

**PRACE NAUKOWE**

Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu

**RESEARCH PAPERS**

of Wrocław University of Economics

**310**

# **Przedsiębiorstwo jako organizacja ucząca się**



Redaktorzy naukowi

**Barbara Olszewska**

**Maciej Czarnecki**

**Estera Piwoni-Krzeszowska**



Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu  
Wrocław 2013

Redaktor Wydawnictwa: Barbara Majewska

Redaktor techniczny: Barbara Łopusiewicz

Korektor: Barbara Cibis

Łamanie: Adam Dębski

Projekt okładki: Beata Dębska

Publikacja jest dostępna w Internecie na stronach:

[www.ibuk.pl](http://www.ibuk.pl), [www.ebscohost.com](http://www.ebscohost.com),

The Central and Eastern European Online Library [www.ceeol.com](http://www.ceeol.com),

a także w adnotowanej bibliografii zagadnień ekonomicznych BazEkon

[http://kangur.uek.krakow.pl/bazy\\_ae/bazekon/nowy/index.php](http://kangur.uek.krakow.pl/bazy_ae/bazekon/nowy/index.php)

Informacje o naborze artykułów i zasadach recenzowania znajdują się na stronie internetowej Wydawnictwa

[www.wydawnictwo.ue.wroc.pl](http://www.wydawnictwo.ue.wroc.pl)

Kopiowanie i powielanie w jakiegokolwiek formie wymaga pisemnej zgody Wydawcy

© Copyright by Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu  
Wrocław 2013

**ISSN 1899-3192**

**ISBN 978-83-7695-307-6**

Wersja pierwotna: publikacja drukowana

Druk: Drukarnia TOTEM

## Spis treści

Wstęp.....	11
------------	----

---

### Część I. Systemowy aspekt uczenia się organizacji

---

<b>Barbara Olszewska:</b> Teoretyczne nurty dominujące w problematyce uczenia się organizacji.....	15
<b>Maciej Czarnecki:</b> Eksploracja i eksploatacja jako dylemat organizacyjnego uczenia się.....	32
<b>Bogusław Hajdasz:</b> Zarządzanie procesem uczenia się przedsiębiorstwa w sieci.....	43
<b>Kazimierz Jaremczuk:</b> Delegowanie uprawnień przesłanką uczącej się organizacji.....	56
<b>Tadeusz Kowalewski:</b> Kształcenie ustawiczne w procesie zmiany: od organizacji uczącej się do organizacji inteligentnej.....	65
<b>Adrianna Lewandowska:</b> Analiza procesu organizacyjnego uczenia się w logice „podwójnej pętli” Strategicznej Karty Wyników przedsiębiorstwa rodzinnego.....	74
<b>Katarzyna Olejczyk-Kita:</b> Uczenie się organizacji – aspekt zasobowy.....	83
<b>Aleksandra Rudawska:</b> Wielopoziomowe ujęcie organizacyjnego uczenia się a zmiany organizacyjne.....	91
<b>Oksana Seroka-Stolka, Tomasz Nitkiewicz, Anna Brzozowska:</b> Rola wiedzy ekologicznej w proaktywnym rozwoju przedsiębiorstwa.....	103
<b>Jan Skalik:</b> Kreatywność w przedsiębiorstwie uczącym się.....	113
<b>Ewa Stańczyk-Hugiet, Mateusz Strychalski:</b> Asymetria wiedzy w relacjach międzyorganizacyjnych.....	123
<b>Anna Starosta:</b> Podejścia do zarządzania antykryzysowego w kontekście organizacyjnego uczenia się.....	132
<b>Anna Wójcik-Karpacz:</b> Rutyny dzielenia się wiedzą jako źródła relacyjnej przewagi konkurencyjnej.....	142
<b>Bogusława Ziółkowska, Piotr Tomski:</b> Identyfikacja efektów międzyorganizacyjnego uczenia się w zarządzaniu przedsiębiorstwem w otoczeniu sieciowym.....	151

---

## Część II. Psychospołeczne uwarunkowania organizacyjnego uczenia się

---

<b>Monika Chodorek:</b> Zarządzanie talentami w procesie uczenia się przedsiębiorstwa.....	165
<b>Agnieszka Fornalczyk:</b> Coaching w organizacji – dyspozycyjne uwarunkowania uczenia się menedżerów.....	175
<b>Bartłomiej J. Gabryś:</b> Wybrane dylematy uczenia się i wiedzy w narracjach zarządzających.....	184
<b>Aldona Glińska-Noweś, Rafał Haffer:</b> Znaczenie interpersonalnych relacji pracowników w organizacyjnym uczeniu się.....	193
<b>Barbara Józefowicz:</b> Zaufanie jako determinanta organizacyjnego uczenia się przedsiębiorstw.....	203
<b>Katarzyna Piórkowska:</b> Uwarunkowania menedżerskiego uczenia się.....	213
<b>Magdalena Rajchelt:</b> Role menedżera w organizacji uczącej się.....	224
<b>Janina Stankiewicz, Hanna Bortnowska:</b> Coaching jako narzędzie wspomagające realizację procesu restrukturyzacji zatrudnienia w przedsiębiorstwie.....	233
<b>Monika Stelmaszczyk:</b> Coaching narzędziem wspomagającym dzielenie się wiedzą ukrytą w organizacji.....	245
<b>Jagoda Stompór-Świdorska:</b> Psychospołeczne uwarunkowania decyzji menedżerskich w organizacjach.....	252
<b>Justyna Trippner-Hrabi, Ewa Stroińska:</b> Analiza wykorzystania zarządzania wiedzą przez instytucje rynku pracy – implikacje praktyczne.....	261

---

## Część III. Organizacyjne uczenie się w praktyce zarządzania

---

<b>Katarzyna Bachnik:</b> Strategia obecności przedsiębiorstw w przestrzeni internetowej w trudnych sytuacjach – przykłady.....	277
<b>Katarzyna Bigosińska:</b> Globalizacja innowacji i nowy wymiar transferu technologii.....	287
<b>Justyna Cyga:</b> Organizacyjne uczenie się w praktyce zarządzania na przykładzie firmy Impel Business Solutions Sp. z o.o. ....	299
<b>Sylwia Flaszewska, Agnieszka Zakrzewska-Bielawska:</b> Organizacyjne uczenie się jako atrybut przedsiębiorstw sektora high-tech.....	311
<b>Agnieszka Jędrysiak:</b> Proces innowacji jako proces ciągłego uczenia się na przykładzie przedsiębiorstwa branży tartacznej.....	321
<b>Szymon Jopkiewicz, Artur Borcuch:</b> E-zdrowie jako wymiar procesu uczenia się organizacji sektora zdrowia w interakcjach usługowych.....	329
<b>Marta Kadlubek, Tomasz Lis:</b> Innowacyjność organizacji w aspekcie logistycznej obsługi klienta.....	340

<b>Jarosław Karpacz, Klaudia Pilch:</b> Rola rutyn operacyjnych w funkcjonowaniu przedsiębiorstwa .....	349
<b>Stefan Lachiewicz:</b> Słabe ogniwa w procesie przedsiębiorczości technologicznej.....	357
<b>Joanna Łuczak:</b> Polska Policja jako publiczna organizacja ucząca się.....	366
<b>Tomasz Malkus:</b> Proces uczenia się we współpracy z dostawcą usług logistycznych .....	377
<b>Małgorzata Matyja:</b> Rolnicze spółdzielnie produkcyjne jako organizacje (nie)uczące się. Raport z badań .....	388
<b>Bogdan Nogalski, Przemysław Niewiadomski:</b> Doskonalenie procesu doboru dostawcy jako przejaw uczenia się organizacji .....	397
<b>Joanna Olkiewicz:</b> Spółdzielcza kasa oszczędnościowo-kredytowa jako organizacja ucząca się na przykładzie Kasy Stefczyka – cechy i rozwiązania .....	411
<b>Ester Piwoni-Krzyszowska:</b> Zarządzanie wartością relacji przedsiębiorstwa z rynkowymi interesariuszami – aspekt organizacyjnego uczenia się na przykładzie „Społem” PSS w Lubaniu.....	421
<b>Andrzej Pomykański, Przemysław Pomykański:</b> Interakcyjne zarządzanie wiedzą a innowacyjność regionu łódzkiego .....	432
<b>Katarzyna Szymańska:</b> Proces uczenia się determinantą zmian kultury organizacyjnej urzędu administracji publicznej.....	441
<b>Anna Walecka:</b> Ku organizacji uczącej się (na przykładzie przedsiębiorstwa Tomadex s.c. Tomasz Szulc, Adam Czajka).....	450
<b>Kamil Zięba:</b> Audyt drugiej strony jako narzędzie międzyorganizacyjnego uczenia się. Studia przypadku .....	460
<b>Łukasz Żabski:</b> Asymetria informacji w nadzorze właścicielskim na przykładzie Ministerstwa Skarbu Państwa i podległych spółek .....	469

