

Alicja BALCERAK*

AKCEPTACJA ZŁOŻONOŚCI W UCZENIU SIĘ ORGANIZACYJNYM

DOI: 10.21008/j.0239-9415.2020.081.01

Koncepcja uczenia się organizacyjnego (OL), mimo że ma już za sobą okres wzmożonego wzrostu popularności, nie straciła na aktualności i wadze. Mimo dość długiej historii badań nie istnieje spójna teoria uczenia się organizacyjnego. W pracy dokonano przeglądu czterech podejść do OL: behawiorystycznego, kognitywnego, konstruktywistycznego i społeczno-poznawczego. Ich porównanie z perspektywą nazwaną tu „złożonościową” (czyli związaną z traktowaniem organizacji jako systemu złożonego w rozumieniu teorii złożoności) wspiera tezę o rosnącej akceptacji złożoności w rozwoju teorii uczenia się organizacyjnego.

Słowa kluczowe: uczenie się, uczenie się organizacyjne, system złożony

1. WPROWADZENIE

Złożoność jest cechą systemów społeczno-gospodarczych, której obecnie raczej nikt nie kwestionuje. Jednak już interpretacje tej cechy mogą być różne. Za złożony bywa uznawany system, który jest skomplikowany, bo zawiera wiele elementów połączonych wieloma relacjami (jak np. komputer), ale również taki, w którym liczba elementów jest nie tylko trudna do ustalenia, ale wręcz mniej ważna od nieliniarnych relacji między nimi, zaś kluczowych cech systemu jako całości nie można przypisać żadnemu z nich. Ten drugi rodzaj systemów złożonych jest przedmiotem zainteresowania nauk¹ o złożoności.

* Politechnika Wroclawska, Wydział Informatyki i Zarządzania, ORCID: 0000-0002-4507-0497.

¹ Liczba mnoga („nauki”) jest tu zastosowana ze względu na brak monolitycznej teorii złożoności. Nauki o złożoności to kolekcja inspirowanych naukami przyrodniczymi podejść i teorii, takich jak np. teoria układów dysypatywnych (Prigogine, Stengers, 1984), teoria *autopoiesis* (Maturana, Varela, 1987) czy teoria systemów adaptatywnych (Holland, 1995).

Już od kilkudziesięciu lat nauki o zarządzaniu czerpią z ich dorobku. Można tu dostrzec dwa podejścia: twarde i miękkie. Zwolennicy podejścia twardego badają różne aspekty zarządzania poprzez budowę i badanie komputerowych modeli (najczęściej agencjkich), zaś zwolennicy podejścia miękkiego propagują myślenie w perspektywie złożoności (*complexity thinking*) oraz wykorzystanie pojęć i koncepcji teorii złożoności do budowania metafor modyfikujących postrzeganie systemów społeczno-gospodarczych. Nauki o złożoności, zwłaszcza teoria złożonych układów adaptatywnych, inspirują badaczy i praktyków zarządzania organizacjami jako perspektywa pomocna w badaniu i rozumieniu np. przywództwa (Uhl-Bien, Marion, 2009; Lichtenstein, Plowman, 2009), zmian organizacyjnych (Burnes, 2005), strategii (Stacey, 1995; Groot, Homan, 2012). Bez względu na kwalifikację tematyczną słowem kluczowym dla złożonościowych² koncepcji organizacji jest uczenie się – jako siła, która napędza koewolucję systemu i jego otoczenia (Antonacopoulou, Chiva, 2007).

Wydaje się więc, że inspirowana naukami o złożoności perspektywa byłaby szczególnie obiecującym ujęciem dla uczenia się organizacyjnego (*organizational learning*, OL) – koncepcji, która mimo już kilkudziesięcioletniej obecności w dyskursie i empirycznych badaniach organizacji pozostaje ciągle w fazie przedparadygmatycznej (czy też – jak ujmują to Popova-Nowak i Cseh (2015) – wieloparadygmatycznej). Jednak próby złożonościowych konceptualizacji OL są niezbyt liczne (Mitleton-Kelly, Ramalingam, 2011) i dalekie od zdominowania dyskursu. Mimo to kierunki rozwoju teorii uczenia się organizacyjnego zdają się sugerować, że wzrasta akceptacja złożoności w oglądzie organizacji i uczenia się, nawet jeżeli inspiracje teoriami złożoności nie są wyrażane *explicite*. Celem tego artykułu jest prezentacja argumentów na poparcie tej tezy, zaś droga do jego powstania znalazła odzwierciedlenie w strukturze pracy. Po przedstawieniu charakterystycznych cech systemu złożonego i konsekwencji oglądu organizacji jako takiego systemu rozważono aktualność tematyki (posługując się badaniami bibliometrycznymi i Google Trends). Następnie przedstawiono różne podejścia do konceptualizacji OL i porównano je z perspektywą złożonościową. Na podstawie tego porównania sformułowano wnioski końcowe.

