

Hanna (Zielińska) Stawiarska

<https://orcid.org/0000-0003-1214-0935>

Uniwersytet WSB Merito w Toruniu

Trauma i „owocność” procesów uczenia się dorosłych

Trauma and “fruitfulness” of adult learning processes

Streszczenie. Artykuł ma charakter analityczny, a postawiona teza jest udowodniana za pomocą celowo dobranej literatury i takiej rekonstrukcji jej treści, która pozwala na doprowadzenie do zaplanowanych wniosków. Celem artykułu jest analiza zjawiska traumy w kontekście trajektorii uczenia się zawartych w koncepcji refleksyjnego uczenia się Petera Jarvisa. Analiza pokazuje, że trauma uniemożliwia człowiekowi autorefleksję, w związku z czym wykluczone jest jego owocne uczenie się i wzrost osobisty bez pomocy z zewnątrz. Owocne trajektorie, które charakteryzuje w swojej teorii Jarvis, są możliwe do realizacji w trudnych sytuacjach życiowych, ale nie w przypadku traumy. Artykuł wieńczy krótka recenzja podręcznika traumy autorstwa Lydii Hantke i Hansa-Joachima Görgesa z 2023 r.

Słowa kluczowe: owocne uczenie się, refleksja, trauma, Peter Jarvis

Summary. The article is of an analytical nature, and the thesis is proven using deliberately selected literature and a reconstruction of its content that allows for reaching the planned conclusions. The aim of the article is to analyze the phenomenon of trauma in the context of learning trajectories included in Peter Jarvis' concept of reflective learning. The analysis shows that trauma prevents a person from self-reflection, and, therefore, fruitful learning and personal growth without external help is excluded. The fruitful trajectories that Jarvis characterizes in his theory are possible to achieve in difficult life situations, but not in the

case of trauma. The article ends with a short review of the 2023 trauma textbook by Lydia Hantke and Hans-Joachim Görge.

Keywords: fruitful learning, reflection, trauma, Peter Jarvis

Uczenie się jest fundamentem życia człowieka. Z jednej strony bez uczenia się trudno nam funkcjonować we współczesnym świecie coraz bardziej nasyconym technologią i zmianami we wszystkich obszarach kultury. Z drugiej strony najważniejszą siłą uczenia się jest uczenie się siebie i bycia sobą; uczenie się, aby być (Faure, 1975). Dzisiejsza wiedza, że każdy człowiek nieustannie buduje swoje postrzeganie i wizję świata na podstawie wszystkich dostępnych w pamięci przeżyć i dzięki procesom uczenia się, nie jest już podawana w wątpliwość. Żyjemy w dynamicznym świecie, ale jednocześnie wysoko cenimy umiejętność zatrzymania się, refleksji nad swoim życiem i nad sobą.

Refleksja i owocne uczenie się

Refleksję traktujemy jako atrybut człowieczeństwa (Dubas, 2023; Zielińska-Kostyło, 2010). Łączymy ją z przemyśleniami człowieka związanymi ze zjawiskami, z którymi się styka i których doświadcza we własnym życiu (Illeris, 2006). Refleksja to czynność zwrócona ku sobie, ku własnym myślom na temat tego, co jest na zewnątrz lub wewnątrz nas. Namysł prowadzi nas do szerszego, głębszego rozumienia zjawisk poza nami, ale też do samopoznania emocjonalnego, kognitywnego oraz związanego z własnymi zachowaniami. Refleksja jest atrybutem ludzi dorosłych, którzy dojrżeli do wykonywania wyższych operacji intelektualnych analizy i syntezy oraz integracji wyższych funkcji psychicznych, niedostępnych na wcześniejszych etapach rozwojowych. „Dorosłość jest najdłuższym okresem w życiu człowieka” (Oleś, 2015), w którym dzięki podejmowaniu namysłu możemy świadomie zmieniać jego bieg. Wyniki refleksji zmieniają nasze rozumienie sensu własnego istnienia, modyfikują nasze działania i jednocześnie pozwalają myśleć holistycznie w perspektywie bilansu własnego życia. Podsumowując powyższe uwagi dotyczące refleksji jako cechy osobowej

człowieka, powiedzmy, że po pierwsze – jest ona niezbędna do funkcjonowania w życiu społecznym. Po drugie – jest kluczowa do zdefiniowania siebie jako podmiotu, jako samoświadomej, samostanowiącej i samokontrolującej się tożsamości. Po trzecie – refleksja jest myślowym zaangażowaniem poznawczym o charakterze procesualnym i rozwojowym, w którym zachodzi uczenie się. Po czwarte – refleksję jako krytyczny namysł nad sobą i rzeczywistością możemy ujmować jako okoliczność stwarzającą warunki do głębokiej wewnętrznej przemiany. Taka przemiana byłaby realizacją kompetencji krytycznej i emancypacyjnej w edukacji człowieka (Kwieciński, 1995). Kompetencja krytyczna jest związana z demystyfikacją przemocy, a kompetencja emancypacyjna polega na wyzwalaniu się z ograniczeń zewnętrznych i wewnętrznych z jednoczesnym ponoszeniem pełnej odpowiedzialności za swoje działania. Ponadto przemiana w wyniku refleksji byłaby przejawem rekonstrukcjonizmu społecznego polegającego na przekształcaniu społeczeństwa zgodnie z zasadami demokracji (Brameld, Zielińska-Kostyło, 2005), a w wymiarze osobistym oznaczałaby identyfikację wewnętrznych przekonań i wyprowadzenie ich z obszaru nieświadomości do sfery świadomości (Levine, 2017).

