

Magdalena Czubak-Koch

## UCZENIE SIĘ PRZEZ DZIAŁANIE W ŚRODOWISKU PRACY PRZEJAWEM PERYFERYJNEGO UCZESTNICTWA

„Praca zawodowa może dawać poczucie tożsamości, odpowiedni status, [...] możliwość uczenia się nowych umiejętności i radzenia sobie z nowymi wyzwaniami. Może przynosić nagrody społeczne, zaspokajając potrzebę przynależności grupowej oraz dostarczać poczucia bezpieczeństwa płynącego z poczucia akceptacji i szacunku w zespole”<sup>1</sup>. Niezależnie od tego, w jaki sposób będziemy mówić o znaczeniu pojęcia praca, jest to niewątpliwie podstawowy obszar działalności człowieka dorosłego. Nie jest moim zamierzeniem definiowanie w tym miejscu pojęcia pracy, chciałabym tylko zwrócić uwagę na to, że środowisko pracy jest ciekawym terenem badań dla specjalistów z zakresu teorii organizacji i zarządzania, ale także podkreślić, że zainteresowanie tą przestrzenią zaczyna być zauważalne wśród andragogów.

Aktywność zawodowa pracownika wiąże się z przebywaniem w kulturze środowiska pracy. Mówiąc o kulturze środowiska pracy, mam tu na myśli pewien specyficzny klimat, kulturę miejsca, gdzie normy i wartości wyznaczają sposób zachowania się uczestników danego środowiska i wyraźnie odróżniają je od innych. Kultura jest również odzwierciedleniem historii zmagania, procesów pracy, sposobów komunikowania się ludzi, egzekwowania władzy. Normy systemu formalnego są reinterpretowane w systemie nieformalnym, dzięki czemu w organizacji społecznej powstaje specyficzne tabu – wzory wspólnych uczuć i przekonań, które są przekazywane nowym członkom grupy<sup>2</sup>.

Przyjmując założenie, że ludzie dorośli uczą się przez interakcje z innymi w konkretnym środowisku społecznym, chciałabym zastanowić się nad tym, w jaki sposób może przebiegać proces uczenia się w środowisku pracy.

O uczeniu się w społecznie i kulturowo ustrukturyzowanym świecie mówią twórcy uczenia się sytuacyjnego Jean Lave i Etienne Wenger. Teoria ta jest teorią uczenia się społecznego, zgodnie z nią ludzie uczą się poprzez interakcje społeczne. „Wiedza jest rozdystrybuowana w społeczeństwie. Wypełnia wszystkie interakcje społeczne, jest transmitowana poprzez dialogi. [...] Kontakt z wiedzą i jej opanowywanie następuje

<sup>1</sup> D. S c h u l t z, S. S c h u l t z, *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, Warszawa 2006, s. 24.

<sup>2</sup> D. K a t z, R. K a h n, *Społeczna psychologia organizacji*, Warszawa 1979.

poprzez uczestnictwo jednostki w społecznościach praktyki<sup>3</sup>. Pełniąc odpowiednie role społeczne – np. ucznia, sąsiada czy właśnie pracownika – stajemy się członkami pewnej wspólnoty. Ale aby w pełni do niej przynależać, musimy z mniejszą lub większą świadomością zaakceptować wyznawane w niej wartości, normy i zachowania. Musimy więc nabyć „kompetencji” owej wspólnoty. Uczenie się rozumiane „[...] jako uczestnictwo we wspólnocie, jest poznawaniem przez praktykowanie, to jest opanowywanie kultury praktyki [...] jest osobowym stawianiem się w kulturze praktyki”<sup>4</sup>.

Poprzez interakcje z innymi członkami wspólnoty, przebywając w określonym środowisku społeczno-kulturowym, człowiek buduje swoją tożsamość, ale taką tożsamość, która ma „charakter relacyjny”, tzn. nie jest ona tylko tożsamością indywidualną, ale i „tożsamością wobec kogoś”<sup>5</sup>.