2. ORGANIZACJA JAKO ZŁOŻONY SYSTEM ADAPTATYWNY

Najważniejsze cechy systemu złożonego można ująć następująco (Rotmans, Loorbach, 2009; Desai, 2010; Maguire, 2011):

² Przymiotnik „złożonościowy” jest neologizmem wprowadzonym tu w miejsce znacznie dłuższego alternatywnego sformułowania: „honorujący cechy system złożonego”.

- system złożony jest systemem otwartym;
- zachowanie systemu złożonego wynika z interakcji (materialnych, energetycznych, informacyjnych), w jakie wchodzi jego elementy; interakcje te tworzą długie i zapętłone łańcuchy zależności przyczynowo-skutkowych, dlatego zachowanie systemu złożonego ma charakter nieliniarny („słabe” przyczyny mogą powodować „mocne” skutki i odwrotnie);
- zdolność do samoorganizacji (rekonfiguracji wewnętrznych powiązań) i potencjał ewolucyjny systemu złożonego warunkuje siła interakcji wewnętrznych oraz interakcji z otoczeniem;
- systemy złożone mogą przejawiać trzy jakościowo różne typy zachowania: w przestrzeni stanów stabilnych zmiany są małe lub żadne, w przestrzeni stanów niestabilnych zmiany nie przejawiają żadnego widocznego uporządkowania, natomiast w przestrzeni granicznej stabilność łączy się z niestabilnością; system zachowuje się według pewnego wzorca, ale w sposób nieprzewidywalny co do szczegółów;
- systemy złożone opierają się redukcjonistycznej analizie ze względu na emergencję; zjawiska emergentne to takie, które – chociaż są obserwowane na poziomie makro – nie mogą być wydedukowane z poziomu mikro.

Niektóre systemy złożone są zdolne do adaptacji. Zajmuje się nimi teoria złożonych układów adaptatywnych (*complex adaptive systems* – CAS). Złożony układ (system) adaptatywny można opisać jako agregat złożony z wchodzących w interakcje elementów sprawczych (agentów), które – działając według własnego zestawu reguł (schematów) – mogą w sposób celowy wpływać na zachowanie się systemu jako całości. Agenty są zdolne do adaptacji, do zmiany swoich celów i schematów, czyli do uczenia się. Adaptacja agentów może wpłynąć na otoczenie systemu i spowodować w nim zmiany; zatem system i jego otoczenie koewoluują. Zdolność do interakcji, a konsekwentnie – do ewolucji i uczenia się, systemy adaptatywne zawdzięczają zróżnicowaniu strukturalnemu.

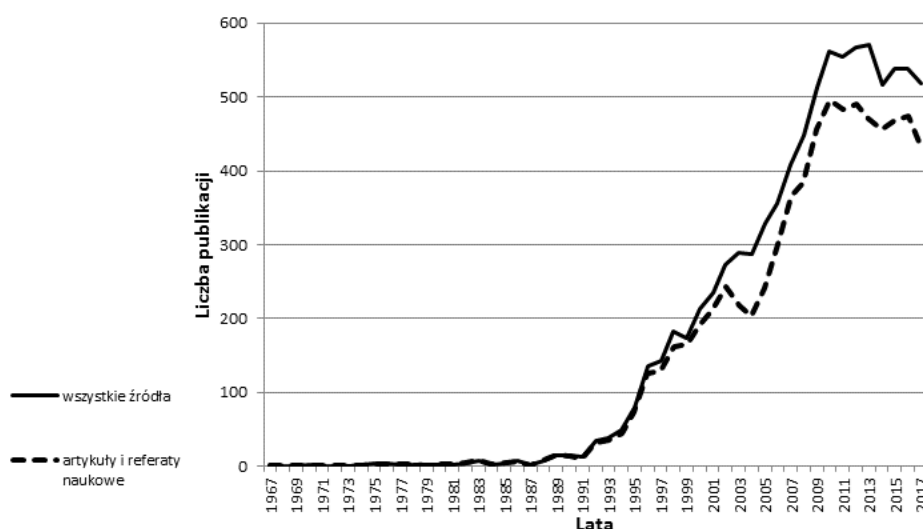
Gdy agentami są ludzie, wówczas mówi się o ludzkich złożonych systemach adaptatywnych (*human CAS*). Jest to szczególnie interesująca, a jednocześnie trudna poznawczo odmiana systemu złożonego, gdyż ludzie w swoich działaniach nie kierują się wyłącznie osobistymi krótkookresowymi celami, ale (również) prognozują, antycypują przyszłość, planują i działają, przyjmując szerszą perspektywę. Pamiętają przeszłość i kierują się wiedzą nie tylko wynikającą z własnych doświadczeń, ale również skodyfikowaną, a także regułami narzuconymi przez innych. Jednocześnie doświadczają emocji i błędów poznawczych, które mogą wpływać na ich zachowania co najmniej równie mocno jak racjonalne analizy.

