

УДК 159.9:37.015.3

Утлик Э.Л.*Московский государственный областной университет***СТРАХ И СМЕЛОСТЬ УЧЕНИЯ**

Аннотация. Учению часто сопутствуют страх и подобные ему переживания. В статье раскрываются связи между различными формами страха и обучением, учебные и личностные последствия дидактического страха. Страхи, укоренившиеся в молодых душах за годы систематического обучения, продолжают делать свое разрушительное дело, не позволяя взрослому человеку учиться на рабочем месте, переучиваться, расти духовно и профессионально. Полноценное образование должно формировать умение справляться со страхами. Система образования нуждается в существенных изменениях, которые воспрепятствовали бы искусственному насаждению учебных страхов. Нужна специализированная психотерапевтическая помощь обучающимся, которые самостоятельно не могут совладать со своими страхами.

Ключевые слова: страх, тревога, эмоция, боязнь, оценка, психотерапия, новизна, обучение, деятельность, паника, дидактогенность.

E. Utlik*Moscow State Regional University***FEAR AND COURAGE LEARNING**

Abstract. Teaching in the existing conditions is accompanied by fear, anxiety, and other similar emotional experiences. The author reveals the links between different forms of fear and the process of studying, as well as the long term effects of school fear. Fears, rooted in the hearts of the young during the years of systematic studies, continue to fulfill their destructive work, not allowing an adult to learn at the workplace and to be retrained, grow spiritually and professionally. Full-fledged education should include the ability to cope with fears. The system of education needs an overhaul that would prevent artificial implantation of fears into educational process. There is a need in specialized psychotherapeutic assistance to students who cannot cope with their fears alone.

Key words: fear, anxiety, emotion, phobia, assessment, psychotherapy, novelty, learning, activities, panic, didactogenic.

Проблема. Переживания страха, тревоги, беспокойства свойственны для многих учащихся школ и вузов, а также сотрудников самообучающихся организаций. Повседневные наблюдения и исследования показывают: обучающиеся боятся экзаменов и заче-

тов, вопросов преподавателя и самого преподавателя, критики соучеников и коллег, публичной презентации результатов своей работы и многого другого. По этим причинам одни учатся ниже своих возможностей, а другие испытывают чрезмерное напряжение с множественными негативными последствиями.

Психотерапевтам известны серьезные проявления страха и хронические дидактогении [15, с. 27]. Студентка рассказывает: «Если человек хмурит брови или смотрит на меня – очень боюсь, от страха забываю, что надо сказать. Даже если учила и все знаю, я думаю, он сердится. Если смотрит строго и молчит, тоже страшно. А когда задает вопросы – я их совсем не понимаю, боюсь переспросить» [10, с. 220].

Всем этим явлениям серьезное внимание уделяли и уделяют отечественные психологи и педагоги (П.Ф. Каптерев, Б.Г. Ананьев, Ш. Амонашвили, В.Ф. Шаталов, А.М. Прихожан и др.), стремясь найти возможности очищения системы образования от деструктивного страха [4, с. 128–271]. Эти вопросы неоднократно обсуждались и на страницах журнала «Вестник МГОУ» [6, с. 16–22; 21, с. 124–129].

Исследователи учебной мотивации предупреждают: «Никоим образом нельзя культивировать в обучении страх перед неприятностями, исходящими от учителя – двойкой, вызовом родителей» [14, с. 23]. «Педагоги должны создавать такую обстановку, которая бы исключала у ребят возникновение чувства страха перед неудачным словом или действием» [16, с. 173].

Между тем в современной психологии мало обобщений, которые системно и целенаправленно представляли бы место страха в структуре учебного процесса. Включение этой темы в общую проблематику школьной тревожности [15, с. 27] только маскирует проблему. Нужна более специальная теоретическая основа для безопасной организации различных ступеней и форм обучения, а также психотерапевтической и консультативной работы со студентами.

Задача, таким образом, состоит в том, чтобы прояснить психологическую природу учебного страха, механизм влияния на учение, а также его преобразованные формы, которые остаются нередко на всю жизнь, препятствуя формированию современного жизненного стиля, с его атрибутом непрерывного учения.

Гипотеза данной работы состоит в следующем: учебный страх – явление экзистенциальное, обусловленное новизной, – не только не минимизируется организацией учебного процесса, но усиливается. Неявно он рассматривается как движущая сила учебной активности, что является социально-педагогической ошибкой.

