

**Hanna Kędzierska**

<https://doi.org/10.26881/pwe.2023.56.02>

ORCID: 0000-0003-4187-2764

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

[h.a.kedzierska@uwm.edu.pl](mailto:h.a.kedzierska@uwm.edu.pl)

## Uczenie się zawodu nauczyciela w miejscu pracy<sup>1</sup>

### Summary

#### Learning the teacher's profession in the workplace

In the article I provide an overview of some of the themes and perspectives within existing academic literature concerning workplace learning. I have analysed the category of teacher's learning in the workplace in terms of the degree of connection between "learning" and "work" in the three broad approaches: the workplace as a site for learning; the workplace as a learning environment; and learning and working as inextricably linked.

**Keywords:** teachers learning, workplace learning, learning strategies, learning organisations

**Słowa kluczowe:** uczenie się nauczycieli, uczenie się w miejscu pracy, strategie uczenia się, organizacje uczące się

### Wprowadzenie

Reforma strukturalna i programowa oświaty zainicjowana w Polsce w 2015 r., a następnie gwałtowne przejście do pracy zdalnej w warunkach pandemii COVID-19 przyczyniły się do znacznego wzrostu liczby przeprowadzonych badań z zakresu nauk społecznych poświęconych nowym wyzwaniom edukacyjnym, szansom i zagrożeniom, jakie pojawiły się w samym procesie kształcenia oraz dobrostanie uczniów i nauczycieli. W szerokim spektrum podejmowanych problemów trudno odnaleźć eksploracje empiryczne skupiające się wokół procesów uczenia się nauczycieli w miejscu pracy, także w okresie tzw. wymuszonej edukacji (Pyżalski, Walter 2021), która objęła w okresie pandemii wszystkich pedagogów, niezależnie od ich stażu pracy czy miejsca zatrudnienia.

Podczas przeglądu systematycznego (Markowska 2020) literatury polskojęzycznej w popularnych bazach tekstowych: Google Scholar, ProQuest, Biblioteka Nauki, jako kryterium przeszukiwania baz zastosowałam operat złożony ze słów kluczowych: uczenie

---

<sup>1</sup> Artykuł został napisany w wyniku odbywania przez autorkę stażu w Hochschule Koblenz w Niemczech, współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój), zrealizowanego w projekcie „Program Rozwojowy Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie” (POWR.03.05.00-00-Z310/17).

się nauczycieli, uczenie się w miejscu pracy, uczenie się w kulturze miejsca pracy. Wyszukałam zaledwie kilka artykułów opublikowanych w latach 2020–2023, które podejmowały tę problematykę.

Marginalizowanie zjawiska uczenia się nauczycieli w miejscu pracy<sup>2</sup> może mieć wiele źródeł. Ich identyfikacja wymagałaby odrębnych, pogłębionych studiów, tym bardziej że w rodzimym dyskursie pedeutologicznym, tak jak i w języku decydentów pojęcia i kategorie odnoszące się do procesów uczenia się nauczycieli są „zarezerwowane” głównie dla edukacji formalnej albo traktowane synonimicznie (rozwój zawodowy, awans zawodowy, kształcenie, doskonalenie, socjalizacja zawodowa, uczenie się zawodu). Prowadzi to do chaosu pojęciowego, a także do przedkładania problemów wstępnego przygotowania profesjonalnego oraz wejścia do zawodu i adaptacji na wczesnych etapach kariery nad procesy uczenia się nauczycieli legitymujących się dużym stażem pracy i doświadczeniem zawodowym. Ponadto – jak dowodzi Per-Erik Ellström (2001) – w zawodzie nauczyciela uczenie się w przebiegu kariery jest przyjmowane jako oczywiste i kategoryczne. Stąd mimo powszechnego przekonania o znaczeniu integracji nauki i pracy nie dysponujemy wciąż dostateczną wiedzą na temat procesów uczenia się nauczycieli w przebiegu kariery zawodowej oraz warunków, które mogą je ułatwiać lub ograniczać.

Celem artykułu, który ma charakter przeglądu, jest sprobrematyzowanie pojęcia uczenia się nauczycieli w miejscu pracy w toku kariery zawodowej. W pierwszej części artykułu dokonuję próby konceptualizacji kategorii „uczenie się w miejscu pracy”, w drugiej, opierając się na klasyfikacji Elliota Sterna i Elizabeth Sommerlad (1999), prezentuję koncepcje reprezentatywne dla problematyki uczenia się w miejscu pracy.