Złożonościowy ogląd organizacji idzie w parze z pluralizmem poznawczym (Richardson, 2011), a badacze z tego nurtu raczej unikają polecenia specyficznych narzędzi i przepisów na sukces. Najbardziej uniwersalną zasadą jest akceptacja złożoności. Z właściwości systemów złożonych wynika, że dla życia, czyli samoorganizacji i ewolucji systemu złożonego, kluczowe są intensywne i znaczące połączenia, wielokierunkowe relacje pomiędzy jego elementami (agentami). Za kataliza-

tory ewolucji uważa się pielęgnowanie różnorodności, sprawną komunikację i szeroką partycypację w podejmowaniu decyzji (MacLean, MacIntosh, 2015; Hazy, 2011). Ważnym warunkiem innowacyjności jest zapewnianie przestrzeni swobody dla agentów; cele powinny być elastyczne, ewoluujące wraz z systemem, a reguły i procedury – również elastyczne, ewoluujące i proste (Rotmans, Loorbach, 2009).

3. UCZENIE SIĘ (W) ORGANIZACJI – TEMAT NADAŁ AKTUALNY?

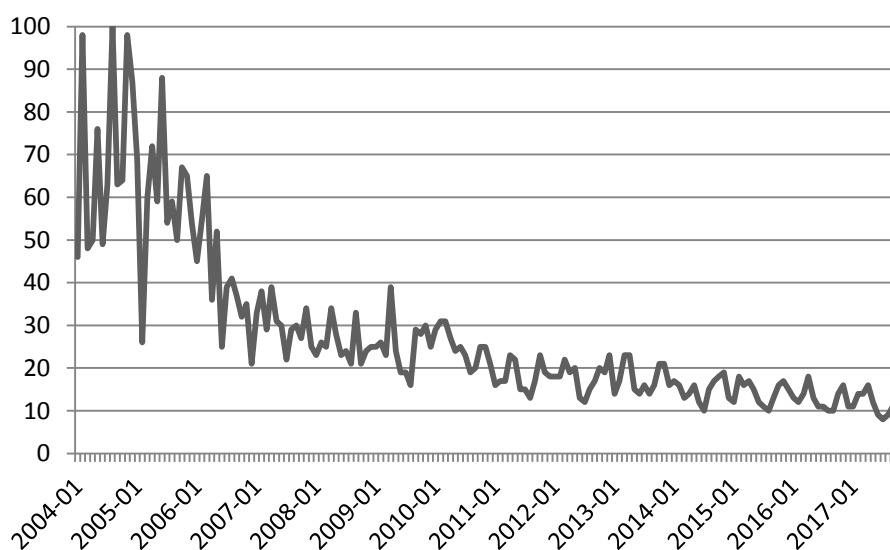
Wprawdzie pierwszą publikacją, w której użyto terminu *organizational learning*, był artykuł Cangelosiego i Dilla (1965), jednak za pionierską pracę z tej tematyki uznaje się książkę Cyerta i Marcha (1963). Gwałtowny wzrost zainteresowania problematyką uczenia się (w) organizacji nastąpił jednak dopiero trzydzieści lat później. Ten długi okres latencji ilustrują (rys. 1) wyniki badania bibliometrycznego, które przeprowadzono na bazie Scopus, wyszukując publikacje, w których fraza „organizational learning” występowała jako słowo kluczowe, w tytule lub w streszczeniu dokumentu³.



Rys. 1. Publikacje na temat uczenia się organizacyjnego – baza Scopus.
Opracowanie własne

³ Klucz wyszukiwania: TITLE-ABS-KEY („organizational learning” or „organisational learning”).

Na podstawie wykresów ujętych na rys. 1 można wysnuć wniosek, że okres intensywnego wzrostu popularności tej problematyki już się zakończył. Spadek zainteresowania – tym razem zainteresowania „oddolnego”, nieograniczonego do specjalistów i naukowców – tematyką uczenia się (w) organizacji, zdają się potwierdzać również wykresy Google Trends⁴ (rys. 2).



