

Научная статья | Original paper

Субъектно-символический подход к практике оказания психологической помощи детям и подросткам

А.М. Поляков

Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь

✉ polyakov.bsu@gmail.com

Резюме

Субъектно-символический подход основан на культурно-исторической теории и восполняет пробел в оказании психологической помощи, направленной на преодоление эмоциональных, поведенческих проблем, проблем межличностных отношений и взаимодействия, самоотношения у детей и подростков с нормотипичным развитием и легкими отклонениями в развитии, а также для оказания помощи их родителям. Подход совмещает помочь в преодолении данных проблем и решении задач психического развития ребенка. Основная идея подхода заключается в направленности помощи на развитие субъектности и сознания ребенка за счет перестройки его субъект-субъектных отношений и взаимодействия с ближайшим окружением с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей. Изменения обеспечиваются благодаря осознанию смыслового содержания переживания, выраженного в символической форме. Символ понимается как культурная форма опосредствования субъект-субъектных отношений и их представленности в сознании индивида. Предлагаются оригинальные методы совместной работы с ребенком и его родителями, основанные на использовании символических форм.

Ключевые слова: субъект, символ, сознание, субъект-субъектные отношения, взаимодействие, психическое развитие, переживание, психологическая структура дефекта, психологическая помощь

Благодарности. Автор благодарит за обсуждение статьи Е.С. Слепович.

Для цитирования: Поляков, А.М. (2025). Субъектно-символический подход к практике оказания психологической помощи детям и подросткам. *Культурно-историческая психология*, 21(3), 71–79. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210305>

The subject-symbolic approach to psychological support practice with children and adolescents

A.M. Polyakov

Belarusian State University, Minsk, Belarus

✉ polyakov.bsu@gmail.com

Abstract

The subject-symbolic approach is grounded in cultural-historical theory and addresses a critical gap in the field of psychological support for children and adolescents. It offers a framework for overcoming emotional, behavioral, interpersonal, and self-related difficulties in individuals with typical development as well as those with mild developmental deviations, while also providing support for their caregivers. The approach integrates assistance in resolving these issues with the broader developmental tasks of the child. Its central premise is that psychological support should aim to foster the child's subjectivity and consciousness by restructuring subject-subject relationships and interactions with their immediate social environment, taking into account age-specific and individual characteristics. Transformational change is made possible through

the awareness of the symbolic meaning embedded in experience (perezhivanie). A symbol is understood as a cultural form that mediates subject-subject relationships and their representation in individual consciousness. The paper proposes original techniques for joint work with children and their parents, based on the use of symbolic forms.

Keywords: subject, symbol, consciousness, subject-subject relationships, interaction, psychological development, perezhivanie, psychological structure of the defect, psychological support

Acknowledgements. The author is grateful for the discussion of the article to E.S. Slepovich.

For citation: Polyakov, A.M. (2025). The subject-symbolic approach to psychological support practice with children and adolescents. *Cultural-Historical Psychology*, 21(3), 71–79. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210305>

Введение

В практике оказания психологической помощи детям и подросткам часто приходится сталкиваться с запросом на решение текущих проблем, возникающих на определенном этапе развития и исходно связанных с межличностными отношениями и взаимодействием с окружающими людьми. Проблемы, о которых идет речь, могут возникать как у нормально развивающихся детей и подростков, так и у детей и подростков с легкими отклонениями в психическом развитии. К текущим проблемам межличностных отношений и взаимодействия можно отнести: эмоциональные проблемы, проблемы взаимодействия со сверстниками, проблемы отношений с родителями, поведенческие нарушения, проблемы самоотношения.

На сегодняшний день существуют различные подходы к их решению. Среди них наибольшей популярностью пользуются различные версии когнитивно-поведенческой терапии. Применение находят также разработки в рамках психодинамического и гуманистического направлений, арттерапии, игровой терапии, нарративной психологии и др. Важно заметить, что практически во всех руководствах по оказанию психологической помощи детям и подросткам подчеркивается необходимость учитывать особенности их психического развития. Однако этот момент, как правило, лишь упоминается и не получает серьезной проработки. Дело здесь не просто в необходимости учитывать возрастные особенности психики. Указанные проблемы, с которыми сталкивается ребенок, с одной стороны, являются результатом его развития, а с другой стороны, сами могут менять траекторию развития психики.

Как правило, психологические проблемы, возникающие на определенном отрезке жизни ребенка, невозможно жестко разграничить с отклонениями в развитии. В особенности остро этот вопрос стоит в отношении так называемых легких аномалий развития, связанных с нарушениями отдельных психических функций, привязанности, трудностями в обучении, спецификой эмоционального реагирования и др. Так, например, затруднения в построении речедвигательных программ могут способствовать появлению нарушений в коммуникации со сверстниками, агрес-

сивному поведению, избеганию общения, что, в свою очередь, усугубляет исходную проблему развития. Формируется своеобразный патологический цикл развития, приводящий к усугублению проблемы. Даже при нормальном развитии ребенка проблемы его отношений и взаимодействия с окружающими могут запускать патологические изменения психики.