Taki proces uczenia się w społeczności praktyki obejmuje pewne podstawowe elementy składowe. Według Wengera są to: znaczenia, czyli sposób, w jaki opisujemy zdolność do doświadczania świata i własnego życia jako elementu znaczącego; społeczność, czyli sposób, w jaki mówi się o społecznych konfiguracjach, gdzie nasze przedsięwzięcia są definiowane jako coś, co warto kontynuować, a uczestnictwo w nich jest uznawane za kompetentne; tożsamość – jako sposób naszego personalnego stawiania się w społeczności (czyli proces nabywania tożsamości); oraz czwarty element – praktyka, jako sposób mówienia zarówno o perspektywach, jak i ograniczeniach, które podtrzymują zaangażowanie w działanie. Z tymi elementami wiążą się odpowiednie strategie uczenia się. I tak, z elementem społeczności wiąże się strategia uczenia się jako przynależności, z tożsamością – uczenie się jako stawianie, ze znaczeniami – uczenie się jako doświadczanie, a z praktyką – uczenie się jako działanie<sup>6</sup>.

W niniejszym opracowaniu chciałabym się przyjrzeć jednemu z tych aspektów uczenia się związanym z praktykowaniem, jakim jest uczenie się jako działanie. Wyodrębniłam ten jeden obszar uczenia się w celu przeprowadzenia rozważań teoretycznych. Chciałabym spojrzeć na tę strategię uczenia się także z punktu widzenia teorii zarządzania i przedsiębiorczości. Andragogika jest nauką interdyscyplinarną, pozwala na „[...] intelektualną otwartość na inne systemy wiedzy, podejmowania trudu wzajemnego przekładania różnych, nierzadko odmiennych perspektyw myślowych”<sup>7</sup>, dlatego też

<sup>3</sup> J. L a v e, *Situating Learning in Communities of Practice*, [w:] *Perspectives on Socially Shared Cognition*, red. J.M. Levine, L.B. Resnick, S.D. Teasley, Washington 1991 za: M. M a l e w s k i, *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2006, nr 2, s. 33.

<sup>4</sup> *Tamże*, s. 34.

<sup>5</sup> *Tamże*.

<sup>6</sup> E. W e n g e r, *Learning as Social Participation*, „Knowledge Management Review” 1999, vol. 1, no. 6 (za: M. M a l e w s k i, *W poszukiwaniu...*, s. 35).

<sup>7</sup> M. M a l e w s k i, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, s. 175.

pozwolę sobie na analizę tych dwóch odmiennych obszarów teoretycznych, mianowicie podejścia andragogicznego oraz teorii z zakresu zarządzania i przedsiębiorczości.

Wydawałoby się, że do analizy tego wspólnego obszaru badania, jakim jest miejsce pracy, przedstawiciele tych nauk podchodzą zupełnie inaczej. Zapewne istnieją różnice w sposobie podejścia do problematyki pracownika i pracy, jednakże w niniejszym opracowaniu chciałabym się skoncentrować na podobieństwach w sposobie postrzegania uczenia się w miejscu pracy.

Z uczeniem się przez praktykowanie łączy się koncepcja „peryferyjnego uczestnictwa”. Można ją odnieść do praktykowania zawodowego. Mianowicie praktykant jako młody, nowy członek uczy się w społeczności, gdzie jest akceptowany. Społeczność jest świadoma, że jest to osoba początkująca, która rozpoczyna naukę ze swej peryferyjnej pozycji i poprzez różne formy aktywności będzie zdobywać nowe umiejętności, ucząc się na wielu płaszczyznach społeczności praktyki. Jednakże uczenie się nie przychodzi łatwo i, kolokwialnie mówiąc, „bezboleśnie”. Młodzi często podważają i kwestionują znaczenia przypisane różnym elementom praktyki, poszukując innych, nowych tożsamości. Powoduje to pojawienie się napięć w społeczności praktyków, ale poszukiwanie kompromisów, rozwiązywanie sprzeczności i modernizacje to przecież uczenie się, dzięki któremu w społecznościach praktyki możliwe są zmiany<sup>8</sup>.