Rys. 2. Popularność hasła „organizational learning” według Google Trends.
Opracowanie własne na podstawie danych z trends.google.com

Wieszczenie końca zainteresowania uczeniem się organizacyjnym na podstawie wykresów przedstawionych na rys. 1 i 2 byłoby jednak błędem. Przede wszystkim – czas obecności tej tematyki w literaturze naukowej i branżowej jest zbyt długi, by uznać OL za przelotną modę, a obecny spadek zainteresowania – za początek końca tej idei. Ponadto sama diagnoza spadku zainteresowania też może być przedwczesna. Analiza danych bibliometrycznych, chociaż ciągle pozostaje główną metodą w badaniach na temat osadzania się idei w teorii organizacji i zarządzania (Madsen, Stenheim, 2014), nie gwarantuje trafnej diagnozy żywotności idei i jej wpływu na praktykę zarządzania (Heusinkveld, Benders, 2012; Balcerak, 2018). Jednym z powodów jest niejednoznaczność koncepcyjna i związana z tym żywot-

⁴ Google Trends ocenia popularność w sposób względny – w odniesieniu do największej (oznaczonej wartością 100). Na przykład wartość 50 oznacza połowę największej popularności. Jeżeli popularność hasła wynosiła mniej niż 1% największej wartości, przyjmuje się, że miała wartość 0.

ność interpretacyjna (*interpretative viability*) nowinek menedżerskich – ich otwartość na różne interpretacje jako warunek utrzymania się na rynku idei (Benders, van Veen, 2001). Fraza „organizational learning” jest kluczowa w szerszym dyskursie nobilitującym wagę uczenia się (w) organizacji, a obejmującym m.in. zarządzanie wiedzą oraz koncepcje organizacji uczącej się i organizacji inteligentnej. Z tego samego powodu nie powinno dziwić, że spada zainteresowanie tak ogólnym terminem jak „uczenie się organizacyjne” wśród użytkowników wyszukiwarki Google; wynika to zapewne z troski o ograniczenie odpowiedzi do konkretnego aspektu.

Reasumując, uczenie się organizacyjne jest tematem już długo obecnym w naukach o zarządzaniu, w pewnym okresie bardzo intensywnie eksploatowanym (modnym), i obecnie nie ma wystarczających podstaw, by przewidywać jego atrofie.

4. UCZENIE SIĘ (W) ORGANIZACJI – MNOGOŚĆ PERSPEKTYW

Mimo długiej już historii badania dotyczące uczenia się organizacyjnego cechują się różnorodnością koncepcyjną i teoretyczną oraz związanymi z nią sporami definicyjnymi. W czasach intensywnego wzrostu zainteresowania piśmiennictwo z nurtu OL określane było jako dżungla (Prange, 1999) i pole nieporozumień (Chiva, Alegre, 2005), a kolejne lata badań raczej zwiększały różnorodność podejść, niż przybliżały do spójnej, powszechnie akceptowanej teorii. Najczęściej powoływane przyczyny tego stanu rzeczy są następujące:

- różnorodne ugruntowanie teoretyczne autorów badających fenomen uczenia się organizacyjnego (psychologia, teorie organizacji, teoria systemów, ekonomia, socjologia, andragogika) (Romme, Dillen, 1997);
- w ramach nauk o organizacji – różnorodne tradycje badawcze (paradygmaty) wpływające na sposób postrzegania i badania OL (Karataş-Özkan, Murphy, 2010; Popova-Nowak, Cseh, 2015);
- różnorodność teorii uczenia się inspirujących poszczególne podejścia do OL (Mitleton-Kelly, Ramalingam, 2011; Shipton, DeFillippi, 2011);
- wiele poziomów analizy OL (indywidualny, grupowy, organizacyjny, międzyorganizacyjny) i różnorodnie (jeżeli w ogóle) wyjaśniane związki pomiędzy nimi (Brandi, Elkjaer, 2011; Crossan, Maurer, White, 2011).

Wspomniana już pionierska praca na temat uczenia się organizacji (Cyert, March, 1963) już samym tytułem (*A behavioural theory of the firm*) sygnalizowała **behawiorystyczne** ujęcie uczenia się rozumianego jako zmiany zachowania w odpowiedzi na zewnętrzne bodźce i w celu zaspokojenia potrzeb. Uczenie się organizacji to według Cyerta i Marcha dostosowywanie się organizacji do zmian w otoczeniu poprzez zmiany celów, reguł i procedur. Procedury stanowią „pamięć organizacyjną” (Cyert, March, 1963, 101), która umożliwia transfer efektów uczenia się z przeszłości do bieżących warunków. W tym behawiorystycznym ujęciu uczenia

się organizacyjnego podstawowym poziomem analizy jest poziom organizacyjny. Uczenie się indywidualne jest instrumentem w osiągnięciu instytucjonalnych celów, tak więc ich zachowania, regulowane normami i procedurami, są raczej skutkiem niż źródłem uczenia się organizacyjnego.