Сказанное подводит нас к необходимости поиска путей методологического совмещения ракурсов психического развития и психологических механизмов возникновения текущих проблем при оказании психологической помощи детям и подросткам. Иными словами, необходимо решать задачи развития ребенка, решая проблемы, возникшие на данном отрезке жизни, и, наоборот, решая проблемы развития, учитывать текущие проблемы, определяющие специфику социальной ситуации развития.

Для этого требуется подходящие понятийный аппарат и теория развития. На наш взгляд, культурно-историческая психология предоставляет такой инструментарий. В то же время практики культурно-исторической психологии, как правило, направлены на решение задач формирования психики и коррекции ее аномального развития. В области, которую можно было бы отнести к сфере детской психотерапии, к практике решения личностных проблем, проблем, связанных с переживаниями ребенка и его отношениями с окружающими, практики данного подхода почти не разрабатывались.

Наши исследования символически опосредствованных взаимодействия и отношений с окружающими людьми у детей и подростков с нормальным развитием и с легкими отклонениями в развитии, проведенные с применением экспериментально-генетического метода, привели к раскрытию закономерностей и механизмов их развития и разработке методов психологической коррекции (Polyakov, 2022). Эти методы показали свою применимость и эффективность в практической работе с детьми и их родителями, направленной на решение проблем межличностных отношений, взаимодействия со сверстниками и родителями, самоотношения, эмоциональных и поведенческих проблем. Это дало возможность разработать подход, основанный на культурно-исторической психологии, который мы назвали субъектно-символическим.

Теоретическая основа

Одной из центральных категорий, на которых базируется описываемый подход, является категория субъект-субъектных отношений, проявляющихся во взаимодействии ребенка с другими людьми. Именно эта категория позволяет соединить ракурс преодоления проблем психического развития ребенка, которое определяется данным типом отношений, и ракурс разрешения указанных ранее проблем, возникающих в определенный возрастной период. Субъект-субъектные отношения в культурно-исторической психологии являются альфой и омегой всех ключевых изменений психики ребенка, которые могут совершаться благодаря социальным практикам, в том числе благодаря практике психологической помощи. Субъект-субъектные отношения мы рассматриваем как символически опосредствованные субъективно значимые связи двух или более субъектов, выраженные в их переживаниях и действиях.

Опора на категорию субъект-субъектных отношений ведет к ряду следствий для психологической практики помощи детям и родителям:

а) помочь направлена в первую очередь на исправление или построение субъект-субъектных отношений и взаимодействия ребенка с ближайшим окружением (чаще всего с родителями). Поэтому, если речь идет внутрисемейных отношениях, то важно работать с семьей в целом. Работа над отношениями ребенка со сверстниками требует учета их контекста;

б) исправляя субъект-субъектные отношения и взаимодействие ребенка с ближайшим окружением, мы воздействуем на сам механизм психического развития. На проблемы в отношениях ребенка с окружающими необходимо смотреть с позиции их влияния на весь ход развития. Они оцениваются как развивающие или мешающие развитию ребенка. Именно этот критерий становится ключевым при определении нормальности/аномальности отношений;

в) текущие психологические проблемы зачастую являются реакцией ребенка и его окружения на его индивидуальные психофизиологические особенности. Такая реакция является своего рода совместным переживанием по поводу этих особенностей.

Проблема совместного бытия и развития ребенка, проблема субъект-субъектных отношений в феноменальном плане ставит вопрос о форме существования одного субъекта для другого – ребенка для окружающих (в первую очередь родителей или опекунов) и окружающих для ребенка. Как на психологическом уровне Другой существует для ребенка и ребенок для Другого? В этом контексте мы должны обратиться к проблеме сознания. Культурно-историческая психология позволяет представить сознание как функциональный орган психики человека, обеспечивающий построение осмысленных отношений и взаимодействия с миром, формирующийся в онтогенезе в субъект-субъектном взаимодействии, и работа которого опосредствована использованием культурных форм

(знаков и символов) (Выготский, 1982, 1983а; Леонтьев, 1983; Зинченко, 2006).

