

Organizacyjne uczenie się i zarządzanie wiedzą – przeгляд koncepcji

Karol Olejniczak, Adam Płoszaj, Jakub Rok

*Centrum Europejskich Studiów Regionalnych i Lokalnych (EUROREG),
Uniwersytet Warszawski*

w: Olejniczak Karol (red.): Organizacje uczące się. Model dla administracji publicznej.
Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

ISBN 978-83-7383-632-7

Preferowany sposób cytowania: Olejniczak Karol, Rok Jakub, Płoszaj Adam (2012)
Organizacyjne uczenie się i zarządzanie wiedzą - przeгляд koncepcji (w:) Olejniczak Karol (red.):
Organizacje uczące się. Model dla administracji publicznej. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe
Scholar, ss. 61-107.

2. Organizacyjne uczenie się i zarządzanie wiedzą – przegląd koncepcji

Karol Olejniczak, Jakub Rok, Adam Płoszaj

Świadomość znaczenia wiedzy jako źródła potęgi towarzyszy ludzkości od stuleci³⁹. Jednak przemiany cywilizacyjne XX wieku nadały tej konstatacji zupełnie nowy wymiar. Połączenie gospodarek i społeczeństw w globalne sieci współzależności, dramatyczne przyspieszenie procesów i skrócenie cykli zmian czy rosnący stopień kompleksowości problemów społeczno-ekonomicznych – wszystko to skłoniło naukowców do opisywania współczesnego świata w kategoriach zasadniczej zmiany jakościowej – trzeciej fali (Toffler 1997).

Rosnąca świadomość wyjątkowości przemian społeczno-ekonomicznych sprawiła, że coraz częściej pojawiały się takie pytania jak: Na jakich zasobach budować przewagę konkurencyjną i rozwój w tak dynamicznej rzeczywistości? W jaki sposób dostosowywać się do szybko zmieniającego się i trudno przewidywalnego otoczenia? Jak zarządzać nieznanymi procesami, których nie jesteśmy w stanie pojąć w całości ze względu na ich kompleksowość?

Jako kluczowy czynnik powodzenia w nowoczesnym świecie zaczęto wskazywać wiedzę. To ona jest kapitałem różnicującym konkurencyjność jednostek, firm i całych państw (Neef 1997). W postkapitalistycznym społeczeństwie i jego gospodarkach opartych na wiedzy umiejętność i ciągłość uczenia się są podstawami rozwoju (Drucker 2004), a współczesne organizacje stają przed brutalnym wyborem „uczyć się lub ginąć” (Bontis i in. 2002, s. 437).

Te szeroko formułowane wymogi budowania zasobów wiedzy i uczenia się wymagały jednak przełożenia na codzienną praktykę konkretnych organizacji. Studia temu poświęcone rozwijały się od lat sześćdziesiątych XX wieku jednocześnie na styku różnych dziedzin i pól specjalizacji⁴⁰. Interdyscyplinarność z jednej strony przyniosła bardziej wyczerpujący opis zjawisk, pokazujący je z różnych perspektyw i poziomów (np. osób, organizacji, psychologii, socjologii etc.). Z drugiej strony jednak przyczyniła się do fragmentaryzacji i wysokiej niespójności terminologii, a często wręcz chaosu

³⁹ Jako przykład wystarczy przywołać słowa filozofa Francisca Bacona: „Wiedza to potęga” (*Meditationes Sacrae, Of Heresies* [1597]).

⁴⁰ Jako przykłady różnych dziedzin i pól można wymienić: socjologię organizacji, psychologię, kognitywistykę, zarządzanie strategiczne w sektorze prywatnym, zarządzanie w sektorze publicznym, analizy systemowe, pole rozwoju organizacji (*organizational development*), informatykę.

koncepcyjnego. Badacze różnych specjalności rozwijali swoje teorie, nawiązując do macierzystych dziedzin i często pomijając dorobek powstający na innych polach. W rezultacie wiele z opisanych koncepcji, zjawisk i mechanizmów współistnieje pod różnymi nazwami.

Uznaliśmy więc, że właściwym punktem wyjścia do badań empirycznych zjawisk uczenia się i zarządzania wiedzą w organizacjach publicznych powinno być całościowe i systematyczne spojrzenie na dotychczasową literaturę tematu. W niniejszym rozdziale podejmujemy właśnie taką próbę uporządkowania owego zagadnienia.

Zidentyfikowaliśmy trzy nurty badań wyrastające ze wspólnego przekonania, że wiedza i procesy uczenia się pozostają kluczowe dla rozwoju organizacji we współczesnym świecie. Są to organizacyjne uczenie się (*Organizational Learning* – OL), organizacje uczące się (*Learning Organizations* – LO) oraz zarządzanie wiedzą (*Knowledge Management* – KM). Omawiamy je najpierw w ujęciu ilościowym (trendy w liczbie publikacji, ich tematyka i orientacja na sektor prywatny lub publiczny), a następnie przedstawiamy ich syntetyczną charakterystykę⁴¹. W każdym z trzech przypadków przyjęliśmy analogiczną strukturę narracji. Rozpoczynamy od przedstawienia genezy nurtu – inspiracji teoretycznych i powiązań z innymi dziedzinami badań, przyczyn jego pojawienia się oraz przybliżenia „ojców założycieli” – klasyków danego nurtu. Następnie proponujemy syntezę głównych terminów, pojęć i typologii używanych przez autorów nurtu. Wreszcie prezentujemy ograniczenia określonego podejścia oraz jego wkład w dalsze badania.

Mamy nadzieję, że taka struktura ułatwi Czytelnikom śledzenie podobieństw i różnic między trzema nurtami. Te zresztą podsumowujemy w zakończeniu rozdziału.

Przegląd literatury wykorzystaliśmy w naszym badaniu w sposób iteracyjny, to znaczy, że kilkakrotnie do niego powracaliśmy, modyfikując jego zakres i wyniki na podstawie naszych kolejnych doświadczeń i odkryć. W fazie pierwszej wykonaliśmy kwerendę biblioteczną encyklopedii tematycznych, podręczników i raportów. To pozwoliło zidentyfikować kluczowe publikacje, źródła i podejścia do badania procesów organizacyjnego uczenia się. W fazie drugiej analizowaliśmy ilościowe trendy w literaturze tematu (periodykach naukowych), czyli ustaliliśmy, jak zmieniało się zainteresowanie naukowców tą tematyką na przestrzeni lat, jakie nurty dominują, kto jest najczęściej cytowany. W fazie trzeciej szczegółowo przeanalizowaliśmy treść 252 artykułów (wybranych z początkowej bazy obejmującej 1016 pozycji) oraz 38 encyklopedii i podręczników. Po empirycznej części badania powtórzyliśmy przegląd literatury (120 publikacji), uzupełniając pola i kwestie, które pojawiły się przy zderzeniu międzynarodowej teorii z polską empirią. Szczegółowe informacje o metodyce analizy literatury przedstawiliśmy w Aneksie III.

⁴¹ Stosunkowo najwcześniej, bo w połowie XX wieku, pojawił się nurt „organizacyjnego uczenia się”. Badacze w zasadzie zgodnie przyznają, że był on punktem wyjścia dla dwóch kolejnych – „organizacji uczących się” i „zarządzania wiedzą” (Maier 2007, s. 22–25; Wallace 2007; Yang 2006). Dlatego też zdecydowaliśmy się rozpocząć nasz przegląd od nurtu najwcześniejszego, następnie omawiając dwa pozostałe.

2.1. Główne trendy w literaturze tematu – ujęcie ilościowe

Faza pierwsza przeglądu literatury, obejmująca podręczniki i przekrojowe publikacje z zakresu nauki o organizacji, pozwoliła wyłonić trzy podstawowe nurty badań dotyczących roli uczenia się i wiedzy w organizacjach (Dalkir 2005; Easterby-Smith i in. 1999; Maier 2007, s. 22–25). Zidentyfikowane nurty to:

- uczenie się organizacji (*Organizational Learning* – OL);
- organizacje uczące się (*Learning Organizations* – LO);
- zarządzanie wiedzą (*Knowledge Management* – KM).

Wymienione nurty powstawały jako oddzielne podejścia badawcze, w różnym czasie, często w oderwaniu od siebie. Mimo to obecnie dominuje pogląd, że wzajemnie się one przeplatają, a nawet nakładają (Crossan 2008). Ich dokładniejszy opis przedstawiamy w rozdziałach 2.2, 2.3 i 2.4.

Tematem niniejszego rozdziału jest ilościowa analiza dorobku naukowego zgromadzonego w ramach ww. podejść badawczych. Wykorzystując dane z międzynarodowych baz publikacji i osadzając je w szerszym kontekście, staramy się odpowiedzieć na cztery zasadnicze kwestie. Po pierwsze, interesuje nas, kiedy pojawiły się omawiane nurty badawcze i jak wygląda porównanie ich popularności w czasie. Po drugie, chcemy sprawdzić, jak często zajmowano się analizą sektora publicznego i jak wiele z tych prób miało charakter badań empirycznych. Zamierzamy także podjąć próbę identyfikacji i interpretacji „momentów przełomowych” w historii każdego z trzech podejść badawczych. Wreszcie, wskażemy najbardziej wpływowe artykuły naukowe z poszczególnych nurtów.

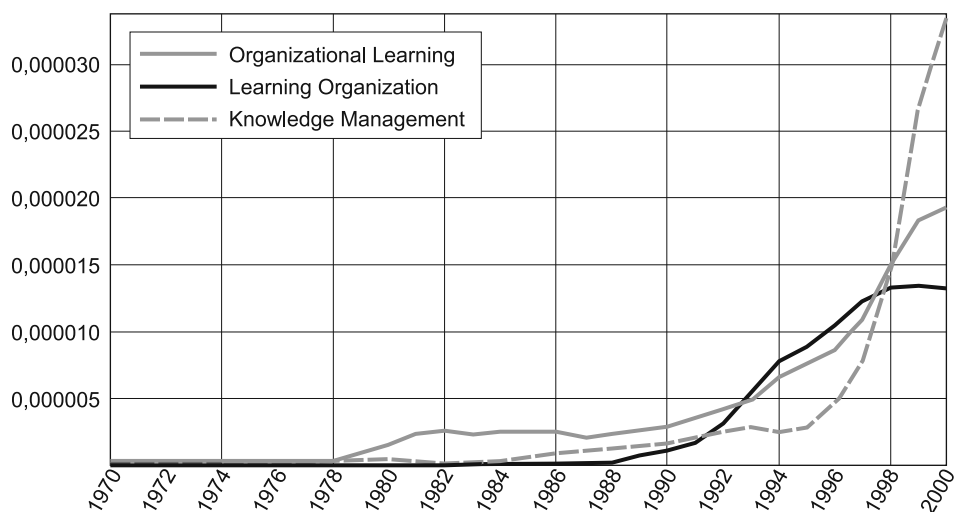
2.1.1. Ilościowa analiza trendów w literaturze tematu

Temat uczenia się organizacji jest zauważalny w statystykach bibliometrycznych opartych na analizie publikacji zebranych w bazie Google Books od przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku (zob. Aneks III). Początkowo, najczęściej pojawiającym się terminem było OL, które dopiero w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych straciło palmę pierwszeństwa na rzecz LO. Minęło zaledwie kilka lat i, dzięki gwałtownemu wzrostowi zainteresowania tematyką uczenia się i wiedzy, dominować zaczęła koncepcja KM (zob. ryc. 4)⁴². Interpretując rycinę 4, należy pamiętać, że obejmuje ona cały przekrój piśmiennictwa anglojęzycznego – nie tylko obieg akademicki. Dynamiczny wzrost liczby publikacji dotyczących omawianej tematyki, a przede wszystkim koncepcji zarządzania wiedzą, wynika także z zalewu rynku wydawniczego popularnymi wydawnictwami o charakterze poradnikowym. Wpisuje się to w zjawisko intelektualnej mody w teorii i praktyce zarządzania, którą – w odniesieniu do KM – opisuje trafnie Klineciewicz (2004).

Rozpoczęta w latach dziewięćdziesiątych dominacja nurtu KM stała się jeszcze bardziej widoczna w pierwszej dekadzie trzeciego tysiąclecia. Co istotne, dominacja ta

⁴² Zgodnie z zaleceniami metodologicznymi korzystania z tego źródła, zakres czasowy analizy ograniczono do 2000 r. (Michel i in. 2011).

dotyczy publikacji w czasopismach naukowych. Analizę bibliometryczną tych czasopism pod kątem występowania w nich artykułów dotyczących KM, OL i LO przeprowadzono na podstawie bazy SCOPUS (zob. Aneks III). Podobnie jak w przedstawionej powyżej analizie, pierwsze artykuły dotyczyły *Organizational Learning*, i zaczęły regularnie ukazywać się na początku lat osiemdziesiątych⁴³. Jednak dopiero w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych widać początek wzmożonej aktywności wydawniczej dotyczącej omawianych koncepcji (zob. ryc. 5). Wpisuje się to w typologię zaproponowaną przez Leonarda J. Ponziego (2002), który lata 1994–1998 uznał za wczesny etap rozwoju badań nad zarządzaniem wiedzą. Z kolei pierwsza dekada XXI wieku to bardzo dynamiczny wzrost zainteresowania tą tematyką, przejawiający się rosnącą z roku na rok liczbą publikacji w czasopismach naukowych, przy czym dotyczy on głównie tekstów odwołujących się do koncepcji zarządzania wiedzą. O popularności tej koncepcji świadczy fakt, że artykuły dotyczące KM stanowią ok. 0,6% wszystkich artykułów z zakresu nauk społecznych i humanistycznych opublikowanych w 2010 r. i zgromadzonych w bazie SCOPUS.



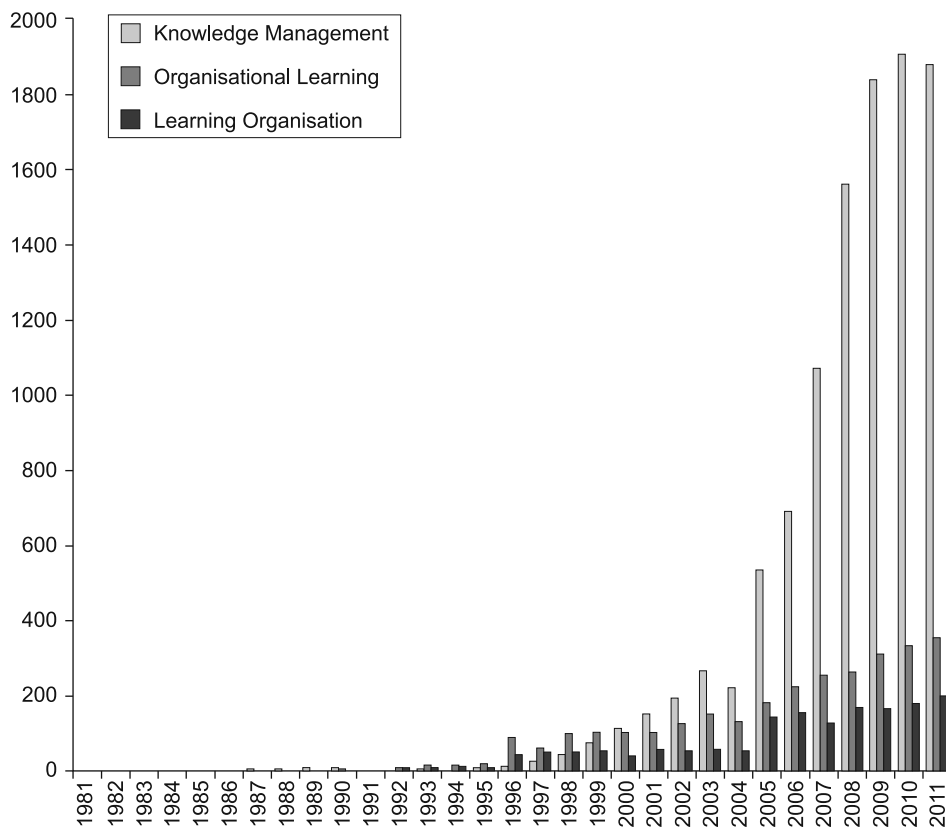
Rycina 4. Częstość występowania terminów OL, LO i KM w bazie Google Ngram, 1970–2000 (w %)

Źródło: opracowanie własne (J. Rok, A. Płoszaj) na podstawie Google Books Ngram Viewer.

Warto zauważyć, że koncepcje KM, OL i LO z jednej strony konkurowały ze sobą o uwagę zarówno naukowców, jak i praktyków zarządzania, a z drugiej wzajemnie się inspirowały i przenikały. Widoczne jest to także w danych bibliometrycznych (na podstawie SCOPUS, lata 1981–2011). Związki wyraźne są zwłaszcza między koncepcjami *Organizational Learning* i *Learning Organizations*. 37% publikacji odwołujących się

⁴³ Od 1981 r. w bazie SCOPUS pojawiał się rocznie co najmniej jeden artykuł z dziedziny OL, KM lub LO. Dlatego rok ten przyjęto jako początek zakresu czasowego analizy ilościowej prowadzonej w oparciu o dane z bazy SCOPUS.

do OL posługuje się także pojęciem LO. W przypadku publikacji dotyczących organizacji uczących się odsetek tych, które powołują się na uczenie się organizacji jest nieco niższy – wynosi 20% – ale nadal świadczy o wyraźnym przenikaniu się tych ujęć. OL i LO często współwystępują także z pojęciem KM; w przypadku OL jest to prawie 20% artykułów, a w przypadku LO – 17%. Z kolei koncepcja *Knowledge Management* odwołuje się do OL i LO znacznie rzadziej (odpowiednio: 5,5% i 2,6%). Interesującym wnioskiem z powyższej analizy jest to, że koncepcja OL, która wśród trzech analizowanych nurtów rozwinęła się najwcześniej, najczęściej współwystępuje w publikacjach naukowych z pozostałymi dwoma koncepcjami (KM i LO).

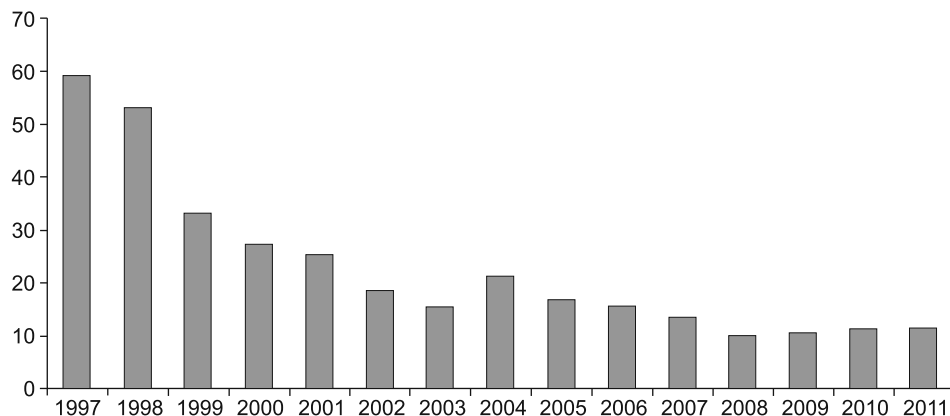


Rycina 5. Liczba artykułów dotyczących OL, LO i KM w bazie SCOPUS, 1981–2011

Źródło: opracowanie własne (J. Rok, A. Płoszaj) na podstawie danych z bazy SCOPUS.

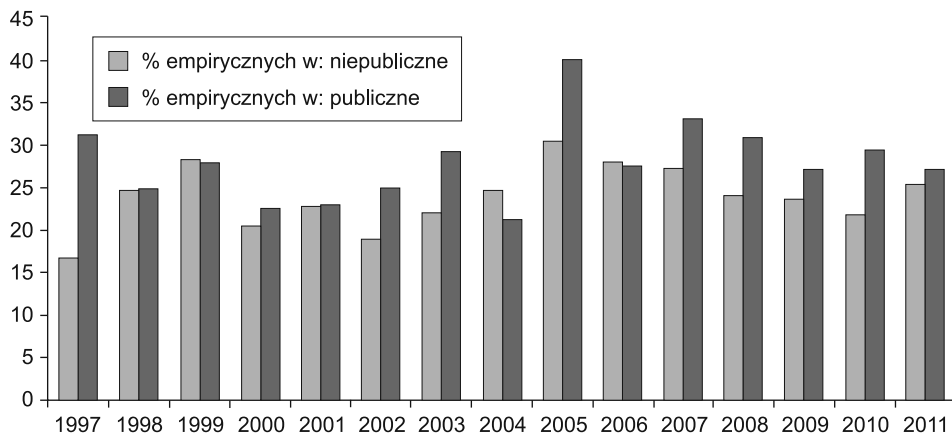
Pionierskie artykuły dotyczące uczenia się organizacji (w ramach wszystkich trzech nurtów) często odnosiły się do sektora publicznego. Wraz ze wzrostem popularności tej problematyki udział artykułów dotyczących sektora publicznego zaczął się zmniejszać (zob. ryc. 6). Jeszcze w latach 1997 i 1998 teksty na ten temat stanowiły ponad połowę artykułów z zakresu uczenia się organizacji (należy pamiętać, że w tych latach ta problematyka dopiero stawała się popularna i ogólna liczba publikacji była

niewielka – 27 w 1997 r. i 45 w 1998 r.). W kolejnych latach odsetek tekstów z zakresu uczenia się organizacji dotyczących sektora publicznego stopniowo się zmniejszał, by w drugiej połowie pierwszej dekady nowego tysiąclecia ustabilizować się na poziomie ok. 10% wszystkich artykułów – co oznacza, że w ostatnich latach pojawia się rocznie ponad 200 publikacji dotyczących uczenia się organizacji w sektorze publicznym.



Rycina 6. Udział artykułów dotyczących sektora publicznego w populacji artykułów na temat OL, LO i KM (w %)⁴⁴

Źródło: opracowanie własne (J. Rok, A. Płoszaj) na podstawie danych z bazy SCOPUS.



