

Как можно полагать, трактовка предмета как внутреннего мира позволит внести ясность в решение такой актуальной проблемы современной психологии как проблема репликации результатов, поскольку конструкт «внутренний мир» позволяет реально учитывать не только те связи, которые фиксировались в том или ином психологическом исследовании, но и другие. Не учитываемые, которые тем не менее могли модифицировать результаты.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ в рамках научного проекта № 18-18-00157

Список использованной литературы:

1. Мазиллов, В.А. Биосоциальная проблема в контексте методологии психологической науки / В.А. Мазиллов // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41. – № 3. – С. 122–130.
2. Мазиллов, В.А. О психологических понятиях и методологии психологии / В.А. Мазиллов // Вопросы психологии. – 2020. – № 1. – С. 71–83.
3. Мазиллов, В.А. Методология психологической науки: история и современность / В.А. Мазиллов. – Ярославль, 2017 – 419 с.
4. Холл, К.С. Теории личности / К.С. Холл, Г. Линдсей // Пер. с англ. – М., 1997. – 720 с.
5. Мазиллов, В.А. Современная общая психология: ключевые методологические проблемы / В.А. Мазиллов // Методология современной психологии. – Вып. 12. – М.–Ярославль: ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2020. – С. 92–110.
6. Мазиллов, В.А. Психология в борьбе за существование / В.А. Мазиллов // Методология современной психологии. – М.–Ярославль: ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2021. – Вып. 13. – С. 259–286.
7. Тюков, А.А. Психология XXI века: пророчества и прогнозы (Круглый стол) / А.А. Тюков // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 6–8.
8. Мазиллов, В.А. Психология и методология психологической науки: нерешенные актуальные проблемы / В.А. Мазиллов // Методология современной психологии. – М.–Ярославль: ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2021. – Вып. 14. – С. 46–63.
9. Шадриков, В.Д. Общая психология: учебник для академического бакалавриата / В.Д. Шадриков, В.А. Мазиллов. – М.: Юрайт, 2015 – 411 с.
10. Шадриков, В.Д. Способности и одаренность человека / В.Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019 – 274 с.

Янчук В.А.

ГУО «Академия последипломного образования», Республика Беларусь, г. Минск
Профессор, доктор психологических наук
yanchuk@academy.edu.by

УДК 159.9(091)(470)“19”

КУЛЬТУРНО-ДИАЛОГИЧЕСКАЯ МЕТАПЕРСПЕКТИВА ПРОБЛЕМНОГО ПОЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ КУЛЬТУРНОГО МНОГООБРАЗИЯ И СОЦИАЛЬНОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Традиционно проблема социализации детей и молодежи в поликультурном мире рассматривается в аспекте формирования межкультурной компетентности. С позиций развиваемого автором культурно-диалогического интердетерминистского метаподхода предлагаются экологические ориентиры и принципы ее конструирования. Представляются особенности формирования культурной и межкультурной компетентности. Предлагается конструкт экополикультурная компетентность, артикулирующий межкультурную компетентность как качество личности, не сводимое к простой сумме составляющих его элементов, обретаемое в условиях организованной поликультурной среды посредством совершения определенного рода активностей, предполагающее гармоничное взаимодействие осознаваемо-неосознаваемо-

экзистенциальных сфер психического. Подчеркивается аспект взаимоадаптация человека и окружающей среды. Рассматриваются специфика и содержание базовых понятий, особенности и механизмы формирования, содержательные рамки, анализируются наиболее перспективные образовательные технологии. Представляются потенциальные опасности недооценки негативного влияния современных электронных средств коммуникации и стихийности процессов формирования культурной и межкультурной компетентности, особенно, в контексте возрастающих контактов с представителями других культур.

Ключевые слова: глобализация культур, культурно-диалогический интердетерминистский метаподход; межкультурная психология, межкультурная компетентность, эко-поликультурная диалогическая образовательная среда.

CULTURAL-DIALOGIC METAPERSPECTIVE OF THE YOUTH ETHNIC SOCIALISATION IN POLY CULTURAL WORLD PROBLEM FIELD

Traditionally, the problem of socialization of children and youth in the multicultural world is considered in the aspect of the intercultural competence formation. From the standpoint of the author's cultural-dialogic interdeterminist meta-approach, ecological guidelines and principles for its construction are proposed. Presents features of the formation of cultural and intercultural competence. Proposed construct "eco-polycultural competence" articulates intercultural competence as a quality of a person, not reducible to a simple sum of its constituent elements, acquired in an organized multicultural environment through performing a certain kind of activities, suggesting a harmonious interaction of conscious-unconscious-existential spheres of the psychic. The aspect of the mutual adaptation of the person and the environment is emphasized. The specificity and content of basic concepts, features, and mechanisms of formation, the content framework are considered, the most promising educational technologies are analyzed. Potential dangers of underestimating the negative impact of modern electronic means of communication and the spontaneity of the processes of cultural and intercultural competence, especially in the context of increasing contacts with representatives of other cultures are presented.

Keywords: eco-polycultural dialogic educational environment, globalization of culture, cultural-dialogic interdeterminist meta-approach, intercultural competence, intercultural psychology.

Введение. Проблема социализации детей и молодежи сегодня приобретает новое звучание в связи с радикальными изменениями, произошедшими в мире в целом и в Беларуси в частности в последние годы. Это и переосмысление многих, казалось бы, незыблемых вопросов связанных со структурой ценностей и их устойчивостью и императивностью, темпоральностью, рельефными межпоколенным различиями, отношением к интернет-коммуникации и техническим инновациям, преодолением последствий пандемии COVID-19 и многим другим. Современному молодому человеку, впрочем, как и взрослому становится все сложнее в избрании четких ориентиров оценке происходящих событий и их потенциальных последствий в ближайшей и отдаленной перспективе, отчленения реального от виртуального, истины от фейка и т.п. все это вместе взятое выдвигает на первый план обсуждение вопросов самоопределения в условиях все возрастающей неопределенности, которая становится одной из наиболее знаковых характеристик современности.