Uczenie się jednostek, a ściślej – ich procesy i modele myślowe, są natomiast kluczowe dla uczenia się organizacyjnego w perspektywie **kognitywnej**. Reprezentujący ten nurt Argyris i Schön definiowali uczenie się jako wykrywanie i korektę błędów. W ich modelu, nazwanym uczeniem się w pojedynczej pętli (Argyris, Schön, 1974), ponad uczenie się dostosowawcze (działanie → ocena → korekta działania) jest stawiane uczenie się głębokie (w podwójnej pętli), dzięki któremu doświadczenie wpływa na działanie pośrednio, poprzez zmianę modelu myślowego. Efekt tego wpływu może być bardziej radykalny niż przy uczeniu się dostosowawczym – z porzuceniem dotychczasowych celów włącznie. Zmiana modelu myślowego może, ale nie musi manifestować się w działaniu. Działaniu towarzyszy niższy poziom refleksji (*reflection in action*), która wpływa na jego przebieg, acz jest niezwerbalizowana i często nieuświadomiona. Z kolei refleksja nad działaniem (*reflection on action*) ma charakter retrospektywny, obejmuje krytyczną analizę ex post strategii, przebiegu i sensu zakończonego działania i to ona jest kluczowa dla uczenia się i rozwoju (Schön, 1983).

W modelach Argyrisa i Schöna (1974) uczenie się na poziomie organizacji to uczenie się jednostek „w imieniu” organizacji, przy czym jednostkami, których uczenie się ma kluczowy wpływ na organizację, są menedżerowie. W innych kognitywnych ujęciach poziom makro uczenia się organizacyjnego bywał konceptualizowany jako swoiste rozszerzenie modelu uczenia się indywidualnego na całą organizację, traktowaną jak otwarty i wyposażony w pamięć system przetwarzania informacji. Jak ujął to Hedberg (1981, 6), „organizacje nie mają umysłów, ale mają systemy poznawcze i pamięć. Tak jak ludzie kształtują swoje osobowości, nawyki, przekonania, tak organizacje wypracowują poglądy i ideologie. Członkowie przychodzą i odchodzą, zmienia się kierownictwo, lecz pamięć organizacyjna przechowuje pewne zachowania, mapy poznawcze, normy i wartości”.

Konstruktywistycznie rozumiane uczenie się to nieustająca konstrukcja osobistej wiedzy – dzięki doświadczeniu, które powstaje w społecznym kontekście i któremu towarzyszy krytyczna refleksja (kwestionowanie założeń). Uczenie się jest procesem raczej praktycznym niż poznawczym (Elkjaer, 2004). Tym, czym dla kognitywnych konceptualizacji OL są procesy poznawcze, tym dla konstruktywistycznie zorientowanych ujęć stają się interakcje z innymi ludźmi, zachodzące w specyficznych kulturowych uwarunkowaniach. Konsekwentnie – kluczowym poziomem uczenia się (w) organizacji staje się poziom grupowy. Na proces uczenia się można wpłynąć wyłącznie poprzez jego kontekst, dlatego facylitowanie uczenia się dotyczy właśnie tego kontekstu, stwarzania warunków dla wspólnego działania i wspólnej refleksji. W tej perspektywie uczenie się jest integralną częścią życia organizacyjnego i pracy (Brandi, Elkjaer, 2011, 28).

Nurty konstruktywistyczny i kognitywny łączy koncentracja na uczeniu się głębokim. We wspomnianym już modelu Argyrisa i Schöna (1974) jest to uczenie się w podwójnej pętli, w pokrewnych conceptualizacjach definiowane jako uczenie się radykalne (Miner, Meziar, 1996), drugiego rzędu (Bateson, 1972) oraz transformacyjne (Mezirow, 1991). Uczenie się transformacyjne jest związane ze zmianą ramy odniesienia (zespołu założeń i oczekiwań, poprzez który filtrujemy wrażenia zmysłowe), która predysponuje intencje i cele uczącego się i kształtuje tym samym jego percepcję, interpretację, odczucia i nastawienia. Umożliwia jej krytyczną refleksję, czyli „proces krytycznej ewaluacji treści, przebiegu i przesłanek działań w celu interpretacji i nadawania znaczeń doświadczeniu” (Mezirow, 1991, 104). To ujęcie uczenia się aplikowano w wielu specyficznych i docenianych metodykach aktywizacji uczenia się na poziomie zespołowym i w środowisku pracy, jak np. wspólnoty praktyków (Wenger, 1998) czy *action learning* (Revans, 1982), których istotnymi elementami są doświadczenie i krytyczna grupowa refleksja.

