

A gyakorlatközösség mint tudásteremtő közösség

Jelen elméleti munka a gyakorlatközösség fogalmának elméleti jellegű körüljárását célozza, melyet a szerző főként a pedagógusok tanuló szakmai közösségeinek tanulmányozása miatt tart érdekesnek. A közösség fogalmának tágabb értelmezésétől jutunk el azokig az értelmezési keretekig, amelyekben a gyakorlatközösség és a gyakorlatközösségben folyó szakmai tanulás értelmezhető.

Kulcsszavak: pedagógusok szakmai fejlődése, gyakorlatközösség, tanuló szakmai közösség

Community of Practice as a Knowledge Building Community

This theoretical study aims to present the theory of community of practice, which will be interesting regarding to teachers' professional learning communities. We start from the largest interpretations of community and end with those theoretical frameworks where the concept of community of practice and the process of professional learning in communities of practices can be interpreted.

Keywords: teachers' professional learning, community of practice, professional learning community

A közösség fogalmának értelmezése a 21. század elején számos buktatót hordoz magában. Egyrészt azért, mert olyan fogalomról van szó, amely egyidejű az emberiséggel, s így a történelmi korokon át haladva olyan vertikális irányú fejlődésről kellene számot adnunk, amely szétfeszíti ezen dolgozat kereteit, másrészt azért, mert minden társadalmi berendezkedésben a közösség számos különböző szempontú meghatározásával, értelmezésével találkozunk. A társadalomtudományok fejlődése pedig egyre bővülő, időnként egymást megtermékenyítő szempontokat kínál. Ugyanakkor nem tekinthetünk el attól a politika okozta ellenérzéstől sem, amit a kommunizmus eszméje a világ ezen féltekén a köz, közjó, közösségi fogalmak kisajátításával és elferdítésével, végtelenen egyoldalú szemléletével okozott. Mindezt erősíti a közös, egységes látásmód hiányának tudata a posztmodern széttöredezett világszemléletében. A közösségeket óvó tartópillérek (morális, erkölcsi értékek, tradíciók) összeomlása, mindenféle értékkel, tanítással, politikai programmal szembeni kétely, közömbösség az ember megbillent lelki egyensúlyának helyreállítását is lehetetlenné teszi (Kulin, 2001). Mégis, ha az embert Elliot Aronson (2008) nyomán társas

lényként definiáljuk, immanens tulajdonsága a társas kapcsolatok keresése, legyen ez tudatos vagy ösztönös tevékenység. Az viszont, hogy a társas érintkezés mely formái válnak közösséggé, melyek teljesítik azokat a közösségi élet iránti igényeket, amelyeket a posztmodern kor atomizálódott társadalmában létező ember ma megfogalmaz, már nehéz eldönteni. A tudományos kutatások, társadalomelméletek egyik súlypontja láthatóan a közösségteremtés, az emberi kapcsolatok létesítésének fontossága. Az, hogy ezt a technika, a tömegkommunikáció határtalanra nyújtott lehetőségei és egyben korlátai, valamint a tudásalapú társadalom kihívásai hogyan befolyásolják, a társas érintkezés milyen új helyszínei, formái alakulnak ki, és ezek mennyire lesznek képesek kiszorítani a hagyományos szemtől szemben megvalósuló találkozásokat, vagy inkább csak új, eddig nem ismert funkciókat látnak majd el, még a jövő zenéje. Nem feladatunk kilesni, kihallgatni jövő titkait, de a jelenben, múltban tájékozódva alakítani a jövőt, igen.