Так как решение всех обозначенных вопросов носит общепланетарный характер, то особое значение начинает приобретать бытие в условиях поликультурного многообразия с присущей ему разновекторностью развития и попытками нахождения итико-имического баланса общих интересов и механизмов согласования. И если еще вчера межкультурные столкновения были экзотически единичны, то сегодня они стали неотъемлемой чертой социального жития. Традиционно этот вопрос рассматривается в аспекте формирования общекультурной и межкультурной компетентности, ставшей особенно популярной в психолого-педагогических науках в последние десятилетия, свидетельством чему являются сотни публикаций как в отечественной так и зарубеж-

ной литературе [1; 2; 5; 10; 17; 20; 23; 25; 35]. Резкое возрастание миграционных процессов, рост межэтнических противоречий, сознание ограниченности классических представлений об аккультурации и инкультурации, контрадикция идей мультикультурализма и интеркультурализма – вот лишь краткий перечень проблемных вопросов, встающих перед исследователем, пытающимся разобраться в тонкостях и механизмах социализации детей и молодежи в условиях поликультурного общества.

Результаты и их обсуждение. Работая в области кросс-культурной и межкультурной психологии уже не один десяток лет, автор является свидетелем трансформации представлений, резко ускоряющихся с учетом резкой интенсификации межкультурных контактов в многообразных условиях совместного существования в условиях поликультурного окружения. Осмысление этих процессов и существующего многообразия их теоретического объяснения послужило основанием для авторской попытки интеграции наличного знания, отражающего многообразие парадигмальных координат, теоретических подходов и направлений психологических исследований. Свое воплощение она получила в культурно-диалогической интердетерминистской метатеории интеграции психологического знания, идеи которой получили реализовываться в последние годы в широком спектре теоретических прикладных областей исследований [6; 7; 8; 9; 32; 33; 34]. Применительно к проблематике социализации идеи подхода получили свое выражение в конструкте эко-поликультурной диалогической образовательной среды как организуемого пространства, способствующего взаимопониманию и взаиморазвитию участников образовательного взаимодействия в целом и социализации молодежи в частности [3; 4; 5; 10]. Его предназначение заключается, прежде всего, в создании оптимальных условий для формирования сообщества людей, способного к гармоничному взаимодействию с окружающим социальным и природным миром. основной же целью является построение общего поликультурного пространства сообществом людей, заботящихся о своем настоящем и будущем, с учетом достижений и уроков прошлого, не только собственных, но и общечеловеческих.

Учитывая, то, что образование, как и социализация сама по себе, по своей сути представляют процесс окультуривания подрастающего поколения (и не только), вопрос формирования поликультурного пространства становится особенно актуальным в связи с тем, что именно его развитость и определяет, подобно плодородию почвы, качество всходов. При этом следует отметить, что само по себе погружение в пространство культуры не приносит результата. Необходимо активное со-участие всех заинтересованных сторон в приобщении и интернализации культурного наследия, результатом которого и будет те самые культурная, межкультурная и поликультурная компетентность, воплощающаяся в достижениях общества. Анализ содержания, механизмов формирования, условий и образовательных технологий формирования поликультурной компетентности с перспективой ее трансформации в компетентность эко-поликультурную и посвящена предлагаемая вниманию заинтересованных читателей статья.

Основополагающим понятием культурной компетентности выступает понятие «культура», уже анализировавшееся автором в различных аспектах в предыдущих публикациях [3; 4; 5]. Здесь же я буду исходить из определения культуры как научаемой конфигурации понятий, категорий, образов, обобщений, представлений, ценностей, норм и других символических элементов, широко разделяемых членами данного сообщества или социальной группы, функционирующей как ориентационная и нормативная структура поведения и как коммуникативная матрица, посредством которой поведение интерпретируется, интегрируется, координируется и санкционируется. В этом, пусть и несколько усложненном определении передается суть феномена – ориентация, интеграция, координация и санкционирование взаимодействия человека с самим собой, социальным и природным окружением. В более приземленном виде суть культуры разво-

рочивает один из крупнейших кросс-культурных психологов современности Харри Триандис: культура представляет ряд созданных людьми объективных и субъективных элементов, повышавших в прошлом способность к выживанию и успешному приспособлению к экологической нише, и, благодаря этому, ставших принятыми коммуницирующими друг с другом, благодаря наличию общего языка и совместной жизни в одном времени и месте [30, с. 23].

Обобщая результаты многочисленных исследований конструкта «культура», можно отметить следующие ее характеристики: научаемая система значений разделяемых представлений, ценностей, норм, символов, обычаев, поведения и артефактов, используемых группой для формирования смысла мира и чувства идентичности и сообщества [19; 21; 26]. Традиционно культура передается от поколения к поколению [12] и испытывается в большей степени неосознаваемо чем осознаваемо [23]. Культура не гомогенна и в более широких культурах возможно формирование культурно специфических групп и культур [21]. Отдельная личность может относиться к нескольким культурам [12], и могут себя идентифицировать более чем с одной культурой в зависимости от ситуации и времени [15].

Столь пристальное внимание к определению содержания и сути культуры обусловлено тем, что в сознании большинства педагогов она представлена скорее как некая абстракция, не имеющая весьма отдаленное отношение к решаемым образовательным задачам. Моей же целью является демонстрация самой непосредственной связи культуры с содержанием образования. Она становится более очевидной при разворачивании содержания, представленного на приводимой ниже авторской модификации Айсберговой концепции культуры, изображенной на рисунке 1.