Podobny proces refleksji nad sobą dotyczy również całej nauki. W szczególności w interesującej nas tutaj edukacji dorosłych nastąpiło przesunięcie od nauczania do uczenia się, któremu: „[t]owarzyszy [...] prawo do podmiotowej interpretacji świata i refleksyjnego bycia w świecie” (Malewski, 2010, s. 190). Jednocześnie uczenie się staje się nieuniknione i towarzyszy nam przez całe życie (Aleksander, 2012), staje się jedną z podstawowych metakompetencji człowieka (Solarczyk-Szwec, 2014). Refleksja w trakcie uczenia się jest introspekcją własnych stanów wewnętrznych człowieka, wykonywanych przez niego czynności i przeżywanych stanów świadomości. Najwyraźniej dostrzegamy jej znaczenie w nowych i trudnych sytuacjach, w czasie kryzysu, zwątpienia w dotychczasowe schematy działania i rozumienia rzeczywistości (Malec, 2004). Ekspansywny kryzys może uruchomić fundamentalne, esencjalne procesy uczenia się za sprawą pogłębionej refleksji. Ich efektem może się stać transgresja, czyli przekroczenie siebie (Kozielecki, 2001; Czerkawska, 2012), wzrost po-traumatyczny, a nawet zmiana w tożsamości człowieka (Solarczyk-Szwec, 2015).

W tym kontekście zasadne jest jednak pytanie, czy te zdecydowane i pozytywne zmiany osobowe są możliwe w nakreślonej powyżej sytuacji kryzysowej tylko w wyniku osobistej refleksji. Odwołania do powyższych autorów pokazują, że nie wspomina się o obecności innych czynników niż

samodzielna refleksja. Podobnie jest w opracowanej przez Petera Jarvisa jednej z najszerzych teorii uczenia się egzystencjalnego, osadzonej w kontekście społecznym. Jarvis wychodzi z założenia, że życie jest podróżą, która niesie ze sobą nieoczekiwane zdarzenia, mające potencjał uruchamiania refleksyjnego uczenia się prowadzącego do zmian.

[...] jako jednostki i społeczeństwa doświadczamy kryzysów w kontekście naszych światów życia. Jako jednostki postrzegamy kryzys jako znaczący etap w dotychczasowej sekwencji życiowych zdarzeń zachodzących w naszej codzienności. [...] stabilność i ład nie trwają wiecznie – zmiana w życiu społecznym występuje endemicznie i ciągła stabilizacja sytuacji nie jest według mnie możliwa. Doświadczam tego, co J. Mezirow nazwałby dezorientującym dylematem (*disorienting dilemma*), pojawiającym się w opisywanych przez niego dziesięciu etapach przebiegu transformatywnego uczenia się (Jarvis, 2012, s. 127–128).

Drugim z tych dziesięciu etapów, które wymienia Jarvis za swoim prekursorem Mezirowem, jest „autoanaliza uczuć strachu, gniewu, wstydu lub winy” (Jarvis, 2012, s. 128). Autoanaliza oznacza, że jest ona przeprowadzana samodzielnie. Jarvis, rozwijając swoją myśl, odnosi się następnie do sytuacji kryzysowej nazwanej nieusuwalną luką:

Przede wszystkim możemy uznać daną lukę za nieusuwalną i zdecydować, że nie będziemy się w tej sytuacji uczyć, lub możemy podjąć próbę reakcji i stworzyć plan korekty w odniesieniu do doświadczanego kryzysu.

Jeśli zdecydujemy się nie reagować na lukę, to brak reakcji stanie się sytuacją nieuczenia się (*non-learning event*). Ale sytuacja kryzysowa nie może trwać w nieskończoność i musimy wytworzyć nowe sposoby radzenia sobie z nią. W efekcie, mimo że mamy do czynienia z sytuacją nieuczenia się, radzimy sobie z nią poprzez unikanie, co wymaga wytworzenia nowych wzorów zachowania. Jeśli sytuacja kryzysu będzie się przedłużać, może wywołać u jednostki nowe nastawienie – od apatii do wyzwania. Sądzę, że musimy uznać, iż w pewnych sytuacjach kryzysowych związanych z trzecim i czwartym wiekiem brak reakcji może zaowocować postawą wycofania, poczuciem niemocy, beznadziei i rozpacz, które mogą mieć dość drastyczne konsekwencje [Hall 1981] (Jarvis, 2012, s. 133).

Jarvis dokonuje tu prostego podziału na dwie postawy – podejmowania uczenia się lub nieuczenia się. Jednak nawet nieuczenie się wywołuje pewne zmiany, które Jarvis klasyfikuje ostatecznie bardzo negatywnie, łącząc

je z zaawansowanym wiekiem metrykalnym i drastycznymi konsekwencjami będącymi wynikiem wycofania i rozpacz.

Spośród dziewięciu trajektorii uczenia się wyróżnionych przez Jarvisa tylko trzy stanowią owocne uczenie się refleksyjne i prowadzą do zmian tranzycyjnych osoby. Natomiast z pozostałych sześciu trajektorii trzy są jałowe i trzy owocne, jednak zachodzące w nich uczenie się jest bezrefleksyjne.

