

# Использование метафоры изменения при работе со старшими подростками

М. Р. Гинзбург,  
доктор психологических наук

Одним из центральных понятий в современной возрастной психологии является понятие «возрастная задача» или «задача возраста». Истоки этого понятия восходят к работам Э. Эриксона, одного из крупнейших мировых авторитетов в области возрастного развития человека. Рассматривая фазы онтогенетического развития, Э. Эриксон указывал, что они в целом совпадают со стандартным хронологическим и социокультурным делением на возрасты. На каждой фазе развития индивид должен решить центральную задачу, которая становится доминирующей. Кризис развития, лежащий в основе фазы, является всеобщим, а конкретная ситуация определяется культурной. По Э. Эриксону, существуют три основных переменных, определяющих ход онтогенетического развития:

- 1) внутренние необратимые законы развития;
- 2) культурные влияния, задающие желаемый уровень развития и благоприятствующие одним внутренним закономерностям за счет других;
- 3) индивидуальные реакции каждого человека и его конкретный способ регулировать свое развитие в ответ на требования общества.

Развивающийся индивид стремится овладеть «темой» фазы развития и обойти ее ловушки; при этом успешное разрешение конфликта в каждой фазе мотивирует дальнейшее продвижение по шкале зрелости, а задержка или неудача в развитии ставят под угрозу всю иерархию развития.

Особое внимание уделял Э. Эриксон взаимодействию развивающегося индивида и общества. Средовые силы, указывал он, одновременно и ограничивают, и освобождают индивида. Среда дает большую свободу для индивидуального выбора, а индивид ищет управления со стороны общества в той же мере, в какой общество хочет управлять им. Каждый человек нуждается в объяснении жизни в свете разумной теории или веры; религия и идеология дают такое объяснение. Человек, говорил Э. Эриксон, живет инстинктивными силами, а культура настаивает на правильном использовании этих сил. Культурная среда, интерпретируемая индивидом, отбирает природу индивидуального опыта каждого индивида. Влияние культурной среды осуществляется через обучение, которое обеспечивает одновременно и выживание индивида, и сохранение уникальных качеств общества. Однако у этого процесса имеется и обратная сторона; «длительное детство, — отмечал Э. Эриксон, — делает из человека технического и психического виртуоза, но оно также создает у него остаток пожизненной эмоциональной незрелости» (по: Майер, 1965). Это же относится и к подростковому: длительное подростничество, характерное для большинства западных культур, создает зазор между психоматическим и психосоциальным созреванием и влияет на личностное развитие, подобно формирующим годам раннего детства. По Э. Эриксону, развиваю-

щийся ребенок нуждается в обществе, а общество нуждается в нем; онтогенетическое развитие ребенка, собственно говоря, состоит из «ряда детства», в каждом из которых возникает новая совокупность интенсивных требований общества. В соответствии со своими представлениями о природе этих требований Э. Эриксон выделяет 8 стадий развития, первые 5 из которых охватывают детство, а последние 3 — взрослый возраст. Каждая фаза рассматривается одновременно как вертикальный кризис, кульминирующий в индивидуальном психосоциальном разрешении, и горизонтальный кризис, взывающий к личностно и социально удовлетворительному разрешению проблемы внутренних мотивационных сил.

Задача каждой возрастной фазы определяется полярностью — характеристикой того, что должно быть достигнуто и что преодолено. Младенчество, детство и подростковый возраст составляют первые пять фаз обретения:

- 1) чувства базового доверия при преодолении чувства базового недоверия;
- 2) чувства автономии, преодоление чувства сомнения и стыда;
- 3) чувства инициативы и преодоление чувства вины;
- 4) чувства умелости и преодоление чувства неполноценности;
- 5) чувства идентичности при преодолении чувства диффузности идентичности.

Взрослый возраст включает следующие три фазы обретения:

- 1) чувства интимности и солидарности и избегание чувства изолированности;
- 2) чувства продуктивности и избегание чувства самопоглощенности;
- 3) чувства целостности и избегание чувства отчаяния.