### **Uczenie się w miejscu pracy – próba konceptualizacji**

Uczenie się w miejscu pracy nie jest nowym zjawiskiem. Jako forma kształcenia przygotowawczego pracowników do wykonywania zadań zawodowych była standardem jeszcze przed rewolucją przemysłową. W drugiej połowie ubiegłego wieku globalizacja gospodarki wraz z szybkim tempem rozwoju technologicznego i rosnącym naciskiem na gospodarkę opartą na wiedzy uruchomiły dyskurs konkurencyjności, w którym kluczowym elementem rozwoju przedsiębiorstwa stały się kwalifikacje siły roboczej. Koncentracja na poprawie wydajności i produktywności przedsiębiorstw powodowała, że pracodawcy stawali się zainteresowani inwestowaniem w rozwój siły roboczej, tworząc pracownikom warunki do zaangażowania się w cykliczne procesy doskonalenia zawodowego.

Problematyka uczenia się w miejscu pracy bardzo szybko stała się przedmiotem zainteresowania przedstawicieli wielu różnych dyscyplin naukowych (teorii organizacji,

---

<sup>2</sup> Uwagi te odnoszą się wyłącznie do badań polskich. W światowej literaturze problematyka uczenia się w miejscu pracy zajmuje znaczące miejsce w wielu dyscyplinach nauk społecznych, czego dowodzą przeglądy systematyczne literatury poświęcone tej problematyce, np. Vaughan (2008) czy Le Clus (2011).

studiów nad zarządzaniem, edukacji dorosłych, socjologii pracy, antropologii kulturowej i in.), a samo „uczenie się w pracy” nabrało wielu różnych znaczeń. David Boud i John Garrick ((eds.) 1998: 18) podkreślają, że wiele współczesnych koncepcji uczenia się w pracy zostało historycznie ukształtowanych przez błędną logikę opartą na opozycji – co jest, a co nie jest „wiedzą”, co się liczy, a co nie jako „uczenie się”. Dlatego tak trudno nie tylko zdefiniować samo pojęcie, ale też znaleźć przestrzeń do komunikowania się pomiędzy badaczami reprezentującymi różne dyscypliny naukowe i przedstawicielami uczących się organizacji (Senge 2012).

Tara Fenwick, analizując zmiany, jakie dokonują się w relacjach między pracą a nauką, podkreśla, że uczenie się w miejscu pracy jest obecnie rozumiane jako „obejmujące nie tylko zmiany w wiedzy i umiejętnościach pracownika, ale także interakcje społeczne, wzajemne powiązania ludzi i ich działań z zasadami, narzędziami, środowiskiem kulturowym i materialnym. Uczenie się w miejscu pracy składa się głównie z pozaformalnych i nieformalnych działań edukacyjnych osadzonych w codziennych praktykach, działaniach i rozmowach. Traktowane jest nie jako wynik zmiany, ale jako proces” (Fenwick 2008: 17).

Uczenie się w miejscu pracy odnosi się do różnorodnych procesów zachodzących na wielu poziomach (od jednostek i grup, po wspólnoty praktyków, organizacje, uczenie się sieciowe) i ma dwoistą naturę (Hodkinson, Hodkinson 2005). Z jednej strony ma charakter reprodukcyjny, co oznacza, że pracownik zdobywa wiedzę i poznaje praktyki, które już istnieją w firmie. Z drugiej zaś uczenie się w miejscu pracy jest wydarzeniem rozwojowym i innowacyjnym, to znaczy, że wiedza jest tworzona w organizacji i poprzez działania samych pracowników. Oba rodzaje uczenia się nie wykluczają się wzajemnie, ale zdecydowana większość organizacji wykorzystuje głównie uczenie się reprodukcyjne jako odpowiedź na rozwiązywanie bieżących problemów organizacji.

Per-Erik Ellström (2001) opisuje uczenie się w miejscu pracy jako stosunkowo długotrwałą zmianę kompetencji jednostki, będącą wynikiem interakcji jednostki ze środowiskiem w miejscu pracy. W tym podejściu uczenie się łączy rozwój indywidualnych umiejętności i zdolności pracownika w kontekście wymagań określonego środowiska pracy. Jednocześnie Ellström zwraca uwagę, że uczenie się w miejscu pracy jest procesem ciągłym, który może mieć zarówno charakter formalny, jak i nieformalny, a jego wyniki mogą być nie tylko pozytywne, ale też negatywne. Efekty uczenia się zależą zarówno od motywacji i wcześniejszych doświadczeń danej osoby, jak i od różnych czynników panujących w miejscu pracy i interakcji z otoczeniem.

Aby zrozumieć, w jaki sposób przebiega uczenie się w miejscu pracy, konieczne jest również poznanie, jak pisze Paul Hager (2004), w jaki sposób jednostki angażują się w pracę oraz jakie otrzymują wsparcie i wskazówki w miejscu pracy oraz czego się tam uczą. W związku z tym praktyki w miejscu pracy, np. kształtujące uczestnictwo poszczególnych osób i sposób ich zaangażowania w działanie w miejscu pracy, stają się kluczowe do zrozumienia procesu uczenia się w pracy i konstruowania przez nich wiedzy wymaganej w pracy.

