

Ewa A. Rozkosz

Dolnośląska Szkoła Wyższa

Teoria Etienne’a Wengera w badaniach usytuowanego uczenia się kompetencji informacyjnych

ABSTRAKT: Teoria usytuowanego uczenia się Etienne’a Wengera może dostarczyć ramy pojęciowej do objaśniania złożoności uczenia się. Celem artykułu jest ocena użyteczności tej teorii do badania uczenia się kompetencji informacyjnych, czyli badania uczestnictwa w praktyce informacyjnej. Dokonałam rekonstrukcji teorii usytuowanego uczenia się Wengera, wyodrębniając dwa aspekty uczenia się: wewnątrz oraz poza wspólnotą praktyki. Po przeanalizowaniu czterech tekstów badawczych, których autorzy interpretowali praktykę informacyjną, używając pojęć z teorii Wengera, ustaliłam, że w tym polu badawczym użyteczne są pojęcia związane z uczeniem się w obrębie wspólnoty praktyki, natomiast mniej użyteczne okazują się pojęcia związane z uczeniem się jako przekraczaniem granic wspólnoty praktyki.

SŁOWA KLUCZOWE: usytuowane uczenie się, wspólnota praktyki, kompetencje informacyjne, praktyka informacyjna.

Kontakt:	Ewa Rozkosz ewa.rozkosz@dsw.edu.pl
Jak cytować:	Rozkosz, E. (2017). Teoria Etienne'a Wengera w badaniach usytuowanego uczenia się kompetencji informacyjnych. <i>Forum Oświatowe</i> , 29(1), 109–140. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/538
How to cite:	Rozkosz, E. (2017). Teoria Etienne'a Wengera w badaniach usytuowanego uczenia się kompetencji informacyjnych. <i>Forum Oświatowe</i> , 29(1), 109–140. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/538

WPROWADZENIE

W perspektywie *teorii usytuowanego uczenia się* uczenie się kompetencji informacyjnych jest utożsamiane z uczestnictwem w praktyce społecznej, którą nazywamy praktyką informacyjną (*information practice*). Nie jest więc specjalnym działaniem, w ramach którego następuje wyłącznie akwizycja wiedzy i umiejętności. Jednakże autorzy, badający uczenie się kompetencji informacyjnych (*information literacy learning*), analizując to zjawisko, przyjmują różne perspektywy. Lupton i Bruce (2010) wskazały trzy najważniejsze: (1) generyczną, (2) społeczno-kulturową i (3) transformatywną. W odniesieniu do tych podejść uczenie się kompetencji informacyjnych może być rozumiane jako: (1) podnoszenie umiejętności identyfikowania potrzeb informacyjnych, wyszukiwania i korzystania z informacji, (2) jako uczestniczenie w praktyce wyszukiwania i korzystania z informacji, czy (3) jako upelnomocnienie osoby dzięki informacji.

Definicje kompetencji informacyjnych oraz konsekwencje przyjęcia przez autorów określonej perspektywy teoretycznej przedstawiłam szczegółowo w tekście *Badawcze kompetencje informacyjnych: przegląd literatury* (Rozkosz, w przygotowaniu). Tam też omówiłam problemy, które wiążą się z przekładem na język polski terminu *information literacy*. W niniejszym tekście używam jako ekwiwalentu termin „kompetencje informacyjne”, gdyż wpisuje się on w polski dyskurs, odnoszący się do tego przedmiotu. Innym odpowiednikiem może być „piśmienność informacyjna”, „alfabetyzm informacyjny” lub „alfabetyzacja informacyjna” (Rozkosz, w przygotowaniu).

Niniejszy tekst odnosi się do badań usytuowanego uczenia się kompetencji informacyjnych, które lokuję w perspektywie społeczno-kulturowej. W tekstach, reprezentujących tę perspektywę, aplikowane są różne teorie praktyki. Przedmiotem analizy, zaprezentowanej w tym artykule, było wykorzystanie teorii usytuowanego uczenia się Wengera (1998) w badaniach uczenia się kompetencji informacyjnych, którą można rozumieć jako szczególną teorię praktyki.

Badacze usytuowanego uczenia się zwracają uwagę na inne aspekty uczenia się niż badacze, przyjmujący perspektywę behawioralną lub kognitywną. Główną jednostką analizy jest kolektyw, interakcja między ludźmi lub interakcja między ludźmi a ich otoczeniem, a nie, tak jak we wskazanych perspektywach, indywidualny umysł (Yuan, McKelvey, 2004). Usytuowane uczenie się ma charakter społeczny, co w szcze-

gólności podkreśla Wenger, stwierdzając, że wszyscy jesteśmy istotami społecznymi (*we are social beings*). Analizę procesu wyłaniania się teorii usytuowanego uczenia się Wengera należy rozpocząć od współpracy tego autora z antropolożką Lave. Miała ona, jak wspomina Wenger, największy wpływ na jego rozwój jako badacza uczenia się. Razem napisali dzieło *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (1991), w którym przedstawili swój sposób rozumienia terminowania (uczenia się zawodu). Na ich sposób interpretacji wpłynęło podejście kulturowo-historyczne. Odwoływali się do koncepcji uczenia się, wypracowanej na gruncie myśli Wygotskiego, a rozwijanej przez Cole'a oraz przez Engeströma w jego teorii działalności (zob. Lave, Wenger, 1991, s. 49; por. Illeris, 2006, s. 149). Rozumieli więc uczenie się jako *uczestnictwo w systemie działalności* (Prior, 2003). Afeltowicz (2012) lokuje Wengera oraz Lave w grupie najważniejszych przedstawicieli usytuowanego poznania, a korzeni tej koncepcji doszukuje się nie tylko w podejściu historyczno-kulturowym (reprezentowanym przez Wygotskiego), ale także w koncepcjach: rozproszonego poznania Hutchinsa, ekologii środowiskowej Gibsona oraz uczenia się Deweya.

Koncepcja uczenia się ewoluowała w pracach Wengera. We współautorskiej pracy z Lave (1991) opisywał uczenie się jako drogę nowicjusza do mistrzostwa, odbywającą się po określonej trajektorii, dość statycznie rozumianej, wspólnoty praktyki (raczej w ujęciu społeczności praktyki). W swoim późniejszym dziele (Wenger, 1998) autor rozwinął – jedynie zasygnalizowane wcześniej – pojęcie wielouczestnictwa, które stało się istotną kategorią w jego teorii, objaśniającą dynamikę uczenia się, związaną z napięciem, jakie rodzi przemieszczanie się po trajektoriach wielu wspólnot praktyki jednocześnie (zob. Cox, 2005). Jak pokazuje Prior (2003), w późniejszej pracy Wengera (1998) miejsce podejścia kulturowo-historycznego, w tym teorii działalności, zastąpiły odniesienia do prac antropologicznych i socjologicznych (np. Suchman, Blumera oraz Meada).

Jako cel swojej pracy postawiłam ocenę użyteczności teorii usytuowanego uczenia się Wengera w badaniach nad uczeniem się kompetencji informacyjnych dorosłych. Aby zrealizować tak postawiony cel, wybrałam cztery teksty, których autorzy wykorzystali teorię Wengera jako podstawową ramę teoretyczną lub jako część tej ramy (Gullbekk, 2016; Lloyd, 2009, 2010; Moring, 2010). Przeanalizowałam, w jaki sposób pojęcie Wengera „pracują” w analizowanych tekstach.

Użyteczność teorii rozumiem jako możliwość objaśniania złożoności zjawisk, występujących we wskazanym polu badawczym, za pomocą pojęć tej teorii. Przy czym, samo objaśnianie jest dla mnie przedstawianiem sposobu rozumienia zjawiska, nie jest więc tym samym, co wyjaśnianie w naukach przyrodniczych. Rozumienie zjawiska, jak podaje Kmita (1976), jest „uchwyceniem sensu interpretowanej czynności lub interpretowanego wytworu” (s. 200). Teoria w przyjętym przeze mnie nurcie interpretatywnym (w humanistyce) nie odnosi się do związków przyczynowo-skutkowych i nie ma mocy prognostycznej. Nie jest więc sprawdzalna, czyli możliwa do sfalsyfikowana na drodze empirycznych testów. Zatem nie mogę oprzeć mojej procedury na sprawdzaniu poprawności teorii w oparciu o przeanalizowane teksty.

Dlatego też moja procedura polega na ocenie użyteczności (przydatności) teorii do interpretowania, czyli rozumienia świata społecznego (por. Silverman, 2009).

Struktura niniejszego tekstu jest następująca. W sekcji drugiej rekonstruuje teorię usytuowanego uczenia się, wprowadzając podział na dwa aspekty uczenia się, tj. uczenie się w obrębie wspólnoty praktyki i uczenie się jako przekraczanie granic wspólnoty praktyki. W sekcji trzeciej przeanalizowałam aplikację teorii w wybranych tekstach badawczych. W ostatniej sekcji oceniłam użyteczność teorii Wengera w badaniach uczenia się kompetencji informacyjnych.

TEORIA USYTUOWANEGO UCZENIA SIĘ ETIENNE'A WENGERA

Teoria usytuowanego uczenia się, proponowana przez Wengera, została zaprezentowana szczegółowo w książce pt. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* (Wenger, 1998). Jednakże autor nie zaproponował żadnej nazwy dla przedstawionej przez siebie teorii. Z uwagi na jej społeczny charakter, można nazwać ją społeczną teorią uczenia się (Wenger, 1998, 2004; zob. też Illeris, 2006). W późniejszych pracach Wengera pojawia się też określenie „teoria wspólnoty praktyki” (m.in. Wenger, 2004). Malewski nazywa ją sytuacyjną teorią uczenia się (2010). Jednakże w mojej pracy zdecydowałam się zastosować nazwę „usytuowane uczenie się”, odnoszącą się do angielskiego *situated learning* (zob. Fox, 2002; Handley i in., 2007; Korthagen, 2010; Yuan, McKelvey, 2004). W ten sposób chciałam zaakcentować usytuowany charakter uczenia się, poznania, którego opis został zapoczątkowany przez Wengera w jego wcześniejszej, współautorskiej książce pt. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (Lave, Wenger, 1998), a potem znacząco przebudowany (Wenger, 1998).

Odnośnie do terminologii, problem stanowi również ustalenie polskiego odpowiednika dla *communities of practice*. Polscy autorzy, nawiązujący do teorii Wengera, tłumaczą ten termin jako „społeczność praktyki” (Czubak-Koch, 2014; Kurantowicz, 2007; Malewski, 2010) lub jako „wspólnotę praktyki” (Skrzypczak, 2015). W pracy zdecydowałam się używać drugiego z wymienionych odpowiedników. Akcentuję w ten sposób, iż pojęcie „wspólnota praktyki” w pracy Wengera z 1998 r. koncentruje się na tym, co „wspólne”, „podzielane” i nie jest związana z miejscem (terytorium) w taki sposób, co „wspólnota praktyki” („społeczność praktyki”) w pracy Lave i Wengera z 1989 r. W podjęciu decyzji translatorskiej pomogło mi rozróżnienie, jakie uczynił w odniesieniu do angielskiego *community* Szacki (2012). Przywołany socjolog, rozróżnił dwa główne znaczenia tego pojęcia jako: (1) zbiorowości terytorialnej i (2) wspólnoty. Wenger pokazuje różnice pomiędzy *community of practice* a *community*. Aby uczynić opis tych różnic klarownym, stosuję dla samego *community* (używanego tutaj w obu znaczeniach, o których pisze Szacki) pojęcie „społeczności”. W dalszej części tekstu powrócę do pojęcia „wspólnoty praktyki” i przedstawię jego szczegółową definicję. A teraz przejdę do „usytuowania”.

Opierając się na definicji Afeltowicza (2012), przyjmuję, że termin „usytuowanie” odnosi się w tej teorii do nierozzerwalnego związku wiedzy (ludzkiego poznania)

z działaniem, praktyką, zatem uczenie się jest procesem usytuowanym w kulturowym, materialnym i społecznym kontekście. Wenger nie podaje ścisłej definicji uczenia się, ale używa tego terminu w sposób, który świadczy o jego złożonym i wieloaspektowym charakterze.

