

PETER JARVIS

Uniwersytet Surrey, Wlk. Brytania

Transformacyjny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych*

Transformacyjne uczenie się jest fenomenem dokładnie przebadanym i opisanym w licznych artykułach i książkach, zatem mój tekst nie wprowadzi do debaty niczego radykalnie nowego. Jednocześnie prowadząc swoje własne badania nad uczeniem się, doszedłem do wniosków nieco odmiennych od spojrzenia prezentowanego przez J. Mezirowa. W tym tekście chciałbym wskazać kilka różnic i odnieść się zwłaszcza do sytuacji kryzysu. Kryzys to: 1) kluczowy etap lub punkt zwrotny w sekwencji wydarzeń, 2) okres niestabilności, 3) nagła zmiana na lepsze lub gorsze (*Collins English Dictionary*).

Kryzys może mieć charakter naturalny, społeczny lub indywidualny. Trzęsienie ziemi w Japonii i wywołane przez nie tsunami można uznać za kryzys w przyrodzie (klęskę żywiołową). Kryzys gospodarczy to przykład kryzysu społecznego. Każdy z nas doświadcza również zmian i biograficznych przejść (tranzycji) o charakterze indywidualnym. W odniesieniu do dwóch pierwszych form kryzysu pragnę wskazać na dwie kwestie. Po pierwsze, gdyby zapytano mnie, dlaczego do nich doszło, odpowiedziałbym, że nie uważam ich za kryzysy w ścisłym tego słowa znaczeniu, ponieważ nauka potrafi wyjaśnić ich przyczyny. Po drugie, 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. Przez większość czasu dążymy do harmonizowania naszych relacji ze światem. A zatem chcemy działać w sposób rutynowy i powszechnie przyjęty. Sytuacje tę A. Schutz i T. Luckmann opisują następująco:

* Artykuł jest zmienioną wersją wykładu plenarnego wygłoszonego na Międzynarodowej Konferencji Transformacyjnego Uczenia się w Atenach 28 maja 2011 r.

Wierzę, że świat w takim kształcie, w jakim jest mi znany, będzie trwał nadal i w konsekwencji zasoby wiedzy uzyskane od moich pobratymców i kształtujące moje doświadczenia zachowają swoją zasadniczą ważność... Z tego założenia wynika kolejne: mogę ponawiać działania, które w przeszłości okazały się skuteczne. Tak długo jak będę mógł postrzegać strukturę świata jako stałą, tak długo jak moje uprzednie doświadczenia nie stracą ważności, moja zdolność do działania w świecie w konkretny sposób zostaje zasadniczo zachowana (1974, s. 7).

Relacja, o której mówi przytoczona wypowiedź, ma charakter interpersonalny. Zatem będąc w zgodzie z tymi, z którymi wchodzimy w interakcje, wytwarzamy poczucie harmonii między nami. Jeśli jesteśmy także w harmonii ze światem, mamy poczucie, że możemy z sukcesem odtwarzać nasz dotychczasowy repertuar zachowań, bo czujemy się w świecie swobodnie, jesteśmy w nim zdomowieni. Jeszcze inaczej ujmuje to P. Bourdieu:

(...) homogeniczność habitusów leży u podstaw obiektywnej harmonizacji praktyk i wytworów mogących im nadawać zarówno regularność, jak i obiektywność, określając ich specyficzną racjonalność i sprawiające, że są one odbierane w życiu jako oczywiste i ewidentne (tzn. jako natychmiast zrozumiałe i przewidywalne) przez wszystkich uczestników posiadających praktyczne opanowanie systemu schematów działania i interpretacji obiektywnie wpisanych w ich wykonywanie (...) (Bourdieu 2007, s. 198).

W pierwszym cytacie A. Schutz i T. Luckmann postrzegają działanie jako jednostkową praktykę w świecie życia, podczas gdy Bourdieu próbuje pokazać, jak świat życia podtrzymywany jest przez *consensus* znaczeniowy, który milcząco przyjmujemy w ramach wspólnego działania i uzgodnionego charakteru naszych milcząco przyjętych doświadczeń. Zasadniczo, w ramach naszego uczenia się w dzieciństwie jesteśmy socjalizowani do tych złożonych przejawów kultury i w naszych dalszych działaniach utrwalamy je. W ten sposób nasze działania stają się jednocześnie odzwierciedleniem danej sytuacji i jej wzmocnieniem.