## Summaries

---

### Part I. System aspect of organizational learning

---

<b>Barbara Olszewska:</b> Theoretical trends dominating in the issues of organization learning.....	31
<b>Maciej Czarnecki:</b> Exploration and exploitation: organizational learning dilemmas.....	42
<b>Bogusław Hajdasz:</b> The management of an enterprise's learning process in the network .....	55

<b>Kazimierz Jaremczuk:</b> Delegation of entitlements as a premise of a learning organization .....	64
<b>Tadeusz Kowalewski:</b> Lifelong learning in the process of change – from learning to intelligent organization .....	73
<b>Adrianna Lewandowska:</b> The process of organizational learning in the concept of double loop of strategic scorecard of family business .....	82
<b>Katarzyna Olejczyk-Kita:</b> Learning organization – aspect of resources .....	90
<b>Aleksandra Rudawska:</b> Multidimensional perspective of organizational learning vs. organizational changes .....	102
<b>Oksana Seroka-Stolka, Tomasz Nitkiewicz, Anna Brzozowska:</b> Role of ecological knowledge in proactive business development .....	112
<b>Jan Skalik:</b> Creativity in a learning enterprise .....	122
<b>Ewa Stańczyk-Hugiet, Mateusz Strychalski:</b> Inter-organizational relationships and knowledge asymmetry.....	131
<b>Anna Starosta:</b> Attitudes towards crisis management in the context of organizational learning.....	141
<b>Anna Wójcik-Karpacz:</b> Knowledge-sharing routines as sources of inter-organizational competitive advantage .....	150
<b>Bogusława Ziółkowska, Piotr Tomski:</b> The identification of the outcome of inter-organizational learning in the enterprise management in network environment.....	162

---

## Part II. Psychosocial determinants of organizational learning

---

<b>Monika Chodorek:</b> Talent management in the company's learning process..	174
<b>Agnieszka Fornalczyk:</b> Coaching in organization – managers dispositional determinants of learning.....	183
<b>Bartłomiej J. Gabryś:</b> Selected dilemmas concerning learning and knowledge from narrative perspective .....	192
<b>Aldona Glińska-Noweś, Rafał Haffer:</b> The importance of employees' interpersonal relationships for organizational learning.....	202
<b>Barbara Józefowicz:</b> Trust as a determinant of enterprises' organizational learning .....	212
<b>Katarzyna Piórkowska:</b> Determinants of managerial learning .....	223
<b>Magdalena Rajchelt:</b> Manager's roles in learning organization.....	232
<b>Janina Stankiewicz, Hanna Bortnowska:</b> Coaching as a tool supporting the process of employment restructuring in a company .....	244
<b>Monika Stelmaszczyk:</b> Coaching as a tool supporting sharing of tacit knowledge in an organization .....	251
<b>Jagoda Stompór-Świdorska:</b> Psychosocial conditioning of managerial decisions in organizations.....	260

<b>Justyna Trippner-Hrabi, Ewa Stroińska:</b> The analysis of knowledge management use by the labour market institutions – practical implementation .....	273
---	-----

---

### Part III. Organizational learning in management practice

---

<b>Katarzyna Bachnik:</b> Strategy for the presence of companies in the area of Internet in difficult situations – examples .....	286
<b>Katarzyna Bigosińska:</b> Globalization of innovation and a new dimension in technology transfer .....	298
<b>Justyna Cyga:</b> Organizational learning in management practice on the example of the Impel Business Solutions Ltd.....	310
<b>Sylwia Flaszewska, Agnieszka Zakrzewska-Bielawska:</b> Organizational learning as an attribute of high-tech companies .....	320
<b>Agnieszka Jędrysiak:</b> Innovation process as a process of continuous learning. An example of a sawmill company .....	328
<b>Szymon Jopkiewicz, Artur Borcuch:</b> E-health as a dimension of organizational learning process of health sector in service interactions....	339
<b>Marta Kadlubek, Tomasz Lis:</b> Organization’s innovativeness in the aspect of logistic customer service .....	348
<b>Jarosław Karpacz, Klaudia Pilch:</b> The role of operational routines in the functioning of a company .....	356
<b>Stefan Lachiewicz:</b> Weak links in the process of technological entrepreneurship .....	365
<b>Joanna Łuczak:</b> Polish police as a learning organization .....	376
<b>Tomasz Malkus:</b> Learning process in cooperation with logistics service provider .....	387
<b>Małgorzata Matyja:</b> Agricultural productive cooperatives as non-learning organizations. Research report .....	396
<b>Bogdan Nogalski, Przemysław Niewiadomski:</b> Improvement of the supplier selection process as a sign of organizational learning .....	410
<b>Joanna Olkowicz:</b> Cooperative credit union as a learning organization on the example of Stefczyk Union – features and solutions .....	420
<b>Estera Piwoni-Krzyszowska:</b> The management of the value of a company’s relationship with market stakeholders – aspect of organizational learning on the example of “Społem” PSS in Lubań.....	431
<b>Andrzej Pomykalski, Przemysław Pomykalski:</b> Interactive knowledge management vs. innovativeness of Łodzki region .....	440
<b>Katarzyna Szymańska:</b> Learning process as a organizational culture change determinant of public administration institution.....	449

---

<b>Anna Walecka:</b> Towards a learning organization (on the example of Tomadex s.c. Tomasz Szulc, Adam Czajka company) .....	459
<b>Kamil Zięba:</b> Second-party audit as a tool for inter-organizational learning of enterprises. Case study.....	468
<b>Łukasz Żabski:</b> Information asymmetry in corporate governance on the example of the Ministry of Treasury and its subsidiary companies .....	479



**Barbara Olszewska**

Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu

---

## TEORETYCZNE NURTY DOMINUJĄCE W PROBLEMATYCE UCZENIA SIĘ ORGANIZACJI

---

**Streszczenie:** W opracowaniu dokonano chronologicznego przeglądu zagadnień, które dominowały w bardzo bogatej i wielowątkowej literaturze przedmiotu poświęconej problemom organizacyjnego uczenia się. Stanowiły one swoiste „kamienie milowe”, stając się inspiracją do dalszych badań. Syntetyczne ich omówienie zostało dokonane zgodnie z podziałem na trzy okresy według następującej sekwencji: początki organizacyjnego uczenia się – połowa XX wieku; znaczący rozwój w latach 80. i 90. ubiegłego wieku, ze szczególnym wyodrębnieniem koncepcji „organizacji uczącej się”; pierwsza dekada XXI wieku.

**Słowa kluczowe:** organizacyjne uczenie się, organizacja ucząca się, organizacja inteligentna, zarządzanie wiedzą.

### 1. Wstęp

Literatura poświęcona problematyce organizacyjnego uczenia się jest bardzo bogata, wielowątkowa, w dużej mierze interdyscyplinarna, co rodzi określone problemy z jej analizą. Wyobrażenia na temat procesów uczenia się i wyników uczenia się, a więc tworzenia i stanu wiedzy organizacyjnej, bardzo różnią się w literaturze o organizacyjnym uczeniu się. Badania nad organizacyjnym uczeniem się cierpią na skutek wielości koncepcji, nadmiernie szerokich, obejmujących prawie wszystkie zmiany organizacyjne oraz na skutek szeregu różnych innych słabości wynikających z niewystarczających uzgodnień między tymi koncepcjami [Cohen, Sproull 1991; Crossan i in. 1995]. Wprowadza to pewną nieprecyzyjność, napięcie czy nawet sprzeczności do tego obszaru, lecz z drugiej strony również wzbogaca go i czyni aplikacyjnym w wielu innych obszarach działalności organizacji. Teorie dotyczące organizacyjnego uczenia się próbują wyjaśnić procesy, które prowadzą do tworzenia organizacyjnej wiedzy, do jej zmiany, a także próbują wyjaśnić wpływ uczenia się i wiedzy na zachowania i wyniki organizacji.

Celem niniejszego opracowania jest próba dokonania chronologicznego przeglądu dominujących zagadnień, które były poruszane w bardzo bogatej i wielowątkowej literaturze przedmiotu poświęconej problemom uczenia się na poziomie organizacji. Stanowiły one często bezpośrednią lub pośrednią inspirację do dalszych badań

w tym obszarze, a także w obszarach pokrewnych, jak np. zarządzaniu strategicznym. Wybór omówionych zagadnień ma oczywiście charakter subiektywny, związany z ograniczeniami w analizowaniu tak szerokiego materiału, co wiązało się w wielu przypadkach z koniecznością wykorzystania na potrzeby badawcze przeglądów literatury opracowanych przez innych autorów [Schulz 2001; Batorski 2002; Rokita 2005].

Organizacyjne uczenie się (*organizational learning*) oznacza zmiany w organizacyjnej wiedzy, spowodowane przez procesy uczenia się, które dodają, transformują i redukują wiedzę organizacyjną, przyczyniają się do jej rozpowszechnienia i wykorzystania. Organizacje gromadzą doświadczenia, formułują na ich podstawie wnioski i zapisują je w magazynach wiedzy organizacyjnej. Z tego punktu widzenia organizacje są kształtowane przez zbiór procesów uczenia się, które łączą bieżące doświadczenia z lekcjami z przeszłości.

