понятий, которые наделяются философским статусом, т.е., категорий.

Отталкиваясь от этих установок, данный учебник нетривиально сконцентрирован на проблемных полях современной этнопсихологии, там, где есть основания к пересмотру важных концептов этнопсихологии, контекстов и метаконтекстов, определяющих научные рассуждения о народе, нации, там, где речь заходит о методологический ориентирах в выстраивании упорядоченного состава этнопсихологического знания.

**Методологическое введение в этнопсихологию: конкретизация сценария этнопсихологии.** Всем известно, что основным вопрошающим мотивом к пробуждению философского мышления («осмысляющего раздумья» по М. Хайдеггеру) выступает вопрос «почему?», а основным вопрошающим интересом психологии – вопрос «как?». «Почему человек – это человек?» - философский вопрос. «Как человек проявляет себя?» - это психологический вопрос. Понятно, что второй вопрос без первого просто не появился бы.

Понятно также и то, что для того, чтобы появились вышеизванные вопросы, уже должна была объявиться сама способность людей задавать вопросы, или – способность вопрошать. Если мы теперь увлечемся углублением последнего «факта» и начнем интересоваться «а откуда взялась сама эта способность вопрошать?», то встанем на довольно проторенный, но скользкий путь поиска «последнего основания», «кирпичика», «истока», «начала» этой способности, и, как следствия, «способности» вообще – и посколькунемся, кубарем катясь куда-то, в дурную бесконечность мнений и допущений по поводу кирпичей, истоков, начал.

Как избежать этого «поскальзывания»-падения? Ответ: обратив внимание на то, что все вопросы формулируются в *языке*, облекаются в речевые формы высказываний и поэтому, раз есть «вопрос», то обязательно будет и «ответ». Отсюда, формулировка вопроса очень важна. И важны те слова-понятия, которые привлекаются для вопросного предложения – ведь у каждого слова или понятия есть определенное значение, а если есть вопрос, то он обязательно предполагает того, к кому *он обращен*, даже если это - ты сам. Следовательно, вопрос включен в коммуникативный акт и предполагает «адресата», обращен к нему, вызывает его к присутствию, но главное – к со-присутствию, со-бытию, к тому, чтобы быть вместе.

Т.о., мы получаем исходную цепочку развертывания: у нас есть «вопрос», включающий мотив *неопределенности*, на который указывает значок «?». И у нас есть слова, которые должны потенцировать в адресате некий «ответ». В нашем вопросе есть слово «способность», психологический статус которого ни в ком, кто хоть мало-мальски знаком с психологией, не вызывает сомнения.

А теперь вспомним, что каждое слово имеет толковые значения и этимологию (т.е., языковые корни). А те, кто заглядывал в этимологические словари, подтверждают, что этимологический веер значений интересующего слова состоит из упоминания многочисленных вербальных денотаторов, принадлежащих разным народам, языки которых входят, н-р, в одну группу индо-европейской семьи языков (см., н-р, славянская, балтийская группы). И на уровне сходства звучания и подобия в написании слов – глаголов, существительных, прилагательных – возникают причудливые связи, казалось бы, разных значений слов. Однако благодаря этимологическому анализу этих значений вырисовываются контексты речевой коммуникации, показывающие те смыслы, которые вкладывали в эти значения слов в далеком прошлом языческие народы, создавая почву для взаимопонимания, встретясь они на мосту или узкой дороге, двигаясь с разных сторон.

**Итак**, слово «способность» оказывается весьма непростым конструктом и очень важным для нас, если мы хотим подключиться к пониманию тематического поля и проблем этнопсихологии, а не заучивать некую этнопсихологическую аксиоматику. В этом пункте и возникает та *трудность* в освоении этнопсихологии студентом, которую мы не вправе обойти молчанием. Понять ее помогает опыт, т.н., *эмик-подхода* к этнопсихологической фактологии (См. табл. 1 в данном учебном пособии, тема 1). Дело в том, что с точки зрения сторонников этого подхода (М. Мид, К. Леви Строс, Б. Малиновский), адекватно понять образ жизни, мыслей и чувств, и, естественно, самого человека примитивных обществ невозможно, если не стать «одним из них», то есть, не погрузившись самому в ауру их «примитивной» повседневности, языка, ритуалов и обычаев, психологического склада.

Такое погружение не означает, конечно, деградации более высоко стоящего на лестнице цивилизационного развития исследователя-антрополога до неразвитого состояния аборигенов Австралии или дикарей Новой Гвинеи. К тому же, слово «примитивный» означает не «недоразвитый», а «начальный», «исходный» и ничего обидного для антрополога не предполагает в отношении его поведения, мыслей, чувств, которые потребуется актуализировать в примитивном сообществе.

