

Sylvana Dietel

WYMIARY EMOCJI I ICH ZNACZENIE W EDUKACJI DOROSŁYCH

Punkt wyjścia

Wymiary¹ emocji dotyczą wielu kompleksowych obszarów ludzkiego życia i uczenia się. Emocje są często odróżniane od uczuć jako subiektywnych komponentów doznań na podstawie funkcji psychologicznych i funkcji związanych z działaniem, aczkolwiek elementy te należy postrzegać jako współgrające ze sobą. „Pełna definicja emocji musi [...] uwzględniać w równym stopniu trzy aspekty: (a) doznawanie lub świadome odczuwanie uczucia, (b) procesy, które rozgrywają się w mózgu i w systemie nerwowym, i (c) widoczne, szczególnie na twarzy, sposoby ekspresji”². Emocje

wiele łączy z innymi komponentami, jak choćby z motywami, np. historia rozwoju i uczenia się, określone odniesienie do środowiska, bardziej lub mniej stabilne umocowanie w osobowości, związek z obrazem siebie i tożsamością, oddziaływanie widoczne na zewnątrz, np. przy określonych osiągnięciach lub też przy pewnych zaburzeniach i trudnościach itd. Emocje są silnie powiązane ze wszystkimi innymi procesami odczuwania i działania jednostki³.

Niemal wszelkie postrzeganie i w ogóle procesy poznawcze zawierają element emocjonalny, nie widzimy bowiem po prostu domu, lecz piękny, brzydki czy luksusowy dom. Emocje nie muszą być powiązane z konkretnymi działaniami, ponieważ można się bać, a jednak nie uciekać, można być wściekłym, a mimo to uśmiechać się. Ponadto takie same działania mogą wynikać z odmiennych odczuć, nastawień i motywów. W związku z dynamiką grupową ważne jest, że emocje są zaraźliwe. Nastroje w grupach mogą się raptownie zmienić, zarówno w sensie pozytywnym, jak i negatywnym.

Nie zawsze jest możliwe jednoznaczne określenie emocji, między innymi dlatego, że mogą one ze sobą sprzęgać. Sprzężenie strachu i zainteresowania może stwarzać

¹ Wymiary emocji są rozległe, rozgałęzione, powiązane z badaniami w różnych dyscyplinach.

² C.E. Izard, *Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie*, Weinheim 1999, s. 20.

³ D. Ulich, *Das Gefühl. Eine Einführung in die Emotionspsychologie*, München 1989, s. 17.

okazję do edukacji⁴. Decydujący jest tutaj stopień natężenia emocji, to znaczy: gdy wspomniane emocje są równie silne, to przy negatywnych, wywołujących strach, kryzysowych, nowych sytuacjach możliwy jest pozytywny rozwój wywołany przez emocje aktywizujące zainteresowanie.

Emocje znajdują się więc w centrum wszystkich ludzkich reakcji i interpretacji. Stają się silne w sytuacji obciążenia. Dla jednostki stanowi to wyzwanie, oznacza bowiem konieczność wymagającego wysiłku radzenia sobie z nimi. Emocje leżą u podstaw podejmowania decyzji; wpływają one także na zainteresowanie edukacją, stosunki międzyludzkie i komunikację. Należy zwłaszcza podkreślić, że nie są one jedynie automatycznie związane z ciałem, lecz są w nie wpisane. Ich przejawy, według psychologii różnic indywidualnych⁵, są zarówno częściowo wrodzone, jak i nabyte w drodze socjalizacji. Schematy emocjonalne bywają więc też różne w zależności od kultury i płci. Jeżeli w drodze refleksji ich wpływ zostanie rozpoznany, to ciało przestaje być dla człowieka tylko instrumentem. Przez ciało człowiek doświadcza emocji i wyraża je, a jednocześnie oddziałują one na ciało. Tak więc w zależności od rozwoju i intensywności wpływają one także na zdrowie, chorobę i dobre samopoczucie.

Wymiar funkcji⁶

Pod wpływem wyników badań w obszarze neurobiologii z lat 90. XX wieku emocjom przypisuje się dziś większe znaczenie. „Badania emocji i badania z zakresu neurobiologii przypisują emocjom rozległy wpływ na procesy kognitywne. Emocjonalność przestaje być traktowana jako mniej ważny obszar rozwoju psychicznego, lecz dostrzega się jej obecność w różnych procesach psychicznych. Rezultatem badań neurobiologicznych jest pogląd o wzajemnej zależności zdolności emocjonalnych i kognitywnych”⁷.

a) Pamięć

Nie wszystkie procesy związane z pamięcią zostały szczegółowo rozpoznane. Najważniejsze jest jednak, że znane są podstawowe funkcje kory przedczołowej (pamięć robocza i uwaga), hipokampu (deklaratywna pamięć długotrwała), kory sensorycznej

⁴ S. Otto, *Negativität als Bildungsanlass. Pilotstudie über negative Gefühle. Erwachsenenpädagogischer Report*, Berlin 2005.