Wielość i ewoluowanie podejść do organizacyjnego uczenia się zaowocowały pojawieniem się koncepcji organizacji uczącej się (*learning organization*) jako kompleksowego modelu opartego na podejściu systemowym. Mimo krytycznych uwag kierowanych pod adresem szczególnie modelu zaproponowanego przez P. Senge'a, a dotyczących przede wszystkim trudności w jego implementacji, jest to próba całościowego ujęcia czynników niezbędnych do stworzenia warunków sprzyjających efektywnemu uczeniu się organizacji [Senge 1990].

Jako dalszy etap uczącej się organizacji pojawiła się koncepcja organizacji inteligentnej, która wykorzystuje istniejące formy zespołowego uczenia się, stwarzając uczestnikom psychologiczne, metodologiczne i technologiczne warunki do włączenia ich wiedzy do organizacyjnego działania [Śliwa 2001, s. 7; Mikuła 2001]. W koncepcji organizacji inteligentnej zwraca się uwagę na rolę komputera jako narzędzia bardzo pomocnego w procesach indywidualnego i organizacyjnego uczenia się. Przyjazna komputerowa symulacja wykorzystywana przez organizacje inteligentne umożliwia „wgląd w przyszłość” bez użytkowania zasobów organizacji do rozwiązywania organizacyjnych problemów.

W organizacji inteligentnej jej uczestnicy po rozpoznaniu problemu wspólnie dochodzą do zbudowania modelu problemu i opracowania jego komputerowej wersji, która następnie jest wykorzystywana w procesach symulacji rozwiązań problemu.

Znaczący nurt, który zaznaczył się pod koniec XX wieku, związany był z pracami poświęconymi procesom tworzenia i zarządzania wiedzą. Kamienie milowe w rozwoju tego nurtu to publikacje Nonaki i Takeuchiego [1995] oraz Leonard-Barton [1995]. Samo posiadanie wiedzy przez organizację okazało się jednak niewystarczające, dla tworzenia przez nią wartości dodanej, istotne stały się rozważania na temat tego, jak najlepiej wykorzystać wiedzę ukrytą i jawną na potrzeby organizacji. Pojawił się problem, jak zarządzać wiedzą organizacyjną [Davenport, Prusak 1998], który zdominował problematykę organizacyjnego uczenia się w pierwszej dekadzie obecnego wieku, wspierany ogromnymi możliwościami stworzonymi przez rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych.

## 2. Geneza organizacyjnego uczenia się

Początki organizacyjnego uczenia się sięgają połowy dwudziestego wieku, kiedy to rozpoczęły się spory między behawiorystami i ekonomistami na tle krytyki ekonomicznych modeli firmy dominujących w literaturze po II wojnie światowej, a także w czasie jej trwania [Schulz 2001, s. 2-3].

Behawioryści, tacy jak March, Simon i Cyert, zarzucali klasycznej, ekonomicznej teorii firmy, że jej modele były zbyt uproszczone i niezgodne z wynikami empirycznymi. March i Simon [1958] wykazywali błędność twierdzeń modeli ekonomicznych, zakładających, że wyniki decyzji organizacyjnych są determinowane jedynie przez przymus środowiskowy.

Według nich zachowania organizacyjne zależą w dużej mierze od organizacyjnych procesów, które wprowadzają czynnik nieprzewidywalności do podejmowania decyzji. Na poparcie swoich twierdzeń przedstawili wiele idei organizacyjnego uczenia się. Rdzeniem idei organizacyjnego uczenia się było założenie, że doświadczenia organizacyjne w odpowiedzi na sytuację decyzyjną rozwijają „programy zachowań”, tj. wysoce złożone i zorganizowane zbiory odpowiedzi. March i Simon przekonywali, że główna okazja dla programu adaptacji powstaje wtedy, kiedy występuje luka między osiągnięciami a poziomem aspiracji firmy, tj. kiedy osiągnięcia plasują się poniżej poziomów aspiracji. Poziomy aspiracji kształtują się pod wpływem wielu czynników, włączając wcześniejsze wyniki organizacji i osiągnięcia grup referencyjnych, np. konkurentów.

Koncentracja na organizacyjnym uczeniu się została jaśniej sprecyzowana w *Behawioralnej teorii firmy* [Cyert, March 1963]. Firma była postrzegana jako kompleksowy, adaptacyjny system, zdolny rozwijać racjonalną autonomię, ponieważ mógł osiągać wyniki, które nie były determinowane jedynie przez zewnętrzne okoliczności. Organizacyjne uczenie się z perspektywy adaptacji jest funkcją doświadczenia organizacji, dzięki któremu organizacja uczy się dostosowywać swoje cele do zmian w otoczeniu, selektywnie uwzględniać otoczenie, poszukiwać rozwiązań organizacyjnych problemów [Cyert, March 1963; Rokita 2005, s. 115]. Organizacyjne uczenie się było zawarte w zaproponowanym przez autorów „cyklu uczenia się”, w którym organizacje odpowiadały na zmiany w otoczeniu według logiki bodziec – reakcja poprzez adaptację specyficznych operatywnych procedur. Koncepcja ta była porównywana z „programem zachowań” Marcha i Simona [Schulz 2001].

Z tego punktu widzenia teoria organizacyjnego uczenia się wprowadziła twórcze napięcie między dwoma sposobami adaptacji. Z jednej strony uczenie się można rozważać jako cechę organizacyjnej racjonalności, kompatybilną z racjonalnymi założeniami ekonomicznych teorii. Procesy uczenia się były racjonalne z perspektywy organizacji, gdyż dążyły do doskonalenia zachowań organizacji i doskonalszego dostosowania między przedsięwzięciami organizacyjnymi i zmianami w otoczeniu. Z drugiej strony uczenie się mogło być postrzegane jako przyczyniające się do nieracjonalności. Z tego punktu widzenia procesy adaptacji były postrzegane jako kom-

pleksowe, powolne i wrażliwe na małe zmiany parametrów organizacyjnych, a więc charakteryzujące się cechami bardziej kompatybilnymi z założeniami ograniczonej racjonalności [Simon 1955] czy nawet brakiem racjonalności.

Wybór któregoś z założeń odgrywał ważną rolę w dalszych pracach nad organizacyjnym uczeniem się, czasami jako przesłanka, czasami jako możliwość warta badań i czasami jako teza do udowodnienia.

Silne poparcie dla perspektywy adaptacji ograniczonej racjonalności pojawiło się wraz z koncepcją „niejednoznaczności” [Schulz 2001]. March i Olsen [1975] zauważyli, że racjonalne przystosowanie się tkwiące w modelach uczenia się, w tym przedstawiony wcześniej „cykl uczenia się” Cyerta i Marcha, jest prawdopodobnie nierealistyczne. Ich zdaniem przeważa raczej niejednoznaczność – cele są niejednoznaczne i sprzeczne, doświadczenie mylące i interpretacje wątpliwe. Autorzy zbadali cztery możliwe, niepowiązane sytuacje, w których niejednoznaczność występuje w cyklu uczenia się.

Razem te cztery sytuacje sugerowały ich zdaniem, że doskonalenie nie jest koniecznym osiągnięciem procesu uczenia się, nawet gdy uczenie się jest w zamierzeniu adaptacyjne. Zamiast tego zachowania organizacji w warunkach niejednoznaczności determinują takie czynniki, jak wierzenia, postrzeganie i zaufanie.

Levinthal i March [1981, s. 307-333] opracowali kompleksowy, całkowicie sformalizowany model uczenia się, który dotyczył uczenia się w warunkach niejednoznaczności. Model skupiał się na badaniu nowych technologii. Niejednoznaczność była wprowadzona do modelu w dwóch miejscach. Po pierwsze, sam wynik adaptowanej technologii był postrzegany jako niepewny. Po drugie, technologie były postrzegane jako ewoluujące – tj. mogły zostać udoskonalone, ale też mogły zestarzeć się w danym czasie. Poprzez zmianę poziomów niepewności w modelu autorzy mogli badać ich wpływ na wyniki uczenia się.

Zagadnieniem, które zaprzętało uwagę wielu naukowców, była konceptualizacja sposobów uczenia się organizacji. Jedną z propozycji wyjaśnienia tego problemu była koncepcja Ch. Argyrisa i D.A. Schoną [1978]. Wyróżnili oni trzy sposoby uczenia się organizacji: uczenie się w oparciu o pojedynczą pętlę (*single-loop learning*), podwójną pętlę (*double-loop learning*) i uczenie się samodoskonalące (*deutero learning*). Pojedyncza pętla występuje wtedy, kiedy zidentyfikowany błąd lub nieprawidłowość między zamiarem a wynikiem organizacyjnego działania zostaje skorygowana przy użyciu zbioru typowych, standardowych procedur i norm postępowania bez naruszania założeń i wartości organizacyjnych. Powodzenie uczenia się za pomocą pojedynczej pętli wiąże się z istnieniem sprzężenia zwrotnego. Uczenie się za pomocą podwójnej pętli oznacza, że nie porzestaje się na korygowaniu odchyłeń, ale ustala się przyczyny ich wystąpienia i poddaje zmianie również założenia i wartości organizacyjne. Sukces tego uczenia uzależniony jest od zdolności oduczania się dotychczasowych rozwiązań i procedur. Uczenie się samodoskonalące jest najwyższym stopniem uczenia się, kiedy uczenie się w oparciu o podwójną pętlę staje się niewystarczające, a konieczne jest ciągle doskonalenie procesów zmian wiedzy

organizacji. Jest ono określane jako metapłaszczyzna uczenia się, inaczej „uczenie uczenia się” organizacji.