Pomimo trudności w konceptualizacji tak wieloznacznego i elastycznego pojęcia Stern i Sommerlad (1999) skategoryzowali uczenie w miejscu pracy ze względu na stopień, w jakim „nauka” i „praca” pozostają we wzajemnej relacji. Wyróżnili trzy perspektywy:

- „miejsce pracy jako miejsce uczenia się;
- miejsce pracy jako środowisko uczenia się;
- uczenie się i praca pozostające w nierozzerwalnych relacjach” (Stern, Sommerlad 1999: 2).

Pierwsze podejście polega na oddzieleniu nauki od pracy, a zajęcia edukacyjne, zazwyczaj w formie „wewnętrznego szkolenia w przedsiębiorstwie”, są prowadzone poza bezpośrednim środowiskiem pracy. W drugim podejściu nauka także jest planowana i zorganizowana, ale odbywa się w ramach środowiska pracy i jest w dużej mierze „w pracy”. Trzecie podejście charakteryzuje się ciągłym uczeniem się zgodnie z twierdzeniem, że uczenie się jest nową formą pracy. W tym podejściu miejsce pracy jest zorganizowane w taki sposób, aby zmaksymalizować procesy uczenia się, w których pracownicy uczą się, jak stać się osobami uczącymi się i zdobywać umiejętności związane z pracą własną i innych pracowników. Klasyfikację tę wykorzystałam jako matrycę do oglądu modeli i form uczenia się nauczycieli w miejscu pracy.

### **Miejsce pracy jako miejsce uczenia się**

Priorytetem polityki edukacyjnej w wielu krajach, nie tylko europejskich, jest poprawa wyników edukacyjnych uczniów, a doskonalenie profesjonalne i stały wzrost kwalifikacji zawodowych nauczycieli są postrzegane jako jeden z głównych sposobów osiągnięcia tej poprawy (Hodkinson, Hodkinson 2005). W kulturze audytu, która dominuje w wielu systemach oświatowych, także w Polsce, jedną z najpowszechniejszych metod stosowanych do poprawy jakości kształcenia jest rozwój różnego rodzaju form kształcenia adresowanych do grup nauczycieli, zapewniających jeśli nie zmianę w ich dotychczasowych kompetencjach, to przynajmniej możliwość uświadomienia sobie przez szkolących się zakresu kompetencji uznawanych przez decydentów za ważne w realizacji zadań oświatowych. Proces formalnego kształcenia jest organizowany zarówno na terenie miejsca pracy – szkoleniowe rady pedagogiczne, jak i poza nim – kursy kwalifikacyjne, doskonalące, studia podyplomowe, warsztaty umiejętności profesjonalnych, szkolenia dla egzaminatorów. Jest oddzielony od codziennych czynności nauczycieli, choć zawsze pozostaje w związku z wykonywanymi zadaniami zawodowymi. Uczenie się jest zorganizowane na podobnej zasadzie, jak doświadczali go nauczyciele na wcześniejszych etapach edukacji, a także podczas wstępnego przygotowania zawodowego.

Założeniem epistemologicznym leżącym u podstaw tego modelu uczenia, który Anna Sfard (1998) metaforycznie określa „nabywaniem”, Paul Hager (2004) zaś standardowym paradygmatem uczenia, jest przekonanie, że wiedza jest czymś, co istnieje niezależnie od podmiotu uczącego się, natomiast może on ją nabyć, zinternalizować i osiąść. Język

nabywania, jak pisze Sford: „skłania do myślenia o umyśle jako pojemniku, który należy wypełnić określonymi materiałami, które w konsekwencji stają się własnością uczącego się” (1998: 5). Uczenie formalne w miejscu pracy jest zatem rozumiane jako proces całościowego „dokładania” wiedzy i umiejętności niezbędnych do wykonywania określonej profesji i jak wynika z analiz Davida Bouda i Nicky Solomon (2001), pozycjonuje nauczycieli w roli uczniów – zawsze nie w pełni kompetentnych, nie w pełni przygotowanych do wykonywania profesjonalnych zadań. Taka podwójna etykieta ucznia/pracownika doskonale koresponduje z biurokratycznymi koncepcjami ustawicznego doskonalenia zawodowego i organizowania systemu „wspierania nauczycieli w rozwoju”, w których nauczyciele pełnią funkcję konsumentów formalnych kursów.

