

Притворова А. А.

Магистр практической психологии (МВШСЭН, Manchester University)

Социолог (МГУ им. М. В. Ломоносова)

Коуч, тренер, гипнотерапевт

aapritvorova@gmail.com

aapritvorova.ru

+7 916 781 68 52

Трансформационное обучение — современная концепция обучения, основанная на теории логических уровней обучения Бейтсона. Коучинг – один из тех процессов, в которых происходит трансформационное обучение.

Ключевые слова: Трансформационное обучение, логические уровни обучения, Грегори Бейтсон, коучинг

Transformative learning is one of the central concepts of adult learning (based on theory of logical levels of learning by Gregory Bateson). One of the processes where transformative learning can be easily organized is coaching.

Keywords: transformative learning, logical levels of learning, Gregory Bateson, coaching

Трансформационное обучение: логические уровни и коучинг

Новые способы обучения и новые концепции обучения актуальны в начале XXI века, особенно для практиков работы с людьми в организациях (бизнес-тренеров, коучей, организационных психологов). Количество данных возрастает сейчас экспоненциально, в некоторых областях знания, например, программировании, навыки и знания устаревают буквально за год. Устройства и инструменты для взаимодействия с внешним миром изменяются уже не из поколения в поколение, но каждые 5-10 лет. Всё это закономерно ставит вопрос об обучении человека, в том числе профессиональном — как оно может быть изменено и ускорено.

В данной статье дан краткий обзор концепции трансформационного обучения (которая в последние годы очень популярна в США и Европе, но в России пока не приобрела широкой известности¹) и ее теоретических предпосылок — а также высказаны некоторые предположения о том, почему коучинг является процессом трансформационного обучения.

Трансформационное обучение

Из всех концепций обучения взрослых людей в последние годы концепция трансформационного обучения Д. Мезирова приобрела наибольшую популярность². Он определяет трансформационное обучение как «социальный процесс конструирования и присвоения субъектом новых интерпретаций смысла его опыта — и принятия этих интерпретаций как руководства к действию»³.

¹ См., например, одну из немногих публикаций на русском языке — URL: <http://elena-pavlichenko.com/transformatcionnoe-obuchenie/>

² Elkins, S.L. Transformational Learning in Leadership and Management Positions. Human Resource Development Quarterly 14 (2) (2003): 351-358.

³ Mezirow J. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass. 1991. Pp. 222 – 223.

Причем в качестве субъекта может выступать не только отдельный человек, но и организация⁴.

По мысли Мезирова, для трансформационного обучения необходимо не только провоцировать в субъекте новые смыслы и интерпретации, активизируя критическую переоценку его прошлого опыта, но и способствовать его активным действиям в соответствии с этими новыми смыслами и интерпретациями. Вообще осознанность и осознание занимают серьезное место в концепции трансформационного обучения⁵.

Таким образом, самые значимые трансформации в процессе обучения — это трансформации самоопределения и самоописания. К ним примыкают (по значимости для осмысления и действия) трансформации жизненных перспектив, представлений субъекта о возможном и желательном будущем⁶.

Концепция трансформационного обучения Мезирова широко принята в современном мире. Она в свою очередь основана на концепции логических уровней научения Грегори Бейтсона⁷.

⁴ См., например, Bartunek, J.M. and Moch, M.K. Third Order Organizational Change and the Western Mystical Tradition. *Journal of Organisational Change Management*, 7:1, 1994: 24-41; Garratt, R. *The Learning Organization*, London: Fontana/Collins, 1987; Tosey, P. The Hunting of the Learning Organization: a paradoxical journey. *Management Learning* 36:3, 2005: 335 – 352.

⁵ Например, Ньюман предполагает, что в трансформационном обучении происходит не просто рефлексия о себе, но некая мета-рефлексия, мета-осознание: субъект не только видит себя и мир более ясно, но видит себя, сознающего мир. Создается осознанность осознанности, в процессе которой субъект может осознать те психологические, культурные и организационные предпосылки, которые структурируют его жизнь, в том числе профессиональную: «Позволяет нам увидеть, что наши взгляды, наша идентичность, которые кажутся нам несомненными, — имеют свою историю и сконструированы ею; и это позволяет нам исследовать форму, природу и обоснованность этих конструктов» (Newman M. *Defining the enemy: Adult Education in Social Action*. Stewart Victor Publishing, Sydney. 1994).