⁵ C.E. Izard, *op. cit.*

⁶ Poniższe wywody opierają się na systematycznym opracowaniu wyników badań neurobiologicznych dla andragogicznej recepcji przeprowadzonym przez W. Gieseke (*Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Sicht*, Bielefeld 2007, 2009).

⁷ *Ibidem*, s. 18.

(postrzeganie i pamięć krótkotrwała). Funkcje te związane są z ciałem migdałowatym (źródło emocji)⁸.

Oznacza to, że wspomnienia wydają się bardzo plastyczne, jeśli są związane z pobudzeniem emocjonalnym. Tak więc pamięć autobiograficzna zapewnia zapamiętywanie tam, gdzie może stworzyć osobiste odniesienia do jakiegoś aspektu tematu, jeśli chodzi o nową wiedzę. Neutralna wiedza o faktach jest w inny sposób zapisywana w mózgu i jest bardziej narażona na zapomnienie⁹.

Wrażenia zmysłowe docierają przez filtry uczuć w mózgu do ciała migdałowatego, tu rozstrzyga się w ułamku sekundy, gdzie zostaną zgromadzone informacje¹⁰. Badania wskazują, że również proces przypominania usprawnia się, jeśli jednostka znajduje się w podobnej sytuacji lub gdy ją wspomina. Tym łatwiej przypomnieć sobie pewne rzeczy, im intensywniejsze stany emocjonalne im towarzyszą¹¹. Jak wyjaśnia Gerhard Roth, pamięć jest wysoce dynamicznym układem, który kieruje naszym zachowaniem oraz umożliwia planowanie postępowania¹².

Na szczególną uwagę [...] zasługuje zjawisko i czynnik stresu, jako bariera i wsparcie procesów uczenia się. Joseph Ledoux dowodzi, że przy ciągłej nadmiernej reakcji stresowej dochodzi do pogorszenia funkcji neuronalnych w przednim i środkowym płacie skroniowym, hipokampie, który odpowiedzialny jest za liczby, daty, fakty i połączenie z ciałem migdałowatym¹³.

„Odpoczynek i spokój [...] są wręcz konieczne, by wobec długotrwałego stresu poprzez wyważoną gospodarkę emocjonalną zapewnić rozwój, refleksję, podejmowanie decyzji oraz rozwiązywanie problemów”¹⁴. Na to spostrzeżenie należy zwrócić uwagę w odniesieniu do zadań związanych z uczeniem się i rozwojem w kontekście pedagogicznym i zawodowym.

b) Motywacja i zdolność podejmowania decyzji

W sytuacjach podejmowania decyzji emocje mogą działać aktywizująco lub hamująco. Decyzje zależą od złożoności sytuacji i jej afektywno-emocjonalnego znaczenia dla jednostki. Podobnie decyzje dotyczące edukacji dalszej są powiązane z emocjami.

⁸ J. Ledoux, *Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen*, München 2001, s. 308.

⁹ W. Gieseke, *op. cit.*, s. 84.

¹⁰ H.J. Markowitsch, *Neuropsychologie des Gedächtnisses*, Göttingen 1992.

¹¹ Zob. M.N. Eagle, *Emotion und Gedächtnis*, [w:] *Emotion und Kognition*, red. H. Mandl, G.L. Huber, München–Wien–Baltimore 1983.

¹² G. Roth, *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*, Frankfurt am Main 2001.

¹³ W. Gieseke, *op. cit.*, s. 84 i nast.

¹⁴ *Ibidem*.

Motywacja do uczestnictwa w edukacji dalszej zależy na przykład od przyswojonych i rozwijanych w ciągu życia schematów emocjonalnych, kształtowanych pod wpływem czynników kulturowych, środowiskowych i płciowych (socjalizacja). Również pod wpływem czynników emocjonalnych edukacji jest przypisywana wartość. Szkolne doświadczenia edukacyjne także bardzo silnie oddziałują (warunkują) – chodzi tu o intensywne doświadczenia związane ze strachem¹⁵, które nie zostały przepracowane lub przekształcone (wspomnienia ograniczające w sposób negatywny)¹⁶. Ale na motywację wpływają też struktury okazjonalne¹⁷, wykształcenie, finanse, czas i korzyści płynące z edukacji¹⁸.

