

Uczenie się i nauczanie innych w miejscu pracy kobiet sukcesu

Learning and teaching at work of successful women

Słowa kluczowe: uczestnictwo w społeczności praktyki, teoria społecznego (sytuacyjnego) uczenia się E. Wengera, badania jakościowe, nieformalne uczenie się.

Key words: participation in the community of practice, Social Theory of Learning by E. Wenger, qualitative research, informal learning.

Abstract: In this text, the Author discusses in detail the concept of social learning by E. Wenger (E. Wenger's theory is inspiring, useful and is a formal framework for the analyzes carried out in the text). Author presents a fragment of research relating to the social participation of women who have achieved professional success. The article presents strategies functioning of women in the community of practice – as an effect of generalization of collected qualitative material based on the assumptions of the narrative interview method. The author took into account formal and informal aspects of learning.

Wprowadzenie. Niemalże od zawsze ludzie uczyli się, nabywali wiedzę i umiejętności (kompetencje), dzieląc społeczne praktyki, przynależąc do różnych wspólnot (ludzie uczyli się na przykład poprzez uczestnictwo w pierwotnych plemieniach, średniowiecznych gildiach, we współczesnej grupie zawodowej np. nauczycieli, chirurgów, w związkach, stowarzyszeniach, organizacjach. W niniejszym tekście odwołam się do jednej z teorii uczenia się, która widzi uczenie się jako proces realizujący się w relacji do teorii społecznego uczenia się E. Wengera. Chcę przyjrzeć się jednemu z konstytutywnych elementów systemu społecznego uczenia się E. Wengera, tj. wspólnotom praktyki (E. Wenger wyróżnia trzy elementy systemu społecznego uczenia się: wspólnoty praktyki, procesy graniczne oraz tożsamości ukształtowane przez udział jednostki w systemie społecznego uczenia się). Wspólnota praktyki¹ jest jednak jednym z podstawowych

¹ Niektórzy z polskich autorów, którzy decydują się nawiązać do teorii E. Wengera, tłumaczą termin „community of practice” jako „społeczność praktyki” (zob. Czubak-Koch 2014, Kurantowicz 2007, Małewski 2010) albo „wspólnota praktyki” (Skrzypczak 2015). W niniejszym tekście terminów „społeczność praktyki” i „wspólnota praktyki” używam wymiennie, postrzegając je tożsamo wyłącznie jako różnicę translatorską.

komponentów (podstawową komórką) systemu społecznego uczenia się i z tego właśnie względu czynią ją przedmiotem analizy w niniejszym tekście.

W ostatnim czasie, zwłaszcza w ostatniej dekadzie, dostrzegalne stało się zainteresowanie nauką w miejscu pracy. Nie jest ona jednak tożsama z kształceniem zawodowym, szkoleniem się zawodowym w szkołach czy innych instytucjach o charakterze edukacyjnym (zob. Illeris 2003, Ollis 2011). Zainteresowanie budzi raczej nauka nieformalna, której podstawowym mechanizmem jest interakcja społeczna (w tym kontekście uczenie się jest elementem interakcji społecznych i dokonuje się w toku działań społecznych). Właśnie do uczenia się w miejscu pracy, w społeczności praktyki odnosi się teoria społecznego uczenia się E. Wengera (w niektórych opracowaniach funkcjonuje nazwa sytuacyjne uczenie się (*situated learning*)². W tej perspektywie tracą na znaczeniu pytania tego rodzaju: dlaczego niektórzy dorośli podejmują aktywność edukacyjną, a inni nie? Jak zwiększyć poziom motywacji do nauki u dorosłych? Jakimi technikami i metodami uczyć dorosłych? W jaki sposób konstruować programy edukacyjne dla dorosłych, aby były satysfakcjonujące? (Knox, Siogren 1962, s. 238). A zatem odrzucona zostaje behawioralna i kognitywna perspektywa myślenia o uczeniu się.