A teljesség igénye nélkül most csak a 20. század néhány jelentős elméletét, gondolatát követem, kihasítva egy szeletet a felhalmozott tudásból, így jutok el a közösség fogalmától a tudásközösség fogalmáig. Épp ezért az elméletek közti válogatás nem teljes, inkább csak azokra az elméletekre koncentrálok, amelyek a közösséget a tudás, közösségi tudás szemszögéből figyelik. Teszem mindezt azért, hogy a pedagógusok szakmai fejlődéséről való további gondolkodásnak az elméleti keretét körvonalazzam. A szociológia, a tudásmenedzsment és a szituatív tanuláselmélet kereszttetszetében a pedagógusok szakmai fejlődésének folyamata és lehetőségei a közösség–tudás–tanulás hármas meghatározottságában válnak fontossá. A gyakorlatközösség és a szituatív tanulás elmélete tulajdonképpen egyazon érem két oldala: egy szakmai közösség szerveződési formáit, folyamatait és tanulási, tudásteremtési folyamatait mutatják be. Ez a két oldal inkább csak elméletileg különíthető el, a valóságban egymást többszörösen meghatározó, befolyásoló folyamatokról van szó, amelyek során az egyének (pl. pedagógusok) egy közösség tagjaivá válva megtanulják, ugyanakkor át is alakítják, meg is változtatják a közösség tudását.

A közösségtől a tudásközösségig

A közösség fogalmának szociológiai szempontú értelmezései közül érdemes kiemelni Ferdinand Tönnies (2004) elméletét, aki a közösség és a társadalom közötti különbségek meghatározásában az egyének közötti viszonyok jellegét veszi alapul. Közösségelmélete „az emberi akarat egységéből mint eredeti és természetes állapotból indul ki” (Tönnies, 2004, 14), és három szinten értelmezhető: a vérvközség, a lakóhelyközösség és a szellemi közösség szintjén. A családi viszonyokat alapvetően organikus, belsőleg szükségszerű (mondhat-

nánk immanens) jellegük, az ösztönök határozzák meg; a szomszédsági viszonyok legtöbbször megszokásra épülnek; a barátok, elvbarátok közötti viszonyok pedig „szellemi természetűek, és a korábbiakkal összehasonlítva inkább a véletlen vagy a szabad választáson alapulnak” (Tönnies, 2004, 22). Megértés, egyetértés, egymás bensőséges ismerete, bizalom a másik iránt, közös javak birtoklása és élvezete, közös szokások, hitek, rend, kölcsönösség, ezek jellemzik a közösségeket.

A XX. század és az ezredforduló emberének közösség iránti igényét mi sem igazolja jobban, mint az, hogy a tudományos és a közbeszédben is a különböző közösségformák egész sora jelenik meg: tudásközösség (knowledge community), tudásteremtő közösség (knowledge building community), információközösség, szakmai munkaközösség (professional community), hálózatközösség (network community), projektközösség (project community), gyakorlatközösség (community of practice), tanuló közösség (learning community), tanuló szervezet (tanuló szervezet), tanuló szakmai közösség (professional learning community), önfejlesztő közösség (self-development community), virtuális közösség (virtual community), virtuális gyakorlatközösség (virtual community of practice), kultúrközösség (cultural community), nyelvközösség (language community), érdekközösség, élményközösség, gondolatközösség (denkgesellschaft), beszélőközösség (speech community), problémaközösség (problem community), erkölcsközösség (moral community), emlékközösség.

A szociológia különböző ágai (pl. a szervezetszociológia), a tudásmenedzsment és a szociálpszichológia is mind nagyobb figyelmet szentelnek a társadalmi tőke rejtett hálózatainak, azokra az informális csoportokra, önszerveződésekre összpontosítanak, amelyek „visszalopják” a széttöredezett a posztmodern világba a közösségi érzést. De a közösség fogalmát nem tudja megkerülni a filozófia, a politikatudomány, az etnológia vagy a kommunikációkutatás sem.