Efektom konwergencji ujęć konstruktywistycznych i poznawczych jest nurt **społeczno-poznawczy**, który cechuje się czerpaniem z różnych teorii uczenia się, koncentracją na zmianach o zarówno poznawczym, jak i behawioralnym charakterze, a także dążeniem do integracji uczenia się z poziomów indywidualnego, grupowego i organizacyjnego (Vera, Crossan, Apaydin, 2011). Przełomową próbą takiej integracji była propozycja modelu uczenia się organizacyjnego (Crossan, Lane, White, 1999). Model ten, znany pod nazwą 4I, opisywał cztery fazy uczenia się organizacyjnego: wyczuwanie (*intuiting*), interpretację (*interpreting*), integrację (*integrating*) i instytucjonalizację (*institutionalizing*). W pierwszej fazie na poziomie indywidualnym zachodzi wyczuwanie, czyli odkrywanie (domyślanie się) wzorców, formowanie poglądów i pomysłów na podstawie osobistego doświadczenia. Nazwa tego poziomu (wyczuwanie, *intuiting*) została wybrana, by podkreślić znaczenie, jakie mają dla tworzenia wiedzy procesy nieuświadomiane; są one „kluczowe w zrozumieniu, jak ludzie rozpoznają i rozumieją coś nowego, wcześniej niewyjaśnionego” (Crossan, Lane, White, 1999, 526). W fazie interpretacji uczący się nazywa, analizuje, objaśnia innym pomysły lub oglądy poprzez słowa lub działania. Podczas gdy poprzednia faza opierała się na intuicji, odczuciach, w tej uczący się wydobywa swoje idee z podświadomości, artykułuje je. Czyni to, modyfikując swój model myślowy i – ponieważ odbywa się to w społecznym kontekście – wpływając na modele myślowe innych. Faza ta łączy poziomy indywidualny i grupowy. W fazie integracji wypracowuje się wspólną wiedzę. W tej fazie, która przebiega na poziomach grupowym i organizacyjnym, kluczowe role odgrywają dialog i wspólne działania. Ostatnia faza to instytucjonalizacja, czyli implementacja efektów uczenia się w struktury, procedury, reguły, strategie. Jest to faza ostatnia z omówionych, ale nie finalna w procesie uczenia się organizacyjnego; zinstytucjonalizowane efekty zmian (czyli uczenia się organizacyjnego) tworzą kontekst, w którym rodzą się nowe pomysły i są odkrywane nowe znaczenia.

Ważną cechą tego modelu jest założenie o ciągłym i dynamicznym charakterze uczenia się organizacyjnego. Wyróżnione fazy przebiegają pomiędzy poziomami

indywidualnym, grupowym i organizacyjnym, co powoduje przepływ nowych pomysłów i idei z poziomu indywidualnego na organizacyjny, ale równocześnie – w przeciwnym kierunku – następuje przekazywanie efektów uczenia się organizacyjnego z poziomu organizacyjnego na poziomy grupowy i indywidualny.

5. PORÓWNANIE PERSPEKTYW TRADYCYJNYCH I PERSPEKTYWY ZŁOŻONOŚCIOWEJ

Jak już wspomniano, złożonościowe konceptualizacje uczenia się organizacyjnego nie tworzą jednej szkoły poznawczej, co jest spuścizną po stanowiących ich inspirację teoriach złożoności. Łączy je jednak zgoda na postrzeganie organizacji jako systemu złożonego. W tabeli 1 zaprezentowano porównanie tak rozumianej perspektywy złożonościowej z perspektywami omówionymi wyżej, czyli behawiorystyczną, kognitywną, konstruktywistyczną i społeczno-poznawczą.

Tabela 1. Uczenie się (w) organizacji – porównanie perspektyw

Perspektywa	Istota uczenia się	Mechanizm i efekty uczenia się (w) organizacji	Kluczowy poziom uczenia się organizacyjnego	Preferowany typ refleksji
1	2	3	4	5
Behawiorystyczna	zmiana zachowania, zmiana reguł	poziom organizacyjny – dostosowanie do otoczenia poziom indywidualny – zmiana zachowania poprzez dostosowanie do reguł i maksymalizację użyteczności	organizacyjny	towarzysząca zmianie dostosowawczej (uczenie się w pojedynczej pętli)
Kognitywna	wykrywanie i korekta błędów; zmiana modelu myślowego	poziom indywidualny – zmiana modelu myślowego poziom organizacyjny – zmiana celów, norm, strategii jako rezultat zmiany modeli myślowych decydentów	indywidualny	pożądana refleksja krytyczna, wyzwalamąca uczenie się głębokie (w podwójnej pętli)

tabela 1 cd.

1	2	3	4	5
Konstruktywistyczna (inspirowana konstruktywizmem społecznym)	ciągła konstrukcja wiedzy w kontekście społecznym	poziom indywidualny i zespołowy – konstrukcja i dekonstrukcja wiedzy osobistej dzięki działaniu w społecznym kontekście poziom organizacyjny – wspólnota przekonań, celów, znaczeń	zespołowy	krytyczna, obejmująca aspekty emocjonalne, zachodząca w społecznym kontekście (opowieści, dialog)
Społeczno-poznawcza (na podstawie modelu 4I)	czerpanie z różnych teorii	przebiegające między poziomowo procesy tworzenia wiedzy (eksploracja) i rozpowszechniania wiedzy skodyfikowanej (eksploatacja)	integracja poziomów (dla eksploatacji kluczowy pozostaje organizacyjny, dla eksploracji – indywidualny)	jw.
Złożonościowa (inspirowana naukami o złożoności)	na poziomie mikro: zmiana schematów na poziomie makro: zjawisko emergentne	efekt interakcji wewnętrznych i z otoczeniem systemu, warunk ewolucji i żywotności systemu (organizacji)	brak	rozproszona, ciągła; objawia się w „dialogicznych epizodach”

Opracowanie własne.