Treści kształcenia w modelu nabywania często są wynikiem wąsko rozumianych koncepcji „uaktualniania” lub „odświeżania” wiedzy nauczycieli, powstających w odpowiedzi na zapotrzebowanie polityk oświatowych i/lub priorytetów poprawy jakości pracy szkoły. Warto podkreślić, że bogaty pakiet szkoleniowy oferowany w modelu nabywania reaguje z opóźnieniem na potrzeby nauczycieli w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości – doświadczyliśmy tego w ostatnich latach. Dowodzą tego choćby wyniki raportu Jacka Pyżalskiego i Natalii Walter (2021) dotyczące edukacji zdalnej w okresie pandemii. „Nauczyciele byli pozostawieni sami sobie, otrzymywali jedynie linki do materiałów edukacyjnych dotyczących edukacji zdalnej. Było jednak wiele szkół, gdzie przygotowywano spotkania samokształceniowe, wspólnie oglądano inne materiały i dyskutowano o nich oraz bardzo intensywnie wspierano się wzajemnie w procesie implementacji rozwiązań zdalnej edukacji” (Pyżalski, Walter 2021: 15).

W modelu nabywania, jak podkreśla Hager (2004), zawarte są dwa istotne założenia: stabilności i powtarzalności. Treści kształcenia, aby można je było włączać do podręczników, programów kursów, szkoleń, a następnie transmitować, muszą być stabilne w czasie. Ta stabilność umożliwi kontrolowanie całego przebiegu procesu kształcenia oraz – co ważne w kulturze audytu – mierzenia i porównywania osiągniętych wyników. Powtarzalność oznacza, że proces uczenia się pracowników przebiega w identyczny sposób, zatem treści kształcenia, formy i metody można wielokrotnie powielać.

Formalne uczenie się nauczycieli w miejscu pracy oparte na modelu nabywania jest dość powszechnie krytykowane, choć badacze dostrzegają także jego zalety, szczególnie w wymiarze racjonalnych, poznawczych aspektów wykonywania pracy. Jednak większość tego, czego uczą się nauczyciele w pracy, jest nieplanowana, niezamierzona i stanowi następstwo angażowania się nauczycieli w działania, których głównym celem nie jest uczenie się. Uczenie się w miejscu pracy wynika bowiem z integralnej części codziennych praktyk w miejscu pracy i można je traktować przede wszystkim jako proces społeczno-kulturowy. To partycypacyjne podejście jest niemal odwrotnością podejścia nabywania, lecz – jak podkreślają badacze – jest prawie tak samo problematyczne.

## Miejsce pracy jako środowisko uczenia się

Postrzeganie szkoły jako środowiska uczenia się wynika z „przeniesienia punktu ciężkości uczenia się z instytucji oświatowych na działania jednostek i społeczności” (Czubak-Koch 2014: 68). Zapleczem teoretycznym dla tego myślenia w pedeutologii jest przede wszystkim teoria sytuacyjnego uczenia się Jean Lave i Etienna Wengera (1991), która przez lata ewoluowała: od opisu procesu uczenia się nowicjusza wchodzącego do zawodu i statycznie rozumianej wspólnoty praktyki do pojęcia „wielouczenstwa, podkreślającego dynamiczny charakter uczenia się, związany z napięciem, jakie rodzi przemieszczanie się po trajektoriach wielu wspólnot praktyki jednocześnie” (Rozkosz 2017: 99).

Teoria Lave i Wengera podaje w wątpliwość kognitywistyczne założenia, na podstawie których można przyjmować, że uczenie się w miejscu pracy to proces indywidualnego nabywania wiedzy, który zachodzi w umyśle uczącego się. Uczenie się jest procesem społecznym obejmującym nie tylko nabywanie wiedzy deklaratywnej i proceduralnej, ale także odbywa 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” (Kos 2018: 35). Zachodzący we wspólnocie proces uczenia się można opisać w kilku wymiarach – uczenie się: jako doświadczenie, jako negocjowanie znaczeń, jako przynależność, jako działanie, jako stawanie się (Kos 2018). Z tymi elementami wiążą się określone strategie uczenia się (Czubak-Koch 2014), które prowadzą albo do reprodukcji i stabilizacji wspólnoty praktyki albo mają potencjał transformacyjny, tj. zmiany tej praktyki.

Uczenie się nauczycieli w miejscu pracy przebiega w nieformalny i pozaformalny sposób (Eraut 2004), w toku codziennych aktywności, jakie podejmuje każdy nauczyciel. Natomiast tworzący wspólnoty praktyków pedagogzy nie przejmują bezrefleksyjnie schematów działania od innych bardziej lub mniej doświadczonych koleżanek i kolegów. Nieustannie negocjują i tworzą nowe znaczenia dla konkretnych doświadczeń, wydarzeń i sytuacji.