A közösség fogalma mindig is tartalmazta a tudás, a közös tudás valamilyen formáját, legyen az közösen elfogadott norma-, szabályrendszer vagy az egymást kölcsönösen feltételező célok tudata, közös élmények vagy kollektív tudat, ún. társadalmi emlékezet. Attól függően, milyen tudományág, milyen iskola felől közelítünk, a közösségben létrejövő és fennmaradó tudásnak mindig más-más képét kapjuk. A filozófiai gondolkodásban a tudást a kultúra közvetíti, a kultúra a forrása, vagy a kultúra magának a tudásnak a reprezentációja. Egyén, kultúra (itt tudás), közösség egymástól elválaszthatatlan egységet képeznek, nem léteznek, nem létezhetnek egymás nélkül. Bretter Zoltán (2002, 49) megfogalmazása szerint: „Ahogyan a közösség is szétesik valamilyen egységesen vallott morális kódex hiányában, úgy az egyén is szétesik e közösségi kultúra nélkül”. Tönnies közösségelméletében a nyelv, a szokások, a vallás és a művészet kiemelten fontos szerepet kap, amikor a kultúra tudásközvetítő szerepéről beszélünk. „Amint a közös nyelv általánossága a beszéd megértésének

valóságos lehetőségeként közelebb hozza egymáshoz és összeköti az emberi kedélyeket, úgy létezik közös értelem is, még inkább pedig ennek magasabb rendű fejlődési formái: közös szokások és hitek, amelyek áthatják a nép tagjait, s életének egységét, békéjét jelentik, de semmiképp sem biztosítják” (Tönnies, 2004, 29). Az emberek közötti kapcsolat szempontjából kiemelkedően fontos szerepet játszik tehát a nyelv, de ugyanilyen közvetítő közeg az emberek között a „közös értelem”, a közösségi tudás is, ami szokásokban, rítusokban s végső soron a ma embere számára a művészetben és a tudományban tárgyiasul.

Hans-Georg Gadamer szerint minden emberi tevékenységnek van nyelvi aspektusa, és ebben a nyelvi közegben történik a jelenség megértése is, ugyanis a nyelv maga a hermeneutikai tapasztalat közege (Gadamer, 2003). Vagyis minden emberi cselekvésben, együttlétben meghatározó a nyelv szerepe. Az idealista spiritualizmust és a természettudományok objektivitását is el akarván kerülni, Gadamer olyan univerzális hermeneutikát vázol fel, amely az ember általános világviszonyára vonatkozik, és a nyelv fogalmából indul ki. Filozófiájának egyik alaptétele, hogy a „megérthető lét – nyelv” (Gadamer, 2003, 329), és hogy „a nyelvi megértésben világot tárunk fel” (Gadamer, 2003, 310). Ilyen értelemben nemcsak a művészet, hanem a természet nyelvéről, sőt, a dolgok nyelvéről is beszél. A kulturális, történelmi hagyomány, épp az által válik megismerhetővé az ember (akár az idegen nyelven beszélő, más kultúrából érkező ember) számára is, hogy nyelviileg megfogalmazott.

A közös nyelv, a kommunikáció azért válik fontossá minden közösségmodellben, mert általa szólal meg a kultúra, a tudás. Ha egy nemzetről mint közösségről beszélünk, a nemzeti nyelv fogja összekötni a tagokat, a nyelv által teremődik meg a közös nemzeti kultúra, és a nyelv fogja közvetíteni a tagok számára ezt a közös kultúrát. Ugyanez történik egy szakmai közösség esetében is, ahol a szakma képviselői ugyanígy kidolgozzák saját nyelvüket (szaknyelv), kultúrájukat (szakmaspecifikus tudás, szaktudás, szakismeret) összegyűjtve mindazt a tudást, amit a tagok hordoznak, és ami a tagok közötti kommunikáció során teremődik.