Pod jakim kątem na problematykę uczenia się przez działanie patrzą specjaliści zarządzania przedsiębiorstwami? Otóż założenia „modelu” uczenia się poprzez praktykowanie możemy odnaleźć w teorii uczenia się zorganizowanego Chrisa Argyrisa i Donalda Schona. Według tych autorów pracownicy przedsiębiorstwa wspólnie dzielają i stosują w praktyce teorię działania zorganizowanego. Uważają oni, że wiedza istnieje zarówno w umyśle pracownika, jak i w otaczającym go systemie społecznym. Założenia, wartości i sposoby postępowania wchodzące w skład działania zorganizowanego odnoszą się do poszczególnych przestrzeni kultury organizacyjnej. Uczenie się poprzez działanie jest tu rozumiane jako wykrywanie i korygowanie błędów, gdzie za błędy uważa się rozbieżności pomiędzy efektem działania a oczekiwaniami. Uczenie się zachodzi wówczas, gdy pracownicy odkryją błędy dzięki własnym działaniom. Samo wykrycie i korygowanie błędu przy danym zestawie norm zostało nazwane przez autorów „uczeniem się jednocyklowym”<sup>9</sup>. Uczenie to jest pozyskiwaniem metod radzenia sobie tylko z powtarzającymi się sytuacjami. Jednakże uczenie się – podobnie jak w teorii uczenia się sytuacyjnego J. Lave i E. Wengera – powinno prowadzić do rozwiązania konfliktów wartości organizacyjnych i odnalezienia równowagi pomiędzy

<sup>8</sup> K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wrocław 2006, s. 193; M. Malewski, *W poszukiwaniu...*, s. 34.

<sup>9</sup> Za: J. Batorski, *Organizacja efektywnie ucząca się*, Dąbrowa Górnicza 2002, s. 20.

innowacją a celami przedsiębiorstwa. Powinno umożliwić likwidację niespójności założeń i wartości. Dopiero takie uczenie się sprzyja innowacjom i powstaniu nowych długofalowych celów. To uczenie się zostało nazwane uczeniem się dwucyklowym, a jego efektem jest zmiana wartości i podstawowych założeń<sup>10</sup>.

Donald Schon opracował również koncepcję „refleksyjnego praktyka”, w której koncentruje się na problemie relacji pomiędzy wiedzą teoretyczną a doświadczeniem praktycznym. Kompetencja „refleksyjnego praktyka” jest definiowana „jako mistrzowskie zastosowanie działań rutynowych, kiedy wiedza i działanie są aspektami tego samego procesu wiedzy w działaniu”<sup>11</sup>. Owe mistrzostwo to zdolność do przekraczania poziomu działań rutynowych. Kompetencję tę nabywa się dzięki refleksji w działaniu, czyli procesowi, w którym wiedza, doświadczenie i propozycje rozwiązań tworzą charakterystyczną całość<sup>12</sup>.

Problem zastosowania kompetencji w działaniu można odnaleźć w kolejnej teorii zarządzania, której autorami są Jeffrey Pfeffer i Robert I. Sutton. Autorzy ci, prowadząc liczne obserwacje i działania w przedsiębiorstwach, zauważyli, że wiedza na temat tego, co należy zrobić, często nie znajduje odzwierciedlenia w działaniach czy zachowaniach z nią zgodnych. Nazwali to zagadnienie „problemem zastosowania wiedzy”. Zadali sobie pytanie – co sprawia, że wiedza nie jest stosowana w praktyce i dlaczego niektóre przedsiębiorstwa wykorzystują ją z większym powodzeniem niż inne? Stwierdzili oni, że głównej przyczyny oddzielania wiedzy od codziennych działań należy szukać w tym, że systemy zarządzania rzadko uwzględniają to, że ludzie przekazują sobie wiedzę podstawową w formie opowieści, a nawet plotek, a także nabywają ją, przyglądając się pracy innych osób. Po prostu zwrócili oni uwagę na ogromne znaczenie uczenia się przez interakcje i obserwacje.

W blisko 70% zakładów pracy proces uczenia się ma charakter nieformalny. [...] Większość naprawdę potrzebnych wiadomości, z których rzeczywiście się korzysta, jest przekazywana w formie przekazywanych sobie przez ludzi opowieści, zdobywana metodą prób i błędów czy podczas podpatrywania bardziej doświadczonych pracowników, a także w trakcie bezpośredniego i stałego szkolenia nowo zatrudnionych osób przez kolegów z większym doświadczeniem<sup>13</sup>.