Rycina 7. Udział artykułów empirycznych w grupie artykułów dotyczących organizacji publicznych i niepublicznych na temat OL, LO i KM (w %)⁴⁵

Źródło: opracowanie własne (J. Rok, A. Płoszaj) na podstawie danych z bazy SCOPUS.

⁴⁴ Analiza została ograniczona do lat 1997–2011, ponieważ we wcześniejszym okresie liczba publikacji była zbyt mała, aby pozwolić na wiarygodne wyliczenie wartości procentowych (populacja od 1 do 13 artykułów).

⁴⁵ Analiza została ograniczona do lat 1997–2011, ponieważ we wcześniejszym okresie liczba publikacji była zbyt mała, aby pozwolić na wiarygodne wyliczenie wartości procentowych (populacja od 1 do 13 artykułów).

Pierwsze artykuły naukowe o charakterze empirycznym pojawiły się w omawianej dziedzinie na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku⁴⁶. W ciągu ostatnich 15 lat ich udział w ogólnej liczbie artykułów fluktuuje, sięgając od 21% do nawet 40%. Mimo dużych wahań, w opisywanym okresie zaznacza się lekki trend wzrostowy, a w ostatnich kilku latach publikacje badawcze są nawet nieco częściej spotykane w ramach analiz sektora publicznego niż prywatnego (zob. ryc. 7). Należy jednak pamiętać, że to zaledwie kilkadziesiąt artykułów rocznie, w porównaniu do kilkuset pozycji zajmujących się sektorem prywatnym.

2.1.2. Momenty zwrotne i kluczowe publikacje

Analiza dynamiki statystyk ilościowych daje asumpt do szukania kluczowych publikacji, które miały istotny wpływ na kształt krzywych na wcześniej przedstawionych wykresach. Udało nam się zidentyfikować co najmniej cztery takie relacje.

Po pierwsze, upowszechnienie się na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku terminu OL można wiązać z ukazaniem się książki Chrisa Argyrisa i Donalda Schöna. Opublikowana w 1978 r. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective* stała się fundamentem rozwoju dziedziny badań nad procesami uczenia się w organizacji.

Po drugie, dla nurtu organizacji uczących się przełomowa była książka Petera Senge'a (1990a) *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. Publikacja ta zapoczątkowała, trwając przynajmniej dekadę, trend ukierunkowany na wzmocnienie procesów uczenia się, zgodnie z rozwiązaniami zaproponowanymi przez autora. Ponadto, wydarzeniem istotnym dla rozwoju tego nurtu było pojawienie się w 1994 r. periodyku naukowego *Learning Organization*.

W nurcie KM obserwujemy dwa wyraźne skoki zainteresowania tą koncepcją. Pierwszy z nich, z połowy lat dziewięćdziesiątych, można wiązać z ukazaniem się w 1995 r. fundamentalnej dla nurtu KM książki *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation* (wyd. polskie: *Kreowanie wiedzy w organizacji: jak spółki japońskie dynamizują procesy innowacyjne*, 2000). Jej autorzy, Ikujiro Nonaka i Hirotaka Takeuchi, są często uznawani za pionierów tej dyscypliny (Wallace 2007), choć inni badacze zwracają uwagę, że początków KM należałoby szukać raczej w książce Petera Druckera z 1993 r. *The Post-capitalist Society* (Ponzi 2002). Drugi „skok” zainteresowania tym nurtem, widoczny w analizie artykułów z bazy SCOPUS, przypadł na połowę pierwszej dekady XXI wieku. Trudno tu o zidentyfikowanie jednoznacznej relacji, m.in. dlatego, że wpływ pojedynczych tekstów na popularność dyscypliny kształtuje się inaczej niż w przypadku publikacji książkowych. Można przypuszczać, że opisywany boom miał źródła w rozwoju periodyków dotyczących KM. Aż sześć z ośmiu recenzowanych czasopism naukowych mających w tytule *Knowledge Management* powstało w 2003 r. (Wallace 2007)⁴⁷.

⁴⁶ Badania empiryczne definiujemy jako wszystkie opracowania naukowe zawierające element bezpośredniego badania organizacji, oparte na źródłach pierwotnych (np. wywiady, ankiety, obserwacje uczestniczące).

⁴⁷ W 2012 r. w bazie SCOPUS uwzględnionych było dziewięć czasopism mających w tytule sformułowanie *knowledge management*.

Tabela 16. Czołowe artykuły trzech nurtów: KM, OL, LO

Lp.	Tytuł artykułu	Autor	Rok publikacji	Liczba cytowań
Knowledge Management				
1.	„Review: Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues”	Alavi M.; Leidner D.E.	2001	977
2.	„Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm”	Spender J.C.	1996	729
3.	What’s your strategy for managing knowledge?	Hansen M.T.; Nohria N.; Tierney T.	1999	600
4.	„Creating and managing a high-performance knowledge-sharing network: The Toyota case”	Dyer J.H.; Nobeoka K.	2000	562
5.	„Knowledge Engineering: Principles and methods”	Studer R.; Benjamins V.R.; Fensel D.	1998	476
Organizational Learning				
1.	„Exploration and exploitation in organizational learning”	March J.G.	1991	2367
2.	„Organizational learning”	Levitt B.; March J.G.	1988	1545
3.	„Interorganizational collaboration and the locus of innovation: Networks of learning in biotechnology”	Powell W.W.; Koput K.W.; Smith-Doerr L.	1996	1475
4.	„Organizational learning: The contributing processes and the literatures”	Huber G.P.	1991	1464
5.	„Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation”	Brown J.S., Duguid P.	1991	1344
Learning Organization				
1.	„Market orientation and the learning organization”	Slater S.F.; Narver., J.C.	1995	716
2.	„Building a learning organization”	Garvin D.A.	1993	494
3.	„The link between individual and organizational learning”	Kim D.H.	1993	244
4.	„The importance of collaborative know-how: An empirical test of the learning organization”	Simonin B.L.	1997	215
5.	„Improving the quality of health care in the United Kingdom and the United States: A framework for change”	Ferlie E.B.; Shortell S.M.	2001	193

Źródło: opracowanie własne (J. Rok).

Do meritum wskazanych powyżej publikacji powracamy w kolejnych podrozdziałach.

Suplementem drugiej fazy przeglądu literatury było przygotowanie zestawienia dziesięciu najczęściej cytowanych⁴⁸ artykułów naukowych z każdego z trzech opisywanych nurtów. Przyjmując wskaźnik przytoczeń jako miarę oddziaływania na świat naukowy, oceniamy, że najsilniejszy wpływ mają czołowe artykuły z nurtu OL, wyprzedzając kolejno KM i LO. Z drugiej strony, najpopularniejsze teksty z obszaru OL powstały wcześniej niż te dotyczące KM. Uśredniona data publikacji dziesięciu najpopularniejszych artykułów potwierdza obserwacje dotyczące kolejności „panowania” poszczególnych podejść; w przypadku OL jest to rok 1993, LO – 1997, a KM – 1998. Niemniej, nawet biorąc pod uwagę sumę cytowań publikacji z „top10” w przeliczeniu na średnią liczbę lat, jaka minęła od daty ich ukazania się, wynik OL (691) jest znacznie wyższy niż KM (421) i LO (175).

Przechodząc na niższy poziom abstrakcji, warto przyjrzeć się zestawieniu pięciu czołowych artykułów z każdego z omawianych nurtów.

Jakie wnioski można sformułować na podstawie zestawienia fundamentalnych artykułów z nurtu KM, OL i LO? W ujęciu geograficznym niepodzielnie dominują badacze z uczelni amerykańskich, choć wśród tekstów dotyczących *Knowledge Management* pojawia się także Japonia, Niemcy i Holandia. Autorzy pierwszej piątki artykułów wpisujących się w podejście *Organizational Learning* i *Learning Organizations* pochodzą tylko z krajów anglosaskich (USA i Wielka Brytania). Nie jest celem niniejszego rozdziału dokładna analiza treści zamieszczonych w tabeli 15 prac, można jednak pokusić się o wskazanie ogólnych tendencji zarysowujących się wśród czołowych publikacji w ramach poszczególnych nurtów. W podejściu KM podnoszone są m.in. tematy procesów zarządzania wiedzą, roli infrastruktury technologicznej w ich wsparciu, czy sieci dyfuzji wiedzy. Brakuje szeroko zakrojonych badań empirycznych, wykorzystuje się raczej studia przypadków lub przegląd literatury. Sięgnięcie po tę drugą metodę jest jeszcze częstsze wśród „top5” z nurtu OL. Prace te zorientowane są raczej na eksplorację zjawisk i procesów niż – jak w przypadku LO – na formułowanie rekomendacji dla praktyków. W tekstach na temat LO wyraźniej widać podejście zorientowane na odbiorców ze świata biznesu, choć to tutaj znalazł się jedyny artykuł poddający analizie sektor publiczny. Dokładne przestudiowanie treści istotnych z punktu widzenia naszego badania przedstawiamy w kolejnych częściach tego rozdziału.

2.2. Organizacyjne uczenie się – *Organizational Learning* (OL)

2.2.1. Geneza

Genezy organizacyjnego uczenia można się doszukiwać w kilku obszarach dwudziestowiecznych badań: w studiach nad uczeniem się ludzi, nad zdobywaniem wiedzy w środowisku pracy oraz w ekonomii relacji między uczeniem się a produktywnością organizacji.

⁴⁸ Według bazy naukowej Web of Science; dane dla stycznia 2012 r.

Analizy procesów uczenia się ludzi sięgają do XIX wieku. Wśród nich można wyróżnić kilka podejść (Kupers 2004; Ponticell 2006; Preskill, Torres 1999, s. 18–23). Podejście behawioralne przyjmuje, że uczenie się jest adaptacyjną reakcją na zewnętrzne bodźce płynące ze środowiska. Opiera się więc na właściwym impulsie z otoczenia⁴⁹. Podejście kognitywne koncentruje się na badaniu procesów myślowych – tego, jak tworzą się i zmieniają indywidualne modele mentalne i struktury poznawcze (zmiany w preferencjach, założeniach, ocenach, wartościach). Współcześnie posiłkuje się ono teoriami przetwarzania informacji. W uproszczeniu, opisuje mózg uczącego się za pomocą metafory komputera – kodującego i porządkującego informacje, magazynującego je, a następnie wyszukującego do ponownego użycia. Przy takim ujęciu uczenie się bazuje na umiejętnościach jednostki potrzebnych do tworzenia syntezy, konstruowania map mentalnych (zwanych też modelami myślowymi) wiążących różne informacje w spójną całość⁵⁰. Kolejne podejście – konstruktywizm – przesuwając natomiast akcent na mechanizmy poznawczo-rozwojowe w relacji między aktywnym podmiotem a jego otoczeniem. Dorośli uczą się w oparciu o nowe doświadczenia, łącząc je ze swoją dotychczasową wiedzą i tworząc nowe interpretacje. Jest to więc proces autopoietycznego tłumaczenia rzeczywistości. Centralnymi kwestiami są w nim działanie i refleksja⁵¹. O krok dalej idzie natomiast konstruktywizm społeczny (*social constructionism*), według którego uczenie się jest procesem społecznym. Uczymy się obserwując innych. Członkowie danej społeczności budują spójne rozumienie rzeczywistości poprzez dyskusję, zbieżne wartości, tradycję myślenia, interpretowania danych praktyk i zachowań. W tym przypadku centralna dla uczenia się są: komunikacja, relacje i układ społeczny.

Jako początek studiów nad uczeniem się w środowisku pracy oraz relacjami między uczeniem się a produktywnością można wskazać badania Fryderyka Taylora z przełomu XIX i XX wieku (Yang 2006). Mimo wspólnego źródła szybko zarysowały się różnice między dwoma nurtami. Badania o orientacji psychologicznej dotyczyły przede wszystkim mechanizmów uczenia się pracowników w organizacjach oraz cech środowiska organizacyjnego sprzyjającego nabywaniu wiedzy. Prawie równocześnie rozwijał się nurt studiów ekonomii i zarządzania eksponujących relacje uczenia się i produktywności całych organizacji. Przykładami mogą być: krzywa uczenia się pokazująca przełożenie uczenia się na koszty działania i zyski (Wright 1936 za: Yang 2006) lub wykorzystanie koncepcji „uczenia się przez działanie” (*learning by doing*) w kontekście analiz skuteczności organizacji i całych krajów (Arrow 1962).

Poważnym ograniczeniem dla wszystkich powyższych studiów był jednak fakt, że uczenie się zachodziło na poziomie jednostkowym, a mechanizm transferu wiedzy

⁴⁹ Klasykami badań behawioralnych są Iwan Pawłow, Burrhus Frederic Skinner i Clark Hull (Ponticell 2006).

⁵⁰ Badania z pola kognitywistyki rozwijają się od lat sześćdziesiątych XX wieku, choć za głównych inicjatorów uznaje się Edwarda Tolmana, niemiecką grupę psychologów „Gestalt”, Jeana Piageta czy prace Lwa Wygotskiego pochodzące jeszcze z lat trzydziestych (Ponticell 2006).

⁵¹ Przykładem tego podejścia jest model Davida A. Kolba. Według niego uczenie się złożone jest z cyklu czterech działań: konkretne doświadczenie, obserwacja i refleksja, formułowanie koncepcji abstrakcyjnej, testowanie w nowych sytuacjach (Kolb 1984).

na poziom organizacyjny pozostawał niejasny. Ponadto, w polu zarządzania zaczęto dostrzegać, że – zgodnie ze starą maksymą Arystotelesa – całość (w tym wypadku organizacja) nie jest prostą sumą jej składowych elementów (tu: wiedzy i umiejętności poszczególnych pracowników). Te dwie konstatacje dały impuls w drugiej połowie XX wieku do eksploracji procesów uczenia się zachodzących na poziomie całej organizacji.

Tabela 17. Teoria systemów

Geneza

Analiza systemów narodziła się jako próba ujęcia i zrozumienia, w sposób całościowy, skomplikowanych, wielopoziomowych i wieloelementowych układów społecznych, ekonomicznych czy ekologicznych.

Teorie systemów rozwijały się początkowo na polu biologii i nauk ścisłych (L. von Bertalanffy), a następnie w pracach z zakresu cybernetyki (G. Bateson, W. Wiener). W połowie XX wieku myślenie systemowe zaczęło stosować do opisu zjawisk społecznych, relacji międzyludzkich (K. Lewin, T. Parsons, N. Luhmann, N. Ackerman), w tym zarządzania organizacjami (C.W. Churchman, R. Ackroff, J. Forrester). W ramach teorii systemów wyłoniły się też różne szkoły myślenia (szkoła cybernetyczna, ogólna teoria systemów, dynamika systemowa, systemy uczące się, teoria kompleksowości). Niezależnie od pola analiz i stosowanych podejść można zidentyfikować kilka głównych założeń teorii systemów.

Struktura systemów

System to całość złożona z elementów powiązanych ze sobą relacjami. Taka struktura bądź układ mają za zadanie realizować konkretny zestaw zachowań. Zwykle nazywany jest on funkcją lub celem systemu.

Każdy system opiera się na zasobach i przepływach. Zasoby (*stocks*) to akumulacja materiałów bądź informacji, które narosły w systemie wraz z upływem czasu. Przepływy (*flows*) to materiały, informacje, zachowania, które wraz z upływem czasu zasilają lub uszczuplają wielkość danego zasobu.

Systemy są zawsze osadzone w konkretnym otoczeniu – środowisku (tzw. *nested approach*)⁵². Może być ono traktowane jako system wyższego szczebla (tzw. *suprasystem*). Każdy system składa się też z podsystemów. Analizując go, można więc przechodzić między poziomami kompleksowości – od podsystemów do suprasystemów. Na przykład konkretny urząd publiczny składa się z wielu wydziałów, czyli podsystemów, i funkcjonuje w suprasystemie administracji publicznej.

Tym, co odróżnia systemy od siebie, są granice między nimi (*boundaries*), wytyczone ich polem kontroli i wpływów, jak i funkcją systemu.

Dynamika systemów

System można zrozumieć tylko całościowo (holistycznie) przez pryzmat interakcji i współzależności. Po pierwsze, są to interakcje elementów systemu między sobą. Każda zmiana jednego z nich ma wpływ na pozostałe jego elementy.

Po drugie, to interakcje systemu z otoczeniem oparte na sprzężeniach zwrotnych (*feedback loops*), czyli mechanizmach (zasadach, sygnałach, informacjach), które powodują dostosowanie się systemu do jego otoczenia. Tak więc systemy mają wbudowane autokorygujące zachowania. Dodatkową cechą jest to, że akumulują pewne informacje i zasoby, a ich reakcja może nastąpić z opóźnieniem.

W praktyce taka dynamika relacji prowadzi do nielinearności powiązań przyczynowo-skutkowych i kompleksowości. Zmian nie można przypisać tylko jednemu czynnikiowi. Mogą być

⁵² To pojęcie zostało wprowadzone do literatury przez laureatkę Nagrody Nobla – prof. Elinor Ostrom (2005).

Tabela 17 – cd.

wywoływane pośrednio, przez wypadkową kilku elementów lub wpływ otoczenia. Tak więc, aby zrozumieć i rozwiązać konkretny problem, trzeba przeanalizować go w kontekście jego miejsca i relacji w szerszym układzie.

Teorie systemowe skupiają się na procesach i adaptacji w czasie. Tylko obserwacja zachowań systemu w czasie, dostrzeżenie powtarzających się wzorów interakcji umożliwia zidentyfikowanie reguł i mechanizmów kierujących systemem.

Specyfika systemów ludzkich i społecznych

Specyfiką systemów ludzkich i społecznych są trzy cechy. Po pierwsze, systemy takie są zawsze otwarte – zaangażowane w ciągłą wymianę energii, materii, informacji ze swoim otoczeniem. Elementy spoza systemu wpływają na jego działania, a on z kolei oddziałuje na otoczenie. Systemy społeczne ewoluują w czasie, zmieniają się pod wpływem interakcji.

Po drugie, systemy ludzkie są autorefleksyjne – monitorują swoje działanie i mogą odnosić je do własnego celu. W tym kontekście pojawia się pojęcie modeli myślowych (*mental models*). Systemy społeczne operują w oparciu o takie modele – czyli zestawy założeń, wyobrażeń, przeświadczeń o danej kwestii, problemie. Modele kierują zachowaniami danych systemów. W procesie refleksji modele myślowe mogą być poddane rewizji, co z kolei prowadzi do zmiany zachowań systemu.

Po trzecie, granice systemów społecznych są zwykle bardziej elastyczne i umowne. Systemy takie to bardziej epistemologiczne konstrukty tworzone przez aktorów społecznych niż jednostki ontologiczne. By je zrozumieć i badać, trzeba stosować podejście uwzględniające różne perspektywy aktorów uczestniczących w systemie, relacje siły i zależności (*soft system approach*).

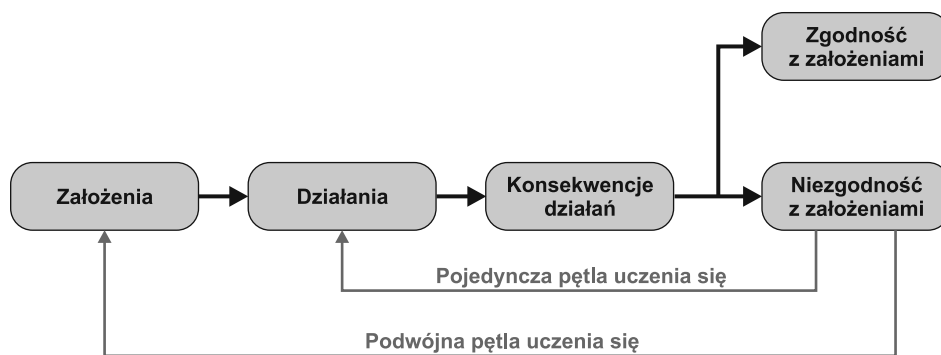
Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak) na podstawie: Lawrence 2009; Meadows 2008; Ramage, Shipp 2009.

Kluczową teorią, która dała fundament dla badań organizacyjnego uczenia się i umożliwiła połączenie różnych, omawianych powyżej nurtów było „myślenie systemowe”. Główną charakterystykę teorii systemów przedstawiliśmy w oddzielnej tabeli (zob. tab. 17), ponieważ będziemy się do niej odwoływać zarówno przy omawianiu kolejnych dwóch nurtów (LO i KM), jak i przy empirycznej części naszego projektu.

Sam termin „uczenie się organizacji” po raz pierwszy pojawił się w literaturze w latach pięćdziesiątych, co ciekawe, w kontekście administracji publicznej, a konkretnie – studium powstawania jednej z agencji amerykańskiego rządu federalnego (Economic Cooperation Administration – ECA) powołanej do obsługi Planu Marshalla. Artykuł opisywał, w jaki sposób dynamika otoczenia organizacji wpływała na zbiorowe postrzeganie i zrozumienie problemów przez jej pracowników oraz na strukturę samej organizacji (Simon 1953).