В логике культурно-исторической психологии не любой опыт выражает сознание во всей полноте. Как известно, Л.С. Выготский связывал происхождение и работу сознания человека с отношениями, возникающими между людьми и выраженными во внешнем взаимодействии, а молярной единицей его анализа считал переживание (Вересов, 2016; Выготский, 1983а, 2001), в котором в преломленном виде представлен не только сам ребенок, но и Другой: «Всякая высшая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической, функцией, она была прежде социальным отношением двух людей» (Выготский, 1983а, с. 145). Переживание представляет отношения ребенка с окружающей средой (Выготский, 1984, 2001). По вопросу о связи переживаемого опыта и сознания он пишет: «Сознание своих переживаний и означает не что иное, как имение их в качестве объекта (раздражителя) для других переживаний. Сознание есть переживание переживаний, точно таким же образом, как переживание просто суть переживания предметов» (Выготский, 1982, с. 88–89). Таким образом, актуализируется рефлексивная природа сознания, его способность реагировать на психологический опыт субъекта, за которой стоит реальное взаимодействие с другими людьми. Ф.Е. Василюк и Т.Д. Карягина подчеркивают, что не всякий опыт является переживанием, а лишь тот, в котором представлено отношение субъекта (его Я) к этому опыту (Василюк, Карягина, 2017). Н.Е. Веракса отмечает невозможность построения и изменения отношений ребенка с окружающим миром и овладения культурной формой как психологическим орудием, минуя категорию переживания (Веракса, 2024). При описании кризиса семи лет Л.С. Выготский отмечает, что социальная ситуация развития, т. е. отношения ребенка с окружающими людьми, скла-дывающиеся к определенному возрасту, могут быть проанализированы с помощью категории переживания (Выготский, 1984). Структурный аспект сознания и переживания представлен в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.П. Зинченко, в которых неизменно подчеркивается важность смысловой образующей, раскрывающей отношения субъекта с миром (Выготский, 1982, 1983б, 1984, 2001; Завершнева, 2015; Зинченко, 2006; Леонтьев, 1983; Поляков, 2022а, 2022б).

Таким образом, именно работа с осознаваемыми переживаниями является ключом к перестройке субъект-субъектных отношений ребенка с окружающими (и соответственно социальной ситуации развития) в рамках психологической практики и приводит к изменению субъективной значимости для него происходящего, а также его действий (поведения) и эмоций. В практическом плане также необходимо отметить важность работы не только с переживаниями самого ребенка, но и его окружения (родителей и др.). Это создает условие для их встречи, для понимания и принятия друг друга,

делает реальным субъектное бытие Другого. Зачастую для решения проблемы, с которой обращается семья, достаточно родителям и ребенку узнать о переживаниях друг друга. Отношения и сознание в данном контексте — это две ипостаси единой реальности. Работая над осознаваемыми переживаниями, мы изменяем отношения ребенка с окружающими.

Осознание содержания переживания приводит к качественной перестройке субъектной активности ребенка/родителя и овладению ею. Поэтому изменение поведения и эмоций в данном случае не является самоцелью. Они меняются вследствие изменения субъективной значимости (смысла) происходящего для ребенка и его родителей, вследствие изменения их переживания. Важность создания практик на основе культурно-исторической психологии, направленных на развитие субъектности ребенка, отмечает Е.Н. Солдатенкова (Солдатенкова, 2025).

Осознание опыта происходит с помощью использования культурных форм — знаков и символов. Мы разграничиваем знаки и символы, как по их направленности на различное содержание опыта, так и по психологическому обеспечению, необходимому для овладения ими (Поляков, 2022а, 2022б). Знак рассматривается как культурная форма представления в сознании субъект-объектных отношений и предметных действий (деятельности). Символ — как культурная форма выражения уникальных субъект-субъектных отношений, как форма со-бытия, представления субъектной реальности в сознании человека. Следовательно, осознание и перестройка субъект-субъектных отношений и взаимодействия предполагает использование при работе с детьми и родителями преимущественно символических форм.

Нам представляется целесообразным дифференцировать различные символические формы в зависимости от их психологических функций, выполняемых в структуре сознания человека и обеспечивающих его становление и существование как субъекта взаимодействия и отношений с другими людьми (Поляков, 2022а, 2022б). Например, при необходимости разрешения проблем, связанных с переживанием собственной идентичности у детей, начиная с 9–10 лет, продуктивно использовать автобиографические нарративы (Нуркова, 2022; Поляков, 2022а; White, 2007).

Для учета индивидуальных психофизиологических особенностей ребенка, а также переживаний, связанных с ними, мы используем понятие психологической структуры дефекта, предложенное Л.С. Выготским, развитое в трудах В.И. Лубовского и дополненное в наших работах (Выготский, 1983б; Лубовский, 2018; Поляков, 2024). Под психологической структурой дефекта понимается иерархически организованная модель отклоняющегося психического развития ребенка, включающая в себя ядерный дефект (нарушение, особенность), который определяет весь спектр частных проявлений аномального развития, а также реакцию на него субъекта. К данному понятию важно обращаться для раскрытия ме-

ханизма возникновения психологической проблемы и определения основных мишеней психологической помощи ребенку.

Проиллюстрируем высказанные положения примером из практики, который мы продолжим рассматривать по мере изложения материала статьи.

Родители девочки 8 лет с сохранным интеллектом обратились за помощью по поводу аутоагрессивного поведения ребенка (бьет, царапает, обзывают себя). Цель психологической помощи не в том, чтобы избавиться от данного поведения, а в том, чтобы помочь понять психологический механизм его возникновения. Для этого необходимо учесть индивидуальные психофизиологические особенности обеих сторон отношений (в особенностях матери и самого ребенка), а также раскрыть символическую представленность их переживаний в связи с происходящим. Особенности девочки заключались в высокой эмоциональной откликабельности ребенка на эмоции других (в особенностях матери), которые в сочетании с тревожностью матери по поводу эмоционального комфорта ребенка порождали особый цикл взаимодействия в системе «родитель—ребенок». Поскольку девочка постоянно чувствовала беспокойство матери и считала себя его причиной, это приводило к возникновению неприятия девочкой самой себя. Работа над изменением отношения матери к эмоциональному состоянию ребенка, а также способов реагирования на него влияла на проявление эмоций девочки, ее отношение к себе и, как следствие, на состояние матери.