Czyż ten aspekt problemu zastosowania wiedzy nie jest tożsamy z koncepcją „peryferyjnego uczestnictwa”?

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> Za: K. Illeris, *dz. cyt.*, s. 195.

<sup>12</sup> Tamże.

<sup>13</sup> J. Pfeffer, R. Sutton, *Wiedza i działanie. Przeszkody w wykorzystywaniu zasobów wiedzy w organizacji*, Kraków 2002, s. 28.

Autorzy ci stwierdzili, że „[...] jeśli zdobywa się wiedzę przez działanie, nie ma rozbieżności między tym, co się wie, a tym, co się robi”<sup>14</sup>. Przedsiębiorstwa organizują swoim pracownikom wiele sesji szkoleniowych. Jednakże ta edukacja formalna w miejscu pracy pozwala poznać tylko znaczenia pojęć i zasady działania, a zastosowanie tej wiedzy w działaniu, według tych autorów, jest niestety niedoskonałe i często rozbieżne z tym, czego pracownicy się uczą podczas formalnych szkoleń, a tym, w jaki sposób zastosują tę wiedzę w praktyce. Ten moment „przejścia” pomiędzy teorią a praktyką to cały proces uczenia się odpowiedniego działania. Autorzy zaproponowali kilka rozwiązań dotyczących problemu rozbieżności pomiędzy wiedzą a jej zastosowaniem.

Po pierwsze, „[...] wiedza jest efektem działania i uczenia innych „jak”. [...] Praktykowanie i uczenie się pod kierunkiem mistrza polega na tym, że uczymy się przez obserwację, uczymy się robiąc coś wspólnie z kimś, kto robił to już wcześniej”<sup>15</sup>. Uczenie się to wykonywanie pracy poprzez próbowanie różnorodnych rozwiązań, eksperymentowanie, a także proces nauczania innych. Konkretna sytuacja i konkretne miejsce wymuszają pełne zaangażowanie się w specyficzny proces, co jest w danej sytuacji niezbędne do pełnego zrozumienia i nauczania się.

Po drugie, „działanie powinno być równorzędne z planowaniem, podejmowaniem decyzji i organizowaniem. Wedle tej koncepcji, najczęstszy błąd popełniany w takim miejscu pracy jak przedsiębiorstwo to koncentracja na „mądrych słowach” i planach, a nie na działaniu. Budowanie skomplikowanych strategii, a dopiero później próba ich realizacji, często są skazane na niepowodzenie, gdyż „[...] uczenie się nie jest ugruntowane rzeczywistym doświadczeniem. [...] Dyskutowanie i analizowanie bez działania jest niedopuszczalne”<sup>16</sup>.

Kolejnym istotnym czynnikiem, który wspomaga proces uczenia się, jest reakcja na sytuację, w której coś się nie udaje, czyli po prostu dochodzi do błędu. Działania, nawet te dobrze zaplanowane, wiążą się z ryzykiem pomyłki. Jednakże takie niepowodzenie może być miejscem, od którego będzie można kontynuować uczenie się, „wpisując” w ten obszar modernizację, zmianę i innowację.

Wielu umiejętności uczymy się właśnie w ten sposób – metodą prób i błędów. Uczymy się działając, obserwując konsekwencje naszych działań, dokonując poprawek. Peter Senge stwierdza, że „[...] uczenie się poprzez działanie funkcjonuje prawidłowo jedynie wtedy, gdy dysponujemy szybkim i jednoznacznym sprzężeniem zwrotnym wskazującym nam efekty naszych działań”<sup>17</sup>.

<sup>14</sup> Tamże, s. 31.

<sup>15</sup> Tamże, s. 213.

<sup>16</sup> Tamże, s. 215.

<sup>17</sup> P. S e n g e, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Kraków 2004, s. 350.