Prawdziwe przejście od „uczenia się w organizacji” (studiów nad uczeniem się osób w środowisku pracy) do „organizacyjnego uczenia się” (uczenia się całej instytucji) nastąpiło jednak dopiero na przełomie lat 1960–1970, dzięki pracom Richarda Cyerta i Jamesa Marcha (Cyert, March 1963), a następnie duetu Argyris i Schön (Argyris, Schön 1978; Schön 1973). Ci pierwsi autorzy zbudowali podwaliny analiz behawioralnych w organizacjach. Zaproponowali ogólną teorię organizacyjnego uczenia się jako elementu procesów decyzyjnych firm. W swoich pracach silnie podkreślali rolę zasad, procedur i organizacyjnych rutyn będących narzędziem adaptacji do otoczenia, jak i sposobem zapamiętywania przez organizację skutecznych metod

działań. March rozwijał następnie te teorie, analizując wewnętrzne napięcie w organizacji między strategią wykorzystywania już istniejącej wiedzy (eksploatacją) a poszukiwaniem nowych rozwiązań (eksploracją). Druga para autorów, stosując metaforę organizacji jako organizmu, opisała mechanizm uczenia się zarówno w ujęciu kognitywnym, jak i behawioralnym na poziomie całej organizacji. Według Argyrisa i Schöna (1995, s. 3–30) organizacje kodują swoją wiedzę w formie „teorii w użyciu” – mogą to być zestawy procedur, kody postępowania czy też przeświadczenia i sposób interpretacji otoczenia, podzielane przez pracowników danej organizacji. Są one następnie weryfikowane w procesie działania – wchodząc w relację z otoczeniem organizacje otrzymują informacje zwrotne. Gdy pojawi się różnica między zakładanymi efektami a reakcją otoczenia, pracownicy organizacji próbują wyjaśnić tę niezgodność. Uruchamiany jest proces badania w celu wyjaśnienia różnicy (w oryginale *inquiry*). W jego rezultacie organizacja może zmodyfikować sposoby działania (pojedyncza pętla uczenia się) bądź założenia, system wartości albo „zasady gry”, na których dotychczas budowała owe działania. To oznacza radykalną zmianę sposobu definiowania rzeczy i wspólnego postrzegania świata przez członków organizacji, a więc modyfikację dotychczasowej „teorii w użyciu”. To drugie zachowanie nazywane jest podwójną pętlą uczenia się (zob. ryc. 8).



Rycina 8. Pojedyncza i podwójna pętla uczenia się

Źródło: Argyris 1999, s. 65–69.

Widać wyraźnie, że autorzy, inspirowani polem cybernetyki i systemowego myślenia, opisali proces organizacyjnego uczenia się jako pewien cykl wykrywania i korekty błędów⁵³ złożony z działań, impulsów, analizy oraz adaptacji, zachodzący między otoczeniem organizacji, jej członkami a organizacją jako całością.

Opowieść o organizacyjnych mechanizmach zdolnych do autorefleksji i korekty dostosowującej je do środowiska trafiła na bardzo podatny grunt. Warto przypomnieć, że pod koniec lat siedemdziesiątych XX wieku świat zmagął się z kryzysem. Praktycy i teoretycy organizacji poszukiwali odpowiedzi na to, jak dostosowywać się

⁵³ Ciekawa w tym przypadku jest definicja „błędu”. Nie ma ona znaczenia pejoratywnego ani normatywnego. Według autorów „błąd” to każda różnica między tym, co organizacja przewidywała i planowała, a tym, co w rzeczywistości nastąpiło.

do wstrząsów gospodarczych i coraz wyraźniej widocznej zmiany strukturalnej (przejścia od paradygmatu fordyzmu do postfordyzmu). Koncepcje uczenia się organizacji były więc w kolejnych latach rozwijane zarówno przez praktyków, jak i akademików z różnych dyscyplin (co przyczyniło się do jej dalszego silnego zróżnicowania)⁵⁴.

2.2.2. Synteza głównych źródeł

Nurt organizacyjnego uczenia się, mimo dynamicznego rozwoju i stosunkowo najdłuższej tradycji (w porównaniu z nurtem „organizacji uczących się” czy „zarządzania wiedzą”) nie doczekał się jak dotąd jednej definicji i spójnego aparatu pojęciowego. Zestawiając jednak definicje i terminy używane w publikacjach z pola „organizacyjnego uczenia się”, możemy wskazać pewne punkty wspólne, powtarzające się motywy i elementy.

W Aneksie I zestawiamy, w sposób chronologiczny, 25 definicji organizacyjnego uczenia się wybranych z kluczowych pozycji literatury światowej. Metodę ich wyboru i analizy treści wyjaśniliśmy w Aneksie III.

Pierwsze, co rzuca się w oczy, jest zróżnicowanie tych definicji. Świadczy to o wciąż stosunkowej nowości badań w zakresie tej dziedziny, które nie wypracowały jeszcze wspólnej terminologii. Ustrukturalizowana analiza tekstów pokazuje jednak, że różnice są powierzchowne, często ograniczają się do brzmienia terminów, a same koncepcje bardzo silnie nawiązują do pierwszych prac Marcha, Argyrisa i Schöna. Co więcej, analiza treści pozwoliła nam wyłonić siedem motywów powtarzających się w definicjach. Były to: wielopoziomowość, procesowy charakter uczenia się, podkreślanie wartości doświadczenia i eksperymentowania, relacja z otoczeniem, zmiana w myśleniu, zmiana zachowań, relacja między uczeniem się a wynikami. Motywy te pogrupowaliśmy wokół trzech kwestii: tego, kto się uczy (podmiot uczenia się), jak się uczy (proces) i z jakim skutkiem. Omawiamy je poniżej.

Większość autorów uznaje relacyjny i wielopoziomowy charakter zjawiska, pokazując ścisłą zależność między indywidualnym, zespołowym a organizacyjnym uczeniem się (Argyris, Schön 1995; Dyer, Nobeoka 2000; Edmondson, Moingeon 1998; Levinthal, March 1993; March 1991; Nevis i in. 1995; Preskill, Torres 1999; Sessa, London 2006). Członkowie organizacji zdobywają doświadczenie, wiedzę, wyrabiają sobie pogląd na daną sytuację, następnie w procesie dyskusji i interakcji dzielą się tym wszystkim w zespołach. Te z kolei stopniowo przekształcają kierunki i sposoby funkcjonowania samej organizacji – jej „kod”. Uczenie się organizacji jest więc procesem społecznym⁵⁵. Akumulacja wiedzy w organizacji następuje więc zarówno w pamięci

⁵⁴ Mark Easterby-Smith (1997, s. 1087) identyfikuje aż sześć dyscyplin, które eksplorują organizacyjne uczenie się: psychologię i rozwój organizacji (*Psychology and Organizational Development*), inżynierię zarządzania (*Management Science*), socjologię i teorię organizacji, zarządzanie strategiczne, zarządzanie procesami produkcji (*Production Management*) oraz antropologię kulturową.

⁵⁵ W tym osadzeniu procesów indywidualnego uczenia się w procesach organizacyjnych widać wyraźną inspirację myśleniem systemowym (tzw. *nested approach*). Klasyczne prace Argyrisa koncentrowały się na jednostce (osobach) jako agentach uczenia się, najnowsze podejścia akcentują natomiast aspekt społeczny – agentem uczenia się jest więc zespół, grupa i zachodzące w niej relacje (Ortenblad 2001, s. 130).

pracowników, jak również jest przekładana na pamięć organizacji – jej procedury, zasady, kody postępowania (Levitt, March 1988; Zollo, Winter 2002). James March wskazuje na napięcie ukryte w relacji uczenia się osób i organizacji. Organizacje uczą się dzięki swoim pracownikom, ich unikatowemu spojrzeniu na sprawy, interpretacji zjawisk. Jednocześnie następuje jednak proces socjalizacji, przystosowywania się jednostek do organizacji. A to z czasem prowadzi do konwergencji w myśleniu i opiniach. Organizacja traci więc zróżnicowanie. „Jednostki dostosowują się do kodu organizacji zanim kod organizacji zdąży się od nich nauczyć czegoś nowego” (March 1991, s. 85)⁵⁶.

Praktycznie we wszystkich powyższych definicjach organizacyjne uczenie się jest przedstawiane w ujęciu dynamicznym jako proces. Co więcej, *gros* autorów opisuje go w formie cyklu zmian⁵⁷. Dokonując syntezy różnych opisów, można wyłonić cztery elementy układające się w cykl: (1) działanie organizacji, (2) gromadzenie impulsów i informacji, (3) interpretacja/refleksja, (4) adaptacja/zmiana.

Z tego ujęcia wyraźnie wyłania się metafora organizacji jako „organizmu” analizującego i reagującego na zmiany środowiska, w którym żyje (Argyris, Schön 1978). Literatura korzystająca z tej metafory budowana jest na trzech założeniach (Levitt, March 1988, s. 320). Po pierwsze, działania organizacji opierają się na zakodowanych rutynach (procedurach). Po drugie, działania organizacji są determinowane jej przeszłością (rutyny i procedury powstają w wyniku interpretacji przeszłych wydarzeń, są sposobem inkrementalnej adaptacji). Po trzecie, organizacje są zorientowane na cele, ich reakcje zależą od różnicy między założonymi celami a reakcją otoczenia – obserwowalnymi wynikami.

Wielu autorów podkreśla właśnie kluczową rolę relacji z otoczeniem (zob. np. Argyris, Schön 1978; Daft, Weick 1984; Edmondson, Moingeon 1998; Preskill, Torres 1999). To z otoczenia płyną informacje zwrotne na temat efektów działań organizacji, jest ono punktem odniesienia i źródłem informacji o wynikach. To do zmieniających się warunków otoczenia organizacja próbuje się przystosować⁵⁸. Przy tym temacie, w rozwinięciach definicji pojawiają się często dwa terminy: „informacje zwrotne” (*feedbacks*) i „sprzężenia zwrotne” (*feedback loops*). Z uwagi na ich znaczenie dla dalszych części naszych analiz omówiliśmy je obszernie w tabeli 18.

Marlene Fiol i Marjorie Lyles (1985, s. 811), jak również Raanan Lipshitz i in. (2007, s. 15–16) zaznaczają jednak, że organizacyjne uczenie się jest czymś więcej niż zwykłą adaptacją. Adaptacja to zdolność do inkrementalnych dostosowań będąca wynikiem zmian środowiska. W organizacyjnym uczeniu się natomiast musi być ona poprzedzona refleksją nad zaobserwowanymi wynikami działań, zinterpretowaniem ich przez pracowników, zrozumieniem zjawisk i przetworzeniem ich przez organizację.

⁵⁶ Według Marcha rozwiązaniem tego problemu może być utrzymywanie umiarkowanego poziomu rotacji oraz stopniowa socjalizacja nowych członków.

⁵⁷ Nieliczni autorzy opisują proces w sposób liniowy (pozyskiwanie wiedzy, rozpowszechnianie informacji, interpretacja informacji oraz zachowywanie wiedzy) (Huber 1991; Templeton i in. 2002). Taka struktura modeli zbliża ich do chronologicznie późniejszego nurtu zarządzania wiedzą.

⁵⁸ Autorzy tacy jak Bontis i in. (2002) czy Lipshitz i in. (2007) podkreślają wysoką nieprzewidywalność współczesnego otoczenia, w którym funkcjonują organizacje, i na tej podstawie postulują, by proces uczenia się opisywać jako ciągłe eksperymentowanie.

Tabela 18. Informacje zwrotne a sprzężenia zwrotne

Informacje zwrotne (*feedbacks*) mówią o jakości i wartości działań jednostki lub organizacji. Zarówno osoby, jak i organizacje potrzebują informacji zwrotnych do określenia, czy modyfikować swoje działania, czy też kontynuować je w niezmienionej formie. Informacje zwrotne mogą mieć ładunek negatywny (krytyczny) lub pozytywny (koncentrujący się na podkreśleniu pozytywnych zachowań, sukcesów). Badania pokazują, że bardziej przydatne i konstruktywne z perspektywy odbiorców są informacje zwrotne o następującej charakterystyce: 1) pochodzące ze zróżnicowanych źródeł (a więc budujące u odbiorcy poczucie obiektywizmu), 2) otrzymywane regularnie, 3) pozytywne, 4) dające możliwość modyfikacji układu (czyli dające ocenę na skali, a nie na zasadzie 0/1 lub tak/nie, umożliwiające eksperymentowanie, modyfikację sposobu działania, poprawę).

Sprzężenia zwrotne (*feedback loops*) to mechanizm oddziaływania skutków działań danego systemu na stan tego systemu. Wyróżnia się dwa podstawowe rodzaje sprzężeń: równoważące (stabilizujące) oraz wzmacniające. Te pierwsze równoważą zjawisko, które je wywołało, drugie – intensyfikują. Należy podkreślić, że terminy te nie mają normatywnego wydźwięku (np. sprzężenie wzmacniające może być dobre lub złe dla organizacji, w zależności od tego, jakie zjawisko wzmacnia).

Posłużmy się przykładem: Powiatowy Urząd Pracy prowadzi projekt pomocy osobom defaworyzowanym na rynku pracy polegający na szkoleniach z zakresu autoprezentacji oraz na dofinansowaniu sprzętu komputerowego dla tych osób (by mogły aktywnie poszukiwać pracy, używając internetu). Impulsami zwrotnymi informującymi o jakości projektu PUP-u będą: opinie uczestników kursu, informacje z rynku pracy o losach absolwentów (sygnał czy znaleźli pracę). Sprzężenie zwrotne nastąpi wtedy, gdy po jakimś czasie PUP na podstawie zebranych informacji zmodyfikuje plan szkoleń np. uzna, że prócz przekazania sprzętu potrzebne jest też szkolenie z krytycznej analizy internetowych ofert pracy.

Podsumowując, informacje zwrotne to sam impuls informujący o jakości/wartości działań organizacji. Sprzężenia zwrotne to cały cykl zmiany obejmujący działanie – informację zwrotną oraz reakcję organizacji na ten impuls. Informacje zwrotne są więc impulsem potencjalnie prowadzącym do sprzężeń zwrotnych. Jednak nie każda informacja zwrotna od razu wywołuje sprzężenie zwrotne. Czasami dopiero nagromadzenie impulsów w czasie powoduje adaptację organizacji.

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak) na podstawie Anderson, Johnson 1997; Levy i in. 2006; Sessa, London 2006, s. 163.

Skutkiem uczenia się jest „zmiana”. Domyka ona cykl uczenia się organizacji. W definicjach pojawiają się dwa rodzaje zmian: w działaniach (behawioralne) i w sposobach definiowania, założeniach, strategiach (kognitywne). Zagłębiając się w treść źródeł, z których pochodzą cytowane definicje, znaleźć możemy trzy typy uczenia się organizacji opisywane ze względu na głębokość zmian, których dotyczą (Argyris, Schön, 1995; Fiol, Lyles 1985; Martinez 2008; Sessa, London, 2006, s. 167–175). Pierwszym typem jest adaptacyjne uczenie się, nazywane także uczeniem się niższego stopnia, morfostazą lub pojedynczą pętlą uczenia się (*single loop learning*). Opiera się ono na zwykłej modyfikacji działań. Dotyczy poziomu rutyn, zwykłego dostosowania bieżących, operacyjnych działań, przeważnie w częściach organizacji lub elementach procesów. Taki sposób uczenia się adresuje operacyjne w swej naturze pytanie: „czy robimy rzeczy we właściwy sposób?”.

Drugim typem jest uczenie się wyższego stopnia nazywane morfogenezą, uczeniem się transformacyjnym, czy podwójną pętlą uczenia się (*double loop learning*). Dotyczy ono zasadniczych zmian w myśleniu i postrzeganiu otoczenia oraz samej organizacji. Są to zmiany w ramach odniesienia, założeniach na temat relacji przyczynowych,

modyfikacje wiodących zasad, na bazie których funkcjonuje organizacja. Mogą obejmować także redefinicję i przewartościowanie wyborów strategicznych. Ten sposób uczenia się adresuje strategiczne pytanie: „czy robimy właściwe rzeczy?”

Wreszcie trzecim rodzajem uczenia się jest metauczenie się (*deutero learning*). W tym wypadku organizacja świadomie modyfikuje same procesy gromadzenia wiedzy i uczenia się w ramach swoich struktur.

Przy tej typologii pojawia się napięcie między pojedynczą a podwójną pętlą uczenia się. Pierwsza stawia na eksploatację już posiadanej wiedzy i kompetencji. Jeśli następują zmiany, są one inkrementalne, opierają się na doskonaleniu znanych i powtarzanych czynności. Druga stawia na eksplorację – eksperymentowanie, wychodzenie poza dotychczasowe ramy, próbowanie nowych podejść, perspektyw. Znalezienie równowagi między wykorzystywaniem już istniejącej wiedzy i doświadczeń a sięganiem po nowe, nieznanne rozwiązania jest wyzwaniem dla każdej z organizacji (March 1991).

Zamykając kwestię skutków organizacyjnego uczenia się, należy zauważyć, że ponad połowa analizowanych przez nas autorów wskazuje również w swoich definicjach na efekt długoterminowy. Według nich organizacyjne uczenie się może prowadzić do poprawy skuteczności działań i podniesienia wyników organizacji (zob. np. DiBella i in. 1996; Edmondson, Moingeon 1998; Fiol, Lyles 1985; Kim 1993; Nevis i in. 1995). Trzeba jednak podkreślić, że literatura z dziedziny *Organizational Learning* nie rozstrzyga jednoznacznie, czy organizacyjne uczenie się zawsze prowadzi do pozytywnych wyników.

Podsumowując, organizacyjne uczenie się koncentruje się na relacjach (wewnątrz organizacji, między jej poziomami, jak i relacji organizacji z otoczeniem oraz na procesie, w którego centrum znajduje się refleksja). Efektem tych relacji jest zmiana – dostosowanie zachowań i/lub założeń, jakimi kieruje się organizacja. Literatura tego nurtu zwraca uwagę nie tylko na kształt procesu uczenia się, lecz i na czynniki, które mają wpływ na ten proces. Poświęciliśmy im rozdział 3. Mimo że ujęcia te są zwykle deskryptywne, w tym miejscu chcielibyśmy zwrócić jednak uwagę, iż część autorów sugeruje techniki i narzędzia, które mogą pozytywnie wpływać na procesy uczenia się. Najciekawsze, naszym zdaniem, pomysły przedstawiliśmy w Aneksie II.

2.2.3. Zalety i ograniczenia koncepcji „organizacyjnego uczenia się”

Nurt badań nad organizacyjnym uczeniem się jest podwaliną kolejnych dwóch nurtów. Już samo to może świadczyć o jego wartości. Naszym zdaniem kluczowym wkładem było użycie metafory organizacji jako organizmu. Umożliwiło ono całościowy opis zjawisk uczenia się. Wyeksponowało wagę relacji w tworzeniu się wiedzy – zarówno w ramach organizacji (rola jednostek, ich interakcji w grupach, poziom całej organizacji), jak i w odniesieniu do otoczenia. Pokazało dynamikę tego procesu (jego ewolucyjny charakter) oraz nieuniknione napięcia, przede wszystkim między inkrementalnym procesem stopniowych zmian, nieco mechaniczną pętlą pojedynczego uczenia się a eksperymentalną, kwestionującą dotychczasowe schematy podwójną pętlą uczenia się.

Ten nowy sposób analizy i narracji skryształizował się w dwóch ważnych pojęciach używanych przez kolejne koncepcje. Pierwszym są „sprzężenia zwrotne”, zmieniające optykę myślenia o wiedzy i uczeniu się z liniowej na cykliczną. Drugim ważnym terminem, szczególnie na poziomie osób i relacji międzypokoleniowych, są „modele myślowe” (*mental models*). Pokazują one ukrytą podstawę procedur i rutyn organizacji.

Koncepcja organizacyjnego uczenia się ma też pewne słabości. Krytycy wskazują na sześć kwestii. Metafora organizacji, tak nośna i plastyczna, ma jednak ograniczenia. Narzuca antropomorficzne spojrzenie na organizację. Tymczasem ona nie jest żywym organizmem, nie dysponuje, w odróżnieniu od osób, świadomością, intelektem, pamięcią (Cook, Yanow 1996 za: Rebelo, Gomes 2008). Uczenie się organizacji nie jest więc procesem poznawczym *sensu stricto*, a nadużywanie tej metafory może prowadzić do błędnego przeświadczenia, że mamy do czynienia z „intelektem”, jednolitym bytem, na który jesteśmy w stanie wpływać i który świadomie reaguje na nasze informacje.

Drugim punktem krytyki jest pomijanie skomplikowanej relacji siły, polityki i władzy, które przecież mocno determinują rzeczywistość organizacji zarówno publicznych, jak i prywatnych. Grieves (2008, s. 469) zauważa, że wielu autorów z obszaru OL i LO przyjęło bezkrytycznie za Schönem założenie, iż jeśli rozwiniemy w organizacji procesy uczenia się, to racjonalność samoistnie zwycięży nad polityką. Inni autorzy (Prusak 2001, s. 1004) zwracają uwagę, że nurt organizacyjnego uczenia się w ogóle ignoruje kwestię ograniczeń organizacyjnych, zakładając, że samo uruchomienie procesu wystarczy, by pojawiło się trwałe uczenie się. Pomijane są więc aspekty ekonomiczne i społeczne. Według Prusaka słabo udokumentowane jest też pole wymiernych efektów uczenia się organizacji.

Kwestia ograniczonych badań empirycznych była zresztą, aż do początku nowego milenium, kolejnym punktem krytyki. Od 2005 r. proporcje nieco się wyrównały i w literaturze zdominowanej przez rozważania teoretyczne pojawiły się też wyniki badań organizacji. Wciąż jednak wyzwaniem pozostaje operacjonalizacja i wiarygodny pomiar uczenia się organizacji (Crossan 2007).

Czwartym zarzutem, który legł u podstaw polaryzacji między koncepcją OL a zarządzania wiedzą, było wskazywanie, że w tym pierwszym podejściu uczenie się jest skupione wyłącznie na relacji między stymulatorem a reakcją. Jak na ironię, alternatywne podejście zaproponowane przez Nonakę (Nonaka, Takeuchi 1995) z czasem skłoniło jeszcze bardziej ku mechanistycznemu podejściu do pozyskiwania wiedzy.

Zarzutem piątym było iż organizacyjne uczenie się traktuje pomijając potrzebę oduczania się organizacji, zapominania rozumianego jako odrzucanie złych nawyków, modeli działań które z czasem przestają się sprawdzać. Ten argument dał podstawy rozwoju całego nurtu prac z zakresu oduczania się organizacji (*unlearning*). Ta linia krytyki wydaje się jednak nieuzasadniona. Definicje uczenia się proponowane w pracach twórców nurtu OL zawierają w sobie zarówno proces nabywania umiejętności i określonych zachowań jak i weryfikowania i odrzucania zachowań a nawet szerokich założeń strategicznych, które przestając się sprawdzać (pojedyncza i podwójna pętla uczenia się). Sam nurt tej nowej literatury poświęconej oduczaniu organizacji należy raczej uznać za próbę wyróżnienia się.

