

## КОЛІЗІЇ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

*У статті розкрито суперечливі тенденції розгортання суб'єкт-суб'єктної взаємодії як міжособистісних взаємин. У феномені обіцянки наголошено на гамі сильних емоційних переживань позитивної і негативної спрямованості. Акцентовано на почутті спорідненості у міжособистісних взаєминах як загальнолюдського імперативу. Простежено рольові відносини у контексті їхнього впливу з позицій різної соціальної ваги певних ролей. Аналізується феномен ціннісної вищості. Розкрито недостатньо відомий соціальний чинник – «думка іншого щодо мене», який може позитивно відбитися на процесі розвитку і саморозвитку підростаючої особистості.*

**Ключові слова:** суб'єкт-суб'єктна взаємодія, міжособистісні взаємини, почуття спорідненості, обіцянка, ціннісна вищість, розвиток, саморозвиток.

Відомо, що про особистість можна судити лише тоді, коли вона предстає перед іншою особистістю. Однак цей акт досить психологічно складний і неоднозначний: він пов'язаний із внутрішнім станом учасників взаємодії, з їхньою готовністю до взаємної зміни, до розкриття власних особистісних потенцій та до бажання їх нарощувати. Слід також зважати й на те, що у таких взаємодіях можуть виразно проявлятися не лише позитивні психологічні утворення, а й особистісно деструктивні. Тому об'єктивно виникають ситуації колізійного характеру. Усе це слід враховувати педагогу в організації виховного процесу на всіх вікових етапах становлення підростаючої особистості.

*Обіцянка в особистісному зростанні вихованця.* Серед міжособистісних взаємин обіцянка вирізняється гамою досить сильних емоційних переживань позитивної і негативної спрямованості як того, хто обіцяє, так і того, кому вона адресується. Такий різновекторний емоційний перебіг залежить від того, чи буде реалізована обіцянка, чи ні. Наше судження стосовно цього міжособистісного явища може видатися не досить науково правильним, оскільки обіцянка здебільшого трактується як «добровільно дане зобов'язання зробити що-небудь чи щось не робити». При цьому зобов'язання передбачає постановку перед собою завдання, яке *неодмінно повинно бути виконане.*

Зауважимо у цьому зв'язку, що наведене нами визначення обіцянки передбачає сформованість у людини достатнього рівня особистісної самосвідомості та відповідальності. Однак виявлення обіцянки спостерігається вже у дітей дошкільного віку, до того ж досить часто у їхніх міжособистісних контак-

тах. Відомо, що у цьому віковому періоді певні смисло-ціннісні утворення ще далеко не сформовані, і це безпосередньо стосується й зазначеної спонуки.

Тому доцільним буде простежити обіцянку у процесі її становлення, тобто у контексті особистості, що зростає впродовж життя, зазнаючи стихійних та організованих впливів. Тоді розуміння обіцянки, зважаючи на її витoki, слід пов'язувати не із зобов'язанням суб'єкта, а з його запевненням стосовно іншої особи, оскільки в останньому емоційний компонент перевищує за своїми спонукальними характеристиками когнітивний, тобто раціонально-відповідальний. Звідси й можливі відхилення щодо її реалізації. Саме таке явище зафіксоване у народних приповідках: «обіцяного три роки чекають», «обіцянка — цяцянка, а дурневі радість».

Яка ж природа обіцянки як особистісного утворення? Перелік обіцянки у вихованця (дошкільника чи школяра) відбувається як його вільне діяння, яке виникає як результат сприйняття певної ситуації, до якої він причетний. Якщо ж вихованець щодо тієї чи іншої ситуації індивідуально-індиферентний, то й самоспонука до участі у ній не з'явиться. Розрізнятимемо виявлення обіцянки у відносинах: «вихованець — вихованець» та «вихованець — дорослий». Ці відносини різняться за тими емоційними переживаннями й спонуками, які їх супроводжують.

Так, вихованець запевнив свого ровесника, що надасть йому допомогу (предметну чи душевно-ідеальну), оскільки той потрапив у скрутну ситуацію. Якщо немає розриву між наміром вихованця і його реалізацією, то це найоптимальніший варіант обіцянки. Цього разу виникають обопільні позитивні емоційні переживання: у першого задоволення за здійснене, у другого — за зміну власної ситуації. Буває й так, що з певних причин вихованець затримався зі своєю обіцянкою. Тоді ровесник болісно переживає очікування. Цей стан гнітить його, але самостійно позбутися його він не здатен. Це може статися, коли обіцянка (хоча й запізніла) все таки здійснилася. Справжньою драмою для ровесника буде ситуація, коли вихованець за певних причин (забув чи ситуативно вважав за непотрібне) не виконав обіцянки. Їхні міжособистісні стосунки за такого результату на певний час погіршаться.