Owocne i refleksyjne typy uczenia się Jarvisa to – po pierwsze – uczenie się eksperymentalne związane z praktycznym radzeniem sobie w nowych sytuacjach życiowych. Po drugie – jest to trajektoria refleksyjnej praktyki, czyli pragmatycznego myślenia na temat sytuacji problemowych napotykanych w życiu. Trzecią najwyższą ze wszystkich wyróżnionych trajektorii jest kontemplacja, oznaczająca rozważanie i namysł, głęboką introspektywną analizę intelektualną oraz dochodzenie do nowych wniosków na temat siebie i swojego życia. W wyniku tego procesu wyłącznie myślowego dochodzi do wewnętrznych zmian osobistych i modyfikacji postrzegania własnego życia. Każde uczenie się Jarvis łączy z sytuacjami nowymi w życiu człowieka, z wystąpieniem dysonansu, który stara się przezwyciężyć poprzez uczenie się. Każdy proces uczenia się jest również procesem społecznym, gdyż wzajemnie zmienia naszą relację z otoczeniem.

Mózg – nasze wyposażenie

W okresie względnej harmonii w życiu większość elementów w naszym postrzeganiu rzeczywistości pozostaje przez długie odcinki czasowe stała. Najbardziej trwałe są nasze własne wyobrażenia na temat tego, jakie rzeczy i zjawiska powinny być, czy też sposoby korzystania z zasobów naszego ciała (schematy poruszania się, utrzymywanie napięć mięśniowych, wstrzymywanie oddechu przy przeżywaniu określonych emocji i inne). Ogólnie naszą emocjonalno-kognitywną kotwicą są przekonania, smaki, zapachy, wyobrażenia. Jest tak pomimo całożyciowego procesu uczenia się formalnego, nieformalnego i pozaformalnego. Wynika to ze sposobu ukształtowania się mózgu człowieka, którego rozwój umożliwiał stopniowo specjalizację coraz wyższych funkcji. Mówimy nawet o piętrach mózgu. Im bardziej pierwotna jest określona część mózgu, tym niżej jest umiejscowiona fizycznie (patrząc na naszą głowę frontalnie) oraz spełnia tym bardziej podstawowe funkcje w hierarchii. Najniższym piętrem jest rdzeń

kręgowy, który przewodzi impulsy z organizmu do odpowiednich rejonów mózgu. Na końcu rdzenia jest nabudowany pień mózgu. Ta część odpowiedzialna jest za funkcje życiowe człowieka, które są poza jego świadomością. Należą do niej ośrodki oddychania, termoregulacji, koordynacji pracy serca i ciśnienia tętniczego krwi, procesów metabolicznych, integracja bodźców czuciowych i ruchowych, zawiadywanie odruchami (przełykanie, pocenie się itp.). Na wysokości pnia mózgu znajduje się mózdzek, który odpowiada za koordynację ruchową i utrzymanie równowagi, umożliwia nam wykonywanie takich czynności jak chód, taniec, jazda na rowerze, skoki narciarskie i inne. Międzymózgowie jest położone poniżej półkul mózgu. Składają się na nie przysadka, podwzgórze i wzgórze mózgu. Przysadka jako jeden z kluczowych gruczołów dokrewnych ludzkiego ciała wydziela szereg podstawowych hormonów istotnych dla rozwoju i funkcjonowania człowieka (m.in. hormony wzrostu, endorfiny, prolaktyna, hormony odpowiadające za funkcje prokreacyjne). Podwzgórze mózgu również odpowiada za wydzielanie szeregu hormonów, integruje sygnały pochodzące z systemu trzewno-czuciowego, a przede wszystkim zabezpiecza utrzymanie homeostazy wewnątrzustrojowej. Bez prawidłowego funkcjonowania podwzgórza nie jest możliwa kontrola regulacji temperatury, gospodarki wodnej i elektrolitowej ciała, pracy serca, apetytu, popędu czy zachowań emocjonalnych. Wzgórze jest strukturą parzystą dbającą o przesyłanie sygnałów z układów sensorycznych do kory mózgowej. Odgrywa ważną rolę w uczeniu się, gdyż umożliwia koncentrację i utrzymanie uwagi oraz selekcję napływających informacji według ich ważności.

Najnowszą strukturą mózgu są półkule tworzące tzw. płaty, których nazwy pochodzą od umiejscowienia. Koncentrują one ośrodki zawiadujące konkretnymi czynnościami. Płat czołowy jest łączony z abstrakcyjnym myśleniem i wyższymi czynnościami psychicznymi. Płat ciemieniowy odpowiada między innymi za wrażenia czuciowe, przetwarzanie informacji, rozumienie pojęć abstrakcyjnych. Płat potyliczny jest związany z ośrodkiem wzroku. Płat skroniowy zawiera ośrodek czuciowy mowy i słuchu. Płat limbiczny odpowiada za zachowania związane z emocjami, empatią, popędem seksualnym, głodem i pragnieniem. Ta krótka prezentacja budowy mózgu człowieka uświadamia nam, jak skomplikowana jest to struktura, i może skłaniać do zadania przewrotnego pytania, czy dysponując „tylko” naszym mózgiem, jesteśmy w stanie „aż” w pełni go poznać. Warto zaznaczyć, że opisana powyżej uproszczona wizja mózgu jako warstwowej budowli jest jedynie pewnym schematem, gdyż ciągle odkrycia dowodzą,