Центральной задачей подросткового возраста (который охватывает и возраст, обозначаемый в отечественной классификации как юношеский).

Является обретение чувства идентичности. Это чувство несет с собой овладение проблемами детства и готовность лицом к лицу встретиться с проблемами взрослого мира. Обретение идентичности настолько важно, что человек может предпочесть стать делинквентом<sup>1</sup> т. е. выбрать идентичность, противоположную той, которую навязывает общество, лишь бы не остаться без идентичности.

Э. Эриксон определяет подростковый возраст как мораторий идентичности, социально авторизованную отсрочку взрослости. Для интеграции во взрослость человеку нужно время, и общество дает ему это время. Молодые люди экспериментируют с паттернами идентичности. Это происходит в одной из следующих 7 областей, фактически представляющих собой конкретизацию основной возрастной задачи.

1. *Временная перспектива против временной диффузии.* Понятие времени очень важно для формирования идентичности. Если временная перспектива проблематична, молодому человеку может потребоваться немедленное действие или же он может полностью замереть, в безуспешной надежде на то, что время остановится, а разочарование, которого он боится, никогда не наступит. Идентичность успешно формируется лишь тогда, когда подросток видит свою жизнь в определенной перспективе.
2. *Уверенность в себе против апатии.* Уверенность в себе, отмечает Э. Эриксон, формируется тогда, когда совпадают осознание подростком самого себя и то впечатление, которое он производит на других.
3. *Экспериментирование с ролями против негативной идентичности.* Интерес к крайностям, эксперименты с противоположностями — центр ролевого экспериментиро-

---

<sup>1</sup> Субъект, чье отклоняющееся поведение в крайних своих проявлениях представляет собой уголовно наказуемые действия.

вания подростков со своим образом «я». Формирование идентичности зависит от успешного экспериментирования с широким набором ролей.

4. *Предвосхищение успеха против паралича трудовой деятельности.* Э. Эриксон указывает, что для молодого человека, опробовавшего свою «оснастку», часто критической проблемой становится начало или завершение работы.
5. *Половая идентичность против бисексуальной диффузности.* Подросток нуждается в идентификации со своей половой ролью. Ему необходимо полностью воспринять себя как мужчину или как женщину; он нуждается также в том, чтобы испытать контакт в общении с противоположным полом.
6. *Лидерская поляризация против диффузии власти.* Реалистичное признание власти и готовность принять ее в соответствии с действующими в данном обществе моделями является существенным компонентом формирующейся идентичности.
7. *Идеологическая поляризация против диффузности идеалов.* Подросток должен выбрать базовую философию, идеологию или религию, которая обеспечит его фундаментальное доверие к жизни и обществу.

В подростковом возрасте прорабатываются эти семь областей и используются различные грани моратория. Если мораторий не удался, индивид либо слишком рано самоопределяется и включается во взрослое сообщество прежде, чем он к этому готов, или же испытывает чувство неудовлетворенности, считая, что он не удался как человек. Индивид, указывает Э. Эриксон, сталкивается с кризисом, который заключается в том, чтобы сделать выбор, совместимый с ним самим и с возможностями общества. Все усилия подростка направлены на прояснение своей роли как члена общества. Подросток стремится к культурному образу взрослого.

В дальнейшем работу в области возрастных задач продолжил Р. Дж. Хэвигурст, который определяет задачи подросткового возраста следующим образом:

- 1) достичь новых и более зрелых отношений со сверстниками обоего пола;
- 2) достичь женской или мужской социальной роли;
- 3) принять свой физический облик и научиться эффективно использовать тело;
- 4) добиться эмоциональной независимости от родителей и других взрослых;
- 5) подготовиться к замужеству и семейной жизни;
- 6) подготовиться к профессиональной карьере;
- 7) приобрести систему ценностей и этическую систему, регулирующие поведение, — развить идеологию;
- 8) стремиться к социально ответственному поведению и достичь его.

Таким образом, мы видим, что центральные задачи подросткового возраста охватывают кардинальные изменения, происходящие практически во всех областях жизни.