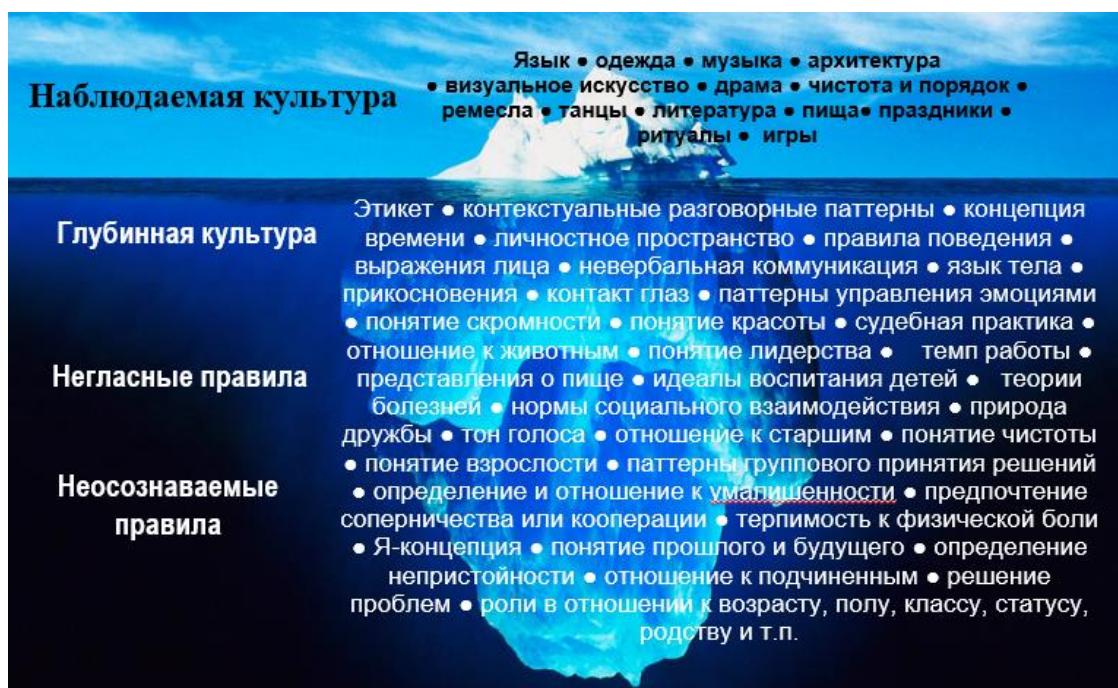


Рисунок 1 – Авторская модификация айсберговой концепции культуры [24, с. 91]

Приведенная иллюстрация демонстрирует широту и глубину содержания культуры, ее роль во взаимодействии человека с окружающим социальным и природным миром. точно так же, как она демонстрирует и то, что представленные элементы культуры не интернализуются сами по себе. Для того, чтобы они превратились во внутренние и активно используемые регулятивы, все институты социализации и окультуривания (семья, соци-

альное окружение, школа и т.п.) должны активно взаимодействовать, вооружая обучаемого знаниями, нормами, ценностями, активностями, поведенческими, паттернами создавая соответствующие сети возможностей, наборы эффективностей и жизненные миры, обеспечивающие эффективную интернализацию и последующую экстернализацию обретенного содержания. Интернализация культуры меняет системы понятий и связанных с ними значений и смыслов, благодаря расширению и усложнению которых мир в сознании людей становится все более многогранным и богатым содержательно. Изменение внутренней культуры приводит к изменению во взаимодействии с внутренним и внешним миром, приводя к изменениям в них, что, в свою очередь, приводит к необходимости новых самоизменений, свидетельствуя об интердетерминации.

Обсуждение культурного пространства эко-поликультурной диалогической образовательной среды с неизбежностью ставит ряд вопросов, связанных с эффективностью погружения в нее, становления внешнего внутренним и наоборот (интериоризация/экстериоризации; интернализация/экстернализация). До сих пор в педагогической, да и родительской среде, бытует мнение о достаточности соприкосновения окультуриваемого с культурной средой. Но очевидно и то, что от нее можно изолироваться, брать или не брать, быть мотивированным или не мотивированным на культурное развитие, понимать и творчески использовать или бездумно репродуцировать содержание и алгоритмы, так и остающиеся в пассиве и не генерализирующиеся на повседневную жизненную и профессиональную практику. Учащийся может воспроизводить усвоенное знание и алгоритмику, но не уметь им пользоваться за пределами предметной области, он может рассказывать усвоенное текстовое содержание, но не понимать его глубинных смыслов, может решать математические и физические задачи, но не переносить усвоенные способы решения на комплекс сходных задач, с которыми он сталкивается в реальной жизни. Все это ставит вопрос об эффективности образования или окультуривания и культурной компетентности в целом не в ее формально-критериальном измерении в контексте соответствия или несоответствия учебным программам, а в измерении неформальном, эко-культурном в контексте пользования усвоенным за их рамками, в реальной жизненной и профессиональной практике.

Вышеизложенное подводит нас к необходимости введения конструкта культурной компетентности, представляющей владение обучаемыми научаемой конфигурацией понятий, категорий, образов, обобщений, представлений, ценностей, норм и других символических элементов, наборами когнитивной и поведенческой активности, широко разделяемых и применяемых членами данного сообщества или социальной группы, функционирующей как ориентационная и нормативная структура поведения и как коммуникативная матрица, посредством которой поведение интерпретируется, интегрируется, координируется и санкционируется, и как репертуар активностей, позволяющих эффективно реализовывать на практике актуальные поведенческие задачи. Введение данного конструкта в научный понятийный аппарат обусловлено тем, что в зарубежной традиции он используется преимущественно для описания владения содержанием другой культуры [14; 18; 25; 28]. Мы же акцентируем внимание на аспекте владения содержанием собственной культуры, определяющим своеобразие само- и миропонимания и эффективности его актуализации во взаимодействии с социальным и природным окружением.

Метаоснованием обретения, материализации и трансляции культуры является язык, обладание которым позволяет: во-первых, присваивать внешне транслируемое, понимать его и интернализировать; во-вторых, коммуницировать свое внутренне другим представителям общей культуры и быть понятым; и, в-третьих, самое важное, формировать ту самую символическую природу, позволяющую переносить внешнее во внутренний план и отрываться от происходящего здесь и сейчас и за счет комбиниро-

вания знаков моделировать и прогнозировать будущее, становясь венцом природы. Вторым метаоснованием выступают ценности и нормы как механизмы их актуализации, а третьим – активности, благодаря которым и актуализируются (либо не актуализируются) процессы инкультурации.