że każda wykształcająca się część mózgu aktywnie wpływa na pozostałe, modyfikując je i zmieniając kształt funkcjonowania całej struktury. Nie ma zatem oddzielnych pięter mózgu, a każda nowa zmiana tworzy nową jakość. Podobnie jak każde przeżywane zdarzenie tworzy nowe połączenia impulsów nerwowych, czyniąc nasz mózg dynamicznym i niepowtarzalnym zjawiskiem w każdej chwili życia. Nie istnieje „czysty”, tzn. wyłącznie racjonalny, mózg, który działa poza emocjami. Racjonalność i emocjonalność to niezbędne komponenty funkcjonowania naszego myślenia, które mózg wykorzystuje w każdej sytuacji.

To, co stanowi wspomnianą powyżej naszą emocjonalną kotwicę, jest zapisane w częściach mózgu, do których nie mamy świadomego dostępu. Te zapisy powstają w okresie naszego bardzo wczesnego rozwoju, do którego nie sięgamy pamięcią. Nasza pierwotna identyfikacja ma źródło w zespoleniu się z matką lub innym pierwotnym opiekunem. Ślady pamięciowe tej pierwszej więzi emocjonalnej kształtują nasz dalszy rozwój przez całe życie. Budując swoją tożsamość, włączamy, w przeważającej mierze w sposób nieświadomy, różne aspekty obiektów identyfikacyjnych. W ich widzeniu naszego istnienia i nas w określony sposób odkrywamy siebie i budujemy nasze motywacje, normy i wzorce zachowania (por. Shankarnarayan, 2009, s. 152).

Trauma

Pojęcie powstawania traumy można najlepiej wyjaśnić, analizując sposób osobniczego rozwoju mózgu człowieka, w szczególności poprzez odwołanie się do możliwości przetwarzania wrażeń przez nasz mózg. Do optymalnego rozwoju przetwarzania człowiek potrzebuje zapewnienia właściwych warunków wychowawczo-społeczno-rozwojowych, a przede wszystkim wsparcia społecznego i troskliwych opiekunów. Gdy takie warunki nie są spełnione, to z powodu nadmiernych obciążeń układu nerwowego, braku wystarczającego wsparcia zewnętrznego lub też zastygania ciała w obeszładniających uczuciach wściekłości, lęku lub bezradności już w dzieciństwie nasze możliwości przetwarzania bodźców ulegają zmianie (por. Handtke, Gorges, 2023, s. 36). W tych momentach często spadają do zera.

Reakcja traumatyczna u ludzi powstaje w odpowiedzi na silne i negatywne emocjonalnie wydarzenie zewnętrzne. Rodzi się automatycznie w mózgu człowieka. Reaguje nasz pierwotny mózg ssaczy, czyli układ lim-

biczny, na który składają się hipokamp, podwzgórze i ciało migdałowate. Jak twierdzi Peter A. Levine:

Trauma jest najbardziej lekceważoną, pomijaną, negowaną, opacznie rozumianą i nieleczoną przyczyną ludzkiego cierpienia. Gdy używam słowa *trauma*, wtedy mówię o negatywnych objawach, na które wielu ludzi cierpi w następstwie doświadczeń, które *postrzegają* jako zagrażające życiu lub przytłaczające. [...]

Kiedy dochodzi do traumy, nie ma dwóch ludzi reagujących dokładnie tak samo. To, co jednemu sprawi długotrwały ból, może być inspirujące dla drugiego. Szeroki wachlarz reakcji na zagrożenie wynika z wielości czynników wchodzących w grę. Reakcje te zależą od czynników genetycznych, od historii traumy danej osoby, a także od dynamiki rodzinnej. [...] Musimy wiedzieć, że pewne rodzaje wczesnych doświadczeń mogą poważnie zmniejszyć naszą zdolność do radzenia sobie w życiu i bycia obecnym w świecie (Levine, 2017, s. 19–20).

Zrozumienie zjawiska traumy wymaga zdefiniowania go. Trauma to słowo pochodzenia greckiego, które pierwotnie oznaczało ranę, uraz, obrażenie ciała. Konkretnie dotyczyło zjawiska przebicia skóry, przerwania ciągłości tkanek, uszkodzenia powłoki cielesnej. W takim zakresie od starożytności było używane w medycynie i tak jest do dzisiaj (np. traumatologia – dotyczy diagnozy i leczenia kości całego szkieletu i przylegających do nich tkanek, czyli mięśni, stawów, ścięgien, powięzi, naczyń układu krwionośnego i układu nerwowego). W drugim znaczeniu, obecnie bardziej powszechnie stosowanym, trauma to „trwała zmiana w psychice spowodowana gwałtownym, przykrym przeżyciem” (*Słownik języka polskiego PWN*). Analogicznie do traumy fizycznych tkanek trauma psychiczna dotyczy przedarcia się zmasowanych, trudnych uczuć przez barierę ochronną naszej psychiki. Różnicując to pojęcie, powiedzmy, że jest to zdarzenie o charakterze granicznym, czyli takim, w którym człowiek jest konfrontowany z zagrożeniem utraty życia fizycznego lub psychicznego, np. utraty bezpieczeństwa, godności, rodziny, zdrowia i innych podobnie rozległych strat. Nie istnieje katalog zawierający zdarzenia traumatyczne podobny do tych, które określają wielkość stresu przy określonych zdarzeniach życiowych. Przeżycie traumatyczne jest bowiem subiektywnym odczuciem jednostki, związanym z wymienionymi powyżej czynnikami, do których można dodać osobniczy stopień wrażliwości, własne lęki, aktualną kondycję psychiczną czy osobowość. Traumę możemy rozpoznać po występujących po