Wreszcie ostatnią podnoszoną kwestią jest silnie teoretyczna i deskryptywna natura badań uczenia się organizacji. Akademicy koncentrują się na opisanu zróżnicowanych mechanizmów i czynników uczenia się, rzadko jednak oferując wnioski wychodzące poza konkretny, analizowany przypadek. Tymczasem środowiska praktyków oczekiwałyby uniwersalnych strategii wzmacniania procesów uczenia się, konkretnych rad opartych na wynikach badania, kierunków i technik działań naprawczych (Tsang 1997, s. 82–84). Reakcją na ten ostatni zarzut stał się nurt organizacji uczącej się – omawiamy go w kolejnym podrozdziale.

2.3. Organizacje uczące się – *Learning Organizations* (LO)

2.3.1. Geneza

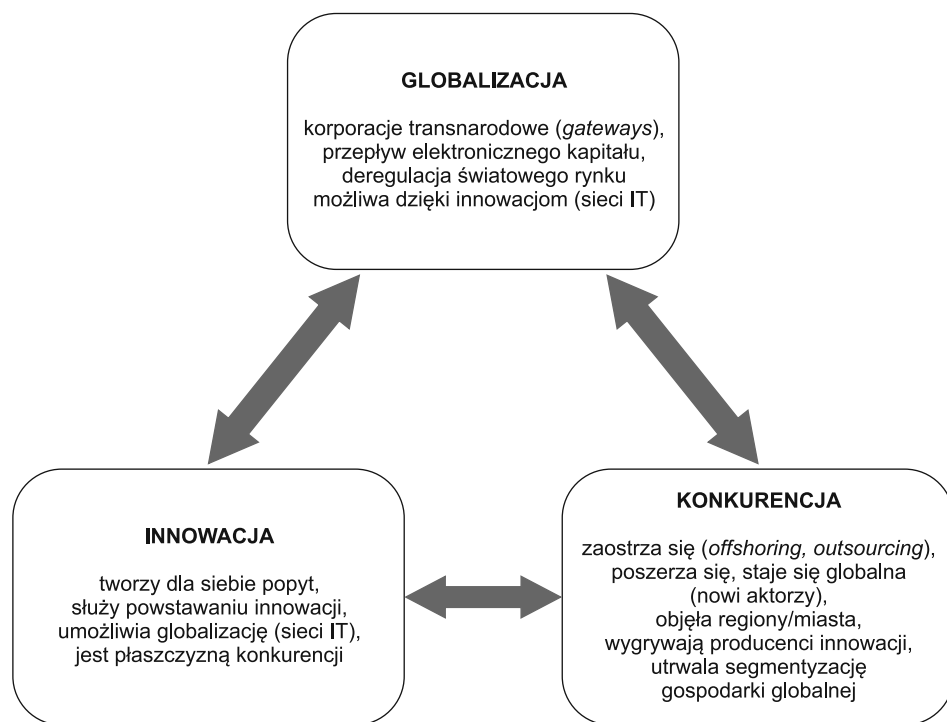
Źródła intelektualne i moment pojawienia się koncepcji organizacji uczących się są wyraźne. Autorzy tego nurtu budowali wprost na pracach z zakresu organizacyjnego uczenia się, czerpiąc też inspiracje z teorii systemów⁵⁹. Różnice między tymi nurtami są jednak jasno zarysowane (Crossan 2007; Rebelo, Gomes 2008; Smith 2008, s. 445). Autorzy z pola organizacyjnego uczenia się odpowiadali na pytanie: „jak uczą się organizacje?”, opisując procesy i relacje (zob. poprzedni rozdział). Natomiast autorzy nurtu organizacji uczącej się skoncentrowali się na odpowiedzi na kwestię: „jaka powinna być organizacja, która potrafi się uczyć?” – opisali nowy typ organizacji, podkreślając jej możliwości, zalety, a co więcej, wskazując sposoby jej budowania. Innymi słowy, pierwszy nurt (OL) był procesowy i deskryptywny, nurt LO koncentrował się na rzeczy, opisując ją w ujęciu normatywnym i preskryptywnym.

Sam termin „organizacja ucząca się” powstał na początku lat dziewięćdziesiątych, na gruncie europejskiej literatury zarządzania (Easterby-Smith, Lyles 2011b, s. 12). O nowym rodzaju organizacji pisał Mike Pedler, jednak niewątpliwym twórcą „marki” organizacji uczącej się jest Peter Senge – autor książki *The Fifth Discipline (Piąta Dyscyplina)* (Smith 2008, s. 443)⁶⁰. Termin „organizacja ucząca się” błyskawicznie zdobył olbrzymią popularność, przede wszystkim wśród praktyków, zapoczątkowując swoistą modę. Eric Abrahamson (1996, s. 255) zauważa, że trendy w obszarze zarządzania, w odróżnieniu od świata mody, nie są napędzane wyłącznie siłami społeczno-psychologicznymi. Menedżerowie po prostu poszukują rozwiązań, które pozwolą im skutecznie odpowiedzieć na wyzwania wywołane rzeczywistymi zmianami otoczenia ich firm. Tak było też i w tym wypadku. Przełom lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku charakteryzował się z jednej strony recesją, a z drugiej – przyspieszeniem presji globalizacyjnej, technologiczną rewolucją w polach

⁵⁹ Krytycy zauważają, że inspiracje teorią systemów były jednak mocno spłycone – zapożyczały tylko podstawowy koncept sprzężeń zwrotnych i holistycznego myślenia, ignorując zróżnicowane typy analiz systemowych oraz problem ich operacjonalizacji (Wallace 2007).

⁶⁰ Pierwsze wydanie pojawiło się w 1990 r., książka została wznowiona (w nieco poszerzonej formie) w 2006, a w 1994 wydano poradnik przybliżający techniki i doświadczenia z wdrażania koncepcji w praktyce (Senge i in. 1994). Polskie tłumaczenie ukazało się nakładem Domu Wydawniczego ABC w 1998 r. i było potem kilkakrotnie wznowiane.

informatyzacji i komunikacji oraz rosnącą dynamiką coraz bardziej niepewnych i nieprzewidywalnych rynków (Rebelo, Gomes 2008, s. 298). Coraz wyraźniejsza stała się też zmiana strukturalna gospodarki. Dotychczasowe, tradycyjne zasoby (ziemia, bogactwa naturalne, środki produkcji, kapitał finansowy), na których opierał się rozwój zarówno całych gospodarek, jak i pojedynczych firm, nie gwarantowały już sukcesu. Utrzymanie przewagi konkurencyjnej w warunkach globalizacji zależało od aktywów niematerialnych – wiedzy i innowacji, kapitału ludzkiego i intelektualnego. Termin, który oddawał głębokość tej zmiany strukturalnej, to *Knowledge Economy* – gospodarka oparta na wiedzy (Castells 2010; Kukliński 2001; Łukaszewicz 2001; OECD 1996). O rozwoju zarówno gospodarek krajowych czy regionalnych, jak i pojedynczych firm decydować zaczął złoty trójkąt rozwoju.



Rycina 9. Triada współczesnego modelu rozwoju

Źródło: Gorzelak 2007, s. 184.

Firmy, dotychczas budowane na zasadach biurokratycznych (często w korporacyjnej wersji), poszukiwały więc sposobów zredefiniowania swoich ról, struktur i procesów, po to by sprostać wyzwaniom gospodarki opartej na wiedzy i globalnej konkurencji (Yang 2006).

W takim kontekście bardzo atrakcyjna wydawała się wizja nowej organizacji – takiej, która dzięki świadomej strategii uczenia się ma zdolność do przetrwania i rozwi-

jania się w burzliwym i silnie konkurencyjnym środowisku. Wydaje się, że praktyków przyciągnęło do niej pięć kwestii.

Po pierwsze, koncepcja ta przynosiła obietnicę, że przejście z tradycyjnej organizacji do organizacji uczącej się pomoże dostosować się w sposób proaktywny do dynamicznego i niepewnego otoczenia. Strategie uczenia się organizacji miały umożliwić ciągle definiowanie się na nowo.

Po drugie, koncepcja dawała jasny sygnał, że uczenie się jest potężnym źródłem trwałej przewagi konkurencyjnej organizacji. Tak więc organizacje, które uczą się i promują uczenie się wśród swoich pracowników, będą osiągać lepsze wyniki.

Po trzecie, była budowana na kontraście wobec tradycyjnej mechanistycznej wizji organizacji jako biurokratycznej, sztywnej hierarchii skoncentrowanej na własnych, nieelastycznych celach, w której pracownicy wykonują rutynowe działania. Z tym obrazem zderzano nowy typ – zwinną, organiczną strukturę, dostosowującą cele do relacji z interesariuszami, ze swoim otoczeniem i do etapu własnego rozwoju, opartą na sieci współpracujących ze sobą, zaangażowanych profesjonalistów spełniających się w pracy zawodowej. Oczywiście, w świetle problemów, z którymi zmagaly się ówczesne organizacje biurokratyczne, ta druga metafora wydawała się dużo bardziej atrakcyjna dla menedżerów.

Po czwarte – publikacje o organizacjach uczących się miały bardzo praktyczną formę. Krótko wskazywały na wyzwania współczesnego świata, dowodziły wagi uczenia się. Następnie przechodziły do prezentacji praktycznego modelu – idealnej organizacji uczącej się, a potem do opisu praktycznych działań – sposobów diagnozowania stanu uczenia się w organizacji, narzędzi uczenia się, strategii transformowania organizacji. Takie utylitarne podejście zdobywało szeroką rzeszę czytelników wśród kadry menedżerskiej.

Wreszcie po piąte, na powodzenie tej koncepcji wpłynęła też forma narracji pierwszych publikacji z tego nurtu (Senge, Pedler). Szczególnie książka Senge'a *Codzienne problemy organizacji* przenosi na poziom plastycznych metafor, zaskakujących porównań i zwrotów myśli. Przybliży Czytelnikom myślenie systemowe (tytułową piątą dyscyplinę) i pokazuje, jak użyteczne może ono być w zrozumieniu prawdziwych mechanizmów napędzających problemy, z którymi przychodzi nam się mierzyć. W tabeli przedstawiliśmy syntezę praw 5 dyscypliny.

Narracja Senge'a jest na tyle uniwersalna, że można ją z powodzeniem odnieść do różnych typów organizacji, różnych sektorów, różnych sytuacji. Co więcej, jego rady nie ograniczają się wyłącznie do pragmatycznych wskazówek na temat zarządzania, lecz odwołują się wręcz do doświadczeń duchowych, do motywacji, poczucia wspólnoty i sensu pracy. Postulują zmianę świadomościową w patrzeniu na firmy, ich dynamikę, relacje pracy. Jako przykład wystarczy choćby przytoczyć jego inspirującą definicję uczenia się: „Prawdziwe uczenie się dotyka rdzenia tego, czym jest bycie człowiekiem. Dzięki uczeniu się redefiniujemy siebie. Dzięki uczeniu się możemy zrobić rzeczy, jakich wcześniej nie potrafiliśmy. Dzięki uczeniu się interpretujemy na nowo otaczający nas świat i naszą z nim relację. Dzięki uczeniu się poszerzamy nasze możliwości twórcze, stajemy się częścią twórczych procesów życia. W sercu każdego z nas tkwi wielki głód takiego uczenia się” (Senge 1990a, s. 13–14).

Tabela 19. Reguły myślenia systemowego wg P. Senge'a

1. **Dzisiejsze problemy wynikają z wczorajszych „rozwiązań”.** Szukając przyczyn problemów, powinno się spojrzeć na stosowane od lat rozwiązania, pamiętając przy tym, że źródła problemów z nimi związanych możemy odnaleźć w zupełnie niespodziewanym miejscu.
2. **Im mocniej się naciska, tym silniejszy jest opór systemu.** Zmiany przeprowadzone w dobrej wierze mogą prowadzić do odpowiedzi systemu niweczącej korzyści osiągnięte dzięki zmianom – to mechanizm kompensacyjnego sprzężenia zwrotnego. Widząc, że włożony wysiłek nie przynosi oczekiwanych rezultatów, częstą reakcją jest gloryfikacja cierpienia, niepozwalająca dostrzec, że sami przyczyniamy się do tworzenia nowych trudności.
3. **Sprawy idą lepiej, zanim zaczną iść gorzej.** Wiele prostych interwencji przynosi krótkotrwałą poprawę, działając tylko na objawy. Kiedy mija chwilowe polepszenie, problem niespodziewanie powraca, często jeszcze trudniejszy do rozwiązania.
4. **Proste wyjścia z sytuacji prowadzą zwykle tam, skąd właśnie chcemy wyjść.** W obliczu nowego problemu chętnie stosujemy znane i sprawdzone metody. Jednak, gdyby ich rozwiązanie było tak oczywiste, prawdopodobnie nie musielibyśmy się w ogóle z takim problemem mierzyć.
5. **Kuracja może być gorsza niż choroba.** Łatwe i znane rozwiązania mogą nie tylko być mało skuteczne, lecz także niebezpieczne. Wywołane nimi krótkotrwałe polepszenia prowadzą w dłuższej perspektywie do uzależnienia i potrzeby ciągłego zwiększania „dawki”. Analiza systemów nazywa to zjawisko: przerzuceniem brzemienia na interweniującego. Rozwiązaniem w takiej sytuacji jest umacnianie zdolności systemu do samodzielnego porażenia sobie z danym problemem.
6. **Szybciej znaczy wolniej.** Zgodnie ze znaną maksymą, wolniejsze tempo może dawać lepsze rezultaty. W złożonych systemach proste i najszybsze rozwiązania naprawcze nie przynoszą oczekiwanych skutków. W takiej sytuacji, zamiast zniechęcać się do działania, powinno się uwzględnić perspektywę systemową.
7. **Przyczyna i skutek nie są ściśle związane w czasie ani w przestrzeni.** Większość ludzi przyjmuje jednak przeciwnie założenie, nie biorąc poprawki na złożoność otaczającej nas rzeczywistości. Likwidacja rozbieżności między uproszczonym postrzeganiem systemu a jego faktyczną złożonością wymaga uznania, że przyczyna i skutek nie muszą być tak ściśle związane.
8. **Niewielkie zmiany mogą dawać ogromne efekty, ale sposoby uzyskania największego wzmocnienia są zwykle najmniej oczywiste.** Kluczem do rozwiązania najtrudniejszych problemów jest często ustalenie, gdzie dokonać niewielkiej zmiany, która może doprowadzić do trwałego polepszenia sytuacji. Wyzwaniem jest odpowiednie umiejscowienie interwencji, wymaga ono bowiem zrozumienia sił działających w ramach systemu, dostrzeżenia struktur oddziaływań, zamiast koncentracji na pojedynczych zdarzeniach.
9. **Można i zjeść ciastko, i je mieć, ale nie jednocześnie.** Gdy zastępujemy myślenie statyczne dynamiczną perspektywą, część dylematów traci znaczenie. Zamiast stawania przed wyborem typu albo-albo, dostrzegamy, że w dłuższej perspektywie oba rozwiązania mogą zostać zastosowane.
10. **Podzielenie słonia na pół nie daje dwóch małych słoni.** Zrozumienie najtrudniejszych wyzwań wymaga całościowego spojrzenia na system, który te problemy tworzy. Postępowanie zgodnie z zasadą granic systemowych oznacza, że należy uwzględnić wszystkie siły, które mają znaczenie dla danego problemu. W praktyce wymaga to współdziałania zdeterminowanego naturą problemu, a nie sztucznie wytworzoną strukturą organizacyjną.
11. **Wynnych nie ma.** Mamy skłonność do upatrywania źródeł naszych problemów w okolicznościach zewnętrznych. Myślenie systemowe pozwala dostrzec, że zarówno my, jak i przyczyny naszych problemów jesteśmy częścią systemu. Rozwiązanie sprowadza się do zmiany relacji w jego ramach.

Kolejne lata przyniosły prawdziwy *boom* publikacji poradników na temat budowania organizacji uczących się, choć kolejne odsłony tematu były coraz bardziej wtórne. W tym natłoku porad warto zwrócić uwagę na prace trzech autorów: Petera Sengea, Mike'a Pedlera z zespołem oraz Victorii J. Marsick i Karen E. Watkins. Ich propozycje miały całościowy wymiar, uwzględniały zarówno koncepcję, jak i spójną z nią metodykę diagnozowania organizacji. Wrócimy do nich w kolejnym rozdziale.

Zainteresowanie terminem „organizacja ucząca się” wygasało stopniowo w kolejnych latach, głównie z powodu wieloznaczności i nieporozumień, które się pojawiły, gdy koncepcję próbowano wdrażać w życie. Szerzej piszemy o nich dalszej części tego rozdziału.

2.3.2. Synteza głównych źródeł

Naszą syntezę źródeł rozpoczynamy od przeglądu definicji organizacji uczących się. W wyniku kwerendy bibliotecznej wyłoniliśmy 25 takich definicji. Zawiera je tabela w Aneksie I.

Ich wstępna lektura zwraca uwagę, że wszystkie mają jednoznacznie pozytywny wydźwięk. Autorzy wychodzą z założenia, że uczenie się organizacji jest jednoznacznie pozytywne. Większość z nich w swoich publikacjach sugeruje wręcz, że organizacja ucząca się jest ideałem, do którego powinny i do którego chcą dążyć zarówno współczesne organizacje, jak i ich pracownicy. Bardziej szczegółowa analiza treści pozwoliła nam wyłonić też pięć motywów, które pojawiają się w tych definicjach.

Pierwszą rzeczą jest wyraźny podział na dwie grupy definicji. Pierwsza ujmuje zjawisko z perspektywy pracowników (np. Barham i in. 1988; Dowd 1999; Senge 1990a). Organizacja ucząca się (LO) to przestrzeń przyjazna pracownikom, miejsce, gdzie następuje ich rozwój osobowy i intelektualny, nie tylko za pomocą doraźnych szkoleń, lecz jako integralny i ciągły element pracy. Jej struktury, kultura i zasoby umożliwiają poszczególnym osobom i zespołom kreatywne myślenie i realizowanie kolektywnych aspiracji. Dzięki temu ludzie widzą szerszy obraz i lepiej rozumieją świat otaczający ich organizację. Kierownictwo takich organizacji pomaga dostrzegać wspólny cel, eliminuje blokady uczenia się i dba o to, by do pracowników docierały zarówno regularne informacje zwrotne, jak i zyski z efektów uczenia się.

Drugie ujęcie nadaje organizacji uczącej się cechy żywego organizmu – podmiotu, który żyje, ewoluuje, uczy się (np. Denton 1998; Garvin 1993; Marsick, Watkins 1999). LO są biegłe w systematycznej analizie, generowaniu pomysłów i ich krytycznej selekcji, poszukiwaniu wiedzy, eksperymentowaniu. Uczenie się jest ich fundamentalną wartością. Co jednak kluczowe, te procesy uczenia się są zintegrowane i zbieżne z celami organizacji (Gephart i in. 1996). Wszystko jest nakierowane na zwiększanie przewagi konkurencyjnej, lepsze rozumienie klientów, ciągle podnoszenie jakości działań i produktów.

Trzecim motywem, który pojawia się w ponad połowie definicji, jest zdolność organizacji do ciągłej zmiany. Ich pracownicy mają umiejętność identyfikowania, krytycznego analizowania, a jeśli są po temu przesłanki, to również modyfikowania swoich modeli myślowych. Organizacje uczące się potrafią nie tylko adaptować

do otoczenia swoje działania i zachowania, lecz również znacząco się przekształcać w wyniku wewnętrznego impulsu. Są zdolne antycypować i wyprzedzać ewolucję otoczenia, a nawet inicjować procesy zmiany (np. James 2003; Pedler i in. 1997).

Kolejnym zauważonym przez nas motywem jest coś, co nazwalismy procesami wiedzy (np. Garvin 1993; Nevis i in. 1995; Sullivan i in. 2009). Organizacje uczące się są biegłe w pozyskiwaniu, tworzeniu, przetwarzaniu, dzieleniu się wiedzą i jej wykorzystaniu. Wiedza dotyczy zarówno kwestii otoczenia, procesów biznesowych, produktów i *know-how*, jak i kwestii strategicznych (możliwości rozwoju). Niektórzy autorzy wskazują również na źródła, z których organizacje uczące się czerpią wiedzę. Są to własne doświadczenia, eksperymentowanie, informacje zbierane od interesariuszy, a także z regularne poddawanie krytycznej analizie własnych założeń (Slater, Narver 1995). Bardzo mocno podkreślana jest rola eksperymentowania, jak również równowaga między eksplorowaniem nowej wiedzy i nowych możliwości a eksploataowaniem dotychczasowych rozwiązań.

Tabela 20. Diagnozowanie organizacji uczącej się – model V.J. Marsick i K.E. Watkins

Marsick i Watkins zaproponowały model organizacji uczącej się złożony z siedmiu wymiarów odnoszących się do różnych poziomów organizacji. Na poziomie pracowników są to: (I) tworzenie możliwości ciągłego uczenia się, (II) promowanie krytycznej analizy i dialogu. Poziomu zespołów dotyczy wymiar (III) – zachęcanie do współpracy i zespołowego uczenia się. Na poziomie organizacji są to: (IV) tworzenie systemów zdobywania i dzielenia się wiedzą, oraz (V) integrowanie i włączanie pracowników we wspólną wizję. Wreszcie poziom globalny składa się z wymiaru (VI) łączenia organizacji z jej otoczeniem oraz (VII) wspierania liderów.

Model mierzy również efekty uczenia się w aspekcie liczby udoskonalonych produktów i usług oraz w aspekcie finansowym – zasobów dostępnych do dalszego rozwoju.