Koncepcja uczenia się sytuacyjnego określana przez Sfard (1998) metaforą uczestnictwa diametralnie zmieniła sposób myślenia o uczeniu się nauczycieli w miejscu pracy. Uczenie się jest zdolnością nauczyciela do angażowania się w działania wspólnoty i do wnoszenia indywidualnego wkładu w rozwój własny i całej organizacji. Nie skupia się na nabywaniu instrumentalno-technicznych kompetencji, ale akcentuje „centralną rolę aktywności podmiotu w uczeniu się i wskazuje na zależną od kontekstu sytuacyjną i enkulturacyjną naturę wiedzy i uczenia się” (Małewski 2006: 34). Pomimo zazwyczaj nieformalnego charakteru jest „organizowana” w ramach działań grup nauczycieli na różnych poziomach partycypacji we wspólnocie i jest odpowiedzią, czasem natychmiastową, na dostrzegane przez nich problemy, identyfikowane potrzeby. Proces uczenia odbywa się w środowisku pracy w różnym stopniu sformalizowany sposób w zespołach przedmiotowych, grupach samokształceniowych, sieciach współpracy, grupach powstających *ad hoc*

w celu realizacji różnorodnych zadań. W cytowanym już raporcie Pyżalskiego i Walter (2021) nauczyciele w wielu szkołach, w pierwszych tygodniach pandemii, organizowali się w grupy samokształceniowe, aby rozwijać kompetencje niezbędne do pracy w formie zdalnej. Dobrze działające wspólnoty łączą bowiem zarówno wspólny system wartości, jak i współodpowiedzialność za efektywne działanie.

Po okresie fascynacji koncepcją uczenia we wspólnotach praktyki wielu badaczy (Billett 2002; Hager 2004) wskazuje na jej ograniczenia. Podkreśla się, że badane przez Lave i Wengera (1991) środowiska nie są już reprezentatywne dla wielu współczesnych miejsc pracy. Postępująca uberyzacja zatrudnienia w warunkach tzw. nowej ekonomii powoduje powiększanie się grup nieetatowych pracowników – wolnych strzelców egzystujących poza granicami organizacji. Oświatowi freelancerzy, zbierający godziny pensum dydaktycznego w kilku szkołach, stają się outsiderami każdej nauczycielskiej wspólnoty (Kędzierska 2022). Krytycy teorii podkreślają, że nie jest możliwe zidentyfikowanie i oszacowanie, na ile reprodukcyjne formy podtrzymujące wspólnotę są korzystne dla rozwoju nauczycieli, organizacji i zadań, jakie one realizuje. Koncepcja sytuacyjnego uczenia nie uwzględnia wcześniejszych doświadczeń jednostki związanych z uczeniem się i tego, w jaki sposób tożsamości uczących się są konstruowane również poprzez relacje społeczne i procesy, które zachodzą poza określoną wspólnotą praktyków. Dość idealistycznie podchodzi do opisu motywacji nauczycieli będących na różnych poziomach partycypacji we wspólnocie na rzecz kooperacji, wymiany informacji, angażowania się w rozwój organizacji, a choć uznaje kwestie władzy, nierówności i konfliktów, są one w zasadzie marginalizowane.

Metafora partycypacji, jak pisze Hager (2004), którą posługują się zwolennicy koncepcji wspólnoty praktyków, skupia uwagę na poziomie uczenia się w organizacji kosztem opisu samego procesu uczenia.

## **Uczenie się i praca jako pozostające w nierozzerwalnych relacjach**

Engeström i Kerosuo (2007) twierdzą, że dychotomia pomiędzy metaforą nabywania a uczestnictwa wywodzi się z niewłaściwie postawionego pytania: czy uczenie się jest procesem indywidualnym czy społecznym? Współczesne koncepcje uczenia się w miejscu pracy przekraczają zarówno tę opozycję, jak i inne binarne opozycje (nieformalne vs. formalne), uznaje się wagę obu tych czynników w procesie uczenia się nauczycieli w miejscu pracy. Tę nową perspektywę Hager (2004) proponuje nazwać metaforą (re)konstrukcji, a źródłem inspiracji dla badań w tej nowej perspektywie są: teorie konstruktywistyczne, społeczno-kulturowa teoria aktywności i teoria złożoności.

Jedną z wpływowych koncepcji poszerzających metaforę partycypacji jest teoria ekspansywnego uczenia się Engeströma (1991, 2001), popularyzowana w polskiej pedeutologii przez Bogusławę Dorotę Gołębiak (2020) i Beatę Zamorską (2014).

W koncepcji Engeströma (2001) oraz Engeströma i Sannino (2012), w przeciwieństwie do tradycyjnych teorii uczenia się, takich jak kognitywne lub sytuacyjne (społeczne) uczenie się, skupiających się na podmiocie procesu uczenia, w centrum uwagi znajduje się obiekt (przedmiot) działania. Uczący się tworzą wspólnie nowy obiekt i koncepcję swojej działalności, a następnie wprowadzają ten nowy obiekt oraz koncepcję w życie.