Что касается отечественной психологии, то проблема возрастной периодизации и определения задач развития в каждом возрасте со всей остротой была поставлена Л. С. Выготским, для которого реальным основанием периодизации было внутреннее изменение самого развития. Критериями определения конкретных эпох детского развития для Л. С. Выготского выступали возрастные новообразования, т. е. те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной ступени. В каждую данную возрастную эпоху, указывал Л. С. Выготский, личность ребенка изменяется как целое в своем внутреннем строении и законами изменения этого целого определяется движение каждой его части. Таким образом, для Л. С. Выготского центральным моментом развития является изменение. В тех случаях, когда изменение осуществляется достаточно легко, мы говорим о бла-

гоприятном ходе развития, а когда оно осуществляется с трудом или не осуществляется вообще — о неблагоприятном.

Из всего вышесказанного следует, что способствовать развитию — это, значит, способствовать изменению, которое в каждом конкретном возрасте разное. Оно, с одной стороны, осуществляется на основе того, что уже сформировано, достигнуто, а с другой — ориентировано на то, чего еще нет, что только становится (новообразование возраста). И то и другое — ресурсы возраста, его ресурсные механизмы.

Проблемы у ребенка возникают тогда, когда у него недостаточно ресурсов для осуществления необходимого изменения, т. е. либо недостаточно сформировано то, что к этому возрасту уже должно быть сформировано, либо нет того, что можно назвать «образом потребного будущего».

Отметим, что активизация ресурсных механизмов возраста должна заключаться в использовании уже имеющихся возможностей и в их ориентации на то, что должно быть сформировано, т. е. на новообразование возраста.

Чтобы понять принципы и механизмы изменения, обратимся к той области психологии, которая по определению нацелена на достижение изменения, — к психотерапии, а в рамках этой области — к тому ее направлению, которое прямо и непосредственно сконцентрировано на достижении изменения — так называемой стратегической психотерапии.

Признанным «отцом» стратегической терапии является Милтон Эриксон, разработавший многочисленные стратегии и техники для быстрого разрешения поведенческих и психологических нарушений у своих пациентов. Им был создан ряд эффективных речевых структур и других способов коммуникации, способных вызвать у человека быстрые изменения.

М. Эриксон не разрабатывал ни теории «человеческой природы», ни теории личности. Каждый человек для него — уникальное существо, обладающее особым способом воспринимать и конструировать реальность и имеющее индивидуальную личную историю. Он полагал, что любое стратегическое терапевтическое воздействие должно быть адаптировано к конкретной личности и ее системе отношений.

Как отмечает Дж. Хэйли, стратегическая терапия не является теорией в собственном смысле слова; она указывает на определенные типы терапевтического воздействия, при которых психотерапевт принимает на себя ответственность за оказание влияния на людей. Эриксоновский подход не претендует ни на полное описание человеческой природы, ни на жесткие теоретические ограничения; тем не менее, он тесно связан с системно-ориентированной теорией коммуникации и с семейной психотерапией.

Хотя сам М. Эриксон и не оставил систематизированного теоретического описания своего подхода, его техники и стратегии позволяют осуществить и описать его подход. Было предпринято достаточно много попыток такого рода (Дж. Хэйли, Р. Бендлер и Дж. Гриндер, Э. Росси, С. Лэнктон и К. Лэнктон, Дж. Зайг, В. О. Хэнлон и др.). Фактически же, как на это указывает П. Вацлавик, стратегическая модель является синтезом различных ответвлений теории систем, работ М. Эриксона и исследовательской группы Пало Альто в области коммуникации. Вслед за кибернетиком Г. Форстером П. Вацлавик утверждает, что «коперниковская» революция 50-х гг. XX в. в области психологии и психиатрии, которая описывалась как системно-интеракционистская, является результатом синтеза научных открытий в антропологии, кибернетике и физике, системных исследований Г. Бэйтсона в области коммуникации и практической работы М. Эриксона.