Jednakże 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 transformacyjnego uczenia się:

- 1) dezorientujący dylemat,
- 2) autoanaliza uczuć strachu, gniewu, wstydu lub winy,
- 3) krytyczna analiza wcześniejszych założeń,
- 4) rozpoznanie przez jednostkę, że jej dyskomfort (niezadowolenie) oraz proces przemiany są powiązane,
- 5) rozpoznanie możliwości w zakresie nowych ról społecznych, związków i działania,
- 6) planowanie dalszych działań,

- 7) pozyskiwanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do realizacji założonego planu działań,
- 8) czasowe przetestowanie nowych ról,
- 9) budowanie kompetencji i pewności siebie w nowych rolach i związkach,
- 10) reintegracja, włączenie ich w życie jednostki w oparciu o warunki dyktowane przez nową perspektywę.

J. Mezirow podkreśla, że dwa główne składniki, kluczowe dla procesu uczenia się to krytyczna refleksja lub autorefleksja oraz uczestnictwo w dialektycznym dyskursie potwierdzającym najlepszy, refleksyjny osąd (za: Illeris 2009). Cały proces ma charakter kognitywny, racjonalny i chyba trochę nierealistyczny. W swych ostatnich pracach J. Dirkx sugerował (2001; 2006), że proces ten jest w mniejszym stopniu racjonalny, może być np. intuicyjny, lecz nadal ma charakter poznawczy, kognitywny. Uczymy się, gdy doświadczamy nowych form poznawania – transformacji, które są włączane w nasze życie i określają nasze nowe perspektywy.

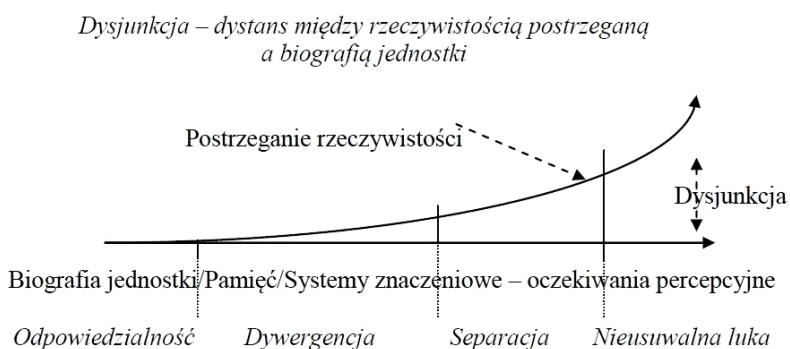
Dla J. Mezirowa, szczególnie w jego wcześniejszych pracach, uczenie się było definiowane jako proces wykorzystywania uprzednich interpretacji do konstruowania nowych lub aktualizowania istniejących interpretacji znaczeń jednostkowych doświadczeń w celu nadania kierunku przyszłym działaniom (Mezirow 1991, s. 12). W efekcie licznych badań przeprowadzonych nad transformacyjnym uczeniem się definiuje on je dziś jako *proces, w ramach którego przekształcamy przyjęte bezkrytycznie ramy odniesienia (perspektywy znaczeniowe, nawyki myślowe i schematy), nadając im bardziej otwarty, inkluzywny, refleksyjny charakter i emocjonalną zdolność do zmiany* (za: Illeris 2009, s. 92).

A zatem, dla J. Mezirowa transformacja zachodzi głównie w wymiarze kognitywnym, poprzez interpretacje, ramy odniesienia, zbiory założeń, i głównie to chciałbym zakwestionować. Twierdzę, że to nie wymiar poznawczy się uczy, uczy się cała osoba (Jarvis 2009), ciało i umysł, zatem uczenie się rozumiem 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).

K. Illeris (2007, s. 3) definiuje uczenie się jeszcze szerzej, jako *każdy proces, zachodzący w żywym organizmie i prowadzący do stałej zmiany zdolności, a który nie jest wynikiem wyłącznie biologicznego dojrzewania czy starzenia się*. Obie definicje mają charakter inkluzyjny. K. Illeris jedynie wyraźniej zaznacza, że uczenie się nie jest wyłącznie cechą ludzką, lecz odnosi się do wszystkich żywych organizmów. Szerzej na ten temat pisze A. MacIntyre (1999), który doskonale wprowadza do filozofii uczenia się zwierząt.