⁶ Например, так называемая «временная перспектива» Курта Левина как раз соединяет в себе время и смысл. Она включает в себя «полную совокупность представлений индивидуума о своем психологическом будущем и психологическом прошлом, существующих в данный момент времени» — и она очень значима вещь как для осмысления, так и для действия. Представления человека о его ближайшем и отдаленном будущем качественно влияют на его работу в той или иной сфере или организации, а представления организации о перспективах развития ощутимо отражаются на ее повседневной деятельности.

⁷ Из которой выросли и многие другие теории образования и организационных изменений, например, теория «петель обучения» Аргириса и Шона, идеи профессора Ларса Квортрупа и т.д.

Уровни трансформационного обучения

Впервые идея о логических уровнях научения и коммуникации была выдвинута в работах Грегори Бейтсона, антрополога и кибернетика. Она основана на теории логических типов Бертрانا Рассела⁸, которая, по мысли Бейтсона, может быть применена не только к предметам и объектам, но и к различным процессам, например, научению⁹. Применительно к научению теория логических типов выглядит следующим образом.

Нулевой или самый простейший уровень научения — это линейный отклик на изменение окружающей среды. Например, человек «научился» «различать» по бою часов, что наступает двенадцать часов и что пора доставать свой обед — это и есть обучение нулевого уровня. Такого рода обучение диагностируется в лабораторном научении животных (хотя даже в опытах Павлова присутствуют и другие уровни научения, о которых пойдет речь дальше), в генетическом детерминировании, в простых электронных цепях¹⁰ и так далее.

Первичное научение — научение-I — это способность субъекта научения давать на одно и то же изменение разный отклик в разных контекстах. Так, например, совокупное привыкание или обусловливание в экспериментах Павлова, при котором собака после научения выделяет слюну в ответ на звонок (а до научения — не выделяла) — является научением первого уровня, если его

⁸ Позднее эта концепция была дополнена и частично опровергнута в работе "Законы формы" (The Laws of Form) Дж. Спенсера-Брауна. Но теория Бейтсона шире теории логических типов и понятие «отмеченности» состояния Спенсера-Брауна в ней по факту уже учтено (в понятии «метакоммуникации»).

⁹ Возможность применения теории логических типов к поведению и восприятию Бейтсон обосновывает следующим образом: «...все восприятие и все реакции, все поведение и все классы поведения, все научение и всю генетику, всю нейрофизиологию и эндокринологию, всю организацию и всю эволюцию... следует рассматривать как предмет, коммуникативный по своей природе и потому имеющий отношение к тем крупным обобщениям или "законам", которые применяются к феноменам коммуникации». Бейтсон Г. Экология разума. М.: Смысл. 2000.

¹⁰ «...в рамках нашего определения многие простые механические устройства выказывают по меньшей мере феномен нулевого научения. Вопрос, следовательно, не в том, "могут ли машины учиться", а в том, какого уровня научения может достичь данная машина». Бейтсон Г. Указ. соч.

рассматривать цельно. Научение-I уже обязательно предполагает рассмотрение контекста¹¹.

Для объяснения уровня научения-II Бейтсон вводит понятие «контекста контекста», который определяет выбор из разных наборов откликов: «Научение-I есть изменение специфичности отклика благодаря исправлению ошибок выбора внутри данного набора альтернатив. Научение-II же есть изменение в процессе научения-I, т.е. корректирующее изменение набора альтернатив, из которых делается выбор; либо это есть изменение разбиения последовательности опыта...»¹². На эту же возможность указывает и Вацлавик: «...вместе с приобретением знаний или навыков, также есть и место процессу, который делает само это приобретение значительно проще. Другими словами, человек не только учится, но и учится учиться»¹³.

В качестве наглядного проявления неотрефлексированного научения-II Бейтсон приводит, например, достаточно хорошо известный и изученный в психологии феномен "переноса" (трансфера)¹⁴. Результативность же психотерапии по Бейтсону определяется как раз научением-III, то есть замещением предпосылок, полученных при научении-II. Как было сказано выше, успех трансформационного обучения также зависит именно от такого рода *изменения базовых предпосылок поведения*. Но такого рода трансформация «уже само по себе несомненный подвиг, если принять во внимание

¹¹ «...без предположения о воспроизводимом контексте наш тезис теряет почву, как и вся вообще концепция "обучения"». Бейтсон Г. Указ. соч.