Wyróżniłam u Wengera dwa korespondujące ze sobą podejścia do uczenia się: (1) uczenie się w obrębie wspólnoty praktyki oraz (2) uczenie się jako przekraczanie granic wspólnoty praktyki. To rozróżnienie pozwoliło mi umieścić poglądy Wengera w ramie, która oddziela uczenie się o potencjale reprodukcyjnym od uczenia się posiadającego potencjał transformacyjny. Przy czym, reprodukcję rozumiem jako utrwalanie wspólnot praktyki, włączanie nowych generacji w praktykę wspólnoty, przekazywanie kolejnym generacjom sposobów negocjowania znaczeń i powiązanych z nimi sposobów rozumienia świata. U Wengera (1998) reprodukcja nie jest tylko dziedziczeniem habitusu, choć ten ma znaczenie dla praktyki. Transformację rozumiem natomiast jako zmianę w praktyce wspólnoty, ewolucję praktyki. Przyjmuję więc węższe rozumienie, aniżeli pojawia się w książce Wengera (1998), gdzie transformacja jest zarówno zmianą praktyki wspólnoty, jak i zmianą postrzeganą z perspektywy jednostki, która transformuje swoje doświadczenia i kompetencje, dzięki przynależności do wspólnoty praktyki, a więc która przemieszcza się na trajektorii uczenia się we wspólnocie praktyki. Używany przeze mnie termin „potencjał transformacyjny” odnosi się do wymiaru uczenia się wspólnoty. Podejście to nie powinno być łączone z transformatywnym uczeniem się Mezirova.

Przedstawione podejście jest spójne z poglądem Gullbekka (2016), który uczenie się, w teorii Wengera, postrzega jako proces, odnoszący się jednocześnie do (1) reprodukcji i stabilizowania wspólnoty praktyki, w której istnieje praktyka oraz (2) zmiany praktyki. Jednakże rozróżnienie to nie implikuje istnienia specjalnego, odseparowanego od reszty świata rodzaju działalności, który nazywamy uczeniem się (por. Wenger, 1998).

UCZENIE SIĘ W OBRĘBIE WSPÓLNOTY PRAKTYKI

Opis uczenia się, które ma miejsce w obrębie wspólnoty praktyki, podzieliłam na dwie części. W pierwszej przedstawiam wymiary uczenia się we wspólnocie praktyki. W drugiej części natomiast przedstawiam kategorie stosowane przez Wengera do analizy wspólnoty praktyki oraz praktyki.

WYMIARY UCZENIA SIĘ WE WSPÓLNOCIE PRAKTYKI

Pojęcie *wspólnoty praktyki* stanowi centralną kategorię, wokół której konstruowana jest narracja *Communities of Practice...* Wenger wiąże uczestnictwo we wspólnocie praktyki z uczeniem się poprzez przedstawienie kluczowych kategorii, charakteryzujących uczestnictwo we wspólnocie jako elementów procesu uczenia się i poznania (rysunek 1).



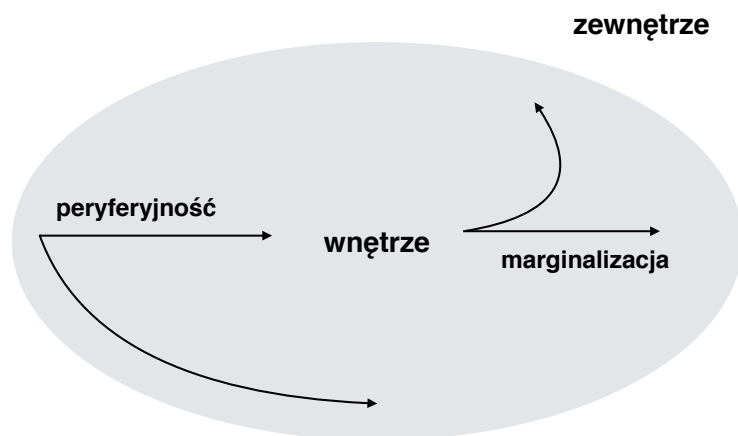
Rysunek 1. Elementy społecznej teorii uczenia się (Wenger, 1998, s. 5).

Zatem uczenie się wyraża się w: (1) członkostwie we wspólnocie praktyki (przynależność), (2) uczestnictwie w praktyce tej wspólnoty (działanie), (3) konstruowaniu tożsamości (stawanie się) oraz (4) negocjowaniu znaczeń (doświadczenie).

Pierwszy wymiar uczenia się. Przynależność. Pojęcie *wspólnoty praktyki* odnosi się do złożonego systemu relacji form uczestnictwa aktorów w określonej praktyce. Zatem wzajemne uczestnictwo jest tym, co konstytuuje wspólnotę praktyki. Dlatego też nie można jej wprost utożsamiać z grupą społeczną, którą spajają określone cechy jej członków. Wenger (1998) podkreśla, że członkowie wspólnoty praktyki rozwijają oraz współdzielą praktyki, zwyczaje, artefakty, symbole, konwencje oraz historie (w tym historię praktyki). Wspólnoty praktyki najczęściej nie posiadają swojego oznaczenia, specyficznej nazwy i dlatego można powiedzieć, że najczęściej są niewidoczne. Mogą być analizowane odrębnie, co nie oznacza przyjęcia założenia o ich izolacji od reszty świata, lub też postrzegane jako część układu wspólnot, którą Wenger nazywa konstelacją wspólnot praktyki. To, co jest konstelacją, zależy od przyjętej perspektywy, dlatego też wspólnota może być częścią jednej lub wielu konstelacji jednocześnie.

Wspólnoty praktyki, należące do tej samej konstelacji, mają m.in. wspólne korzenie historyczne, ich przedsięwzięcia są powiązane, mają podobne warunki działania, uczestniczą w tym samym dyskursie, współdzielą artefakty i mają wspólnych członków. W odniesieniu do konstelacji można mówić o nadrzędnym przedsięwzięciu wspólnot. Przykładem może być konstelacja pracowników nauki w Polsce, któ-

rej częścią są m.in. wspólnoty pracowników uczelni, wspólnoty fizyków, wspólnoty pedagogów itp. Życie wspólnot praktyki może być krótkie lub długie, jednakże czas trwania nie musi wpływać na stopień oddziaływania tych wspólnot na konstruowanie tożsamości swoich członków. Przynależność do jednej wspólnoty praktyki nie wyklucza przynależności do innej wspólnoty. Wręcz przeciwnie, każdy człowiek przynależy do wielu wspólnot praktyki jednocześnie (np. może należeć do wspólnoty strażaków i wspólnoty osób łowiących ryby w wolnym czasie). Wenger określa to jako wieloczłonkostwo (*multimembership*). Co więcej, człowiek może w ciągu życia wielokrotnie wchodzić do różnych wspólnot praktyki i opuszczać je. Będąc członkiem wielu wspólnot, może określać swoje usytuowanie w nich, które wyraża się w charakterze uczestnictwa: pełnego, peryferyjnego lub marginalizowanego. Charakter uczestnictwa z kolei pozwala wypowiedzieć się na temat pozycji osoby na trajektorii wspólnoty praktyki. Rysunek 2 pokazuje różnice pomiędzy trajektoriami przy różnym charakterze uczestnictwa.



Rysunek 2. Relacje uczestnictwa i nie-uczestnictwa (Wenger, 1998, s. 167).

Uczestnictwo o charakterze pełnym, czyli pełne uczestnictwo oznacza, że człowiek jest – jak to określa Wenger (1998) – na znanym sobie terytorium, może sam sobie poradzić z praktyką, co wiąże się z tym, że doświadcza, jak „pracują” jego kompetencje i postrzega siebie samego jako kompetentnego, wie, za co odpowiedzialni są inni członkowie wspólnoty praktyki, gdyż rozumie, w jakim przedsięwzięciu on i inni uczestniczą. Takie uczestnictwo jest charakterystyczne dla „wyjadaczy” (*old-timers*), którzy są osobami znajdującymi się wewnątrz, czyli wtajemniczonymi (*insiders*) w praktykę.

Uczestnictwo o charakterze peryferyjnym, czyli peryferyjne uczestnictwo, oznacza, że człowiek uzyskał zgodę (od członków wspólnoty) do udziału w praktyce na określonych zasadach i, tym samym, ma okazję doświadczyć uczestnictwa w rze-

czywistej praktyce. Ograniczenia mogą działać na jego korzyść, gdyż służą sukcesywnemu poznawaniu i utrwalaniu praktyki wspólnoty. Jednakże, jak zauważa Davies (2005), dostęp do praktyki może być dozowany i wówczas ograniczenia, mające sprzyjać pełnemu poznaniu praktyki, uniemożliwiają lub spowalniają przesuwanie się na trajektorii w kierunku centrum wspólnoty. W ten sposób mogą być eksploatowane hierarchiczne relacje, które, zdaniem Malewskiego, (2010) odzwierciedlają pozycje we wspólnocie praktyki. Sam Wenger (1998) wyraźnie dystansuje się od postrzegania wspólnot praktyki z perspektywy relacji władzy, nie mówi wprost o jej hierarchiczności. U niego władza (*authority*) rozpatrywana jest jako element negocjowania znaczeń we wspólnocie, jako zdolność do działania, ukierunkowanego na realizację przedsięwzięcia. Także koncepcja legitymizacji peryferyjnego uczestnictwa może być postrzegana w kategoriach relacji władzy, gdyż wspólnoty praktyki mogą hamować rozwój członków wspólnoty oraz nie być otwarte na wszystkich nie-członków wspólnoty i, tym samym, ograniczać dostęp do praktyki, nie jest ona dostępna dla każdego zainteresowanego. Zdaniem Coxa (2012), niesytuowanie praktyki w odniesieniu do takich aspektów władzy, jak np. stosunki gospodarcze czy patriarchalne relacje płci, stanowi słabe ogniwo tej teorii. Uczestnictwo peryferyjne jest charakterystyczne dla nowicjuszy (*newcomers*), którzy wchodzą do wspólnoty jako nie-uczestnicy z perspektywą osiągnięcia pełnego członkostwa. Ich trajektoria przebiega na obrzeżach wspólnoty praktyki i może, z czasem, przesuwać się w kierunku centrum.

Uczestnictwo o charakterze marginalizowanym, czyli marginalizowane uczestnictwo również odbywa się na obrzeżach wspólnoty i jest ograniczone jak uczestnictwo peryferyjne, przy czym – z uwagi na decyzje wspólnoty – prowadzi do wykluczenia osoby ze wspólnoty praktyki lub do marginalizowania jej udziału we wspólnocie (a nie jak w peryferyjnym do pełnego uczestnictwa). Zatem ograniczenia działają tutaj na niekorzyść uczestnika. Trajektoria marginalizowanych członków przenosi ich na obrzeża praktyki wspólnoty lub poza jej granice. Marginalizowanie uczestnictwa może następować również na skutek decyzji samego uczestnika, który „porzuca” daną wspólnotę praktyki.

Drugi wymiar uczenia się. Działanie. Praktyka jest u Wengera (1998) robieniem czegoś (*doing*), co ma swój historyczny i społeczny kontekst, dzięki któremu to, co robimy, jest znaczące. Z tym koresponduje postrzeganie praktyki jako procesu, dzięki któremu „możemy doświadczać świata i naszego zaangażowania, jako znaczących” (Wenger, 1998, s. 51). Działania członków wspólnoty nie są mechaniczne (nie stanowią reakcji na zewnętrzne bodźce), ale ukierunkowane na cel, co pokazuje teleologiczny charakter praktyki. Dlatego też to samo lub podobne działanie może mieć odmienne znaczenie w różnych wspólnotach praktyki (por. Cox 2012). Pojęcie praktyki obejmuje zarówno to, co jest: (1) eksplicytne: *język, narzędzia, dokumenty, obrazy, symbole, odpowiednio zdefiniowane role, określone kryteria, skodyfikowane procedury, reguły, kontrakty* oraz (2) implicytne: *relacje, milczące konwencje, subtelne sygnały, niezliczone gesty, rozpoznawalne intuicje, specyficzne postrzeganie, dostrojoną wrażliwość, ucieleśnione rozumienie, przyjęte założenia oraz podzielane poglądy na świat*

(s. 47), w tym wiedzę ucieleśnioną (*embodied knowledge*) (np. pisanie na klawiaturze, jeżdżenie na rowerze). Praktyka jest zawsze wytworem wspólnoty, nie ma znaczenia, jak wiele zewnętrznych ograniczeń wpływa na ten wytwórczy proces (Wenger-Trayner, 2013). Członkami wspólnoty praktyki są wyłącznie ludzie. Wenger (1998) nazywa ich aktorami. Artefakty, takie jak urządzenia, książki, budynki, mogą odgrywać dużą rolę w praktyce, ale nie są postrzegane jako członkowie wspólnoty lub – posługując się językiem teorii aktora-sieci – nieludscy aktanci, nie wchodzą w interakcje (tak, jak ludzie), ale stanowią ucieleśnienie ludzkiej wiedzy (Fox, 2002).