J. Mezirow jako kluczowy postrzega wymiar kognitywny i wydaje się, że jest to myślenie dość szeroko podzielane, jednak niektórzy wybitni badacze nie uważają poznania za dominujący wyznacznik ludzkiej kondycji. Przykładem jest M. Archer (2000), czy wcześniej H. Arendt (1958). Już E. Husserl mówił: *żyję w moich czynach (działaniach)* (za: Schutze 1974). Działanie jest zatem kluczowe dla każdej odmiany rozumienia ludzkiego i wymaga zaangażowania osoby jako całości. Źródłem uczenia się nie jest więc tylko dylemat poznawczy, lecz dysjunkcja (*disjuncture*), niewspółzacho- dzenie, które może zaistnieć także w wymiarze emocjonalnym, czy w sferze działaniowej. To, co nazywam dysjunkcją, jest złożonym fenomenem; jak dotąd najtrafniej można go opisać jako lukę między tym, co oczekiwane w obrębie danego sposobu doświadczania świata i oparte na naszym uprzednim uczeniu się, a zatem również na naszej biografii, a tym, co aktualnie napotykamy i z czym jesteśmy konfrontowani. Jednakże nie jest to pojedynczy, prosty fenomen – jego złożoność oddaje poniższy diagram, będący nieznacznie zmienioną wersją schematu opublikowanego w mojej książce (Jarvis 2009, s. 30).



Istnieją cztery ogólne, odmienne stany opisujące związek między naszym postrzeganiem rzeczywistości a tym, czego oczekujemy na podstawie uprzedniego uczenia się i doświadczenia:

- *odpowiedniość/zgodność (coincidence)* zachodzi, gdy działamy w oparciu o milcząco przyjęte założenia, a zatem brak specyficznego, uświadomionego doświadczenia;
- *dywergencja (divergence)* występuje, gdy doświadczymy drobnej różnicy między tym, co oczekiwane, a tym, czego doświadczamy; sprawia, że korygujemy nasze działanie odpowiednio do sytuacji, nie zmieniając przy tym naszego rozumienia świata (systemu znaczeń); być może jest to dylemat w znaczeniu używanym przez J. Mezirowa, ale nie ma on charakteru dezorientującego;
- *separacja (separation)* ma miejsce w sytuacji, gdy luka jest znacząca i generuje dezorientujący dylemat; to tu zaczynamy stawiać pytania i rozpoczyna się świadome uczenie się; wyróżniające w tej sytuacji jest to, że luka z uwagi na

swój rozmiar zmusza nas do uczenia się nowych zachowań, abyśmy mogli ją skutecznie zredukować, może ona zatem powodować dezorientację;

- *luka nieusuwalna (unbridgeable gap)* – jeśli luka jest tak duża, że doprowadzenie do uzgodnienia percepcji i oczekiwań nie jest możliwe, możemy mieć do czynienia z doświadczeniem o bardzo dużym lub – odwrotnie – znikomym znaczeniu. Jest to dezorientujący dylemat wywołujący sytuację kryzysu.

Na potrzeby tego tekstu krótko omówię cztery stany z powyższego diagramu.

Odpowiedniość/zgodność (*coincidence*): jest to stan opisywany w przytoczonym cytacie z A. Schutza i T. Luckmanna (1974). Stan odpowiedniości zachodzi np. w organizacjach typu biurokratycznego, które są pomyślane tak, by wdrażać i odtwarzać wciąż te same procedury. Wiele z nich funkcjonuje w taki sposób, by raz zsocjalizowana w nich jednostka nie musiała już poddawać swego działania namysłowi. Sytuacje uczenia się zachodzą jedynie wtedy, gdy organizacja się zmienia lub my się zmieniamy, nic zatem dziwnego, że koncepcje uczących się organizacji czy uczącego się społeczeństwa potrzebowały tak długiego czasu, by się rozwinąć.

W takich sytuacjach wymaga się od uczestników nie tylko znajomości norm kulturowych, ale i leżących u ich podstaw oczekiwań co do zachowań niewerbalnych i kontroli ruchów ciała (Hall 1981). W niektórych krajach w sytuacji braku takiej wiedzy uczestnicy mają prawo omówienia danej sytuacji, lecz – przykładowo – w wielu kulturach Wschodu oczekuje się, że każdy posiada odpowiednią wiedzę. Zatem ludzie Wschodu nie zaoferują nam żadnych wyjaśnień doświadczonych rozbieżności. Sprawi to, że będziemy popełniać wiele błędów w sytuacjach kulturowych, których znaczenia w pełni nie pojmujemy – ja sam doświadczyłem tego wielokrotnie.