Рассматривая теорию развития систем в применении к психологии и психиатрии, П. Вацлавик отмечает, что классические психологические и психиатрические теории укоренены в эпистемологии своего времени и «обладают всеми характеристиками теории, опирающейся на первый закон термодинамики, описывающий явления сохранения и превращения энергии... Концепция причинности, лежащая в основе этой модели, по необхо-

димости является линейной однонаправленной моделью (в соответствии с которой событие А производит событие Б, которое, в свою очередь, вызывает событие В, и так далее, от прошлого до наших дней и даже в будущее)» [5, с. 64]. Если такая точка зрения принимается в качестве основы для исследования или объяснения, то необходимо проанализировать элементы прошлого, чтобы объяснить настоящие события и произвести изменения, позволяющие разрешить проблемы пациента. Но в 50-е гг. в научных кругах стала утверждаться другая эпистемология, базирующаяся не на понятии энергии и однонаправленной причинности, а на понятии информации, т. е. упорядоченности, негативной энтропии. Причинность в ней циркулярна и ретроактивна. Эти представления распространились и на область человеческой коммуникации.

Если интерпретировать поведение индивида с системной и кибернетической точки зрения, отмечает П. Вацлавик, т. е. рассматривать индивидов не как изолированные целостности, обладающие предзаданной поведенческой и эволюционной схемой, а как взаимодействующие в определенной системе, в которой они подвергаются постоянному взаимовлиянию, классический взгляд на личность и поведение человека совершенно меняется. «Так же как в математике число существует лишь в связи со своей функцией в контексте операций и своей функцией в связи с другими числами, способ человека выражать себя связан с его взаимодействием с другими и с его непосредственным и более широким окружением» [5, с.65]. В области человеческих взаимоотношений было использовано понятие обратной связи; между инициатором послания и адресатом формируется постоянная цепь информационных обменов и взаимодействий. Это цепь «циркулярной причинности», в которой существует не просто причинно-следственная связь, но более сложная связь взаимопричин, охватывающих все элементы коммуникации. Осуществляется переход от классического видения линейной причинности к современным представлениям и циркулярной (или циклической) причинности. Когда такое циркулярное взаимодействие установилось, бессмысленно говорить о причине и следствии. Система превосходит составляющие ее части и должна изучаться как целое.

В психологии и психиатрии этот подход развивался Г. Бэйтсоном и Д. Джексоном, которые применили кибернетические и антропологические принципы к изучению семей. Так родилась семейная системная терапия, центральным моментом которой было положение о том, что причина психологических нарушений кроется в нарушении коммуникации между пациентами и их окружением. Индивид рассматривался не изолированно, а в системе, формирующей вместе с другими системами сложную структуру взаимосвязей. С этой точки зрения, патологическое поведение индивида есть не что иное, как проявление патологического взаимодействия между индивидами. Терапия перестала уделять внимание, причинам проблемы, сосредоточившись на ее характере и возможных путях ее разрешения; так возник широко известный принцип «здесь и сейчас». Целью терапии стало осуществление изменения путем непосредственного воздействия.

Создатели системной терапии были хорошо знакомы с работой М. Эриксона, детально изучали ее. По мере того как этот подход развивался, становилось все яснее, что Эриксон создал и примерил большое число стратегий, которые позже Бэйтсон и Джексон формализовали и интегрировали в свою системную модель. Основной задачей стратегической терапии является наиболее эффективное достижение изменения при минимальной затрате времени.

В основе многих способов воздействия, ведущих к изменению, лежат механизмы идентификации и проекции. В техниках, использующих эти механизмы, сообщение, направленное на изменение, проходит, не вызывая сопротивления, поскольку человека не просят что-либо сделать и не критикуют ни его мнений, ни его поведения. В качестве примера работы механизмов идентификации и проекции П. Вацлавик описывает изученный социологом Д. Филипсом «эффект Вертера». После публикации книги Гёте «Страдания юного Вертера»,

герой которой кончает самоубийством, по всей Европе среди молодежи прокатилась волна самоубийств, которая была настолько сильной, что в некоторых странах власти были вынуждены запретить этот роман. Д. Филипс проследил, каким образом «эффект Вертера» проявляется в наши дни. Он обнаружил, например, что история самоубийства, описанная на первых полосах газеты, вызывает волну самоубийств среди читателей этой газеты. Было также установлено, что «эффект Вертера» относится не только к самоубийствам, но также к актам насилия и самопожертвования. Этот эффект подтверждает силу механизмов идентификации; люди идентифицируют себя с героями публикуемых историй.