Trzeci wymiar uczenia się. Stawanie się. Aktorzy uczestniczą we wspólnocie praktyk. To uczestnictwo nie odnosi się u Wengera (1989) do pojedynczego działania, ale do całościowego procesu: (1) bycia czynnym uczestnikiem praktyk (wielu) wspólnot praktyki oraz (2) konstruowania tożsamości w odniesieniu do tych wspólnot praktyki. Uczestnictwo jest więc procesem tożsamościotwórczym, procesem *stawania się*, gdyż pozwala kształtować to, kim jesteśmy i jak interpretujemy to, co robimy i czego nie robimy. Zdaniem Adams (2010), oznacza to, że nasza tożsamość jest kształtowana zarówno przez uczestnictwo, jak i nie-uczestnictwo, a więc przez włączanie się w praktyki jednych wspólnot (wielouczestnictwo) i niewłączanie się w praktyki innych wspólnot. Tożsamość ma charakter kolektywny lub jest kolektywna (por. Kurantowicz 2007), w tym sensie, że może być konstruowana przez osobę w odniesieniu do wspólnoty praktyki (tożsamość jednostki) lub może być konstruowana przez wspólnotę praktyki (tożsamość wspólnoty praktyki). Wenger uważa, że uczestnictwo łączy w sobie: działanie (*doing*), mówienie (*talking*), myślenie (*thinking*), odczuwanie (*feeling*) oraz przynależność (*belonging*). Dlatego jest to bardzo pojemna kategoria i nie powinna być traktowana jedynie jako synonim współpracy (*collaboration*) między członkami wspólnoty praktyki. Kształtowanie tożsamości stanowi u Wengera centralne pojęcie, opisujące sprawczość.

Czwarty wymiar uczenia się. Doświadczenie. Wymiar uczenia się, jakim jest *doświadczenie*, wyraża się w procesie negocjowania znaczeń. Na wstępie uznaję za konieczne przedstawienie, jak rozumiem pojęcie znaczenia i jak to pojęcie interpretuje Wenger. Powołując się na Petersa (2015), który rekonstruuje źródła myśli Locka, przyjmuję, że pojęcie znaczenia odnosi się do przejścia od tego, co prywatne do tego, co wspólne. Jest więc działaniem społecznym i publicznym. Znaczenie nie jest ustalone raz na zawsze, jest wytwarzane, dyskutowane i dyskursyjne. Wenger (1989) wskazuje jako źródło swojego rozumienia omawianego pojęcia *Dociekania filozoficzne* Wittgensteina. Znaczenie nie istnieje niezależnie od działalności, ale znaczeniem słowa jest „użycie go w języku” (Wittgenstein 1958/1972). Odnosząc to rozumienie do języka Wengera, można powiedzieć, że znaczenie jest usytuowane, gdyż użycie (słowa) w języku jest usytuowane w czasie i przestrzeni, w określonej sytuacji, jest częścią pewnej działalności.

Negocjowanie znaczeń to interakcja uczestnictwa i reifikacji. Relację między tymi procesami – elementami negocjacji – nazywamy dwoistością. Negocjowanie znaczeń zachodzi w różnych sytuacjach, nawet w rutynowych działaniach, dlatego też Wenger (1998) uważa, że oddaje ono zaangażowanie ludzi w świat (wytwarza

nowe relacje „ze światem” oraz „w świecie”). Rysunek 3 pokazuje tę szczególną relację uczestnictwa i reifikacji w negocjowaniu znaczeń.



Rysunek 3. Dwoistość uczestnictwa oraz reifikacji (Wenger, 1998, s. 63).

Przykładem, w którym zachodzi negocjowanie znaczenia, może być wprowadzanie po raz pierwszy danych o konferencji do kalendarza elektronicznego, a zatem poznanie tego narzędzia (uczenia się go). Kalendarz reifikuje szeroki zakres znaczeń. Powstał, gdyż istniała potrzeba społeczna, która doprowadziła do wytworzenia kalendarzy elektronicznych, a także specyficznej formy uczestnictwa, w tym działania, polegającego na organizowaniu czasu za pomocą kalendarza elektronicznego. A jednak podczas wprowadzania danych o konferencji dokonujemy na nowo definicji tego, czym jest kalendarz elektroniczny, w odniesieniu do naszej formy uczestnictwa, która – jak podaje Wenger (1998) – kontekstualizuje jego znaczenie.

We wspólnotach praktyk dokonywana jest reifikacja (*reification*). Proces ten opisuje to, jak konstruujemy nasze znaczenia w świecie, tak, że stają się one „rzeczami”, które odbieramy jako rzeczywiście istniejące w świecie, niezależne od nas. Ujawnia się to w szczególności w języku, gdy mówimy o zreifikowanych pojęciach abstrakcyjnych tak, jakby były one rzeczami, np. gdy mówimy o parametrycznym i eksperckim wymiarze oceny pracowników naukowych na uczelniach jako o rzeczywistych bytach. Możemy też reifikować samych siebie oraz wspólnoty, do których należymy. Czubak-Koch (2014) zwraca uwagę, że ta reifikacja jest „materializacją” procesu stania się „kimś” poprzez doświadczenie. Reifikowane mogą być także obiekty fizyczne, co pozwala członkom wspólnoty doświadczać ich znaczeń. Na przykład, budynek uczelni reifikuje całą sieć znaczeń, w tym relacje między studentami a wykładowcami, oczekiwania wobec studentów, konwencje, rytuały (np. egzaminy ustne). Zda-

niem Wengera (1998), reifikacja wpływa na nasze doświadczanie świata. Reifikacja obejmuje różne procesy, w tym: „tworzenie, projektowanie, nazywanie, kodowanie, opisywanie, postrzeganie, interpretowanie, używanie, ponowne używanie i przekształcanie” (Wenger, 1998, s. 59).

Negocjowanie znaczeń jest więc, z jednej strony, kontekstowe i unikalne (gdyż usytuowane w miejscu i czasie), z drugiej strony – dynamiczne i historyczne. Jest trwającym procesem, który może obejmować zarówno interpretację, jak i działanie. Wenger podkreśla, że uczenie się jest „po pierwsze i przede wszystkim zdolnością do negocjowania znaczeń” (Wenger, 1998, s. 226). Można więc przyjąć, że jest to sedno uczenia się lub jego najważniejszy wymiar.

Dalszą część poświęcam uczeniu się w obrębie wspólnoty praktyki. Rozwijam w niej pojęcia *wspólnoty praktyki* oraz *praktyki*. Przedstawiam problemy związane z zastosowaniem *wspólnoty praktyki* jako kategorii analitycznej. Następnie pokazuję kategorie analityczne, które Wenger proponuje do opisywania *praktyki*.

WSPÓLNOTA PRAKTYKI

Badacze wspólnot praktyki mają utrudnione zadanie, gdyż te nie są często zreifikowane w dyskursie. Pomocne w ustaleniu, czy wspólnota została ustanowiona są wskaźniki Wengera (1998). Według niego, wspólnotę charakteryzują: (1) trwałe, wzajemne relacje, harmonijne lub konfliktowe, (2) współdzielone sposoby zaangażowania w realizację wspólnych przedsięwzięć, (3) szybki przepływ informacji i rozprzestrzenianie innowacji, (4) brak wprowadzenia (np. w dyskusję), gdyż rozmowy i interakcje stanowią kontynuację trwającego procesu, (5) bardzo szybko zdefiniowanie problemu do przedyskutowania, (6) istotne nakładanie się zakresów kompetencji członków wspólnoty, (7) poznanie tego, co wiedzą inni, co mogą wykonać i jaki może być ich wkład w przedsięwzięcie, (8) wzajemne definiowanie tożsamości, (9) zdolność do oceny zasadności działań i ich produktów, (10) specyficzne narzędzia, reprezentacje i inne artefakty, (11) wiedza ustna, podzielane historie, opowieści, żarty branżowe, (12) żargon i skróty myślowe w komunikacji, (13) pewne style rozpoznawane jako przejaw członkostwa, (14) podzielana perspektywa patrzenia na świat, wspólny dyskurs (s. 125–126). Jednakże, jak pokazuje Davies (2005), stwierdzenie, czy wspólnota praktyki się ukonstytuowała, przysparza kłopotów. Badaczka pokazuje to na przykładzie studentów danej uczelni, którzy mogą stanowić wspólnotę praktyk, ale nie muszą. Davies pokazuje w ten sposób, że źródłem błędu jest postrzeganie każdej społeczności jako wspólnoty praktyk. Zdaniem przywoływanych przez nią Ekcert oraz Connell-Ginet (1995, za: Davies, 2005), pytania o to, czy społeczność jest wspólnotą praktyki, pomijają istotną kategorię, jaką jest przedsięwzięcie. To właśnie wspólne przedsięwzięcie sprawia, że członkowie wchodzą we wzajemne relacje ze sobą, podejmują wysiłek, służący temu przedsięwzięciu. Według Coxa (2005), wspólnoty praktyki postrzegane są jako dynamiczne i negocjowalne, z uwagi na swo-

je nieuporządkowanie, natomiast społeczności jako statyczne. Zgadzam się z Davies (2005), że większy poziom precyzji (w definiowaniu wspólnoty praktyki) pozwoliłby uniknąć nieporozumień, w szczególności stawiania znaku równości między każdą społecznością a wspólnotą praktyki. Z drugiej strony, czy takie doprecyzowanie byłoby zasadne, czy nie ograniczałoby możliwości wykorzystania tej teorii uczenia się? Odniesienie do przedsięwzięcia pozwala badaczom w różny sposób agregować ludzi, podejmujących działania służące wspólnemu celowi, z zastrzeżeniem, że nie chodzi wyłącznie o instrumentalny cel. Zdaniem Coxa (2012), takie zdefiniowanie wspólnoty praktyki jest, z jednej strony, użyteczne, gdyż pozwala postrzegać samą praktykę w ograniczonych ramach, identyfikować ją jako procesy wewnątrz wspólnoty (peryferyjne uczestnictwo, przesuwanie się na trajektorii) oraz jako procesy przekraczania granic wspólnoty, z drugiej zaś strony – może rodzić trudności w określeniu przez badacza granic praktyki (wspólnoty praktyki).

Wewnątrz wspólnoty zapisana jest współdzielona historia uczenia się, która ponownie łączy w sobie elementy uczestnictwa i reifikacji. Sposób działania może być zapisany w oficjalnych procedurach, które ulegają zmianom. I tak zreifikowana metoda jest zapamiętywana (dzięki spisanim procedurom) i zapomniana (poprzez zmianę procedur). Jednakże sposób działania jest też zapisany w trajektoriach członków wspólnoty, których historie uczenia się stają się częścią historii uczenia się wspólnoty praktyki. Wspólnoty mają swoje cykle życiowe, które Wenger (1998) nazywa też cyklami reprodukcyjnymi. Odnoszą się one do ciągłości i braku ciągłości wspólnoty. Ten brak ciągłości dotyczy m.in. zmiany, jaka następuje z chwilą, gdy nowicjusz (*newcomer*) przesuwa się na swojej trajektorii w kierunku rdzenia wspólnoty⁴, a zatem gdy następuje generacyjna zmiana. Zmiana pociąga za sobą lawinę kolejnych zmian, przesunięć na pozycjach we wspólnocie praktyki. I tak, niedawni nowicjusze mogą stać się nowymi „wyjadaczami” (*old-timers*). Ta zmiana ma nie tylko znaczenie dla samej praktyki, ale też dla procesu konstruowania tożsamości. Ona ujawnia uczestnikom, jakie są ich obecne kompetencje, jaki postęp uczynili od ostatniego cyklu (np. dzięki wejściu w rolę wyjadacza objaśniającego nowicjuszowi dane działanie). Zmiany te mogą wiązać się z konfliktami, nowymi wyzwaniem oraz oczekiwaniami. Pojawianie się nowych członków wspólnoty prowadzi do spotkań generacji, wymaga integrowania przybyłych ze wspólnotą oraz sukcesywnego włączania ich w praktykę. Początkowo, wspólnota legitymizuje ich peryferyjne uczestnictwo, oferując im dostęp do różnych wymiarów praktyki (np. do wzajemnego zaangażowania w praktykę, do repertuaru) i angażując ich w rzeczywiste działania, jednocześnie nie oczekując od nich zbyt wiele i akceptując ewentualne potknięcia. Nowicjusze z czasem i na swój sposób utrwalają tę praktykę. Jednakże, jak podkreśla Malewski (2010), proces ten rzadko kiedy ma formę uległego przejmowania wzorów (działania) przez nowicjuszy od wyjadaczy. Rodzi to napięcia, wynikające z kwestionowania przez nowicjuszy starego porządku, zatem kwestionowania znaczeń, które muszą na nowo być negocjowane we wspólnocie. To właśnie brak konformistycznej postawy nowicjuszy jest źródłem braku ciągłości wspólnoty w generacyjnej zmianie. Źródłem braku ciągłości wspólnoty są też zmieniające się warunki zewnętrzne (np. wprowadzenie nowego

oprogramowania, nowy stan prawny), mogące prowadzić do kryzysu, który wspólnota rozwiązuje, angażując się w podtrzymywanie swojej struktury (w rozumieniu wewnętrznych relacji). To, co jest trwałe (ciągłość), i to, co ową trwałość zaburza (brak ciągłości), pozostaje więc w dynamicznej równowadze, która pozwala wspólnocie trwać i radzić sobie z kryzysami. Brak równowagi może jednak tę strukturę zaburzyć i doprowadzić do rozpadu wspólnoty praktyki. O spotkaniach generacyjnych Wenger (1998) pisze jako o uczeniu się, jednakże w jego objaśnieniu owych spotkań dostrzec można dwa aspekty uczenia się: reprodukcyjny (utrwalanie praktyki przez nowicjuszy), jak i transformacyjny (zmiana praktyki wspólnoty dzięki włączaniu się nowych generacji lub pod wpływem zewnętrznych sił).