Na związek emocji i kognicji wskazują przeprowadzone w obszarze neurobiologii badania wśród pacjentek i pacjentów z uszkodzeniami mózgu¹⁹. Również tak zwane decyzje brzucha, według Gerda Gigerenzera związane z intuicją i przeczuciem, wpływają na szybko pojawiające się w świadomości rozstrzygnięcia, których głębszych przyczyn sobie nie uświadamiamy, a które są na tyle silne, by pokierować działaniem²⁰. Ponieważ doznania emocjonalne są różne w ciągu całego życia, istnieje wiele rozmaitych typów podejmowania decyzji. Należy jednak przyjąć, że osoby stabilnie emocjonalne są bardziej otwarte wobec sytuacji decyzyjnych i w mniejszym stopniu doznają negatywnych emocji, tworzą bardziej kreatywne asocjacje niż osoby labilne emocjonalnie²¹.

Podsumowując: podejmowanie decyzji nie jest racjonalną procedurą rozstrzygnięcia²². Jest to wniosek istotny dla poradnictwa edukacyjnego i poradnictwa osadzonego w ramach edukacji dorosłych.

¹⁵ J. Ledoux, *op. cit.*

¹⁶ Por. J. Reich-Claassen, *Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens. Eine qualitativ-explorative Untersuchung erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung*, Berlin 2010.

¹⁷ Inaczej struktury możliwości – konformistyczne lub nonkonformistyczne sposoby osiągnięcia kulturowo usankcjonowanych celów – przyp. tłum.

¹⁸ H. Friebel i in., *Bildungsbeteiligung: Risiken und Chancen. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der Moderne*, Opladen 2000; C. Schiersmann, *Profile Lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*, Bielefeld 2006; R. Brödel, A. Yendell, *Weitbildungsverhalten und Eigenressourcen. NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge beim lebenslangen Lernen*, Bielefeld 2008; S. Schmidt-Lauff, *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge*, Münster–New York–München–Berlin 2008.

¹⁹ A.R. Damasio, *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*, München 2000.

²⁰ G. Gigerenzer, *Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*, München 2008, s. 25.

²¹ Por. S. Dietel, *Gefühls Wissen als emotional-körperbezogene Ressource. Eine qualitative Wirkungsanalyse in der Gesundheitsbildung*, Wiesbaden 2012.

²² G. Roth, *op. cit.*

Wymiar edukacji

Procesy nauczania i uczenia się powinny być badane z perspektywy emocji. Badania nad nauczaniem i uczeniem się z tego punktu widzenia mogą dotyczyć emocji i zachowania osób prowadzących kurs; nabytych, związanych z uczeniem się wzorców emocjonalnych (socjalizacja) albo emocji i ich znaczenia na kursie (w odniesieniu do treści i osób). Szersze perspektywy przyjmują badania opierające się na analizie oddziaływań (*Wirkungsanalyse*), dotyczące procesów edukacji emocjonalnej²³.

a) Rozwój osób uczących się

Badania nad uczeniem się koncentrują się na procesie uczenia się rozpatrywanym z jednostkowego punktu widzenia²⁴. „Stawiają one pytanie, dlaczego i na ile wytrwale jednostki się uczą”²⁵. Bariery w uczeniu się mogą tkwić w sztywnych kontekstach tożsamości podmiotu. Andragogika koncentruje się na kontynuacji drogi uczenia się w dorosłym życiu niezależnie od wynikającego z uprzednich doświadczeń nastawienia do szkoły, nie ignoruje go jednak²⁶. Badania zajmujące się oporem wobec uczenia się²⁷ wskazują między innymi na potrzebę emocjonalnego uczenia się przełamującego ograniczające wzorce. Opór może pojawić się zarówno jako odczucie, jak i jako działanie. Afektywno-kognitywne systemy odniesienia stanowią jednocześnie silnie zabarwione subiektywnie „zoperacjonalizowane systemy prawdy”²⁸. Na ich podstawie w umyśle jednostki tworzone są trwałe, relatywnie spójne i zamknięte własne prawdy oraz nieświadomione oczywistości. „Opór można traktować jako spontaniczną kompleksową i mimowolną, tzn. emocjonalną autodefinicję podmiotu. Jest on próbą zachowania, utrzymania i uchronienia ukrytych, ważnych subiektywnych prawd”²⁹.

Jako naturalny mechanizm obronny opór pojawia się wobec kwestionowania tożsamości jednostki. W tym sensie uczucia są źródłem poznania. Treści obecne w sytuacjach nauczania i uczenia się mogą również wywoływać mechanizmy obronne. Mogą one się pojawić w wyniku dostrzeżenia związku pewnych cech sytuacji ucze-

²³ Por. S. Dietel, *op. cit.*

²⁴ Por. H. Siebert, *Lehr-/Lernforschung*, [w:] *Wörterbuch Erwachsenenbildung*, red. R. Arnold, S. Nolda, E. Nuissl, Bad Heilbrunn 2001.

²⁵ J. Ludwig, *Lehr-, Lernsettings*, [w:] *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*, red. B. Schäffer, O. Dörner, Opladen–Berlin–Toronto 2012, s. 512.

²⁶ W. Gieseke, *op. cit.*, s. 32.