Dywergencja: występuje, gdy doświadczymy niewielkiej różnicy między tym, co oczekiwane, a tym, co doświadczane. Rozbieżność taka może wywołać dylemat, ale nie ma on jeszcze charakteru dezorientującego. Jest to taki rodzaj sytuacji, który przydarza nam się w codziennych doświadczeniach, np. w sytuacji rozmowy z drugą osobą. Im bardziej wdrożeni jesteśmy w obowiązujące normy kulturowe, tym łatwiej przychodzi nam dopasować swoje zachowanie do danej sytuacji. Robimy to na bardzo wiele sposobów, np. naśladujemy tych, którzy w danej sytuacji czują się bardzo swobodnie. Innymi słowy, możemy uczyć się nowych zachowań, nie zmieniając zasadniczo naszego systemu znaczeniowego; proces ten może mieć charakter kumulatywny. Rozwijamy tu nasze teorie w działaniu, odmienne od tzw. teorii wyznawanych głoszonych (Argyris, Schoen 1974), ponieważ działania wyprzedzają ukryte znaczenia i nie zmuszają nas do namysłu. W ten sposób konstruujemy zasoby wiedzy milczącej (*tacit knowledge*). Co ważne, jest to także uczenie się kształtujące (formatywne) i nie musi zachodzić jedynie w dzieciństwie. Jak pisze K. Nelson (2007, s. 274):

Dziecko potrafi włączyć to, co oferuje mu nowa sytuacja, w swój system znaczeniowo-pamięciowy, by następnie odwzorowywać nowe treści i poddawać je namysłowi, przetwarzać je mentalnie i powracać do nich (lub do osoby, która je

wprowadziła), sprawdzając, czy dane znaczenia są podzielane przez innych lub też rozszerzać je w nowy sposób. Dzieci często demonstrują nową wiedzę, do której doszły na drodze takich odwzorowań...

Zdaniem K. Nelson ten proces odwzorowania i nabywania nowych pojęć rozpoczyna się około trzeciego roku życia. Postrzega go ona jako część procesu uczenia się. Z kolei dla mnie jest to dowód na to, że dziecięce uczenie się ma charakter transformatywny, lub – inaczej rzecz ujmując – transformatywne uczenie się jest fundamentalną formą kognitywnego uczenia się. Kontrastuje to z przekonaniem J. Mezirowa, że *formatywne (kształtujące) uczenie się w dzieciństwie przekształca się w transformatywne uczenie się w dorosłości* (1991, s. 3). J. Mezirow przeciwstawia uczenie się dorosłych uczeniu się dziecięcemu, widząc te procesy jako całkiem odrębne. Podobnie zrobił to Knowles (1970, 1980), gdy ponad dwadzieścia lat temu starał się odróżnić andragogikę od pedagogiki. Rzeczywiście, my, edukatorzy dorosłych mamy skłonność do wypowiadania się na temat uczenia się dziecięcego z rezerwą, nie poprzedzając tego głębszymi studiami. Uważam to za problematyczne i sam skłaniam się do postrzegania uczenia się jako procesu całościowego i rozłożonego w czasie.

Separacja: zachodzi, gdy uświadomimy sobie potrzebę uczenia się. Jest to dezorientujący dylemat, na który – zdaniem J. Mezirowa – reagujemy w opisany wcześniej sposób. Próbuje odpowiedzieć na pytanie: dlaczego mi się to przytrafia? Jak już podkreślałem, J. Dirkx i inni są przekonani, że repertuar reakcji jest tu szerszy, np. mogą one mieć charakter intuicyjny. W jednym z ostatnich badań nad zachowaniami intuicyjnymi E. Sadler-Smith (2010, s. 15, 16) sugeruje, że wszyscy dysponujemy, oprócz analitycznego, także tzw. intuicyjnym umysłem. Umysł analityczny charakteryzuje jako zawężony, kontrolowany, funkcjonujący etapami (krok po kroku), świadomy, oparty na tym, co werbalne, szybki na poziomie kształtowania, ale powolny w działaniu, będący efektem w miarę późnego etapu ewolucji. Dla kontrastu umysł intuicyjny jest szeroki, zautomatyzowany, działa w oparciu o rozpoznawanie wzorów, jest nieuświadamiany, wyraża się w języku uczuć, emocji, wolno się kształtuje, ale jest szybki w działaniu i ewolucyjnie jest strukturą bardzo starą. Dotyczy emocji, uczuć, stąd rozszerzona koncepcja uczenia się J. Dirkxa związana z racjonalną analizą jest niezwykle pożądanym dodatkiem do naszych rozważań o dezorientujących dylematach.