niej konsekwencjach dotyczących urazu psychiki. Mówimy tu o trzech grupach urazów. Po pierwsze, o urazach ostrych, czyli takich, które wynikły z tzw. traumy prostej, np. pożar, klęska żywiołowa, atak terrorystyczny, wypadek komunikacyjny czy gwałt. Po drugie, o urazach powtarzających się, niekoniecznie intensywnych, ale występujących wielokrotnie w różnych obszarach naszego życia. Po trzecie, o urazach przewlekłych, trwających od dzieciństwa i niezakończonych. Występuje również tzw. trauma transgeneracyjna, czyli dziedziczona po przodkach. Jak pisze Levine, definiując traumę:

Trauma, mówiąc najkrócej, dotyczy utraty więzi – z samym sobą, z własnym ciałem, z rodziną, innymi i całym otaczającym światem. Ta utrata więzi jest czasami trudna do rozpoznania, ponieważ nie następuje od razu. Może postępować powoli, przez dłuższy czas, a my przyzwyczajamy się do tych subtelnych zmian, czasami nawet ich nie zauważając. Są to ukryte skutki traumy i większość z nas zachowuje je dla siebie. Możemy tylko uzmysławiać sobie, że nie czujemy się za dobrze, jednak nie rozumiemy, co się właściwie stało; stopniowo podważa to naszą samoocenę, zaufanie do siebie, zdolność do doznawania szczęścia oraz więzi z życiem.

Nasze wybory zawężają się, gdy unikamy pewnych uczuć, ludzi, sytuacji i miejsc. W rezultacie stopniowego ograniczania wolności tracimy wierność oraz potencjał do spełniania naszych snów i marzeń (Levine, 2017, s. 21–22).

W sytuacji traumy myślenie jest wyłączone, gdyż w ocenie mózgu trwa zbyt długo w momencie realnego lub wyobrażonego zagrożenia naszego istnienia fizycznego lub naszej integralności. Trauma ze wszystkimi fizycznymi i psychicznymi elementami jest reakcją obronną i ochronną organizmu człowieka. Chroni nas w danym momencie oraz we wszystkich sytuacjach, które nasz mózg rozpoznaje jako podobne do tej pierwszej trudnej sytuacji (we wczesnym dzieciństwie lub później), ocenionej jako zagrażająca. Skoro myślenie w trakcie przeżywania traumy jest wyłączone, nie może również zachodzić w tym czasie proces refleksji.

Trauma a owocne uczenie się

Czy reakcja uczenia się po takiej trudnej sytuacji jest charakterystyczna dla człowieka, jak uważa Peter Jarvis? Czy wyróżniając owocne trajekto-

rie uczenia się, możemy myśleć, że dzięki nim jesteśmy w stanie „przepracować” traumę, wznieść się ponad paraliżujące nas emocje i intelektualnie analizować tę sytuację, a nawet ją kontemplować? Odpowiedź musi być zdecydowanie przecząca. Jest tak chociażby z tego powodu, że pamiętając o sytuacji kryzysowej, którą przeszliśmy, często nie zdajemy sobie sprawy, że jest ona dla nas traumatyczna. Skoro mózg decyduje o tym w ułamku sekundy, całkowicie poza naszą świadomością, nie możemy się do tego odnieść intelektualnie. Z tego powodu wydaje się, że takie sytuacje nie mogą być objęte owocnymi trajektoriami uczenia się wyróżnionymi przez Jarvisa. Tym bardziej, że w reakcji traumatycznej bardzo ważne jest instynktowne zachowanie ciała, które w traumie uruchamia jedną z pierwotnych reakcji obronnych. Jest to zamarcie (zamrożenie), ucieczka lub atak. Adekwatnie do nieświadomej decyzji naszego mózgu nasze ciało reaguje odpowiednimi napięciami mięśni, przekierowaniem strumienia krwi i tlenu do aktywnych części ciała i licznymi innymi zjawiskami. Dlatego paradoksalnie czasami łatwiej uważnemu obserwatorowi rozpoznać reakcję traumatyczną po zachowaniu ciała niż po rozmowie z osobą jej doświadczającą. Rozszerzenie koncepcji uczenia się Jarvisa o wiedzę dotyczącą traumy nadałoby jej większą autentyczność. Jak przekonywał Jarvis, dyskutując z Mezirowem, uczenie się można bowiem rozumieć jako:

Kombinację całościowych procesów, w ramach których osoba ciałem (geny, fizjologia, biologia) i umysłem (wiedza, umiejętności, postawy, wartości, emocje, znaczenia, przekonania i odczucia) doświadcza sytuacji społecznych, których treść transformowana jest poznawczo, emocjonalnie lub praktycznie (lub poprzez dowolną kombinację tych wymiarów) oraz włączana w jednostkową biografię, powodując ciągłą przemianę (lub zwiększenie zakresu doświadczeń) osoby [Jarvis 2009, s. 25] (Jarvis, 2012, s. 129).