Diagnoza odbywa się za pomocą kwestionariusza internetowego (*Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* – DLOQ). Każdy z wymiarów modelu jest mierzony 4–5 pytaniami. Mają one formę stwierdzeń. Respondenci na 6-stopniowej skali Likerta oceniają częstotliwość występowania danego zjawiska w swojej organizacji. Np. wymiar (II) „Krytyczna analiza i dialog” mierzony jest takimi trzema pytaniami: *W mojej organizacji... (1) ludzie słuchają cudzych opinii, zanim zaczną mówić; (2) zawsze kiedy ludzie przedstawiają swoje opinie, pytają też, co inni o tym sądzą; (3) osoby, niezależnie od stanowiska, są zachęcane do zadawania pytania „dlaczego?”*. Całościowe wyniki ankiety są następnie dyskutowane w gronie pracowników i stają się podstawą wypracowywania strategii doskonalenia się danej organizacji.

Źródło: Marsick, Watkins 1999; <http://www.partnersforlearning.com/questions2.asp> [dostęp: 12.09.2012].

Ostatnim motywem, który dostrzegliśmy w 1/4 definicji, jest ekspozycja kolektywności procesów przebiegających w organizacji uczącej się. LO to wspólnota pracowników i kierownictwa. Z odmienności opinii i poglądów wynika siła i dynamika takich organizacji. Tym, co integruje ambicje i aspiracje, jest wspólne, ambitne pytanie: „Jak możemy być jeszcze lepsi jako firma?” (Dowd 1999).

Większość definicji brzmi bardzo ogólnie, a nawet górnolotnie. Zwykle są to jednak wstępy do bardziej rozwiniętej charakterystyki, ujmowanej w formie operacyjnych modeli. W odróżnieniu od przedstawicieli nurtu organizacyjnego uczenia się, autorzy piszący o uczących się organizacjach nie próbują jednak identyfikować

czynników uczenia się. Występują z gotową listą elementów, które uważają za ważne⁶¹. Takie enumeratywne listy cech organizacji uczącej się są punktem wyjścia. Autorzy tego nurtu koncentrują się na dwóch rzeczach: (1) diagnozie w danej organizacji stanu elementów ważnych dla uczenia się i (2) doborze strategii i narzędzi poprawy sytuacji. Tak więc faktyczne zdefiniowanie terminów używanych do opisu organizacji uczących się następuje w momencie próby ich pomiaru, a następnie wpływania na nie. Fragment jednego z takich najbardziej popularnych podejść przybliżamy w tabeli 20.

Najciekawsze w podejściach do organizacji uczącej się są aspekty praktyczne, czyli to, w jaki sposób autorzy łączą swoje teoretyczne konstrukty z narzędziami, które miałyby przekształcać firmy. Z morza literatury doradczej wyłowiliśmy dwa, naszym zdaniem najbardziej rozwinięte – zarówno koncepcyjnie, jak i narzędziowo – modele organizacyjnego uczenia się. Są to wspomniane już przez nas prace Senge'a (1990a) oraz Pedlera i jego zespołu (1997). Są one stosunkowo najstarszymi modelami, ale dzięki temu mają ugruntowaną praktykę. Dodatkowo, analiza cytowań wskazuje, że należą do grupy najbardziej popularnych źródeł tego nurtu. Ich syntezę prezentujemy w Aneksie II. Zestawiamy tam elementy każdego z modeli, z proponowanymi przez autorów metodami i technikami ich wspierania.

Przyglądając się tym technikom, można z nich wyłowić kwintesencję organizacji uczącej się. Naszym zdaniem opiera się ona na trzech, ściśle powiązanych ze sobą, kwestiach:

- interakcjach i rozmowach – między pracownikami organizacji, interesariuszami;
- patrzeniu na sprawy, problemy, sytuacje z różnych, odmiennych perspektyw, a w rezultacie...
- ...krytycznej, bardziej świadomej autorefleksji, poszerzaniu sposobu myślenia, dostrzeganiu relacji.

Te trzy elementy tworzą modelowe sprzężenie zwrotne.

2.3.3. Zalety i ograniczenia koncepcji organizacji uczących się

Można wskazać kilka zalet płynących z koncepcji organizacji uczących się. Pierwszą jest uczulenie praktyków na znaczenie potrzeby dialogu i uczenia się nie tylko pojedynczych osób, lecz i całych zespołów i firm, powiązanie tej tematyki ze skutecznością organizacji, a także zwrócenie uwagi na bardzo konkretne blokady procesów uczenia się, które mogą występować w każdej z organizacji. Dodatkową zaletą tej koncepcji jest fakt, że jej propagatorzy uzbrajali menedżerów w praktyczne narzędzia rozpoznawania i minimalizowania blokad uczenia się. Przechodzili od opisu rzeczywistości do proponowania konkretnych strategii, działań, narzędzi. Organizacje uczące się zebrały wiele praktycznych doświadczeń z dziedziny HR i zarządzania pod wspólnym parasolem, pozwoliły ukierunkować je na rozwój, powiązać z problemami, oczekiwaniami i efektami zmian.

⁶¹ Według Dimy Jamali i Yusufa Sidaniego (2008, s. 62) najczęściej wymienianymi elementami organizacji uczących się są: styl kierowania, strategie uczenia się, partycypacyjne podejmowanie decyzji, struktury wspierające uczenie się, klimat i szanse uczenia się, nagrody za uczenie się.

Kolejną zaletą jest przełożenie teorii systemów na język zrozumiały dla menedżerów – język codziennej dynamiki organizacji. Organizacje uczące się wprowadziły do powszechnej świadomości kwestie sprzężeń zwrotnych, kompleksowości zjawisk, całościowego spojrzenia na problemy i procesy, w których uczestniczą firmy (Fulmer, Keys 2004, s. 22). Znaczącym wkładem LO było też wskazanie roli eksperymentowania w codziennym uczeniu się i upowszechnienie poglądu, że organizacje to laboratoria uczenia się, w których centralną rolę odgrywają informacje zwrotne.

Przechodząc do ograniczeń koncepcji, należy przyznać, że są one bardzo poważne. Można je zgromadzić wokół trzech spraw: znaczenia i definicji, przystawania do praktyki zarządzania, a wreszcie pomiaru.

Sama zbitka słów „organizacja ucząca się” kryje w sobie logiczną sprzeczność. Uczenie się to zwiększanie różnorodności, zakłada eksperymentowanie, kwestionowanie istniejących rozwiązań, zmianę. Organizowanie implikuje porządek, redukcję różnic, budowanie trwałych struktur. Organizacja ucząca się to oksymoron (Roth 2008). Collins, Porras (1996, s. 43, za: Denton 1998) argumentują jednak, że takie ujęcie to poddawanie się tyranii słowa „LUB”. W rzeczywistości, skuteczne firmy potrafią tego typu paradoksy przekształcać w sukces ORAZ, łączyć organizowanie z uczeniem się. Takie napięcia są twórcze⁶².

Drugi problem wiąże się z normatywnymi planami idealnej organizacji uczącej się. Próby konstruowania dokładnego planu organizacji uczącej się prowadzą do kolejnego paradoksu (Grieves 2008, s. 469). Jak można mieć plan i budować strukturę organizacji, którą większość autorów definiuje jako gotową do ciągłej transformacji i zmiany? Ten krytyczny argument jak dotąd nie doczekał się dyskusji.

Mimo kilkunastu lat i wielu publikacji wciąż nie wiadomo, czym tak na prawdę jest organizacja ucząca się. Jak dowcipnie zauważyli Peter Smith i Hubert Saint-Onge (1996, s. 8): „koncept ten jest jak obraz kubistyczny – pełen wieloznacznych perspektyw”. To, w połączeniu z językiem wieloznacznych metafor (Wallace 2007, s. 87) i jednoznacznie pozytywnym wydźwiękiem sprawiło, że koncepcja ta niebezpiecznie przesunęła się z rejonów nauki o zarządzaniu, ku obszarom zawładniętym przez szamanów zarządzania, sprzedających cudowne recepty na sukces⁶³.

Według krytyków organizacje uczące się w praktyce nie działają. Dość znamienity jest fakt, że nawet głównym twórcom koncepcji nie udało się przekształcić własnej firmy konsultingowej w organizację tego typu (Smith 2008, s. 443). Garvin (1993) wskazuje, że poniżej poziomu metafor mało jest praktycznych rozwiązań dla menedżerów. Ten zarzut, odnoszący się przede wszystkim do pierwszej książki Senge’a, można uznać dziś za częściowo nieaktualny, bo w kolejnych latach pojawiało się wiele zestawień narzędzi i technik. Problemem może być raczej ich nadmiar i mieszanie się (te same narzędzia w różnych modelach pełnią różne funkcje). Brak jest więc jasnego

⁶² Paradoks uczenie się vs. organizacja jest tylko jednym z wielu. Inne paradoksy z którymi firmy sobie radzą, to np.: cel zyskowości vs. stawianie celów wychodzących ponad prosty zysk, skuteczność organizacji w krótkiej vs. w długiej perspektywie, jasna wizja vs. pole do innowacji i odkrywania nowych szans. Paradoksy te dynamizują rozwój organizacji.

⁶³ Charakterystykę szamanów zarządzania dokładnie i dowcipnie przybliżają autorzy John Micklethwait i Adrian Wooldridge (2005).

klucza, jak budować organizację uczącą się. Poważnym zarzutem jest też fakt, że organicystyczna metafora stosowana przez apologetów organizacji uczących się odrywa cały koncept od rzeczywistości zarządzania – czy to w sektorze publicznym, czy prywatnym. Opiera się ona na założeniach o idyllicznej harmonii, stabilności i konsensusie między ludźmi i zespołami w organizacjach. Ignoruje kwestie dynamiki politycznej, gier interesów, walki o wpływy (Grieves 2008). W tej codziennej, nieraz brutalnej polityce wewnątrzfirmowych koterii, grup i ambicji jednostek wiedza jest kluczowym narzędziem kontroli i władzy. Tę ciemniejszą stronę organizacji idealistyczna koncepcja zupełnie pomija. W praktyce problemem staje się też sytuacja, gdy uczenie się zostaje nadrzędnym celem wobec zwykłych wyników organizacji. Zmuszanie pracowników do uczenia się nie jest skuteczną strategią podnoszenia jakości i wydajności (Rebelo, Gomes 2008). A organizacja stosująca takie praktyki staje się opresyjna i daleka od ideałów głoszonych przez twórców koncepcji.

Wreszcie słabością publikacji o zaletach organizacji uczących się jest kwestia pomiaru. Po pierwsze, problemem są struktury proponowanych modeli, zwykle budowane jako koncepcje własne autorów (późniejsze modele jako kompilacja wcześniejszych). Spójność ich struktury nie jest jednak weryfikowana empirycznie (autorzy przyjmują *a priori*, że model odzwierciedla rzeczywistość, i od razu przechodzą do etapu poprawiania rzeczywistości zgodnie z nim). Po drugie, ankiety służące diagnozie LO zwykle nie mają zweryfikowanej wiarygodności konstruktów – mówiąc wprost, nie wiadomo, czy konkretne pytania ankietowe mierzą to, co mierzyć powinny (np. czy mierzą kulturę uczenia się zespołów czy też może poziom konfliktów wewnętrznych). Po trzecie, dowody świadczące o pozytywnych efektach konkretnych modeli organizacji uczących się są bardzo rzadkie w literaturze⁶⁴. Koncepcyjne wysublimowanie modeli proponowanych praktykom skutecznie uniemożliwia takie analizy – liczba elementów i wymiarów prowadzi do mnóstwa powiązań, a w praktyce niejasnych zależności.

Podsumowując, koncepcja organizacji uczących się jest niewątpliwie inspirującą, choć ogólną i przez to chyba wiecznie aktualną wizją.

2.4. Zarządzanie wiedzą – Knowledge Management (KM)

2.4.1. Geneza

Procesy zarządzania wiedzą funkcjonują od chwili, gdy ludzie świadomie i poważnie pomyśleli o swojej pracy. Przykładami mogą być wykorzystywanie doświadczeń w czasie polowań prowadzonych przez plemiona łowieckie, dzielenie się wiedzą na średniowiecznych uniwersytetach, stopniowy rozwój matematyki w Indiach czy wykorzystanie wiedzy z zakresu logistyki przez Fenicjan (Wiig 1997).

Jednak sam termin, który dyskutujemy w tym rozdziale, pojawił się dopiero w połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku⁶⁵. Zarządzanie wiedzą jest odpowiedzią na te

⁶⁴ Przykładem może być analiza Kiedrowskiego (2006) dotycząca wpływu modelu Senge'a na wyniki i działanie organizacji. Dowody, których dostarcza, są niejednoznaczne.

⁶⁵ Wiig (1997) przytacza szereg wydarzeń i inicjatyw związanych z zarządzaniem wiedzą, które pojawiały się już od drugiej połowy lat osiemdziesiątych, np. jego wystąpienie nt. zarządzania wiedzą na

same procesy strukturalne, które ukształtowały koncepcje organizacyjnego uczenia się oraz organizacji uczących się. O gospodarce opartej na wiedzy – jej wyzwaniach globalizacji, konkurencyjności, innowacyjności, pisaliśmy już poprzednich rozdziałach. Dodatkowym katalizatorem była w tym wypadku zmiana technologiczna przełomu lat dziewięćdziesiątych – upowszechnienie się komputerów osobistych w biznesie i w społeczeństwie, a przede wszystkim eksplozja internetu. One zrewolucjonizowały – i nieustannie zmieniają – sposoby gromadzenia, przetwarzania danych i dostępu do informacji (zob. np.: Batorski i in. 2012).

Tym, co odróżniło zarządzanie wiedzą od poprzednich koncepcji, był fakt, że jej przedstawiciele podeszli do problemu konkurencyjności od strony zasobowej. Linia rozumowania była następująca. Członkowie organizacji, pracując dla swoich pracodawców, produkują nie tylko przedmioty, lecz również wiedzę – np. podnoszą umiejętności wykonywania czynności, wpadają na pomysły usprawnień, robienia rzeczy inaczej, robienia nowych rzeczy czy nowych zastosowań starych rzeczy. Tę wiedzę można archiwizować w różnych formach. Może ona być powtórnie wykorzystywana przez tych samych lub innych pracowników. W takim ujęciu wiedza jest materialnym zasobem, który można mobilizować i kapitalizować (Davenport, Prusak 1998, s. 7, za: Gherardi 2006, s. 12). Aktualna wiedza umożliwia lepsze adaptowanie się do wyzwań otoczenia. A więc firmy, które mają i potrafią szybko wykorzystać zasoby wiedzy, osiągną przewagę konkurencyjną. W takim ujęciu kluczem do sukcesu jest pozyskiwanie, gromadzenie, przejrzyste katalogowanie i szybki dostęp do adekwatnych zasobów wiedzy. I tu z pomocą przyszły rozwijające się technologie IT. To przymierze między ekonomistami a ekspertami od IT zdominowało na długi czas koncepcję „zarządzania wiedzą” i nadało jej orientację ekonomiczno-technologiczną (Boisot 2011, s. 3).

Idąc tym tropem, w miarę łatwo jest zidentyfikować intelektualne korzenie zarządzania wiedzą (Boisot 2011, s. 3; Easterby-Smith, Lyles 2011b). Po pierwsze, jest to Baconowska filozofia nauki, a także pragmatyczne podejście do wiedzy prezentowane przez Charlesa Peirce’a i Williama Jamesa (za: Boisot 2011). Z pola filozofii jasną inspiracją jest też praca Michaela Polanyiego opisująca dychotomię między wiedzą jawną – powszechnie dostępną i skodyfikowaną (*explicit knowledge*) a wiedzą ukrytą (*tacit knowledge*), trudną do wyrażenia i przekazania, bo opierającą się na doświadczeniach jednostkowych (Polanyi 1966).

Drugim wyraźnym źródłem inspiracji są prace klasyków ekonomii i zarządzania. Należą do nich:

- eseje Fryderyka Hayeka, wskazujące, że centralnym problemem współczesnej ekonomii jest poszukiwanie sposobów efektywnego używania wiedzy rozproszonej pomiędzy jednostkami, do rozwoju całych organizacji i społeczeństw (Hayek 1996);

europiejskiej konferencji ONZ w 1986 r., stworzenie w Europie International Knowledge Management Network (1989 r.), zawiązanie stowarzyszenia firm amerykańskich – Initiative for Managing Knowledge Assets (1990 r.) czy też pierwsze projekty konsultingowe zarządzania wiedzą (początek lat dziewięćdziesiątych). Większość autorów uznaje jednak, że właściwą rozpoznawalność nurtu KM uzyskał dopiero w latach dziewięćdziesiątych (Easterby-Smith, Lyles 2011b; Prusak 2001).

- koncepcja „pracowników wiedzy” wprowadzona przez Petera Druckera w latach sześćdziesiątych, a rozwijana następnie jako szerszy motyw kluczowej roli wiedzy we współczesnym biznesie i charakterystyce społeczeństwa postkapitalistycznego (Drucker 1992, 2004);
- elementy pracy Richarda Nelsona i Sinneya Wintera (1982) poświęcone wiedzy ukrytej jako podstawie przewagi konkurencyjnej organizacji.

Trzecim źródłem inspiracji, były prace z pola organizacyjnego uczenia się (Maier 2007, s. 22, 36). Wielu autorów w swoich definicjach KM nawiązuje wprost do sekwencji procesów pozyskiwania, dzielenia się, przechowywania, wyszukiwania i wykorzystania wiedzy, opisanych przez George’a Hubera (1991). W bibliografiach pojawiają się też odniesienia do prac Argyrisa i Schön’a (zob. Ma, Yu 2010, s. 185), a także do wspólnych inspiracji z pola socjologii i teorii systemów (Prusak 2001, s. 1004). Co ciekawe, autorzy z nurtu KM często „przywłaszczają” sobie publikacje nurtu OL, wskazując je jako część zarządzania wiedzą⁶⁶.

Ostatnim, czwartym polem inspiracji były oczywiście materiały i praktyczne prace z zakresu przetwarzania informacji i danych, IT, informacji i komunikacji, sztucznej inteligencji (za: Maier 2007, s. 29–30).

Spójrzmy teraz na najważniejsze publikacje popularyzujące nurt zarządzania wiedzą. Pierwszym, który użył tego terminu, a następnie wytyczył praktyczne ramy dyscypliny, był Karl Wiig (Wiig 1993, 1995). Pokazał, że ogólnym celem KM jest maksymalizowanie skuteczności działań związanych z wiedzą. Na ten cel składać by się miały cztery pola aktywności: (1) monitorowanie i facylitacja działań związanych z wiedzą, (2) tworzenie i aktualizacja infrastruktury wiedzy, (3) tworzenie, odnawianie, budowanie i organizowanie aktywów wiedzy, (4) dystrybucja, i skuteczne wykorzystanie tych aktywów (Wiig 1997, s. 3). Dla każdego z tych obszarów autor proponował zestawy narzędzi oraz całe strategie działań.

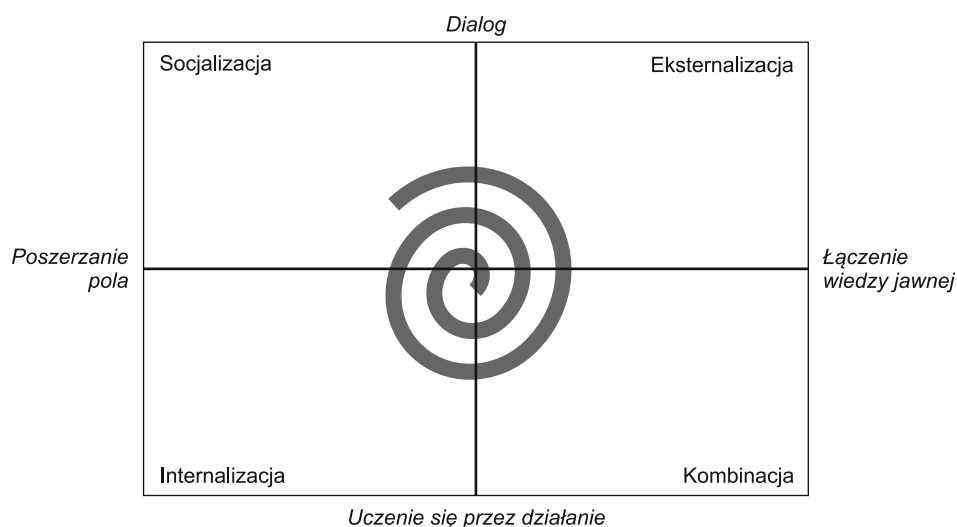
Wyjątkowo silny wpływ na propagowanie nurtu zarządzania wiedzą miały publikacje Ikujiro Nonaki. Przełom przyniosła książka *Knowledge-Creating Company* (Nonaka, Takeuchi 1995), analizująca wyjątkowy sposób zarządzania wiedzą w firmach japońskich. Co ciekawe, narracja tej publikacji daleko odbiega od ekonomiczno-technologicznej orientacji, o której pisaliśmy wcześniej⁶⁷. Wedle autorów firma nie jest maszyną, lecz ożywionym mechanizmem. Kreowanie wiedzy – kluczowe dla innowacji i konkurencyjności w wysoce niepewnych czasach – jest ściśle powiązane ze strategią wykorzystania zasobów ludzkich. Rozgraniczając dwa typy wiedzy – ukrytą (cenne, subiektywne spostrzeżenia i umiejętności indywidualnych pracowników) i jawną (obiektywną i dającą się swobodnie kodyfikować) autorzy pokazują spiralę wiedzy (patrz ryc. 10).