Założenia teorii społecznego uczenia się Etienne’a Wengera. Teoretyczna refleksja E. Wengera, odnosząca się do postrzegania uczenia się jako procesu społecznego, adaptowana była przez wielu badaczy w różnych obszarach badawczych, różnych dyscyplinach naukowych (wielu badaczy wskazuje na jej użyteczność teoretyczną, albowiem umożliwia opisywanie, wyjaśnienie zjawisk z wykorzystaniem pojęć konstruujących teorię E. Wengera), a jej użyteczność praktyczna wiąże się z przekonaniem, iż sukces instytucji, organizacji, korporacji jest związany ze zdolnością ich uczestników do włączenia się w systemy społecznego uczenia się projektowane wewnątrz instytucji, a także uczestnictwo instytucji w szerszych systemach uczenia się (przemysł, region, konsorcjum). Organizacje muszą odpowiedzieć na indywidualne potrzeby uczenia się pracowników ale także uczestniczyć w szerszym systemie uczenia się, poszukiwać partnerów w uczeniu się, jest to wymóg ponowoczesnej rzeczywistości (Wenger 2000, s. 227). Jest to istotne zwłaszcza w kontekście tego, iż zmiany demograficzne nieustannie rzucają specyficzne wyzwania instytucjom, organizacjom, aby doskonalić pracowników na wszystkich etapach kariery zawodowej i umożliwiać transfer wiedzy np. między doświadczonymi i młodymi pracownikami, którzy mają odrębną wiedzę ekspercką, praktyczną, społeczną i metakognitywną – co naturalnie odbywa się w toku społecznego uczenia się (Gerpott, Lehmann-Willenbrock, Voelpel 2017, Franz, Scheunpflug 2016).

Teoria E. Wengera jest społecznie usytuowanym konstruktem, który oparty został na antropologicznych badaniach aktywności ludzi w różnorodnych grupach zawodowych, w wielu społeczeństwach (Kirk, Kinchin 2003, s. 223). Wyraża specyficzne podejście

² E. Wenger jest uznanym na całym świecie pionierem w badaniach w obszarze społeczności praktyki, a także teorii społecznego uczenia się. Otrzymał dyplom z zakresu informatyki na Uniwersytecie Genewskim w Szwajcarii (licencjat), a następnie w roku 1984 zdobył tytuł magistra informatyki, później tytuł doktora w dziedzinie sztucznej inteligencji w 1990 r. (University of California Irvine) (por. Omidvar, Kislov 2014).

do myślenia o uczeniu się. Podaje w wątpliwość kognitywistyczne założenia, na podstawie których uczenie się można byłoby postrzegać wyłącznie jako indywidualny proces nabywania wiedzy zachodzący indywidualnie w umyśle ucznia, przede wszystkim w toku formalnej edukacji lub uczenie się poprzez naśladownictwo (zob. Lopes, Melo, Kenward, Santos – Victor 2009). Autor teorii społecznego uczenia się przekonuje, iż uczenie nieustannie dokonuje się w toku interakcji społecznych.

Źródła i warunki uczenia się w perspektywie społecznego uczenia się E. Wengera. Wyjaśniając zjawisko uczenia się, uznając, iż proces ten odbywa się przez całe życie jednostki, E. Wenger zaproponował transparentny model, który wskazuje źródła i warunki uczenia się. Elementy modelu uczenia się E. Wengera to: znaczenie, praktyka, wspólnota, tożsamość.

Pierwszy z wyróżnionych elementów – *znaczenie* – to uczenie się odbywające się w strukturach społecznych, w toku wzajemnych relacji, postrzegane jest jako charakterystyczny sposób mówienia, który jest wyrazem doświadczenia, interpretowania i nadawania znaczeń określonym wydarzeniom, zjawiskom, wybranym obszarom rzeczywistości społecznej.

Kolejny z wyróżnionych elementów to *praktyka*. Rozumiana jest jako uczenie się, które wyraża się poprzez działanie, wspólne praktykowanie, rozwiązywanie problemów, podejmowanie prób wdrażania zmian w instytucji.

Trzecim elementem, o którym mówi E. Wenger, jest *społeczność*. Ta kategoria odnosi się do uczenia się, które dokonuje się poprzez przynależność. Wyraża się poprzez specyficzny sposób mówienia człowieka np. o więziach społecznych, o relacjach. Może także wyrażać się poprzez budowanie ocen o innych ludziach, ich aktywności, wzorach działania, o ich kompetencjach. (Illeris 2000, s. 150, Malewski s. 33).