Jak zatem twierdzi Jarvis, doświadczamy sytuacji społecznych ciałem i umysłem, w nim też emocjami, a transformacja tych sytuacji odbywa się kanałem poznawczym, emocjonalnym i praktycznym. Gdy odwołamy się do sytuacji traumatycznych, to po pierwsze często nie wiemy o tym, że są one naszym udziałem, gdyż są przechowywane w tych częściach mózgu, do których nie mamy świadomego dostępu; po drugie zaś bez zaangażowania ciała w proces zmiany nie ma możliwości przepracowania traumy i transycji osobowej (Levine, 2017, por. koncepcję *felt sense*). Brak odniesień do traumy w koncepcji edukacji osób dorosłych nie dziwi szczególnie wobec nieobecności zjawiska traumy w wielu pracach o obszerniejszym zasięgu.

Zjawisko traumy wydaje się obecnie marginalnie wspomniane lub w ogóle nieujmowane w pracach nie tylko pedagogicznych. Pojęcie traumy nie występuje w indeksach w podręcznikach polskich z zakresu różnych dziedzin nauki – od medycyny, przez psychologię, do pedagogiki, jak np. *Psychiatria. Podręcznik dla studentów medycyny* (red. A. Bilikiewicz, wyd. 3 zmienione i uzupełnione, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2011, ss. 748), *Mózg a zachowanie* (red. T. Górska, A. Grabowska, J. Zagrodzka, wyd. zmienione, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, ss. 668), I. Heszen, *Psychologia stresu. Korzystne i niekorzystne skutki stresu życiowego* (Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, ss. 382), *Psychologia rozwoju człowieka* (red. A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, GWP, Sopot 2016), *Pedagogika* (red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019). W socjologii znajdujemy odniesienia do traumy i jej szerokie opracowanie w książce P. Sztompki *Trauma wielkiej zmiany* z 2000 r. Naturalnie mamy dostęp do wielu tłumaczeń klasyków psychologii traumy od Zygmunta Freuda do Bessela van der Kolka, Petera A. Levine’a i innych oraz do książek specjalistycznych polskich (np. Lis-Turlejska, *Stres potraumatyczny*) i obcych autorów z zakresu psychologii. Jednak w ujęciach podręcznikowych trauma nie ma jeszcze swojego miejsca. Ponadto w zakresie pedagogiki opracowania w języku polskim dotyczące traumy są wciąż nieliczne (Goldberg, 2024; Ruppert, 2016; Kochan-Wójcik, 2018; Jay, 2022; Miller, 2014; Schiraldi, 2022).

Brak odwołań do zjawiska traumy w wymienionych wyżej podręcznikach pokazuje, że zakres i znaczenie tego obszaru wiedzy nie są jeszcze uwzględniane przez autorów. Po części może to wynikać z bardzo dynamicznego rozwoju neuronauk, a szczególnie neuropsychologii, która dzięki skokowi rozwojowemu nowych metod badawczych bombarduje nas w ostatnich latach rewolucyjnymi odkryciami z zakresu funkcjonowania mózgu, co sprawia, że w każdej chwili możemy się spodziewać zupełnie nowych teorii dotyczących jego rozwoju i sposobu pracy. Inny powód to pomijanie znaczenia zjawiska traumy, które występuje powszechnie, jednak nie jest dostrzegane w głównym dyskursie naukowym z zakresu interesujących nas tu nauk społecznych.

Ciało – nasz nauczyciel

Co możemy zrobić wobec powszechnej obecności traumy i niemożności „opracowania” jej wyłącznie intelektualnie? Pierwszą pomoc oferuje nam nasza własna cielesność, świadomy dostęp do ciała. Każde traumatyczne przeżycie bowiem pozbawia nas w jakiejś mierze kontaktu z własnym ciałem, a niekiedy wręcz odcina nas od niego. „Gdy jesteśmy odłączeni od ciała, nie możemy być w pełni obecni. Sensowne życie zależy od poczucia witalności i obecności, które biorą się z intymnego kontaktu z wewnętrznymi stanami ciała” (Levine, 2017, s. 51). Istnieje wiele propozycji radzenia sobie z traumą, jedną z podstawowych oferuje Peter A. Levine w książce *Uleczyć traumę. 12-stopniowy program wychodzenia z traumy*. Nie jest to propozycja kompleksowa, która może zastąpić kompetentną psychoterapię lub/i farmakoterapię. Jednak na pewno przy właściwym zrozumieniu i wykonywaniu ćwiczeń programu wspomagana jest samoświadomość człowieka. Idea programu opiera się na ugruntowaniu i ześrodkowaniu ciała oraz ostrożnym, stopniowym przywoływaniu emocji oraz nauczaniu się uspokajania ciała po pobudzeniu przez emocje. Autor zachęca do pracy, ale nie ukrywa też, że nawiązanie kontaktu ze swoim ciałem to proces. „Uczenie się języka ciała jest bardzo podobne do uczenia się języka obcego. Język ciała ma swoją własną gramatykę, składnię oraz idiomatykę i nie sposób nauczyć się ich w ciągu jednego dnia” (Levine, 2017, s. 50). Nie jest to jedyna pozycja na polskim rynku zawierająca ćwiczenia podnoszące naszą rezyliencję (np. Schiraldi, Pikiel, 2019; Wołynn, 2017), jednak brakuje na nim książki pedagogicznej ujmującej zjawisko traumy całościowo.