W omawianej pracy autorzy wskazują, że innowacje nie opierają się na przypadku, ale przede wszystkim na umiejętnych strategiach przekształcania wiedzy ukrytej

⁶⁶ Przykładem może być artykuł Wiiga (1997, s. 6), w którym omawiając chronologię powstawania KM, jako pierwszy artykuł na ten temat wskazuje... publikację Raya Staty „Organizational learning – the key to management innovation”. Dalkir (2005, s. 13) omawiając historię KM, podaje prace Senge’a.

⁶⁷ Już sam warsztat metodologiczny jest bardzo ciekawy i nietypowy dla ekonomii. Wiele z wniosków postawiono w oparciu o metody i analizy jakościowe – obserwację, wywiady, analizę historyczną.

w jawną, i na cyklu stopniowego doskonalenia tej wiedzy przez pracowników (a co za tym idzie – tworzenia na bazie wiedzy jawnej nowej wiedzy ukrytej). W tych ciągłych transformacjach pomagać miałyby: redundancja, czyli przenikanie się i częściowe nakładanie zadań pracowników i zespołów, praca w zespołach, szerokie wizje kierownictwa, które dają swobodę, ale też możliwość konfliktu, ścierania się opinii, dialogu na poziomie przekształcania wizji w praktykę, aktywna rola menedżerów średniego szczebla i wreszcie – użycie metafor w codziennej komunikacji w firmie. Metafory mają być narzędziem „wyrażenia tego, co niewyraźalne” przez indywidualnych pracowników – ich wiedzy ukrytej (Nonaka 2008, s. 162). Wydaje się, że ten punkt widzenia i taki sposób narracji powinien umieścić Nonakę w nurcie organizacyjnego uczenia się. Odcinał się on jednak początkowo od organizacyjnego uczenia się, podkreślając, że piśmiennictwo tego nurtu zbyt mocno skoncentrowało się na relacji między bodźcem a reakcją (Crossan 2007, s. 4).



Rycina 10. Spirala wiedzy wg Nonaki i Takeuchiego

Źródło: Ichijo, Nonaka 2007.

Jako ostatnie źródło ważne dla nurtu zarządzania wiedzą (szczególnie jego akademickiej części) warto wymienić specjalne wydania *Journal of Management Studies* (Easterby-Smith, Lyles 2011b, s. 13). Znalazły się w nich teksty na temat roli retoryki w rozwijaniu wiedzy oraz cech odróżniających pracowników wiedzy od pracowników biurokracji (Alvesson 1993), teorii wiedzy i powiązania ich z teoriami działań (Blackler i in. 1993), czy przełomowe, oparte na jakościowych metodach studium przypadku firmy prawniczej jako organizacji wiedzy (Starbuck 1993).

Koncepcja zarządzania wiedzą bardzo szybko zaczęła zdobywać popularność w praktyce. Popyt rozkręciły firmy konsultingowe, które po skończeniu się mody na *re-engineering* dostrzegły szansę w skapitalizowaniu zysków z rozwijającego się sektora

IT (Dalkir 2005, s. 15; Easterby-Smith, Lyles 2011b, s. 14). Masowo zaczęły więc oferować usługi zarządzania wiedzą⁶⁸. Ich profil wpłynął też silnie na kształt literatury nt. KM, prowadząc do dominacji tematów związanych z bazami danych i technikami gromadzenia informacji.

Im bardziej rozrastała się praktyka, tym bardziej wewnętrznie rozwarstwiał się nurt zarządzania wiedzą. Porównując go z poprzednimi dwoma (OL i LO), trzeba przyznać, że jest on najbardziej obszerny i zróżnicowany. Można wyróżnić dwie linie podziału⁶⁹. Pierwszą, dość wyraźną jest linia między naukowcami a konsultantami. Naukowcy używają czasami terminu *knowledge organization*, by podkreślić różnicę (Easterby-Smith, Lyles 2011b). Koncentrują się na deskryptywnym i eksploracyjnym ujęciu (chcemy poznać, z czego składa się zarządzanie wiedzą, jak działa i co na nie wpływa). Ci drudzy oferują podejście normatywne i preskryptywne (wiemy, jak ma działać zarządzanie wiedzą i wprowadzimy ten model w firmie za odpowiednią stawkę). Jak pokazują najnowsze analizy, nurt pierwszy konsekwentnie się rozwija, podczas gdy nurt konsultingowy okazał się modą, którą zainteresowanie wśród firm stopniowo zanika (Hislop 2010).

Drugą linią podziału literatury zarządzania wiedzą jest rozróżnienie między *knowledge management systems* a *integrated knowledge management*. To pierwsze podejście jest zorientowane na stronę popytową. Ma na celu uchwycenie wiedzy, jej kodyfikację, i przekazanie właściwych informacji, właściwym osobom, we właściwym momencie. W centrum zainteresowania są technologie informacji i komunikacji, platformy danych etc. Drugie podejście, nazywane też często „zintegrowanym” albo „miękkim” ma orientację podażową. Jego celem jest zwiększanie zdolności produkcji wiedzy. Ujmuje procesy wiedzy – zarówno produkcji, jak i wymiany – w formie cyklicznej. Czerpie wiele z zarządzania zasobami ludzkimi, budowania interakcji, a także z organizacyjnego uczenia się i właściwie przychyliła się do postrzegania wiedzy jako procesu społecznego, a nie zasobu (Maier 2007, s. 53). McElroy (2003, s. xxiv–xxxv) pokazuje te dwa podejścia w perspektywie czasowej i dowodzi ewolucji od podejścia technicznego (pierwsza generacja KM) do podejścia zintegrowanego (druga generacja KM).

Zróżnicowania te znajdują oddźwięk w definicjach i podejściach. Powracamy do nich w kolejnym rozdziale.

2.4.2. Synteza źródeł

Synteza źródeł dotyczących zarządzania wiedzą jest wyjątkowo trudna ze względu na ich obszerność i wyjątkowe zróżnicowanie, które sygnalizowaliśmy już w poprzednim rozdziale. Samo ustalenie podstawowej definicji terminu okazuje się wyzwaniem

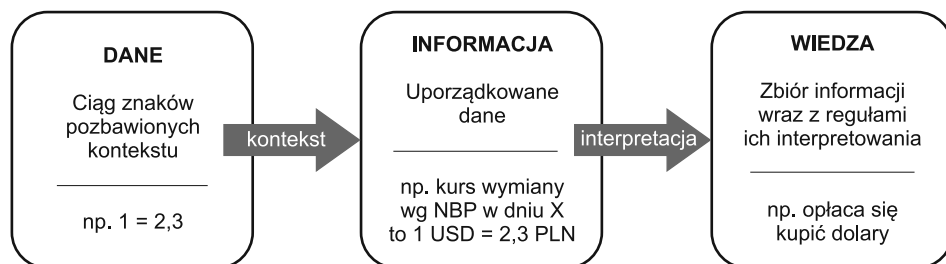
⁶⁸ Uczciwie trzeba dodać, że część z tych firm wcześniej sama eksperymentowała z narzędziami – np. PricewaterHouse Coopers już na początku lat dziewięćdziesiątych wdrażał własną strategię zarządzania wiedzą w swojej sieci firm (Wiig 1997).

⁶⁹ Należy jednak stanowczo podkreślić upraszczający i ułomny charakter takich dychotomii. KM jest świeżym polem badań, bardzo dynamicznie się rozwija, a co za tym idzie, autorzy i kierunki ich badań ewoluują. A to zmienia linie podziałów albo też w niektórych przypadkach prowadzi do syntezy np. wychodzącej poza pole KM ku LO.

niem⁷⁰. Konsekwentnie, tak jak przy poprzednich koncepcjach, dokonujemy przeglądu definicji wybranych z 25 wiodących publikacji, mając świadomość, że jest to podejście, które nie oddaje w pełni bogactwa literatury. Zestawienie prezentujemy w Aneksie I. Analiza tekstów pozwoliła nam wyłonić cztery główne motywy. Są to: (1) wiedza jako zasób, (2) fazy procesu zarządzania wiedzą, (3) wybierane strategie i narzędzia, oraz (4) zakładane efekty zarządzania wiedzą.

Wiedza jest oczywiście głównym przedmiotem zarządzania wiedzą. W definicjach pojawia się zwykle w ujęciu zasobowym jako cenne aktywa (Bukowitz, Williams 1999; Wiig 1997). W nielicznych definicjach pojawiają się też terminy takie jak „informacje”, *know-how* (OECD, 2003), a także rozróżnienie między wiedzą jawną a ukrytą. Sam termin „wiedza” nie jest jednak definiowany. Dlatego też, dla jasności dalszego wywodu, warto sięgnąć głębiej, do definicji i typologii wiedzy proponowanych w literaturze.

Podstawowe jest rozróżnienie między danymi, informacjami a wiedzą (Bhatt 2001, s. 69–70; Dalkir 2005; Davenport 1997). Dane to surowe liczby, wskaźniki, tekst, fakty. Kiedy zaczynamy je porządkować i organizować wokół konkretnego tematu czy pytania, stają się informacją. Zarówno dane, jak i informacje są łatwe do digitalizowania. Kiedy podejmujemy wnioskowanie, osadzamy informację w konkretnym kontekście, używamy naszego systemu wartości i przeświadczeń do interpretowania informacji, wtedy powstaje wiedza (Spira 2011, s. 69). Wiedza zawiera więc subiektywną ocenę i jest wartością dodaną. Wiedzę od informacji odróżnia też wyraźnie ich cel. Funkcją tej pierwszej jest działanie, drugiej – opis.



Rycina 11. Dane, informacje, wiedza

Źródło: opracowanie własne (J. Rok) na podstawie: Jemielniak, Koźmiński 2012.

Warto też przytoczyć dwie wyjątkowe cechy wiedzy. Po pierwsze, jest ona jedynym spośród tradycyjnych kapitałów produkcji, którego wykorzystywanie nie uszczupla

⁷⁰ Dowodem na to niech będzie fakt, że redaktorzy najnowszej i jak dotąd najbardziej obszernej antologii tekstów o zarządzaniu wiedzą (2 tomy, 149 artykułów z różnych dziedzin), zrezygnowali z podawania we wstępie podstawowej, encyklopedycznej definicji zarządzania wiedzą (Schwartz 2010, s. liii). Przekonywali, że lepiej będzie zostawić to autorom poszczególnych rozdziałów, którzy przedstawią interpretacje zgodne ze specyfiką ich wywodu. Jak na ironię, żaden z ponad 100 współautorów tej książki nie pokusił się jednak o takową definicję. Pojawia się kilkanaście interpretacji *KM Systems*, *Knowledge Assets* i innych szczegółowych terminów, jednak *Knowledge Management* nie doczekało się wyjaśnienia.

jego zasobu. Wręcz przeciwnie, używanie i dzielenie się wiedzą zwiększa jej wolumin i potencjał. Po drugie, jak dowcipnie zauważa Kimiz Dalkir (2005, s. 2), większość zasobów wiedzy organizacji wychodzi z organizacji pod koniec każdego dnia pracy. Tak więc wiedza jest przymiotem osób – organizmów żywych posiadających inteligencję.

Tabela 21. Typy wiedzy

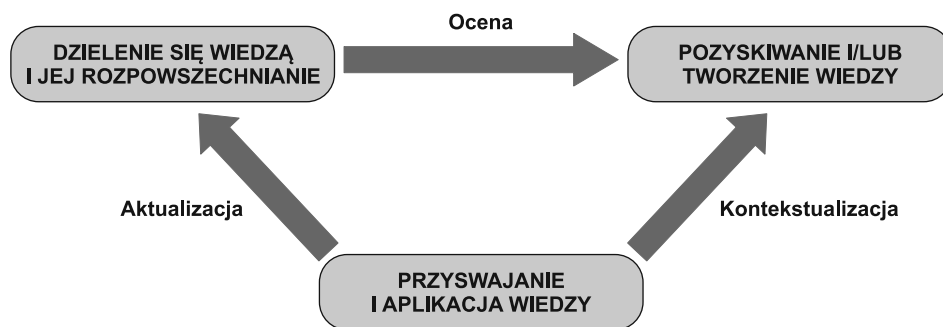
Typ wiedzy	Opis	Przykład
Wiedza jawna (<i>explicit knowledge</i>)	Wiedza obiektywna, możliwa do wyartykułowania, skodyfikowania, generalizacji, upowszechniania między jednostkami. Przeciwstawieństwo wiedzy ukrytej	Wiedza o liczbie i cechach gmin-beneficjentów programu rozwoju lokalnego
Wiedza ukryta (<i>tacit knowledge</i>)	Wiedza subiektywna, wpływająca z praktyki i doświadczeń, nagromadzenie spostrzeżeń i umiejętności. Może mieć formę modeli myślowych (mentalnych) lub umiejętności technicznych. Przeciwstawieństwo wiedzy jawnej	Przeświadczenie eksperta o tym jakie efekty może przynieść konkretny projekt szkoleń osób bezrobotnych w gminie X. Umiejętności chirurga w przeprowadzaniu operacji
Wiedza indywidualna (<i>individual knowledge</i>)	Wiedza tworzona i przechowywana w umysłach jednostek, osób. Obejmująca przyzwyczajenia, zdolności, umiejętności nabyte z czasem	Umiejętność wykładowcy do przedstawienia wykładu w sposób ciekawy i pełen erudycji
Wiedza zespołowa (<i>social knowledge</i>)	Wiedza stworzona w procesie interakcji, nabyta podczas działań grupowych i znana członkom danego zespołu	Wspólne normy i zasady komunikacji w zespole zajmującym się programowaniem baz danych (np. skróty w komunikacji e-mailowej, język techniczny używany przez grupę)
Wiedza o otoczeniu (<i>know what/about</i>)	Wiedza o kontekście, w którym dane zadania są wykonywane, o otoczeniu organizacji i zmianach które w nim zachodzą	Wiedza urzędników planujących rozwój gminy o szerszych paradygmatach współczesnego rozwoju regionalnego, sile procesów metropolizacji, o tym jakie są uwarunkowania rozwoju całego regionu, w którym zlokalizowana jest ich gmina
Wiedza strategiczna (<i>know why</i>)	Wiedza strategiczna, o celu działań, oczekiwanych efektach, domniemanych lub rzeczywistych relacjach przyczynowo-skutkowych	Wiedza pracowników organizacji o misji tej organizacji, o tym jak ich działania przyczyniają się do realizacji głównych celów
Wiedza operacyjna (<i>know how</i>)	Wiedza operacyjna, techniczna, umiejętność sprawnego wykonania zadań	Wiedza pracowników działu planowania o tym jakie dane są potrzebne do przeprowadzenia dobrej diagnozy, jakie dokumenty i ustawy trzeba uwzględnić, jak ma przebiegać proces krok po kroku

Źródło: opracowanie własne (K. Olejniczak) na podstawie: Alavi, Leidner 2001, s. 113; Ein-Dor 2010; Ferry, Olejniczak 2008, s. 41–42

W literaturze możemy znaleźć wiele taksonomii wiedzy. Podstawowe trzy podziały dotyczą stopnia jej dostępności, poziomu, na którym jest tworzona, oraz kwestii, której dotyczy. Przedstawiamy to w tabeli 21.

Znacząca większość analizowanych przez nas klasycznych definicji KM (72%) pokazuje zarządzanie wiedzą jako proces składający się z wielu faz. Zwykle pojawiają się następujące etapy: pozyskiwanie wiedzy, magazynowanie, przetwarzanie wiedzy, transfer, dzielenie się wiedzą. Poszczególni autorzy używają co prawda nieco innych nazw, ale sens jest podobny, a inspiracją typologią Hubera bardzo wyraźna (zob. Aneks I – „Definicje organizacyjnego uczenia się”). Wśród wielu podobnych wyliczeń warto zwrócić uwagę na jeden nietypowy element. Dwóch autorów: Ganesh Bhatt (2001) i Phil Beneker (2003) eksponuje etap walidacji pozyskanej wiedzy. Wydaje się to ważnym elementem, w świetle naszej dyskusji o wiarygodności wiedzy pozyskiwanej przez sektor publiczny (porównaj rozdz. 1.5.). Z samych definicji trudno jest wywnioskować, czy autorzy postrzegają proces zarządzania jako zjawisko liniowe (tak jak oryginalnie ujmował to Huber), czy też jako powtarzalny cykl, niekoniecznie sekwencyjny.

Wydaje nam się że te, nieraz nadmiernie rozbudowane listy, dobrze podsumuje zintegrowany cykl KM zaproponowany przez Dalkira (2011, s. 53–54) w formie trzech faz (zob. ryc. 12).



Rycina 12. Zintegrowany cykl zarządzania wiedzą

Źródło: Dalkir 2011, s. 54.

Pozyskiwanie wiedzy odnosi się do identyfikacji i kodyfikacji już istniejącej, ale dotychczas niezauważanej wiedzy, która jest dostępna czy to w samej organizacji, czy w jej otoczeniu. Natomiast tworzenie wiedzy oznacza innowację. Na tym etapie następuje również ocena wiedzy. Tego, na ile jest ona przydatna z perspektywy celów organizacji, czy rzeczywiście wnosi jakąś nową wartość. Jeśli ocena dała pozytywny wynik, pozyskana wiedza jest osadzana w kontekście organizacji, poprzez jej rozpowszechnianie między użytkownikami. Często na tym etapie jest tłumaczona na odpowiednią formę, która lepiej trafia do jej potencjalnych użytkowników (np. streszczenia, słowa klucze). Ostatni element cyklu to przyswajanie i wykorzystanie wiedzy. Odbiorcy decydują, czy przedstawiona im treść jest przydatna, a jej zakres wystarczający. Często

na tym etapie użytkownicy modyfikują otrzymaną wiedzę, dostosowując ją do swojej sytuacji i tym samym produkując w ten sposób nową. Wszystkie trzy fazy korespondują ze sobą i wzajemnie się zasilają.

Na zakończenie omawiania kwestii procesu zarządzania wiedzą warto zwrócić uwagę, że niektórzy autorzy (np. Cavaleri 2004; McElroy 2003) silnie podkreślają też, że jest to proces społeczny, a technologia może być tylko jednym z narzędzi zarządzania wiedzą. Ta uwaga przenosi nas do trzeciego motywu wyłaniającego się z definicji – strategii i narzędzi dzielenia się wiedzą.

Trzecim motywem, który wyłonił się z naszej analizy literatury, są konkretne strategie, metody i techniki dzielenia się wiedzą. Hansen (1999) identyfikuje dwa podstawowe typy strategii: oparte na bazach (strategia kodyfikacji – *person-to database*) i na ludziach (strategia personalizacji – *person-to-person*). Te pierwsze podejście wymaga dokładnej kodyfikacji wiedzy, skategoryzowania i zapisania w bazach, skąd może być wyciągnięta przez każdego z pracowników. Standaryzacja przyspiesza jednoczesny dostęp do wielu podobnych zasobów, daje możliwości generowania porównań, ale z drugiej strony odziera z kontekstu. Nadmierna synteza dobrych praktyk staje się trywialna i mało użyteczna. Podejście oparte na ludziach zakłada, że wiedza jest ściśle związana z osobą, która ją zdobyła. Można ją przekazywać w kontaktach bezpośrednich, prezentując treść i kontekst, w którym dana treść się pojawiła. Technologia nie jest więc nośnikiem wiedzy, a ma tylko ułatwiać kontakty między osobami. Badania Lindy Argote i Paula Ingrama (2000, s. 165) pokazują, że strategia oparta na ludziach jest bezpieczniejsza dla firm, bo łatwiej się uchronić przed konkurencją. Informacje odarte z kontekstu stają się bezużyteczne.

W pierwszym dziesięcioleciu rozwoju dyscypliny zarządzania wiedzą dominowało podejście oparte na bazach danych. Stopniowo jednak zarówno teoretycy, jak i praktycy dostrzegali, jak mało jest ono skuteczne. Niesłuszne okazało się założenie, że do wykorzystania wiedzy wystarczy przekształcenie wiedzy ukrytej w jawną, zarchiwizowanie jej na dowolnej platformie i udostępnienie pracownikom. Podejście „zbuduj nowoczesny system, a pracownicy zaczną go używać” po prostu nie działa. Współczesne podejścia są bardziej przemyślane i wysublimowane. Ich punktem wyjścia jest zwykle analiza potrzeb użytkowników. Są też dużo bardziej zróżnicowane⁷¹. Obejmują całe spektrum praktyk organizacyjnych. Od: użycia ICT i baz danych, przez modyfikację struktur organizacyjnych (np. decentralizację), po wsparcie i rozwój personelu (*mentoring*, *coaching*, szkolenia), transfer dobrych praktyk, systemy motywacyjne premiujące komunikację i dzielenie się informacjami (Binney 2001; OECD 2003).

Niestety w administracji publicznej, jak gorzko zauważa John Nicolay (2002) na przykładzie amerykańskim, wciąż pokutuje przekonanie, że spektakularne inwestycje w infrastrukturę IT mogą rozwiązać problemy i być czynnikiem zmiany polityk

⁷¹ Samo budowanie struktur baz zwykle opiera się na technice analizy pojęć, gdzie każda kategoria jest definiowana wspólnie z użytkownikami. Każde z pojęć mających być częścią bazy zostało opisane wg trzech kwestii: (1) listy cech, które to pojęcie powinno zawierać, (2) przykładów, które ilustrują dane pojęcie, (3) przykładów przypadków, które nie są danym pojęciem (Dalkir 2005, s. 9).

publicznych. Taka interpretacja, niemająca żadnego poparcia ani w teorii, ani w rzeczywistości, jest jednak skutecznie podsycana przez firmy starające się o kontrakty. W rezultacie, technologia jest postrzegana jako wartościowa inwestycja, podczas gdy miękka strona strategii KM często bywa ignorowana.

Same narzędzia i techniki są najczęściej grupowane wokół faz procesu zarządzania wiedzą. W Aneksie II zaprezentowaliśmy przykłady. Dodatkowo Thomas Davenport przedstawił zasady zarządzania wiedzą w 10 zdroworozsądkowych stwierdzeniach (zob. tab. 22).