Elementy omówione powyżej zakreślają cztery wymiary myślenia o uczeniu się, tj. uczenie się jako doświadczenie – negocjowanie znaczeń, uczenie się jako przynależenie, uczenie się jako działanie, uczenie się jako stawanie się.

Uczenie się jako doświadczenie

Autor teorii społecznego uczenia się uznaje, iż przebiega ono spontanicznie w toku codziennych doświadczeń i wydarzeń, których naturalnie doświadczą jednostka. Człowiek nie przejmuje jednak bezrefleksyjnie określonych schematów działania od innych (nawet znaczących osób) w toku procesu socjalizacji czy adaptacji. Nieustannie negocjuje i tworzy nowe znaczenia dla konkretnych doświadczeń, sytuacji.

Uczenie się jako przynależenie

Ten wymiar procesu uczenia się oparty jest na przekonaniu, iż jednostka przynależy do wielu grup, wspólnot. Równolegle funkcjonuje w co najmniej kilku przestrzeniach życia społecznego, dzięki czemu kształtuje się jej tożsamość. Uczenie się związane jest z zaangażowaniem we wspólne działanie.

Uczenie się jako działanie

Autor teorii zwraca uwagę, że działająca jednostka funkcjonuje w przestrzeni różnego rodzaju napięć. Bycie członkiem wspólnoty lub współuczestniczenie w kilku

wspólnotach wymaga bowiem kompetencji w zakresie refleksyjnej adaptacji do obecnych w danej społeczności schematów działania, ale także przede wszystkim zobowiązuje do twórczej aktywności, kreatywności, wdrażania działań innowacyjnych. Jednostka zmagając się z nowymi dla siebie sytuacjami, podejmując działania, dla których brakuje uznanych rozwiązań, uczy się.

Uczenie się jako stawanie się

W toku procesu uczenia się, poprzez uczestnictwo w różnego rodzaju społecznościach, jednostka „staje się”, buduje się jej tożsamość.

Dominującym pojęciem konstytuującym teorię społecznego uczenia się jest *uczenie się poprzez uczestnictwo w społecznościach praktyki*. Społeczność praktyki definiuje kompetencje swoich członków poprzez łączenie trzech elementów. Po pierwsze członkowie społeczności w toku kolektywnego działania biorą odpowiedzialność za wspólne przedsięwzięcie. Każdy z nich indywidualnie wnosi wkład, przyczynia się do sukcesu społeczności, w której uczestniczy. Po drugie wszyscy członkowie budują społeczność, ufając sobie poprzez wzajemne zaangażowanie w konstytuowanie norm, procedur, relacji. Po trzecie społeczność praktyki wytwarza repertuar wspólnych zasobów i czuwa nad ich realizacją (np. gwara zawodowa, rutynowe zachowania, style działania) (Wenger 2000, s. 229).

Społeczność praktyki jako przestrzeń nieformalnego nabywania kompetencji przez człowieka. J. Field (2003) twierdzi, iż większość procesów uczenia się osób dorosłych odbywa się w sposób nieformalny. Przebiegają one poprzez interakcje z osobami, które jednostka ceni, kocha, poprzez kontakty z przyjaciółmi, sąsiadami i współpracownikami na przestrzeni wielu sekwencji biografii. Dokonują się one więc poprzez uczestnictwo jednostki w różnych obszarach życia społecznego, w tym poprzez funkcjonowanie w społecznościach praktyki.

E. Wenger widzi społeczność praktyki jako główne miejsce uczenia się człowieka (to w społeczności praktyki jednostka nabywa kompetencje, ale i uczestniczy w konstytuowaniu, dookreślaniu kompetencji, jakie nabyć powinien np. utalentowany fotograf, rzetelny lekarz, bystry gracz w pokera). Natomiast uczenie się rozumie jako proces kolektywny, relacyjny, a przede wszystkim społeczny. Zatem zgodnie z tym podejściem należy uznać, iż ludzie uczą się w relacji, poprzez zaangażowanie i uczestnictwo we wspólnych praktykach (Omidvar, Kislov 2014, Wenger 2000, s. 229, Kirk, Kinchin 2003, s. 223–224). A samo uczenie się postrzegane jest jako proces „stawania się mistrzem” w określonym obszarze funkcjonowania człowieka.