Podręcznik traumy dla terapeutów i pedagogów

Godna uwagi w tym zakresie jest niemieckojęzyczna publikacja *Podręcznik kompetencji związanych z traumą. Podstawowa wiedza w zakresie terapii, poradnictwa i pedagogiki* autorstwa dwojga psychologów i psychoterapeutów, kobiety i mężczyzny, Lydii Hantke oraz Hansa-Joachima Görgesa. Książka została po raz pierwszy wydana w 2012 r., a w roku 2023 opublikowano jej uaktualnione drugie wydanie (Junfermann Verlag, Paderborn 2023). Obszerna zawartość, na którą składają się 622 strony, kryje dwie zasadnicze części: *Podstawy teoretyczne* (227 stron) oraz *Ćwiczenia* (395 stron). W części teoretycznej znajdujemy pięć rozdziałów. Pierwszy zawiera wpro-

wadzenie w materię książki, prezentację jej treści oraz psychobiograficzne rysy zainteresowań obydwójga autorów, a także określenie punktu wyjścia i celu książki. Drugi rozdział jest zatytułowany *Od pierwszego uderzenia serca aż do sensu tego świata – nasz mózg rozwija się tak, jak go używamy*. Uwaga autorów koncentruje się w nim na omówieniu budowy mózgu człowieka. Wprowadzają tu do narracji dwie postaci: „myśliciela” i „zajączka”, które pomagają im w prezentacji teorii i podwalin terapii traumy oraz kształceniu i doksztalceniu w tym zakresie. Zajączek oznacza naszą pierwotną strukturę, automatyczne działanie naszego organizmu i wszystko to, co dzielimy z innymi ssakami, łącznie z nabytym doświadczeniem, wskazującym na to, jak ważna jest współpraca w grupie społecznej. Wrażliwość zajączka na urazy (*Verletztlichkeit*) jest łagodzona dzięki współpracy pnia mózgu z układem limbicznym oraz za sprawą ochrony, jaką dają nam inne zwierzęta z naszej rodzimej grupy. Mówiąc ogólnie, zajączek uosabia naszą ssaczą naturę. Natomiast myśliciel to przede wszystkim nasza głowa, ale nie tylko ona. Ważne jest zrozumienie, że głowa nie jest w stanie funkcjonować samodzielnie, że konieczna jest współpraca z zajączkiem i jego zasoby (Hantke, Görge, 2023, s. 43). Trzeci rozdział, zatytułowany *Człowiek jest istotą społeczną – samoregulacja i rozwój empatii*, skupia się na naturze społecznej człowieka. Autorzy krótko przedstawiają możliwości rozwojowe od urodzenia i przez pierwszy rok życia, pokazując również ścisły związek między rozwojem ciała i umysłu. Kolejny rozdział zajmuje ponad 50 stron i w dziesięciu podrozdziałach omawia różne aspekty traumy. Na początku znajdujemy wyjaśnienie pojęcia, następnie przykłady sytuacji traumatycznych i różnych reakcji na nie. Autorzy przyjmują, że trauma to zdarzenie, którego nie jesteśmy gotowi zrozumieć i przetworzyć w bieżącym czasie jego dziania się, a po zdarzeniu nie mamy warunków cielesnych i społecznych, aby je zintegrować. Tytuły kolejnych podrozdziałów anonsują zawarte w nich treści: *W ten sposób zapewniamy sobie przetrwanie; Krzywa napięcia; Następstwa związane z odmiennym odbiorem czasu oraz ze wspomnieniami; Co dzieje się w ciele; Dysocjacja; Symptomy, grupy symptomów (syndromy) i diagnozy – symptomy czy strategie przetrwania?* Przedostatni podrozdział, zatytułowany *W poszukiwaniu sensu – jak zachowuje się myśliciel/myślicielka?*, odwołuje się do racjonalnego umysłu. Ostatni zawiera podsumowanie i wyszczególnienie cech traumatyzacji w odniesieniu i porównaniu do cech obciążającego przeżycia. Piąty, ponad stustronicowy rozdział, opracowany i dodany w drugim wydaniu, jest teoretycznym omówieniem *Konsekwencji dla praktyki*. Wyróżniono w nim osiem konsekwencji, które następnie szczegółowo zaprezen-

wano w kontekście terapeutycznych ćwiczeń będących treścią całej drugiej części książki. Wymieńmy te konsekwencje w kolejności, w której należy je uwzględnić w pracy nad traumą: *Punktem wyjścia jest zawsze orientacja na tu i teraz*. Druga konsekwencja dla praktyki poradzenia sobie klienta/klientki z traumą i jednocześnie zadanie dla terapeuty to: *Wypracować stabilność*. Kolejna to: *Wyjaśnić reakcję awaryjną i wypracować oś czasu*. Chodzi tu o opracowanie linii życia klienta/klientki. Czwartym zadaniem-konsekwencją jest *Zaoferowanie nowych struktur* (mowa o nowych strukturach myślowych), a kolejne zadanie *Trauma i system dotyczy systemu społecznego*. Szósta konsekwencja zawiera omówienie *Zasady kontaktu ze straumatyzowanymi ludźmi*, a kolejna dotyczy *Samoopieki* terapeuty. Ostatnia mówi o *Standardach wrażliwych na traumę i kryzys*.