### **3. Rozwój koncepcji organizacyjnego uczenia się w latach 80. i 90. XX wieku**

Znaczący rozwój badań nad organizacyjnym uczeniem się nastąpił pod koniec lat 80. ubiegłego wieku (specjalne wydanie „Organization Science” z 1991, Vol. 2, No. 1, poświęcone organizacyjnemu uczeniu się). W tym czasie obszar organizacyjnego uczenia się ewoluował w kierunku zróżnicowanej sieci luźno powiązanych zbiorów koncepcji. Niejednolity rozwój tego obszaru stwarza trudności w przedstawieniu jego historii jako kontynuacji jakiejś dominującej idei [Schulz 20001]. Niektóre ze zbiorów koncepcji rozwijały się w większym stopniu niż pozostałe, co miało swój wyraz w ilości publikacji. Poniżej, w syntetycznym skrócie, zostanie omówionych kilka grup koncepcji, tj. tworzenie i adaptacja praw i rutyn, modele sprzężenia zwrotnego, badania nad rodzajami doświadczenia organizacyjnego, badania dotyczące ograniczeń w procesie uczenia się, problemy rozprzestrzeniania się wiedzy, wyodrębnionych przez Schulza [2001]. Przedstawione też zostaną znane modele organizacyjnego uczenia się najczęściej omawiane w literaturze przedmiotu.

#### **3.1. Koncepcje tworzenia i adaptacji rutyn**

Pojęcie rutyny oznacza biegłość w wykonywaniu czynności w wyniku powtarzania określonej sekwencji działań. W organizacji stosowane są przez różnych aktorów, tj. zarówno pojedynczych pracowników, jak i zespoły pracownicze, którzy tworzą, ale też wykorzystują wcześniejsze rutyny [Cohen 1991, s. 135-139]. Podejście do organizacyjnego uczenia się jako tworzenia i uaktualniania rutyn w odpowiedzi na nabyte doświadczenia przedstawili Levitt i March [1988]. Jako przykłady organizacyjnych rutyn autorzy wymienili: prawa (zasady, procedury) organizacyjne, role, zebrania, strategie, struktury, technologie, praktyki kulturalne. Rutyny pojawiły się jako odbicia doświadczeń mogących stanowić lekcje z historii dostępne również dla członków organizacji, którzy sami ich nie doświadczyli. Rutyny organizacyjne są niezależne od indywidualnych aktorów, którzy je tworzą i wykorzystują, często trwają, nawet gdy ich twórcy opuszczą organizację. Obserwacje wskazywały na zdolność rutyn do przetrwania znacznych zmian tworzących i wykorzystujących prawa w organizacji.

Z tego punktu widzenia rutyny organizacyjne funkcjonują jako pierwotna forma wiedzy organizacyjnej, jako magazyny wiedzy. Rutyny są czymś w rodzaju genu organizacji, strukturyzują pamięć i wiedzę firmy [Nelson, Winter 1982]. Rutyny ułatwiają podejmowanie oraz realizację powtarzalnych decyzji, a także informują członków organizacji, jakich zachowań się od nich oczekuje. Uczenie się i rutyny są szczególnie ważne dla ciągłości zmian i rozwoju organizacji [Weick, Quinn 1999].

Zmiany i usunięcie dotychczasowych rutyn mocno jest związane z ich skutecznością i znaczeniem dla sukcesu organizacji.

Skupienie się na rutynach w teoriach organizacyjnego uczenia się ustabilizowało ponadindywidualną bazę organizacyjnego uczenia się. Od samego początku ta linia myślenia stymulowała badania empiryczne nad rutynami. W ich ramach głównym podejściem było zbadanie, jak adaptacja oparta na rutynach może wpływać na zmiany rutyn organizacyjnych.

### **3.2. Modele oparte na idei sprzężenia zwrotnego**

Jedno z podstawowych pytań w koncepcjach organizacyjnego uczenia się brzmi: kiedy organizacje się uczą? Duża grupa modeli, tzw. *performance feedback models*, oparta jest na idei sprzężenia zwrotnego. W sytuacji, kiedy w organizacji występuje określony problem, organizacje muszą go rozpoznać, rozpocząć badania nad jego rozwiązaniem, wdrożyć zaproponowane rozwiązanie i zachować dobre rozwiązania na przyszłość. Rozwiązywanie problemów jest najlepszym sposobem na organizacyjne uczenie się. Warunkiem rozwiązania problemu jest rozpoznanie jego struktury, opartej na sieci sprzężeń zwrotnych. Dla poznania problemu niezbędne jest zatem wykrycie i analiza tych sprzężeń [Richardson 1991; Sterman 1989].

Problemy w modelach były konceptualizowane jako brak osiągnięć – tj. sytuacja, w której osiągnięcia sytuowały się poniżej poziomu aspiracji. Ważną częścią takiego modelu jest założenie, że poziom aspiracji dostosowuje się do ostatnich osiągnięć. W rezultacie modele te traktują organizacyjne uczenie się jako proces dwuetapowy. W pierwszym etapie organizacje dostosowują swoje zachowania, kiedy poziom osiągnięć jest poniżej poziomu aspiracji, a w drugim etapie – gdy chcą dostosować swoje aspiracje do osiągniętych wyników.

W związku z tym badania nad modelem poszły w dwóch kierunkach. Pierwszy kierunek badawczy, tj. dostosowanie osiągnięć do poziomu aspiracji, wywołał mniejsze zainteresowanie niż drugi. Drugi kierunek – dostosowanie behawioralne (*behavioral adjustment*) – badał, jak konieczność zlikwidowania luki między osiągnięciami a poziomem aspiracji wpływa na zmiany organizacyjne, poszukiwanie rozwiązań i podejmowanie ryzyka. Głównym stwierdzeniem tych podejść było, że dostosowanie behawioralne organizacji intensyfikuje się, kiedy osiągnięcia są poniżej poziomu aspiracji, i maleje, kiedy osiągnięcia przewyższają aspiracje.

### **3.3. Doświadczenia organizacyjne jako źródła uczenia się**

Wszystkie procesy organizacyjnego uczenia się bezpośrednio lub pośrednio opierają się na doświadczeniu. Badania nad organizacyjnym uczeniem się poszukiwały odpowiedzi na pytanie, jak różne typy doświadczenia wpływają na to, kiedy i czego uczą się organizacje. Wymieniano tutaj m.in.: doświadczenia rzadkie, występujące sporadycznie, doświadczenia niszczące, doświadczenia różnorodne.

Uczenie się z rzadkich doświadczeń, takich jak wypadki w zakładach produkcyjnych, katastrofy, klęski żywiołowe, wiązało się z opracowaniem rutyn, procedur, które można by zastosować w przypadku zaistnienia podobnych sytuacji.

Doświadczenia niszczące (*disrupted experience*), np. zmiany strategiczne i bankructwa firm, powodowały zmiany w rdzennych rutynach (*core routines*) i wiązały się z utratą kompetencji, zerwanymi relacjami z otoczeniem itp., co z kolei wiązało się z koniecznością poszukiwania nowych rozwiązań.

Trzeci typ doświadczenia wiązał się z ich różnorodnością. Umiarkowany poziom różnorodności uznano za najbardziej sprzyjający uczeniu się. Niski poziom różnorodności jest za mało stymulujący, natomiast wysoki poziom różnorodności doświadczeń prowadzi do przeciążenia w postrzeganiu i braku zrozumienia zachodzących zmian.

### 3.4. Ograniczenia w procesie uczenia się

Jednym ze spostrzeżeń wynikających z analizy procesów uczenia się było stwierdzenie, że uczenie się jest procesem samoograniczającym [Levinthal, March 1993, s. 95-112]. Prototypowym procesem samoograniczającego uczenia się jest pułapka kompetencyjna (*competency trap*) [Levitt, March 1988]. Organizacje mogą wpaść w tę pułapkę, kiedy zwroty (*returns*) ze stosowania rutyn są dostatecznie duże, na tyle zadowalające, aby zapobiegać eksperymentom w poszukiwaniu alternatywnych rozwiązań. W związku z tym stosuje się nadal dotychczasowe sprawdzone rutyny, bazuje na dotychczasowych kompetencjach, mimo że wymagają one zmian. Brak zmian w odpowiednim czasie prowadzi do niepowodzeń będących następstwem działań rutynowych, tj. pułapki kompetencyjnej. Inne rodzaje analizowanych pułapek to pułapka niepowodzenia (*failure traps*) czy pułapka kodyfikacji (*codification traps*).