J. Lave i E. Wenger, pionierzy myślenia o społecznościach praktyki, zdefiniowali „wspólnoty praktyków jako komplet relacji występujących pomiędzy osobami, ich działalnością oraz otoczeniem. E. Wenger zdefiniował je jako nieformalne związki, samorzutnie formujące się o luźnym charakterze (...) Wspólnoty praktyków rozwijają ich własną, wypracowaną w toku wzajemnych interakcji mikrokulturę oraz składające się na nią ich własne praktyki, procedury, rytuały, artefakty, symbole i historie (...). Wspólnoty praktyków to grupy ludzi o wspólnych dążeniach i pasji, pogłębiających swoją wiedzę i doświadczenie w tym zakresie przez nieustające wzajemne kontakty.

Społeczność praktyków realizuje pewną liczbę funkcji odnośnie tworzenia, akumulacji i dyfuzji wiedzy w organizacji. Społeczność to punkty węzłowe dla wymiany i interpretacji informacji” (Perchuda 2008, s. 104).

Inaczej mówiąc firma, korporacja, instytucja może zdefiniować, wyznaczyć wielopoziomowe cele (wdrożyć system zarządzania celami), jednak działania, metodyka tego w jaki sposób można te cele osiągnąć, jest uzgadniana przez pracowników poprzez uczestnictwo w społeczności praktyki.

Uczestnictwo kobiet w społeczności praktyki w świetle badań empirycznych³.

Doświadczając siebie, otaczającej rzeczywistości, uczestnicząc i działając w świecie, badane kobiety uczą się. Proces uczenia się jest składową ich codziennego działania, co oznacza, iż jest integralnie powiązany z różnorodnymi czynnościami podejmowanymi przez Badane w toku całego życia⁴. Przebiega zazwyczaj naturalnie i nieformalnie (choć badane narracje wskazują, iż Narratorki chętnie podejmują aktywność formalną, aktywność edukacyjną). Doświadczenie sukcesu zawodowego nie zablokowało chęci doskonalenia się, dalszego kształcenia. Badane wciąż nabywają nową wiedzę na drodze kształcenia formalnego, jak i nieformalnego. Wybrane fragmenty narracji wskazują także na to, iż właśnie uczestniczenie w społeczności praktyki wymusza włączanie się w nurt edukacji formalnej. Poprzez działanie, edukację formalną i nieformalną badane kobiety przystosowują się do zmieniających się warunków zewnętrznych. Dla przykładu:

N2: ...no to skończyłam podyplomowe studia Prawo i Ekonomia Wspólnot Europejskich (...) to skończyłam podyplomowe zarządzanie bankiem komercyjnym (...) to musiałam liźnąć rynki nieruchomości (...) więc ja się uczyłam jednocześnie pracując jednocześnie mogąc praktykować na materiale który który był mi dany...

N3: ...musiałam się wiele nauczyć (...) przeszedłam taki dość solidny kurs zarządzania i myślę że trochę takiej wiedzy mam i przynajmniej takiej która do zarządzania upoważnia i się trochę przydaje no do tego żeby ustalać pewną hierarchię zadań celów prawda celów i starać się te kierunki strategiczne i bieżące wyodrębnić...

N4: ...na początku wszystko jest takie nowe (...) a później (...) trzeba pogłębiać wiedzę w danej dziedzinie ze swojego doświadczenia mogę powiedzieć że też początkowo wypadki drogowe to była taka dziedzina w której no coś tam wiedziałam ale no tak nie do końca natomiast no później w wydziale złożyliśmy się na książkę taką specjalistyczną i jak przeczytałam tą książkę to już później było mi dużo łatwiej bo już wiedziałam jaką terminologią biegli się posługują co tutaj mają na myśli i wtedy można już bardziej wszystko sprawdzać weryfikować i wtedy samemu

³ Materiał empiryczny stanowią narracje kobiet pozyskane metodą wywiadu narracyjnego w toku realizacji projektu badawczego, który został osadzony na gruncie jakościowej orientacji badawczej. Projekt badawczy związany był z przygotowanią pracą doktorską. Materiał zbierany był w latach 2009–2012. Analizie, prowadzonej zgodnie z zaleceniami twórcy metody wywiadu narracyjnego F. Schütze, poddanych zostało 8 narracji kobiet, które odniosły sukces zawodowy. Przedmiotem badań, do których odnoszę się w niniejszym opracowaniu, były warunki uczestnictwa społecznego kobiet, które odniosły sukces zawodowy mierzony obiektywnymi kryteriami, odzwierciedlające się w ich doświadczeniach biograficznych.