Tabela 22. Dziesięć zasad zarządzania wiedzą

1. Zarządzanie wiedzą jest kosztowne. Ale głupota również!
2. Skuteczne zarządzanie wiedzą wymaga zróżnicowanych rozwiązań łączących technologie i ludzi.
3. Zarządzanie wiedzą jest wysoce polityczne.
4. Zarządzanie wiedzą wymaga menedżerów wiedzy.
5. Zarządzanie wiedzą przynosi większe korzyści, jeśli stosuje się mapy zamiast sztywnych modeli, zasady rynkowe zamiast hierarchii.
6. Dzielenie się i wykorzystanie wiedzy często są nienaturalnymi zachowaniami.
7. Zarządzanie wiedzą oznacza poprawienie jakości procesów pracy z wiedzą.
8. Dostęp do wiedzy to dopiero początek.
9. Zarządzanie wiedzą nie ma końca.
10. Zarządzanie wiedzą wymaga kontraktów wiedzy.

Źródło: Davenport 1997.

Ostatnią zidentyfikowaną przez nas kwestią pojawiającą się w definicjach są efekty zarządzania wiedzą. W zasadzie panuje konsensus co do ich pozytywnego charakteru (Monavarian, Kasaei 2007, s. 3). KM umożliwia zmianę i innowacje, wzmocnienia kluczowe kompetencje firmy (Bhatt 2001), prowadzi do poprawy skuteczności, budowania trwałej przewagi konkurencyjnej (Wiig 2002, s. 225), a docelowo zwiększania zysków organizacji (Bukowitz, Williams 1999), jak i dobrobytu jednostek oraz społeczności.

2.4.3. Zalety i ograniczenia koncepcji zarządzania wiedzą

Główną zaletą koncepcji zarządzania wiedzą jest wyeksponowanie jej wartości w procesach rozwoju i konkurencyjności, a także uporządkowanie aparatu pojęciowego w tej sferze: przede wszystkim rozróżnienie między wiedzą ukrytą a jawną, wiedzą strategiczną a operacyjną, wskazanie odmiennych mechanizmów, które kierują budowaniem i przekazywaniem jej zasobów.

Niewątpliwą zaletą jest też połączenie rozważań nad wiedzą i informacją z wielką rewolucją informacyjną, która nastąpiła na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych (wprowadzenie komputerów osobistych, internet). Co ważne, mimo początkowego oczarowania technologią, kolejne generacje nurtu zarządzania wiedzą potrafiły przywrócić właściwe proporcje dyskusji o niej – pokazały siłę i wagę

ludzkiego czynnika w jej kreowaniu i transferze. Pokazały, że technologia może być traktowana jedynie jako narzędzie ułatwiania procesów psychospołecznych, zachodzących pomiędzy pracownikami i zespołami.

Patrząc krytycznie na koncepcję zarządzania wiedzą, można dostrzec, że część zarzutów obecnych w krytyce poprzednich koncepcji, powtarza się. Fakt ten wydaje się potwierdzać wspólne korzenie trzech omawianych przez nas nurtów.

Podobnie jak przy organizacji uczącej się, tak i tutaj pojawia się zarzut sprzeczności pojęć. Zarządzanie wiedzą to także oksymoron. Zarządzanie to kontrola i porządek, wiedza zaś jest zjawiskiem procesowym i płynnym (Gherardi 2006, s. 12). Dariusz Jemielniak i Jerzy Kociatkiewicz (2009) pokazują ten paradoks w szerszym kontekście – jako napięcie między teorią X a teorią Y. Egzemplifikacją tej pierwszej są prace Fredericka W. Taylora nt. nadzoru pracowników czy współczesny TQM (*Total Quality Management*). Ta druga odwołuje się do relacji międzyludzkich i samokontroli. To napięcie ma wymiar praktyczny – między menedżerami starającymi się kontrolować pracowników poprzez standaryzację pracy a pracownikami wiedzy poszukującymi niezależności i dążącymi do bardziej partycypacyjnych, demokratycznych stosunków pracy. W zaskakującej konkluzji autorzy stwierdzają, że KM jest: „teorią >przykrywką< mającą uchronić przedsiębiorstwa wiedzy od nadmiernego polegania na pracownikach wiedzy zamiast na menedżerach” (Jemielniak, Kociatkiewicz 2009, s. 558).

Drugim punktem krytyki nurtu zarządzania wiedzą jest dość powszechne ignorowanie badania relacji między wiedzą a władzą. To niewątpliwie pięta achillesowa wszystkich trzech opisywanych przez nas nurtów. Niektórzy autorzy – jak to wskazaliśmy w poprzednim akapicie – podejmują jednak ten temat, pokazując wymiar polityczny wiedzy i władzy w organizacjach.

Ponadto zarządzanie wiedzą, szczególnie pierwsza generacja literatury, jest krytykowane za (Gherardi 2006, s. 12): nadmierną koncentrację na kwestiach technologii i komunikacji i związane z tym sprowadzanie pojęcia „wiedzy” do prostej „informacji”, a także zakładanie liniowej relacji między wiedzą a działaniem, bez refleksji, że ona jest czymś więcej niż tylko tym, co użyteczne – w instrumentalnym tego słowa znaczeniu.

Słabość tej nadmiernie technicznej, zawężającej interpretacji wiedzy odkryli zresztą sami autorzy nurtu zarządzania wiedzą. Po tym, jak osłabła konsultingowa moda na bazy danych i kodyfikację informacji, powróciła szersza refleksja nad wiedzą i uczeniem się. Widać wyraźnie, że myślenie głównych przedstawicieli nurtu: Ikujiro Nonaki i Georga von Krogha (2009) czy Karla M. Wiiga (2003, za: Cavaleri 2004) – idzie w kierunku syntezy z organizacyjnym uczeniem się. Przede wszystkim chodzi o zrozumienie procesów kognitywnych pracowników, oceny wiarygodności wiedzy, jej tworzenia i przyswajania przez zespoły osób. Do kwestii konwergencji trzech nurtów powrócimy w podsumowaniu tego rozdziału książki.

2.5. Polskie piśmiennictwo na tle literatury międzynarodowej

Jak na tle teoretycznych rozważań o trzech koncepcjach uczenia się organizacji wygląda polska literatura tematu? W tym rozdziale – analizując polskie piśmiennictwo

– chcemy odpowiedzieć na następujące pytania: jak uzasadniane jest podjęcie omawianego tematu; który z opisanych w poprzednich rozdziałach nurtów dominuje; jakie stosuje się podejścia badawcze; co i w jaki sposób jest badane empirycznie; jakie są wnioski dotyczące uczenia się organizacji w Polsce? Szczególną uwagę zwrócimy na, wciąż nieliczne, pozycje podejmujące temat uczenia się administracji publicznej.

Chcąc wykonać syntetyczną analizę bogatego polskiego piśmiennictwa z zakresu KM, OL i LO, trzeba dokonać odpowiedniej selekcji źródeł. Niestety, brakuje w Polsce wyczerpujących baz danych, które pozwoliłyby na wybranie artykułów i książek np. o najwyższym wskaźniku cytowań. Z konieczności zatem niniejszy przegląd stosuje nieściśle kryteria selekcji, co może prowadzić – mimo starań autorów – do pominięcia niektórych istotnych opracowań. Przy doborze pozycji uwzględnionych w przeglądzie kierowaliśmy się kilkoma wytycznymi, tzn. preferowaliśmy materiały oparte na autorskich badaniach empirycznych, interesowały nas opracowania relatywnie nowe (ramy czasowe objęły okres od 2002 do połowy 2012 r.) oraz wszelkie pozycje dotyczące organizacyjnego uczenia się w administracji publicznej.

2.5.1. Aspekty teoretyczne

Problematyka zarządzania wiedzą czy uczenia się organizacji zgromadziła już w Polsce istotny dorobek naukowy. Warto przyjrzeć się motywacjom skłaniającym polskich autorów do zajęcia się tym tematem. W ramach zarysowywanego w analizowanych źródłach kontekstu na pierwszy plan wyłaniają się współczesne przemiany społeczno-gospodarcze. Przywołuje się takie terminy jak gospodarka oparta na wiedzy bądź społeczeństwo informacyjne, argumentując, że w nowych warunkach zarządzanie wiedzą – kluczowym obecnie zasobem – zapewnia firmom przewagę konkurencyjną (zob. m.in. Hejduk, Grudzewski 2004; Zgrzywa-Ziemak 2006; Kłak 2010; Mazur i in. 2011). Rzadziej pojawia się uzasadnienie podjęcia tematu mówiące o tym, że uczenie się organizacji to istotna koncepcja wymagająca przeniesienia na polski grunt, ewentualnie rozszerzenia o nowe pola (zob. m.in. Glińska-Noweś 2007; Szczupaczyński 2011). Tylko w jednym z analizowanych przypadków przyjęta została krytyczna perspektywa, analizująca popularność koncepcji zarządzania wiedzą w kategoriach intelektualnej mody (Kliniewicz 2004).

W przypadku prac dotyczących organizacyjnego uczenia się w administracji publicznej tłem problemu jest rosnąca zmienność i złożoność otoczenia, w zestawieniu z niewydolną, biurokratyczną strukturą – choć nacisk bywa różnie rozłożony. Autorzy zajmujący się kwestią efektywności administracji argumentują, że warto wdrażać rozwiązania sprawdzone w sektorze prywatnym (zob. Pawluczuk 2008; Skica 2010). Z kolei opracowania kładące większy nacisk na dostosowanie się administracji do zmieniających się warunków otoczenia szczególnie podkreślają znaczenie adaptacyjności i twórczego rozwiązywania problemów (zob. Sakowicz 2003; Olejniczak i in. 2010). Jako uzasadnienie istotności uczenia się przywoływana jest także zmiana roli administracji publicznej, wymagająca wzmocnienia responsywności wobec obywateli oraz proaktywnego podejścia do rozwoju gospodarczego. Należy także wspomnieć o pracach dotyczących zarządzania wiedzą w sektorze publicznym, tj. w systemie

oświaty (Fazlagić, 2009) i w szkolnictwie wyższym (Leja, 2008). W tym wypadku, zastosowanie perspektywy zarządzania wiedzą było uzasadniane koniecznością wzmocnienia efektywności funkcjonowania w zmieniającym się otoczeniu. Kolejnym krokiem w naszej analizie było sprawdzenie, do jakich nurtów – KM, OL, LO – najczęściej odwołują się polscy autorzy. Polskie tłumaczenie terminu KM (zarządzanie wiedzą), czy LO (organizacja ucząca się) jest powszechnie przyjęte i dość intuicyjne. Problem pojawia się w przypadku OL, gdzie dosłowne tłumaczenie, tj. organizacyjne uczenie się, brzmi cokolwiek „chropowato”. Mimo tego, podjęto próbę analizy ilościowej częstotliwości występowania prac z omawianych nurtów w dostępnych bazach danych – wyniki prezentuje tabela 23.

Tabela 23. Ilościowa analiza częstotliwości występowania trzech nurtów badawczych w polskim piśmiennictwie

Wyszukiwana fraza	„Zarządzanie wiedzą”	„Organizacja/ organizacje ucząca/ uczące się”	„Organizacyjne uczenie się”
Google Scholar ^a	1770	289	83
NUKAT ^b	422	78	1
BazEkon ^c	662	237	8

Źródło: opracowanie własne (J. Rok).

^a Proste wyszukiwanie fraz w tekście publikacji; liczebności nie uwzględniają cytatów i patentów; wyszukiwanie obejmuje prace naukowe, które ukazały się w języku polskim. Adres wyszukiwarki: www.scholar.google.pl [dostęp: 05.09.2012].

^b Wyszukiwanie fraz w kategorii „słowa z opisów”; zastosowano filtr: wydane w Polsce. Adres bazy: www.nukat.edu.pl [dostęp: 13.09.2012].

^c W bazie znajdują się opisy bibliograficzne artykułów z 400 tytułów polskich periodyków naukowych z nauk ekonomicznych i pokrewnych. Wyszukiwanie w słowach kluczowych; dla trzeciej z analizowanych kategorii wyszukiwanie w słowach kluczowych nie zwróciło żadnych wyników, więc zastosowano wyszukiwanie w tytułach; adres bazy: kangur.uek.krakow.pl/bazy_ae/bazekon/nowy/ [dostęp: 13.09.2012].

W oparciu o przedstawione dane możemy jednoznacznie stwierdzić, że zarządzanie wiedzą jest dominującym nurtem w polskim dyskursie naukowym z analizowanego obszaru. Spośród pozostałych dwóch nurtów zdecydowanie bardziej rozpowszechnione są opracowania posługujące się koncepcją organizacji uczących się. Uzyskane wyniki pozwoliły też na przybliżoną analizę trendu. Pierwsze publikacje dotyczące zarządzania wiedzą i organizacji uczących się pojawiły się w połowie lat dziewięćdziesiątych, ale gwałtowny wzrost ich liczby przypada dopiero na drugą połowę pierwszej dekady XXI wieku. Świadectwem popularności i okrzepnięcia koncepcji zarządzania wiedzą w polskim dyskursie akademickim jest podręcznik akademicki pod redakcją Jemielińskiego i Koźmińskiego, wydany po raz pierwszy w 2008 r. (zob. tab. 24).

O wpływie danego nurtu na polskie piśmiennictwo może także świadczyć – w bardziej jakościowym ujęciu – dobór prac, na których podstawie konstruowany jest wywód. Na pierwszy plan wysuwają się przede wszystkim publikacje Senge’a – guru nurtu LO, oraz książka Nonaki i Takeuchiego, prezentująca japońskie podejście do KM (ich kluczowe prace ukazały się po polsku, odpowiednio, w 1998 i 2000 r.).

W przypadku Senge'a, przywoływana jest zwykle jego koncepcja pięciu dyscyplin oraz definicja organizacji uczącej się. Z japońskich badaczy zaczerpnięty został przede wszystkim podział na wiedzę jawną i ukrytą, często przytaczany jest także opracowany przez nich „spiralny” model zarządzania wiedzą. Niemal równie często pojawiają się odwołania do książek Mike'a Pedlera i Elaine Aspinwall (jedni z prekursorów nurtu LO, ich książka ukazała się po polsku w 1999 r.) oraz Gilberta Probst, Stefana Rauba i Kaia Romhardta (podejście procesowe w KM; ich książka ukazała się po polsku w 2002 r.), a nieco rzadziej – do prac Chrisa Argyrisa. Zestaw najczęściej przywoływanych autorów potwierdza zatem wyniki analizy ilościowej, choć w tym ujęciu dystans między KM a LO wydaje się mniejszy. Niewątpliwie, na popularność tych autorów miało także wpływ udostępnienie polskiego tłumaczenia ich prac w początkowym okresie zainteresowania opisywanymi koncepcjami.

Tabela 24. Zarządzanie wiedzą – pierwszy polski podręcznik

Wydana w 2008 r. praca zbiorowa pod redakcją dr. hab. Dariusza Jemielniaka i prof. dr. hab. Andrzeja K. Koźmińskiego była pierwszym tak kompleksowym przedstawieniem zagadnienia zarządzania wiedzą wśród prac polskich autorów. Publikacja skierowana jest głównie do studentów i zamierzających dokształcić się praktyków biznesu. Wyraźny nacisk położono na jej przystępność, co sprawia, że napisana jest prostym językiem, obfituje także w dodatki ułatwiające zapamiętywanie treści (słowniczki trudnych terminów, krzyżówki, pytania do dyskusji). Części teoretyczne rozdziałów są równoważone dużą liczbą konkretnych przykładów i studiów przypadków, z których wiele odnosi się do polskiego kontekstu.

Temat zarządzania wiedzą analizowany jest z perspektywy przedsiębiorstwa. Rdzeń książki stanowi opis szeroko rozumianych narzędzi zarządzania wiedzą, obejmujących m.in. transfer technologii, systemy jej gromadzenia i rozpowszechniania, rolę systemów informatycznych czy zarządzanie zasobami ludzkimi. Przyjęto, że procesy wiedzy są w dużej mierze autonomiczne, zatem rolą przedsiębiorcy jest kreowanie warunków sprzyjających tworzeniu i wykorzystaniu wiedzy, w celu zapewnienia przewagi konkurencyjnej.

Kompleksowe podejście, przy ograniczonym rozmiarze książki, sprawiło, że część tematów została tylko zarysowana. Aby zgłębić rozważania teoretyczne lub poznać instrukcje wdrażania konkretnych narzędzi zarządzania wiedzą, trzeba sięgnąć do bardziej szczegółowych źródeł, korzystając np. ze spisu literatury uzupełniającego każdy rozdział. Niemniej, charakter tej pozycji – uporządkowanego kompendium – stanowi istotny krok w kierunku silniejszego osadzenia koncepcji zarządzania wiedzą w Polsce, zarówno z perspektywy akademii, jak i praktyków zarządzania. O jego wartości dla czytelników świadczy również fakt, że w 2012 r. podręcznik doczekał się drugiej edycji.

Źródło: opracowanie własne (J. Rok) na podstawie: Jemielniak, Koźmiński 2012.

Dobór przywoływanych autorów ma wpływ także na przyjmowane podejście badawcze. Interesujące jest przede wszystkim, co rozumieją oni pod pojęciami KM czy LO. Po pierwsze, podobnie jak w niniejszej książce, w większości prac terminy uczenia się organizacji i zarządzania wiedzą używane są wymiennie. Jeśli zwraca się uwagę na rozróżnienie, to zarządzanie wiedzą postrzega się jako zestaw procesów ukierunkowanych na osiągnięcie stanu docelowego, jakim jest organizacja ucząca się (Glińska-Neweś 2007). Wykorzystywane modele badawcze zwykle oparte są na procesowym podejściu do KM, choć liczba wyróżnianych procesów waha się od trzech do nawet

dziesięciu pozycji. Organizacja ucząca się jest zwykle definiowana (za Senge'em) jako świadomie wykorzystująca procesy uczenia się do stałego przekształcania, aby lepiej realizować swój nadrzędny cel⁷². W przypadku firm celem jest zwiększenie zysków, przewagi konkurencyjnej czy innowacyjności. W odniesieniu do sektora publicznego propozycje są bardziej rozbieżne. Przykładowo, miarą celu może być satysfakcja beneficjentów (Sakowicz 2003), pozyskanie środków z UE, wzrost standardu życia mieszkańców i poprawienie wizerunku urzędu (Brozdowski i in. 2005) czy wreszcie przygotowanie wysokiej jakości strategii rozwoju (Pracz i in. 2010).

Ciekawym wątkiem jest usytuowanie zjawiska uczenia się organizacji w założonym ciągu logicznym. Uczenie się/zarządzanie wiedzą bywa analizowane jako zmienna niezależna, wpływająca na pozytywne wyniki firmy – to podejście jest wykorzystywane głównie w pracach opisujących uczenie się organizacji jako drogę do budowania jej przewagi konkurencyjnej (Leszczyńska 2007; Kłak 2010). Część badań empirycznych traktuje uczenie się jako zmienną zależną, skupiając się na opisanu czynników na nią wpływających (Glińska-Neweś 2007; Zgrzywa-Ziemak, Kamiński 2009). W tym drugim ujęciu do najczęściej przywoływanych czynników należy wsparcie kierownictwa, otwarta kultura organizacyjna, zaangażowanie pracowników, praca zespołowa bądź infrastruktura techniczna wspierająca wymianę wiedzy. Z kolei Bogusz Miłkuła (2005) wskazuje czynniki, które stanowią barierę dla organizacyjnego uczenia się, umieszczając wśród nich m.in. daleko posuniętą formalizację, rozbudowaną biurokrację i hierarchizację. Inne podejście prezentują Adam Kowalczyk i Bogdan Nogalski (2007), którzy opracowali i przetestowali narzędzie do audytu zarządzania wiedzą, a więc potraktowali badane zjawisko jako predefiniowany model idealny.

2.5.2. Aspekty empiryczne

Część ze źródeł uwzględnionych w przeglądzie opierała się na autorskich badaniach empirycznych – i to właśnie na tych pracach skupimy się w tym rozdziale. Przedmiotem badań są zwykle średnie i duże przedsiębiorstwa, tylko w czterech przypadkach dotyczyły sektora publicznego, tj. administracji centralnej, urzędu miasta lub publicznej uczelni wyższej. Najczęściej stosowanym narzędziem jest badanie ankietowe, z przedsiębiorstwem jako podstawową jednostką analizy. Liczebność próby waha się od 30 do przeszło 850, oscylując zwykle na poziomie ok. 100 firm. Warto dodać, że część analiz stanowiła sondaż opinii przedsiębiorców nt. zarządzania wiedzą oraz samooceny zaawansowania we wdrażaniu elementów tej koncepcji (KPMG 2004; Glińska-Neweś 2007). Kolejną, często stosowaną metodą, jest studium przypadku wykorzystujące wywiady pogłębione, obserwacje uczestniczące, a czasem także analizę danych wtórnych i badania ankietowe wśród pracowników. Na tej metodzie opiera się większość analiz dotyczących uczenia się organizacji w sektorze publicznym (zob. Sakowicz 2003; Brozdowski i in. 2005; Leja 2008) – wyjątkiem jest badanie ankietowe na populacji urzędników czterech polskich ministerstw (Olejniczak i in. 2010).

⁷² Widoczna jest także tendencja do postrzegania procesu uczenia się organizacji przez pryzmat dzielenia się wiedzą, przepływu informacji (zob. m.in. Sakowicz 2003; Perechuda, Sobińska 2008).

Ilościowe dane zebrane dzięki ankietom mogą zostać poddane analizom statystycznym weryfikującym trafność i rzetelność wyników oraz pozwalającym na eksplorację i umiejscowienie badanego zjawiska w kontekście. W polskich badaniach rzadko wykracza się poza trafność treściową, zapewnianą przez oparcie narzędzi badawczych na szeroko zakrojonym przeglądzie literatury. Nieco częściej weryfikowana jest rzetelność, zwykle za pomocą testu α -Cronbacha. Interpretacja otrzymanych rezultatów odbywa się na podstawie analizy współczynnika korelacji oraz – rzadziej – z wykorzystaniem różnych form analizy regresji.