W andragogicznym podejściu do środowiska pracy również odnajdziemy zagadnienie uczenia się i radzenia sobie z problemami metodą prób i błędów. Józef Kargul, opisując fazy rozwoju zawodowego pracownika, zauważa, że kiedy pierwsze trudności w pracy są pokonywane metodą prób i błędów, to efektem będą sprawności operacyjno-techniczne, czyli nabycie algorytmów, dzięki którym pracownik wykona tylko zadania krótkodystansowe. Gdy oprócz wykonywania zadań pracownik będzie zgłębiał teorię, to „dorobi” się nie tylko algorytmów, ale i heurystyk, czyli wskazówek, które regulują poszukiwanie rozwiązania. Heurystyki pomogą rozwiązać problemy związane z myśleniem prognostycznym, alternatywnym, krytycznym. Według J. Kargula heurystyki kształcą refleksyjną postawę wobec pracy i to dopiero one spowodują, że pracownik charakteryzujący się taką postawą będzie zdolny do ciągłej modyfikacji swoich działań<sup>18</sup>.

Jednak uczenie się w miejscu pracy jest systemem złożonym i efekty, wyniki oraz konsekwencje naszych działań często nie są ani jednoznaczne, ani natychmiastowe. Oczekiwanie na wynik włożonego wysiłku i zaangażowania może być oddalone w czasie. Z jednej strony sytuację taką możemy postrzegać jako problem, ale jednocześnie można upatrywać w niej czynnika podtrzymującego zaangażowanie pracowników w działanie.

Każda z przedstawionych teorii podkreśla znaczenie: interakcji społecznych w środowisku pracy, istoty przynależności do określonej grupy, zdobywania nowych umiejętności poprzez aktywność właściwą danej społeczności oraz kładzie nacisk na to, że uczenie się w miejscu pracy nie jest ukierunkowane na uzyskanie wiedzy instrumentalno-technicznej, a wręcz przeciwnie – wynika z „praktykowania” w konkretnej kulturze, wskazując na nierozzerwalną zależność pomiędzy wiedzą a ludzkimi działaniami.

Środowisko pracy jest jednocześnie środowiskiem życia człowieka. Przebywając w nim, jednostka „wchodzi” w różne układy, nawiązuje kontakty, tworzy powiązania, pełni funkcję ważnego i istotnego elementu swojego środowiska. Zależności i powiązań pomiędzy środowiskiem a człowiekiem nie sposób podważyć. To pojawiające się w miejscu sytuacje i wydarzenia są fundamentem do zbudowania interakcji, a tym samym podstawą do uczenia się. Pewne typy sytuacji, np. te związane z peryferyjnym uczestnictwem, mogą nieść ze sobą wysoką jakość edukacyjną. Proces uczenia się w tym specyficznym miejscu zależy od sytuacji, w jakiej zachodzi, od relacji z innymi członkami, a także od kultury panującej w danym środowisku. To nie programy, procedury

---

<sup>18</sup> J. K a r g u l, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wrocław 2001.

i techniki są jedynym i efektywnym sposobem uczenia się w miejscu pracy. Uczenie się występuje także w codziennych czynnościach i działaniach.

#### **LEARNING BY DOING IN THE WORKPLACE ENVIRONMENT AS A MANIFESTATION OF PERIPHERAL PARTICIPATION**

##### **S u m m a r y**

The author discusses various methods of learning in the workplace. Special attention is paid to those aspects of learning in the workplace which are realized through learning by doing. The primary focus is put on identifying similarities in the perception of this form of learning in two disparate theoretical fields, namely the theory of management and enterprise on the one hand and adult education on the other.

On the basis of the theory of situational learning the author assumes the hypothesis that adults learn through interaction with others in a specific social environment. Learning by doing is strictly related to the concept of 'peripheral participation' which assumes that novices gain new abilities in various dimensions of the social practice. The very process of learning is not limited to the acquisition of technical skills, but above all involves the search for one's identity, the ability to solve issues involving the conflict of interests and introduction of improvements. The researchers observing the process of learning by doing, in result of which participants not only discover and correct their mistakes, but additionally are capable of resolving organization-related conflicts and introduce innovations or improvements. Know-how is transmitted in organizations not only by means of training, but above all the training process is carried out in informal conditions by observing more experienced employees.

The observations presented, drawn from both theoretical approaches, stress the significance of social interaction in the work environment and indicate at the inextricable link between knowledge and human activity.