PRAKTYKA

Werner wskazuje następujące wymiary praktyki: (1) wzajemne zaangażowanie (*mutual engagement*), (2) wspólne przedsięwzięcie (*joint enterprise*) oraz (3) współdzielony repertuar (*a shared repertoire*).

Pierwszy wymiar praktyki. Wzajemne zaangażowanie. Wzajemne zaangażowanie oznacza nasze zaangażowanie we wspólnotę praktyki. W szczególności, oznacza to zaangażowanie w coś, co jest istotne dla tej wspólnoty, a jest zgodne z naszymi kompetencjami i uwzględnia kompetencje innych. Określa więc, co robić, a czego nie robić. Członkowie wspólnoty nie muszą być (choć mogą) homogeniczną grupą i dlatego mogą różnić się od siebie, np. wiekiem, stażem, kolorem skóry, wykształceniem. Przy różnorodnej odpowiedzialności za podejmowane działania, członkowie realizują wycinek przedsięwzięcia, ale są względem siebie komplementarni, jak np. pracownicy uczelni, przygotowujący dokumentację na temat wydziału dla Polskiej Komisji Akredytacyjnej, posiadają różną wiedzę i dlatego mogą przygotować poszczególne dokumenty, przedstawiające inne aspekty pracy wydziału. Uczestnicy wspólnoty mogą też realizować podobne działania, jak np. sprzedawcy na kasach w określonej sieci marketów. Zaangażowanie nie wymaga bliskości geograficznej (członkowie wspólnoty mogą się kontaktować za pośrednictwem internetu), choć bliskość taka może być pomocna. Relacje wzajemnego zaangażowania zorganizowane są wokół tego, co jest do zrobienia. Wzajemne zaangażowanie to także praca nad podtrzymaniem wspólnoty praktyki. Illeris (2006) uważa, że w tej koncepcji nie uwzględnia się konfliktów społecznych. W istocie, nie są one mocno wyeksponowane w głównym dziele Wengera. Autor nie odnosi problemów konfliktów społecznych do empirii. Jednakże uwzględnia konflikty społeczne w opisie wzajemnego zaangażowania. Zdaniem Wengera (1998), konflikty, nieporozumienia i napięcia mogą zdarzać się we wspólnocie, a nawet mogą stanowić jej istotną cechę spajającą wspólnotę. Zatem wspólnota praktyki nie musi implikować relacji przyjaźni między jej członkami. Częścią wspólnoty praktyki mogą być plotki, rywalizacja, a nawet wzajemna niechęć.

Drugi wymiar praktyki. Wspólne przedsięwzięcie. Wspólne przedsięwzięcie jest definiowane przez uczestników w samym procesie jego realizacji. Wiąże się za-

również ze stawianym przez członków wspólnoty celem, jak i odpowiedzialnością za działania, stanowiącymi integralną część praktyki. Proces ustalania przedsięwzięć ma charakter negocjacyjny, zatem przedsięwzięcia nie są statyczne i zmieniają się w czasie. Negocjacom podlegają również działania, za które członkowie podejmują odpowiedzialność. Proces ten, co podkreśla Wenger (1998), musi być niekiedy wymuszony, aby umożliwić utrzymanie praktyki w ryzach. Przedsięwzięcie ukierunkowuje energię społeczną, a zatem pobudza członków wspólnoty do działania.

Trzeci wymiar praktyki. Współdzielony repertuar. Współdzielony repertuar obejmuje elementy językowe i pozajęzykowe, np. procedury, słowa, narzędzia, sposoby wykonywania (działania), historie, gesty, symbole, pojęcia, które zostały przez wspólnotę wytworzone lub przystosowane, a tym samym stały się częścią praktyki (Wenger, 1998). Ta lista zawiera elementy, które mogą być kojarzone z procesem reifikacji oraz uczestnictwa. Częścią repertuaru mogą być więc np. metody prowadzenia dzienników badawczych przez uczonych z danej dyscypliny lub pojęcia używane przez współpracujących programistów. Repertuar obejmuje również dyskurs, to, co i jak mówią członkowie wspólnoty o świecie. Współdzielony repertuar jest dostępny dla członków wspólnoty, gdyż jest wpisany w historię wzajemnego zaangażowania. Jednakże pozostaje otwarty do wykorzystania w nowych sytuacjach, a tym samym do reinterpretacji.

W podsumowaniu opisu uczenia się wewnątrz wspólnoty pragnę zwrócić uwagę, że uczenie się to ma potencjał reprodukcyjny, gdyż ukierunkowane jest na przekazywanie sposobów działania i rozumienia tego działania między generacjami, a tym samym utrwalanie praktyki, z drugiej zaś strony ma też wymiar transformacyjny, gdyż nowe generacje, włączane do uczestnictwa we wspólnotach praktyki, mogą wpływać na zmiany ich praktyki.

UCZENIE SIĘ JAKO PRZEKRACZANIE GRANIC WSPÓLNOTY PRAKTYKI

W książce Wengera (1998) termin „uczenie się” odnosi się, przede wszystkim, do tego, co dzieje się we wspólnocie. Wspólnoty praktyki stają się światem człowieka, a uczenie się jest jego relacją z tym światem (por. Wenger-Trayner, 2013). Początkowo ta relacja – człowieka i danej wspólnoty – umiejscowiona jest na „krawędziach” dzięki otwarciu się wspólnoty praktyki na nowych członków, co Lave i Wenger (1991) nazwali w swoim wspólnym dziele „legitymizacją peryferyjnego uczestnictwa”. Uczenie się jest zwrócone w kierunku rdzenia wspólnoty, jest więc przesuwaniem się jej uczestników z peryferiów do centrum. Jednak Wenger dostrzega również potencjał uczenia się jako wychodzenie poza wspólnotę praktyki, poza jej granice. Ustawia tym samym zwrot wektora (uczenia się) w przeciwnym kierunku. Używa określenia „reszta świata” dla nazwania tego, co znajduje się poza daną wspólnotą. Wenger (1998) umiejscawia wspólnotę praktyk w większym układzie, opisując relacje między wspólnotami praktyki, które nazywa „sposobami utrzymania połączenia z resztą świata” (s. 103). Pokazuje, że wspólnoty nie są odizolowane od reszty świata, co oznacza, że ich artefakty i członkowie nie należą wyłącznie do nich, mają nie tylko

wewnętrzną historię, ale też historię, która dostępna jest dla reszty świata. Aby określić, które relacje są zewnętrzne (względem danej wspólnoty), wprowadza kategorię granicy.

GRANICA WSPÓLNOTY PRAKTYKI

Granica jest umownym terminem, który odróżnia uczestnictwo od nie-uczestnictwa we wspólnocie praktyki. Granicę ustanawia sama praktyka, a proces (wyłaniania się granicy) ma trzy wymiary: (1) budowanie relacji między uczestnikami i rozwijanie niepowtarzalnych sposobów wzajemnego zaangażowania, (2) szczególne i złożone rozumienie własnych przedsięwzięć, sposób ich definiowania, (3) współdzielony repertuar. Przekroczenie granic nie jest łatwe dla outsiderów (Wenger, 1998). Zdaniem Davies (2005), przyjęcie, że każda osoba ma wybór, do jakiej wspólnoty praktyk chce przynależeć, jest błędnym odczytaniem zamysłu Wengera. Włączenie do wspólnoty odbywa się poprzez akceptację wspólnoty, którą nie każdy uzyska. W odniesieniu do granicy, znaczenie mają kategorie ciągłości i braku ciągłości. Ciągłość może być odczytana jako trwanie wspólnoty, gdyż powiązana jest z historią praktyki. Natomiast brak ciągłości ma miejsce, kiedy członkowie przekraczają granicę własnej wspólnoty praktyki i wchodzi w inne, co wpływa na proces formowania ich tożsamości i może transformować te wspólnoty. Granica może, ale nie musi, być zreifikowana w zewnętrznych atrybutach członków, a tym samym eksplicytna. Na przykład, granicę uczestnictwa we wspólnocie harleyowców wyznacza posiadanie odpowiedniego motocykla i specyficzny strój. To, czy widoczne elementy faktycznie wskazują granicę, zależy od charakteru wspólnoty i związku zewnętrznych elementów z uczestnictwem. Granicę można postrzegać, zdaniem Wengera (1998), także jako widoczne lub ukryte bariery dla uczestnictwa. Dobrym przykładem jest przywołany przez autora „szklany sufit” w organizacji, który jest sprzeczny ze zreifikowaną polityką tej organizacji, a jednak jest rzeczywistą barierą uczestnictwa.

POŁĄCZENIA

Przekraczanie granic Wenger (1998) utożsamia z *połączeniami* między wspólnotami praktyki. Owe połączenia wytwarzają ciągłość dzięki pomostowi ponad granicami wspólnot, co można rozumieć jako wkład innych wspólnot w konstruowanie historii praktyki innej wspólnoty. Połączenia mają dwoisty charakter, gdyż odnoszą się do reifikacji (obiekty graniczne) i uczestnictwa (pośrednictwo). Rolą obiektów granicznych oraz pośrednictwa jest, z jednej strony, budowanie pomostów między wspólnotami i w ten sposób budowanie ciągłości, z drugiej zaś strony – przerywanie ciągłości tych wspólnot na skutek połączeń z praktykami i artefaktami innych wspólnot. Rysunek 4 pokazuje charakter połączeń ustanawianych przez obiekty graniczne i pośredników (*brokers*).



Rysunek 4. Uczestnictwo i reifikacja jako połączenia (Wenger, 1998, s. 105).

Połączenie jako obiekt graniczny. Zreifikowane połączenie Wenger, za Star, nazywa „obiektem granicznym” (*boundary object*). Może nim być każdy obiekt (np. artefakt, przedmiot, historia), który charakteryzuje się: modularnością (stanowi element dwóch perspektyw), abstrakcyjnością (istnieje pomimo braku odniesienia do kontekstu), akomodacyjnością (występuje w różnych kontekstach, np. działaniach), standaryzacyjnością (podzielane są znaczenia nadawane mu w lokalnych kontekstach) (por. Kurantowicz, 2007). Bukalska (2015) definiuje obiekty graniczne jako obiekty, które są „pewnymi punktami odniesienia, które na wysokim poziomie ogólności stanowią wspólny mianownik zaangażowanych społecznych światów, natomiast w kontekście działalności i uniwersum dyskursu każdego z nich interpretowane są już inaczej” (s. 93). Takim obiektem może być, na przykład, wniosek grantowy, który jest zarówno częścią praktyki uczonych, jak urzędników, oceniających jego formalną poprawność. W tych dwóch wspólnotach jest odrębnie reifikowany, a co się z tym wiąże – nadaje się mu odmienne znaczenie. Dwie różne perspektywy, w tym dwa różne cele wspólnot, wymagają uzgodnień, które umożliwią korzystanie z tego samego dokumentu, tj. włączenie go w uczestnictwo właściwe dla różnych praktyk. W tym sensie wniosek staje się obiektem granicznym między członkami wielu wspólnot (*constituencies*), łączy praktykę wspólnoty uczonych z resztą świata, czyli z praktyką urzędników. Zdaniem Kurantowicz (2007), obiekt graniczny „pozwala zrozumieć, jak możliwe jest uczenie się poprzez konteksty, pomiędzy nimi” (s. 31).