W swoich pracach nieustannie podkreślam, że uczy się cała osoba, i to ona doświadcza dysjunkcji. Zatem pytanie „dlaczego?” jest ważne, ale nie jedyne. Stawiamy sobie wiele podstawowych pytań, takich jak: co powinienem teraz zrobić? jak mam to zrobić? co to za zapach? co właściwie teraz czuję? i tym podobne. Każdy z naszych zmysłów, pojedynczo lub zbiorowo, może reagować na sytuacje dysjunkcji, niewspółzachodzenia. Jak decydujemy się na konkretną reakcję? Mamy do dyspozycji wiele sposobów: adaptację, imitację, szukanie wskazówek, eksplorowanie, eksperymentowanie i planowanie. Wykorzystujemy także mniej uświadamiane strategie, jak intuicję, „przespanie się” z problemem (zob. np.: van der Veen, Archer, 2012) i tym podobne.

Jednakże najważniejszą rzeczą jest to, że będąc w nowej sytuacji, zwykle uczymy się reagować w sposób kontekstualnie związany z tą sytuacją, bardziej sytuacyjny niż indywidualny. Hall (1981, s. 131, 132) pisze:

Ludzie nie uczą się działać, łącząc fragmenty zapamiętywane zgodnie z zasadami, które należy uwzględniać w trakcie danej transakcji, i nieważne, czy chodzi tu o naukę języka, jazdy na nartach czy umiejętność wypatrywania wroga w czasie walki. Proces ten jest zbyt wolny i zbyt skomplikowany. Ludzie uczą się postaciowo/całościami (in Gestalt) – poprzez kompletne jednostki, wpisane kontekstualnie w daną sytuację i możliwe do ponownego przywołania jako całości.

Zasadniczo nowe konteksty wymagają nowych sytuacyjnych zasobów pojęciowych i rozumienia, które musimy zinternalizować, by móc odpowiedzieć na dezorientujące dylematy. Chodzi tu o to, że gdy poznamy już odpowiedź, musimy przede wszystkim dokonać jej oceny i włączyć w naszą biografię – stajemy się osobą zmienioną, doświadczoną transformacją. W tym znaczeniu uczenie się zawsze ma potencjał transformatywny, ale zmiany zachodzą w odniesieniu do osoby.

Nieusuwalna luka: to najbardziej ekstremalna forma dysjunkcji, którą możemy nazwać sytuacją kryzysową, ponownie mamy tu do czynienia z dezorientującym dylematem. Kryzys może jednak mieć charakter krótko- lub długotrwały. W przypadku kryzysu krótkotrwałego nasze pierwsze odruchy zawsze mają charakter emocjonalny, gdyż jesteśmy „zaprogramowani” na reagowanie na sytuacje zagrożenia – czujemy złość, strach itp. Jak zauważają J. Turner i J. Stets (2005) są to podstawowe emocje, którymi kierowali się nasi przodkowie. Jednak większość nieusuwalnych luk ma charakter długotrwały i można na takie kryzysy reagować na wiele sposobów. 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). Jednak jeśli potraktujemy nową sytuację jako wyzwanie, podejmiemy działania podobnie jak w każdej innej sytuacji związanej z nowością. Kryzys wpływa na wszystkich, którzy znajdują się w bliskim otoczeniu osoby go doświadczającej, muszą oni zatem nauczyć się, jak sobie z nim radzić, dzięki czemu przechodzą transformację i się zmieniają.

* * *

Zmierzając do konkluzji, chcę zauważyć, że uczenie się jest zarówno kształtujące, formatywne, jak i transformatywne, przekształcające. Może zachodzić w sferze poznawczej, emocjonalnej i działaniowej, może być racjonalne, intuicyjne (pozaracjonalne), a nawet irracjonalne. Jest ono częścią procesu samego życia, efektem przyjmującym konkretny kształt w żywej osobie – w tobie i we mnie, w miarę jak ulegamy ciągłej transformacji przez proaktywne lub reaktywne uczenie się.