²⁷ T.H. Häcker, *Widerstände in Lehr-Lernprozessen: eine explorative Studie zur pädagogischen Weiterbildung von Lehrkräften*, Frankfurt am Main 1999; R. Arnold, *Identität und Emotion als Faktoren. Erkenntnisse aus der Lernwiderstandsforschung*, „DIE” 2000, nr 2.

²⁸ Por. T.H. Häcker, *op. cit.*

²⁹ *Ibidem*, s. 138.

nia się i nauczania z podobnymi sytuacjami biograficznymi. Obronę integralności pojmuje się również jako pozytywną stronę oporu wobec uczenia się. Jednakże Rolf Arnold ostrzega przed rehabilitacją oporu wobec uczenia się jako wyniku racjonalnie wykalkulowanego weryfikowania ważności „wymaganych” treści uczenia się przez autonomiczne podmioty³⁰.

Specyficzne dla myślenia o procesach całościowego uczenia się jest przekonanie o zdolnościach rozwojowych, występujących także w przypadku transformacji emocji. Nie ma tu założenia definitywności. Edukacja jako proces niekończący się nie oznacza jednak ciągłego [...] i dającego się przewidzieć działania. Edukacja jako blackbox³¹, jako proces otwarty zawsze może zaskoczyć. Dlatego należy przyrzeć się różnorodności emocji, które w ten proces ingerują, sterując, niszcząc, wstrzymując, wspierając, unicestwiając³².

Procesy uczenia się i edukacji mogą prowadzić do uczuciowej wiedzy orientacyjnej (*gefühltes Orientierungswissen*). Uczucia umożliwiają orientację w świecie zewnętrznym i stanowią również formę racjonalności³³. Odczuwanie staje się znakiem i sygnałem o subiektywnym znaczeniu. „W tym sensie świat uczuć daje obserwatorowi punkt odniesienia, tzn. odkrywa pozostającą często w nieświadomości perspektywę i porównywalny punkt widzenia”³⁴.

b) Rozwój osób nauczających i kreowanie atmosfery uczenia się

Od nauczających wymaga się, aby kontrolowali swoje emocje i tworzyli atmosferę pobudzającą uczenie się. To pierwsze konieczne jest z różnych powodów, na przykład ze względu na opory wobec uczenia się³⁵ lub projekcje uczących się. „Należy zacząć od tego, że procesom uczenia się i nauczania towarzyszą stale różnorodne, mniej lub bardziej intensywne i zmieniające się stany emocjonalne, zarówno uczącego się, jak i nauczającego, oraz że wpływają one na proces uczenia się w wieloraki sposób”³⁶. Również osoby nauczające doświadczają lęków. Opory uczących się są – jak wykazano – splecione z emocjami. Wywołują one takie same emocje u nauczających i determinują ich działanie. Emocje nauczycieli dzieli się w literaturze na związane z wynikami oraz społeczne. Te pierwsze „odnoszą się do działań nauczania związanych z osiągnięcia-

³⁰ R. Arnold, *op. cit.*

³¹ Blackbox oznacza, że nie wiadomo, co pojawi się jako wynik – przyp. tłum.

³² W. Gieseke, *op. cit.*, s. 56.

³³ Por. *Philosophie der Gefühle*, red. S.A. Döhring, Frankfurt am Main 2009.

³⁴ A.R. Hochschild, *Das gekaufte Herz: zur Kommerzialisierung der Gefühle*, Frankfurt am Main–New York 1990, s. 48.

³⁵ T.H. Häcker, *op. cit.*

³⁶ *Ibidem*, s. 111.

mi, a więc do działań dydaktycznych zorientowanych na szkolne cele nauczania³⁷. Społeczne emocje nauczyciela są „połączone z celami działania, które mają związek z potrzebą bycia akceptowanym i kochanym, z zachowaniem obrazu siebie, z tym, by nie zostać wykluczonym lub odrzuconym”³⁸. Mogą one przynosić pozytywne efekty, na przykład wspierając uwagę uczestniczek i uczestników oraz przyczyniając się do solidnego przygotowania do zajęć³⁹. Podejście autorefleksyjne wspiera działanie profesjonalne i sprzyjające zdrowiu, co staje się dziś coraz ważniejsze, zważywszy na liczne przypadki wypalenia zawodowego.

Stworzenie atmosfery pobudzającej uczenie się wymaga profesjonalnego kreowania sytuacji początkowej. Dzieje się to przez angażowanie energii psychicznej uczących się, dające im możliwość orientacji wolnej od lęku⁴⁰ lub przez unikanie wieloznaczności przy formułowaniu celów i wymagań⁴¹. Przy ocenie uczących się ważne jest również rozróżnianie porywów uczuć (*Gefühlsregungen* – silne uczucia), nastawień uczuciowych (*Gefühlshaltungen* – skłonność do określonych odczuć) oraz nastrojów (habitualne)⁴².