A gadameri hermeneutika az értelmező magatartást állította a létezés és a megismerés középpontjába. Számára „a megértés nem a szubjektum egyik viselkedésmódja, hanem magának a jelenvaló létnek a létmódja” (Gadamer, 2003, 12), ami éppen azért, mert az ember általános állapota, folyamatosan történik. A társadalom ebben a felfogásban nem halott, lelketlen objektivitások halmaza, mint a tárgyi környezet, hanem szabad individuumok találkozása, akik folyamatosan jelentéssel ruházzák fel tapasztalataikat, cselekedeteik, gondolataik egymáshoz viszonyítva léteznek, egymásnak szólnak, vagyis folyamatosan kommunikálnak egymással (Szabó, 2003). Gadamer megfogalmazása szerint mindenfajta értelmezéshez feltétlenül szükséges a tapasztalás: amikor „a tapasztaló tudatára ébredt saját tapasztalatának – tapasztalttá vált: azaz új horizontra tett szert,

melyen belül tapasztalattá lehetett a számára valami” (Gadamer, 2003, 393). A társadalmi valóság tapasztalására ugyanúgy érvényesek tehát a gadameri elvek, mint minden más tapasztalásra: az egyén tapasztalata megváltozik, amikor egy következő tárggyal találkozik, „a tapasztalat mindig a semmisség tapasztalata: valami nem úgy van, ahogy feltételezzük”, hiszen „szembesítve a tapasztalattal, melyet egy más tárgyon szerzünk, mindkettő megváltozik: tudásunk csakúgy, mint annak tárgya”, s ugyanakkor az „új tárgy tartalmazza az igazságot a régi-vel szemben” (Gadamer, 2003, 394). A tudás kialakulásában elengedhetetlen a tapasztalat, s ezt a tapasztalatot osztják meg egymással a közösségek tagjai. Habár Gadamer hermeneutikája első olvasatra individuális cselekvésnek tűnhet, mégsem az. Nagyon is közösségi tevékenységről van szó, hiszen a tapasztalatok, a szövegek értelmezése tulajdonképpen egymásra reflektáló személyek tapasztalatainak, szövegeinek értelmezését jelenti.

Pedagógusok szakmai közösségének esetére vonatkoztatva Gadamer hermeneutikai gondolkodásmódját, azt találjuk, hogy a szakmai tudás az átélt tapasztalatok és a tapasztalatok dialógusának révén születik meg. A pedagógus újabb és újabb tapasztalatai megerősíthetők, vagy átírhatják egy problémához kapcsolódó előzetes tudását, nézeteit. A nézetek megváltozásának viszont annál nagyobb az esélye, minél több különböző nézőponttal találkozik az egyén, és minél több lehetősége van behelyezkedni ezeknek az új, az övétől eltérő nézőpontoknak a rendszerébe, világába, s ezek alapján értelmezni saját tapasztalatait. A pedagógus szakmának nem csak a megtanulását, de a folyamatos szakmai fejlődést is nagymértékben befolyásolja az a szakmai környezet, amelyben a pedagógus munkáját végzi. A szakmai találkozások, beszélgetések legalább akkora hatással vannak a pedagógus nézeteire és tanítási gyakorlatára, mint elhivatottsága, motiváltsága (vagy ezek hiánya) a szakma iránt.

A gyakorlatközösség (community of practice)

A gyakorlatközösség fogalmi tisztázását nehezíti, hogy még nincs egységes magyar terminológia. A tudásmenedzsment felől érkezők (pl. Tomka), akik az üzleti, vállalati szférában látják alkalmazhatónak a gyakorlatközösség modelljét, előszeretettel beszélnek a tudásmunkások szakmai közösségeiről. A neveléstudományok és az IKT nevelésben való alkalmazása felől érkezők (pl. Molnár, Kárpáti, 2009) inkább innovatív tudásközösségekről, tudásépítő közösségekről beszélnek. Végül vannak, akik megmaradnak a szó szerinti fordításnál. Mivel úgy véljük a szakmai közösségek szókapcsolatot – főként az iskola világában, a pedagógustársadalomban – már hagyományosan más jellegű, mondhatni pszeudoközösségek megnevezésére használják, a tudásközösség (knowledge community) fogalom pedig egyrészt tágabb jelentést hordoz, másrészt és az in-

ternetes beszélgető programok révén kialakuló csoportok szinonimájaként is használják, a továbbiakban maradunk inkább a szó szerinti fordításnál.