Специфическим источником страха служит неизвестность: будущее, инновации, перемены и последствия своих собственных решений. «Будущее всегда неизвестно; мы не знаем, с чем мы там встретимся, поэтому в отношении к будущему всегда можно обнаружить компонент тревоги. Неопределенное беспокойство является, следовательно, страхом перед неизвестным. Этот страх напоминает: для того, чтобы жить, мы должны стремиться к неизвестному будущему, превратить его в известное прошлое. Преобразование неизвестного в известное, будущего в прошлое требует мужества» [26, с. 16].

Учебный страх имеет два основных источника. Во-первых, это экзистенциальная боязнь приобщения к новизне, к неизвестному, а во-вторых, следствие неадекватного стимулирования учебной активности. Значимой причиной боязни учения является также неумение учиться [23, с. 370]. Разумеется, во всех случаях сказывается большой

или меньший уровень личностной тревожности человека.

Учение – это встреча с неизвестностью, новизной, внутренними и внешними переменами. В одном случае новизна вызывает желание активного исследования, в другом – стресс, избегание, панику, дезорганизацию целесообразного поведения. «99 процентов людей воспринимают перемены как проклятие, и только на крайне малое число уверенных в себе или авантюристических личностей они действуют как шампанское» [1, с. 35]. По мнению К. Роджерса: «Люди боятся творчества, потому что оно может вызвать изменение. Изменение – единственное, с чем мы должны научиться справляться, потому, что оно подрывает ощущение безопасности. Я хочу помочь моим учащимся найти ощущение безопасности в них самих, чтобы неизбежное изменение не травмировало их» [20, с. 81].

Различают несколько разновидностей учебного страха:

– экзистенциальный страх перед неизвестным;

– выученный страх как следствие негативного опыта последствий ошибок и неудач в учебе: «ребенок учится страху ошибиться» [17, с. 302];

– боязнь обнаружить свою некомпетентность, порождающая пассивность, нелюбознательность, отсутствие вопросов;

– робость перед проверкой знаний и умений, заставляющая откладывать представление домашних заданий, сдачу зачетов и экзаменов;

– опасение проявить учебную инициативу: спросить, высказать свое мнение – как бы не посмеялись над «неправильным» вопросом или ответом;

– страх утраты мысли во время общения;

– страх поражения в конкурентной борьбе;

– разнообразные «внеучебные» беспокойства, перенесенные в учебную ситуацию, в том числе боязнь самовыражения, несоответствия ожиданиям окружающих и др.

Множество тревог является негативным последствием принудительных методов стимулирования учебной деятельности, явных или скрытых угроз и наказаний. Исторически учение опирается на мотив страха. В прошлом учение не представлялось без физического наказания. Не случайно слово «дисциплина» имеет в ряде языков еще одно значение – ‘кнул’. «Великая дидактика» Я.А. Коменского – вершина педагогического гуманизма своего времени – не исключает пользу страха в школе. Я.А. Коменский предписывает: «...тот, кто решил заняться воспитанием в юношестве добродетелей, с одной стороны, конечно, должен будет строгостью склонить юношество к страху и смиренному повиновению, а с другой стороны, ласкою поднять до любви и радостной бодрости» [12, с. 438]. Вообще же во времена Я.А. Коменского «обучение сопровождалось такою суровостью, что школы считались пугалами для мальчиков и местами пыток для дарований» [11, с. 275].

Вся последующая, т. е. традиционная, педагогика рассматривала страх в числе важных мотивов учения. Самым мягким считался «страх Божий». При этом почти не обращалось внимания на негативные последствия страха, как для учения, так и для учащегося.

Школы современной континентальной Европы характеризуют «как

суровые заведения, где с первых дней дети находятся в состоянии тревоги, а при угрозе провала даже заболевают от страха» [8, с. 15]. То же присуще и многим школам США. К. Роджерс так охарактеризовал идеологию официальной школы: «Подданными (учащимися) лучше всего управлять, если держать их в состоянии периодического или постоянного страха. В настоящее время в школах не так уж часто применяются физические наказания, однако критические замечания и высмеивание в присутствии других и постоянный страх неуспеха оказываются даже более действенными. Мой опыт показывает, что это состояние страха все более и более усиливается по мере того, как учащийся поднимается по образовательной лестнице, поскольку у него становится все больше того, что можно потерять» [20, с. 297–298].

Таким образом, страх внедрен в учение искусственно; он наследие тех времен, когда учебный процесс создавался без опоры на теоретическую психологию. Сегодня страх в аудитории – это следствие неадекватной методологии, педагогики и структуры учебного процесса, его чрезмерной бюрократизации. В основе этой линии на устрашение – неумение управлять мотивацией учения, неумение учить учиться, неумение общаться и сотрудничать с учащимися.