Обіцянки у відносинах «вихованець — дорослий» мають свою специфіку, викликану їхньою особистісною нерівністю, і це відбивається на відмінності обопільних, різних за модаль-

ністю емоційних переживань. Наприклад, вихованець запевняє батьків, що він вчасно приходитиме додому чи більше не скоюватиме якогось недостойного діяння. Реальне ускладнення самостійного наміру як обіцянки вихованця може відбутися через недостатнє осмислення ним тиску ситуації (компанії друзів), у якій він перебуває й надалі перебуватиме, і яка може блокувати сенс його обіцянки. Томуцього разу потрібна досить складна вчительсько-батьківська корекційно-виховна робота з підвищення моральної самосвідомості вихованця, зокрема його відповідальності.

Продуктивний перебіг обіцянки у підростаючої особистості можливий за умови, якщо процес її формування буде тісно пов'язаний із загальним перебігом її духовно-морального зростання.

*Почуття спорідненості як особистісна цінність вихованця.* Байдушність у людських взаєминах — явище повсюдне. Воно стоїть на заваді соціопродуктивного функціонування будь-яких за змістовою спрямованістю і розміром груп. Це явище влучно закарбоване у судженні — «моя хата з краю, я нічого не знаю». Альтернативою байдушності має виступити спорідненість між людьми. Звично такий зв'язок утверджується на основі походження однієї особи від іншої (пряма спорідненість), або різних осіб від спільного прашура, а також на ґрунті шлюбних сімейних відносин. Нас же цікавить спорідненість вищого ґатунку, тобто зв'язок, що реально втілює загальнородовий імператив — «Ми — люди». Згідно з ним, людство як рід — це величезна спільнота, яка об'єднана мисленням, почуттями та волею. Водночас людина — це індивідуальність з властивим лише їй внутрішнім світом. У такому сенсі кожна особистість відмінна від усіх інших, і це слід враховувати в осмисленні проблеми міжлюдської спорідненості як небайдужості у суб'єкт-суб'єктних стосунках.

Почуття спорідненості може бути владиве певній особистості без будь-яких спеціальних впливів, спрямованих на його виникнення. Так, розвинена особистість здатна відчувати це почуття до певних великих історичних постатей. Більше того, така особистість може уподібнюватися до конкретної постаті, вважаючи, що її дії, незалежно від ступеня суспільної значущості, безпосередньо зачіпають й саму цю особистість. Розвинена особистість у результаті процесу уподібнення може усвідомлено вважати, що коли історична постать, наприклад, боролася за певну ідею, то йшлося і про неї. Таке почуттєве

уподібнення в історичній ретроспективі робить конкретну особистість маленькою частиною великого людського роду і формує у неї загальнолюдський духовний світогляд.

Виховання почуття спорідненості має передбачати трансформацію загальнолюдського імперативу «Ми — люди» в індивідуальну площину, тобто розглядати його як певне міжособистісне ставлення. Воно має виникнути у вихованців за певних психолого-педагогічних умов: спочатку у вузькому варіанті (між рідними, близькими, друзями), а згодом до певної міри розширитися, зачіпаючи і незнайомих людей. Робота над вихованням почуття спорідненості має розпочатися зі встановлення вихованцями відмінностей між ними. Вони, самопізнаючи себе, визначають свої здібності, набуті на їхній основі вміння, уподобання, інтереси, соціальні ролі. Усі ці особистісні набутки можуть виявитися вкрай індивідуальними, неповторними. Тому вони не сповна сприяють прояву почуття спорідненості. Перед вихованцями ставиться проблема — що може бути між ними по-справжньому спільне? Звичайно, що самотійно вирішити її вони не в змозі. Тепер вихователь привертає увагу вихованців до їхніх емоційних переживань. Він наголошує, що незважаючи на відмінності в їхніх особистісних набутках, вони однаково проявляють радість чи сум, задоволення чи незадоволення, стан хвилювання чи спокою. Вихованці повинні навести власні ситуації, в яких проявлялися перелічені емоційні реакції. Вони доходять висновку, що незважаючи на відмінності цих ситуацій, тотожними були їхні переживання. Останні пов'язують їх спільністю, яка й може привести до прояву почуття спорідненості. Причому це почуття не залишиться лише у внутрішньому плані як міжособистісна близькість, але й спроможне виступити спонукою до відповідної дії, коли неприємності мого ровесника — це й мої неприємності і ми разом працюємо над їх подоланням. Постійне вправлення у діяльнісному прояві емоційної спільності й приведе до виховання у підростаючої особистості почуття спорідненості.

*Соціально-рольова нерівність у вимірі емоційних переживань.* Кожна особистість оволодіває певною роллю як соціальною функцією, що відповідає прийнятним способам поведінки людей залежно від статусу чи позиції у суспільстві та в системі міжособистісних відносин. Набір соціальних ролей досить широкий і різноманітний. Кожна людина задіяна одразу у декількох ролях. Вона нерідко зростається з роллю, яка, таким

чином, стає частиною її особистості. Втрата звичної ролі, наприклад, консультанта, лідера переживається як втрата своєї особистості. Освоєння ролей та міжрольова взаємодія безпосередньо стосуються формування і життя особистості.

Зауважимо, що рольові відносини, як правило, досліджувалися під кутом зору сприйняття і розуміння суб'єктів цих відносин, що фіксувалося поняттям «соціальна перцепція». Наше ж завдання полягає у розгляді можливостей соціально-рольового впливу, по-перше, з позиції різної соціальної ваги певних ролей (наприклад, поважний вчений-студент), а, по-друге, щодо емоційних контактів, що виникають між носіями ролей різної соціальної значущості. Такий ракурс розкриття соціально-рольової дійсності безпосередньо стосуватиметься виховних спроможностей осіб, що перебувають у міжрольовій взаємодії.

Аналіз об'єктивно небагатьох текстових джерел, які до того ж не мають власне наукової спрямованості, дає змогу констатувати, що історично склалася тенденція, згідно з якою людина-керівник великого людського загалу повинен приховувати свої емоційні переживання (особливо сумні) перед підлеглими. Вважалося, що демонструючи їх на публіку, він втратить свою велич. Звичайно, така поведінка не дається психологічно легко, вона вимагає значної душевної напруги. Тому на зовнішньо виражене переживання розпачу, болю має право лише пересічна особа. Було прийнято етичне правило, що тільки маленькій людині можна привселюдно плакати.

Піклуючись про свій непересічний особистісний образ через приховування негативних емоційних переживань, різного рангу управлінці втрачали і нині втрачають дієву душевну підтримку у формі людського співчуття.

Описані нами соціально-рольові реалії безпосередньо стосуються надзвичайно чутливої емоційної сфери, у якій відбувається виховний процес. Адже взаємини «педагог-вихованці» є яскравим свідченням соціально-рольової нерівності, коли перший не вважає за потрібне долучати до своїх переживань смутку, а то й горя своїх підопічних. Цим самим втрачаються потужні у виховному плані емпатійні відносини. Отже, їх слід всіляко культивувати й за допомогою запропонованого соціально-рольового механізму, пам'ятаючи, що такі відносини переростають в усвідомлені почуття поваги та любові людини до людини.

*Ціннісна вищість особистості як виховний пріоритет.* Прагнення до відчуття радості та задоволення часто поглинають душевний склад особистості. Вона може бути повністю занурена в них, не бажаючи будь-яких інших переживань. Не випадково З. Фрейд принцип устремління до задоволення вважав одним із провідних у розвитку особистості. Звичайно, неможливо облишити її згаданих переживань, особливо на ранніх стадіях становлення. Більше того, їх слід відповідним чином актуалізувати й підтримувати. Однак необхідно зважати на те, що переживання радості та задоволення виявлятимуться значущими у вихованні і розвитку особистості за умови, коли вони виступатимуть результатом її суспільно значущої активності (праці, учіння, спілкування тощо), а не підсумком лише пасивного споглядання чи споживання чогось. На жаль, останнє може набувати усталеного життєвого стану, зі всіма його розвивальними негативами. Річ у тім, що ці емоційні переживання центруються лише на особистості, перешкоджаючи їй розкритися до навколишнього людського світу. Згодом на їхній основі може сформуватися стійка ціннісна система Я-заради-Себе.

Особистість як носій такої системи характеризуватиметься примітивною тямущістю, дрібною ошадливістю, непомірним матеріальним накопиченням, ницістю, байдужістю до інших і т.п., усім тим, що не сприяє духовній досконалості людини. Не слід вважати, що особистість з такою ціннісною системою дистанціюється від справ певної групи. Навпаки, вона у всьому бере участь, виступає учасником тих чи інших подій, проявляючи належну старанність. Одним словом, така особистість повністю належить світу. Однак у своїх ціннісних намірах вона не в змозі переступити через власну користь, поступившись індивідуалістичними інтересами і зосередивши для себе на їхній основі всю реальність навколишньої дійсності.

Виникає, таким чином, виховна проблема створення у підростаючої особистості внутрішньої позиції несумірності з наявною ціннісною системою Я-заради-Себе. Таку позицію ми пов'язуємо з ціннісною системою Я-заради-Іншого, яка має бути духовно вищою від попередньої. Саме в цьому вбачається їхня кардинальна відмінність, яка є результатом закономірного стрибка в особистісному розвитку вихованця. Такий стрибок вимагає від підростаючої особистості самовідмови від існуючої нижчої ціннісної системи, оскільки лише за розгор-

тання цього механізму вона стає володарем самої себе, свого Я, що потенційно спрямовується до духовного зростання. Елементарним прикладом такого духовно розвивального явища може бути виконання дитиною певної справи, яка мотивується не очікуванням винагороди, а як прояв нею піклування про батьків. Отже, несумірність морального діяння допомоги полягає у неподібності їхньої мотивації. Лише у сфері мотивації Я-заряди-Іншого можуть бути сформовані високо смислові цінності, як показники духовно-морального розвитку особистості. Такого ціннісного масштабу особистість є справді непересічною, а значить, і все, що вона робить, є також непересічним. Звідси й висока суспільна оцінка такої особистості й її діянь.

*Думка іншого щодо мене як засіб самовиховання.* Вплив людини на людину вважається вихідним твердженням, коли говорять про соціальні витоки її розвитку як особистості, тобто носія певної культури. Засоби цього впливу досить різноманітні: тут і наслідування, і адаптація, і стихійне чи організоване навчіння та переконання тощо. Звичайно, що їхня культурно перетворювальна сила різна, але всі вони наявні в онтогенезі кожної підростаючої особистості. Одним із таких засобів, впливу якого може зазнавати дитина, виступає зовнішнє оцінне судження про неї ровесника чи дорослого. Механізм впливу цього засобу достатньо розкритий у теорії, і він широко використовується у виховному процесі.

Розкриємо менш відомий міжособистісний чинник, який може позитивно відбиватися на процесі розвитку і саморозвитку підростаючої особистості. Йтиметься про особливу ситуацію вихованця, коли у його внутрішньому світі на високому рівні актуалізації представлений ровесник чи дорослий, причому вони мусять бути досить значущими для нього. Якщо ці особи перебувають поза самосвідомістю вихованця, то внутрішньої зустрічі не відбудеться. До таких осіб вихованець має подумки звертатися у формі діалогічної взаємодії.

У якій же функції може виступити інший, до якого подумки можуть звертатися вихованці? Він може уявлятися у соціальній ролі арбітра, порадника, оцінювача. Відповідно до цих ролей конкретний вихованець тяжіє до уявної зустрічі з іншим, коли перед ним виникає неоднозначна ситуація морального вибору, невизначеності у зайнятті певної групової позиції, самооцінці власного особистісного діяння тощо.

Зазначимо, що вихованець прислухатиметься до думки дорослого, якщо він вірить у нього, переконаний у його чесності, справедливості, повазі. За таких умов дорослий чинитиме дієвий виховний вплив на вихованця. Процес внутрішнього діалогу може розгортатися, наприклад, так: «Учителю, як би ти вчинив, перебуваючи на моєму місці?» За такого звертання вихованець здійснює моральний аналіз особистості дорослого, порівнює з собою у момент прийняття певного морального рішення і на основі цього практично діє.

Особлива ситуація у внутрішньому плані вихованця створюється тоді, коли він ставить запитання — яким я видаюся з точки зору дорослого? Така ситуація науково трактується як прояв соціально-психологічної рефлексії. Вона допомагає вихованцеві вчасно здійснювати самоконтроль й особистісну самокорекцію. Тому її слід розвивати і підтримувати поряд з іншими засобами духовно-морального саморозвитку особистості.

### Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: підруч. / І.Д. Бех. — К.: Либідь, 2008. — 848 с.
2. Казанская В.Г. Личность ученика и учителя в начальной школе / В.Г. Казанская. — СПб.: КАРО, 2004. — 208 с.
3. Коротов В.М. Воспитывающее обучение / В.М. Коротов. — М.: Педагогика, 1980. — 192 с.
4. Лийметс Х.-Й. Как воспитывает процесс обучения / Х.-Й. Лийметс. — М., 1982. — 76 с.
5. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания / Л.И. Маленкова. — М.: Педагогическое общество России, 2002. — 480 с.
6. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти / О.Я. Савченко. — 2-ге вид., доп. і переробл. — К.: Богданова А.М., 2009. — 226 с.
7. Сокольников Ю.П. Теория воспитательного пространства / Ю.П. Сокольников. — М.: Наука, 1977. — 391 с.
8. Юрьевич А.В. Нравственность как психологическая проблема / А.В. Юрьевич // Вопросы психологии. — 2009. — №4. — С. 3-13.

*В статье раскрыты противоречивые тенденции развертывания субъект-субъектного взаимодействия как межличностных взаимоотношений. В феномене обещания отмечена гамма сильных эмоциональных переживаний положительной и отрицательной направленности. Акцентируется на чувстве родства в межличностных взаимоотношениях как общечеловеческого императива. Прослежены ролевые отношения в контексте их влияния с позиции различного социального веса определенных ролей. Анализируется феномен ценностного превосходства. Раскрыт недостаточный известный социальный фактор — «мнение другого в отношении меня», который может положительно отразиться на процессе развития и саморазвития подрастающей личности.*



**Ключевые слова:** субъект-субъектное взаимодействие, межличностные взаимоотношения, чувства родства, обещание, ценностное происхождение, развитие, саморазвитие.

**I. D. Bekh**

### Collisions of Subject-Subject Interaction

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (9 Berlynskooho Str., Kyiv, Ukraine).

*The article deals with some contradictory developments of subject-subject interaction as interpersonal relationships. It is accentuated that there is a range of strong emotions of positive and negative character in the structure of the phenomenon of promise. Both people: the one who promises and the other, who is addressed to, experience such emotions.*

*The importance of the universal cognitive imperative «We are people» in interpersonal relations and in the individual plane is underlined.*

*Role relationships in the context of their impact both from the standpoint of different social status of certain roles, and in terms of emotional contact occurring between speakers of different social value roles, are traced.*

*The phenomenon of value superiority is analyzed, at first, in the system «I am for myself», in which the individual operates within his ego-instincts. Secondly, it is analyzed in the system «I am for the others», that is spiritually superior to the previous one.*

*The unfamiliar social factor «thoughts of others about me», which can have a positive impact on the development and self-identity of a person, is discovered.*

**Keywords:** subject-subject interaction, interpersonal relationships, sense of kinship, promise, value superiority, development, self-development.

### References

1. Bekh, I. D. (2008). Vychovannia osobystosti [Education of personality]. Kyiv: Lybid.
2. Kazanskaia, V. G. (2004). Lichnost uchenika i uchitelia v nachalnoi shkole [Personality of a pupil and a teacher of primary school]. St. Petersburg: KARO.
3. Korotov, V. M. (1980). Vospityvaiushchee obuchenie [Educative learning]. Moscow: Pedagogika.
4. Liimets, Kh.-Y. (1982). Kak vospityvaet protsess obucheniia [How does learning educate]. Moscow.
5. Malenkova, L. I. (2002). Teoriia i metodika vospitaniia [Theory and Methods of Education]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii.
6. Savchenko, O. Ya. (2009). Vychovnyi potentsial pochatkovoi osvity [Educational potential of primary education]. Kyiv: Bohdanova A. M.
7. Sokolnikov, Yu. P. (1977). Teoriia vospitatel'nogo prostranstva [Theory of educational space]. Moscow: Nauka.
8. Yurevich, A. V. (2009). Nravstvennost kak psikhologicheskaia problema [Morality as a psychological problem]. Voprosy Psikhologii, 4, 3-13.