Центральная идея субъектно-символического подхода

Главная идея субъектно-символического подхода заключается в оказании психологической помощи ребенку и его родителям, направленной на перестройку их субъект-субъектных отношений и взаимодействия посредством работы над осознанием смыслового содержания переживаний, представляющих эти отношения в символической форме.

Подход направлен на развитие и поддержку субъектности ребенка, включающей осознание и реализацию значимых отношений с миром, в первую очередь со значимыми Другими. Субъектно-символический подход — это помочь ребенку и родителям во взаимном раскрытии смысла символических проявлений субъект-субъектных отношений.

Внешние проявления субъекта (ребенка, родителя, сверстника) и стоящий за ними чувственный компонент переживаний рассматриваются как символические формы, выражающие то, что субъективно значимо для него, представляет его отношения с миром и в первую очередь с другими людьми.

Помощь адресована детям и подросткам в диапазоне 6–19 лет, а также их родителям.

Вернемся к примеру из практики.

Анализируя проблему аутоагрессивного поведения девочки, необходимо разобраться, что именно оно значило

для нее. Мы пришли к пониманию, что оно было выражением отношения к себе; то, что она считала себя плохой, выражало ее переживание отношений с мамой, считая, что мама из-за нее страдает. В свою очередь мать девочки, на фоне сверхценности для нее эмоционального комфорта дочери, испытывала беспокойство, а также бессилие из-за того, что не могла помочь своему ребенку. Данный пример подчеркивает необходимость помочь в осознании символического содержания переживаний обеих сторон – участников отношений.

Особое значение придается вовлечению в работу максимально возможного числа непосредственных участников отношений с ребенком. Так можно помочь им «увидеть» и принять друг друга, понять, что скрывается за внешним поведением, эмоциональными проявлениями и высказываниями, а также значительно быстрее объективизировать существующие в отношениях проблемы. Совместная работа служит своего рода катализатором изменений.

Именно работа с символической представленностью переживаний в сознании субъекта – ключ к построению психологической практики, направленной на решение поведенческих, эмоциональных проблем и проблем отношений с окружающими и к самому себе. В символических формах переживания объективируются, становятся доступными для осознания окружающими и самим субъектом. Также следует учитывать, что эти проблемы зачастую лежат в основе трудностей в учении у школьников, девиантного поведения у подростков, а также являются одним из важнейших факторов аномального развития ребенка.

Ядром переживания является субъективная значимость или смысл того или иного содержания опыта. Она всегда индивидуальна и уникальна. Однако для раскрытия смыслового содержания переживания необходимо выявить его чувственно представленные составляющие – движения, ощущения, образы представления, мысли, импресивный компонент эмоций, побуждения к действию и др. Следует отметить, что они важны не сами по себе, а как средство осознания смысла.

Смыслы переживаний могут быть направлены на Другого или на самого себя, а также иметь различное содержание. В переживании в преломленной индивидуальными особенностями субъекта форме представлены коллизии, порожденные несовпадением позиций участников отношений. Коллизии определяют смысл дальнейших изменений субъекта и создают мотивацию для проявления субъектной активности, обеспечивающей эти изменения.

Коллизии могут образовываться из противоречий между способностями и желаниями ребенка, между тем, что для него важно, и тем, что важно для родителя, между желанием ребенка и требованием взрослого и др. Например, ребенок хочет, чтобы с ним дружили сверстники, а его не принимают; школьник ведет себя вызывающе в школе, срывая уроки, а учителя и родители требуют соблюдения правил поведения; подростка сковывают переживания сильной

тревоги и собственной несостоенности, от которых он хочет избавиться и по поводу которых родители испытывают растерянность; ребенок впадает в ярость от переживания собственного бессилия при выполнении школьных заданий; ребенок стремится донести до родителей свои переживания, а они ему не верят и мн. др. Следует учитывать, что позиция (отношение) Другого может быть представлена внешне (поведением реального человека), а может быть интериоризирована ребенком. В последнем случае драма будет разворачиваться во внутреннем плане сознания самого ребенка. По сути, драма развития ребенка так или иначе связана с его несоответствием тому, как его видят близкие люди. Поэтому при оказании помощи особенно важно помочь осознать самому ребенку и его близким то, кем они его видят (и хотят видеть), и то, кем он является.

В психологической практике важно учитывать не только содержание и смысл коллизии для каждой из сторон отношений, но и реакцию на нее этих сторон. В зависимости от реакции на коллизию последняя будет выступать источником проблем в развитии ребенка или источником его нормального развития.