*Przekład z jęz. angielskiego
Adrianna Nizińska*

Bibliografia

- ARCHER M., 2000, *Being Human*, University Press, Cambridge.
- ARENDT H., 1958, *The Human Condition*, University of Chicago Press, Chicago. *Kondycja ludzka*, 2000, (wyd. polskie), tłum. A. Łagodzka, Wyd. Aletheia, Warszawa.
- ARGYRIS C., SCHON D., 1974, *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, Jossey Bass, San Francisco.
- BLACKMORE S., 2007, *Imitation Makes Us Human*, [in:] C. Pasternak (ed.), *What Makes US Human?*, One World, Oxford.
- BOURDIEU P., 1977, *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Collins English Dictionary*, Collins, Glasgow.
- DIRKX J., 2001, *Images, transformative learning and the work of soul*, *Adult Learning*, 12(3).
- DIRKX J., 2006, *Engaging emotions in adult learning: A Jungian perspective on emotion and transformative learning*, [in:] E.W. Taylor (ed.), *Teaching for change: Fostering transformative learning in the classroom*, New Directions for Adult and Continuing Education, No. 109, Jossey-Bass, San Francisco.
- HALL E., 1981, *Beyond Culture*, Anchor Books, New York.
- ILLERIS K. (ed.), 2009, *Contemporary Theories of Learning*, Routledge, London.
- ILLERIS K., 2007, *How we Learn*, Routledge, London (Second Edition).
- JARVIS P. (ed.), 2012a, *The Routledge International Handbook on Learning*, Routledge, London.
- JARVIS P. (forthcoming), *Reactive and Proactive Learning: Learning to Do*.
- JARVIS P., 2009, *Learning to be a Person in Society*, Routledge, London.
- JARVIS P., 2012b, *It is the person who learns*, [in:] D. Aspin, J. Chapman, R. Bagnall, K. Evans (eds.), *The Handbook of the Philosophy of Lifelong Learning*, Springer, Dordrecht.
- KNOWLES M., 1970, *The Modern Practice of Adult Education*, Association Press (First Edition), Chicago.
- KNOWLES M., 1980, *The Modern Practice of Adult Education: from pedagogy to andragogy*, Association Press (Second Edition), Chicago.
- MACINTYRE A., 1999, *Dependent Rational Animals*, Duckworth, London.
- MEZIROW J., 1991, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey Bass, San Francisco.
- MEZIROW J., 2006, *An Overview on Transformative Learning*, [in:] K. Illeris (ed.), *Contemporary Theories of Learning*, Routledge, London.

- NELSON K., 2007, *Young Minds in Social Worlds*, Matt: Harvard, University Press, Cambridge.
- PASTERNAK C. (ed.), 2007, *What Makes US Human?* One World, Oxford.
- PASTERNAK C., 2007, *Curiosity and Quest*, [in:] C. Pasternak (ed.), *What Makes US Human?* One World, Oxford.
- SADLER-SMITH E., 2010, *The Intuitive Mind*, Wiley, Chichester.
- SCHUTZ A., 1974, *The Phenomenology of the Social World*, Heinemann, London.
- SCHUTZ A., LUCKMANN T., 1974, *The Structures of the Life World*, Heinemann, London.
- SPITZ R., 1964, *The Derailment of Dialogue: Stimulus Overload, Action Cycles and the Completion Gradient*, [in:] Journal of the American Psycho-Analytic Association, Vol. 12, No. 4 (October).
- TURNER J., STETS J., 2005, *The Sociology of Emotions*, Cambridge University Press, Cambridge.
- VAN DER VEEN D., ARCHER S., 2012, *Sleep-dependent learning*, [in:] P. Jarvis (ed.), *The Routledge International Handbook on Learning*, Routledge, London.

The transformative potential of learning in situations of crisis

In this brief introduction I do not expect to produce anything particularly new since transformative learning is being thoroughly investigated and a multitude of papers and books have already been written about it. At the same time, in my own investigations into learning I have differed slightly from Mezirow over the years and in this paper I want to highlight some of the differences and refer especially to crisis situations.