Połączenie jako pośrednictwo. Z kolei połączenie, będące uczestnictwem, Wenger (1998) nazywa za Eckert (zob. 2000; w pracy Wengera cytowany manuskrypt) pośrednictwem (*brokering*). Pośrednicy są osobami, które mogą włączać elementy jednej praktyki do drugiej praktyki. Przykładem może być włączanie bibliotekarzy-badaczy w pracę zespołów badawczych innej dyscypliny (niż bibliotekoznawstwo). Mogą oni oddziaływać na sposób wyszukiwania informacji o publikacjach właściwy

dla wspólnoty badaczy. Jednakże to oddziaływanie nie jest automatyczne. Nie zawsze wprowadzenie osoby z zewnątrz będzie skutkowało zmianą praktyki wspólnoty. A zatem bibliotekarz-badacz, włączony tymczasowo do wspólnoty badaczy, może nie wpłynąć na sposób wyszukiwania informacji właściwy dla jej członków. To ograniczenie dobrze opisuje Davies (2005). Badaczka twierdzi, że samo wielouczenictwo nie musi prowadzić do pośrednictwa, a zatem poprzez wielouczenictwo nie następuje automatycznie importowanie praktyk z jednej wspólnoty do drugiej. Ponadto Davies (2005) poddaje krytyce sposób użycia kategorii pośrednika przez Wengera. Według niej, status pośrednika, jego usytuowanie we wspólnocie jest niejasne. Wenger wprawdzie pisze, że pośrednicy nie dążą do stania się pełnymi uczestnikami, a więc nie ukierunkowują swoich wysiłków na rdzeń wspólnoty, ale Davies (2005) dodaje, że nie dążą oni do utrwalenia praktyki, czyli zachowania *status quo*. To argument za tym, że nie mogą stać się „wyjadaczami”, których trajektorie zbliżają się do rdzenia wspólnoty. Zatem, czy są na pozycji peryferyjnej? Gdyby tak było, możliwość ich uczestnictwa i oddziaływania na wspólnotę byłaby, jak uzasadnia Davies (2005), ograniczona. Nie mogliby również transformować praktyk innych, nie znając ich, co stanowi dodatkowy argument za tym, że nie są nowicjuszami. Wenger (1998) rozwiązuje ten problem, wprowadzając kategorię ambiwalentności. Charakteryzuje ona relacje pośredników ze wspólnotami (pomiędzy którymi przenoszą praktyki). Są oni jednocześnie uczestnikami i nie-uczestnikami praktyk tych wspólnot. Można więc powiedzieć, że pośrednicy nigdy nie stają się do końca częścią światów tych wspólnot, są w pewien sposób od nich odizolowani. W przywołanym przykładzie można założyć, że bibliotekarze-badacze, realizujący wspólne projekty z badaczami innych dyscyplin, przestają być silnie związani z codzienną praktyką biblioteczny, która może mieć w większej mierze charakter administracyjny niż naukowy, ich perspektywa patrzenia, np. na wyszukiwanie informacji o publikacjach, jest inna, gdyż silniej związana z praktykami badawczymi. Wchodząc do wspólnoty badaczy reprezentujących inne dyscypliny, nie mogą również stać się ich częścią (nie jest to ich celem). Rozwiązaniem korespondującym z krytyką Davies, jest uznanie pośrednictwa jako szczególnej pozycji człowieka we wspólnocie praktyki, pogodzenie się z niemożnością usytuowania pośredników na trajektorii uczenia się we wspólnocie praktyki poprzez użycie kategorii nowicjusza i „wyjadacza” (autor nie analizuje trajektorii pośredników, ale raczej skupia się na ich roli w budowaniu relacji między wspólnotami), jak również przyjęcie, za Wengerem (1998), że pośrednicy mogą tworzyć własne wspólnoty (budować sojusze) z osobami na podobnej pozycji i w ten sposób walczyć z poczuciem wykorzenienia wynikającym z owej ambiwalencji.

TYPY POŁĄCZEŃ MIĘDZY WSPÓLNOTAMI

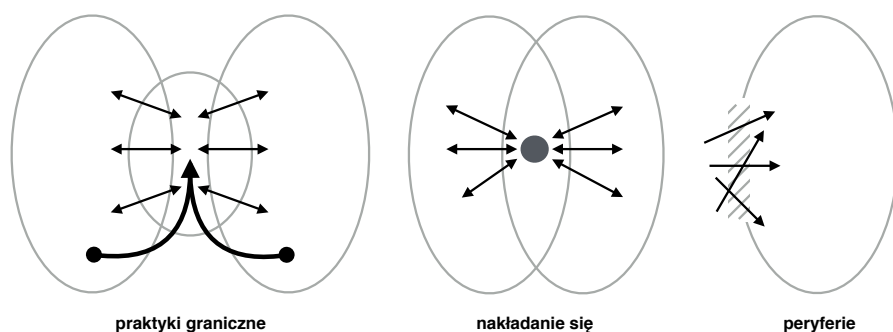
Według Wengera (1998), wyróżnić można trzy typy połączeń między wspólnotami: (1) połączenia komplementarne, (2) spotkania graniczne oraz (3) praktyki. Te typy połączeń nie są względem siebie rozłączne, raczej służą do wyeksponowania innych aspektów relacji między różnymi wspólnotami, a także w pewnej mierze we-

wnątrz jednej wspólnoty. Te połączenia odnoszą się do działań nie tylko pośredników, ale także członków wspólnoty, mających innych status, dlatego nie powinny być rozumiane wyłącznie jako formy działania pośredników.

Pierwszy typ połączenia. Połączenie komplementarne. Połączenia komplementarne wytwarzają zastępcze doświadczenie. Przykładem może być relacja między mężem a żoną, w której mąż uzyskuje dostęp do świata przeżywanego żony, związanego z jej rolą zawodową. Jeżeli jest ona prawnikiem to mąż może rozumieć branżowe żarty prawnicze, żargon, mimo że nie uczestniczy w rzeczywistej praktyce. Brak zaangażowania w praktykę sprawia, że jego wiedza o świecie prawników jest bardzo fragmentaryczna.

Drugi typ połączenia. Spotkanie graniczne. Innym rodzajem połączenia są spotkania graniczne. Spotkania graniczne, w zależności od relacji między uczestniczącymi stronami, mogą mieć charakter: (1) połączenia jeden-do-jednego (*one-on-one*), które stanowi rozmowę pomiędzy dwoma osobami, z których każda należy do innej wspólnoty, (2) immersji (*immersion*), czyli zanurzenia się przez członków jednej wspólnoty w praktyce innej wspólnoty, (3) delegacji (*delegations*), czyli spotkania delegatów różnych wspólnot, relacja ma wówczas charakter złożony, gdyż włącza negocjacje między uczestnikami tej samej wspólnoty, a także negocjacje między uczestnikami różnych wspólnot, taka relacja umożliwia członkom jednej wspólnoty poznanie sposobów, w jakie inne wspólnoty negocjują. Te typy spotkań granicznych różnią się od siebie kierunkami połączeń między wspólnotami: połączenie jeden-do-jednego oraz delegacja są dwukierunkowe, natomiast immersja jest jednokierunkowa.

Trzeci typ połączenia. Praktyka. Praktyka, jako rodzaj połączenia wychodzi poza spotkania graniczne. O ile w spotkaniach granicznych znaczenie ma wgląd w praktykę innej wspólnoty, to połączenie typu praktyka odnosi się do wspólnego przedsięwzięcia, czegoś, co może być wspólnie realizowane przez różne wspólnoty i przyczyniać się do budowania relacji między wspólnotami oraz włączania elementów granicznych do repertuarów tych wspólnot. Zobrazować to może przykład wspólnot badaczy, z których jedna wykorzystuje komputerowe programy do analizy danych jakościowych, a druga nie korzysta z takich programów, ale dysponuje odpowiednim drzewem kodowym do analizy danych. W przypadku spotkań granicznych, wgląd w praktykę może polegać na rozmowie pomiędzy członkami wspólnot o ułatwieniach, jakie przynosi wykorzystywanie takiego oprogramowania w badaniach. Praktyka rozumiana jako połączenie wymagałaby z kolei jakiegoś działania, wpisanego we wspólne przedsięwzięcie. W omawianym przypadku, osoby ze wspólnoty badaczy, nieużywających oprogramowania, ale mających odpowiednie kompetencje informatyczne, mogłyby współdziałać z osobami ze wspólnoty badaczy, korzystających z oprogramowania, w celu przeanalizowania dużego zbioru danych jakościowych. Praktyka jako połączenie może mieć formę: (1) praktyki granicznej (*boundary practices*), (2) nakładania się (*overlaps*), (3) peryferiów (*peripheries*). Rysunek 5 pokazuje relacje między wspólnotami w poszczególnych rodzajach połączeń typu praktyka.



Rysunek 5. Typy połączeń dostarczanych przez praktykę (Wenger 1998, s. 114).

Praktyka graniczna odnosi się do przedsięwzięcia, które może być rozwiązane poprzez kolektywne działanie. Wenger, odnosząc się do organizacji, podaje jako przykład takich połączeń grupy zadaniowe. Takie połączenie może doprowadzić do odizolowania od pierwotnych praktyk łączonych wspólnot i wytwarzania nowych wspólnot praktyki, co Wenger pokazuje na przykładzie wyłaniania się nowych dyscyplin naukowych. Nakładanie się odnosi się do wspólnot, które realizują podobne działania, ale, na przykład, mają inne kompetencje, a połączenie może wspierać ich działania. Jako przykład posłużyć może połączenie dwóch wspólnot badaczy, których część działalności to analiza danych zastanych z badań PISA (*Programme for International Student Assessment*). To działanie (analiza danych PISA) łączy te wspólnoty i jest obszarem nakładającym się. Połączenie typu peryferie oznacza otwarcie wspólnoty praktyki, czyli legitymizowanie uczestnictwa osób, które – w zamyśle – nie zmierzają do osiągnięcia pełnego uczestnictwa. Przyjmuje różne formy, np. Wenger (1998) wspomina o obserwacji jako o jednej z form połączeń. Przykładem takiego połączenia może być obserwacja przez pracowników biurowych uczelni działalności naukowej pracowników naukowych (np. poprzez uczestnictwo w seminariach naukowych), które nie ma na celu stanie się uczonym, ale zrozumienie, na czym działalność naukowa polega.

Podsumowując opis uczenia się jako przekraczania granic wspólnoty praktyki, można powiedzieć, że uczenie się jest relacją wspólnoty praktyki z resztą świata, z innymi wspólnotami praktyki. Relacja ta, jak pokazałam, może polegać na wytwarzaniu obiektów granicznych oraz na uczestnictwie pośredników. Może również mieć formę specyficznych połączeń między wspólnotami. Ma ona potencjał do transformowania praktyki, jej ewolucji, adaptacji przez wspólnotę praktyki innej wspólnoty, gdyż poprzez opisane relacje wytwarza pomosty ponad granicami wspólnot, dając wgląd w elementy ich praktyki. Jak podkreśla Gullbekk (2016), to wyjście poza granice wspólnoty nie sprawia, że obiektem zainteresowania Wengera staje się wyłącznie to, co na zewnątrz. Analizowanie relacji wspólnoty praktyki z resztą świata pomaga raczej rozumieć i objaśniać zmianę praktyki tej wspólnoty.

W niniejszej sekcji dokonałam rekonstrukcji teorii usytuowanego uczenia się Wengera. Wyodrębniłam i omówiłam najważniejsze pojęcia opisujące uczenie się, a także pokazałam ich wzajemne relacje. Ustaliłam, że uczenie się w teorii Wengera może być tym, co odbywa się wewnątrz wspólnoty lub relacją wspólnoty z tym, co ułożone jest poza jej granicami. W kolejnej sekcji przedstawiam wyniki analizy aplikacji teorii Wengera w badaniach nad uczeniem się kompetencji informacyjnych dorosłych.

UŻYTECZNOŚĆ TEORII WENGERA W BADANIACH UCZENIA SIĘ KOMPETENCJI INFORMACYJNYCH

W celu oceny użyteczności teorii usytuowanego uczenia się, przeanalizowałam cztery teksty naukowe z lat 2009–2016, których autorzy ją zastosowali. Analiza pozwoliła odpowiedzieć na główne pytanie: czy teoria usytuowanego uczenia się Wengera jest użyteczna do objaśniania złożoności zjawisk, występujących w polu uczenia się kompetencji informacyjnych?

Wybrane teksty prezentowały wyniki empirycznych badań nad uczeniem się kompetencji informacyjnych przez sprzedawców biletów (Moring, 2010), naukowców, uczestniczących w badaniach interdyscyplinarnych (Gullbekk, 2016), oraz pracowników karettek pogotowia (Lloyd, 2009, 2010). Cechą wspólną analizowanego piśmiennictwa było wykorzystanie teorii usytuowanego uczenia się Wengera (1998) jako ramy konceptualnej lub jako znaczącej części ramy konceptualnej.