⁴ W niniejszym tekście koncentruję się na omówieniu funkcjonowania Badanych w społeczności w miejscu pracy, jednak wiele z sekwencji poddanych analizie narracji wskazuje, iż Badane współuczestniczą, przez co uczą się, w wielu społecznościach (dla przykładu: N1: „... co niedziela są pieczone ciasta robione obiady i przyjmowani goście..., ...ja w międzyczasie przygotowałam wigilię na 30 osób przez 20 lat z rzędu...

rozumie się co inni mówią także to też jest moim zdaniem istotne takie dążenie do uzupełniania swojej wiedzy w różnych dziedzinach i to formalnie i nieformalnie...

N6: ...wszystko czegoś uczy po pierwsze doświadczenie poza tym te wszystkie karteczki na ścianie wszystkie one uczą uczą nas psychologowie firmy treningowe (...) uczy się nas ..."

N7: ...po drodze zrobiłam dyplom w takiej firmie jak Ernst and Jang to jest dyplom no wykładowcy zarządzania zasobami ludzkimi...

Jak wspominałam uczenie się badanych kobiet dokonuje się zazwyczaj poprzez uczestnictwo w różnych układach kształtujących działanie (w tym w społecznościach praktyki). Odbywa się poprzez zaangażowanie w podejmowane działania, w sferę publiczną, w tym także w sferę pracy zawodowej. Zatem powszednie doświadczenia Narratorek „niosą za sobą ciągle uczenie się” (Rogers 2003, s. 10). Uczenie się jest więc nierozdzielnie związane z uczestnictwem społecznym i przejawia się we wszystkich wymiarach życia jednostkowego badanych kobiet. Ich uczenia się nie można zredukować jedynie do podejmowania określonych wzorów zachowań od innych w toku procesu socjalizacji, do przystosowywania się (procesu adaptacji), choć ślady uczenia się tego rodzaju są najjaskrawsze w analizowanych narracjach zwłaszcza w sekwencjach związanych z funkcjonowaniem w miejscu pracy.

Uczenie się badanych kobiet przybiera różne formy ale zwykle ma charakter sytuacyjny (społeczny). Uczestnictwo w określonej sytuacji jest warunkiem koniecznym, choć niewystarczającym dla wystąpienia procesu uczenia się (Jarvis 2004, s. 111), które przebiega spontanicznie w oparciu o codzienne wydarzenia, doświadczenia (uczenie się jako doświadczanie) w toku relacji społecznych.

Na podstawie przeprowadzonej analizy zgromadzonego materiału badawczego z odwołaniem do kategorii pojęciowych wywodzących się z teorii społecznego uczenia się E. Wengera można uznać, iż wybrane fragmenty narracji wskazują, iż badane kobiety chętnie podejmują rolę „organizatora społeczności praktyki”, w których funkcjonują, czy „niewidzialnych nauczających” (podejmują rolę nauczyciela – nie zawsze formalnie, opiekuna, wychowawcy biograficznego – dla przykładu: N1:

„...wykreowałam parę osób na dobrych menagerów zarabiają dobre pieniądze i parę ludzi po prawie młodych osób które mają dwadzieścia osiem lat i dostają przelewy po dziesięć tysięcy w rok po studiach to trzeba było ich tej pracy nauczyć i pokazać że oni mogą a kupują samochody zawierają związki małżeńskie a i zdecydowanie czują się wygrani...”