Разрабатывая измерения эко-поликультурной компетентности и соответствующие компетенции необходимо осознание существующих объективных различий в условиях (природных и социальных) приобщения к культурному богатству. Попытки разработки такого рода измерений интенсивно развиваются зарубежными исследователями, опять-таки, применительно к оценке владения чужой культурой [14; 28]. Так D.W. Sue в своем обзоре исследований компонентов межкультурной компетентности выделяет следующие из них: культурная чувствительность в форме перцептивных схем, знание культуры и культурных различий, осведомленность в представлениях собственной культуры, обладание способностью осуществления эффективного культурного вмешательства, уровни мировоззрения, инклюзивная или эксклюзивная природа мультикультурализма, и / или некоторые комбинации этих элементов [28, с. 797–798]. Helms и Richardson [22] выделяют три категории межкультурной компетентности: (а) компонент аттитудов/представлений – понимание собственной культурной обусловленности, определяющее своеобразие представлений, ценностей и аттитудов; (b) компонент знаний – понимание и знание мировоззрения культурно отличающихся индивидов и групп; и (с) компонент умений – использование культурно уместных коммуникационных умений. Особое внимание следует обратить на компонент понимания и знания мировоззрения отличающихся культур. Он крайне важен и для оценки межкультурной компетентности, и в области собственной культуры, т.к. создаст своеобразную внешнюю сравнительную систему координат, позволяющую более адекватно оценивать и собственные особенности и возможности. Не имея внешних эталонов сравнения, крайне сложна оценка собственных особенностей и возможностей, а также определение перспектив развития. В частности, именно поэтому крайне полезно участие в международных программах оценки качества образования (PIZA и др.) и ознакомление с опытом образовательных практик, реализуемых в других культурах. Знакомство с ними способствует и формированию межкультурной компетентности, опять-таки, способствующей адекватной оценке собственного развития в сравнении с другими и нахождения дополнительных ресурсов развития.

Это особенно очевидно на примере существующего в мире культурного многообразия, столкновение с которым происходит и в образовании в связи с появлением иностранных студентов, профессуры, демонстрирующих наглядные образцы проявления имики (уникальные отличия от всех других культур) и итики (общего для всех культур). Эти культурные различия рельефно проявляются в выделенных М. Brown и О. Lundrum-Brown измерениях культуры: психоповеденческие модальности, аксиология (ценности), этос (направляющие представления), эпистемология (на основании чего мы приходим к знанию), логика (выведение знания) онтология (природа реальности), концепция времени и Я-концепция [13].

Знакомство с многообразием проявлений данных измерений в различных культурах способствует преодолению этноцентрических тенденций в культурном развитии в целом и образования в частности. Этноцентризм представляет универсальную тенденцию к рассмотрению мира и решений, принимаемых представителями других культур, исходя из собственной культурной перспективы. В нем в явном или неявном виде содержится представление о том, что собственная культура является более важной и превосходящей по сравнению другими группами. [24, с. 186].

Преодолению издержек этноцентризма способствует межкультурная компетентность – способность признавать, уважать, ценить, и продуктивно использовать – как в отношении самого себя, так и других людей – культурные условия и детерминанты

в восприятии, принятии решений, чувствах и действиях с целью создания условий для взаимной адаптации и развития синергетических форм кооперации, совместной жизни, толерантности к существующим различиям, эффективной ориентации в особенностях интерпретации и формирования мира [27, с. 52]. Оно способствует преобладающему сегодня в мире движению от этноцентризма к этнорелятивизму, предъявляющему иные требования к развитию образовательного взаимодействия как на уровне межкультурном, так и на монокультурном, сосредотачиваясь на поиске продуктивных условий и технологий межкультурного диалога.

Необходимой предпосылкой и условием эко-поликультурной компетентности выступает межкультурная коммуникативная компетентность – способность формировать разделяемые значения и осуществлять эффективную коммуникацию, учитывая множественные идентичности взаимодействующего в специфическом окружении.

Межкультурная компетентность неразрывно взаимосвязана с компетентностью транскультурной, модель которой предложена S. Ting-Toomey:

1) массив знаний, где последние выступают как процесс глубокого понимания основных межкультурных концепций;

2) осознанность/внимательность (*mindfulness*), понимаемая как отслеживание своих собственных внутренних предположений, когниций, эмоций и одновременно готовность воспринять предположения, когниции и эмоции собеседника;

3) коммуникативные навыки, включающие в себя внимательное/осознанное наблюдение, слушание, подтверждение идентичности и участие в диалоге [29].

Однако сегодня все больше исследователей осознают ограниченность эссенциалистского по своей сути рассмотрения проблематики ее формирования, сводящейся в своеобразном утопии в бесконечности различного рода статичных моделей и наборов компетенций [16]. В свою очередь, В. Vandenberg [31] предостерегает от потенциальных издержек еще одного гранд нарратива о межкультурной коммуникации, подчеркивая опасность универсализации понимания и коммуникативной прозрачности, основанной на переоценении значимости однозначности информации и идей толерантности и понимания с перспективы доминирующей культурной позиции. Все большую популярность приобретают антиэссенциалистские подходы, акцентирующие снятие на динамической природе межкультурной коммуникации, диалогическом характере взаимодействия и его непредсказуемости [17, с. 98]. Не вдаваясь в глубинную подоплеку развернувшейся дискуссии, с деталями которой можно ознакомиться, обратившись к фундаментальной работе F. Dervin и Z Gross [17], акцентирую внимание на их персонцентрическом характере. Но человек не является изолированным агентом, совершенствующимся самим по себе, он живет в конкретном пространстве и времени, в конкретном природном и социальном окружении, а сегодня еще и в техногенном, информационном и виртуальном, оказывающих существенное влияние как на его внутреннее, так и внешнее функционирование. Причем характер этого влияния не односторонний, а интердетерминистский, т.е. взаимовлияющий и взаимообуславливающий. Именно последнее получило свое воплощение в интенсификации и экстенсификации использования приставки *интер-* по отношению к различного рода системным взаимодействиям. Более того, и на системном уровне сегодня становятся все более популярными идеи синергетики о динамическом переходе из одного качественного состояния в другое через своеобразные точки бифуркации. А сама система уже не рассматривается как линейная, а как нелинейная и динамическая, а в нашей транскрипции еще и гетерогенная. Таким образом, человек (и его психология) не являются обособленной системой. Он функционирует в условиях конкретного природного, техногенного, а теперь уже и киберокружения, образующих особые типы реальности не учитывать влияние которых на его

психологию не дальновидно. Авторская версия интердетерминант социально-природного функционирования человека представлена на рисунке 2.