Комментируя этот факт, П. Вацлавик указывает, что, поскольку целью психотерапии является достижение изменения в поведении и самосознании человека, нельзя недооценивать то влияние, которое может оказать на человека рассказанная история, если она чем-то связана с проблемой человека.

На этих механизмах основан один из методов активизации ресурсных механизмов, разработанных М. Эриксоном и другими, — метафора. Этимологически метафора происходит от греческого *metaphora* — «перенос». Функцией метафоры является «перенесение» знания между контекстами, из исходного контекста в новый. Метафора помогает использовать имеющийся у человека опыт для осмысления его нового опыта. М. Эриксон полагал, что люди обладают достаточными способностями для того, чтобы разрешать встающие перед ними проблемы. Они развили эти способности и овладели ими в определенном контексте, но еще не использовали их в том контексте, в котором возникла проблема. Задача заключается в том, чтобы «перенести» знание из одного контекста в другой; это делается с помощью метафоры. Метафора представляет собой пример так называемого двухуровневого языка; в ней заключено два смысловых уровня, один из которых адресован непосредственно сознанию, а другой воспринимается бессознательно. В рамках эриксоновского подхода используются многочисленные метафоры, среди которых выделяется особый класс — метафоры изменения. Фактически метафорой изменения может послужить описание любого естественного процесса, включающего в себя изменения. Причем эта метафора может быть как неспецифической (изменение вообще), так и специфической (изменение, ориентированное на конкретную проблему или задачу).

Неоднократно было показано, что использование метафоры изменения очень эффективно при работе с трудными подростками; оно позволяет преодолеть имеющиеся трудности и восстановить нормальный ход развития. Мы предположили, что метафора изменения может быть эффективно использована в работе не только с проблемными подростками, но и с обычными, с тем чтобы помочь им реализовать центральную задачу возраста. А как было показано выше, фактически задачей возраста в данном случае является глобальное изменение, затрагивающее все области жизни. Метафора при этом используется в качестве средства активизации ресурсных механизмов возраста.

Для проверки этой гипотезы нами была осуществлена следующая экспериментальная работа. 17 учащимся X класса на уроках психологии (1 час в неделю на протяжении учебного года) систематически предъявлялись различные метафоры изменения. В начале и конце учебного года были проведены контрольные замеры с использованием шкалы самооценки Пирз-Харриса, позволяющей выявить наличие проблем, связанных с тревожностью, общей самооценкой, а также с отношением к родителям и сверстникам. Были использованы как неспецифические, так и специфические метафоры изменения. Неспецифическими метафорами стали истории о росте растений, о превращении гусеницы в бабочку, об онтогенетическом развитии ребенка. В качестве специфической метафоры изменения, ориентированной именно на задачи подросткового возраста, была использована «История желудя» (Ж. Туре), разработанная специально как «развернутая эпистолярная метафора для подростка, испытывающего трудности в переходный период». Приведем полностью текст этой метафоры.

«Знаешь ли ты историю желудя?»

Жил-был желудь, прекрасный, твердый желудь. Гордо и отважно покинул он свое дерево. Лист, позолоченный осенью, служил ему треном. Как лодка, колышущаяся на волне, лист, лежащий на траве, покачивался под дуновением ветра.

Он чувствовал себя королем желудей.

В дождь он раздулся. Его кожа натянулась и лопнула. Наполненный солнцем и водой, он не беспокоился об этом. Потом он почувствовал, что из него вырастает маленькая зеленая штучка. Она была зеленой, она была странной. Что еще более странно, она росла вниз, к земле, а он помнил лишь о воздухе, свете и ветре.