Innym powodem samoograniczeń w procesie uczenia się jest problem ścierania się dwóch rodzajów uczenia się, tj. uczenia się eksploatującego dotychczasową wiedzę i uczenia poszukującego nowych rozwiązań. Problem ten był przedmiotem znaczącego badania Marcha [1991]. Rozróżnił on dwa sposoby adaptacji: eksplorację i eksploatację.

Eksploatacja oznacza powtórne wykorzystanie istniejącej wiedzy i inkrementalne dostosowanie, podczas gdy eksploracja obejmuje eksperymentowanie, podejmowanie ryzyka, wprowadzanie innowacji. March uważał, że organizacje stają wobec wyboru między tymi dwoma sposobami uczenia się. Eksploatacja przeważa nad eksploracją tym, że cechuje się większą pewnością, szybkością, prawdopodobieństwem i jasnością sprzężenia zwrotnego, co sprawia, że jest bardziej atrakcyjna dla podejmujących decyzje, w przeciwieństwie do powolnej, nieprecyzyjnej i niepewnej co do zwrotów/osiągnięć eksploracji. Eksploracja wiąże się z procesami innowacyjnymi, w wyniku których firma się zmienia, poszerza swój kapitał wiedzy. Obejmuje ona zarówno wewnętrzne tworzenie wiedzy, jak i nabywanie wiedzy istniejącej na zewnątrz.

W praktyce rozróżnienie między eksploracją i eksploatacją nie jest tak jasne jak w teorii [Grant 2011, s. 211-213].

### **3.5. Uczenie się poprzez utrwalanie wiedzy organizacyjnej**

Uczenie się organizacji poprzez utrwalanie wiedzy oznacza, że organizacje zdobywają doświadczenie, na jego podstawie formułują wnioski, które następnie kodują w organizacyjne rutyny, takie jak: prawa, procedury, konwencje, technologie, strategie [Levitt, March 1988]. Kodując wiedzę w rutynach, organizacje mogą zatrzymać, dzielić i ponownie używać rozwiązań znalezionych w przeszłości. Rutyny zabezpieczają działania organizacji w efektywność i rzetelność. Mogą pomóc naprawić ograniczenia poznawcze jednostek [Heath, Larrick, Klayman 1998, s. 1-37]. Pojęcie utrwalania jest tutaj rozumiane jako proces uczenia się, jako działalność (*learning activity*), a nie wynik uczenia się. Zakodowane rozwiązania mogą bowiem z czasem stać się nieodpowiednie do nowych sytuacji, mogą też narażać organizacje na nieumyślny wypływ ważnej wiedzy do konkurentów. Utrwalanie wiedzy organizacyjnej nie oznacza bezpośredniego, stałego i dosłownego kopiowania doświadczeń w rutyny. Nieciągłość w procesie kodowania prowadzi do złożonych wzajemnych oddziaływań między wiedzą zakodowaną i wiedzą jeszcze niezakodowaną. Badania empiryczne sugerują, że wiedza zakodowana stabilizuje prawa, podczas gdy wiedza jeszcze niezakodowana destabilizuje prawa [March, Schulz, Zhou 2000].

### **3.6. Uczenie się poprzez ewoluowanie wiedzy**

Podejście to różni się od utrwalania wiedzy poprzez szersze skupienie się na procesach zmian w wiedzy organizacyjnej. Zmiany wiedzy organizacyjnej są postrzegane jako systemowe, zamierzone i samowzbudzające się, a nawet przypadkowe, chaotyczne i niezamierzone. Podejście ewolucyjne odgrywa również ważną rolę w modelach łączenia wiedzy [Nahapiet, Ghoshal 1998; Buckley, Carter 1998], tworzenia wiedzy [Nonaka 1994] i komunikacji organizacyjnej [West, Meyer 1997; Szulanski 1996].

Podstawowym założeniem w tym podejściu jest to, że ewolucja wiedzy zależy od aktualnych i potencjalnych związków między elementami wiedzy. Wiedza organizacyjna nie jest kolekcją izolowanych elementów. Poszczególne części wiedzy są wcielane we wzajemnie powiązaną sieć innych części, tworząc kontekst dla zmian wiedzy. Zmiany w niektórych częściach struktury wiedzy uruchamiają zmiany w innych, powiązanych lub podobnych częściach [March, Schulz, Zhou 2000]. Wzrost bazy wiedzy organizacyjnej znacząco zależy od ustalenia stopnia powiązania między wcześniejszą, aktualną i nową wiedzą. Ustalenie powiązań między elementami wiedzy jest prawdopodobnie jednym z najważniejszych źródeł innowacji w organizacji. Kombinowanie wiedzy pozwala na zachowanie przewagi konkurencyjnej, jak też na utrudnianie jej naśladownictwa przez konkurentów.



### 3.7. Modele procesów organizacyjnego uczenia się

W latach 90. ubiegłego wieku powstało wiele znanych modeli przedstawiających proces organizacyjnego uczenia się. Charakteryzowały się one bardzo różnymi perspektywami analizy procesu uczenia się. Można na przykład wyróżnić analizę z punktu widzenia rodzajów procesów składających się na organizacyjne uczenie się (model Hubera) [1991], z punktu widzenia poziomów uczenia się organizacji (model Crossan, Lane'a, White'a [1999], z punktu widzenia rodzajów wiedzy i interakcji, jakie między nimi zachodzą (model konwersji wiedzy ukrytej w wiedzę dostępną Nonaki i Takeuchiego) [1995], z punktu widzenia wykorzystania koncepcji kluczowych kompetencji i kluczowych umiejętności, model źródeł wiedzy [Leonard-Barton 1995], i wiele innych opisywanych w literaturze przedmiotu. Ich wielość podkreśla złożoność problematyki organizacyjnego uczenia się.

Organizacyjne uczenie się rozumiane jako proces rozwoju wiedzy znalazło swoje odbicie w kompleksowym modelu G.P. Hubera [1991]. W modelu tym organizacyjne uczenie się składa się z czterech procesów tj.: pozyskiwania informacji i wiedzy, ich dystrybucji, interpretacji i przechowywania. Szczególnie cenne wydaje się podkreślenie roli dwóch ostatnich procesów. Zdaniem Hubera im więcej różnorodnych interpretacji powstaje w wyniku analizy pozyskanych informacji, w tym większym stopniu organizacja się uczy, gdyż zwiększa się zakres jej potencjalnych zachowań. Istotne jest zwrócenie uwagi na podproces oduczania się w procesie interpretacji, rozumiany jako odrzucenie nieaktualnej, a przez to błędnej i zbędnej wiedzy i informacji. Jakość i efektywność organizacyjnego uczenia się zależy od możliwości przechowywania informacji i wiedzy, czyli od pamięci organizacyjnej, z której można czerpać w dowolnym momencie. Autor podkreślił w modelu znaczenie rozwoju systemów komputerowych, włączając je jako czynnik kształtowania pamięci organizacyjnej.

Model Crossan i in. [1999] rozpatruje uczenie się organizacji jako proces wielopoziomowy, obejmujący uczenie się na poziomie jednostki, grupy oraz całej organizacji. Uczenie się na tych poziomach zachodzi w wyniku procesu socjalizacji i procesów psychologicznych, takich jak intuicja, interpretacja, integracja i instytucjonalizacja. Autorzy modelu zakładają, że organizacyjne uczenie się odbywa się z poziomu jednostki (procesy intuicyjne i interpretacyjne) poprzez poziom grupy (procesy interpretacyjne i integracyjne) do poziomu organizacji (procesy integracyjne i instytucjonalizacji) i ma głównie eksploracyjny charakter. Równolegle zachodzą procesy uczenia się na zasadzie sprzężenia zwrotnego z poziomu organizacyjnego do poziomu jednostki o charakterze eksploatacyjnym. Ścieranie się procesów eksploracyjnych z eksploatacyjnymi, napięcie wywołane między nimi wpływa na dynamikę uczenia się organizacji.