Реакция субъекта на коллизию может быть представлена разными типами. Коллизия может не осознаваться, игнорироваться (избегание), гиперкомпенсироваться (преодоление ограничений), может подавляться желание, стоящее за ней; ребенок может просто подчиняться требованиям (ожиданиям) взрослого или сверстников, забывая о собственных стремлениях; возможно проявление агрессии в ответ на кажущееся непреодолимым противоречие; возможно также принятие противоречия и поиск путей его разрешения и др. Реакция ребенка и родителей на коллизию сама может быть предметом практической работы.

Обратим внимание на важность работы над субъект-субъектным взаимодействием в системе «ребенок–родитель» на примере из практики.

Понимание матерью девочки того, что она сама своим отношением и поведением поддерживает и усиливает не приятие девочкой себя и ее агрессию в свой адрес, побудило ее к изменению своего отношения к аффективным проявлениям девочки. В результате девочка стала в течение какого-то времени, по мнению матери, «испытывать, проверять на прочность» отношение к себе (крича, ударяя себя). Однако затем девочка успокаивалась, убедившись, что ничего плохого с мамой не происходит, поскольку последняя не проявляла негативных переживаний.

Ранее для матери было жизненно необходимо обеспечивать эмоциональное и физическое благополучие своего ребенка, а ребенку – чувствовать спокойствие матери. Именно изменение отношений к взаимным проявлениям матери и ребенка привело к изменению поведения и эмоционального состояния девочки.

В другом нашем примере запрос матери был связан с неприемлемым поведением его сына 10 лет в школе, негативным отношением к учебе, выполнению домашних заданий и непослушанием.

Мальчик проявлял демонстративно-вызывающее поведение в школе, пассивное сопротивление матери (игнорирование ее требований), отказывался делать уроки дома. Мать занимала, достаточно жесткую позицию в его адрес, требовала соблюдения социальных норм и обязанностей.

Отношение учителей и собственной матери переживались ребенком как ограничивающие его способность действовать автономно, самостоятельно определять свои действия. Аномальное поведение мальчика символически выступало своеобразным протестом против такого отношения к себе.

Осознание ребенком и матерью данного конфликта (коллизии) побудило их изменить свои отношения и поведение. Ранее мать испытывала необходимость контролировать своего сына, а он — отстаивать свою автономию.

Таким образом, в рамках субъектно-символического подхода работа ведется в первую очередь с субъект-субъектными отношениями, представленными в переживаниях их участников и выраженными в их взаимодействии, в направлении такого изменения этих отношений, при котором их участники понимают, принимают и учитывают субъектность друг друга. Именно такие отношения запускают механизмы нормального развития ребенка.

Методы помощи

Применение методов помощи не следует отождествлять с жесткой технологией. Во-первых, их выбор, форма, содержательная наполненность и последовательность применения во многом определяются собственной активностью и предпочтениями ребенка и его родителей. Одному подойдет работа с автобиографическими нарративами, другому — лепка из пластилина, третьему — использование метафор. Важно, чтобы субъект сам порождал или подбирал символические формы, выражющие его переживание, а не использовал готовые или созданные психологом символические образы (это можно делать в крайних случаях). Следует отметить, что в психотерапевтических подходах часто предлагаются «готовые» метафоры для работы с клиентом (Стоддард, Афари, 2021). Во-вторых, один и тот же метод может использоваться для решения разных задач и может адаптироваться под конкретную ситуацию. Таким образом, субъектно-символический подход адаптирует способы работы под конкретный контекст, обусловленный запросом семьи, содержанием проблемы, психологическим возрастом ребенка, особенностями семейной ситуации, этапом проработки проблемы, а не использует часто применяемые протоколы терапевтического вмешательства, отражающие жесткую последовательность применяемых действий. Кроме того, применение протоколов помощи скорее возможно в проблемно-ориентированных подходах. Субъектно-символический подход — это не столько работа с проблемой, сколько работа с ребенком и семьей. Его цель — наладить развивающее взаимодействие с ребенком.

Помощь направлена на взаимное осознание переживаний ребенка и его окружения. Следует конкретизировать, что и кем может осознаваться и, как следствие, изменяться:

- понимание и принятие взрослым запросов и переживаний ребенка, а также его природных (индивидуальных) особенностей и возможностей (часто, например, родители не понимают всей глубины переживаний ребенка, считая их незначительными, или не доверяют своему ребенку, полагая, что он ими манипулирует);

- понимание самим ребенком своих запросов, возможности и способов их удовлетворения;

- понимание и исправление (если необходимо) или утверждение взрослым правомерности своих отношений с ребенком, требований к нему и способов их реализации;

- осознание родителем (а иногда и самим ребенком) циклов взаимодействия со своим ребенком, вызывающих и поддерживающих проблему, и их исправление;

- осознание взрослым возможностей развития ребенка и условий для этого, а также их сопоставление с идеальной моделью развития ребенка (например, родитель может представлять идеального ребенка как хорошо управляемого, что вступает в противоречие с реальным нормальным его развитием);

- осознание и разрешение внутренних противоречий в отношениях с миром в сознании ребенка (например, одна девочка 9 лет в результате работы с ней и ее мамой, беспокоящейся за ее состояние, связанное со страхом смерти и проявляющееся в навязчивых защитных действиях и ритуалах, заявила, что она поняла, что это всего лишь мысли в ее голове, а значит, они не настоящие и переживать из-за них не стоит);

- осознание и разрешение внутренних противоречий в отношениях с семьей в сознании родителя (например, у родителей или даже в сознании одного из них могут существовать противоречивые установки по отношению к ребенку, связанные с непроработанностью собственных личных проблем).