Inaczej mówiąc, podejmują działania społeczno – pedagogiczne nastawione na umożliwienie rozwoju innym. Tworząc zespoły, zachęcają do wzajemnego uczenia się, nieustannego doskonalenia się, budują relacje oparte na zaufaniu, więzi, twórczym współdziałaniu. Szczerze interesują się innymi ludźmi i aktywnie angażują się w ich rozwój, na przykład poprzez składanie im interesujących propozycji zawodowych, konsultując z nimi pewne decyzje, włączając w działania mające na celu wypracowanie pewnych procedur, norm. Kreując warunki do rozwoju dla innych, oczekują od nich samodzielności w działaniu, odpowiedzialności, współdziałania z innymi członkami zespołów. Tym samym rozwijają u innych kompetencje i pewność siebie. Poszerzają krąg ich wpływów, często przekazując część swojej władzy (dostrzegalna jest chęć awansowania młodych pracowników), co w konsekwencji daje im możliwość samodzielnego działania. Badane

chętnie zmniejszają własną kontrolę nad innymi, często walcząc z barierami organizacyjnymi, które utrudniają ludziom samodzielne działanie.

Odwołując się do teorii społecznego uczenia się E. Wengera zauważyć można, że w badanych narracjach trudno zrekonstruować proces zmiany zakresu uczestnictwa z peryferyjnego do centralnego (Wenger 1998)⁵. W narracjach nie dostrzegam procesu, szczególnie charakteryzowanego przez E. Wengera, w którym badane kobiety początkowo uczyłyby się na peryferiach wspólnoty, w której uczestniczą a później podjęły „pełne uczestnictwo” w centrum wspólnoty (Wenger 1998)⁶ – Narratorki nie akcentują w wypowiedziach sekwencji biograficznych, w których zajmowały w grupach role peryferyjne, zwykle rozpoczynają wątek związany z określoną aktywnością od momentu gdy zajęły rolę centralną. Zgromadzony materiał empiryczny odkrywa raczej nieopisywaną przez E. Wengera fazę tegoż procesu, którą określić można jako *organizowanie społeczności (wspólnoty) praktyki*. Badane kobiety w swych narracjach nie akcentują sekwencji biograficznych, w których budowałyby relacje z innymi, w celu uczenia się od nich, czy angażowałyby się w proces wspólnej nauki, podejmowałyby współpracę z innymi w celu realizacji bardziej złożonych działań ale kształtują swoje otoczenie w ten sposób, że same tworzą grupy ludzi, którzy podzielają zamiłowanie do czegoś, mają podobne kompetencje. Wskazują im ścieżki samorozwoju, czując się za niego odpowiedzialnymi. Zachęcają innych i stwarzają im warunki do współdziałania i wspólnej nauki. Inaczej mówiąc, intencjonalnie budują relacje, które pozwalają im organizować społeczność praktyki ucząc innych ale nie uczą się wspólnie z nimi. Jednak chętnie nawiązują relacje z innymi osobami, organizującymi społeczność praktyki na podobnym obszarze funkcjonowania i z nimi dzielą się doświadczeniem, współdziałają. Od innych, w ciągu całego życia, uczą się również nieintencjonalnie poprzez uczestnictwo w życiu grup, których nie można określić jako społeczność praktyki w rozumieniu E. Wengera⁷.

Podsumowanie. Podsumowując, istotnym jest, że teoria E. Wengera nie ujmuje uczenia się jako procesu poznawczego, rozwoju struktur pojęciowych ale koncentruje się na warunkach, w jakich przebiega uczenie się. Stawia więc pytania o właściwe warunki dla przebiegu procesów uczenia się uznając, że jest ono związane z uczestnictwem jednostki w różnego rodzaju środowiskach społecznych. Na użytek niniejszego tekstu analizie poddane zostały wybrane sekwencje narracji kobiet związane z ich

⁵ Początkowo gdy jednostka wstępuje do społeczności uczy się na jej peryferiach. W toku coraz bardziej intensywnego uczestnictwa społecznego, angażując się we współpracę z innymi członkami społeczności, opanowuje nową wiedzę i umiejętności. Tym samym zmienia się charakter jej uczestnictwa z „peryferyjnego” na „pełne” (zmiana „przybysz” – „weteran”) (Wenger 1998).

⁶ www.infed.org/biblio/comunities_of_practice.html (data dostępu 27.02.2012).