Miejsca pracy postrzegane są w tej teorii jako systemy działań, które składają się z takich elementów, jak zasady obowiązujące w miejscu pracy, podział pracy i pośredniczące artefakty. Uczenie się odbywa się w miarę postępu pracy w ramach systemów aktywności, ponieważ nieustannie generują one sprzeczności i napięcia, które należy rozwiązać. Wiedza – jak podkreśla Engeström – nie jest tylko własnością jednostki. Tkwi w relacjach społecznych między ludźmi, a proces uczenia się jest częścią działań i społecznych interakcji ludzi uczestniczących w praktyce. Uczenie się w miejscu pracy jest zatem uwarunkowane obecnością i zaangażowaniem innych osób, także spoza grupy zawodowej. Jako jednostki nie posiadamy pełnej wiedzy na temat problemu, ale angażując się w działania kolektywne, możemy poszerzyć nasze praktyki działania. Ekspansywne uczenie się jest zatem działalnością tworzącą nową działalność, uczeniem stymulującym uczenie się. Wymaga dostrzeżenia, uchwycenia niekiedy bardzo prostych związków, które mogą się stopniowo rozrastać, poszerzać, dając początek nowej działalności, która z czasem może się przerodzić w nową, stabilną formę praktyki. Proces ekspansywnego uczenia się jest rozumiany jako tworzenie i rozwiązywanie stopniowo ewoluujących sprzeczności. Motorem napędowym działania grupy/sieci jest uświadomienie sobie i dostrzeżenie sprzeczności. Aby proces uczenia się mógł nastąpić, jednostka musi odczuwać palący problem lub konflikt interesów, które nie mogą być rozwiązane w ramach istniejących alternatyw.

Opracowany przez Engeströma opis uczenia się w miejscu pracy uwzględnił czynniki społeczne, organizacyjne i kulturowe w systemie działań. Jego praca stanowi ważne źródło teoretycznego wglądu i inspiracji do badań nad uczeniem się w pracy, ma jednak pewne ograniczenia. Przede wszystkim nie uwzględnia specyfiki środowisk organizacyjnych i kontekstów pracy oraz nie podejmuje kwestii władzy. Ponadto – jak krytycznie pyta Hager (2004) – czy rzeczywiście można przyjąć, że całe uczenie się w miejscu pracy wynika ze sprzeczności i napięć w systemie?

Dyskusje ogniskujące wokół metafory (re)konstrukcji łączącej indywidualny, społeczno-kulturowy i organizacyjny kontekst procesu uczenia się w miejscu pracy bez wątpienia są i pozostaną źródłem inspiracji dla wielu badaczy. Jednak coraz wyraźniej są formułowane tezy, że uczenie się w miejscu pracy nie jest tym samym co uczenie w systemach edukacyjnych. Jak przekonuje Billett (2001), uczenie się w miejscu pracy zależy od dwóch czynników: z jednej strony od afordancji i ograniczeń zapewnianych przez miejsce pracy, z drugiej zaś od indywidualnej interpretacji i decyzji pracownika o zaangażowaniu się w takie afordancje.

Wszystkie działania, w które angażują się jednostki w procesie uczenia się, Billett nazywa afordancjami, czyli „napotykanymi przez jednostkę zasobami środowiska stwarzającymi możliwości działania, powodujące reakcje w postaci zmian zachowania (...).



Afordancje są cechami środowiska umożliwiającymi działanie, ale nie są bynajmniej bodźcami czy nawet przyczynami działań. Jako napotymane w środowisku zasoby są tylko obiektywnie istniejącymi w otoczeniu potencjalami, które mogą, ale nie muszą być spostrzegane, wychwytywane i wreszcie konsumowane” (Bańka 2010: 89).

Dostęp do afordancji w środowisku pracy może być ograniczony z powodu wielu barier wynikających z pozycji jednostki w hierarchii organizacji, stażu i doświadczenia pracownika, nieformalnych relacji wewnątrzgrupowych itp. W związku z tym udział w czynnościach związanych z pracą nie jest zapewniany w podobny sposób wszystkim osobom pracującym, a udział w czynnościach związanych z pracą może stanowić podstawę konkurencji i wykluczenia między konkurującymi ze sobą interesami. Na przykład nauczyciele na początku kariery, zatrudnieni w niepełnym wymiarze godzin, w ramach karier patchworkowych mogą mieć trudności z zapewnieniem takich samych możliwości uczestnictwa, jak pracownicy zatrudnieni w pełnym wymiarze godzin w jednej szkole. Dotyczy to zarówno możliwości uczestnictwa w szkoleniach organizowanych w organizacji, formach kierowanego uczenia się czy kooperacji z uczestnikami wspólnoty praktyków.