Postawiłam następujące szczegółowe pytania, ukierunkowujące moją analizę: (1) jakie pojęcia z teorii usytuowanego uczenia się Wengera zostały wykorzystane?, (2) jakie pojęcia z teorii usytuowanego uczenia się Wengera nie zostały wykorzystane?, (3) jak autorzy posilkowali się innymi teoriami, aby wyjaśnić złożoność zjawisk, występujących w tym polu badawczym? Dzięki odpowiedzi na te pytania mogłam zorientować się, jak stosowana jest siatka pojęciowa Wengera, a także spróbować zrozumieć, dlaczego pewne pojęcia są używane, a inne nie. W prezentowanych wynikach analizy przyjmuję zasadę stosowania (za wyjątkiem nagłówków) tylko tych terminów z teorii usytuowanego uczenia się Wengera, których użyli autorzy. Niekiedy przywołuję terminy, które nie zostały użyte przez autorów, jednakże wówczas sygnalizuję, że termin nie pochodzi z analizowanego tekstu. Wyniki mojej analizy mają następującą strukturę. Na początku przedstawiam, co jest jednostką analizy w tekstach i co stanowiło – dla autorów – punkt dostępu do wspólnoty praktyki. Następnie prezentuję, w jaki sposób w tekstach rozumiane jest pojęcie praktyk informacyjnych, stosowane do opisu danych empirycznych. W dalszej części pokazuję, czy i jak autorzy używali siatek pojęciowych Wengera właściwych dla: uczenia się w obrębie wspólnoty praktyki i uczenia się jako przekraczania granic wspólnoty praktyki oraz jakie inne wybrane teorie i pojęcia włączali do objaśniania złożoności świata społecznego.

Autorzy tekstów przyjęli inne jednostki analizy, stanowiące dla nich punkt dostępu do wspólnoty praktyki. Żaden z analizowanych tekstów nie odnosi się do wspólnoty praktyki, którego autor byłby członkiem w pełnym tego słowa znaczeniu. Zatem, za każdym razem mamy do czynienia z niepełnym dostępem do wspólnoty, który nazywam za Wengerem – połączeniem komplementarnym (autora ze wspólnotą). Doświadczenie autorów ma charakter zastępczy, mogą oni poznać wspólnotę praktyki, ale to poznanie z natury rzeczy musi być ograniczone. W ten sposób – za pomocą języka teorii Wengera – można skonceptualizować usytuowanie podmiotu poznającego (choć sam autor tego nie czyni).

Pierwszy tekst przedstawia praktykę sprzedawców biletów (Moring, 2010). Autorka, w oparciu o wywiady z dwoma nowymi pracownikami kopenhaskiej spółki kolejowej, rekonstruuje ich ścieżki uczenia się od sali szkoleniowej po zdobywanie doświadczenia w miejscu pracy. Ich osobiste historie uczenia się dają jej wgląd w elementy praktyki wspólnoty, w tym współdzielone rozumienie, sposoby uczestnictwa i negocjowania znaczeń w miejscu pracy. Pozwala również zrozumieć, jakie różnice mogą występować pomiędzy sposobami negocjowania znaczeń w dwóch różnych społecznościach, do których należą pracownicy dwóch różnych stacji kolejowych w obrębie duńskiej spółki kolejowej. Autorka nie używa sformułowania konstelacji wspólnot praktyk, mimo że odnosi wyodrębnione społeczności do większej całości, która ma cechy konstelacji.

Drugi tekst odnosi się do praktyki grupy badawczej, realizującej interdyscyplinarny projekt naukowy z zakresu epidemiologii (Gullbekk, 2016). Autor uzyskał dostęp do praktyki tej wspólnoty dzięki swoim kontaktom z Emmą, asystentką w interdyscyplinarnej grupie badawczej. Jako bibliotekarz dziedzinowy z nauk społecznych, pracujący w bibliotece uczelnianej w Norwegii, udzielał wsparcia osobom, takim jak Emma. Jego rolą było wspieranie użytkowników w rozwiązywaniu problemów (np. z wyszukiwaniem informacji) podczas konsultacji. Emma jest fikcyjną postacią i symbolizuje doświadczenia autora w kontaktach z osobami o podobnej pozycji i problemach. Autor nie relacjonuje historii praktyki Emmy, ale dokonuje interpretacji jej pozycji we wspólnocie na podstawie obserwacji tego, jak ona działa, w tym również, co ona mówi. Tym sposobem uzyskuje dostęp do relacji, jakie zachodzą we wspólnocie, do której przynależy Emma. Odczytuje, co jest sankcjonowaną praktyką tej wspólnoty i na czym polega legitymizowane peryferyjne uczestnictwo w grupie naukowców, zajmujących się badaniami interdyscyplinarnymi.

Trzeci i czwarty tekst odnoszą się do badania australijskich pracowników karettek pogotowia (Lloyd, 2009, 2010). W przypadku pracowników karettek historie praktyki zostały zebrane od nowicjuszy oraz doświadczonych pracowników w drodze wywiadów. Wywiady z nowicjuszami były przeprowadzone w dwóch etapach: na początku szkolenia (po przygotowaniu teoretycznym) oraz po odbyciu przez nich 9-miesięcznego szkolenia „na-drodze” (w karetce). Ponadto, uczestnicy badania byli również poddawani obserwacji. W badaniach wzięło udział łącznie 17 osób, w tym osoby

szkolące się, doświadczeni praktycy oraz trenerzy. Dostęp do wspólnoty praktyki miał więc charakter wielowymiarowy, gdyż był zapośredniczony poprzez wywiady z osobami, znajdującymi się na różnych pozycjach we wspólnocie, jak również poprzez bezpośrednią obserwację tego, co się dzieje. Pozwoliło to lepiej zrozumieć praktykę nowych pracowników, których uczestnictwo ma charakter peryferyjny.

Przedstawione teksty pokazują różnice pomiędzy sposobem dostępu do wspólnoty praktyki. Jednostką analizy są zarówno indywidualne osoby, jak i wspólnoty praktyki. Jednakże, w przypadku osób, nie ma wątpliwości, że ich historie praktyki, ich relacje, ich (obserwowane) działania stanowią reprezentację wiedzy o wspólnocie praktyki, czyli są drogą poznania tej wspólnoty. Ponadto, pragnę zwrócić uwagę, że autorzy pracują w swoich tekstach zarówno na danych empirycznych wywołanych (wywiad), jak i niewywołanych (obserwacja), co pokazuje, że teoria usytuowanego uczenia się Wengera jest użyteczna nie tylko dla badań, które oparte są na technice obserwacji, dającej wgląd w to, co dzieje się „tu i teraz”.

ROZUMIENIE PRAKTYK INFORMACYJNYCH

W analizowanych tekstach dostrzegam zarówno podobieństwa, jak i różnice w rozumieniu praktyki informacyjnej.

W tekście o sprzedawcach biletów praktyka informacyjna jest powiązana z poszukiwaniem informacji (informacji związanej z usługami kolejowymi oraz turystycznej), przy czym autorka szeroko rozumie to pojęcie. Moring (2010) jako praktykę informacyjną uznaje więc nie tylko czynność (poszukiwania informacji), ale także jej negocjowanie wewnątrz wspólnoty i poza nią. Dlatego też praktyka informacyjna powinna być postrzegana, według niej, jako „wynik złożonych relacji pomiędzy różnymi praktykami i formami uczestnictwa” (Moring, 2010, s. 3). Można powiedzieć, że w tekście ukazane są różne podejścia do poszukiwania informacji właściwe dla różnych wspólnot praktyki. Sama autorka te różnice rozumie jako wynik integracji poszukiwania informacji z procesem uczenia się (który jest powiązany z byciem we wspólnocie praktyki).

W tekście o naukowcach z interdyscyplinarnej grupy badawczej praktyka informacyjna nie jest jednoznacznie zdefiniowana (Gullbekk, 2016). Niemniej, możemy ją zrekonstruować jako praktykę, odnoszącą się do wyszukiwania informacji, jej używania oraz dzielenia się informacją. Praktyka ta jest organizowana przez wiele wspólnot (ich konstelacje). Praktyki i zmiany w praktykach mogą wiązać z wykraczaniem poza członkostwo we wspólnocie (poza jej granicę). Gullbekk (2016) pisze też o komunikacji naukowej tak, jakby rozumiał ją jako praktykę informacyjną. Obejmuje ona u niego, z jednej strony, działania związane z informacją, takie jak szukanie, czytanie, ocenianie, syntetyzowanie i dzielenie się informacją, które usytuowane są „w relacji do zasad, wartości oraz rozumienia ustanowionych i współdzielonych, historycznie ustabilizowanych praktyk i dyskursu wspólnot” (s. 721). Z drugiej strony, odnosi się do wytworów tej praktyki, takich jak – w przypadku Emmy – przeglądy, bazy danych

i artykuły w czasopismach naukowych. Tym samym, implikacyjnie identyfikuje elementy praktyki informacyjnej: uczestnictwo i reifikację.

W tekstach o pracownikach karetek pogotowia (Lloyd, 2009, 2010) praktyka informacyjna rozumiana jest inaczej niż u Moring (2010) i Gullbekka (2016). Autorka nie dostarcza jednoznacznej definicji. Natomiast odnosi się do osób kompetentnych informacyjnie jako praktyków (u Wengera „członków wspólnoty praktyki”), którzy doświadczają informacji, pochodzącej ze źródeł, o których możemy powiedzieć, że są eksplicytne, skodyfikowane (np. podręczniki, protokoły), jak i implicytne. Akcentowaną u Lloyd źródłem informacji implicytnej są inni praktycy, w tym ich ciała (tj. sposób, w jaki ustawiają się, w jakiej relacji są do siebie podczas pracy). Źródła informacji są ustanawiane, sankcjonowane przez wspólnotę praktyki i dostępne dla nowicjuszy dzięki legitymizacji ich uczestnictwa we wspólnocie. Zatem Lloyd (2009, 2010) rozumie informację tak jak Wenger, kiedy mówi o *szybkim przepływie informacji* jako cesze wspólnoty praktyki. U Lloyd więc praktyka informacyjna może być rozumiana jako każda praktyka, z tą różnicą, że Lloyd będzie akcentować szczególne elementy tej praktyki oraz używać specyficznego języka, np. nazywając „ucieleśnioną wiedzę” źródłem informacji.

Praktyka informacyjna jest inaczej rozumiana w każdym tekście. Jest rozpatrywana jako odrębny rodzaj praktyki wspólnoty związanej z miejscem pracy (Moring, 2010; Gullbekk, 2016) lub jako element praktyki wykonywania zawodu (Lloyd, 2009, 2010).

UCZENIE SIĘ WE WSPÓLNOCIE PRAKTYKI ORAZ UCZENIE SIĘ JAKO PRZEKRACZANIE GRANIC PRAKTYKI

Uczenie się jest u Wengera dwuaspektowe. Opisywane, z jednej strony, poprzez cztery wymiary, odnoszące się do tego, co we wspólnocie praktyki: przynależność, działanie, stawianie się oraz negocjowanie znaczeń. Z drugiej zaś strony, opisywane jako przekraczanie granic wspólnoty, relacje wspólnoty z resztą świata. W dalszej części pokazuję czy i jak te aspekty uczenia się są odzwierciedlone w poszczególnych tekstach.

Bohaterami pierwszego tekstu są, jak już wspomniałam, nowi sprzedawcy biletów: Casper i Andreas. Poznajemy ich historię wchodzenia w zawód. Wchodzenie w zawód nie jest głównym przedmiotem tekstu, ale istotnym kontekstem. Moring (2010) skupia się na praktyce informacyjnej, związanej z informacją o ruchu kolejowym oraz informacją turystyczną. Jest ona powiązana z pracą sprzedawców biletów, jako że manifestuje się w takich działaniach, jak m.in. aktualizowanie wiedzy o informacji kolejowej i turystycznej poprzez dzielenie się tymi informacjami ze współpracownikami oraz udzielanie takiej informacji klientom. Angażuje również proces tożsamościowotwórczy, gdyż w jednych wspólnotach sprzedawców biletów, udzielanie informacji kolejowej i turystycznej jest rozpoznawane jako sens pracy, w innej natomiast jako działanie poboczne, mniej ważne (niestanowiące istoty tej pracy). Trajektorie Caspera i Andreea przebiegają przez różne wspólnoty, ich uczestnictwo jest

legitymizowane najpierw we wspólnocie związanej ze szkoleniami. Moring (2010) nie pisze o tym wprost, ale, używając języka Wengera, można powiedzieć, że w sali szkoleniowej uzyskują oni dostęp do zreifikowanej wiedzy o pracy, w tym o udzielaniu informacji kolejowej i turystycznej. Następnie wchodzi do dwóch różnych wspólnot sprzedawców biletów, które legitymizują ich peryferyjne uczestnictwo. Peryferyjność związana jest z brakiem pełnej samodzielności, przydzieleniem Casperowi i Andreasowi pracownika nadzorującego i wspierającego ich działania w miejscu pracy. Jako nowicjusze doświadczają, że kwestionowana jest ich wiedza wyniesiona ze szkoleń, a także kwestionowane jest ich uczestnictwo, jako osób, których tożsamość jako sprzedawców dopiero się wyłania. Ich trajektorie uczenia się nie są zdefiniowane, gdyż mają różne warunki do negocjowania znaczeń, a tym samym do ewoluowania, przesuwania się we wspólnocie praktyki. Zatem konflikt, jakie wywołuje ich włączenie do wspólnot praktyki, może mieć inny rezultat. U Caspera prowadzi do reprodukcji zastanej praktyki informacyjnej, włączenia się w dzielenie się informacją kolejową i turystyczną ze współpracownikami oraz chętnego udzielania takich informacji klientom. Jednocześnie Casper musiał zrewidować wiedzę o samodzielności klientów w tym obszarze, jaką uzyskał na szkoleniu. Zatem, włączając się we wspólnotę praktyki w miejscu pracy, musiał na nowo negocjować znaczenia, przypisane wskazanej praktyce informacyjnej. Andreas natomiast zakwestionował porządek rzeczy, zastany we wspólnocie praktyki w miejscu pracy. Ta wspólnota wyrażała niechęć do udzielania informacji kolejowej i turystycznej klientom, gdyż te działania nie przyczyniały się do zwiększenia obrotów identyfikowanych jako cel tej pracy (jako cel wpisany we wspólne przedsięwzięcie wspólnoty). Kwestionowanie porządku wiązało się u Andreeasa ze zmianą praktyki, tj. włączeniem do niej aktualizowania swojej informacji kolejowej i turystycznej, a tym samym – ze zmianą trajektorii tej praktyki (względem trajektorii uczenia się wpisanej w historię wspólnoty praktyki).