Znając już i podbudowę teoretyczną, i metodę badawczą, możemy przejść do wniosków formułowanych w polskim piśmiennictwie na temat uczenia się organizacji. Na pierwszy plan wysuwa się stwierdzenie, że ogólny jego wpływ na wyniki organizacji jest pozytywny – zarówno w sektorze prywatnym (Mazur i in. 2011), jak i publicznym (Brozdowski i in. 2005). W bardziej szczegółowym ujęciu dotyczy to m.in. stopnia innowacyjności przedsiębiorstw (Leszczyńska 2007). O pozytywnym wpływie zarządzania wiedzą przekonani są także sami menedżerowie – już w 2001 r. 90% ankietowanych z tej grupy⁷³ twierdziło, że KM jest warunkiem osiągnięcia i utrzymania przewagi konkurencyjnej (Płoszajski 2002).

Z kolei badania traktujące uczenie się organizacji jako zmienną niezależną koncentrują się na ukazaniu najważniejszych czynników wpływających na to zjawisko. Wyniki wskazują, że fundamentem poprawy jest zmiana w kulturze organizacyjnej – promowanie takich wartości, jak: otwartość poznawcza, zaufanie, dążenie do samorozwoju (Haffer 2005; Zgrzywa-Ziemak, Kamiński 2009). Równocześnie, inni badacze wskazują, że kultura organizacyjna w Polsce zbyt często przyjmuje perspektywę krótkoterminową, zorientowaną na szybki zysk, a orientacja na wiedzę jest rzadsza wśród firm z polskim kapitałem niż w przypadku przedsiębiorstw z kapitałem zagranicznym (Mazur i in. 2011). Oprócz kultury, podkreśla się istotny wpływ m.in.: indywidualnych kompetencji pracowników i ich zaangażowania, pracy zespołowej, myślenia systemowego, otwartości na kontakty z otoczeniem, przywództwa demokratycznego, czy elastyczności struktury organizacyjnej (Haffer 2005; Glińska-Neweś 2007; Olejniczak i in. 2010, Mazur i in. 2011). Ciekawą próbę przedstawienia tego zagadnienia na meta-poziomie podjęli Anna Zgrzywa-Ziemak i Robert Kamiński (2009), argumentując, że zdolność firmy do uczenia się jest efektem integracji dwóch wymiarów, tj. ciągłości organizacyjnej (długofalowa misja, zakorzenione wartości) oraz zmienności (innowacyjne podejście, elastyczność struktury organizacyjnej).

Warto odwołać się także do badań dotyczących opinii i samooceny bezpośrednio zainteresowanych, czyli menedżerów polskich przedsiębiorstw. Jak wspomniano wcześniej, ponad dekadę temu zdecydowana większość z ankietowanych dostrzegała znaczenie zarządzania wiedzą, lecz trzy lata później tylko 15% firm⁷⁴ deklarowało, że wdrożyło już jego program (a kolejna 1/3 była w trakcie). Podstawowe bariery dla rozwoju w tej dziedzinie to, według respondentów, brak czasu i natłok informacji.

⁷³ Badanie zostało przeprowadzone na menedżerach z 64 firm spośród 500 największych przedsiębiorstw w Polsce.

⁷⁴ Badanie na reprezentatywnej grupie 121 z 1000 największych firm w Polsce, przeprowadzone przez KPMG w 2004 r. (za: Strojny 2004).

Natomiast najczęściej występujące działania z pola KM to dzielenie się dobrymi praktykami oraz *benchmarking* – funkcjonujące w ok. 40% badanych firm (Strojny 2004). Z kolei badania z 2001 r. wskazywały, że inwestycje w zarządzanie wiedzą najczęściej ukierunkowane są na rozbudowę infrastruktury informatycznej, co koresponduje z wynikami analizy z 2011 r. dowodzącymi, że polskim przedsiębiorstwom łatwiej przychodzi wprowadzanie nowych rozwiązań technicznych niż zmiana miękkich elementów zarządzania (Mazur i in. 2011). W innym badaniu przedsiębiorcy poproszeni zostali o ocenę zaawansowania swoich firm na polu poszczególnych procesów zarządzania wiedzą. Wyniki wskazują, że najbardziej rozwinięte procesy funkcjonują na etapie ochrony wiedzy (70%), utrwalania i magazynowania (64%) oraz jej pozyskiwania i rozwijania (63%) (Glińska-Neweś 2007). Najsłabszym punktem jest natomiast pomiar i aktualizacja – 50% badanych nie zarządza wiedzą, mimo że widzi taką potrzebę.

2.5.3. Wnioski

Przedstawiony powyżej przegląd pozwala sformułować pięć wniosków podsumowujących stan polskiego piśmiennictwa z zakresu zarządzania wiedzą i uczenia się organizacji.

Po pierwsze, w wymiarze używanej terminologii dominuje nurt KM, choć często spotykane jest preskryptywne podejście badawcze (ukierunkowane na budowę przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa), charakterystyczne dla prac z nurtu LO; najsłabiej widoczny jest nurt OL, co można wiązać m.in. z brakiem chwytliwego tłumaczenia, mniejszą popularnością książek autorów z tej dziedziny w Polsce oraz bardziej deskryptywnym, eksploracyjnym podejściem badawczym.

Po drugie, dominację KM widać także w preferowanym podejściu badawczym opartym na procesach zarządzania wiedzą; wyraźna jest koncentracja na wiedzy, mniej miejsca poświęca się natomiast innym elementom cyklu uczenia się, tzn. adaptacyjności czy refleksji.

Trzecia obserwacja dotyczy tego, że badania empiryczne stanowią niewielki odsetek prac z omawianego zakresu, koncentrują się przede wszystkim na sektorze prywatnym; w porównaniu z literaturą międzynarodową mniejszą wagę przywiązuje się do triangulacji źródeł oraz statystycznej weryfikacji trafności i rzetelności narzędzi badawczych; mimo niewielkiej liczby prac, widoczne są różne podejścia do umiejscawiania uczenia się organizacji w modelu badawczym – zjawisko to bywa traktowane jako zmienna zależna, niezależna czy wreszcie stan idealny, do którego należy dążyć.

Naszą czwartą obserwacją jest to, iż prace teoretyczne często przyjmują formę zapoznania polskiego czytelnika z koncepcjami popularnymi w obiegu anglojęzycznym (zwykle z kilkuletnim opóźnieniem), ze sporadycznymi odniesieniami do polskiego kontekstu.

W końcu należy zauważyć, że rzadko podejmowany jest temat uczenia się w sektorze publicznym; różni autorzy prezentują odmienne podejścia – traktując uczenie się organizacji jako element Nowego Zarządzania Publicznego, jako wymóg decentralizacji, jako sposób na radzenie sobie z rosnącą złożonością otoczenia bądź jako mechanizm umożliwiający podnoszenie atrakcyjności regionu. Prowadzone badania

sprowadzają się do sprawdzenia, na ile dana organizacja wpisuje się w szeroko zarysowane ramy teoretyczne koncepcji zarządzania wiedzą; nie dają jednak odpowiedzi na to, jak *de facto* wygląda proces uczenia się organizacji w sektorze publicznym, co determinuje taki stan oraz jak można go zmienić. Na pierwsze dwa z tych pytań stara się odpowiedzieć niniejsza książka, wypełniając tym samym zidentyfikowaną lukę w polskim piśmiennictwie. Pytanie trzecie stanowi punkt wyjścia dla kolejnych publikacji projektu „Ministerstwa Uczące Się”.

2.6. Podsumowanie

W podsumowaniu naszego obszernego przeglądu badań nad organizacyjnym uczeniem się i zarządzaniem wiedzą chcielibyśmy się skoncentrować na trzech kwestiach: głównych różnicach i podobieństwach między trzema nurtami badań, tego, co wniosły one w rozumienie współczesnych organizacji, oraz wciąż istniejących białych plamach w badaniach organizacyjnego uczenia się i wiedzy.

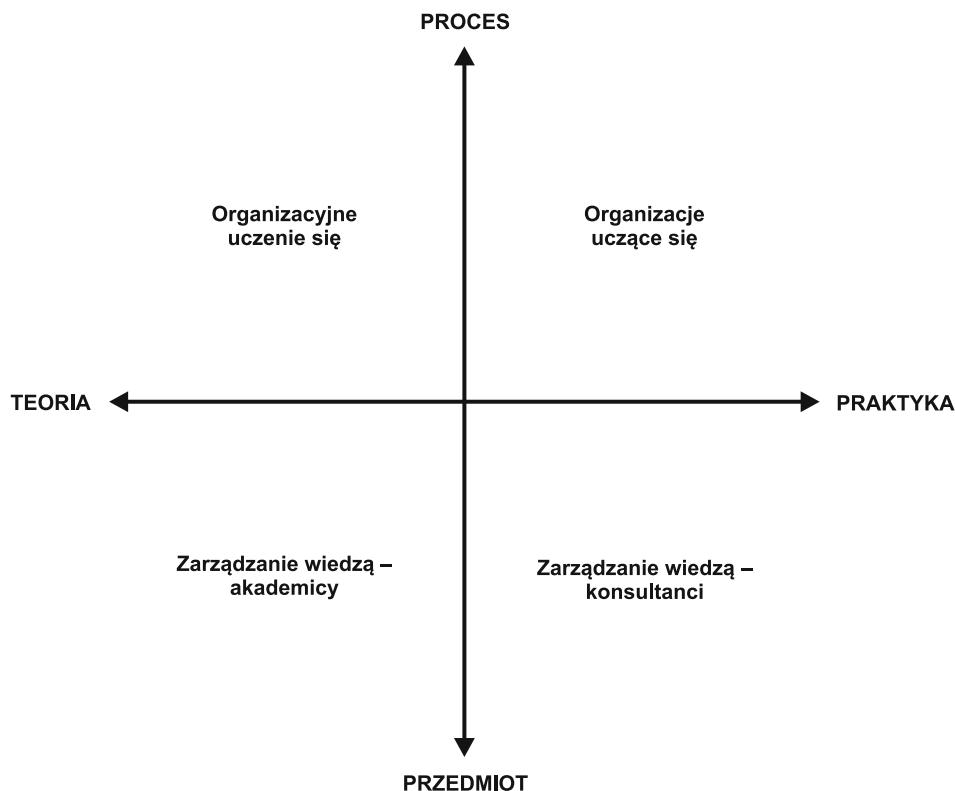
Główne różnice i podobieństwa między tymi nurtami dobrze podsumowuje rycina 13. Widzimy na niej wyraźnie cztery typy badań. Zarówno organizacyjne uczenie się (*Organizational Learning*), jak i organizacje uczące się (*Learning Organization*) koncentrują się na procesach pozyskiwania wiedzy rozumianego głównie jako auto-refleksja i wyciąganie wniosków z interakcji z otoczeniem. Jednocześnie widać między nimi różnice. Nurt pierwszy skupia się na opisanu, jak wyglądają te procesy uczenia się (dobre lub złe) i co na nie wpływa, nurt drugi postuluje natomiast, jak być powinno i jakie rozwiązania doprowadzą nas do oczekiwanego ideału – organizacji, która się uczy.

Z kolei nurt zarządzania wiedzą koncentruje się na wiedzy jako zasobie – zawartości (*Content*), którą można pozyskiwać, gromadzić i przekazywać zarówno w ramach organizacji, jak i między organizacjami. Jednak podobnie jak w przypadku nurtów uczenia się tutaj także zarysowuje się pęknięcie między akademikami – skoncentrowanymi na opisywaniu rzeczywistości i wyjaśnianiu zjawisk – a praktykami (w tym wypadku zdominowanymi przez środowisko konsultantów) oferującymi uniwersalne strategie skutecznego zarządzania wiedzą. W naszej analizie pola zarządzania wiedzą sygnalizowaliśmy to zróżnicowanie między opisem a działaniem. Nie zdecydowaliśmy się jednak na poświęcenie oddzielnych rozdziałów tym dwóm perspektywom, gdyż naszym zdaniem różnice w literaturze nie były tak ostro zarysowane jak w przypadku OL i LO.

Ujęcie podobieństw i różnic na powyższym wykresie ma jednak statyczny charakter. Tymczasem relacje między poszczególnymi nurtami są dynamiczne – zmieniają się w czasie wraz z postępem badań. Warto zwrócić uwagę na dwie tendencje.

Po pierwsze, kiedy nowy temat z zarządzania pojawia się w powszechnej literaturze, to zwykle przeważa nurt normatywny i preskryptywny nad nurtem analitycznym i krytycznym (Gherardi 2006, s. 12). Tak było też i w przypadku naszego pola (porównaj rozdział o trendach ilościowych w literaturze tematu). Gdy kwestie uczenia się organizacji i zarządzania wiedzą zwróciły powszechniejszą uwagę, od razu literaturę zdominowały „organizacje uczące się” oraz konsultingowe „zarządzanie wiedzą”

(głównie rozumiane jako bazy danych i systemy komunikacji). Współczesne prace zwykle już łączą nurt analityczny z preskryptywnym. Zaczynają od definicji czynników organizacyjnego uczenia się, a potem przechodzą do strategii zmieniania organizacji, a więc budowania organizacji uczącej się (Firestone, McElroy 2004; Jamali i in. 2006). Podobnie w przypadku zarządzania wiedzą, zrozumienie procesów i zasobów jest punktem wyjścia do strategii zmian.



Rycina 13. Różne orientacje trzech nurtów literatury

Źródło: Easterby-Smith, Lyles 2011b, s. 4.

Druga tendencja to wyraźne zbliżanie się zarządzania wiedzą do organizacyjnego uczenia się. Widzimy wyraźną ewolucję od izolacji, poprzez podkreślanie różnic między nurtami, aż po stopniową symbiozę i wzajemne uzupełnianie się. W najnowszej literaturze obserwujemy próby mieszania pojęć z tych trzech nurtów (Jennex 2007, s. 6; McNabb 2007, s. 26) albo bardziej ustrukturalizowanego poszukiwania zintegrowanego podejścia, które wykorzystuje wszystkie siły, a minimalizuje słabości poszczególnych podejść (Cavaleri 2004; Easterby-Smith, Lyles 2011b; Ma, Yu 2010). Co ważne, część autorów (włącznie z klasykiem zarządzania wiedzą – Nonaką) postuluje przejście od „wiedzy jako zasobu” do „wiedzy jako przepływów” i jako „procesu interpretacji i zrozumienia danych i informacji” (Cook, Brown 1999, s. 383)⁷⁵.

Obie te tendencje świadczą o stopniowym dojrzewaniu pola organizacyjnego uczenia się i zarządzania wiedzą.

Drugie pytanie naszego podsumowania brzmi: co nowego wnoszą te trzy nurty do naszego rozumienia procesów organizacji? Można wskazać pięć takich rzeczy. Kwestią pierwszą, dość oczywistą, jest jasne rozróżnienie między danymi i informacjami, wiedzą a uczeniem się. Pozwala ono zrozumieć, że akumulacja informacji w bazach i procedurach nie jest jednoznaczna z sukcesem organizacji.

Drugim punktem jest pokazanie wartości uczenia się, wiedzy i jej użycia w relacji z ogólną skutecznością organizacji, a w przypadku organizacji publicznych, podniesienia użyteczności ich działań dla społeczeństwa.

Kwestia trzecia to pokazanie ciągu między działaniem, refleksją, adaptacją a skutecznością. Konceptem trafnie opisującym tę relację są sprzężenia zwrotne. Zarówno one, jak i informacje zwrotne odkryły przed nami wagę powiązań organizacji z otoczeniem, pokazały też dynamikę tych zależności i relacji w zupełnie nowej, pełniejszej perspektywie.

Omawiane przez nas nurty literatury uświadamiają nam również, że zarówno wiedza, jak i procesy uczenia się polegają na akumulacji w czasie, nie mają kształtu liniowego, lecz są swoista spiralą (Antal i in. 2001, s. 5). Perspektywa czasowa, ciągłość procesów ma więc fundamentalne znaczenie dla naszego myślenia i planowania działań rozwijających potencjał naszych organizacji.

Ostatnia, piąta kwestia to uzmysłowienie nam, jakim wyzwaniem jest budowanie wiedzy i organizacyjnego uczenia się. Chodzi zarówno o zróżnicowany wachlarz czynników, które mogą zdeterminować efekty naszych działań na tym polu, jak i napięcia będące immanentną cechą uczenia się (między eksperymentowaniem i poszukiwaniem nowej wiedzy a wykorzystywaniem sprawdzonych już rozwiązań, napięcie między strukturą – organizacją a dynamiką procesu i innowacją etc.). I zarządzanie wiedzą, i uczenie się są dynamiczne, wieloaspektowe i zależne od kontekstu organizacyjnego, w którym zachodzą.

Wreszcie przechodząc do głównych białych plam dotychczasowych badań, możemy wskazać na pięć spraw. Po pierwsze, wciąż nie wypracowano wspólnego języka opisu procesów uczenia się i zarządzania wiedzą. Grieves (2008, s. 465) stwierdza, że dojrzałość danej koncepcji naukowej można ocenić po obecności trzech elementów: (1) jasnej definicji koncepcji, (2) praktycznej operacjonalizacji – w tym porad dla menedżerów, (3) narzędzi i instrumentów pomiaru skuteczności działań menedżerskich w odniesieniu do tegoż zjawiska. W zasadzie żaden z trzech omawianych przez nas nurtów nie spełnia powyższej listy. Mimo wyraźnej tendencji do podejścia zintegrowanego, obecne badania są dalekie od interdyscyplinarnej metodyki oferującej spójny, wieloaspektowy obraz skomplikowanej rzeczywistości organizacji.

⁷⁵ Tę ewolucję można opisać jako przechodzenie od technologiczno-ekonomicznego ujęcia do ekologiczno-organicznej perspektywy organizacji (Boisot 2011, s. 4–5). Crossan (2007) upatruje przyczyn tego zjawiska w rosnącym zainteresowaniu procesami postrzegania (kognitywistyką) i jej powiązaniem z zachowaniami – zarówno indywidualnymi, jak i społecznymi. Anglosascy autorzy nurtu KM zgłębiający różnicę między *knowledge vs. knowing*, odkryli, jak wiele oferuje im nurt OL.

W literaturze tematu dominuje też wyraźnie perspektywa sektora prywatnego. Praktyczne rozwiązania oferowane firmom są przenoszone na organizacje publiczne. Ignorują tym samym wyjątkową specyfikę działań publicznych, tak szeroko i jasno opisywaną w literaturze z obszaru zarządzania publicznego (Mintzberg 1996; Rainey, Chun 2005).

Trzecim ograniczeniem dotychczasowych studiów są proporcje między rozwiązaniami teoretycznymi a empirią. Badania mocno osadzone w rzeczywistości organizacji pozostają relatywnie rzadkie. Tę lukę widać szczególnie wyraźnie w polskiej literaturze poświęconej zwykle syntezie źródeł międzynarodowych.

Mimo że w teorii organizacyjnego uczenia się (a także i współczesnych podejść do zarządzania wiedzą) wygrywa podejście systemowe, w analizach stosowane są zwykle liniowe, dwu-, trzejelementowe modele. To nadmierne upraszczanie rzeczywistości prowadzi do niskiej przydatności badań. Potwierdzają one zwykle relacje między czynnikami, które są oczywiste i intuicyjnie dobrze wykorzystywane przez praktyków. W nurcie zarządzania wiedzą dominuje metafora mechanistyczna (zamkniętych systemów), podczas gdy organizacyjne uczenie się oraz społeczna rzeczywistość organizacji wymagałyby raczej spojrzenia systemowego, organicznego (zakładającego otwartość systemów). Co więcej w polskiej literaturze autorzy koncentrują się na wiedzy, mniej miejsca poświęcając innym elementom cyklu uczenia się – adaptacyjności i refleksji.

Wreszcie dopiero od niedawna zaczęto zwracać większą uwagę na oddolną dynamikę uczenia się, relacje między zespołami a ich liderami, a także na międzyorganizacyjny wymiar uczenia się (Antal i in. 2001, s. 6). Natomiast kwestie relacji pomiędzy wiedzą – uczeniem się a władzą i kontrolą w organizacjach wciąż pozostają w dużej mierze *terra incognita*.

Kończąc nasze podsumowanie trzech nurtów literatury zarządzania wiedzą i uczenia się, warto jednak podkreślić, że wyniki badań z tego zakresu wrosły już w praktykę. Dziedzina, mimo iż relatywnie młoda, znalazła trwałe miejsce w obszarze zarządzania. Liczba publikacji i analiz wciąż rośnie, koncepcje te są przedmiotem podręczników akademickich. Teresa M. Rebelo i Adelino D. Gomes (2008, s. 295) stawiają tezę, że obecna literatura przeszła z pierwszej fazy ewolucji koncepcji naukowych (odkrywania i elaboracji) do fazy drugiej – ewaluacji i wzrostu. Przed nami faza trzecia – konsolidacja i przyswojenie standardów. Niektórzy autorzy idą nawet dalej i wskazują, że w praktyce organizacji koncepcje te są już internalizowane (Prusak 2001, s. 1006). Współcześni nam praktycy nie rozmawiają o uczeniu się i zarządzaniu wiedzą tak jak ich poprzednicy w latach dziewięćdziesiątych, bo koncepcje te przestały być czymś nowym i zaskakującym. Powoli stały się integralną, codzienną praktyką organizacji, na tyle powszechną, że niewidzialną dla zewnętrznych obserwatorów.

W dalszej części tej książki odwoływać się będziemy właśnie do praktycznych rozwiązań, po to by zmierzyć się z zarysowanymi przez nas lukami w dotychczasowych badaniach procesów organizacyjnego uczenia się i zarządzania wiedzą. Mamy nadzieję, że wypełnienie tych białych plam umożliwi nam wypracowanie praktycznych rad i rozwiązań doskonalących polskie organizacje publiczne.