Итак, желудь пророс.

Он взглянул на себя и увидел, что чем больше зеленая штучка росла книзу к земле, тем более некрасивым он становился. От его зеленой штучки отходили словно маленькие белые веточки, но и они росли вниз, к земле. Они углублялись в почву, им приходилось прокладывать себе дорогу, завоевывать себе место посреди камней и песка. Какими противными были эти камни. Неподвижные... и твердые... и острые... Они причиняли боль корням. Их невозможно было убрать. Он очень пожалел о своем дереве и своей ветке. И он испугался. Мир был недружелюбным, и жестким, и враждебным. А он стал совсем коричневым и совсем мягким. Он больше не узнавал себя. Он начал скручиваться внутри себя. И это было ужасно. До того дня, когда он нашел себе развлечение. Он подумал о своей зеленой штучке, и ему пришла мысль отправиться путешествовать в глубь своих корней.

Потому что, конечно же, это были корни.

Он не поверил своим глазам!

Там царила оживленная деятельность. Каждая из маленьких клеточек его корней была поглощена непрерывной деятельностью. Одни делали покупки, другие готовили, третьи мыли посуду и т. д. Те, кто делал покупки, отправлялись в почву на поиски вкусной еды (кроме того, им было любопытно осмотреть окрестности), другие очищали то, что они принесли. Те, кто готовил, превращали всё это во вкусную еду. А кроме того, те, кто был занят хозяйством, отвечали и за размещение. Они расталкивали камни, проникали в малейшие щели и дробили их. Кто бы мог подумать, что в таких хрупких корнях скрывается такая сила? Они обвивались вокруг других корней и сжимали их в мощных объятиях. Он чувствовал, что они твердо укореняются в почве.

И всё это медленно, без шума, словно в покое.

Тогда он заметил, что уже какое-то время пьет сок своих корней.

О! Удивительно, он почувствовал, как в нем поднимается какая-то сила. Забывая смотреть на самого себя, он почувствовал нарастание непреодолимого энтузиазма, долгое... долгое... и сильное.

Устремившись вверх, он выбросил ствол, затем листья. Он уже почувствовал воздух и свет. Словно бы в каком-то старом сне он всегда был с ними знаком, сам того не зная.

Он понял, что работает, чтобы стать дубом.

Он осознал, что скрывалось в этом смутном и сильном ожидании, которое, как он неясно ощущал, действовало в его клетках, когда он был еще желудем.

На земле он увидел свою старую засохшую кожуру. В порыве признательности, взволнованный, он поблагодарил ее. Он восхитился тем, что она так замечательно создала его, так, что он даже не заметил этого.

Опьянение ростом».

Эта развернутая эпистолярная метафора была предъявлена десятиклассникам как «тест на память»; им было предложено выслушать ее, а затем написать по ней изложение как можно полнее и ближе к тексту. Такое задание имело целью отвлечь внимание учеников от истинной цели предъявления метафоры. Неожиданным результатом, однако, оказалось то, что текст метафоры «сработал» в качестве проективного текста; в изложениях старшеклассников отчетливо высветились их переживания и проблемы, являющиеся преимущественно

венно типичными проблемами старшего подросткового возраста. С нашей точки зрения, это стало возможным именно потому, что метафора ориентирована на задачи возраста. В качестве примера приведем несколько изложений, выделяя те моменты, о которых мы только что упоминали.

«Когда-то **очень наглый самолюбивый** желудишко решил **гордо оторваться** от дуба и жить своим бизнесом. Вот он упал. Он был большим, оранжевым, красивым (**он так считал**). Вот однажды пошел дождь, и этот **очень самолюбивый** желудь распух, как тот пузырь. Он раскололся, как соломинка, и упав со своего троналиста, начал рассматривать свою морду в ближайшей луже, ну, конечно, **там он ничего хорошего увидеть не смог**. Как-то раз, вот так разглядывая свою пачку, он почувствовал, что из зада у него вдруг вырвалось что-то, это была очень подозрительная зеленая штучка; она все росла, росла, увеличивалась, напрягалась, **но росла она не кверху, как у всех нормальных людей, а вниз, как у идиотов**.