Japoński model tworzenia (kreowania) wiedzy oparty jest na koncepcji „spirali wiedzy”. Jego twórcy I. Nonaka i H. Takeuchi podzielili wiedzę na dwie kategorie: wiedzę cichą (ukrytą) i wiedzę dostępną (formalną) [1995]. Wiedza cicha to taka,

którą wykorzystujemy na co dzień, chociaż nie potrafimy do końca wyjaśnić jej istoty, przez co jej formalizacja i przekazywanie innym są utrudnione. Wiedza dostępna inaczej, formalna, to ta część wiedzy cichej, którą udało się sformalizować, a tym samym można ją systematyzować i przekazywać innym pracownikom, jednostkom w ramach organizacji i na zewnątrz. W modelu tym wiedza organizacyjna tworzona jest w wyniku stałej i dynamicznej interakcji zachodzącej między wiedzą cichą i dostępną. Proces tworzenia wiedzy ma charakter spiralny, rozpoczyna się na poziomie indywidualnym i przenoszony jest ku górze na poziom organizacyjny

Model tworzenia wiedzy w ujęciu I. Nonaki i H. Takeuchiego jest powtarzającym się cyklem, obejmującym cztery procesy zamiany wiedzy cichej w dostępną [2000, s. 85-95]:

- zamiana wiedzy cichej w wiedzę cichą – socjalizacja, przystosowanie lub inaczej uspołecznienie wiedzy, polega na bezpośrednim pozyskiwaniu wiedzy od innych poprzez naśladowanie, obserwację, praktykę bez konieczności użycia języka (uczenie się od mistrza); podstawą do zdobycia wiedzy cichej jest doświadczenie indywidualne oraz kształtowanie wspólnego doświadczenia,
- zamiana wiedzy cichej w wiedzę dostępną – eksternalizacja (uzewnętrznienie), dzięki wykorzystaniu metafor, analogii, pojęć, hipotez, modeli; zachodzi poprzez dialog lub myślenie zbiorowe w toku procesów wypracowywania idei; jest kluczowym procesem tworzenia wiedzy, gdyż dostarcza nowych pomysłów, opartych na wiedzy cichej,
- zamiana wiedzy dostępnej w wiedzę dostępną – kombinacja, obejmuje porządkowanie, systematyzowanie oraz łączenie różnych składników wiedzy dostępnej, może prowadzić do powstania nowej wiedzy,
- zamiana wiedzy dostępnej w wiedzę cichą – internalizacja (uwewnętrznienie), sprowadza się do przekształcenia formalnej wiedzy dostępnej do poziomu jednostkowej wiedzy cichej (ukrytej).

W każdym z tych procesów następuje doskonalenie wiedzy, a więc wznoszenie jej na krzywej spirali.

Model „źródeł wiedzy” D. Leonard-Barton z Harvard Business School oparty jest na istnieniu i współdziałaniu pięciu elementów: podstawowych umiejętności, wspólnego rozwiązywania problemów, implementacji i integracji nowych narzędzi i technologii, eksperymentowaniu i importowaniu wiedzy z zewnątrz [Leonard-Barton 1995].

Elementem spajającym całość w spójny system zarządzania wiedzą są podstawowe umiejętności. Umiejętności te wykształciły się w wyniku pracy zespołowej, wspólnego rozwiązywania problemów, które nadal determinuje skuteczność i ekonomiczność działań w tym obszarze. Implementacja i integracja nowych narzędzi i technologii oraz możliwości eksperymentowania są źródłem nowych doświadczeń i pomysłów w procesie gromadzenia wiedzy. Ze względu jednak na tempo postępu technicznego, społecznego oraz koszty związane z badaniami, a także inne ograniczenia, gromadzona wiedza musi być dość często uzupełniana importem wiedzy z zewnątrz.

#### 4. Organizacyjne uczenie się *versus* organizacja ucząca się

W połowie lat 90. zaczęto stosować w literaturze przedmiotu rozróżnienie między pojęciami organizacyjnego uczenia się (*organizational learning*) i organizacji uczącej się (*learning organization*), używanymi do tej pory zamiennie. Organizacyjne uczenie się koncentruje się na procesach uczenia się na poziomie organizacji, odpowiada na pytania: na czym polega organizacyjne uczenie się, jakie są jego uwarunkowania, czego się uczą organizacje, jak się uczą, od kogo się uczą? Dominuje ujęcie opisowe. Natomiast w koncepcjach organizacji uczącej się uwaga koncentruje się na poszukiwaniu recepty na zbudowanie takiej organizacji, którą można nazwać organizacją uczącą się z wyraźnym nastawieniem na możliwości aplikacji.

Pojęcie organizacji uczącej się spopularyzował w 1990 roku P. Senge, formułując pięć grup czynników, tzw. pięć dyscyplin charakterystycznych dla takiej organizacji [Senge 1990]. Są to: mistrzostwo osobiste, wspólnie podzielane modele myślowe, budowanie wspólnej wizji przyszłości, zespołowe uczenie się oraz nadrzędna dyscyplina – myślenie systemowe. Od tej pory wielu naukowców wykorzystywało koncepcję P. Senge'a jako katalizator rozwoju narzędzi, które miały ułatwić jej aplikację. Istotna w tych poszukiwaniach była koncentracja na osiąganiu równowagi poprzez podejście od wewnątrz do zewnątrz (*inside – out*).

Koncepcja organizacji uczącej się dotyczy spraw podstawowych dla organizacji, tj. jej trwania. Nie oznacza to jednakże trwania w niezmienionej postaci, ale trwania tj. egzystencji na rynku, dzięki umiejętności dostrzegania i wprowadzania potrzebnych ku temu zmian. Organizacja ucząca się „to organizacja, która ciągle rozszerza swoje możliwości kreowania własnej przyszłości. Takim organizacjom nie wystarczy tylko przetrwać. Uczenie się technik przetrwania lub, inaczej mówiąc, technik adaptacji jest ważne, a nawet konieczne. Ale w organizacji uczącej się nauka technik adaptacji musi być powiązana z uczeniem się znajdowania nowych rozwiązań, uczeniem się rozszerzającym nasze możliwości twórcze” [Senge 2000, s. 26]. Tryb niedokonany zawarty w określeniu organizacji uczącej się oznacza, że – jak napisał P. Senge – „nigdy nie można stwierdzić: »Jesteśmy organizacją uczącą się«, ale że korporacja jest tylko w stanie uprawiania dyscypliny uczenia się i osiąga lepsze lub gorsze rezultaty” [Senge 2000, s. 24]. Potrzeby związane z uczeniem się organizacji są zróżnicowane, co zależy od domeny, w której działa firma, a szczególnie tempa zmian technologii i stopnia złożoności produktów.

Istotą organizacji uczącej się jest zmiana sposobu myślenia ludzi, dobrowolność uczenia się, tworzenia nowej wiedzy. Kultura organizacji, włączając w to jej historię, wizję i misję, formalne i nieformalne polityki i procedury, formułuje kontekst dla działań jednostek, tworzy klimat bardziej lub mniej sprzyjający uczeniu się na poziomie jednostek, zespołów, całej organizacji oraz na poziomie międzyorganizacyjnym.

Istotą modelu P. Senge'a jest rozwijanie wymienionych pięciu dyscyplin we współdziałaniu. Tym, co spaja, integruje pozostałe dyscypliny, pozwala osiągnąć

efekty synergiczne, jest tytułowa piąta dyscyplina, tj. myślenie systemowe. Dzięki temu budowanie organizacji uczących się może być przedsięwzięciem systematycznym, a nie działaniem chaotycznym i przypadkowym. Choć wszystkie dyscypliny są ważne, jedna z nich ma charakter ukierunkowujący pozostałe, pozwala na wprowadzenie myślenia systemowego, które samo w sobie nie ma wymiaru celowości. Jest nią budowanie wspólnej wizji przyszłości, które pomaga organizacji uzyskać długofalową orientację, określić misję i cele, a także motywować do uczenia się. Aby osiągnąć cel kreowania organizacji uczącej się, konieczne jest uzyskanie synergii między możliwościami twórczymi i innowacyjnymi ludzi oraz możliwościami, jakie stwarza technologia informacyjna. Chodzi o to, aby odpowiedni pracownicy byli w stanie zastosować nowe technologie w kontekście ich dziedziny działania, a także aby byli w stanie ocenić, czy procedury stosowane w przedsiębiorstwie dotrzymują kroku dynamice zmian w ich otoczeniu.

Założenia formułowane przy opisie organizacji uczącej się dotyczą idealnej, modelowej sytuacji. Jest to szczególnie charakterystyczne dla modelu P. Senge'a. Koncepcja P. Senge wzbudziła szerokie zainteresowanie, dyskusję, ale też krytykę<sup>1</sup>. To, co wyróżnia tę koncepcję od innych tego typu propozycji, to podkreślenie, że „idea organizacji uczącej się musi realizować się od wewnątrz, na podstawie celów i aspiracji ludzi, których ma dotyczyć” [Pedler, Aspinwall 1999, s. 65].

Rzeczywistość gospodarcza, uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne działalności przedsiębiorstw odbiegają od ujęć modelowych, nie mówiąc o braku jednoznaczności, jeżeli chodzi o definicje słów kluczowych, tj. organizacji uczącej się i organizacyjnego uczenia się. Problem ten był niejednokrotnie podnoszony w literaturze [Garvin 1993].

Wykorzystanie rozróżnień między wymienionymi pojęciami w praktyce jest bardzo trudne, czy wręcz niemożliwe. Są one nadal stosowane zamiennie. Ma to swoje implikacje dla badań teoretycznych i empirycznych. W teorii mamy do czynienia z niejednoznacznością pojęć, wielością przedstawianych propozycji<sup>2</sup>, koncentracją na poszczególnych zagadnieniach zamiast na ujęciu całościowym. W praktyce występują trudności ze zrozumieniem rozwinięcia koncepcji i jej aplikacją.