Wiedza o emocjach powinna być częścią wiedzy specjalistycznej w pracy pedagogicznej. Wskazania dotyczące działania pedagogicznego, które zostały wywiedzione z wyników badań w obszarze neurobiologii, pojawiają się w dwóch wariantach. Często są one jednak przedstawiane w wersji popularnonaukowej oraz w formie recept i nie stanowią podstaw żadnej teorii uczenia się. Po pierwsze są to wskazania w postaci konkretnych wskazówek dotyczących strategii nauczania i uczenia się oraz metod, które wypracowano na podstawie badań nad pracą mózgu⁴³, między innymi myślenia „przyjaznego dla mózgu” (niem. *hirngerecht*, ang. *brain friendly*). Po drugie, są to modele neurobiologiczne, które mogą służyć raczej jedynie jako tło refleksji, na przykład pozwalają lepiej opisać problemy nauczania i uczenia się⁴⁴.

Odwołując się do poglądów Volkera Buddrusa, można wyłonić pięć obszarów kwalifikacji pedagogów:

³⁷ *Ibidem*, s. 133.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ Por. H. Siebert, *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*, Augsburg 1996.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ Por. V. Buddrus, *Die „verborgenen“ Gefühle in der Pädagogik. Impulse und Beispiele aus der Humanistischen Pädagogik zur Wiederbelebung der Gefühle*, Hohengehren 1992.

⁴² Por. D. Ulich, *op. cit.*; V. Buddrus, *op. cit.*

⁴³ Por. M. Spitzer, *Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens*, Heidelberg, Berlin 2002; V. Birkenbiehl, *Stroh im Kopf. Vom Gehirn-Besitzer zum Gehirn-Benutzer*, Heidelberg 2007.

⁴⁴ N. Becker, G. Roth, *Hirnforschung und Didaktik. Ein Blick auf aktuelle Rezeptionsperspektiven*, „Erwachsenenbildung” 2004, nr 3, s. 109.

1. Uwrażliwienie jako stawanie się świadomym uczuć, umożliwiające świadome oddziaływanie.
2. Wiedza dotycząca własnych uczuć oraz kulturowych uwarunkowań uczenia się i wyrażania uczuć, również bodźców wywołujących uczucia i reguł ich wyrażania.
3. Kompetencje przekształcania własnych uczuć.
4. Zdolność sytuacyjnej adaptacji nauczania do warunków ramowych, na przykład w przypadku oporów wobec uczenia się.
5. Zapobieganie (*Prävention*) jako umiejętność obserwowania i uwzględniania dotychczasowych postępów w uczeniu się w celu zdiagnozowania trudności⁴⁵.

Wymiar teorii w edukacji dorosłych

Do teoretycznej dyskusji na temat edukacji dorosłych przenika problematyka emocji⁴⁶.

Edukacja emocjonalna względnie edukacja poprzez emocje to procesy wysoce zindywidualizowane i zróżnicowane. Wkraczają one do dyskusji teoretycznej wraz z postępem badań neurobiologicznych i psychologicznych, społecznym zainteresowaniem tą kwestią oraz zainteresowaniem w sferze edukacji⁴⁷.

Autorka⁴⁸ skoncentrowała się w swoich badaniach na pomnażaniu zasobów emocjonalnych jako wspieraniu procesów edukacji i rozwoju. Celem jej badań było zebranie wypowiedzi na temat ograniczających zachowań autodestrukcyjnych, a następnie ukazanie możliwości rozwoju przez ofertę edukacyjną. Przykładowo zdolności krytyczne i umiejętność podejmowania decyzji w edukacji wymagają również zasobów emocjonalnych. Z perspektywy edukacji w przyjętym rozumieniu zasobów emocjonalnych lokuje się je pomiędzy doświadczeniami z przeszłości, doświadczeniami aktualnymi i przyszłymi możliwościami. Biografie edukacyjne dorosłych pozwalają opisać konieczność emocjonalnych przeobrażeń i radzenie sobie z nimi w kontekście pomnażania zasobów.

Andragogiczne teorie odnoszące się do emocji koncentrują się często na kwestiach problemów. Koncepcje dotyczące rozwiązań są raczej traktowane marginalnie. Zostaną przedstawione poniżej.

⁴⁵ Na podstawie: V. Buddrus, *op. cit.*

⁴⁶ Wiele aspektów tego, co zostało wcześniej powiedziane, można już odnaleźć w praktyce edukacji dorosłych, nawet jeśli emocje nie są wprost tematyzowane.

⁴⁷ S. Dietel, *op. cit.*, s. 123.