Если учесть значимые источники страха в учебном процессе, т. е., с одной стороны, экзистенциальный фактор, выраженный, в частности, в личностной тревожности, а с другой – фактор ситуации, который можно оценить степенью опасности образовательной среды вуза, то можно составить следующую таблицу.

Боязнь учения выходит далеко за рамки образовательной сферы. Один из теоретиков и практиков в области организационного развития П. Сенге утверждает: «Потаенный страх перед собственной беспомощностью никуда не исчезает. Большинству знакомы закрытость и страхи, отравляющие атмосферу многих организаций». Это значит, что страх является едва ли не основным психологическим препятствием для создания современных самообучающихся организаций. Обучение (переучивание) взрослого человека – это временное снижение его эффективности, демонстрация и признание собственной слабости, своего рода возвращение в детство, ученичество. Это пугает. «С особым трудом дается то обучение, которое ведет к изменению интеллектуальных моделей, поскольку человек теряет ориентацию. Когда под вопрос ставятся излюбленные представления о мире, возникает страх» [22, с. 168].

Таблица 1

Интенсивность переживания страха в зависимости от личностной тревожности и опасности образовательной среды

Личностная тревожность	Опасность образовательной среды	
	<i>Низкая</i>	<i>Высокая</i>
<i>Высокая</i>	Умеренный страх	Невыносимый страх
<i>Низкая</i>	Отсутствие страха	Умеренный страх

Организационной психологии известно, что индивидуальный страх учения поддерживается групповыми, социально-психологическими механизмами, которые К. Арджирис назвал «защитной рутинной». Это привычный способ взаимодействия, ограждающий от всяких неприятностей, но исключающий возможность обучаться. «Все параметры защитных механизмов оберегаются как внешней, так и внутренней культурой организаций, а индивидуумы испытывают страх и безнадежность при возможности изменения этих параметров. Это что-то вроде скорлупы, скрывающей наши самые глубинные предположения и гипотезы о мире, которая защищает нас от боли, а заодно мешает нам разобраться в причинах, вызывающих боль. Источником защитной рутины является не столько вера в собственные представления и не стремление сохранить социальные связи и отношения, сколько страх обнажить идеи, на которых покоятся наши взгляды. Эта форма защиты оберегает нас от понимания того, насколько обоснованно наше мышление. Для большинства из нас в предложении раскрыть свою логику таится опасность того, что другие обнаружат ошибки в нашем мышлении. Такого рода опасения возникают в очень раннем возрасте, а потом укрепляются опытом учебы в школе и схожим опытом на работе [5, с. 518].

Существуют защитные трансформации чувства страха, не замечаемые ни преподавателем, ни обучающимся. Назовем некоторые из них.

1) Если человеку страшно учиться, то нужен предлог, чтобы не учиться. Например, он убеждает себя в собственной неспособности. Как показы-

вают исследования, «эффективность» подобного самоуверения очень высока.

2) Защитная переработка страха принимает негативную мотивационную форму: «это мне не нужно». Происходит обесценивание той или иной дисциплины, отдельного задания или формы учебного процесса. Студент заявляет: «этот предмет ничего не дает», «лекция ничему не учит» и т. д.

3) Агрессивная защита: «Я начинаю вести себя развязно и равнодушно, чтобы спасти лицо». Учащийся может стать агрессивным» [19, с. 8].

4) Можно относительно безопасно для себя и убедительно для других демонстрировать собственную компетентность, что якобы делает учение излишним. Студент не готовится к семинарам, не пользуется пособиями, чтобы доказать себе и другим, что он «выше этих детских занятий». Особенно часто данная защита характеризует поведение сотрудников организаций, которым предлагают новейшие программы профессионального развития.

5) Защитная трансформация страха проявляется в бессознательном перепределении учебных задач, упрощая их так, чтобы можно было решить без особого напряжения [9, с. 12].

6) «Бегство» от страха в болезнь, или его замена физиологическими симптомами: «нашего восьмилетнего сына регулярно тошнит в школе».

7) Превращение учебной деятельности в клоунаду, спасение от страха в дурачестве, попытках смешить педагога и одноклассников.

Так страх незаметно, подобно вирусу, искажает не только учебную мотивацию, но и жизненную ориентацию личности. При всех обстоятельствах

«невывявленные учебные опасения серьезно мешают учебному процессу» [3, с. 3].

Несколько путей ведут к более или менее приемлемому решению проблемы страха в учении.

Во-первых, это создание таких организационных и социально-психологических условий, которые исключают внешние, искусственные угрозы. Современные психологи, реформаторы бизнеса и систем образования, хотят минимизировать страх перед учением. Э. Деминг утверждал, что возможна «образовательная система, в которой дети с первых лет жизни учатся с удовольствием, без страха». По его мнению, основная причина страха учащихся, независимо от их возраста, в оценках: «Никто – ни ребенок, ни взрослый – не получит удовольствия от обучения, если ему постоянно приходится беспокоиться об оценках и наградах за успеваемость. Никто не может наслаждаться работой, если его сравнивают с другими» [7, с. 62].

Нужен пересмотр балльно-оценочной практики, вплоть до ее отмены в том виде, как она существует. Несмотря на то, что гуманистически настроенные педагоги фактически игнорируют эту практику, ее негативные последствия все еще разрастаются. С оценками связаны: применение власти, конкуренция, отсутствие сотрудничества как между педагогами и обучающимися, так и между самими обучающимися. Конкуренция, если она выходит за пределы экономической области, влечет за собой много вредных последствий. Как утверждала К. Хорни, конкуренция является причиной невротизации общества, семьи и человеческой личности [24, с. 27]. На сходных позициях стоят

многие отечественные психологи и педагоги [18, с. 74].

Нужны, очевидно, такие условия, при которых педагоги не станут утверждать свой авторитет, добиваясь подчинения любой ценой. Безопасная обстановка предполагает, что между участниками образовательного процесса существуют уравновешенные, партнерские отношения. «Взаимоотношения – это самое важное. Сократа посетило великое озарение, когда он сказал: “Кого же я могу учить, кроме своих друзей?”» [13, с. 251].

Педагогу не стоит играть роль всезнающего, потому что в этом случае он подавляет студентов своей ригористичностью и шаблонностью, не позволяя обучающимся идти к истине своим путем, развивая свое мышление и воображение. От преподавателя сейчас больше чем когда-либо ожидается «ясно выраженное, прочувствованное, эмпатическое понимание. Его появление дает невероятно раскрепощающий эффект». Когда имеет место сензитивная эмпатия, реакция ученика соответствует примерно такой формуле: «Наконец кто-то понимает, каково это – быть мною, не желая меня анализировать и оценивать. Теперь я могу раскрыться, развиваться и учиться» [20, с. 231].

Во-вторых, освоение методов учения не только в начальной школе, но и в средней и даже высшей. Как правило, ученики целенаправленно не овладевают умением учиться. Начальная стадия образования, когда особое внимание должно быть уделено умению и мотивации учиться, проходит под руководством менее подготовленных педагогов. Кроме того, умение учиться оценивается только косвенно, по общим результатам освоения заданного

материала. И здесь многое относится к мнимой неспособности ребенка. Учитель считает, что плохо учится тот, кто неспособен или ленив, а не тот, кто по каким-то причинам не смог овладеть методами учения.

Неумение учиться встречается все чаще. Студенты вузов учатся неумело. Не умеет учиться менеджерский персонал современных организаций. Даже учителя – обучающие, – и те не блещут искусством самостоятельного учения. За этим неумением часто скрывается все тот же страх в его непосредственных и преобразованных видах. В то же время неумение учиться порождает и усиливает учебные страхи. В связи с этим необходимо всерьез заняться и теоретическими, и методическими вопросами обучения учению и непрерывного развития умения учиться.

В-третьих, необходима психологическая подготовка обучающихся, оснащение их навыками совладания со стрессом вообще и специфическими стрессами, например, экзаменационными. Никакая система образования не может избавить от страхов. Нужно учиться справляться с ними, и не позволять им отравлять свою жизнь. Умение подчинять страх своей воле является важнейшим показателем готовности к суровой жизни, которая существует за оградой образовательных учреждений. Некогда П.Ф. Каптерев [11, с. 147–162] ставил вопрос о «нравственном закаливании» обучающихся. Сейчас популярна тема «психологической подготовки» [25, с. 6]. Но кто этим занимается?! Одна из задач психологической подготовки могла бы сводиться к тому, чтобы пик тревожности, волнения, стресса сместить на время, предшествующее экзамену или

иному серьезному испытанию на 1–2 дня.

В-четвертых, внедрение специальной психотерапии во всех учебных заведениях, оказание помощи тем учащимся, которые самостоятельно не могут справиться со своими учебными страхами. Психотерапевты научились оказывать существенную помощь тем, кто в этом нуждается. Например, такой метод, как систематическое уменьшение тревожности, оказался эффективным для преодоления боязни экзаменов. Вот как это представлено в [2, с. 130].

Выстраивается иерархическая шкала учебных страхов: «Подумайте о самом большом страхе, который вы переживали и дайте ему 100 баллов. Состояние абсолютного покоя – 0 баллов. Теперь у вас есть ориентиры, верхняя и нижняя границы. Где на этой шкале вы находитесь в данный момент?» Затем студенту предлагают закрыть глаза и представить себе сцены, которые по шкале близки к нулевому уровню. Это может быть воспоминание об окончании школы или сцена пикника. Терапевт предлагает зафиксировать это чувство релаксации и постепенно двигаться вверх по иерархии, визуализируя каждую сцену. Если чувствуется напряженность, то студент должен отметить это. Если, например, напряженность ощущается в эпизоде за два дня до экзамена, то терапевт и студент вместе работают над тем, чтобы расслабить ту группу мышц, которая больше напряжена. Постепенно студент учится визуализировать свои страхи, оставаясь полностью расслабленным. Когда он оказывается в ситуации, вызывающей стресс, то может расслабляться, снижая тем самым чувство тревоги.

Таким образом, учение тесно связано со страхом и ему подобными переживаниями. Одни из этих связей естественны и необходимы, другие – искусственны и вредны для учащихся и образовательной системы. Страхи, укоренившиеся в молодых душах за годы школьного и вузовского обучения, продолжают свое разрушительное дело в дальнейшем, не позволяя взрослому человеку учиться на рабочем месте, адаптироваться, переучиваться, расти профессионально и личностно.

Страхи и тревоги проявляются в учении непосредственно и в виде специфических защитных механизмов; в обоих вариантах последствия негативны. Полноценное образование должно включать умение справляться со страхами, чему тоже надо учиться.

Система образования нуждается в глубоких преобразованиях, которые воспрепятствовали бы учебным страхам, порождаемым оценочной практикой стимулирования активности обучаемых и суждения о результатах по количественным данным, а также авторитарными отношениями на всех уровнях.

Нужна специализированная психотерапевтическая помощь учащимся, которые не справляются с чувством опасности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Адаир Д. Искусство управлять людьми и самим собой. — М., 2006. — 656 с.
2. Айви А.Е., Айви М.Б., Саймэк-Даунинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. — М., 1999. — 487 с.
3. Акопян Л.С. Психолого-педагогическое исследование страхов детей младшего школьного возраста : дис. ... канд. психол. наук. — Самара, 2003. — 115 с.
4. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избр. психол. труды в 2-х т. — Т. II. — М., 1980. — 279 с.
5. Арджирис К. Организационное научение / пер. с англ. — М., 2004. — 563 с.
6. Березина Т.Н. Эмоциональная безопасность образовательной среды и подлинные эмоции // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2013. № 3. — С. 16–22.
7. Деминг Э. Новая экономика / пер. с англ. — М., 2006. — 208 с.
8. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей : пер. с англ. / под ред. В.И. Лубовского. — М., 1985. — 192 с.
9. Дорохина В.Т. Исследование процесса принятия учебного задания. Автореф. дис...канд. психол. наук. — М., 1977. — 16 с.
10. Калина Н.Ф. Основы психоанализа. — М., 2001. — 352 с.
11. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А.М. Арсеньева. — М., 1982. — 704 с.
12. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. — Т. 1. — М., 1982. — 656 с.
13. Ли Б. Принцип власти. Влияние с уважением и честью. — М. — 2006. — 359 с.
14. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Пособие для учителя. — М., 1983. — 96 с.
15. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. — СПб., 2004. — 248 с.
16. Овчарова Р.В. Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом. — Курган, 2006. — 187 с.
17. Патяева Е.Ю. Мотивация учения: заданное, стихийное и самоопределяемое учение // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. — М., — 2002. — С. 289–313.
18. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. — М., 2000 — 304 с.

19. Револь О. «Ничего страшного: неуспеваемость излечима!» – М., 2009. – 352 с.
20. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. – М., 2002. – 411 с.
21. Романова А.Н. Психолого-педагогическая поддержка старшеклассников в период итоговой аттестации в формате ЕГЭ // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2013. № 3. – С. 124–129.
22. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающихся организаций. – Харьков, 2006. – 384 с.
23. Такман Б.У. Педагогическая психология: От теории к практике. – М., 2002. – 572 с.
24. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. – М., 2000. – 222 с.
25. Чибисова М.Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, педагогами и родителями. – М., 2009. – 184 с.
26. Kępiński A. Lęk. – Warszawa, 1977. – 320 s.