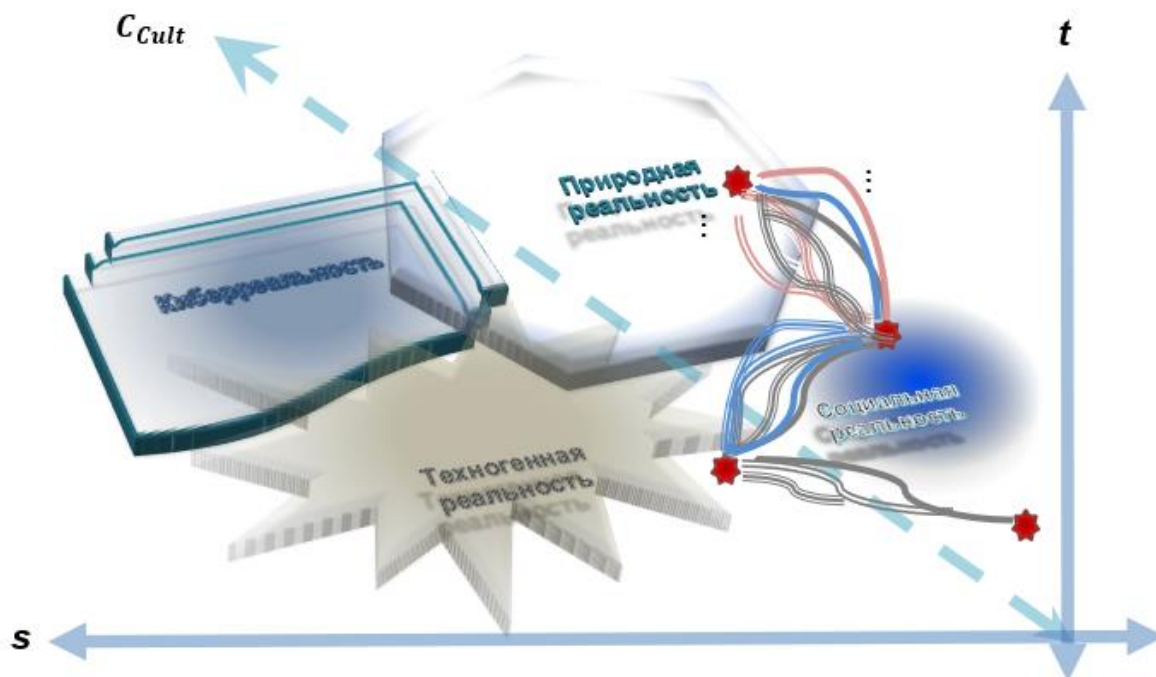


Рисунок 2 – Многомерная синергетическая модель пространственных континуумов интердетерминант психологической феноменологии

- B_{Bio} – биологическое; — P_{Psy} – психическое; — S_{Symb} – символическое;
- C_{Csc} – осознаваемое; — U_{Ucs} – бессознательное; — E_{Ex} – экзистенциальное;
- A – активность, — P – личность, — E – окружение;
- C_{Cult} – культурный контекст; — t – время; — s – пространство
- ★ – точка бифуркации

Наряду с типологией реальностей, в условиях которых функционирует человек и активно влияющих на его психологию, на приводимом рисунке представлена и авторская модель континуумов пространств интердетерминант психологической феноменологии, под которыми понимается целостный комплекс внутренне-внешних оснований, взаимодействие и взаимовлияние которых определяет уникальность поведения. Разнокачественное, многомерное и мультипарадигмальное психологическое знание представляется в виде следующих четырехмерных континуумов: по критерию разнокачественности природ: биологическое-психическое-символическое; по критерию сфер психического: осознаваемое-бессознательное-экзистенциальное; по критерию детерминант поведения: личность-окружение-активность. В качестве системообразующего основания выделенных континуумов выступает культурная обусловленность, выступающая в качестве общей универсальной интердетерминанты. Не вдаваясь в детальное описание специфики данных пространств, основания выделения которых описаны в серии акцентированных публикаций [6; 7; 8; 9; 32; 33; 34], отмечу лишь то, что в них представлена авторская попытка интеграции многообразия психологических феноменов, в частности, межкультурного взаимодействия, исследуемых в различных системах парадигмальных координат и традиций современного психологического знания.

Феноменология социализации не является статичной, не является таковой и психология человека. Она меняется в пространстве и во времени. Причем зачастую эти изменения носят асинхронный характер приводя к состояниям разбалансированности с внешним и внутренним миром как на уровне разнокачественных природ, так и сфер психического. И все это имеет место в изменяющемся природном, техногенном, соци-

альном и виртуальном окружении, в индивидуально-психологической и активностной динамике. В этом процессе имеют место своеобразные точки бифуркации, определяющие переход из одного качественного состояния в другое. Причем эти динамические процессы носят именно нелинейный, ступенчатый характер. Найденное состояние баланса функционирования обладает достаточным потенциалом инерции за счет имеющихся в распоряжении человека природных и психологических ресурсов. В своеобразной роли гравитационной интердетерминанты межэтнического взаимодействия выступает поликультурный контекст.

Особой спецификой обладает культурно-диалогическая интердетерминация – взаимодействие, основанное на безусловном принятии другойности (otherness) элементов гетерогенных (многоголосых=multivoiced) динамических систем, направленное на нахождение взаимоприемлемых структурно-содержательных оснований и форм (часто компромиссного характера), способствующих формированию совместно созданных, согласованных и внутренне принятых состояний гомеостаза (интерсубъективности, интерэкзистенциальности, био-психо-социального баланса и т.п.), обеспечивающих оптимальное сосуществование в условиях конкретного социального и природного окружения в рамках локального (зона ближайшего развития) пространства и времени и более отдаленной жизненной перспективы (зона отдаленного развития).