⁷ E. Wenger rozumie społeczność praktyki jako coś innego niż rodzina, grupa przyjaciół, grupa rówieśnicza, czy inna sieć powiązań pomiędzy ludźmi. Autor uznaje, iż społeczność praktyki („plemię nauki”) ma zdefiniowaną tożsamość poprzez wspólny obszar zainteresowań jej członków, którzy realizując je podejmują wspólne działania, pomagają sobie nawzajem, dzielą się informacjami. W toku trwałej interakcji wspólnie wypracowują procedury działania w celu rozwiązywania powtarzających się problemów, tworzą wiedzę i ją upowszechniają, równolegle rozszerzając zakres swego uczestnictwa w społeczności praktyki (Wenger 1998, s. 49) (jeśli wspólnota praktyki nie wykazuje silnie rozbudowanych relacji władzy, która hamuje uczestnictwo jej członków, a nawet wejście w społeczność praktyki).

funkcjonowaniem w miejscu pracy, zwłaszcza w odniesieniu do ich „bycia” w społecznościach praktyki. Najprawdopodobniej z racji zajmowanego stanowiska (funkcja kierownicza), badane kobiety zajmują w społecznościach praktyki funkcję centralną, organizują społeczność praktyki oraz podejmują efektywne działania, aby nawiązywać i utrzymywać więzi z innymi społecznościami praktyki.

Bibliografia

1. Farnsworth V., Kleanthous, Wenger – Trayner E. (2016), *Communities of Practice as a Social Theory of Learning: a Conversation with Etienne Wenger*, *British Journal of Educational Studies*, Volume 64, Issue: 2.
2. J. Field (2003), *Badania nad całościowym uczeniem się dorosłych; tendencje i perspektywy w świecie anglojęzycznym*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*”, nr 1 (21).
3. Franz J., Scheunpflug A. (2016), *A Systematic Perspective on Integrational Learning*, *Studia pedagogica* vol. 21, n. 2.
4. Gerpott F., Lehmann-Willenbrock N., Voelpel S. (2017), *A Phase Model of Intergenerational Learning in Organizations*, *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 16 (2).
5. Illeris K., (2003), *Workplace learning and learning theory*, *Journal of Workplace Learning*, Vol.15 (4).
6. Kirk L., Kinchin G. (2003), *Situated learning as a theoretical framework for sport education*, *European Physical Education Review*, Vol. 9 (3).
7. Kłodkowska J. (2014), *Uczenie się radzenia sobie ze zmianami w organizacji na przykładzie hufców pracy*, *Dyskursy Młodych Andragogów*, nr 15.
8. Knox A., Siogren D. (1962), *Motivation to Participate and Learn in Adult Education*, *Adult Education Quarterly*, Vol. 12 (4).
9. Lopes M., Melo F., Kenward B., Santos-Victor J. (2009), *A Computational of Social – Learning Mechanisms*, *International Society for Adaptive Behavior*, Vol. 17 (6).
10. M. Malewski, *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*” 2006, nr 2 (34).
11. Ollis T. (2011), *Learning in social action: The informal and social learning dimensions of circumstantial and lifelong activists*, *Australian Journal of Adult Learning*, Vol. 51 (2).
12. Omidvar O., Kislov R. (2014), *The Evolution of the Communities of Practice Approach Toward Knowledgeability in a Landscape of Practice – An Interview with Etienne Wenger-Trayner*, *Journal of Management Inquiry*, Vol. 23 (3).
13. Perechuda K. (red.) (2008), *Scenariusze, dialogi i procesy zarządzania wiedzą*, Difin, Warszawa.
14. Rozkosz, E. (2017), *Teoria Etienne’a Wengera w badaniach usytuowanego uczenia się kompetencji informacyjnych*.
15. Forum Oświatowe, 29 (1).
16. Wenger E. (2000), *Communities of Practice and Social Learning Systems*, *Organization*, Vol. 7(2).
17. Wenger-Trayner, E. (2013). *The practice of theory: Confessions of a social learning theorist*, (w:) V. Farnsworth, Y. Solomon (red.), *Reframing Educational Research: Resisting the “what Works” Agenda*. New York, NY: Routledge.
18. Yuan, Y., McKelvey, B. (2004). *Situated learning theory: Adding rate and complexity effects via Kauffman’s NK model*. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 8(1).

dr Ewa Arleta KOS – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Badań Edukacyjnych, e-mail: ewa.kos@uni.lodz.pl