Для структурирования процесса помощи мы можем выделить его этапы:

- 1) анализ переживаний и стоящих за ними смыслов ребенка и взрослого (другого ребенка) — раскрытие содержания коллизии;

- 2) определение исходного и целевого состояний ребенка или характеристик его отношений с окружающими;

- 3) определение реакции ребенка и взрослого на коллизию (переживаемую проблему) и помощь в ее осознании и принятии;

- 4) поиск конструктивных способов разрешения коллизии (переживаемой проблемы) или эффективных способов достижении целевого состояния, как со стороны ребенка, так и со стороны взрослого;

- 5) освоение ребенком и/или родителями конструктивных способов разрешения проблемы;

- 6) закрепление изменений: проверка реальной жизнью, проектирование будущих действий и возможных ситуаций.

Последовательность и необходимость прохождения указанных этапов не является жесткой и зависит от многих факторов. Иногда достаточно осознания родителем и ребенком того, что именно представляет проблему. Иногда такое осознание приводит к обнаружению другой более глубокой проблемы. Иногда необходимо последовательное прохождение всех этапов работы.

Методы работы с ребенком и родителями можно условно разделить на две группы:

— методы, непосредственно направленные на выявление и исправление субъект-субъектных отношений и взаимодействия ребенка с родителями/сверстниками, а также родительской позиции;

— методы, направленные на использование механизмов осознания ребенком и родителями собственных переживаний (Поляков, 2022б).

Представим примеры некоторых методов для иллюстрации подхода.

Методы первой группы.

• Совместная имволизация ребенком и родителями собственных переживаний, раскрывающих их взаимоотношения, отношения с другими людьми и к себе, в присутствии друг друга. Это помогает не только выявить уникальный смысл конкретных проявлений их опыта (образов воображения, воспоминаний, движений, событий, действий, чувств, ощущений), но и сделать его доступным для значимого Другого. Для этого могут использоваться сочинение историй, метафоризация субъективных состояний, чувств, отношений, их рисование или лепка, метафорическое описание. Работа может вестись как с беспокоящими переживаниями, так и с желаемыми (целевыми). В отношении осознания родительской позиции может использоваться прием создания метафоры идеального ребенка и идеального родителя (в описанном выше примере с девочкой с автоагрессивным поведением в сознании ее матери возник образ идеальной мамы как «Муми-мамы» из известного произведения Туве Янссон, который воплощал ее намерения и ценности, связанные с сохранением эмоционального комфорта ребенка, и которому, как она полагала, она не соответствовала).

• Графическое и словесное (с помощью рисунков, схем, словесных описаний) моделирование процессов (циклов) взаимодействия ребенка с родителем, поддерживающих/решающих проблему. В нашем примере, для осознания матерью девочки своего вклада в переживания ребенка (злость на себя, самоуничижение) большое значение сыграло графическое изображение цикла ее взаимодействия с дочерью и переживаний, возникающих при этом. В частности, она поняла, что девочка, обладая повышенной эмоциональной чувствительностью к состояниям других людей, в особенности своей матери, переживает из-за беспокойства и чувства беспомощности своей мамы, в результате чего образуется замкнутый цикл, поддерживающий и даже усугубляющий проблему. Поняв это, мать стала спокойнее относиться к

эмоциональным проявлениям девочки, в результате чего в скором времени и ребенок стал спокойнее и увереннее в себе.

• Совместное (ребенка и взрослого/другого ребенка) описание опыта (события, поведения) с целью осознания позиций друг друга и их принятия.

• Помощь в совместном выявлении ценных для ребенка его собственных качеств на основе анализа его опыта и опыта его близких, а также непосредственного наблюдения за его поведением самим психологом. Важно помочь ребенку и его родителям увидеть положительные стороны своих переживаний и поведения, которые они считали негативными и не принимали (например, в тревожности, лени, нарушающем правила поведении, когнитивных ограничениях и др.).

Методы второй группы.

• Смена позиции субъекта (децентрация): побуждение увидеть происходящее с позиции Другого (можно предложить высказать свое мнение родителям по поводу каких-либо переживаний, поведения или обратиться к воображаемому Другому).