⁴⁸ *Ibidem.*

a) Emocjonalna autorefleksyjność

Perspektywa emocjonalnej autorefleksyjności wywodzi się z teorii kompetencji emocjonalnej⁴⁹, która podejmuje kwestie doznawania, rozumienia, wyrażania i kontroli emocji. Emocjonalna autorefleksyjność jest niezbędna szczególnie w przypadku występowania oporów wobec uczenia się. Chodzi tu o refleksję nad własnym postrzeganiem i myśleniem, ponieważ widzimy i czujemy świat tak, jak go doświadczyliśmy, i tak, jak zapisał się on w naszych doświadczeniach. Dlatego wobec własnych wzorców potrzebny jest opór emocjonalnej autorefleksji⁵⁰. Aby przeciwdziałać blokadom w uczeniu się, często sprzężonym z wzorami życiowymi, konieczne są, według Rolfa Arnolda, kognitywne formy autokonfrontacji w ramach określonych ofert edukacji dorosłych. Celowe uczenie się powinno umożliwiać emocjonalne dojrzewanie.

Emocjonalnie kompetentny człowiek, który jest świadomy swoich wzorców oraz mechanizmów działania własnej emocjonalnej systemowości, nie jest wprawdzie w pełni wolny od tej systemowości, ale może „wyjść” z niej mentalnie lub faktycznie i działać inaczej⁵¹.

Kompetencje emocjonalne według Daniela Golemana⁵² i Rolfa Arnolda⁵³ wymagają umiejętności rozróżniania tego, co wewnętrzne (zmagazynowane uczucia i odpowiednie sposoby reakcji), od tego, co zewnętrzne (obiektywne wymogi społeczne). Do wykonania tej czynności potrzebne są bardziej wrażliwe i różnorodne oferty, nieograniczone tylko do czysto kognitywnej refleksji, ale umożliwiające także refleksję cielesną⁵⁴ (*körperliche Reflexion*)⁵⁵. Nie oznacza to, że nie ma takich ofert, jednak ten aspekt w ramach ogólnej edukacji dorosłych (kulturalna i zdrowotna) należałoby jeszcze intensywniej rozwijać.

b) Teoria uczenia się transformatywnego

Ortfrid Schäffter⁵⁶ wskazuje na potrzebę uczenia się transformatywnego w związku z transformacją społeczną i zmianą zakresu oddziaływania edukacji dalszej. Edukacja

⁴⁹ Por. D. Goleman, *Emotionale Intelligenz*, München–Wien 2001.

⁵⁰ R. Arnold, *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung*, Baltmannsweiler 2005, s. 84.

⁵¹ R. Arnold, *Emotionale Kompetenz und emotionales Lernen in der Erwachsenenbildung. Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern*, Kaiserslautern 2003, s. 14.

⁵² D. Goleman, *op. cit.*

⁵³ R. Arnold, *op. cit.*

⁵⁴ Chodzi o refleksję dotyczącą ciała – przyp. tłum.

⁵⁵ S. Dietel, *op. cit.*

⁵⁶ O. Schäffter, *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*, Baltmannsweiler 2001.

dorosłych w jego przekonaniu nie tyle służy nadążaniu za zmianami, co stwarza ludziom możliwość zdystansowania się i zwolnienia tempa. Z jednej strony przestrzeń możliwości nieustannie się poszerza, a z drugiej daje ona jednak także odczuć granice ich realizacji. W radzeniu sobie z procesami przemian oprócz dynamicznej aktywności ważna jest również umiejętność kontemplacji oraz skutecznego dystansowania się. A zatem konieczne są tu określone kompetencje, które O. Schäffter wiąże z umiejętnościami zaniechania, wycofania się, akceptowania, rezygnowania, ignorowania, bycia otwartym i bycia opanowanym⁵⁷. Szczególnych kompetencji wymagają zwłaszcza sytuacje przełomowe. Jednak w strukturach formalnych i związanych z pracą człowiek nie uczy się tych kompetencji ani też nie jest ich nauczany. Zasoby emocjonalne i emocje są ważne nie tylko jako treść edukacji dalszej, są one szczególnie i trwale istotne dla rozwijania kompetencji umożliwiających jednostkom całościowe uczenie się oraz kontakty interpersonalne. O. Schäffter podkreśla potrzebę takich okazji uczenia się, które umożliwiają transformowanie nieokreślonej potencjalności w eksperymentalne przestrzenie swobodnego działania i tworzenia⁵⁸. Obszary ogólnej edukacji dorosłych, jak edukacja zdrowotna oraz edukacja kulturalna, tworzą ofertę umożliwiającą zwolnienie tempa i doświadczanie siebie, emocjonalne uczenie się, konstruktywny niepokój, uwolnienie się od ograniczeń. Rozbudzają również fascynację i zaciekawienie⁵⁹.