Etienne Wenger már Jean Lave-val való közös munkájában a *Situated learning: legitimate peripheral participation* című könyvükben, 1991-ben megalkotja a gyakorlatközösség fogalmát. De a koncepciót, az elméletet csak 1998-ban dolgozza ki Wenger, majd pedig munkatársaival kutatásaik tanulságai alapján folyamatosan továbbfejleszti, egyre gyakorlatközelibbé, alkalmazhatóbbá alakítja modelljét. Maga a gyakorlatközösség csak egy eleme annak a gondolkodásmódnak, amelyben a tanulás szociális meghatározottságát bizonyítja a szervezettelmélet és a tudásmenedzsment tapasztalatait, tudását használva. A tudást és a tanulást három szinten látja értelmezhetőnek: az egyén szintjén arról van szó, hogy az egyes emberek csatlakoznak egy-egy közösséghez, elköteleződnek mellette, és elsajátítják a közösség gyakorlatát, rutinait, ugyanakkor hozzáteszik saját tudásukat is a már meglévő tudáshoz, gyakorlathoz; a közösség szintjén a gyakorlat folyamatos finomítása, a tevékenységek pontosítása folyik épp az előbb említett egyéni hozzájárulások révén, valamint a tagság új generációinak biztosítása; a szervezeti szinten akkor valósul meg tanulás, ha a szervezetnek sikerül fenntartania a már meglévő gyakorlatközösségeket, hiszen ezek a gyakorlatközösségek biztosítják hatékonyságát (Wenger, 1998).

A tanulás társas jellegének meghatározásakor Etienne Wenger (2000) azt hangsúlyozza, hogy a tudás mindig magába foglalja a közösség előzetesen hosszú éveken-évszázadokon át összegyűjtött tudását (pl. arra vonatkozóan, hogyan kell a közösség minden tudásával, kompetenciájával felvértezve felismerhetően csoporttagként, kompetens tagként viselkedni egy közösségben), és a személyes tapasztalatot, amire az egyén tett szert. Ebben a felfogásban tanulás tulajdonképpen akkor jön létre, amikor a közösség által meghatározott tudás és saját tapasztalataink találkoznak és konfrontálódnak. A tanulás a társadalmi tudás és a személyes tapasztalat közjátéka, egy dinamikus, kétoldalú kapcsolat az emberek és a társas tanulási környezetek között, amelyekben részt vesznek (Wenger, 2000). Abból az alapvetésből indul ki, hogy nemcsak az emberi létezésnek, de a tanulásnak is centrális aspektusát adja az a tény, hogy társas lények vagyunk. Ugyanakkor a tanulás mindennapi életünk része, nem kötődik tantermekhez, könyvekhez, tanárokhoz, sokkal inkább azokhoz a csoportokhoz, közösségekhez, ahová tartozunk, amelyek munkájában, tevékenységében részt veszünk. A tudásunk kompetencia kérdése, ami azt is jelenti, hogy a tudás, kompetencia elsajátításához feltétlenül részt kell vennünk azokban a tevékenységekben, helyzetekben, ahol ezek a dolgok megtanulhatóak. A tanulás végső soron jelentéssalkotás, ami annak a képességünknek köszönhető, hogy a világot és a világgal való kapcsolatunkat értelemteliként tudjuk felfogni (Wenger, 1998).

Wenger szociális tanuláselméletét két tengely metszéspontjában helyezi el: az elméleti háttérrel biztosító tengely két végpontján a társadalmi struktúrák el-