Druga część książki jest w całości poświęcona omówieniu ćwiczeń niezbędnych w terapii traumy. Autorzy z dużym doświadczeniem i dokładnością przedstawiają na wstępie ogólne zasady dotyczące pracy z ćwiczeniami. W kolejnych ośmiu podrozdziałach prezentują ćwiczenia w określonych problemach, jak np. uspokojenie zajączka – bycie obecnym tu i teraz; dystansowanie się zamiast dysocjacji; włączanie innych. W każdym z problemów wprowadzono i przedstawiono po kilka ćwiczeń. Schemat omawiania ćwiczeń powtarza się i składa z kilku części. Po pierwsze określone są warunki ramowe odpowiadające na pytania: kiedy? dlaczego? i gdzie? Następnie mamy instrukcję wykonania ćwiczenia. W kolejnych podpunktach są omówione konsekwencje i oddziaływania konkretnego ćwiczenia, możliwe trudności, które mogą się pojawić, i analiza, jak sobie z nimi poradzić, oraz osobliwości w kontakcie z określonymi grupami klientów i klientek, np. dziećmi, młodzieżą czy osobami z innego kręgu kulturowego. Prezentację kończy realny przykład wykonania danego ćwiczenia – często jest to transkrypcja dialogu z klientem/klientką.

Bibliografia

- Aleksander T. (2012), *Etapy i uwarunkowania całożyciowego uczenia się*, [w:] J. Aksman, S. Nieciński (red.), *Proces uczenia się przez całe życie*, Kraków.
- Brameld T. (1956), *Toward a reconstructed philosophy of education*, New York.
- Brzezińska A. (2002), *Dorosłość. Szanse i zagrożenia dla rozwoju*, [w:] K. Appelt, A. Brzezińska, J. Wojciechowska (red.), *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*, Poznań.

- Czerkawska O. (2012), *O transgresji w edukacji dorosłych i poradnictwie*, „Edukacja Dorosłych”, 2.
- Dubas E. (2023), *Biograficzność w oświacie dorosłych – wybrane stanowiska*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 30.
- Faure E. (1975), *Uczyć się, aby być*, Warszawa.
- Garland C. (red.) (2009), *Czym jest trauma. Podejście psychoanalityczne*, Warszawa.
- Hantke L., Görge H.-J. (2023), *Handbuch Traumakompetenz. Basiswissen für Therapie, Beratung und Pädagogik*, wyd. 2 uaktualnione, Paderborn.
- Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław.
- Jarvis P. (2006), *Towards comprehensive theory of human learning*, Routledge, London–New York.
- Jarvis P. (2012), *Adult learning in the social context*, Routledge, London–New York–Sydney.
- Jarvis P. (2012), *Transformacyjny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych*, tłum. A. Nizińska, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(59).
- Kozielecki J. (2001), *Psychotransgresjonizm*, Warszawa.
- Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko.
- Kwieciński Z. (2012), *Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty*, Kraków.
- Levine P.A. (2017), *Trauma i pamięć. Mózg i ciało w poszukiwaniu autentycznej przeszłości*, Warszawa.
- Levine P.A. (2017), *Uleczyć traumę. 12-stopniowy program wychodzenia z traumy*, Warszawa.
- Lis-Turlejska M. (2012), *Stres potraumatyczny. Występowanie, następstwa, terapia*, Warszawa.
- Malec M. (2004), *Doświadczenie krytycznego wydarzenia – „prowokacją” uczenia się dorosłych*, [w:] R. Góralska, J. Pólturzycki (red.), *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*, Płock–Toruń.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O pragmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław.
- Miller A. (2007), *Dramat udanego dziecka. W poszukiwaniu siebie*, Warszawa.
- Miller M. (2014), *Prawdziwy „dramat udanego dziecka”: tragedia Alice Miller – jak ukryty uraz wojenny oddziałuje na rodzinę*, Kraków.
- Oleś P. (2015), *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja*, Warszawa.
- Pawlak J. (2009), *Autokreacja. Psychologiczna analiza zjawiska i jego znaczenie dla rozwoju człowieka*, Kraków.
- Perkowska-Klejman A. (2019), *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (red.) (2000), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa.
- Schiraldi G.R. (2019), *Siła rezyliencji: jak poradzić sobie ze stresem, traumą i przeciwnościami losu?*, Sopot.

- Shankarnarayan S. (2009), *Procesy identyfikacyjne w przypadku traumy*, [w:] G. Garland (red.), *Czym jest trauma. Podejście psychoanalityczne*, Warszawa, s. 152–164.
- Solarczyk-Szwec H. (2014), *Uczenie się przez całe życie jako metakompetencja*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja poprawy jakości kształcenia*, Kalisz–Konin.
- Solarczyk-Szwec H. (2015), *Cztery ćwiartki biograficznego uczenia się*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 22.
- Sztompka P. (2000), *Trauma wielkiej zmiany*, Warszawa.
- Wolynn M. (2017), *Nie zaczęło się od ciebie: jak dziedziczona trauma wpływa na to, kim jesteśmy i jak zakończyć ten proces*, Warszawa.
- Zielińska-Kostyło H. (2010), *Uniwersalność przesłania „Pedagogii uciśnionych” Paula Freire’go*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 17.