Moring (2010) używa siatki pojęciowej właściwej dla pierwszego aspektu uczenia się. Zatem uczenie się zachodzi we wspólnocie praktyki. Wychodzenie na zewnątrz nie jest relacją połączenia, ale jest negocjowaniem znaczeń (wyniesionych z jednej wspólnoty) z uczestnikami wspólnoty praktyki. Wspólnota osadzona jest w większej całości i może włączać nowych uczestników w utrwalanie praktyki lub też przyczyniać się do kwestionowania przez nowych uczestników zastanej praktyki. W tym przykładzie teoria Wengera wydaje się obejmować wszystkie istotne zjawiska, które autorka identyfikuje jako uczenie się.

Główną bohaterką drugiego tekstu jest Emma (Gullbekk, 2016). Jako asystentka w interdyscyplinarnej grupie badawczej Emma chciałaby stać się doktorantką, a w przyszłości pełnoprawnym naukowcem. Jest więc nowicjuską we wspólnocie naukowców, która pretenduje do pełnego uczestnictwa w tej wspólnocie praktyki (naukowców). Uprawianie nauki nie jest jednak przedmiotem zainteresowania Gullbekka (2016), jest nią natomiast praktyka informacyjna poszukiwania informacji. Autor jasno mówi, że Emma uczestniczy w legitymizowanej przez wspólnotę praktyce systematycznego wyszukiwania (literatury naukowej). Jej trajektoria uczenia się

w tej wspólnotcie to nie tylko opanowywanie technicznej zdolności wyszukiwania informacji, ale także rozumienie tego procesu poprzez utożsamianie się z pytaniami (wyszukiwawczymi), jakie konstruuje wspólnota.

Autor używa siatki pojęciowej właściwej dla dwóch aspektów uczenia się. Pisze wprost o interdyscyplinarnej grupie badawczej i, jednocześnie, jako o jednej wspólnotcie praktyki informacyjnej (badaczy z jednej grupy o wspólnym celu) i implicytnie analizuje ją tak, jakby miał na myśli dwie wspólnotty praktyki informacyjnej (badaczy, reprezentujących inne sposoby poszukiwania informacji wynikające z przynależności do różnych dyscyplin naukowych). Kiedy pisze o niej jak o jednej wspólnotcie wspomina o wspólnym celu oraz reprodukowaniu jej praktyki (poszukiwania informacji) przez Emmę. Kiedy pisze o dwóch wspólnotach praktyki nie robi tego bezpośrednio, ale rozważa zmagania Emmy, które są wynikiem tego połączenia. W opis tych zmagani włącza pojęcie „obektu granicznego”, który pojawia się u Wengera jako zreifikowane połączenie między dwoma wspólnotami praktyki. Obiektem granicznym stają się u Gullbekka (2016) przegląd literatury i baza danych. Przedstawiciele nauk społecznych i nauk medycznych nadają tym obiektom inne znaczenie, które Emma musi pogodzić w swoim działaniu (sposobie poszukiwania informacji do przeglądu literatury). Autor łączy pojęcie „obektów granicznych”, zaadaptowane przez Wengera, z „obektami epistemicznymi” Knorr-Cetiny (1999). Uwzględnienie przez niego dodatkowej kategorii analitycznej rozszerza rozumienie obektu granicznego, osadzając go w dwóch różnych kulturach epistemicznych. Tym samym, kultury te stają się istotnym kontekstem dla rozumienia obektów.

Gullbekk (2016) włącza również do opisu empirii pojęcie „krajobrazu informacyjnego” (*information landscape*), ukute przez Lloyd, które, według mnie, odpowiada temu, czym są – używając języka Wengera – współdzielone przez członków wspólnotty: rozumienie informacji, konwencje używania informacji, specyficzne narzędzia do poszukiwania informacji itp. Gullbekk (2016) łączy krajobraz informacyjny z praktyką informacyjną, twierdząc, że członkostwo we wspólnotcie praktyki, z jednej strony, podtrzymuje krajobraz informacyjny, reprodukuje go, z drugiej zaś – jest zdolnością członków wspólnotty do rozwijania krajobrazu informacyjnego (czyli zmiany praktyki). Zatem, krajobraz informacji jest poręczną kategorią analityczną spoza języka teorii Wengera, która zastępuje to, co można wyrazić za pomocą tej teorii wyłącznie w formie rozbudowanego opisu. Użycie tej kategorii sprawia również, że Gullbekk (2016) łączy swój wywód z istniejącym dyskursem na temat praktyk informacyjnych, w którym silnie osadzone jest pojęcie krajobrazu informacyjnego.

Gullbekk (2016) pokazuje również, jak można inaczej interpretować praktykę informacyjną Emmy za pomocą teorii praktyki Schatzkiego (2002), która, w odróżnieniu od teorii Wengera, nie posługuje się pojęciem „wspólnotty praktyki” jako kontekstu praktyki, ale „miejsca, tego, co społeczne” (*the site of the social*). Innymi słowy, pokazuje, że za pomocą innej teorii można dostarczyć alternatywną interpretację. W nowym ujęciu Gullbekk (2016) inaczej konceptualizuje praktykę Emmy. Teoria Schatzkiego pozwala mu uchwycić emocjonalne aspekty działalności Emmy (poprzez kategorię teleoafektywnej struktury praktyki), które nie byłyby możliwe

do wyrażenia językiem teorii Wengera. Warto odnotować, że teoria praktyki Schatzkiego (1996) i teoria usytuowanego uczenia się Wengera (1998) mają wspólne Wittgensteinowskie korzenie, odnoszące się do rozumienia znaczenia jako znaczenia w użyciu. Jednakże zasadniczo różnią się konceptualizacją praktyki. U Schatzkiego (1996) praktyka jest rozwijaną w czasie i rozproszoną w przestrzeni siecią czynów i słów (*doing and saying*). Zatem praktyka, inaczej niż u Wengera, nie konstytuuje wspólnoty praktyki, ale obejmuje następujące typy powiązań między czynami i słowami: (1) poprzez rozumienie, np. tego, co zostało powiedziane i wykonane, (2) poprzez eksplicytne reguły, zasady, instrukcje, (3) poprzez teleoafektywną strukturę, obejmującą m.in. zadania, cele, wierzenia, emocje i nastroje.

Bohaterami trzeciego tekstu są pracownicy karetok pogotowia (Lloyd, 2009, 2010), w szczególności nowicjusze. Perspektywę nowicjusza poznajemy dzięki jej porównaniu z perspektywą doświadczonego pracownika karetki pogotowia. Nowicjusze przechodzą przez kolejne etapy szkolenia. Przyuczanie do zawodu pracownika karetki pogotowia rozpoczyna się od szkolenia, po którym następuje staż w karetce, który określany jest jako praktyka „na-drodze”, po czym nowicjusze wracają do sali szkoleniowej w celu uzupełnienia swojej wiedzy. Ucząc się zawodu, doświadczają informacji, co wyraża się w korzystaniu z eksplicytnych (zapisane procedury, podręczniki) i implicytnych (ciała współpracowników) źródeł informacji. Owo doświadczanie informacji pojawia się jako centralna kategoria używana przez Lloyd w odniesieniu do praktyki informacyjnej. Autorka przygląda się trajektorii tak rozumianej praktyki informacyjnej. Przy czym, nie używa pojęcia „trajektoria”, mimo że odnosi się wprost do pozycji nowicjuszy i doświadczonych praktyków, do ich przechodzenia z jednej wspólnoty do drugiej, a także przesuwania się na pozycji we wspólnocie „praktykujących” pracowników karetok pogotowia (w znaczeniu „uczestników praktyki” a nie w znaczeniu „stażystów”). Z uwagi na charakter przygotowania zawodowego, który przeplata szkolenia w sali, z uczestnictwem w rzeczywistej praktyce, można powiedzieć, że nowicjusze należą do dwóch różnych wspólnot praktyki, wspólnoty związanej ze szkoleniami oraz wspólnoty rzeczywistej praktyki „na-drodze”, a poprzez to muszą negocjować znaczenia nadawane (np. działaniom) przez te dwie wspólnoty. Jednakże samo rozróżnienie (na dwie wspólnoty) jest implicytne u Lloyd. Autorka szczegółowo referuje przejście między tymi wspólnotami, ale, w rzeczywistości, mówi o przejściu z „centrum szkoleniowego” do „wspólnoty zawodowej” i konsekwencjach tego przejścia.

Praktyka w sali szkoleniowej obejmowała działania związane z opanowywaniem i odtwarzaniem procedur zreifikowanych w tekstach (dostarczonych nowicjuszom). Informacja w formie tekstowej miała przygotować do wejścia w rzeczywistą praktykę, jak również sprawić, że nowicjusze zostaną uznani przez innych członków wspólnoty. Była więc niezbędna do legitymizacji ich uczestnictwa w rzeczywistej praktyce. Jednakże, jak zauważa badaczka (Lloyd, 2010), uczestnictwo w szkoleniach nie dawało dostępu do społecznej i ucieleśnionej informacji. Zatem nie dawało dostępu do tego, co sam Wenger nazywa „ucieleśnioną wiedzą”. Ten dostęp staje się możliwy dopiero po przejściu do wspólnoty praktykujących „na-drodze” pracowników karetok pogo-

towia. Najważniejszym źródłem informacji w nowej wspólnocie jest ciało, a ściślej „ciało-w-działaniu”. Według Lloyd (2010), ciało (doświadczonego praktyka) zapewnia swoją własną narrację, która dostępna jest dla uczestników praktyki i realizowana przez praktykę. Oznacza to, że nowicjusze, przyglądając się, jak działają ich współpracownicy oraz uczestnicząc w tym działaniu, w rzeczywistości obserwują ich ciała i postrzegają swoje własne ciało-w-działaniu w odniesieniu do tego układu. Dzięki temu dostępowi do ucieleśnionej wiedzy, nowicjusze identyfikują się z profesją.

W swoim pierwszym tekście Lloyd (2009) tylko raz odwołała się do pracy Wengera (1998), jednakże wyraźnie aplikowała jego rozumienie uczenia się jako uczestnictwa we wspólnocie praktyki. W swojej kolejnej pracy wielokrotnie cytowała Wengera, włączyła również do interpretacji teorię praktyki Schatzkiego. Przy czym, dokonała tego w innym sposób niż Gullbekk (2016), gdyż w interpretacji kategorii Wengera łączyła z kategoriami Schatzkiego. Rozumienie praktyki przez Schatzkiego było więc dla Lloyd (2010) niezbędne do uzupełnienia interpretacji analizowanego zjawiska, nie zaś do dostarczenia alternatywnego rozumienia tego, co się wydarza. Teoria Schatzkiego umożliwiła autorce m.in. pogłębione rozumienie udziału ciała w praktyce. Jak podaje Lloyd (2010), według niego ciało może być postrzegane, z jednej strony, jako „znaczące”, a z drugiej strony, jako „instrumentalne”. To rozumienie ciała wyraźnie wzbogaciło opis w drugim tekście i inaczej ukierunkowało rozumienie tego, co wydarza się między pracownikami karetki pogotowia.