Наоборот, будучи, по сути, экспериментом на самом себе, такое погружение оказывается творческим процессом преображения себя к иному в себе, но некогда имевшему место в филогенетическом опыте человечества, однако, со временем, вытесненным в глубины бессознательного, в нерефлексируемые структуры.

Но именно такие глубинные структуры называют фундаментальными, отвечающими за «образ мира». А уже на «образе мира» вырастает ткань периферийных рефлексивных структур – «миров образов», многочисленных, подобно точкам на окружности, и поверхностных. Получается, что «образ мира» и структура, с ним связанная, представляет собой, как бы, *центр* этой окружности. И встает закономерный вопрос: каким же образом погрузиться в этот «центр», как найти общий язык с примитивным человеком, зная уже, с высоты своей научной рефлексии, что, скажем, такой структуры как «Я», у него нет? Аналогичным же образом можно рассуждать и о критериях понимания любого народа, к которому ты не принадлежишь, но поведение, мысли, чувства которого стремишься понять.

Опыт антропологов, работающих в рамках эмик-подхода, показывает, что такой язык находится непременно, если начинаешь долгое время жить вместе с примитивным племенем, разделяя установки тотального сознания и образа жизни, установки «общности», не притворяешься, а действительно переживаешь «чувство-Мы».

«Трудность», с которой непременно столкнется студент, – невозможность быть исследователем-антропологом в вышеупомянутом смысле. Однако ситуация не безнадежна. Освоение этнопсихологии предполагает, если не прямые полевые исследовательские опыты студентов, то, по меньшей мере, пробы таких исследований и развитие требуемых психологических свойств на уровне педагогических, учебно-ознакомительных, производственных, преддипломных практик. Применение этнопсихологических методик на уровне пилотажных исследований в рамках курсовых и выпускных квалификационных работ, творческих проектов и инициатив может стать полезной моделью возможных в будущем коммуникативных практик с представителями различных народов. А развитие в себе эмпатии, нравственных качеств и профессиональной этики должно состояться в процессе учебы в вузе не только в уже названных практиках, но и в малой группе – студенческом коллективе, учебной группе однокурсников, в выстраивании

диалогических отношений с преподавателем и товарищами во время практических занятий и консультаций, в активном участии в формах самодеятельности студенчества (волонтерство, студенческие общества и кружки, центры научно-практической направленности в университете).

Таким образом, при неравнодушном отношении к учебе, студент получает модель взаимоотношений, в чем-то напоминающую отношения общности, присущие современным примитивным объединениям, на себе испытывая плюсы и минусы включенного наблюдения – себя и подобных себе.

Теперь, возвращаясь к слову «способность», обратим внимание, что, дойдя в нашем тексте-разговоре до «способности вопрошать», мы связали с этой «способностью вопрошать» другую способность: задавать вопросы на неясные для нас темы. И получается, что самым заметным в этих предложениях оказывается слово «способность», выдигаясь по своему значению на уровень «способности способности», но, в конечном счете, оставаясь словом – языковым феноменом – по существу.

«Способность способности» - речевая тавтология, фигура речи, указывающая на некий предел высказывания и, значит, требующая напряжения на смысл этого словосочетания. В данном случае, тавтология указывает на то, что следует заглянуть в глубину опыта жизни разных народов, обобщением которого (опыта) и явился этот замечательный языковой конструкт – слово «способность». И если «свернуть» в некое гипотетически минимальное число значения (и толковые, и этимологические) этого слова, то станет понятно, что в нем осело представление людей о присущей им энергии, силе удерживать себя в состоянии некоего сдвига к неопределенности (= вопрошанию), быть самому этим сдвигом и неопределенностью одновременно, быть потенциально готовым к переводу чего-либо из потенциального в актуальное. И тот язык, что обладает семантической широтой слова, обращается к эвфемизмам\* и метафорам\*, символам и пра-символам\*, психологической подоплекой чего выступает воображение, - такой язык рассказывает нам, на самом деле, о нас самих, живущих жизнь всех живых существ на земле. И это – «наше» - формируется и растет в лоне культуры народов.

В полной мере это относится и к студенту, изучающему дисциплину «Этнопсихология»: тренинги общения, упражнения в овладении искусством риторики, культуры речи, логически корректная формулировка мыслей и суждений на практических занятиях, философско-мировоззренческие и психолого-педагогические дисциплины, которые он «проходит» в вузе, - весь комплекс гуманитарных дисциплин должен иметь связь с этнопсихологией и опытом студента в формировании его «взгляда» на мир, приобщением его к образцам культур-творчества в процессе образования и становлением чувства-мы – с однокурсниками, преподавателями, университетом в целом, с городом, страной.