Культурно-диалогический характер интердетерминистского взаимодействия проявляется в диалогической природе взаимодействия между элементами гетерогенной динамической системы, предполагающего диалогичность мышления, проявляющегося: во-первых, в безусловном принятии Другого, во-вторых, расширении горизонтов постижения, в-третьих, обретении нового качества взаимодействующими сторонами; в-четвертых, формировании общности, совместности (интерсубъективности, интерэкзистенциальности), способствующих взаимопониманию и скоординированному взаимодействию.

Таким образом, социализация должна рассматриваться в контексте комплексного интердетерминационного взаимодействия био-психо-социального или природного, психического и социального диалогического свойства. Переход в новое качество и его поддержание предполагает не только обладание межкультурной и транскультурной компетентностью, но и наличие эко-поликультурной диалогической поддерживающей среды (групп самопомощи, семейного окружения, поддерживающего формирование нового качества поликультурной диалогичности и т.п.), способствующих социальной адаптации к поликультурному окружению, а также глубинную психологическую работу с экзистенциальными проблемами, связанными с осознанием собственных культурных отличий от представителей других этнических групп и формирования способности к самодетерминации поликультурного поведения. Формирование такого рода самодетерминирующего поведения напрямую связано с разрешением бессознательных конфликтов посредством психоаналитических процедур преодоления различного рода вытесненных внутренних конфликтов и предубеждений (этноцентризма, расизма, эйдждизма, сексизма и т.п.).

Ярким свидетельством является концепция построения культурной экосистемы, предложенная S.A. Varab и W.-M. Ross. Образовательная культурная экосистема должна быть результатом проведения экологической политики, предполагающей учёт всех контекстуальных факторов и использование всех возможных ресурсов (людских, материальных, технологических и т.п.) для достижения целей образования: взаимодействующих лиц, взаимоотношений, окружения и структур, процессов [11, с. 155–156].

Такого рода экосистемы предполагает формирование соответствующей среды, обозначаемой мною как эко-поликультурная диалогическая образовательная среда, детальная характеристика которой представлена в акцентированных публикациях [3–5; 10].

Условия формирования эко-поликультурной образовательной среды:

- формирование общего культурного семиотического пространства, основывающегося на интересубъективности (совместное выработывание значений) и интертекстуальности (связанность текста с другими текстами);
- формирование диалогичности, проявляющейся в признании права на другуюность и ориентации на созидание интересубъективности, выражающейся в совместном выработывании разделяемых значений и смыслов, результирующих взаимопонимание и взаимопризнание;
- формирование чувства экзистенциальной сопричастности к происходящему, созидательности и сопереживания к происходящему у окружающих;
- формирование межкультурной и транскультурной компетентности, предполагающей ориентацию в имических и итических особенностях представителей иных этнических групп и их учет в построении межличностных взаимоотношений;
- наличие продуктивной сети диалогической (партнерской) коммуникации, предполагающей радикальное развитие систем обратных связей между всеми заинтересованными сторонами;
- создание информационной среды взаимообогащающего типа посредством информирования и предоставления экспертных оценок современного состояния поликультурного образования в мире, достижениях в области теории и практики и вооружения средствами и критериями самостоятельного поиска и оценки информационных ресурсов;
- способствование развитию плюрализма и толерантности, осознанного принятия самой возможности альтернативных взглядов и подходов и решений посредством предоставления оснований и критериев самостоятельного позиционирования в них;
- предоставление возможности нахождения взаимодействующими сторонами себя в богатстве существующих образовательных и культурных практик через определение своих особенностей, «примеривания» к себе различных идей, подходов, образовательных технологий и их «актуализаторов» с целью самоопределения в наиболее оптимальных [7, с. 71].

Перечисленные условия не являются исчерпывающими, а скорее представляют исходное основание для обсуждения заинтересованными сторонами в развитии системы образования в целом и социализации детей и молодежи, в частности. В совокупности они создают основания для гармонизации психического здоровья и благополучия, приобретающего особое значение во время эмоциональных перегрузок и неопределенности, требующих нахождения инновационных подходов и решений в области как обращения с возникающими проблемными ситуациями, так и преодоления возникающих негативных последствий [34]. Авторская культурно диалогическая модель обеспечения психологического здоровья и благополучия представлена на Рис. 3.

Сегодня все более актуальным становится нахождение ресурсов экосбалансированности во взаимодействии с природным, социальным и техногенным окружением. Это обуславливает необходимость формирования культуры обращения с ними, которая формируется практически стихийно со всеми присущими издержками. Именно поэтому в представленной модели акцентируется внимание на таких ее компонентах как психологическое и биопсихосоциальное обращение в условиях, способствующих сбалансированности внешне-внутреннего взаимодействия. Описание этих условий представлено выше в отношении эко-поликультурной образовательной среды. В контексте авторской идеи социокультурно диалогической интердетерминации речь идет о сбалансированном взаимодействии социально-поддерживающей инклюзивной среды, проработке осознаваемых, неосознаваемых и экзистенциальных проблем, способствующих достижению биопсихо-социальной гармонии. Достижение же этой гармонии выражается в обретении индивидом нового качества – самодетерминированной личности.

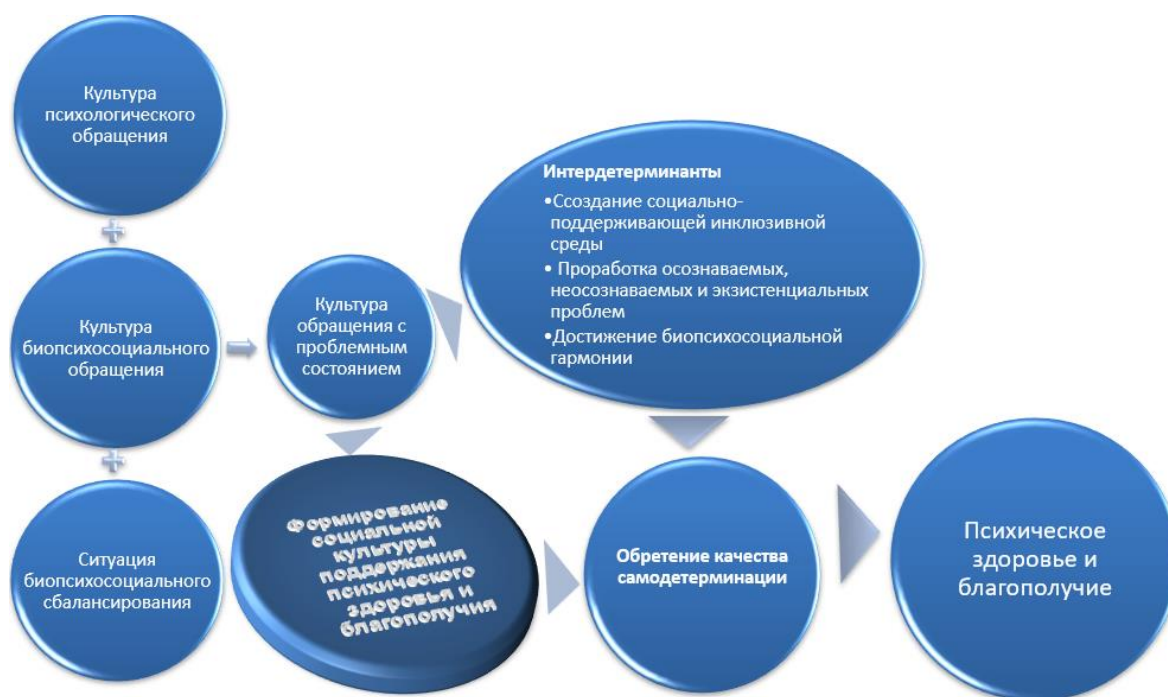


Рисунок 3 – Культурно-диалогическая модель обеспечения психологического здоровья и благополучия

Заключение. Изложенное позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Проблематика социализации в целом и позитивной социализации в частности должны рассматриваться в контексте радикальных изменений, произошедших в обществе, экологии, кибер и техногенном окружении.

2. Процесс адаптации к этим изменениям продуктивно рассматривать с позиций социокультурно-диалогического интердетерминистского метаподхода акцентирующего внимание на гетерогенности взаимодействующих факторов, приводящих к переходу из одного качественного состояния в другой как на индивидуальном, так и на уровне конкретного общества.

3. Гармонизация взаимодействия всех вовлеченных институтов социализации достигается посредством формирования культуры биопсихосоциального обращения обеспечивающей сбалансированное взаимодействие социально-поддерживающей инклюзивной среды, проработанности осознаваемых, неосознаваемых и экзистенциальных проблем. Достижение же этой гармонии выражается в обретении индивидом нового качества – самодетерминированной личности.

Список использованной литературы:

1. Арчакова, Р.А. Межкультурная компетентность и особенности ее формирования в современном ВУЗе / Р.А. Арчакова, Р.А. Арчаков, А.Ю. Белогуров // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2017. – № 7. – С. 19–26.

2. Тучина, О. Межкультурная компетентность и толерантность в образовательной среде ВУЗа / О. Тучина // Вестник Адыгейского государственного университета. – Серия 3: Педагогика и психология. – 2018. – № 1 (213). – С. 141–147.

3. Янчук, В.А. Экологическая перспектива развития образования / В.А. Янчук // Адукация і вихаванне. – 2009. – Т. 6. – С. 16–23.

4. Янчук, В.А. Экокультурная образовательная среда: Формирование и развитие. Ч. 1. Образоване. Наука и инновации / В.А. Янчук // Адукация і вихаванне. – 2013. – Т. 1. – 69–76.