c) Relacje wspierające rozwój i uczenie się

Warunkiem rozwoju człowieka są relacje z innymi osobami, treściami lub rzeczami. „Jednostka jest wszak powiązana z innymi, dzięki tej zależności uzyskuje napęd i dynamikę. Dlatego znaczenie emocji dla uczenia się, zarówno w wymiarze pozytywnym, jak i negatywnym, jest jeszcze niewystarczająco doceniane⁶⁰. Rozwój i wzrost mogą być możliwe w niezależnych placówkach edukacji dorosłych. Według Wiltrud Gieseke potrzebne są otwarte i wolne przestrzenie refleksji, adekwatne do uwarunkowań wiekowych i środowiskowych różnych grup uczestników⁶¹. Edukacja emocjonalna służy samoupewnianiu się, gdyż uczucia umożliwiają całościowe doświadczanie. Uczucia nadają znaczenie rzeczom, obiektom i podmiotom. Na przykład gdy zwiększa się intensywność uczuć, zacierają one różnice i pozbawiają człowieka dystansu.

Należy podkreślić, że dla procesów refleksyjnego uczenia się istotne są grupowe formy uczenia się. Interakcje kreują tu wyzwania, ekstremalne doświadczenia lub

⁵⁷ *Ibidem*, s. 8.

⁵⁸ *Ibidem*, s. 34.

⁵⁹ Por. *ibidem*; S. Dietel, *op. cit.*

⁶⁰ W. Gieseke, *op. cit.*, s. 220.

⁶¹ *Ibidem*, s. 224.

nowe okazje uczenia się, popularne w edukacji dorosłych na przykład jako przestrzeń eksperymentowania⁶². Sprzyjające uczeniu się relacje może wzmacniać uważny i refleksyjny nauczyciel oraz zastosowanie dydaktyki relacyjnej⁶³, jak również wymagany od uczących się szacunek i niepoddawanie się nauczyciela w sytuacji oporu wobec uczenia się⁶⁴.

Wymiar zdrowia

Emocje powiązane są z ciałem i psychiką oraz wpływają na stan zdrowia. Zdrowie i choroba tworzą pewne kontinuum. „Zasoby wzmacniają zdrowie, zapobiegają chorobom, względnie odwracają je, zapewniają możliwości pokonywania chorób oraz pozwalają uniknąć ich nawrotów i powikłań, jak też umożliwiają utrzymywanie jakości życia”⁶⁵.

Zróżnicowane gospodarowanie emocjami oraz odbudowa zasobów emocjonalnych to aspekt wspomagający zdrowie. Dobre samopoczucie i zdolność podejmowania decyzji w trudnych lub nieznanych sytuacjach bazują na zróżnicowanej i tym samym skutecznej gospodarce emocjami. W ten sposób pojawiają się emocjonalne zasoby oraz wiedza uczuciowa⁶⁶, związana z refleksyjnością emocjonalno-cieleśną, traktowana jako zadanie w uczeniu się dorosłych. Udowodniony jest pozytywny wpływ ruchu, edukacji zdrowotnej i sportu na ciało i psychikę.

Działanie zgodnie z emocjami i kontrolowanie ich od pewnego momentu stały się codziennym zadaniem – zawodowym i prywatnym. Wiąże się to z przeciążeniami, kłopotami oraz z niepewnością, która może silnie oddziaływać – także ograniczająco – w nowych sytuacjach, w kontekście pytań o sens i sposób działania. Właśnie w odniesieniu do spraw zdrowotnych, dobrego samopoczucia i zasobów jednostki coraz ważniejsza staje się edukacja emocjonalna. Dowodem na to wydaje się trwające od wielu lat w sferze edukacji dorosłych bardzo intensywne zainteresowanie ofertami edukacji zdrowotnej dotyczącej ciała i emocji (*körperlich-emotionale Gesundheitsbil-*

⁶² S. Dietel, *op. cit.*

⁶³ W. Gieseke, *op. cit.*

⁶⁴ W. Gieseke, *Emotionale Beziehungsarbeit als Bedingung für Qualifizierungsprozesse benachteiligter Jugendlicher*, [w:] *Jugendarbeitslosigkeit – Biographische Bewältigung und sozialpolitische Maßnahmen*, red. G. Vonderach, Bamberg, 1991; W. Gieseke, S. Dietel, *Über die Unlust, über Emotionen beim Lernen nachzudenken*, [w:] *Lernlust. Hunger nach Wissen, lustvolle Weiterbildung*, red. P. Faulstich, M. Bayer, Hamburg 2011.

⁶⁵ M. Jerusalem, *Kompetenz(-förderung)*, [w:] *Gesundheitspsychologie von A-Z: ein Handwörterbuch*, red. R. Schwarzer, M. Jerusalem, H. Weber, Göttingen–Bern–Toronto–Seattle 2002, s. 400.