¹² Бейтсон Г. Указ. соч.

¹³ Вацлавик П., Бивин Д., Джексон Д. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия. М.: ЭКСМО Пресс, 2000.

¹⁴ «Ортодоксальная теория Фрейда утверждает, что пациент неизбежно привносит в терапевтический кабинет неадекватные мнения о своих отношениях с терапевтом. Эти мнения (сознательные или бессознательные) таковы, что он будет действовать и говорить так, чтобы вынудить терапевта отвечать таким образом, который напоминает представления пациента об обращении с ним некоторого другого важного лица (обычно родителя) в близком или отдаленном прошлом.... пациент будет стараться оформить свой обмен с терапевтом в соответствии с предпосылками своего (пациента) прошлого научения-II». Бейтсон Г. Указ. соч.

самоподтверждающийся характер этих предпосылок, а также их более или менее бессознательную природу...»^{15, 16}.

Бейтсон в результате экспериментов с дельфинами¹⁷ приходит к выводу, что «ставя млекопитающее в положение неправоты согласно его собственным правилам осмысления важных отношений с другим млекопитающим», можно вызвать у него не только «крайнюю боль и дезориентацию», но и «способствовать творчеству»¹⁸, и что живое существо или система «выталкивается на уровень научения-III "противоречиями", генерируемыми на уровне научения-II», а следовательно можно ожидать, что именно разрешение этих противоречий будет позитивным подкреплением на уровне обучения-III¹⁹. Но при этом необходимо сохранять «отношения» (контекст контекстов контекстов) с субъектом обучения²⁰. Это дает нам некоторые ключи к тому, как может быть организовано трансформационное обучение.

Инициирование трансформационного обучения

По Мезирову²¹, в трансформационном обучении субъект, как правило, проходит следующие этапы: ситуация дезориентирующего выбора;

¹⁵ У самоподтверждения этих предпосылок есть необходимый для эволюции смысл: «любая характеристика... если она продолжает оставаться адаптивной... будет погружаться все глубже и глубже в организационную структуру системы». Но кроме положительного значения у научения-II есть и «разрушительный» аспект: «...если конфигурация причин, вызвавших эту адаптивную характеристику, будет постепенно изменяться... могут потребоваться значительные разрушения совокупной системы для прекращения генерирования этой характеристики... создается впечатление, что научение-II — это необходимая предпосылка психического расстройства...». Бейтсон Г. Указ. соч.

¹⁶ Эти изменения как правило происходят при успешной психотерапии, в различных религиозных традициях, при инициациях и других обстоятельствах, которые приводят к глубокой реорганизации характера. Причем, и дзен-буддисты, и западные мистики, и психиатры согласны в том, что это практически невозможно описать при помощи языка, поскольку и сам по себе язык является по сути одним из проявлений обучения-II. Бейтсон Г. Указ. соч.

¹⁷ Подробно описаны в статье «Двойное послание» (Бейтсон Г. Указ. соч. С.230-238).

¹⁸ Бейтсон Г. Указ. соч.

¹⁹ «Соответственно, «если врач хочет заставить пациента выйти на новый уровень проникновения в суть вещей, возможно возникновение необходимости бросить ему несколько незаработанных рыбок, чтобы смягчить боль. Но отметьте, что боль эта — общего вида, которую Сэмюэл Батлер назвал добродетелью, боль, которая предшествует решению проблемы. И вот именно это и происходит, если удастся успешно отлучить наркомана от употребления наркотиков. Вы уже приспособились к наркотику, а теперь нарушение адаптации второго уровня будет болезненным». Бейтсон Г., Бейтсон М. Ангелы страшатся. М.: Технологическая школа бизнеса, 1994.

²⁰ «Очень интересно, что когда мы повторяли последовательность событий в качестве эксперимента, мы никак не могли заставить тренера подчиняться правилам. Тренер постоянно бросала дополнительную рыбку дельфину, так как в противном случае, говорила она, "потеряет" дельфина». Бейтсон Г. Указ. соч.

²¹ Mezirow, J. Understanding Transformation Theory. Adult Education Quarterly, 44 (4), 1994: 222 – 223.