Z kolei – jak podkreśla Billett (2001) – pracownicy cechują się różnym stopniem motywacji i zaangażowania w procesy uczenia się oferowane przez organizacje. Nawet jeśli organizacja będzie sprzyjającym uczeniu się środowiskiem, to tylko pracownicy mogą zdecydować, czy będą aktywnie uczestniczyć w działaniach ukierunkowanych na cel lub wsparcie czy też nie. Aby uczestniczyć w praktykach pracy i tym samym uczenia się, pracownicy muszą nadać sens swoim działaniom i oferowanym formom wsparcia. „Indywidualna sprawczość pośredniczy w angażowaniu się w działania i w to, czego uczą się poprzez uczestnictwo” (Billett 2001: 212).

Podobne argumenty wysuwa Ellström (2001), stwierdzając, że nawet jeśli organizacja tworzy wysoce sprzyjające środowisko uczenia się poprzez zapewnienie złożonych, wymagających zadań i swobody w poszukiwaniu rozwiązań, pracownik może nie być w stanie tego wykorzystać, ponieważ może mu brakować wiedzy i/lub pewności siebie, aby ten potencjał wykorzystać. Dlatego analizy tego, w jaki sposób jednostki wykorzystują afordancje w miejscu pracy powinny uwzględniać trzy perspektywy: warunki panujące w miejscu pracy, indywidualną interpretację tych warunków oraz indywidualne zmienne, które wpływają na tę interpretację. Wszystkie te czynniki oddziałują na siebie, wzajemnie wspierając lub ograniczając procesy uczenia się w miejscu pracy.

Alison Fuller i Lorna Unwin (2003), charakteryzując ekspansywne i restryktywne środowiska uczenia się w miejscu pracy, przyjmują szerszą perspektywę. Ich model podkreśla znaczenie możliwości angażowania się pracowników w wiele społeczności praktyków, a także uwzględnia rolę formalnych kursów i kwalifikacji opartych na wiedzy. Zaangażowanie indywidualne to proces, w którego ramach uczestnik decyduje się wykorzystać możliwości obecne w miejscu pracy, na podstawie wyznawanych przez niego wartości, wiedzy, zrozumienia i jego biografii jako osoby uczącej się (Fuller i Unwin nazywają to terytorium uczenia się, a Billett – ontogenezą).

Mechanizm uczenia się w miejscu pracy analizowali także Johannes Bauer i Hans Gruber (2007). Jak wynika z ich ustaleń, uczenie się tak na poziomie indywidualnym, jak i grupowym może wynikać z dwóch typów sytuacji: ze zmiany skryptów i procedur w konkretnych zadaniach i ze wzorców działania uczenia się z błędów podczas codziennej pracy. Ani jedna, ani druga sytuacja automatycznie nie prowadzą do zainicjowania procesu uczenia. Zależy to od interpretacji sytuacji i indywidualnej i/lub grupowej decyzji o zaangażowaniu się nauczyciela w działania edukacyjne.

Centralnym elementem wszystkich tych debat jest znaczenie relacji między praktyką społeczną a jednostką. Niezależnie od tego, czy odwołujemy się do interpretacji afordancji (zapraszających cech miejsca pracy), rodzajów zachodzących interakcji oraz procesów uczenia się i wyników, które się pojawiają, wzajemne i negocjowane relacje między jednostką a praktyką społeczną pozostają dominującym czynnikiem. Zrozumienie tych relacji w kategoriach wzajemnych praktyk partycypacyjnych ma kluczowe znaczenie dla rozwoju uczenia się w miejscu pracy.

\*\*\*

Jak wynika z tego krótkiego przeglądu koncepcji dotyczących uczenia się w miejscu pracy, w tym interdyscyplinarnym dyskursie akademickim nastąpiły w ciągu ostatnich kilku dekad istotne zmiany. Trudno go jednak zlokalizować w rodzimej pedeutologii. Stąd zamiast konkluzji chciałabym sformułować dwa pytania, zapraszając tym samym do dyskusji (nie tylko pedeutologów): Jakie są przyczyny marginalizowania problematyki uczenia się nauczycieli w miejscu pracy w rodzimym dyskursie pedeutologicznym? Czy – parafrazując Hagera (2004) – to, czego, w jaki sposób, gdzie uczą się nauczyciele w miejscu pracy, można wyjaśnić poprzez odwołanie do andragogicznych teorii całożyciowego uczenia się, teorii uczących się organizacji, dyskursów dydaktycznych niejako poza dyskursem pedeutologii?

## Literatura

- Bańka A. (2010), *Konsumpcja afordancji środowiskowych: przestrzenna lokacja i relokacja tożsamości*. W: A.M. Zawadzka, M. Górnik-Durose (red.), *Życie w konsumpcji, konsumpcja w życiu*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bauer J., Gruber H. (2007), *Workplace changes and workplace learning: advantages of an educational micro perspective*. „International Journal of Lifelong Education”, 26(6). DOI: 10.1080/02601370701711364.
- Billett S. (2001), *Learning through work: workplace affordances and individual engagement*. „Journal of Workplace Learning”, 13(5). DOI: 10.1108/EUM0000000005548.
- Billett S. (2002), *Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work*. „Studies in the Education of Adults”, 34(1). DOI: 10.1080/02660830.2002.11661461.
- Boud D., Garrick J. (eds.) (1999), *Understanding Learning at Work*. London–New York, Routledge.