• Преобразование переживаний в символической форме: переосмысление автобиографических воспоминаний или их «перестройка» в плане воображения, символизация с помощью использования метафор, рисования, лепки и др. целевого состояния, противостоящего исходному (проблемному) (например, в описанном выше примере мальчик 10 лет с демонстративно-вызывающим поведением охарактеризовал себя как «безответственного» и выразил эту особенность в вылепленном из пластилина образе одуванчика, сопроводив фразой: «А он маленький и мне не важен!». Когда ему предложили создать образ противоположного состояния, которое он назвал «ответственностью», он вылепил речную лилию, сообщив, что «она далеко от берега плавает и ее никто не трогает». Таким образом, самому ребенку и его матери удалось прояснить смысл его поведения и переживаний, состоящий в его стремлении уменьшить избыточный и жесткий контроль его поведения с ее стороны).

• Объективация не принимаемых и плохо осознаваемых ребенком переживаний или качеств посредством диссоциации с ними (исключения из структуры собственного Я) с целью их лучшего осознания, обнаружения скрытой выгоды от них и способов сопротивления с ними. Это способ показать ребенку, что он не равен своим ограничениям, эмоциям, мыслям или поведению. Для этого неприемлемые для ребенка качества, поведение или состояния представляются в описаниях как внешний объект (например: «Расскажи, на что похожа твоя злость (тревога...)?», «Что она заставляет тебя делать?», «Как она выглядит?», «На кого похожа?», «Как ты ведешь себя, когда ее нет с тобой?»).

• Акцентирование (гиперболизация) внешних символических проявлений субъекта для понимания смысла переживания: преувеличить выразительные движения, интонировать или повторять определенные слова (фразы), увеличить воображаемый образ.

- Дистанцирование (отстранение) от собственных переживаний (посмотреть на них и свое поведение со стороны, смотреть «как кинофильм»), чтобы снизить их интенсивность и лучше понять.

Заключение

Субъектно-символический подход в консультировании детей и их родителей открывает новые возможности применения культурно-исторической психологии в сфере психологической помощи, направленной на решение поведенческих, эмоциональных проблем, а также проблем отношений, взаимодействия ребенка с окружающими и его самоотношения при нормальном развитии и легких отклонениях в развитии. Подход ориентирован на ценность развития субъектности ребенка и предполагает создание условий, способствующих освоению им культурных форм отношений и взаимодействия с другими людьми. Подход исходит из идеи

о том, что становление ребенка как культурного субъекта возможно лишь в определенных отношениях с другими субъектами, которые реализуются в символических формах взаимодействия и представлены в переживаниях. Переживание выражается в намеренных действиях и поведении человека, а его ядром является субъективная значимость или смысл, соединяющий воедино чувственный опыт и отражающий незримую связь с другими субъектами. Цель помочь не в том, чтобы добиться комфорта психологического состояния или правильного поведения ребенка, а в том, чтобы помочь ребенку и его родителям осознать то, что для него значимо, и отнестись к этому с позиции становления ребенка как культурного субъекта. Субъектно-символический подход ориентирован на помочь во взаимном осознании переживаний ребенком и его родителями за счет обращения к их символическому выражению, что помогает им увидеть и принять друг друга как субъектов отношений и создает почву для нормального развития ребенка.

Список источников / References

1. Василюк, Ф.Е., Карягина, Т.Д. (2017). Личность и переживание в контексте экспериментальной психотерапии. *Консультативная психология и психотерапия*, 25(3), 11–32. <https://doi.org/10.17759/crp.2017250302>
2. Василюк, Ф.Е., Карягина, Т.Д. (2017). Personality And Experiencing In The Context Of Experiential Psychotherapy. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 25(3), 11–32. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/crp.2017250302>
2. Веракса, Н.Е. (2024). Проблема средств в культурно-исторической теории. *Культурно-историческая психология*, 20(3), 69–76. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200307>
3. Веракса, Н.Е. (2024). Means Problem in Cultural-Historical Theory. *Cultural-Historical Psychology*, 20(3), 69–76. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200307>
3. Вересов, Н.Н. (2016). Переживание как психологический феномен и теоретическое понятие: уточняющие вопросы и методологические медитации. *Культурно-историческая психология*, 12(3), 129–148. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120308>
4. Вересов, Н.Н. (2016). Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 129–148. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2016120308>
4. Выготский, Л.С. (1982). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 1. Вопросы теории и истории психологии*. М.: Педагогика.
5. Выготский, Л.С. (1982). *Collected Works: In 6 vols.: Vol. 1. Questions of Theory and History of Psychology*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
5. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 3. Проблемы развития психики*. М.: Педагогика.
6. Выготский, Л.С. (1983). *Collected Works: In 6 vols.: Vol. 3. Problems of development of the psyche*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
7. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 5. Основы дефектологии*. М.: Педагогика.
8. Выготский, Л.С. (1983). *Collected Works: In 6 vols.: Vol. 5. Fundamentals of Defectology*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
9. Выготский, Л.С. (1984). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 4. Детская психология*. М.: Педагогика.
10. Выготский, Л.С. (1984). *Collected Works: In 6 vols.: Vol. 4. Child psychology*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
11. Выготский, Л.С. (2001). *Лекции по педагогике*. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет».
12. Выготский, Л.С. (2001). *Lectures on Pedology*. Izhevsk: Udmurt University Publishing House. (In Russ.).
13. Завершнева, Е.Ю. (2015). Две линии развития категории «смысл» в работах Л.С. Выготского. *Вопросы психологии*, 3, 116–132.
14. Завершнева, Е.Ю. (2015). Two lines of development of the category “meaning” in the works of L.S. Vygotsky. *Questions of Psychology*, 3, 116–132. (In Russ.).
15. Зинченко, В.П. (2006). Сознание как предмет и дело психологии. *Методология и история психологии*, 1, 207–231. URL: https://psyjournals.ru/journals/mip/archive/2006_n1/42290 (дата обращения: 25.06.2025)
16. Зинченко, В.П. (2006). Consciousness as a subject and matter of psychology. *Methodology and history of psychology*, 1, 207–231. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/mip/archive/2006_n1/42290 (дата обращения: 25.06.2025)
17. Леонтьев, А.Н. (1983). *Избранные психологические произведения: В 2 т.: Том 2*. М.: Педагогика.
18. Леонтьев, А.Н. (1983). *Selected psychological works: In 2 vols.: Vol. 2*. (In Russ.).
19. Лубовский, В.И. (2018). Что такое «структуре дефекта»? *Специальное образование*, 4, 145–157.
20. Lubovskiy, V.I. (2018). What is the “Structure of Defect”? *Special Education*, 4, 145–157. (In Russ.).
21. Нуркова, В.В. (2022). Самоопределяющие автобиографические воспоминания в системе личностно-мнемических межфункциональных связей. *Культурно-историческая психология*, 18(1), 79–89. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180108>
22. Нуркова, В.В. (2022). Self-defining Memories in the System of Self-Memory Interfunctional Relationships.