ревизия своих исходных предпосылок; осознание того, что недовольство не единично и что другие субъекты переживают сходную трансформацию; изучение других вариантов ролей, отношений и действий; планирование; получение знаний и навыков для воплощения планов; создание новых отношений и взаимодействий; выстраивание своей компетентности и уверенности в новой роли.

Как мы видим, процесс обучения, также как и у Бейтсона, начинается с внутреннего противоречия или парадокса, с которым сталкивается обучающийся субъект. Но при этом субъект должен иметь некоторую свободу для обучения, чтобы он мог пересматривать свои верования, объяснения, смыслы — и согласовывать их с другими. В том числе это важно для обучения на рабочем месте и в процессе работы. Создание и обеспечение таких коллективных процессов, в частности, является ключом к созданию самообучающейся организации²².

Трансформационное обучение должно включать в себя как парадоксальные и стрессовые ситуации, так и базовую поддержку и одобрение (которую в случае с дельфином олицетворяла рыба), а также поощрение субъекта к переосмыслению его опыта и самих схем, которыми он пользуется для создания этого опыта и осмысления его.

Например, популярная теория авторства Эдгара Шейна²³ утверждает, что для того чтобы обучение происходило, «тревога выживания» должна быть больше «тревоги обучения». Но на основе его слов можно предположить, что «тревога выживания» в его терминологии означает не столько непосредственно беспокойство за своё физическое выживание, сколько «продолжение существования в рамках данной системы (контекста)». А это, в свою очередь, может быть как очень тесно связана с физическим выживанием в

²² Клаттербак Д, Командный коучинг на рабочем месте: технология создания самообучающейся организации. М.: Эксмо, 2008. С. 20

²³ Edgar Schein: The Anxiety of Learning - The Darker Side of Organizational Learning URL: <http://hbswk.hbs.edu/archive/2888.html>

случае взаимодействий родителей с детьми, так и почти не связана, например, в случае трансформаций в организации или в процессе школьного обучения.

Теория двух петель обучения Аргириса и Шона²⁴ также содержит концепцию «двойной петли обучения»: на первой стадии субъект оперирует прежней схемой, на второй исследует решения в рамках новой схемы. Вообще после модели Курта Левина²⁵ о последовательности «размораживание—изменение—замораживание» концепт второго порядка стал очень популярен, поскольку он как бы увязывал стадию «изменения» с другими классическими моделями — творчества, трансформации и обучения.

В трансформационном обучении речь идет, перефразируя Бейтсона, о постановке субъекта «в положение неправоты согласно его собственным правилам осмысления важных отношений с другим» субъектом — но при этом необходимо сохранение базовой поддержки, которая стимулирует субъекта на поиск и опробование новых способов взаимодействия и осмысления этого взаимодействия.

За последние годы концепция трансформационного обучения претерпела некоторые существенные дополнения²⁶: в ходе экспериментов стало понятно, что сугубо рациональный подход не дает нужного эффекта, а необходимо также инициировать и учитывать эмоциональное и бессознательное (имплицитное) обучение, отношения в процессе обучения («трансформационное обучение не независимый акт, а взаимно зависимые отношения, построенные на доверии»²⁷) и коллективное бессознательное²⁸.

²⁴ Argyris, C. & Schön, D. *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley. 1978.

²⁵ Lewin K. *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill. 1936.

²⁶ Edward W. Taylor. *Building Upon the Theoretical Debate: A Critical Review of the Empirical Studies of Mezirow's Transformative Learning Theory*. *Adult Education Quarterly* Fall 1997 vol. 48 no. 1: 34-59

²⁷ Lisa M. Baumgartner. *An Update on Transformational Learning*. *New Directions for Adult and Continuing Education*. Special Issue: *The New Update on Adult Learning Theory*. Volume 2001, Issue 89, 2001: 15-24.

²⁸ Феномен «бессознательного» слишком обширен, чтобы можно было кратко описать его. Упомянем только, что в теории логических уровней обучения Бейтсона «бессознательное» также играет крайне важную роль, особенно на верхних уровнях.