Koncepcja organizacji uczącej się P. Senge'a jest jedną z propozycji dla zarządzania strategicznego, rozważającą warunki efektywnego funkcjonowania organizacji w długim okresie. Wiąże się ona ze szczególnymi oczekiwaniami skierowanymi pod adresem menedżerów. Mają być oni przywódcami, liderami o szczególnych kompetencjach menedżerskich. Zbudowanie uczącej się organizacji wymaga od jej kierownictwa realizacji nowych ról i opanowania nowych umiejętności. Nacisk po-

<sup>1</sup> Na przykład D.A. Garvin [2006, s. 60] pisze, że zalecenia sformułowane przez P. Senge'a czy innych autorów, np. I. Nonaki, są zbyt abstrakcyjne, a wiele pytań nadal pozostaje bez odpowiedzi.

<sup>2</sup> Wspomniany wyżej D.A. Garvin zaproponował pięć płaszczyzn, na których działają organizacje uczące się: systematyczne podejście do rozwiązywanych problemów, eksperymentowanie z nowymi metodami, wyciąganie wniosków z własnych i cudzych doświadczeń, przejmowanie dobrych rozwiązań od innych firm, przekazywanie wiedzy wewnątrz organizacji.

łożony na podejście systemowe i pracę zespołową oznacza nie tylko wspomnianą zmianę ról kierowników, ale też pozostałych pracowników. Każdy z pracowników w uczącej się organizacji uczestniczy w identyfikacji i rozwiązywaniu problemów firmy, dąży do doskonalenia i zwiększania zdolności organizacji do innowacji i do utrzymania przewagi konkurencyjnej. Wymaga to integracji pracowników z firmą, zaangażowania w pracę i zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności. Ze strony kierownictwa przedsiębiorstwa powinno nastąpić delegowanie uprawnień do podejmowania działań wykraczających poza zakres zwykłych zadań i obowiązków pracowników oraz stwarzanie bardziej partnerskich stosunków współpracy. Wiąże się to również z rezygnacją z tradycyjnych, hierarchicznych struktur organizacyjnych.

Jako dalszy etap uczącej się organizacji pojawiła się koncepcja organizacji inteligentnej, która wykorzystuje istniejące formy zespołowego uczenia się, stwarzając uczestnikom psychologiczne, metodologiczne i technologiczne warunki do włączenia ich wiedzy do organizacyjnego działania [Śliwa 2001, s. 7]. W koncepcji tej istotną rolę odgrywa modelowanie komputerowe i symulacja w rozwiązywaniu organizacyjnych problemów.

## 5. Zarządzanie wiedzą

Zmiany, jakie nastąpiły i nadal mają miejsce w otoczeniu organizacji w ostatnich dwóch dekadach, takie jak nasilenie się procesów globalizacyjnych, ogromny rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych, przepływy towarów, kapitału, ludzi na niespotykaną wcześniej skalę, wdrożenie nowych form prowadzenia biznesu poprzez tworzenie wirtualnych przedsiębiorstw, rozwój sieci itp. powodują, że zmieniają się zasadniczo uwarunkowania funkcjonowania organizacji [Olszewska 2001]. W tych nowych uwarunkowaniach nie wystarczają pozyskiwanie i utrwalanie wiedzy. Wobec ogromu informacji i wiedzy potrzebne są rozwiązania całościowe, związane z zarządzaniem tym zasobem. Wydaje się, że ten kierunek – zarządzanie wiedzą – zdominował badania nad organizacyjnym uczeniem się na początku XXI wieku.

Początki zarządzania wiedzą sięgają drugiej połowy lat osiemdziesiątych. Za datę narodzin tej koncepcji przyjmuje się rok 1987, w którym odbyła się konferencja *Managing the knowledge assets into 21st. century* [Kowalczyk, Nogalski 2001, s. 41]. Termin „zarządzanie wiedzą” (*knowledge management*) znalazł szersze zastosowanie w latach dziewięćdziesiątych, co było zasługą przede wszystkim firm consultingowych, poszukujących źródeł przewag konkurencyjnych dla swoich klientów [Strojny 2000].

Za istotny moment w rozwoju tego podejścia można uznać propozycję modelu bazującego na doświadczeniach i rozwiązaniach stosowanych w praktyce, to jest model procesowy zarządzania wiedzą [Davenport, Prusak 1998]. Model Davenporta i Prusaka, zaproponowany w książce *Working knowledge* [1998], opiera się na podejściu procesowym i obejmuje trzy procesy zarządzania wiedzą, tj. tworzenie

wiedzy, jej kodyfikację i transfer. Ponieważ wiedza może być tworzona zarówno wewnątrz organizacji, jak i poza nią, pierwszy proces musi uwzględniać tworzenie warunków wewnątrz organizacji oraz możliwości jej nabycia z zewnątrz poprzez zakup, przejmowanie przedsiębiorstw, wchodzenie w alianse strategiczne, wspierania ośrodków naukowych itd. Proces kodyfikacji wiedzy ma na celu ułatwienie dostępu do wiedzy tym osobom, które jej potrzebują. Chodzi o takie rozwiązania, które pozwolą tak przekształcić wiedzę, aby można ją było łatwo i szybko znaleźć i przyswoić. Do kodyfikacji wykorzystuje się komputery – wiedza firmy jest przechowywana w elektronicznych bazach danych. Kodyfikacja jest preferowana przez duże korporacje oraz organizacje mające do czynienia z powtarzającymi się podobnymi problemami. Innym sposobem przechowywania wiedzy jest jej personalizacja, w tym przypadku najważniejszym czynnikiem są ludzie, a wiedza jest rozpowszechniana przez kontakty międzyludzkie. Z kolei proces transferu wiedzy obejmuje dwa rodzaje działań: transmisję i absorpcję, przy czym niezbędne jest wystąpienie obu tych procesów. Proces tworzenia wiedzy dostarcza przedmiotu transferu, natomiast proces kodyfikacji umożliwia i ułatwia jego przebieg. Jako przykład transferu wiedzy można podać metodologię benchmarkingu czy strategię aliansów, które w procesie uczenia się przedsiębiorstwa wykorzystują doświadczenie, wiedzę i umiejętności innych organizacji.

Procesy rozprzestrzeniania się wiedzy organizacyjnej wewnątrz organizacji i między nimi zależą od potencjału absorpcyjnego, który oznacza możliwości organizacyjne nabycia, przyswojenia i wykorzystania wiedzy zewnętrznej. Jest to ważne dla zrozumienia, dlaczego firmy inwestują w zasoby wiedzy. Firmy z większymi zasobami wiedzy łatwiej absorbują wiedzę i osiągają z niej korzyści.

Poyskiwanie wiedzy z otoczenia odbywa się poprzez uczenie się od innych (nabywanie licencji, franchising, benchmarking), uczenie międzyorganizacyjne od dostawców i z nimi, a także odbiorcami, konkurentami i innymi organizacjami poprzez kooperację, współpracę w ramach joint ventures, aliansów strategicznych czy współdziałanie w sieciach.

Kanały rozprzestrzeniania wiedzy mogą być oficjalne lub nieoficjalne, osobowe lub bezosobowe. Sposoby nieoficjalne sprzyjają socjalizacji wiedzy, jednak nie są skuteczne w skali całej firmy. Sposoby oficjalne ułatwiają dotarcie do większej grupy odbiorców, ale mogą hamować kreatywność. Kanały osobowe umożliwiają dzielenie się wiedzą ujawniającą się w określonym kontekście. Z kolei kanały bezosobowe dobrze sprawdzają się w przypadku wiedzy jawnej, którą można łatwo przenieść [Zander, Kogut 1995, s. 76-92].

W trakcie badań nad przenoszeniem, utrwalaniem, rozprzestrzenianiem nowej wiedzy wewnątrz organizacji między jej poszczególnymi jednostkami zauważono trudności spowodowane czynnikami technicznymi i kosztowymi. Brak zdolności absorpcyjnych w odniesieniu do transferu wiedzy wewnątrz organizacji był postrzegany jako składnik „lepkości” wiedzy [Hippel 1994; Szulanski 1996].

W teorii zarządzania wiedzą można wyróżnić dwa trendy [Kasprzak 2001]. Pierwszy, rozwijany głównie w USA, wywodzi się z zarządzania informacją oraz systemami informatycznymi i jest preferowany przez informatyków i teoretyków systemu. Drugi, rozwijany przede wszystkim w Niemczech, ma charakter wyraźnie humanistyczny. Traktuje zarządzanie wiedzą jako zarządzanie ludźmi, nosicielami tej wiedzy. Kategoria zarządzania wiedzą ma charakter integrujący podejście szkoły informatycznej i humanistycznej.

Ważnym problemem podnoszonym w związku z zarządzaniem wiedzą jest aspekt aplikacyjny. Autorzy proponują różne metodyki implementacji systemów zarządzania wiedzą, zwracając uwagę na uwarunkowania sukcesu bądź porażki w tym procesie [Wang, Chang 2007; Wong, Aspinwall 2004].