- Cultural-Historical Psychology*, 18(1), 79–89. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180108>
14. Поляков, А.М. (2022). Развитие сознания в контексте проблемы знакового и символического опосредствования. *Культурно-историческая психология*, 18(2), 4–12. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180201>
- Polyakov, A.M. (2022). The Development of Consciousness in the Context of the Problem of Sign and Symbolic Mediation. *Cultural-Historical Psychology*, 18(2), 4–12. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180201>
15. Поляков, А.М. (2022). *Сознание и деятельность: развитие и нарушения*. Минск: БГУ.
- Polyakov, A.M. (2022). *Consciousness and activity: development and deviations*. Minsk: BSU. (In Russ.).
16. Поляков, А.М. (2024). Психологическая структура дефекта как основание психологической помощи детям с отклонениями в развитии. *Культурно-историческая психология*, 20(2), 23–31. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200203>
- Polyakov, A.M. (2024). Psychological Structure of the Defect as the Basis for Psychological Assistance to Children with Developmental Deviations. *Cultural-Historical Psychology*, 20(2), 23–31. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200203>
17. Солдатенкова, Е.Н. (2025). Преодоление смыслового барьера и развитие способности к использованию коммуникативных средств. Часть II. Психотехника. *Культурно-историческая психология*, 21(1), 34–41. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210104>
- Soldatenkova, E.N. (2025). Overcoming the Semantic Barrier and Developing the Ability to Use Communicative Tools. Part II. Psychotechnique. *Cultural-Historical Psychology*, 21(1), 34–41. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210104>
18. Стоддард, Д., Афари, Н. (2021). *Метафоры в терапии принятия и ответственности. Практическое руководство*. Пер. с англ. Киев: Диалектика.
- Stoddard J., Niloofar A. (2021). *The Big Book of ACT Metaphors: A Practitioners Guide to Experiential Exercises and Metaphors in Acceptance and Commitment Therapy*. Kiev: Dialektika. (In Russ.).
19. Polyakov, A.M. (2022). Development of Symbolic Mediation of Subject-To-Subject Interaction and Relationships in Schoolchildren with Learning Disabilities. In: A.A. Arinushkina, I.A. Korobeynikov (Eds.), *Education of Children with Special Needs: Theoretical Foundations and Practical Experience in the Selected Works of Russian, Belarus, and Polish Scholars* (pp. 169–180). Cham, Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13646-7_18
20. White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. New York: Norton.

Информация об авторе

Алексей Михайлович Поляков, доктор психологических наук, заведующий кафедрой общей и медицинской психологии, Белорусский государственный университет (БГУ), Минск, Беларусь, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2089-1093>, e-mail: polyakov.bsu@gmail.com

Information about the author

Alexey M. Polyakov, Grand PhD in Psychology, Chair of the Department of General and Medical Psychology, Belarusian State University, Minsk, Belarus, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2089-1093>, e-mail: polyakov.bsu@gmail.com

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (№ протокола от 10.01.2025 г.).

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Moscow State University of Psychology and Education (report no, 2025/01/10).

Поступила в редакцию 26.06.2025

Received 2025.06.26

Поступила после рецензирования 20.07.2025

Revised 2025.07.20

Принята к публикации 15.08.2025

Accepted 2025.08.15

Опубликована 30.09.2025

Published 2025.09.30