Коучинг и трансформационное обучение

В процессе трансформационного роль коучинга может быть очень и очень существенной²⁹, поскольку коучинг сочетает в себе

— парадоксальные техники, активизирующие творческий потенциал;

— вызовы для клиента,

— поддержку его как целостного существа;

— техники, провоцирующие субъекта на переосмысление его опыта с целью достижения «более широкого и дифференцированного, гибкого и интегрирующего осмысления своего опыта, которое может быть использовано на практике»³⁰;

— эмоциональное обучение и взаимодействие, которое включает как внимание к эмоциональным состоянием, так и развитие умения ими управлять;

— глубокие отношения трансформации, построенные на доверии;

— внимание к бессознательным процессам и утилизация их.

Как пишет Грей³¹, концепция развивающего коучингового диалога интегрирует в себя концепцию психологии конструктивизма, согласно которой люди активно извлекают смысл из своего опыта, как самостоятельно, так и в отношениях и взаимодействиях с другими. Таким образом, коуч в рабочей среде создает дополнительную систему взаимодействия, которая провоцирует субъекта на поиск новых смыслов и способов действия³².

²⁹ David E Gray. Executive coaching – towards a dynamic alliance of psychotherapy and transformative learning processes. School of Management, University of Surrey. Management Learning, 37(4), 2006: 475-497.

³⁰ Mezirow, J. Understanding Transformation Theory. Adult Education Quarterly, 44 (4), 1994: 222 – 223.

³¹ David E Gray. Там же.

³² Здесь уместно вспомнить мысль Лотмана «Смыслообразование не происходит в статической системе. Для того чтобы акт этот сделался возможным в коммуникативную систему должно быть введено некоторое сообщение... акт творческого сознания — всегда акт коммуникации, то есть обмена. Творческое сознание можно в этом свете определить как такой акт информационного обмена, в ходе которого исходное сообщение трансформируется в новое. Творческое сознание невозможно в условиях полностью изолированной, одноструктурной и статической системы». Лотман Ю. М. Феномен культуры. Чему учатся люди. Статьи и заметки. М., 2009 г. С. 140.

Кроме этого, в процессе создания важно учитывать уровень развития и осознанности субъекта, и предлагать ему лишь те вызовы и развивающие ситуации, которые соответствуют этому уровню. То есть, начальный уровень дезориентации должен быть ощутим и осознаваем, но не настолько, чтобы были окончательно утеряны уверенность в себе и мотивация к дальнейшей деятельности. Задача — создать для субъекта такие «бросающие вызов контексты, которые позволяют безопасно проживать противоречия и парадоксы»³³.

В процессе коучинга субъект в большинстве случаев сам выбирает свои цели, но коуч бросает ему вызовы, которые могут эти цели расширять, углублять и видоизменять. Но вызов клиенту является лишь одной из многих парадоксальных коучинговых стратегий. Кроме этого, в коучинге применяются парадоксальные вопросы (имеющие сходство с традиционной в парадоксальной терапии техникой «предписания симптома»), например, «Как обострить проблему?». К парадоксальным же относятся и вопросы о выходе за ограничения клиента и его объяснения происходящего: «А может быть, Вы слишком трусливы, чтобы спорить с руководством? Или, может быть, Вы наоборот хотите сделать жизнь этой сотрудницы легкой и удобной?», «Возможно ли, что тебе не идей не достает, а ты просто трусишь?»³⁴.

Кроме того, к парадоксальным «пост-рациональным» техникам относится и использование историй и метафор в процессе коучинга, во многом наследующее Милтону Эриксону³⁵. Во многом «парадоксальными» являются также техники самонаблюдения и осознания реальности, концентрации на определенных деталях происходящего, предложенные Голви³⁶. Здесь и простые приемы вроде концентрации на вращении мяча в момент подачи, которая

³³ Lawrence S. Bale. Gregory Bateson's Theory of Mind: Practical Applications to Pedagogy. 1992. http://www.narberthpa.com/Bale/lsbale_dop/gbtom_patp.pdf (accessed November 21, 2013).

³⁴ Зиммерль В., Зиммерль К. Коучинг. Вперед, от ресурса к цели. М.: Издательство Вернера Регена, 2007.

³⁵ Подробнее об Эриксоне и роли терапевтической метафоры см. Эриксон М., Росси Э. Человек из февраля. М.: Независимая фирма «Класс», 2001.

³⁶ Гэллуэй (Голви) У. Т. Теннис: психология успешной игры. Олимп-Бизнес, 2010.