Literatura przedmiotu na ten temat i tematy pochodne – zarówno zagraniczna, jak i krajowa, jest bardzo bogata. Należy podkreślić, że w ostatnich latach w związku z wystąpieniem kryzysów gospodarczych i finansowych pojawiły się nowe wątki badające zależności między zarządzaniem wiedzą a czynnikami miękkimi, takimi jak: zaufanie, reputacja, kształtowanie relacji międzyorganizacyjnych.

## 6. Zakończenie

Syntetyczny przegląd dominujących zagadnień składających się na problematykę organizacyjnego uczenia się, dokonany w niniejszym opracowaniu, miał na celu uporządkowanie „z grubsza” wiedzy na ten temat oraz próbę znalezienia jakiegoś logicznego związku, wspólnego punktu w podejmowanych rozważaniach. Wydaje się, że jest nim sama koncepcja organizacyjnego uczenia się, będącego procesem złożonym, wielowątkowym, dynamicznym, który różni badacze próbują zrozumieć i wyjaśnić ze swojego punktu widzenia. Bogata literatura przedmiotu wymaga znacznie szerszych i pogłębionych badań, aby można było stwierdzić, czy ta konstatacja jest wystarczająca.

## Literatura

- Argyris C., Schon D.A., *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading, Addison Wesley 1978.
- Batorski J., *Organizacja efektywnie ucząca się*, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2002.
- Buckley P.J., Carter M., 1998, *Managing Cross Border Complementary Knowledge: The Business Process Approach to Knowledge Management in Multinational Firms*. Working Paper 98-2, Carnegie Bosch Institute, <http://cbi.gsia.cmu.edu/buckley/buckley.html> (5.04.2013).
- Di Bella A.J., Nevis E.C., Gould J.M., *Understanding Organizational Learning Capability*, „Journal of Management Studies” 1996, No. 33.
- Cohen M.D., *Individual Learning and Organizational Routine: Emerging Connections*, „Organization Science” 1991, Vol. 2, No. 1.

- Cohen M.D., Sproull L.E., *Editors' introduction*, „Organization Science” 1991, No. 2 (1).
- Crossan M., Lane H., White R., Djurfeldt L., *Organizational learning: Dimensions for a theory*, „International Journal of Organizational Analysis” 1995, No. 3(4).
- Crossan M., Lane H., White R., *An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution*, „The Academy of Management Review” 1999, Vol. 24, No. 3.
- Cyert R.M., March J.G., *A Behavioral Theory of the Firm*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1963.
- Davenport T.H., Prusak L., *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*, Harvard Business Press, Boston – Massachusetts 1998.
- Garvin D.A., *Budowanie organizacji uczącej się*, [w:] *Zarządzanie wiedzą*, Harvard Business Review, polska edycja, Helion, Gliwice 2006.
- Grant R.M., *Współczesna analiza strategii*, Oficyna, Warszawa 2011.
- Heath C., Larrick R.P., Klayman J., *Cognitive Repairs: How Organizational Practices can Compensate for Individual Shortcomings*, „Research in Organizational Behavior” 1998, Vol. 20.
- Hippel E. von, *Sticky Information and the Locus of Problem Solving: Implication for Innovation*, „Management Science” 1994, No. 4.
- Huber G.P., *Organizational learning: the contributing processes and the literatures*, „Organizational Science” 1991, Vol. 2.
- Jashapara A., *Zarządzanie wiedzą*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2006.
- Kasprzak T., *Organizacja wiedzy w świetle zachowań adaptacyjnych*, [w:] *Dziesięć lat transformacji gospodarki polskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2001.
- Kowalczyk A., Nogalski B., *Zarządzanie wiedzą. Koncepcje i narzędzia*, Difin, Warszawa 2001.
- Leonard-Barton D., *Wellsprings of Knowledge. Building and Sustaining the Sources of Innovation*, Harvard Business School Press, Boston 1995.
- Levinthal D., March J.G., *A Model of Adaptive Organizational Search*, „Journal of Economic Behavior and Organization” 1981, No. 2.
- Levinthal D.A., March J.G., *The Myopia of Learning*, „Strategic Management Journal” Winter 1993, Vol. 14.
- Levitt B., March J.G., *Organizational Learning*, „American Review of Sociology” 1988, Vol. 14.
- March J.G., *Exploration and Exploitation in Organizational Learning*, „Organization Science” 1991, No. 2.
- March J., Simon A., *Organizations*, John Wiley and Sons, New York 1958.
- March J.G., Olsen J.P., *The Uncertainty of the Past: Organizational Learning under Ambiguity*, „European Journal of Political Research” 1975, No. 3.
- March J.G., Schulz M., Zhou X., *The Dynamics of Rules: Change in Written Organizational Codes*, Stanford University Press, Stanford C.A. 2000.
- Mikuła B., *W kierunku organizacji inteligentnych*, Antykwa, Kraków 2001.
- Nahapiet J., Goshal S., *Social Capital, Intellectual Capital and the Organizational Advantage*, „Academy of Management Review” 1998, No 23 (2).
- Nelson R., Winter S., *An Evolutionary Theory of Economic Change*, Harvard University Press, Cambridge 1982.
- Nonaka I., *A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation*, „Organization Science” 1994, No. 1.
- Nonaka I., Takeuchi H., *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press, New York – Oxford 1995. Polska edycja: *Kreowanie wiedzy w organizacji. Jak spółki japońskie dynamizują procesy innowacyjne*, Poltext, Warszawa 2000.
- Olszewska B., *Współczesne uwarunkowania zarządzania strategicznego przedsiębiorstwem*, Wyd. Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław 2001.
- Olszewska B., *Organizacja ucząca się*, [w:] *Wybrane metody zarządzania współczesnym przedsiębiorstwem*, red. B. Olszewska, Wyd. Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2008.
- Pedler M.J., Aspinwall K., *Przedsiębiorstwo uczące się*, Petit, Warszawa 1999.



- Probst G., Raub S., Romhardt K., *Zarządzanie wiedzą w organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004.
- Quinn J.B., *Intelligent Enterprise*, Free Press, New York 1992.
- Richardson G.P., *Feedback Thought in Social Science and Systems Theory*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 1991.
- Rokita J., *Organizacja ucząca się*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice 2003.
- Rokita J., *Zarządzanie strategiczne. Tworzenie i utrzymywanie przewagi konkurencyjnej*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.
- Schulz M., *Organizational Learning*, University of Washington, Blackwell Publishers, 2001.
- Senge P.M., *The Fifth Discipline*, Doubleday, New York 1990.
- Senge P.M., *Piata dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 2000.
- Simon H.A., *A behavioral model of rational choice*, „Quarterly Journal of Economics” 1955, 69.
- Simon H.A., *Bounded rationality and organizational learning*, „Organization Science” 1991, No. 2 (1).
- Sterman J.D., *Modeling Managerial Behavior: Misperceptions of Feedback in a Dynamic Decision Making Experiment*, „Management Science” 1989, No. 35.
- Strojny M., *Zarządzanie wiedzą. Ogólny zarys koncepcji*, „Przegląd Organizacji” 2000, nr 2.
- Szulanski G., *Exploring Internal Stickiness: Impediments to the Transfer of Best Practices within the Firm*, „Strategic Management Journal” 1996, No. 17, Winter Special Edition.
- Śliwa K.R., *O organizacjach inteligentnych i rozwiązywaniu złożonych problemów zarządzania nimi*, Oficyna Wydawnicza WSM SIG, Warszawa 2001.
- Wang T.C., Chang T.H., *Application of consistent fuzzy preference relations in predicting the success of knowledge management implementation*, „European Journal of Operational Research” November 2007, Vol. 182.
- Weick K.E., Quinn R.E., *Organizational Change and Development*, „Annual Review Psychology” 1999, Vol. 50.
- West G.P. III; Meyer G.D., *Communicated Knowledge: A Learning Foundation*, „International Journal of Organizational Analysis” 1997, Vol. 5.
- Wong K.Y., Aspinwall E., *Knowledge management implementation frameworks: a review*, „Knowledge and Process Management” 2004, Vol. 11, No. 2.
- Zander U., Kogut B., *Knowledge and the Speed of Transfer and Imitation of Organizational Capabilities: An Empirical Test*, „Organization Science” 1995, No. 6.
- Zarządzanie wiedzą*, Harvard Business Review, polska edycja, Helion, Gliwice 2006.

## THEORETICAL TRENDS DOMINATING IN THE ISSUES OF ORGANIZATION LEARNING

**Summary:** In the study there is a chronological review of the issues that dominated in rich and multifaceted literature devoted to the issues of organizational learning. They constituted a kind of “milestones” and became an inspiration for further research. The synthetic overview was made in accordance with the division into three periods according to the following sequence: the beginnings of organizational learning – half of the twentieth century, a significant development in the 80’s and 90’s of the last century, with a particular distinguishing of the concept of “learning organization”, the first decade of the twenty-first century.

**Keywords:** organizational learning, learning organization, intelligent organization, knowledge management.