mélete, valamint a szituatív, tapasztalati tanulás elmélete található; a vizsgálat tárgykörének tengelyét pedig a társadalmi gyakorlat elmélete és az identitáselméletek határozzák meg. A tanulás mint társas részvétel számára azt jelenti, hogy az ember aktívan részt vesz a közösségek gyakorlatában, és identitását ezekben a közösségekben szerzett tapasztalatai építik fel. Egy munkacsoportban való részvétel nemcsak azt határozza meg, hogy mit csinálunk, de azt is, hogy kik vagyunk, és hogyan értelmezzük azt, amit teszünk. Ugyanakkor tudatában van annak, hogy a cselekvésekben, interakciókban való részvétel minden esetben a kultúrába, a történelembe ágyazott. Így a részvétel ezekben az interakciókban, cselekvésekben a társadalmi struktúrák reprodukálását és megváltoztatását is eredményezheti. Elméletében a tanulás kettős eszköz: a társadalmi gyakorlat fejlődésének eszköze, az újonnan érkezők inklúziójának, befogadásának eszköze, illetve az egyéni identitás fejlődésének, átalakulásának eszköze is (Wenger, 1998).

A gyakorlatközösségek (Tomkánál, szakmai közösségek) „az emberek önkéntes szakmai csoportosulásai. Céljuk, hogy tagjaik megosszák egymással hasonló érdeklődésüket, és tanuljanak egymástól. A közösséget bizalom, kölcsönös megértés, az őszinte dialógus bátorítása és biztonság jellemzi” (Tomka, 2009, 89). Ha alaposan megvizsgáljuk ezt a meghatározást, semmi különös nem találunk benne, igazából nem sokban különbözik a szociálpszichológia megszokott kritériumdefiníciójától arról, hogy mit nevezünk közösségnek. Wenger alapvetően három jellemzőt emel ki, amely kritériumoknak érvényesülniük kell ahhoz, hogy egy szakmai csoportot gyakorlatközösségnek nevezzünk: egy adott területre vonatkozó szaktudás, egy problémakör iránti közös érdeklődés, elköteleződés, mondhatjuk szenvedély és a közös gyakorlat, amelyet együttműködve dolgoznak ki annak érdekében, hogy a tagok a lehető leghatékonyabban dolgozhassanak és tanulhassanak. A közérdek, részvétel, bizalom hármasa itt is megjelenik, mint a közösség alapvető sajátossága, ebben a képzeletbeli térben a kölcsönösséget a tudás megosztásaként értelmezhetjük. A wengeri elmélet három építőelemének szerepét Tomka a következőképpen foglalja össze:

Szakterület	Közös alapot és közös identitásérzést hoz létre. Legitimálja a közösséget. A tagokat részvételre és közreműködésre inspirálja. Útmutatást nyújt a tanuláshoz, és értelmet ad a tetteknek. Behatárolja a tagok számára, hogy milyen tudást érdemes megosztani. Lehetővé válik a résztvevők számára, hogy felismerjék a megérzésekben és a félkész ötletekben a lehetőséget.
-------------	--

Közösség	A tanulás közösségi szövetét biztosítja. Segíti a kölcsönös tiszteleten és bizalmon alapuló interakciókat és kapcsolatokat. Bátorítja az ötletek feltárását, az egyéni hiányok felfedését, a nehéz kérdések megfogalmazását. Serkenti a másokra való figyelési képességet, a valahová tartozás tanulást ösztönző érzését adja.
Gyakorlat	A közösség tagjai által megosztott közös keretek, ötletek, eszközök, információk, stílusok és dokumentumok együttese. A közösség által kifejlesztett, megosztott és karbantartott specifikus tudás. Biztosítja a közös munka hatékonyságát.

1.táblázat: A szakmai közösségek építőelemeinek szerepe. Forrás: Tomka (2009, 82)

A gyakorlatközösségek formájukat tekintve nagyon változatosak: méretük, élettartamuk, lokális szétszórtságuk, homogenitásuk, szervezethez való tartozásuk, illetve láthatóságuk tekintetében is különbözhetnek egymástól. A gyakorlatközösség és a formális szervezet kapcsolata szerint Wenger és munkatársai öt különböző típust különböztet meg: fel nem ismert, kalózkodó, legitim, támogatott, valamint intézményesült közösségek. A tipizálás azért fontos, mert vezetésük minden esetben más kihívásokkal, feladatokkal párosul (Tomka, 2009).