Przeprowadzona przeze mnie analiza czterech tekstów, pozwoliła mi pokazać różnorodność sposobów aplikacji teorii usytuowanego uczenia się Wengera.

WNIOSKI I PODSUMOWANIE

W ostatniej sekcji niniejszego tekstu przedstawiam odpowiedzi na pytania postawione przed analizą piśmiennictwa: **(1) Jakie pojęcia z teorii usytuowanego uczenia się Wengera zostały wykorzystane? (2) Jakie pojęcia z teorii usytuowanego uczenia się Wengera nie zostały wykorzystane? (3) Jak autorzy posługiwali się innymi teoriami, aby wyjaśnić złożoność zjawisk występujących w tym polu badawczym?** Na ich podstawie oceniam użyteczność omawianej teorii do badań uczenia się kompetencji informacyjnych dorosłych.

Autorzy posługiwali się, przede wszystkim, kategoriami właściwymi dla uczenia się we wspólnocie praktyki. Zauważali, że aktorzy, których historie dały im wgląd w praktykę wspólnoty, należeli nie do jednej, ale do wielu wspólnot praktyki, zatem ich tożsamość konstruowana była poprzez wieloczłonkostwo. Stosowali pojęcia, odnoszące się do czterech wymiarów uczenia się, przynależności, działania, stawiania się i doświadczania. Wypowiadali się więc o sposobach negocjowania znaczeń członków wspólnoty, pozycjach we wspólnocie, trajektoriach członków, ich przechodzeniu do centrum wspólnoty, a także do wybranych kategorii związanych z samą praktyką (np. wiedza ucieleśniona). Implicytnie odwoływali się do współdzielonego repertuaru (np. współdzielonych zasad), celu (przedsięwzięcia) oraz wzajemnego zaangażowania (np. rozumienia działań pracowników karetki jako komplementar-

nych). Owo „implicitne” oznacza, że, w przypadku wskazanych elementów praktyki, autorzy nie stosowali bezpośrednio pojęć z teorii Wengera. Nie świadczy to jednak o ich zupełnym odrzuceniu przez autorów. Wpływ przytoczonych kategorii analitycznych, jak pokazuję w poprzedniej sekcji, obserwujemy w sposobie rozumienia przez autorów obserwowanych zjawisk.

W niewielkim stopniu autorzy uwzględnili kategorie właściwe dla uczenia się jako przekraczania granic wspólnoty. Tylko jedno pojęcie z tej siatki pojęciowej pojawiło się wprost w analizowanych tekstach – był nim obiekt graniczny (Gullbekk, 2016). Implicitnie autorzy pokazali relacje między wspólnotami (Moring, 2010; Gullbekk, 2016), oparte na wspólnym przedsięwzięciu (Gullbekk, 2016) lub wynikające z ich usytuowania w szerszej konstelacji (Moring, 2010). Mimo że do opisu tych relacji nie wykorzystali bogactwa języka Wengera, to jednak można wskazać relacje między użytymi pojęciami a kategoriami analitycznymi Wengera. Tym samym, można przyjąć, że teoria ta jest użyteczna, ale może być wzbogacana przez kategorie analityczne, pochodzące z innych teorii, które jednakże mają wspólne korzenie.

Jak pokazałam, kategoria obiektu granicznego była jedynym pojęciem z grupy pojęć, związanych z połączeniami. Pod znakiem zapytania stoi więc ich użyteczność. Nie przekreślałabym jednak możliwości ich zastosowania w interpretacji i opisie świata społecznego. Moim zdaniem, ich aplikacja wymaga rozwiązania następujących problemów: (1) wytyczenia granic wspólnoty praktyki w warunkach, w których granica konstituuje się w praktyce uczestników wspólnoty, więc jest najwyraźniejsza dla tych, którzy są wewnątrz niej, (2) przyjęcia, że powiązania wspólnoty praktyki najlepiej symbolizuje splątana nić, z której odizolowujemy pewne elementy, (3) uchwycenia takich połączeń, które są efemeryczne lub rozpoznania w historii uczenia się badanej wspólnoty praktyki echa odrębnych wspólnot, które uległy trwałemu połączeniu, (4) dostrzeżenia w historii uczenia się wspólnoty praktyk niedawnych pęknięć, które są następstwem „importu” praktyk z innej wspólnoty, (5) możliwości analizowania połączeń między badaczem (wchodzącym w rolę pośrednika) a wspólnotą praktyki (taką możliwość dostrzegam w badaniach Gullbekka).

W zależności od charakteru analizowanej praktyki, a także pytań stawianych w tekście, autorzy włączali do opisu kategorie pojęciowe spoza teorii Wengera. Z jednej strony, były to zabiegi, służące ukontekstwowieniu wyводу i powiązania go z istniejącym dyskursem na temat praktyki informacyjnej, jak w przypadku „krajobrazu informacyjnego” (zob. Lloyd, 2009, 2010), z drugiej strony – włączanie kategorii spoza teorii Wengera pozwoliło na pogłębiony opis tych aspektów uczenia się, praktyki informacyjnej, które wymykają się ramom teorii usytuowanego uczenia się, np. roli emocji w praktyce (zob. Gullbekk, 2016) lub też są w niej obecne, ale marginalnie, np. postrzegania ciała w praktyce (zob. Lloyd, 2010). Jeszcze inną możliwością było dostarczenie alternatywnej interpretacji zjawiska, objaśnionego za pomocą teorii Wengera (zob. Gullbekk, 2016).

Opierając się na przedstawionych odpowiedziach, pragnę przejść do oceny użyteczności teorii usytuowanego uczenia się kompetencji informacyjnych dorosłych. Moring (2010), Gullbekk (2016) i Lloyd (2009, 2010) stosowali do objaśniania zło-

żoności pola badawczego głównie pojęcia, związane z pierwszym aspektem uczenia się (uczenie się w obrębie wspólnoty praktyki). Jednocześnie w ich tekstach, w ogóle lub marginalnie wykorzystane zostały pojęcia związane z drugim aspektem uczenia się (uczenie się jako przekraczanie granic wspólnoty praktyki). Zatem teoria okazała się użyteczna przede wszystkim do objaśniania zjawisk, jakie odnoszą się do odizolowanej wspólnoty, aniżeli wspólnoty, pozostającej w różnorodnych relacjach z innymi wspólnotami. Nie wyklucza to jednak, moim zdaniem, możliwości zastosowania teorii Wengera do rozumienia relacji wspólnot praktyki z otoczeniem, jednakże może to być trudne zadanie, gdy zawęża się myślenie o uczeniu się do praktyki informacyjnej.

PODZIĘKOWANIA

Artykuł stanowi część projektu doktorskiego, realizowanego na Wydziale Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, zatytułowanego: *Usytuowane uczenie się kompetencji informacyjnych w praktykach badawczych polskich pedagogów*. Dziękuję Ewie Kurantowicz oraz Emanuelowi Kulczykiemu za cenne wskazówki na różnych etapach przygotowania tekstu oraz uwagi do jego końcowej postaci.

BIBLIOGRAFIA

- Adams, E. (2010). *Lifelong Learning and the Learning Culture of a College Flexible Learning Centre* [rozprawa doktorska], University of Stirling. Pobrane 10 października 2016, z: <http://ethos.bl.uk/DownloadOrder.do?orderNumber=THE-SIS00673104>
- Afeltowicz, Ł. (2012). *Modele, artefakty, kolektywy: w perspektywie współczesnych studentów nad nauką*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Bukalska, I. (2015). Koncepcja obiektu granicznego: idea, zastosowania, perspektywy. *Seminare*, 36(4).
- Cox, A. (2005). What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of Information Science*, 31(6).
- Cox, A. M. (2012). An exploration of the practice approach and its place in information science. *Journal of Information Science*, 38(2).
- Czubak-Koch, M. (2014). *Uczenie się w kulturze miejsca pracy*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Davies, B. (2005). Communities of practice. W: K. Fisher i in. (red.), *Theories of Information Behavior*. Medford, NJ: Information Today.
- Eckert, P. (2000). *Linguistic Variation as Social Practice*. Oxford: Blackwell.
- Fox, S. (2002). Studying Networked Learning: Some Implications from Socially Situated Learning Theory and Actor Network Theory. W: C. Steeples, C. Jones (red.), *Networked Learning: Perspectives and Issues*. London: Springer.
- Gullbekk, E. (2016). Apt information literacy? A case of interdisciplinary scholarly communication. *Journal of Documentation*, 72(4).

- Handley, K., Clark, T., Fincham, R., Sturdy, A. (2007). Researching Situated Learning Participation, Identity and Practices in Client – Consultant Relationships. *Management Learning*, 38(2).
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się: poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Knorr-Cetina, K. (1999). *Epistemic Cultures: How the Sciences Make Knowledge*. Harvard: Harvard University Press.
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1).
- Kurantowicz, E. (2007). *O uczących się społecznościach: wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP we Wrocławiu.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipponen, L. (2010). Information literacy as situated and distributed activity. W: A. Lloyd, S. Talja (red.), *Practising Information Literacy: Bringing Theories of Learning Practice and Information Literacy Together*. Wagga Wagga: Centre for Information Studies.
- Lloyd, A. (2009). Informing practice: Information experiences of ambulance officers in training and on-road practice. *Journal of Documentation*, 65(3).
- Lloyd, A. (2010). Lessons from the workplace: Understanding information literacy as practice. W: A. Lloyd, S. Talja (red.), *Practising Information Literacy: Bringing Theories of Learning Practice and Information Literacy Together*. Wagga Wagga: Centre for Information Studies.
- Lupton, M., Bruce, C. (2010). Windows on information literacy worlds: Genetic, situated and transformative perspectives. W: A. Lloyd, S. Talja (red.), *Practising Information Literacy: Bringing Theories of Learning Practice and Information Literacy Together*. Wagga Wagga: Centre for Information Studies.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się: o paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Moring, C. (2010). Newcomer information practice: Negotiations on information seeking in and across communities of practice. *Human IT*, 11(2).
- Petersen, J. D. (2015). John Locke, jednostka i pochodzenie komunikacji. W: M. Wendland (red.), *Historia idei komunikacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Prior, P. (2003). Are communities of practice really an alternative to discourse communities? *Applied Linguistics*, May.
- Rozkosz, E. (w przygotowaniu). *Uczenie się badawczych kompetencji informacyjnych: przegląd literatury*.
- Savolainen, R., Wilson, T. (2009). The behaviour/practice debate: a discussion prompted by Tom Wilson's review of Reijo Savolainen's *Everyday information*

- practices: a social phenomenological perspective. Lanham, MD: Scarecrow Press, 2008. *Information Research*, 14(2).
- Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silverman, D. (2009). *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skrzypczak, B. (2015). (Proto)instytucje społecznościowe – przejawy i formy deinstytucjonalizacji aktywności obywatelskiej i społecznej. W: R. Krenz, S. Mocek, B. Skrzypczak (red.), *Efekt motyla: scenariusze rozwoju sektora społecznościowego w Polsce*. Warszawa: Collegium Civitas i Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL.
- Star, S. L., Griesemer, J. (1989). Institutional ecology, “translations” and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley’s museum of vertebrate zoology, 1907–1939. *Social Studies of Science*, 19(3).
- Szacki, J. (2012). *Historia myśli socjologicznej* (wydanie nowe). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wenger, E. C. (1991). *Toward a Theory of Cultural Transparency: Elements of a Social Discourse of the Visible and the Invisible* [rozprawa doktorska], Institute for Research on Learning, Palo Alto, CA.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2004). *Learning for a Small Planet: A Research Agenda* [raport badawczy]. Pobrane 10 października 2016, z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.4664&rep=rep1&type=pdf>
- 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.
- Wittgenstein, L. (1958/1972). *Dociekania filozoficzne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- 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).

ETIENNE WENGER’S THEORY IN RESEARCH ON INFORMATION LITERACY SITUATED LEARNING

ABSTRACT: Etienne Wenger’s situated learning theory can provide a framework for understanding the complexity of learning. This paper aims to assess the theory’s usefulness in information literacy learning research, i.e., participation in information practice research. The author has reconstructed Wenger’s situated learning theory, using two aspects of learning – within and outside community of practice – and analyzed four research papers referring to the concepts of Wenger’s theory. The paper shows that in the field of information literacy learning, concepts related to learning

within the community of practice are more useful than concepts related to learning outside that community.

KEYWORDS: situated learning, community of practice, information literacy, information practice.



-
1. Nowicjusz może korzystać ze zreifikowanej wiedzy (np. w postaci spisanych w organizacji procedur postępowania) oraz czerpać z historii uczenia się wspólnoty praktyki, która nie jest spisana, ale którą ucieleśniają praktyki członków wspólnoty, ich sposób działania, ich opowieści itd.