Вот у него эти так называемые корни выросли, растолкав и расколов все камни и песок, до очень больших размеров. И желудь был **очень обеспокоен** этим, но все же он **набрался наглости** и спустился туда; там были корни-повара, корни-курьеры, которые бегали, прыгали, покупали, готовили, копали, пили, ели и, конечно же, росли. Но вдруг что-то вылезло у него из головы, и он, ощутив свой черепок, очень **расстроился**. Тут у него что-то выросло, и он стал снова чувствовать воздух, землю, увидел лужу, в которую он обычно смотрелся, свою кожуру, в которой он столько жил, и у него закружилась голова.

Опьянение ростом».

«Однажды желудь желтый упал с дерева на землю и **отбил себе все бока**. Он был ярко-желтого цвета, пышный, бодрый, его чешуя была крепкая и твердая, хотя и **покорябалась при падении**, но желудь сильно не расстроился. Он **хотел идти путешествовать, но ног у него не было и он остался лежать в грязной сырой луже с угрозой быть съеденным кабаном**. Но ему повезло, и через некоторое время в заднем месте пробился зеленый стручок неизвестного происхождения. **Поначалу этот объект** его смущал, но потом он привык к успокаивающему зеленому цвету и все стало нормально. По мере стремления к земле стручок все глубже и глубже погружался в нее. Но в четверг в 17. 00 выпал холодный дождь, и желудь уполз в землю и увидел странную картину: прямо под ним разветвились сотни корней, и каждый занимался своим делом: кто строил, кто курил, кто смотрел телевизор. **Эта картина испугала его**, и он устремился обратно вверх, ближе к свету. Желудь увидел свою потерянную чешую: она была сырая, распухшая. Желудь **испугался, что он замерзнет без нее и умрет**, но он рос не по дням, а по часам и превратился в огромный дуб. И не страшны ему стали ни ветер, ни дождь, ни кабаны, ни дятлы, ни НЛО, а **боялся он лесников, которые могли срубить его в любой момент**».

Приведем еще несколько характерных выдержек из изложений.

«Он начал чувствовать, что мир становится враждебным ему».

«Он почувствовал себя некрасивым и уродливым».

«Он вспоминал свое родное дерево и понял, что там было намного лучше».

«Желудь чувствовал себя ужасно».

«Желудь грустил по своему дубу».

Эти примеры свидетельствуют о том, что метафорой были затронуты такие существенные для этого возраста проблемы, как отделение от родителей, обретение чувства взрослости, а также и некоторые сексуальные аспекты.



Таблица

Количество проблем в различных областях жизни старшеклассников  
в начале и конце учебного года

Тип проблем	Начало учебного года	Конец учебного года
Проблемы, связанные с тревожностью	63	49
Проблемы, связанные с отношениями с родителями	56	34
Проблемы, связанные с отношениями со сверстниками	49	27
Проблемы, связанные с самооценкой	59	32

Рассмотрим результаты, полученные с помощью шкалы Пирз-Харриса (см. табл.).

Как видно из таблицы, максимальное улучшение достигнуто в области проблем, связанных с самооценкой; затем следуют проблемы отношений с родителями и сверстниками; наименьшее улучшение получено по проблемам тревожности.

Итак, мы можем сделать вывод о том, что систематическое применение метафоры изменения в старшем школьном возрасте — как неспецифической, так и специфической, ориентированной на возрастные задачи, — помогает решению возрастных задач, благоприятно сказывается на количестве межличностных и внутри-личностных проблем, оказывая тем самым позитивное влияние на динамику личностного развития в старшем подростковом и юношеском возрастах.

## Литература

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
2. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М., 1996.
3. *Meier H. W.* Three Theories of Child Development. N.Y., 1965.
4. *Touret G.* L'histoire du gland // Phoenix. 1989. N 4. P. 22—27.
5. *Watzlawick P., Nardone G.* L'art du changement. P., 1993.