Uczenie się organizacyjne bywało interpretowane jako uczenie się jednostek i grup w (lub dzięki, lub dla, lub w imieniu) organizacji i rozpatrywane na poziomach mikro, mezo i makro. Złożony charakter uczenia się organizacji, a konsekwentnie – uczenia się organizacyjnego, sprawia, że izolacja tych poziomów jest niemożliwa; organizacja nie może się uczyć bez udziału swoich kluczowych elementów – ludzi, zaś uczenie się ludzi poza kontekstem organizacyjnym nie zasługuje na miano uczenia się organizacyjnego. We wcześniejszych conceptualizacjach OL daje się jednak zauważyć preferowanie pewnych poziomów. Objawia się to poprzez lokowanie punktu wyjścia w wyjaśnianiu fenomenu OL na poziomie indywidualnym (jak w ujęciu kognitywnym), organizacyjnym (ujęcie behawiorystyczne) lub zespołowym (ujęcie konstruktywistyczne), co często szło w parze z niedostateczną eksplanacją mechanizmu uczenia się na pozostałych poziomach (Popova-Nowak, Cseh, 2015; Elkjaer, 2004). Akceptacja złożoności, czyli uznanie, że organizacja może być traktowana jak system złożony, likwiduje potrzebę

i konieczność preferowania któregoś z poziomów uczenia się. Uczenie się jest efektem interakcji i dotyczy jednocześnie organizacji jako całości oraz poszczególnych agentów (jednostek lub grup ludzi); „indywidualny i grupowy lub organizacyjny – są to aspekty tego samego procesu interakcji pomiędzy ludźmi. Nie ma osobnych poziomów tylko paradoksalne procesy tworzenia społecznej rzeczywistości przez jednostki, które są w tym samym czasie przez społeczną rzeczywistość formowane” (Groot, Homan, 2012, 165). Według R.D. Stacey (2006) rozpatrywanie uczenia się na poziomach indywidualnym i grupowym stawia granice pomiędzy „ja” i „my”, czyli niejako ekstrahuje jednostkę z grupy, społeczności, organizacji, podczas gdy grupę i organizację tworzy właśnie współzależność jednostek. Uczenie się postrzegane w złożonościowej optyce jest niemożliwe w izolacji, natomiast uczenie się w skali makro jest efektem emergencji.

Zerwanie z potrzebą separacji poziomów indywidualnego i zespołowego widać już w perspektywie konstruktywistycznej, gdyż – zgodnie z założeniem konstruktywizmu społecznego – uczenie się zachodzi w społecznym kontekście i to właśnie poprzez ten kontekst można wpłynąć na intensywność uczenia się (w) organizacji. Jeszcze dalej idą autorzy modelu 4I, postulując i konceptualizując integrację poziomów uczenia się. Nietrudno jednak zauważyć, że w procesie tworzenia wiedzy szczególnie rola pozostaje przypisana poziomowi indywidualnemu, zaś w eksploatacji wiedzy – organizacyjnemu, gdyż na tym poziomie powstają reguły, normy i instrukcje.

Krytyczna i zachodząca w społecznym kontekście refleksja jest doceniana zarówno w ujęciach kognitywnych, jak i konstruktywistycznych. Świadczy to o docenieniu warunkujących przeżycie systemu złożonego interakcji wewnątrzsystemowych. W organizacji rozumianej jako system złożony nie faworyzuje się jednak uczenia transformacyjnego kosztem adaptacyjnego. Cenna refleksja ma charakter rozproszony; docenia się małe epizody interakcji, często nieplanowane i spontaniczne wymiany zdań, które – zachodząc w specyficznym kontekście i czasie – mogą powodować odkrycie niedostrzeganych dotąd możliwości, reorientację myślenia, zmiany, które powstaną i pozostaną na poziomie mikro lub – propagując się poprzez system i dzięki nielinearności jego zachowania – okażą się rewolucyjne (Shotter, Tsoukas, 2011).