Разные народы по-своему персонифицируют, как бы, популяризируют для следующих поколений непрерывность этой энергетической, становящейся своей сущности, в различных образах: птицах и насекомых, гибкой траве и деревьях, в различных животных и стихиях, - во всем, что обладает непременным качеством: *невозможностью быть сломанным, прерванным, завершенным и ограниченным*. Особенно, неопределенными и принципиально незавершаемыми, оказываются в этом «списке» символы смерти, небытия, ничто, показывая неисчерпаемый потенциал вновь и вновь побуждать людей к непрестанно становящимся жизни, бытию, присутствию. И, казалось бы, неотвратимый конец, предусмотренный для отдельного человека, завершая, н-р, народную сказку идиомой «тут и сказке конец», ставит человека вновь перед лицом смерти и ничто для того, чтобы напомнить о неизбывности вечного стремления к жизни.

В вузе, как и в сказке, предусмотрены свои особые «места», которые студент воспринимает как «зоны риска», как «знаки» возможного меонирования, психологической опасности. Продуктивный характер таких «зон» заключается в том, что они провоцируют не бежать от них, не прятаться за спины товарищей, но, держа в голове образ целого (себя и жизни) преодолевать возникшие конфликтные ситуации, если они уже допущены, но – что важнее – предвидеть и заранее предотвращать, «снимать» возможные «безвыходные образы ситуации», сознательно выстраивая сценарий собственного безопасного образа себя и образовательной среды вуза. Жизненный опыт, который он обретет в моделировании своего поведения, мыслей и чувств по отношению к университету в целом, станет отличным фактором саморегуляции и формирования этоса университета и его самого, как студента.

Полнота присутствия студента в образовательном процессе, таким образом, окажется естественным следствием его способности «снять» напряжение на опасность, которую он часто переживает, пропуская занятия, опаздывая на пары, не готовясь к семинарам, не прорабатывая трудные моменты освоения материала дисциплин, не участвуя в общестуденческой жизни университета, оставаясь равнодушным к символическому плану своей жизни в период обучения в вузе. Противовесом этому окажется позитивный опыт его формирования как целостной личности и субъекта жизни. Этнопсихология в этом контексте становится вдвойне актуальной дисциплиной, показывая, как складывался опыт жизнестойкости у целых общностей людей, и потому «складывался», что это были действительно – «общности».

Такой опыт закодирован в языке как универсальном коде культуры и в языковых кодах, фиксирующих культурный опыт разных народов, через эти языковые коды становящихся субъектами культуры – своей и мировой. Культура в этом смысле оправдывает свой статус «неорганического тела человека», «пятого, семантического, измерения пространства», в котором

только и бытийствует человек как вне-природное, не подчиняющееся законам природы, не сообразующееся с природой, но заставляющее природу сообразоваться с собой существо, субъект жизни.

Этнопсихология и имеет дело с человеком как вне-природным, надприродным феноменом, она изучает, как люди ведут себя, мыслят и чувствуют в условиях различных культурных объединений-тел. При этом культура рассматривается не как заданное и уже обработанное поле, на которое приходят «люди», сначала - как «болванки-заготовки», но постепенно, приобретая конфигурацию уже заданной им культуры. Это, конечно, тоже имеет место быть, но этим занимается, скорее, этническая психология, нежели этнопсихология.

Для этнопсихологии важен, как раз, тот самый «человеческий фактор», который и создает сам культурный ландшафт, как тело человека, одушевленное смыслополаганием, символотворчеством – то есть, его способностью порождать «идеальное», преображающее «реальное». Опыт этого преображения и выражает категория «этнос», которому посвящена одна из первых лекций данного учебного пособия.

В данном учебном пособии материал лекций представлен не вполне традиционно: в виде схем и моделей. Каждая из лекций, таким образом, дает возможность студенту подумать над содержанием схемы, модели, рассмотреть логические связи внутри схем и моделей и, без текстового, избыточно словесного разъяснения, освоить довольно большой массив информации.

Как «подходить» к схематическому материалу? – К каждой лекции, материал которой изложении в форме схемы, дается «наводящее задание». Руководствуясь им, студент и должен приступить к анализу схемы или модели

## **Раздел 1. Предмет этнопсихологии как области современного научного познания**

### **Тема 1. История становления и развития этнопсихологии как науки**

**Целевая установка:** уяснить современное состояние предмета этнопсихологии как открытое, незавершенное поисковое поле; рассмотреть место психологического направления в структуре этнологии и методологические подходы и теоретические ориентации в определении границ этнопсихологии как области познания.