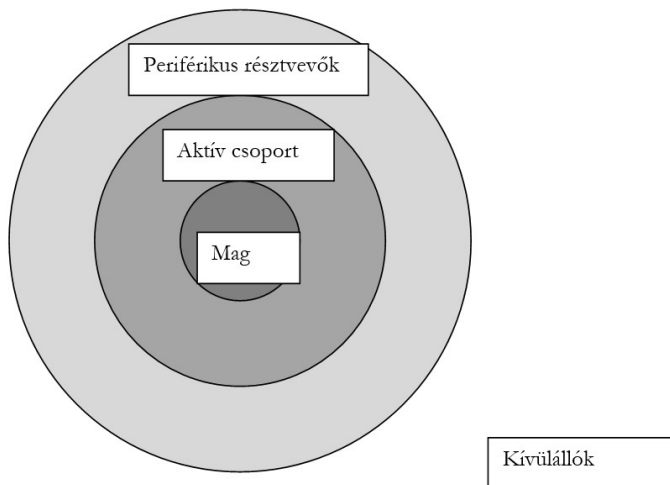
A stratégiai szándék szerint beszélnek segítő közösségről, a legjobb gyakorlatok közösségéről, tudásszervező közösségekről és innovációs közösségekről. A négyfajta közösség nemcsak a stratégiai szándék különbözősége miatt fontos, hanem azért is, mert a tudásalkotás folyamatának négy mozzanatát testesítik meg. A tudásalkotás, ami a tacit tudás explicitté válásának útját követi, négy tanulási folyamatot integrál magába: a szocializációt, az externalizációt, a kommunikációt és az internalizációt. Szocializáció során hallgatólagos tudást hallgatólagos tudássá alakítunk, megfigyelés, kísérletezés, utánzás révén osztjuk meg tapasztalatainkat. A kommunikálás folyamatában hallgatólagos tudásunk explicitté válik. Lényege a tudás összegyűjtése, rögzítése beszéd, dialógusok, jegyzetelés, írás révén. Kombináció során az explicit tudást konvertáljuk, széles körben érthető formában terjesztjük. Ebben az osztályozás, kategorizálás, szerkesztés siet segítségünkre. Végül az internalizáció során explicit tudásunk tacit tudássá válik, beágyazódik cselekvéseinkbe és a gyakorlatba különböző tanítási-tanulási formák, munka révén (Tomka, 2009).

McDermott azonos rangú társak önkéntes, informális csoportjait azonosítja gyakorlatközösségként, amely csoportok sokszor láthatatlanok maradnak a szervezet formális struktúrái alatt, és marginális szerepet töltenek be a szervezetben (Tomka, 2009). Az ideálisan működő szervezetben a formális és informális együttműködés egyensúlyban van egymással, mindkettő egyszerre van

jelen. Ezt nevezi Tomka szemiformális együttműködésnek.

A gyakorlatközösségek felépítésében négy koncentrikus kör jelenti az egyre bővülő, és a közösség céljaitól egyre távolabb eső tagságot, éppúgy, mint a szociometria megszokott kördiagram ábrázolásában (Mérei, 1984). A mag az az elkötelezett szűk szakértői csoport, amelyik előkészíti a tevékenységeket, találkozókat, tervezi, irányítja a közös munkát. Két jelentős szerepkört is elkülöníthető itt: a közösségi koordinátor mintegy az adminisztrációs feladatokat vállalja magára, a szakértő, véleményformáló, avagy guru pedig a legnagyobb szaktekintély, aki meghatározza az egész közösség gondolkodását. Az aktív csoport tagjai is rendszeresen részt vesznek a fórumokon, a szakmai munkában, de ők nem terveznek, nem foglalkoznak az előkészítő munkával, inkább csak ötleteiket, tudásukat adják hozzá a munkához. A periférikus résztvevők ritkán vesznek részt a munkában, ők vannak a legtöbben. Azért válnak különösen fontosakká, mert periférikus helyzetük új nézőpontokkal gazdagítja a munkát. Ők azok, akik legkönnyebben válhatnak egy új gyakorlatközösség alapítójává, hiszen a tapasztalatokat átviszik az új csoportba. A kívülállók csoportja ugyanúgy termékenyítően hathat a gyakorlatközösség munkájára, mint a periférikus résztvevőké, de ők nem nevezhetők a gyakorlatközösség tagjainak, csak szemlélődnek, kíváncsiskodnak (Tomka, 2009). Idővel viszont a külső koncentrikus kör tagjai egyre beljebb kerülhetnek. A tagság ilyen jellegű csoportosítása erősen érzékelteti a szerzők menedzseri, szervezetelméleti beállítódását.