Zarówno zwolennicy podejścia poznawczego, jak i konstruktywistycznego przyznają fundamentalną rolę językowi (dialogowi) w inspirowaniu uczenia się i zmiany organizacyjnej. Język i oparte na dialogu interakcje stanowią instrument, poprzez który wyzwała się zmiana modelu myślowego lub perspektywy poznawczej. Zwolennicy złożonościowej optyki idą dalej, np. zgodnie z teorią organizacji jako złożonego układu procesów responsywnych (Stacey, Griffin, Shaw, 2000; Stacey, 2006) organizacja jest samoorganizującym się układem procesów komunikacji („komunikacyjnych interakcji”) współzależnych jednostek. W tak rozumianej organizacji uczenie się to zmiana wzorca wzajemnych interakcji i relacji władzy. W perspektywie złożonościowej szczególnie duże znaczenie przypisuje się refleksji ciągłej (w trakcie pracy) i nie preferuje się wyraźnie refleksji krytycznej, gdyż

utrzymanie systemu złożonego w najbardziej korzystnej dla jego przeżycia i rozwoju przestrzeni granicznej wymaga zarówno zmian adaptacyjnych, jak i transformacyjnych (łączenia stabilności z niestabilnością).

Wśród analizowanych ujęć (tab. 1) w podejściu złożonościowym uczenie się jest traktowane najbardziej radykalnie: jako warunek żywotności systemu. Inaczej mówiąc, fraza „organizacja ucząca się” staje się w tej perspektywie pleonazmem – każda organizacja istnieje dzięki procesom uczenia się. Uczenie się ma charakter ciągły, jednocześnie indywidualny i zespołowy. Perspektywa ta, uznając emergentny charakter uczenia się organizacyjnego, również najwyraźniej wyklucza możliwość odgórnego nim sterowania. Unika koncepcyjnego zróżnicowania poziomów OL (organizacyjny, zespołowy, indywidualny). Chociaż w sferze opisu odnosi się do poziomów mikro (poziom agenta) i makro (poziom systemu jako całości), to trzeba pamiętać, że podział systemu złożonego na elementy jest zawsze umowny; części systemu złożonego też są systemami złożonymi.

W rozwoju teorii uczenia się organizacyjnego można dostrzec wzrost akceptacji złożoności, nawet jeżeli – jak w przywoływanych w tej pracy źródłach – nie wynika on z bezpośrednich inspiracji naukami o złożoności. Można to nazwać samodzielnym myśleniem w perspektywie złożoności (*innate complexity thinking*).

Spośród porównywanych tradycyjnych perspektyw najwięcej akceptacji złożoności dostrzec można w modelu 4I. Objawia się to nie tylko integracją tradycyjnie wyróżnianych poziomów OL, ale również łączeniem różnych form i mechanizmów uczenia się (intuicja, zmiana modelu myślowego, zmiana zachowania), honorowaniem dynamicznego charakteru OL z kluczową rolą sprzężeń pomiędzy jego poziomami i pluralizmem poznawczym (czerpaniem z różnych teorii). Jednak już w perspektywie konstruktywistycznej można dostrzec próbę konceptualnej integracji poziomów przez podkreślanie znaczenia społecznego kontekstu dla uczenia się w ogóle.

Kolejnym objawem wzrostu akceptacji złożoności jest coraz większe znaczenie przypisywane wspólnej refleksji, dialogowi, a w konsekwencji – językowi w uczeniu się organizacyjnym, co można uznać za docenianie siły wewnętrznych połączeń (interakcji) i zróżnicowania elementów systemu.

6. PODSUMOWANIE

Choć znaczenie uczenia się organizacyjnego zostało dość dawno odkryte, zjawisko to nigdy nie doczekało się powszechnie satysfakcjonującego opisu. Jest to prawdopodobnie nieuniknione – podobnie jak w przypadku innych pojęć spornych ze swej natury (*essentially contested concept*). Powstające od lat 90. ubiegłego wieku konceptualizacje i modele OL skupiały się najczęściej na wybranych aspektach i poziomach uczenia się (w) organizacji, resztę niejako „tracąc w przekładzie”. Nie jest to niczym zaskakującym w odniesieniu do systemów złożonych, których

opis ograniczony jest słynną „zasadą ciemności” (*darknes principle*), zgodnie z którą żaden system złożony nie może być całkowicie poznany (Skyttner, 2001).

Dlatego zdiagnozowane w tej pracy powolne otwieranie się teorii OL na akceptację złożoności jest zjawiskiem korzystnym. Nie dlatego, że takie ujęcie obiecuje uniwersalnie przystępną eksplanację tego zjawiska, a tym bardziej – gotowe przepisy na sukces w zarządzaniu uczeniem się organizacyjnym, ale dlatego, że odwołuje od pokusy prezentowania go w sztywnych, hierarchicznych i nieuniknienie redukcjonistycznych modelach sugerujących możliwość jego całkowitej kontroli i odgórnego planowania. Im więcej akceptacji złożoności w konceptualizacjach OL, tym większe znaczenie przypisuje się krytycznej refleksji, dynamice relacji pomiędzy elementami organizacji i integracji tradycyjnie wyróżnianych poziomów uczenia się organizacyjnego. