

## СПОСОБНОСТЬ К ЭМПАТИИ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ СУБЪЕКТНОСТИ

**А.Б. ХОЛМОГОРОВА\***,  
Московский НИИ психиатрии —  
филиал ФГБУ «ФМИЦПН имени В.П. Сербского» Минздрава России,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
psylab2006@yandex.ru

**Е.Н. КЛИМЕНКОВА\*\***,  
ГБПОУ Образовательный комплекс «Юго-Запад»,  
Москва, Россия, klimenkovaliza@gmail.com

Рассмотрена проблема связи феноменов эмпатии и субъектности с позиций культурно-исторической психологии (Л.С. Выготский) и рефлексивно-деятельностного подхода (В.К. Зарецкий и другие). Осуществлен методологический анализ источников эмпатических способностей и субъектности личности в антропогенезе (М. Томаселло), исследованы

**Для цитаты:**

*Холмогорова А.Б., Клименкова Е.Н.* Способность к эмпатии в контексте проблемы субъектности // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 2. С. 75—93. doi: 10.17759/cpp.2017250205

\* *Холмогорова Алла Борисовна*, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией клинической психологии и психотерапии Московского НИИ психиатрии — филиала ФГБУ «ФМИЦПН им. В.П. Сербского» Минздрава России, заведующая кафедрой клинической психологии и психотерапии, декан факультета консультативной и клинической психологии ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, psylab2006@yandex.ru

\*\* *Клименкова Елизавета Николаевна*, педагог-психолог ГБПОУ Образовательный комплекс «Юго-Запад», Москва, Россия, klimenkovaliza@gmail.com

общие корни этих феноменов в зарождении диалогического мышления в онтогенезе (Ч. Фернихоу), выдвинута гипотеза о взаимосвязи их высших, зрелых форм. Приведены результаты эмпирического исследования эмпатии и субъектности у студентов университета и колледжа (N=154). В группе студентов университета выявлена взаимосвязь способности к сопереживанию, децентрации и эмоциональной поддержки с субъектной позицией в учебной деятельности. У студентов колледжа зафиксирован более низкий уровень эмпатических способностей и большая выраженность объектной (пассивной) и негативной позиций в учебной деятельности, получена слабая связь субъектной позиции со способностью к децентрации и значимая обратная связь с эмпатическим дистрессом. Вывод: для учащихся с более выраженной субъектной позицией характерны более развитые эмпатические способности, что подтверждает гипотезу о связи эмпатии и субъектности.

**Ключевые слова:** субъектность, эмпатия, культурно-историческая психология, диалогическое мышление, рефлексивно-деятельностный подход, эмпатическая забота, эмпатический дистресс, субъектная позиция.

В последнее десятилетие ученые все более активно обращаются к далеко не новой проблеме эмпатии, пытаясь дать ответ на следующие вопросы — какие механизмы лежат в ее основе, как они возникают и что их поддерживает, какова роль эмпатии в жизни человека и судьбах человечества [8]. Рост интереса к указанным вопросам во многом связан с озабоченностью специалистов проблемой сохранения этого важного качества человека в наше непростое время, которое разные исследователи маркируют как эпоху информационного общества с одной стороны, и эпоху нарциссической фиксации людей на собственном идеализированном Я — с другой. Растущая популярность фильмов и игр, поддерживающих агрессию [19], вытеснение непосредственного общения виртуальными формами коммуникации [14], поглощенность самопрезентациями [23], социальными сравнениями, конкуренцией и завистью мало совместимы с эмпатией и неразрывно связанным с ней альтруизмом [4]. С перечисленными проблемами сопряжена еще одна болевая точка развития современного человека — все большее размывание идентичности, утрата чувства своего реального Я, своих собственных целей и замыслов, т.е. дефицит субъектного начала, преобладание конформизма и следование навязанным стандартам [11]. Таким образом, риск дефицита способности к эмпатии с одной стороны, и субъектного начала с другой, предстают двумя опасными негативными тенденциями в трансформации душевной организации людей в современной культуре.

## Культурно-историческая психология Л.С. Выготского как методологическая основа анализа проблемы связи эмпатии и субъектности

Культурно-исторический подход к развитию высших психических функций позволяет рассмотреть связь феноменов субъектности и эмпатии, опираясь на исследование их общих корней в онтогенезе на основе генетического метода. Низшие или примитивные формы эмпатии проявляются в эмоциональном заражении в условиях экспозиции к чужим негативным эмоциям, и, как следствие этого, в высоком уровне эмоционального дистресса. При этом может страдать способность к пониманию и оценке того, что реально происходит с другим человеком, а также нередко доминирует тенденция к избеганию и защите от неприятных переживаний, а не стремление прийти на помощь другому [15]. Напротив, *эмпатия как высшая психическая функция предполагает сохранную способность понимать психические состояния других людей и при этом проявлять по отношению к ним сочувствие и заботу.*

Попытки современных исследователей понять социальное познание как высшую психическую функцию и выявить ее корни в онтогенезе восходят к работам Л.С. Выготского [12]. Для ответа на вопрос об истоках способности к пониманию других людей один из наиболее известных современных западных сторонников культурно-исторической теории — М. Томаселло — привлекает обширный концептуальный аппарат. В контексте поднятой нами проблемы связи способности к эмпатии и субъектности представляют особую важность следующие введенные им понятия: 1) *intentional subject* — интенциональный субъект, т.е. активный субъект, имеющий определенные намерения; 2) *shared intentionality* — совместная интенциональность или направленность; 3) *cooperation* — кооперация, сотрудничество; 4) *cooperative communication* — кооперативная коммуникация; 5) *social motivation* — социальная мотивация, т.е. направленность на другого человека и сотрудничество с ним [25].

Будучи принципиальным последователем Л.С. Выготского, М. Томаселло также опирается на генетический метод исследования способности к пониманию Другого и кооперации с ним. Согласно взглядам М. Томаселло филогенетические корни понимания Другого восходят к человекообразным обезьянам, эксперименты с которыми указывают на их способность воспринимать другого как активного субъекта, обладающего собственными намерениями (*intentional subject*). Таким образом, проблема зарождения субъектного начала начинает звучать уже в связи с примитивными формами коммуникации в контексте понимания намерений Другого — его собственной активной направленности. Способность к такому

первичному, наиболее примитивному социальному пониманию возникает у человеческого ребенка в возрасте от 9 месяцев до полутора лет. Эту линию, общую с приматами, М. Томаселло относит к *натуральной линии развития высших психических функций по Л.С. Выготскому* [25].

Особую роль в происхождении собственно человеческой коммуникации М. Томаселло отводит *кооперативной коммуникации*, под которой имеют в виду «бескорыстную» коммуникацию, т.е. не имеющую очевидной прагматической ценности для данного индивида. Согласно его гипотезе, именно способность к такой кооперации способствовала выживанию и стремительному прогрессу вида *homo sapiens* в процессе эволюции. Будучи эволюционным антропологом, М. Томаселло конечно же ищет обоснования закреплению такого рода способности в процессе эволюции этого вида и его явному преимуществу перед приматами и другими гоминидами. Поэтому он задается следующими вопросами: «...мы должны объяснить, почему человек-реципиент с готовностью уступает просьбам коммуниканта о помощи и почему коммуникант с готовностью предоставляет помощь реципиенту, безвозмездно предоставляя информацию, которая пойдет тому на пользу. Почему особи, совершающие подобные альтруистические поступки оставляют больше потомства?» [25].

Автор указывает, что в наши дни кооперативная коммуникация редко используется в разного рода эгоистических, нечестных, соревновательных индивидуалистических целях, что позволяет сомневаться в том, что не эти контексты, а именно кооперативная коммуникация закладывалась в процессе антропогенеза как коммуникация человеческого типа, принципиально отличная от коммуникации высших приматов. Однако М. Томаселло подчеркивает, что кооперативная коммуникация выстраивалась исключительно внутри видов деятельности, направленных на сотрудничество, а следовательно, выстроенных в соответствии с совместными целями, и только впоследствии другие виды деятельности, не предполагающие сотрудничества и направленные на достижение некооперативных целей, вобрали в себя кооперативную коммуникацию. Как тут не вспомнить А. Адлера, который был уверен, что потребность в кооперации является врожденной и главной движущей силой развития в онтогенезе, а ее фрустрация неизбежно ведет к различным формам эмоционального неблагополучия, а в итоге — к психической патологии [16].

Не имея неопровержимых доказательств таких взглядов, М. Томаселло выражает уверенность, что его эволюционная гипотеза не является очередной мифологией, «поскольку общая базовая структура совместных намерений, лежащая в основе как совместной деятельности, так и коммуникативной активности современного человека, несет на себе отчетливую печать их общего эволюционного происхождения. <...> Человеческие навыки речевой коммуникации надстраиваются над этим уже

заложенным в ходе эволюции базисом кооперативной коммуникации, наделяя человека предельно гибкой, ничем не ограниченной и самой мощной формой коммуникации на планете» [25].

Предрасположенность человека к сотрудничеству как основа эволюции и прогресса вида обсуждается в философской и антропологической литературе [24]. В этой связи интересно также обратиться к статье «Родословная альтруизма» одного из известных российских генетиков В.П. Эфроимсона, опубликованной в журнале «Новый мир» в 1971 году, когда гонения на генетику в СССР уже ушли в историю [18]. В статье, написанной для широкой публики, приводятся многочисленные аргументы ученого в пользу существования генетической предрасположенности к альтруизму, как результату естественного отбора в ходе антропогенеза. Не игнорируя многочисленные страшные страницы человеческой истории, автор настаивает на той же идее, что и М. Томаселло — на идее предрасположенности к кооперативной коммуникации как специфике человеческого вида: «Из этического наследия человека, из арсенала его наследственных норм реакции в каждую историческую эпоху реализуется далеко не все. Для пробуждения, реализации этих общечеловеческих эмоций ... , конечно, требуется воспитание. <...> В разные исторические периоды реализуется не весь наследственный этический код, а лишь та его часть, которая соответствует социальным условиям эпохи. Некоторые элементы этического наследия временно перестают проявляться из-за перерыва в передаче необходимых традиций, другие, наоборот, усиливаются, гипертрофируются. Но подспудное существование наследственного кода этических эмоций трудно оспаривать» [18].

И вот, словно в переключку к этим идеям цитата из только что опубликованных записных книжек самого Л.С. Выготского — его комментариев к перспективам разработки психологического учения об эмоциях: «Самое важное: нет постоянного отношения, годного для всех времен и народов, между органическими и психологическими моментами в эмоции. Нет универсального, абсолютного ответа на этот вопрос, как нет единого ответа на вопрос об отношениях между мышлением и речью... Нет абсолютных неизменных отношений!» [5]. Это важное предостережение тем многочисленным исследователям, которые пытаются найти устойчивые связи между нейропсихологическими и эмоциональными процессами, игнорируя роль возрастной динамики, конкретной культуры и исторических условий [13].

Еще один современный последователь Л.С. Выготского — британский исследователь Ч. Фернихоу — связал развитие высших форм социального понимания в онтогенезе с развитием способности к диалогическому мышлению [21]. Проведя ряд эмпирических исследований эгоцентрической речи ребенка, он получил доказательства того, что



способность к диалогическому мышлению закладывается в детстве и является результатом интериоризации диалога с близким взрослым через этап эгоцентрической речи [22].

Способность к диалогическому мышлению основана на механизме децентрации, т.е. предполагает субъект-субъектное взаимодействие и коммуникацию. Субъект-субъектное отношение матери к ребенку, в свою очередь, построено на восприятии его как отдельного субъекта, со своими уникальными потребностями, чувствами и видением мира. В психодинамической и экзистенциально-гуманистической традициях такой тип взаимодействия с ребенком рассматривался как основа развития его идентичности и психического благополучия, а также профилактика нарциссических нарушений [10].

В модели Ч. Фернихоу сензитивным периодом, когда закладываются основы способности к социальному пониманию, является этап эгоцентрической речи, а механизмом — ее диалогический характер. На этапе закладывания натуральной функции — опорной для более высоких форм социального познания — сензитивным периодом, видимо, является раннее детство, когда возникает эмоциональный диалог со взрослым, связанный с позитивным аффектом от такого общения, как основа общей, совместной интенциональности и активности ребенка и взрослого. Сам Выготский в своих записных книжках, наблюдая за младшей дочерью Асей, писал: «Эгоцентрическая речь — в виде диалога — раньше, чем монолог: разговор с куклой, с воображаемым собеседником — из аутистической сложной ситуации». Здесь Л.С. Выготской подчеркивает роль полета фантазии (который он вслед за Е. Блейлером называет аутистическим мышлением) в развитии диалогического мышления. Вместе с тем, известно, что в отличие от Ж. Пиаже, Л.С. Выготский приписывает эгоцентрической речи коммуникативный характер, видя в ней не отмирающую функцию, а путь к овладению своим поведением и мышлением через ее интериоризацию и превращение во внутреннюю речь [2]. Ч. Фернихоу, в свою очередь, рассматривает ее в качестве источника способности к пониманию психических состояний другого человека.

### **Проблема субъектности в рефлексивно-деятельностном подходе**

Одним из многообещающих подходов к проблеме развития, основанных на культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, является *рефлексивно-деятельностный подход* (РДП), разрабатываемый В.К. Зарецким с соавторами при работе с детьми с трудностями в обучении [6]. В контексте поставленной проблемы связи субъектности и эмпатии важно рассмотреть три из разрабатываемых его представителя-

ми понятий. Понятие *субъектная позиция* с трудом поддается переводу на английский язык, так как речь идет не просто о субъективном взгляде на реальность (*perspective*), а о деятельном, активном отношении к ней, т.е. выраженной интенциональности позиции — *position of agency* [6; 7].

Второе понятие — это понятие *сотрудничества*, под которым понимается не просто кооперация (*cooperation*), но равноправное взаимодействие, при котором взрослый занимает не инструктирующую, а партнерскую позицию (*partners cooperation*), всячески поддерживая субъектную позицию ребенка и подключаясь только по его запросу, т.е. двигаясь в зоне его ближайшего развития.

Здесь интересно отметить, что обсуждая проблему развития социального понимания в разных культурах, уже упомянутый нами британский исследователь Ч. Фернихоу особо подчеркивает такую характеристику материнского диалога с ребенком, как степень его «инструктивности». Он предполагает, что инструктивность с явным доминированием позиции взрослого не способствует диалогичности эгоцентрической речи, а позднее, после ее интериоризации, и диалогичности мышления. Однако эта проблема некоторых культур, по его мнению, может быть компенсирована общением со старшими сиблингами и сверстниками. Таким образом, фундаментальное положение Выготского о роли культуры в контексте проблемы высших психических функций применительно к социальному пониманию и эмпатии выливается в специфику воспитательных воздействий и характера взаимодействия между близким взрослым и ребенком: партнерского, представляющего две позиции, или же инструктивного — с доминирующей позицией взрослого.

Третье, важное в контексте проблемы эмпатии понятие РДП — это понятие *рефлексии (reflection)*, под которой понимаются не просто метакогниции, как это обычно бывает в работах зарубежных исследователей, а способность к пониманию и осознанию способов действия [6]. Практика РДП, анализ многочисленных трудных случаев показывает, что формирование субъектной позиции у детей с трудностями в обучении на основе разработанных в рамках РДП технологий приводит к революционному прорыву по разным направлениям развития, включая контакты с другими людьми. Поддержка и стимулирование субъектной позиции ребенка в совместной деятельности со взрослым и развитие способности к рефлексии этой деятельности приводили к осознанию и рефлексии неверных способов действия, а также эмоциональных трудностей, постановке собственных целей, освоению адекватных способов действия, преодолению выученной беспомощности.

Развитие рефлексии и субъектной позиции в процессе сотрудничества со взрослым по нашей гипотезе неизбежно приводит к развитию диалогического мышления и компенсирует дефициты этой способности, так как в

этом сотрудничестве всегда присутствуют две независимые и равноправные позиции — позиция ребенка и позиция взрослого. При этом в коммуникации с ребенком в процессе совместной деятельности по преодолению учебных трудностей, а также связанных с ними психологических состояний, взрослый неизбежно должен проявить эмпатические способности, иначе он не сможет оказать ребенку, находящемуся в ситуации хронического неуспеха, необходимую психологическую поддержку в преодолении затруднений. Ребенок начинает не только фиксировать разные позиции в диалоге со взрослым, а потом и самостоятельно, в процессе рассуждения вслух<sup>1</sup>, но и лучше понимать свои эмоциональные состояния, которые актуализируются в той или иной ситуации и становятся препятствием или же стимулом к ее решению. Таким образом, закладывается важнейшая основа социального понимания и эмпатии: диалогическое мышление с представленностью разных позиций и пониманием психологических состояний. Однако гипотезу о прогрессе способности к социальному пониманию и эмпатии в процессе занятий на основе техник рефлексивно-деятельностного подхода еще предстоит проверить в специальных лонгитюдных исследованиях.

### Эмпирическое исследование связи способности к эмпатии и субъектной позиции

**Цель исследования:** проверка гипотезы о связи способности к эмпатии с выраженностью субъектной позиции в учебной деятельности в старшем подростковом и юношеском возрастах, как сензитивных для формирования высших форм социального познания, в том числе зрелой эмпатии, с одной стороны [12], и для развития и становления профессиональной и личностной идентичности, выражающихся в субъектной, активной позиции — с другой [1].

**Теоретические основания.** Для реализации указанной цели нами была выбрана интегративная модель эмпатии, разработанная британским исследователем М. Дэвисом [20] и модель субъектности и субъектной позиции, разработанная отечественными исследователями В.К. Зарецким и Ю.В. Зарецким [7]. Модель эмпатии М. Дэвиса включает четыре компонента, три из которых можно рассматривать как эмпатические способности (к фантазиям о воображаемых персонажах и сопереживании им; к децентрации, т.е. умению взглянуть на ситуацию глазами другого; к эмпатической заботе — действительному сочувствию и помощи), а четвертый — склонность к пере-

---

<sup>1</sup> Важный компонент технологии РДП, основанный на включении громкой речи и связанный с теорией формирования умственных действий П.Я. Гальперина.



живанию эмпатического дистресса, т.е. заражению негативными эмоциями других — в ряде обстоятельств, напротив, становится препятствием к адекватной помощи Другому. Так, было показано, что для больных психическими расстройствами характерна сильная выраженность такого рода дистресса, сопровождающаяся избеганием эмоционально нагруженных контактов [15]. Модель субъектности В.К. Зарецкого и Ю.В. Зарецкого применительно к учащимся операционализирована в понятии субъектной позиции в учебной деятельности, которая характеризуется осознанностью целей и активностью в их постановке и достижении. На наш взгляд, выраженная субъектная позиция в учебной деятельности, связанной с будущей профессией, косвенно свидетельствует также о просоциальности подростков и молодежи — об их идентификации с выбранной профессией, т.е. успешностью в поиске своего места и идентичности в социальном пространстве.

**Методики исследования.** Для проверки своей модели М. Дэвис разработал специальный опросник — Индекс интерперсональной реактивности (IRI), оценивающий выраженность описанных выше компонентов эмпатии и валидизированный в российской популяции Т.Д. Карягиной и Н.В. Кухтовой [9]. С учетом ограниченности опросниковых методов в исследованиях феноменов эмпатии использовалась проективная методика «Стратегии утешения» Ф.Е. Василюка и Е.В. Шерягиной, направленная на оценку способности выражать заботу в форме утешения и поддержки в трудных и неприятных ситуациях [17]. Компонент эмпатии, который оценивается с помощью этой методики, можно обозначить как эмпатическую активность — готовность откликнуться и прийти на помощь человеку, которому плохо. Согласно инструкции испытуемый должен ответить репликой на жалобу ребенка, попавшего в трудную ситуацию (предлагается пять таких ситуаций). Методика использовалась в нашей оригинальной модификации, когда в качестве критериев результативности использовалась специально разработанная классификация видов социальной поддержки (включая формальную, инструментальную, рефлексивную, эмоциональную и еще два комбинированных вида), каждой из которых приписывался определенный балл, при этом наиболее высокий балл получали реплики, содержащие эмоциональную поддержку. Реплики испытуемых, попадающие в категорию «антиподдержка» (способствующие ухудшению эмоционального состояния) оценивались в 0 баллов. Для каждого испытуемого подсчитывается общий балл, характеризующий его способность к сопереживанию и поддержке. Отнесение реплики к тому или иному виду поддержки осуществлялось на основе системы операционализированных критериев тремя независимыми экспертами. В таком варианте методика доказала свою интеркорреляционную валидность: оценки экспертов коррелируют между собой ( $r=0,898$ ,  $p<0,01$ ), общий балл коррелирует положительно как с шкалами опросника М. Дэвиса (Сопереживание,  $r=0,203$ ,

$p < 0,05$ ; Децентрация,  $r = 0,202$ ,  $p < 0,05$ ), так и с показателем методики, широко применяемой современными исследователями для оценки способности к пониманию психических состояний другого человека — «Распознавание психического состояния по глазам» С. Барона-Коэна ( $r = 0,388$ ,  $p < 0,01$ ). Отсутствие корреляции со шкалой эмпатической заботы можно объяснить тем, что отдельные утверждения этой шкалы опросника Дэвиса в русском переводе могут иметь скорее негативную коннотацию в подростковой и молодежной выборках, т.е. могут оцениваться молодежью как проявление слабости (например: «Я описал бы себя как очень мягкосердечного человека»), а не действенной, эмпатической активности, которая является формой зрелой, активной заботы [3].

Для исследования субъектной позиции был использован опросник «Субъектная позиция в учебной деятельности», разработанный Ю.В. Зарецким, В.К. Зарецким и И.Ю. Кулагиной [7]. Методика направлена на выявление типа отношения к учебной деятельности и состоит из 12 пунктов, сгруппированных в 3 подшкалы: негативная позиция (ученик отрицает ценность учения и взаимодействия в учебной деятельности), объектная позиция (ученик пассивен, готов выполнять то, что требует учитель, при этом собственные интересы игнорируются или не реализуются), субъектная позиция (включающая две подшкалы — осознанное отношение к учебной деятельности и активная диалогическая позиция). При обработке подсчитывается средний балл по каждой шкале.

**Гипотезы исследования:** 1) способность к эмпатии, измеренная с помощью опросника IRI и экспериментальной методики «Стратегии утешения» связана прямыми корреляционными связями с выраженностью субъектной позиции в учебной деятельности; 2) выраженность эмпатических способностей и субъектной позиции, а также их связь друг с другом будут выше у студентов, выбравших в качестве своей специализации помогающие профессии, чем у старших подростков, выбравших учебу в технических колледжах.

**Выборка.** Было обследовано 154 студента из разных учебных заведений в возрасте от 15 до 24 лет. Группу старших подростков составили 42 учащихся первого курса политехнического колледжа (19 юношей, 23 девушки в возрасте от 15 до 18 лет). Группу юношеского возраста составили 112 студентов (95 девушек, 17 юношей в возрасте от 18 до 24 лет) второго курса ВУЗов, обучающихся по специальностям «психология», «клиническая психология» и «преподаватель начальных классов», объединенных в группу «студенты помогающих профессий» [9].

**Результаты.** Ниже представлены результаты сравнения (критерий Манна-Уитни) выраженности различных типов позиции по отношению к учебной деятельности у учащихся политехнического колледжа и студентов помогающих профессий (психологов и педагогов, преимущественно — девушек) (табл. 1).

Таблица 1

**Выраженность разных типов позиции по отношению к учебной деятельности у студентов помогающих профессий и учащихся колледжа, критерий Манна-Уитни**

Параметры отношения к учебе	Студенты колледжа (N=42)	Студенты помогающих профессий (N=112)
	М (SD)	М (SD)
Объектная позиция	3,74** (1,99)	2,30** (1,61)
Субъектная позиция	4,07 (2,03)	4,22 (1,93)
Негативная позиция	3,40*(2,25)	2,63* (1,44)

Примечания: М (SD) — среднее значение (стандартное отклонение); «\*» —  $p < 0,05$ ; «\*\*» —  $p < 0,01$

У учащихся политехнического колледжа более ярко выражены объектная позиция и негативная позиция — они в большей степени склонны к пассивности в отношении учебной деятельности (выполнять задания только по образцу, получать образование по наставлениям родителей и т.д.), а также склонны отрицать ценность обучения (пропуски занятий, невыполнение домашних заданий и т.д.). Усиление субъектной позиции с возрастом не отмечается.

Связи компонентов эмпатии (по методикам Индекс межличностной реактивности и Стратегии утешения) и позиции по отношению к учебной деятельности у студентов помогающих профессий (коэффициент корреляции Спирмена) представлены ниже (табл. 2).

Таблица 2

**Связь позиции по отношению к учебной деятельности и способности к эмпатии у студентов помогающих профессий (педагоги и психологи, критерий Спирмена), N=112**

Параметры отношения к учебе	Сопереживание	Эмпатический дистресс	Эмпатическая забота	Децентрация	Методика стратегии утешения, общий балл
Объектная позиция	-0,139	0,031	0,069	-0,011	-0,119
Субъектная позиция	0,202*	-0,065	0,112	0,307**	0,224*
Негативная позиция	0,066	0,133	-0,116	-0,075	0,038

Примечания: «\*» —  $p < 0,05$ ; «\*\*» —  $p < 0,01$

Субъектная позиция в виде осознанного и активного отношения к учебной деятельности связана с такими эмпатическими проявлениями, как присоединение к переживаниям героев книг и фильмов (шкала сопереживание), способность вставать на точку зрения другого человека (шкала децентрации), а также более выраженной способностью оказывать поддержку, в первую очередь — эмоциональную (проективный тест «Стратегии утешения»). Результаты сравнения средних показателей эмпатических способностей у студентов и учащихся колледжа показали, что у студентов помогающих профессий значимо выше показатели шкал сопереживания ( $p < 0,01$ ) и эмпатической заботы ( $p < 0,01$ ) в опроснике Дэвиса и способности оказывать поддержку в проективной методике «Стратегии утешения» ( $p < 0,01$ ).

Связи компонентов эмпатии и позиции по отношению к учебной деятельности (коэффициент корреляции Спирмена) у учащихся политехнического колледжа представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Связь позиции по отношению к учебной деятельности и способности к эмпатии у студентов колледжа (опросник Субъектная позиция, опросник Индекс межличностной реактивности, методика Стратегии утешения, критерий Спирмена), N=42**

Параметры отношения к учебе	Сопереживание	Эмпатический дистресс	Эмпатическая забота	Децентрация	Методика стратегии утешения, общий балл
Объектная позиция	0,080	0,266 <sup>t</sup>	-0,251	0,139	-0,057
Субъектная позиция	-0,044	-0,306 <sup>*</sup>	-0,015	0,292 <sup>t</sup>	0,137
Негативная позиция	0,078	0,286 <sup>t</sup>	0,202	-0,154	-0,156

Примечания: «\*» —  $p < 0,05$ ; t —  $p < 0,10$  (коэффициент корреляции r-Spearman)

Преобладание чувств неловкости и дискомфорта в ситуациях столкновения с негативными переживаниями других людей (шкала эмпатического дистресса) связано с более выраженной объектной и негативной позицией в учебной деятельности (на уровне статистической тенденции). Активная, осознанная субъектная позиция, напротив, значимо связана с большей устойчивостью в эмоционально напряженных ситуациях (ниже эмпатический дистресс) и более выраженной способностью к принятию точки зрения другого человека, т.е. децентрации (на уровне тенденции).

В таблице ниже представлены связи (коэффициент корреляции Спирмена) компонентов эмпатии и позиции по отношению к учебной деятельности в объединенной выборке студентов политехнического колледжа и помогающих профессий (табл. 4).

Таблица 4

**Связь позиции по отношению к учебной деятельности и способности к эмпатии в объединенной выборке (опросник Субъектная позиция, опросник Индекс межличностной реактивности, методика Стратегии утешения, критерий Спирмена), N=154**

Параметры отношения к учебе	Сопереживание	Эмпатический дистресс	Эмпатическая забота	Децентрация	Методика стратегии утешения, общий балл
Объектная позиция	-0,120	0,058	0,075	-0,094	-0,132
Субъектная позиция	0,224*	-0,052	0,099	0,327**	0,198*
Негативная позиция	0,051	0,118	-0,082	-0,065	-0,002

Примечания: «\*» —  $p < 0,05$

При объединении групп на уровне статистической значимости сохраняется общая тенденция к более высоким показателям эмпатии в виде сопереживания, децентрации и умения оказывать поддержку другим у студентов с преобладанием субъектной позиции в учебной деятельности.

*Обсуждение результатов.* Полученные эмпирические данные подтвердили исходные гипотезы о связи феноменов эмпатии и субъектности на примере исследования учащихся подростков и молодежи. Как и ожидалось, студенты помогающих профессий отличаются от студентов политехнического колледжа более выраженными эмпатическими способностями и более значимыми связями компонентов эмпатии с показателями субъектности, как по данным опросника, так и по данным проективного теста. Для студентов также менее характерны пассивная объектная и негативистическая позиция в учебной деятельности, что свидетельствует об их более развитой личностной и профессиональной идентичности. Устойчивая, независимая от возраста и типа обучения связь между показателями субъектности и способности к децентрации косвенно свидетельствует о важности развития субъектности, как основы преодоления эгоцентрической позиции в подростковом и юношеском возрастах. В подростковом возрасте субъектная позиция ведет также к уменьшению эмпатического дистресса, в отличие от пассивной объектной и негативной позиций, т.е. более развитая идентичность в подростковом возрасте способствует большей эмоциональной устойчивости подростков.



## **Выводы**

1. Зрелые формы эмпатии и субъектность как характеристики личности имеют общие корни, восходящие к процессам кооперации людей в антропогенезе и формирования диалогического мышления в онтогенезе. Условием формирования диалогического мышления являются субъект-субъектные отношения ребенка со взрослым, построенные на принципах сотрудничества и поддержки его субъектной позиции.

2. Студенты помогающих профессий с более выраженной субъектной позицией отличаются более высокими показателями эмпатических способностей (к сопереживанию, децентрации и эмоциональной поддержке) как по результатам опросника, так и по результатам проективной методики.

3. У учащихся политехнического колледжа по сравнению со студентами помогающих профессий зафиксирован более низкий уровень эмпатических способностей (как по данным опросника, так и по данным проективной методики) и большая выраженность объектной (пассивной) и негативной позиций в учебной деятельности.

4. В выборке учащихся колледжа получена слабая (на уровне тенденции) связь субъектной позиции со способностью к децентрации и значимая обратная связь с эмпатическим дистрессом, что говорит о большей способности к диалогу и эмоциональной устойчивости учащихся старших подростков с выраженной субъектной позицией. Напротив, преобладание негативной и объектной позиции в учебной деятельности у подростков из политехнического колледжа связаны с большим эмпатическим дистрессом (на уровне тенденции).

5. В объединенной выборке учащиеся с более выраженной субъектной позицией в учебной деятельности отличаются более развитыми эмпатическими способностями, что подтверждает выдвинутую гипотезу о связи феноменов эмпатии и субъектности.

### **Благодарности**

Исследование выполнено при поддержке гранта Российского научного фонда (грант № 14-18-03461) на базе ФГБУ «ФМИЦПН им. В.П. Сербского» Минздрава России.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Божович *Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.

3. *Гаврилова Т.П.* Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1977. 23 с.
4. *Гаранян Н.Г., Шукин Д.А.* Частые социальные сравнения как фактор эмоциональной дезадаптации студентов // *Консультативная психология и психотерапия*. 2014. № 4. С. 182—206.
5. *Записные книжки Л.С. Выготского: избранное.* / Под ред. Е. Завершневой, Р. ван дер Веера. М.: Канон-Плюс, 2017. 607 с.
6. *Зарецкий В.К.* Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи // *Консультативная психология и психотерапия*. 2013. № 2. С. 8—37.
7. *Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю.* Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов // *Психологическая наука и образование*. 2014. Том 19. № 1. С. 99—110.
8. *Карягина Т.Д.* Эволюция понятия «эмпатия» в психологии: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2013. 175 с.
9. *Карягина Т.Д., Кухтова Н.В.* Тест эмпатии М. Дэвиса: содержательная валидность и адаптация в межкультурном контексте // *Консультативная психология и психотерапия*. 2016. Том 24. № 4. С. 33—61. doi:10.17759/cpp.2016240403
10. *Кохут Х.* Анализ самости: Систематический подход к лечению нарциссических нарушений личности: пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2003. 308 с.
11. *Мак-Вильямс Н.* Формулирование психоаналитического случая: пер. с англ. М.: Класс, 2015. 328 с.
12. *Холмогорова А.Б.* Значение культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского для разработки современных моделей социального познания и методов психотерапии // *Культурно-историческая психология*. 2016. Том 12. № 3. С. 58—92. doi:10.17759/chp.2016120305
13. *Холмогорова А.Б.* Природа нарушений социального познания при психической патологии: как примирить «био» и «социо»? // *Консультативная психология и психотерапия*. 2014. Том 22. № 4. С. 8—29.
14. *Холмогорова А.Б., Авакян Т.В., Клименкова Е.Н., Малюкова Д.А.* Общение в интернете и социальная тревожность у подростков из разных социальных групп // *Консультативная психология и психотерапия*. 2015. Том 23. № 4. С. 102—129. doi:10.17759/cpp.2015230407
15. *Холмогорова А.Б., Царенко Д.М., Москачева М.А.* Нарушения социального познания при расстройствах шизофренического и аффективного спектров [Электронный ресурс] // *Клиническая и специальная психология*. 2016. Том 5. № 4. С. 103—117. doi:10.17759/cpse.2016050408
16. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности: пер. с англ. СПб.: Питер, 2003. 608 с.
17. *Шерягина Е.В.* Проективная методика исследования стратегий утешения // *Консультативная психология и психотерапия*. 2013. № 2. С. 212—224.
18. *Эфроимсон В.П.* Родословная альтруизма // *Новый мир*. 1971. № 10.
19. *Anderson C.A., Shibuya A., Ithori N., Swing E.L., Bushman B.J., Sakamoto A., Rothstein H.R., Saleem M.* Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review // *Psychological Bulletin*. 2010. Vol. 136. № 2. P. 151—173. doi:10.1037/a0018251

20. Davis M.H. A multidimensional approach to individual differences in empathy // JSAS Catalog of selected documents in psychology. 1980. Vol. 10. 85 p.
21. Fernyhough C. Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding // *Developmental Review*. 2009. Vol. 28. № 2. P. 225—262. doi:10.1016/j.dr.2007.03.001
22. Fernyhough C., Meins E. Private speech and theory of mind: Evidence for developing interfunctional relations // *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation* / Winsler A., Fernyhough C., Montero I. (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2009. P. 95—104.
23. Mccain J., Campbell W.K. Narcissism and Social Media Use: A Meta-Analytic Review // *Psychology of Popular Media Culture*. 2016. doi:10.1037/ppm0000137
24. Richerson P., Boyd R. *Not By Genes Alone*. Chicago: The University of Chicago Press, 2005. 342 p.
25. Tomasello M. *A Natural History of Human Thinking*. Cambridge: Harvard University Press, 2014. 192 p.

## EMPATHIC ABILITY IN THE CONTEXT OF THE SUBJECTIVITY PROBLEM

A.B. KHOLMOGOROVA\*,

Moscow Research Institute of Psychiatry — Branch of The Serbsky Federal Medical Research Center for Psychiatry and Narcology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
psylab2006@yandex.ru

E.N. KLIMENKOVA\*\*,

State professional educational establishment Complex «South-West»,  
Moscow, Russia, klimenkovaliza@gmail.com

### **For citation:**

Kholmogorova A.B., Klimenkova E.N. Empathic Ability In The Context Of The Subjectivity Problem. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [*Counseling Psychology and Psychotherapy*], 2017. Vol. 25, no. 2, pp. 75—93. doi: 10.17759/cpp.2017250205. (In Russ., abstr. in Engl.)

\* *Kholmogorova Alla Borisovna*, PhD (Psychology), Professor, Head of the Laboratory of Clinical Psychology and Psychotherapy, Moscow Research Institute of Psychiatry — Branch of The Serbsky Federal Medical Research Center for Psychiatry and Narcology; Head of the Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, acting dean of the Department of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, email: psylab2006@yandex.ru

\*\* *Klimenkova Elizaveta Nikolaevna*, Psychologist in State professional educational establishment Complex «South-West», Moscow, Russia, email: klimenkovaliza@gmail.com

The article discusses the connection between the phenomena of empathy and subjectivity from the standpoint of cultural and historical psychology (L.S. Vygotsky) and the reflexive-activity approach (V.K. Zaretsky and others). We conduct a methodological analysis of the sources of empathic abilities and subjectivity (sense of agency, intentionality) in anthropogenesis (M. Tomasello), investigate the common roots of these phenomena in the development of dialogical thinking in ontogenesis (C. Fernyhough), and postulate a hypothesis on the interrelation of their higher, mature forms. We present the results of the empirical study of empathy and subjectivity in university and college students (N=154). In the group of university students, the relationship between empathic ability, perspective taking, emotional support and position of agency in learning is revealed. College students have a lower level of empathic abilities and a greater degree of objective (passive) and negative positions in the learning activity, their position of agency is weakly connected to perspective taking and shows a significant negative correlation with personal distress. Conclusion: students with a more pronounced subjective position (stronger sense of agency) have a stronger empathic ability, which confirms the initial hypothesis.

**Keywords:** subjectivity, empathy, cultural-historic psychology, dialogical thinking, reflective-activity approach, empathic concern, personal distress, position of agency.

### Acknowledgements

This article was prepared with the financial support of a grant from the Russian Science Foundation (grant № 14-18-03461) at the Federal Medical Research Centre of Psychiatry and Narcology under the Ministry of Public Health of the Russian Federation.

### REFERENCES

1. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Saint Petersburg: Piter, 2008. 398 p.
2. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii v 6 t. T.2. Problemy obshchei psikhologii [Collected Works: in 6 vol. Vol. 2. Matters of General Psychology]. Moscow: Pedagogika, 1982. 504 s.
3. Gavrilova T.P. Empatiya i ee osobennosti u detey mladshego i srednego shkol'nogo vozrasta: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. [Empathy and its features in primary and secondary school pupils. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1977. 23 s.
4. Garanyan N.G., Shchukin D.A. Chastye sotsial'nye sravneniya kak faktor emotsional'noi dezadaptatsii studentov [Frequent social comparison and emotional maladjustment among students.]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2014, no. 4, pp. 182—206. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. *Zapisnye knizhki L.S. Vygotskogo: izbrannoe [Selected notebooks of L.S. Vygotsky]*. In Zavershneva E., van der Veer R. (eds.). Moscow: Kanon-Plyus, 2017. 607 p.
6. Zaretskii V.K. Stanovlenie i sushchnost' reflektivno-deyatelnostnogo podkhoda v okazanii konsul'tativnoi psikhologo-pedagogicheskoi pomoshchi [Development and essence of reflective-activity approach in psychological and research subject].



- Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2013, no. 2, pp. 8—37. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Zaretskii Yu.V., Zaretskii V.K., Kulagina I.Yu. Metodika issledovaniya sub'ektnoi pozitsii uchashchikhsya raznykh vozrastov [Methods of study of a subject position of pupils]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and Education], 2014, no. 1, pp. 98—109. (In Russ., abstr. in Engl.).
  8. Karyagina T.D. Evolyutsiya ponyatiya "empatiya" v psikhologii: diss. ... kand. psikholog. nauk. [Evolution of the concept of empathy in psychology. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2013. 175 p.
  9. Karyagina T.D., Kukhtova N.V. Test empatii M. Devisa: sodержatel'naya validnost' i adaptatsiya v mezhkul'turnom kontekste [M. Davis Empathy test: content validity and adaptation in cross-cultural context]. *Konsul'tativnaia psikhologiya i psikhoterapiia* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2016, Vol. 24, no. 4, pp. 33—61. doi:10.17759/cpp.2016240403. (In Russ., abstr. in Engl.).
  10. Kohut H. Analiz samosti: Sistemacheskii podkhod k lecheniyu nartsissicheskikh narushenii lichnosti [Analysis of the Self: Systematic Approach to Treatment of Narcissistic Personality Disorders]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2003. 308 p. (In Russ.).
  11. McWilliams N. Formulirovanie psikhoanaliticheskogo sluchaya [Psychoanalytic Case Formulation]. Moscow: Klass, 1998. 328 p. (In Russ.).
  12. Kholmogorova A.B. Znachenie kul'turno-istoricheskoi teorii razvitiya psikhiki L.S. Vygotskogo dlya razrabotki sovremennykh modelei sotsial'nogo poznaniya i metodov psikhoterapii [Significance of Cultural-Historical Theory of Psychological Development of L.S. Vygotsky for the Development of Modern Models of Social Cognition and Psychotherapy]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 58—92. doi:10.17759/chp.2016120305. (In Russ., abstr. in Engl.).
  13. Kholmogorova A.B. Priroda narushenii sotsial'nogo poznaniya pri psikhicheskoi patologii: kak primirit' «bio» i «sotsio»? [The nature of the social cognition violations in mental disorders: how to reconcile biological and social?]. *Konsul'tativnaia psikhologiya i psikhoterapiia* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2014, no. 4, pp. 8—29. (In Russ., abstr. in Engl.).
  14. Kholmogorova A.B., Avakyan T.V., Klimenkova E.N., Malyukova D.A. Obshchenie v internete i sotsial'naya trevozhnost' u podrostkov iz raznykh sotsial'nykh grupp [Internet communication and social anxiety among different social groups of adolescents]. *Konsul'tativnaia psikhologiya i psikhoterapiia* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2015. Vol. 23, no. 4, pp. 102—129. doi:10.17759/cpp.2015230407. (In Russ., abstr. in Engl.).
  15. Kholmogorova A.B., Tsarenko D.M., Moskacheva M.A. Narusheniya sotsial'nogo poznaniya pri rasstroistvakh shizofrenicheskogo i affektivnogo spektrov [The Social Cognition Impairments of People with Schizophrenia and Affective Spectrum Disorders]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* [Clinical Psychology and Special Education], 2016. Vol. 5, no. 4, pp. 103—117. doi:10.17759/cpse.2016050408. (In Russ., abstr. in Engl.).
  16. Hjelle L., Ziegler D. Teorii lichnosti [Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications]. Saint Petersburg: Piter, 2003. 608 p. (In Russ.).
  17. Sheryagina E.V. Proektivnaya metodika issledovaniya strategii utsheniya [Projective technique for consultation's strategies study]. *Konsul'tativnaia psikhologiya i psikho-*



- terapiia* [*Counseling Psychology and Psychotherapy*], 2013, no. 2, pp. 212—224. (In Russ., abstr. in Engl.)
18. Efroimson V.P. Rodoslovnaya al'truizma [Origins of altruism]. *Novyi mir* [*New world*], 1971, no. 10.
  19. Anderson C.A., Shibuya A., Ihori N., Swing E.L., Bushman B.J., Sakamoto A., Rothstein H.R., Saleem M. Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 2010. Vol. 136, no. 2, pp. 151—173. doi:10.1037/a0018251
  20. Davis M.H. A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of selected documents in psychology*, 1980. Vol. 10, 85 p.
  21. Fernyhough C. Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding. *Developmental Review*, 2009. Vol. 28, pp. 225—262. doi:10.1016/j.dr.2007.03.001
  22. Fernyhough C., Meins E. Private speech and theory of mind: Evidence for developing interfunctional relations. In Winsler A., Fernyhough C., Montero I. (eds.). *Private speech, executive functioning and the development of verbal self-regulation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, pp. 95—104.
  23. McCain J., Campbell W.K. Narcissism and Social Media Use: A Meta-Analytic Review. *Psychology of Popular Media Culture*, 2016. doi:10.1037/ppm0000137
  24. Richerson P., Boyd R. *Not By Genes Alone*. Chicago: The University of Chicago Press, 2005. 342 p.
  25. Tomasello M. *A Natural History of Human Thinking*. Cambridge: Harvard University Press, 2014. 192 p.