**После изучения данной темы студенты смогут:**

- выработать исследовательскую позицию в понимании предмета этнопсихологии;
- объяснять суть проблем, с которыми работают ученые, разрабатывающие психологическое направление в этнологии;
- называть ключевые мета-категории, являющиеся контекстом для интерпретации содержания этнопсихологии;
- анализировать известные подходы и теоретические ориентации психологического изучения народов.

#### **План**

Исторически сложившиеся методологические установки к пониманию предмета этнопсихологии.

Контекстный и субъектный подходы в определении предметной области этнопсихологии.

**Исторически сложившиеся методологические установки к пониманию предмета этнопсихологии.** Попытка выстроить историческую хронологию становления и развития этнопсихологии как науки сталкивается со следующей трудностью: не ясно, что мы должны отслеживать, поскольку у разных авторов термин «этнопсихология» подменяется другими названиями, что ведет к сильным расхождениям в плане трактовки тех культур-исторических вех, которые маркируют становление именно этнопсихологии, с только к ней относящимися темами, понятиями и методами. Так, в учебном пособии В.Г. Крысько, которое названо «Этнопсихология», на самом деле идет речь об «этнической психологии» и автор помещает этническую психологию в рамки социальной психологии<sup>3</sup>. Это неизбежно ведет к тому, что этнос – центральное понятие этнопсихологии - будет рассматриваться как групповой феномен, а ориентация социальной психологии на рациональные принципы познания «заведет» нас в поиск законов функционирования этноса, стереотипов поведения, присущих этносу, к трактовке отношений внутри этноса или отношений к другому этносу (отождествляемому, естественно, с народом) по аналогии с внутри и межгрупповыми отношениями.

---

<sup>3</sup> Крысько В.Г. Этническая психология. – Челябинский гос. пед. ун-т, 2002. – 320 с.

Такой подход будет назван «этик-подходом», но, учитывая, что народов много, этик-подход будет дополняться «эмик-подходом», создавая иллюзию познания своеобразия развития различных этно-групп, обусловленного «местом обитания», «образом жизни», «привычками и бытом», наконец, языком, которым «коммуницируют» эти народы внутри своей «этно-этнической группы» (см. табл. 1).

Безусловно, за авторами учебных пособий, разделяющих *социально-психологическую методологическую установку* в отношении понимания места и предмета этнопсихологии, стоит определенная устоявшаяся традиция понимания этноса как группового феномена, подкрепленная глубокими исследованиями и систематизацией большого массива информации о психологическом мире примитивных и современных нам народов. Мы можем отметить обширное учебное пособие В.Н. Лебедевой<sup>4</sup>, также названное «Этнопсихология», в котором автор приводит, казалось бы, удобную для усвоения модель, в которой определено место «этнической психологии» в соотношении с другими дисциплинами – психологической антропологией, кросс-культурной психологией, культурной психологией.

Данная модель не умозрительна, но имеет четкое обоснование в определении ключевого семантического поля, в которое весьма логично вписывается и этническая психология<sup>5</sup>: это поле определяется взаимоотношением *культуры и психологии*, и, естественно, львиная доля учебного пособия посвящена именно *культуре*, а теоретическими ориентациями, или парадигмами, позволяющими классифицировать дисциплины, касающиеся субъективного мира народов, выступают: релятивизм, универсализм, абсолютизм.

Релятивизм ориентирует искать *определенные культурные модели*, которые определяют поведение людей. Согласно парадигме универсализма, *психологические процессы являются универсальными* для всего вида «*Homo Sapiens*», но культура влияет на их проявление и развитие. Абсолютизм предполагает, что *психологические феномены одинаковы во всех культурах*.

Нетрудно заметить, что культура, кроме того, выступает во всех названных парадигмах единой онтологической основой психологии, первична по отношению к психологии, но и задается по отношению к психологическому «субъекту» в качестве уже готового материала, субъект, как бы приходит в уже готовую для развития его психологии и ее особенностей, некую культуру. И это допущение культуры «до» психологии и ее субъекта (о котором вообще не идет речь) есть аксиома, принимаемая, как и все аксиомы, на веру.

<sup>4</sup> Лебедева В.Н. Этнопсихология: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 647 с. Серия: Бакалавр. Академический курс.

<sup>5</sup> В этом пункте В.Н. Лебедева не оригинальна, но тоже легко и быстро с названия «Этнопсихология» переходит к названию «Этническая психология».

Конец ознакомительного фрагмента.  
Приобрести книгу можно  
в интернет-магазине  
«Электронный универс»  
[e-Univers.ru](http://e-Univers.ru)