⁶⁶ Wiedza uczuciowa (Gefühles Wissen) to pojęcie zaproponowane przez S. Dietel (*op. cit.*), opisuje ono dochodzenie do wiedzy przez postrzeganie i refleksję nad emocjami i ciałem; obejmuje komponent emocjonalno-kognitywny i emocjonalno-cieleśny – przyp. tłum.

dung). Jeżeli przyjrzeć się rozwojowi edukacji zdrowotnej w ramach edukacji dorosłych, to na przełomie lat praktyki emocjonalno-cielosne zyskały na popularności. Wyrażna staje się bowiem potrzeba edukacji emocjonalno-cielosnej służącej stabilizacji, pewności siebie, odbudowie emocjonalnych zasobów oprócz czysto racjonalnego zdobywania wiedzy (znajomość technik) i czysto teoretycznej refleksji. W kwestii tej problematyki ogólne kognitywne, specjalistyczne oferty edukacyjne zdają się wykazywać ograniczenia i nie przynosić oczekiwanych efektów. W przypadku określonych etapów rozwoju i pewnych osób istnieją przeszkody dotyczące autorefleksji emocjonalnej, czysto kognitywnej, opartej na wiedzy. Właśnie w dorosłym wieku są one silne z powodu stabilnych wzorców interpretacji⁶⁷. Oferty emocjonalno-cielosnego uczenia się w połączeniu z wymiarem kognitywnym proponują nowe przestrzenie doświadczeń poza terapią, wobec której dokonuje się tu wyraźnego rozgraniczenia.

Praca badawcza autorki przyniosła następujące wnioski: ciało i emocjonalność stają się niezwykle ważne, a ich zasoby muszą być regularnie wzmacniane i odbudowywane⁶⁸. Kompetencje jednostki są zależne od zasobów. Wydaje się, że odbudowa zasobów emocjonalnych pozwala utrzymywać zdolność do pracy. Chodzi głównie o aspekt jakościowy, związany z interakcjami, które są często czynnikiem wpływającym na stan zdrowia (wsparcie społeczne).

Jak pokazują nowe szeroko zakrojone badania z obszaru medycyny pracy, „soft facts”, tzn. warunki pracy, związane z kontaktami interpersonalnymi i czynnikami stresu są aktualnie głównymi przyczynami zachorowań. Wszędzie tam, gdzie relacje międzyludzkie pogarszają się pod względem jakościowym i ilościowym, zaburzenia zdrowotne przybierają na sile⁶⁹.

Oferty edukacji emocjonalnej i związanej z ciałem w ramach edukacji dorosłych mają istotne, dotąd niedoceniane znaczenie dla uczenia się całościowego oraz dla „zdolności do zatrudnienia” (*Empoyability*). W ramach różnych ofert można bowiem wygenerować wiedzę uczuciową⁷⁰, wiedzę orientacyjną i stabilizującą⁷¹. Jest to ważne z punktu widzenia tożsamości, nadawania sensu, podejmowania decyzji, kontaktów międzyludzkich i zdrowia w szerokim zakresie.

Kursy w ramach edukacji dorosłych, których przedmiotem są: emocjonalność, zdrowie i dobre samopoczucie lub „wyładowanie energii” (*Auspowern*), oferują

⁶⁷ Por. R. Arnold, *Deutungsmusteransatz*, „Grundlagen der Weiterbildung – Praxishefte” 1990, nr 36.

⁶⁸ Por. S. Dietel, *op. cit.*

⁶⁹ J. Bauer, *Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern*, München 2004, s. 19.

⁷⁰ S. Dietel, *op. cit.*

⁷¹ S. Hess, *Entkörperungen – Suchbewegungen zur (Wieder-)Aneignung von Körperlichkeit. Eine biografische Analyse*, Opladen 2002.

pomnażanie różnorodnych zasobów. Odróżnienie ich od kursów służących jedynie relaksowi, jak choćby joga, polega na tym, że tworzą one przestrzenie działania i eksperymentowania w interakcji z innymi, wymagają też nowych form komunikowania się. Chodzi o dotyczące zdrowia procesy autoedukacji i rozwoju powiązane z dodatkowymi korzyściami. Także w ofercie czysto sportowej (obok opisanych ofert typowo kognitywnych, bazujących na wiedzy) brakuje najczęściej form uczenia się i nauczania związanych z refleksją i zmysłowym postrzeganiem. Oferty edukacji dorosłych oparte na autorefleksji są więc niezbędne dla poszerzania pola doświadczania siebie.

DIMENSIONS OF EMOTION IN RELEVANCE FOR ADULT EDUCATION

Summary

The article lights up in an overview the field of the emotions on the one hand in their dimensions of the function for the learning (memory, motivation, decision-making power), the educational dimension (development of learner, teacher, learning atmospheres) as well as in the consideration extended beyond the health dimension (emotional-physical resource), which produces a connection with the Employability. The latter dimension is based on investigations in the area of the offer of the health education in the general adult education.

Keywords: emotion, development, employability