позволяет отвлечься от представлений субъекта о «правильном» и «неправильном» и позволить работать бессознательному или «второму Я», — и более сложные приемы, например, «сыграть роль хорошего игрока»³⁷.

Таким образом, коучинг является процессом трансформационного обучения и сама его технология представляет собой гармоничный сплав многих компонентов, необходимых для трансформационного обучения, и может использоваться как в качестве отдельного обучающего процесса, так и в комплексе с другими (тренингами, психотерапией и т. д.).

Заключение

Трансформационное обучение — концепция, которая до сих пор активно развивается и дополняется, но несет в себе большой практический потенциал для организации любых видов обучения, как общих, так и узко профессиональных. Она имеет мощную теоретическую базу и может быть в будущем стать одной из ключевых и общепринятых концепций обучения.

Коучинг — молодая и быстро развивающаяся практика работы с человеческим потенциалом, где сочетаются такие оппозиции как «поддержка—вызов», «уверенность—движение», «бессознательное—сознательное», «имплицитное обучение — сознательное обучение», что делает его уже по самой своей структуре процессом трансформационного обучения. Поэтому использование коучинга при профессиональном обучении и трансформациях организаций может быть в будущем научно обосновано и рекомендовано.

Библиография

Бейтсон Г. Экология разума. М.: Смысл. 2000.

Бейтсон Г., Бейтсон М. Ангелы страшатся. М.: Технологическая школа бизнеса, 1994.

³⁷ «Большая часть игроков в результате своеобразного самогипноза играет роль бездарных спортсменов, хотя на самом деле они такими не являются. Если же затеять ролевые игры другого сорта, то мы получим довольно интересные результаты» Гэллуэй (Голви) У. Т. Указ. соч. С. 60.

Вацлавик П., Бивин Д., Джексон Д. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия. М.: ЭКСМО Пресс, 2000.

Гэллуэй (Голви) У. Т. Теннис: психология успешной игры. М.: Олимп-Бизнес, 2010.

Дилтс Р. Коучинг с помощью НЛП. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004.

Зиммерль В., Зиммерль К. Коучинг. Вперед, от ресурса к цели. М.: Издательство Вернера Регена, 2007.

Клаттербак Д. Командный коучинг на рабочем месте: технология создания самообучающейся организации. М.: Эксмо, 2008. С. 20

Лотман Ю. М. Феномен культуры. Чему учатся люди. Статьи и заметки. М.: Центр книги Рудомино, 2010 г.

Уитворт Л., Кимси-Хаус Г., Сэндал Ф. Коактивный коучинг. М.: Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2004.

Baumgartner L. M. An Update on Transformational Learning. New Directions for Adult and Continuing Education. Special Issue: The New Update on Adult Learning Theory. Volume 2001, Issue 89. 2001, pp. 15-24.

Bloom J. W. Patterns that connect: Rethinking our approach to learning, teaching, and curriculum. Curriculum and Teaching, 2004, 19(1), pp. 5-26.

Elkins S. L. Transformational Learning in Leadership and Management Positions. Human Resource Development Quarterly 14 (2), 2003, pp. 351-358.

Gray D. E. Executive coaching – towards a dynamic alliance of psychotherapy and transformative learning processes. School of Management, University of Surrey. Management Learning, 37(4), 2006, pp. 475-497.

Lawrence S. Bale. Gregory Bateson's Theory of Mind: Practical Applications to Pedagogy. 1992.
http://www.narberthpa.com/Bale/lbale_dop/gbtom_patp.pdf (accessed November 26, 2013)

McWhinney W. Paths of Change, Strategic Choices for Organizations and Society, Sage Publications, Newbury Park. 1992.

Mezirow J. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass. 1991.

Newman M. Defining the enemy: Adult Education in Social Action. Stewart Victor Publishing, Sydney. 1994.

Schein E. The Anxiety of Learning - The Darker Side of Organizational Learning. <http://hbswk.hbs.edu/archive/2888.html> (accessed November 26, 2013)

Taylor E. W. Building Upon the Theoretical Debate: A Critical Review of the Empirical Studies of Mezirow's Transformative Learning Theory. Adult Education Quarterly, vol. 48, no. 1. Antioch University—Seattle. 1997, pp. 34-59.