1. ábra. A gyakorlatközösség felépítése (Forrás: Tomka 2009, 92)



A gyakorlatközösségek megfigyelése során a kutatók mint minden élő szervezetnél, itt is megtalálták a fejlődés vonalát. Az viszont, hogy egy közösség mennyi idő alatt járja be a fejlődés útját, meddig életképes, főként a tagok igényeitől, valamint a szervezet biztosította lehetőségektől függ. A tervezés, az indítás, az érés (növekedés), az elmélyülés (fenntartás, megújulás) és az átalakulás vagy megszűnés öt életszakasza különböző feladatok és dilemmák elé állítja a közösség vezetőit.

Végezetül elmondhatjuk, hogy a gyakorlatközösségek az innováció horizontális szakmai közösségeivé válhatnak nemcsak az üzleti életben, de bármilyen tudásteremtésben érdekelt szervezetben, például az iskola világában is. A gyakorlatközösség arra irányítja a figyelmet, hogy a másoktól, mások segítségével történő tanulás mindennapi gyakorlatunk része, és legalább olyan hasznos és hatékony, mint ha egyedül szerezzük meg a tudást. A cselekvésben, tevékenységekben való részvétel révén megszerzett tudás nélkülözhetetlen tapasztalati alapot nyújt minden gyakorlati szakember számára. Ennek a tapasztalatnak az értelmezésében, értékelésében azonban nagyon nagy segítséget nyújthat a társas környezet egyrészt azáltal, hogy eleve irányítja az értelmező figyelmét, másrészt azáltal, hogy a másodkézből, kommunikációból megszerzett tudás a mienktől különböző nézőpont többletével is gazdagítja tudásunkat (Dombrádi, 2009). A szinergia jelensége pedig itt is megjelenik, nem egyszerűen a tudás összeadódásáról van szó, hanem egy olyan többlettudás kialakulásáról, mely csak a közösségben valósulhat meg.

Felhasznált irodalom:

- Aronson, Elliot (2008). *A társas lény*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bretter Zoltán (2002). A közösség meghatározásának nehézségeiről. *Regio*, 13 (4), 39-51.
- Dombrádi Krisztián (2009). *Boldogulás tudásközösségekben. Kommunikáció, szervezet, társadalmi tőke*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Gadamer, Hans-Georg (2003). *Igazság és módszer*. Budapest: Osiris.
- Kulin Ferenc (2001). Tudás és személyesség. A kulturális folytonosság elve az oktatás(politiká)ban. *Magyar Szemle*, X(1-2), 59-77.
- Mérei Ferenc (1984). *Az együttes élmény. Társadalomlélektani kísérlet gyermekeknek*. Budapest: Officina.
- Molnár Pál, Kárpáti Andrea (2009). Az együttműködő tanulás támogatása az oktatási informatika eszközeivel: MapIt vitatérkép. *Új Pedagógiai Szemle*, 59 (2), 48-60.
- Szabó Márton (2003). *A diszkurzív politikatudomány alapjai. Elméletek és elemzések*. Budapest: L'Harmattan.

- Tomka János (2009). *A megosztott tudás hatalom*. Budapest: Harmat.
- Ferdinand Tönnies (2004). *Közösség és társadalom*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Wenger, Etienne (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization - the Critical Journal of Organization, Theory and Society*, 7 (2), 225–246.