5. Янчук, В.А. Экокультурная образовательная среда: формирование и развитие. Ч. 2. От культурной к межкультурной компетентности / В.А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. – 2013. – Т. 7. – 60–67.
6. Янчук, В.А. Выготский и культурный переворот в психологии / В.А. Янчук // Психологический Vademecum: Витебщина Л.С. Выготского: сборник научных статей. – Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2016 – С. 21-33.
7. Янчук, В.А. Диалогическая интердетерминация в межкультурном диалоге. В М. Е. / В.А. Янчук // Диалог как ресурс развития психологического знания. – Брест: Изд-во БрГУ им. А.С. Пушкина, 2017. – С. 3–31.
8. Янчук, В.А. Социокультурно-интердетерминистская диалогическая метатеория интеграции психологического знания / В.А. Янчук // От истоков к современности: 130 лет Московскому психологическому обществу: материалы юбилейной конференции: том 6 / отв. ред. Д.Б. Богоявленская. – Москва: Когито-Центр, 2017. – С. 297–331.
9. Янчук, В.А. Культурно-диалогическая метаперспектива интеграции психологии в условиях неопределенности и конструктивистского многообразия / В.А. Янчук // Методология и история психологии. – 2018. – Вып. 1. – С. 124–154.
10. Янчук, В.А. Формирование межкультурной компетентности учащихся: пособие для педагогов учреждений общего среднего образования с белорус. и рус. яз. обучения / В.А. Янчук, О.А. Мельник. – Минск: Национальный институт образования, 2020. – 256 с.
11. Barab, S.A. Curriculum-Based Ecosystems: Supporting Knowing From an Ecological Perspective / S.A. Barab, W.-M. Roth // Educational Researcher. – 2006. – Vol. 35 (5). – P. 3–13.
12. Brislin, R. Understanding culture's influence on behavior / R. Brislin. – New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1993.
13. Brown, M.T. Counselor supervision: Cross-cultural perspectives / M.T. Brown, J. Lundrum-Brown / In J.P. Ponterotto, J.M. Casas. B L. S. (Eds.) // Handbook of multicultural counseling. – Thousand Oaks, CA: Sage, 1995. – P. 263–287.
14. Bustamante, R.M. Assessing Schoolwide. Cultural Competence: Implications for School Leadership Preparation / R.M. Bustamante, J.A. Nelson, A.J. Onwuegbuzie // Educational Administration Quarterly. – 2009. – Vol. 45(5). – P. 793–827.
15. Casmir, I. Foundations for the study of intercultural communications based on a third-culture building model / I. Casmir // International Journal of Intercultural Relations. – 1999. – Vol. 23(1). – P. 91–116.
16. Cole, D. Avoiding the essentialist trap in intercultural education / D. Cole, B. Meadows / B.F.L. Dervin // Linguistics for intercultural education. – Amsterdam and Philadelphia Publishing Company: John Benjamins, 2013. – P. 30–47.
17. Dervin, F. Intercultural Competence in Education / F. Dervin, Z Gross // Alternative Approaches for Different Times. – London: Palgrave MacMillan, 2016.
18. Dervin, F. Intercultural Competence in Education / F. Dervin, Z Gross // Alternative Approaches for Different Times. – London: Palgrave MacMillan, 2016.
19. Geertz, C. The interpretation of culture / C. Geertz. – New York: Basic Books, 1979.
20. Gervás, J.M.A. Interculturality, Intraculturality and Education: New Proposals for Sociocultural Intervention in Latin America / J.M.A. Gervás, D.V. Martins, C.D. Bilbao, L.S. Barcelar // Journal of Human Values. – 2017. – Vol 23(2). – P. 106–115.
21. Gudykunst, W. Applying anxiety/uncertainty management (AUM) theory to intercultural adjustment training / W. Gudykunst // International Journal of Intercultural Relations. – 1998. – Vol. 22(2). – P. 227–250.
22. Helms, J.E. How “multiculturalism” obscures race and culture as differential aspects of counseling competency / J.E. Helms, T.Q. Richardson / B D. B.-D. (Eds.) // Multicultural counseling competencies: Assessment, education and training, & supervision. – Thousand Oaks, CA: Sage, 1997. – P. 60–79.
23. Lustig, M.W. Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures (4th ed.) / M.W. Lustig, J. Koester. – Boston: Longman, 2002.
24. Matsumoto, D. The Cambridge Dictionary of Psychology / D. Matsumoto. – Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
25. Mole, J. Cultural competence: a primer for educators / J. Mole. – Wadsworth: Wadsworth Cengage Learning, 2012.

26. Samovar, L.A. Communication between cultures / L.A. Samovar, R.E. Porter, E.R. McDaniel. – Wadsworth Cengage Learning, 2010.
27. Spencer-Oatey, H. Intercultural Interaction: A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication / H. Spencer-Oatey, P. Franklin. – Palgrave Macmillan, 2009.
28. Sue, D. Multidimensional Facets of Cultural Competence / D. Sue // The Counseling Psychologist. – 2001. – Vol. 29(6). – P. 790–821.
29. Ting-Toomey, S. Managing intercultural conflict effectively / S. Ting-Toomey, J. Oetzel. – Thousand Oaks, CA: Sage, 2001.
30. Triandis, H. Culture and Social Behavior / H. Triandis. – New York: McGraw-Hill, 1994.
31. Vandenberg, B. Lyotard, intercultural communication and the quest for ‘real people’ / B. Vandenberg // Language and Intercultural Communication. – 2003. – 3 (1). – P. 20–35.
32. Yanchuk, V. Sociocultural-interdeterminist dialogical metatheory of psychological knowledge integration / V. Yanchuk // International Journal of Psychology. 2016. – Volume 51, Issue Supplement 51. – P. 438–439.
33. Yanchuk, V. The Theoretical and Empirical Foundations of the Sociocultural-Interdeterminist Dialogical Metatheory of the Integration of Psychological Knowledge / V. Yanchuk // Journal of Russian & East European Psychology. – 2018. – 55(2-3). – P. 241–286.
34. Yanchuk, V.A. Cultural-Dialogic Interdeterminist Metaperspective for Mental Health and Well-Being / V.A. Yanchuk // International Journal of Psychology & Behavior Analysis. – 2019. – Vol. 5: – № 160. – P. 2–10. – Doi: <https://doi.org/10.15344/2455-3867/2019/160>
35. Yarosh, M. Intercultural competence for students in international joint master programmes / M. Yarosh, D. Lukic, R. Santibáñez-Gruber // International Journal of Intercultural Relations. – 2018. – Vol. 66. – P. 52–72.

Фурманов И.А.

Белорусский государственный университет, Республика Беларусь, г. Минск
Профессор, доктор психологических наук
fourmigor@gmail.com

УДК 159.942.316.624

СТЫД И ВИНА КАК МОРАЛЬНЫЕ РЕГУЛЯТОРЫ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Обсуждается роль стыда и вины в моральной регуляции агрессивного поведения. Различия между эмоциями вины и стыда определяются акцентом негативной оценки. Когда люди чувствуют вину, они испытывают болезненные переживания по поводу определенного поведения, по поводу того, что они сделали. Когда люди чувствуют стыд, они испытывают болезненные переживания по поводу себя. Чувство вины включает ощущение напряженности, желания раскаяния и исправления сделанного, сожаления о неблагоприятном поступке. Чувство стыда включает с себя переживания смущения и позора и желания уйти из вызывающей стыд ситуации.

Ключевые слова: моральная регуляция поведения, вина, стыд, агрессия.

SHAME AND GUILT AS MORAL REGULATORS OF AGGRESSIVE BEHAVIOR

The role of shame and guilt in the moral regulation of aggressive behavior is discussed. The differences between the emotions of guilt and shame are determined by the emphasis of negative evaluation. When people feel guilty, they experience painful feelings about certain behavior, about what they have done. When people feel ashamed, they experience painful feelings about themselves. The feeling of guilt includes a feeling of tension, a desire for remorse and correction of what has been done, regret for an unseemly act. The feeling of shame includes feelings of embarrassment and shame and the desire to get out of a shameful situation.

Keywords: moral regulation of behavior, guilt, shame, aggression