- Boud D., Solomon N. (eds.) (2001), *Work-based learning: a new higher education?* Buckingham, McGraw-Hill Education.
- Czubak-Koch M. (2014), *Uczenie się w kulturze miejsca pracy*. Wrocław, Wydawnictwo DSW.
- Ellström P.-E. (2001), *Integrating Learning and Work: Problems and Prospects*. „Human Resource Development Quarterly”, 12(4). DOI: 10.1002/hrdq.1006.
- Engeström Y. (2001), *Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization*. „Journal of Education and Work”, 14(1).
- Engeström Y., Kerosuo H. (2007), *From workplace learning to inter-organizational learning and back: the contribution of activity theory*. „Journal of Workplace Learning”, 19(6). DOI: 10.1108/13665620710777084.
- Engeström Y., Sannino A. (2012), *Badania nad ekspansywnym uczeniem się: założenia, wnioski i przyszłe wyzwania*. „Forum Oświatowe”, 46(1).
- Eraut M. (2004), *Informal Learning in the Workplace*. „Studies in Continuing Education”, 26. DOI: 10.1080/158037042000225245.
- Fenwick T. (2008), *Workplace learning: Emerging trends and new perspectives*. „New Directions for Adult and Continuing Education”, 119. DOI: 10.1002/ace.302.
- Fuller A., Unwin L. (2003), *Learning as Apprentices in the Contemporary UK Workplace: Creating and Managing Expansive and Restrictive Participation*. „Journal of Education and Work”, 16(4). DOI: 10.1080/1363908032000093012.
- Gołębiak B.D. (2020), *Konstruktivistyczna edukacja do konstruktivistycznego nauczania. Re-definicja relacji teorii i praktyki w akademickim kształceniu nauczycieli*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 51(4). DOI: 10.26881/pwe.2020.51.03.
- Gołębiak B.D., Zamorska B. (2014), *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław, Wydawnictwo DSW.
- Hager P. (2001), *Workplace judgment and conceptions of learning*. „Journal of Workplace Learning”, 13(7/8). DOI: 10.1108/EUM0000000006123.
- Hager P. (2004), *Conceptions of learning and understanding learning at work*. „Studies in Continuing Education”, 26(1). DOI: 10.1080/158037042000199434.
- Hodkinson H., Hodkinson Ph. (2005), *Improving school teachers' workplace learning*. „Research Papers in Education”, 20(2). DOI: 10.1080/02671520500077921.
- Kędzierska H. (2022), *Przerwanie kariery – doświadczenia tranzytacji zawodowych nauczycieli gimnazjów*. „Colloquium”, 14(3). DOI: 10.34813/29coll2022.
- Kos E. (2018), *Uczenie się i nauczanie innych w miejscu pracy kobiet sukcesu*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 4.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Le Clus M.A. (2011), *Informal learning in the workplace: A review of the literature*. „Australian Journal of Adult Learning”, 51(2).
- Małewski M. (2006), *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 34(2).
- Markowska M. (2020), *Przegląd systematyczny krok po kroku. Przewodnik dla początkujących badaczy reprezentujących nauki społeczne*. Warszawa, Wydawnictwo SGGW.
- Rozkosz E. (2017), *Teoria Etienne'a Wengera w badaniach usytuowanego uczenia się kompetencji informacyjnych*. „Forum Oświatowe”, 29(1).

- Senge P. (2012), *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Warszawa, Wolters Kluwer.
- Sfard A. (1998), *On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One*. „Educational Researcher”, 27(2).
- Stern E., Sommerlad L. (1999), *Workplace learning, culture and performance*. London, Institute of Personnel and Development, International Federation of Training and Development Organizations.
- Tynjälä P. (2008), *Perspectives into learning at the workplace*. „Educational Research Review”, 3(2).
- Vaughan K. (2008), *Workplace Learning: A literature review*. Auckland, Competenz.

### **Źródła internetowe**

- Engeström Y. (1991), *Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning*. “Learning and Instruction”, <http://quote.ucsd.edu/lchcautobio/files/2015/10/Engestrom-1991-Non-Scolae-Sed-Vitae-Dzsczmus-Toward-Overcoming-the-Encapsulation-of-School-Learning.pdf>, 11.03.2020.
- Pyżalski J., Walter N. (2021), *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce – mapa głównych szans i zagrożeń*, [https://operon.pl/Edukacja\\_zdalna\\_w\\_czasie\\_pandemii\\_COVID-19.pdf](https://operon.pl/Edukacja_zdalna_w_czasie_pandemii_COVID-19.pdf), 12.04.2023.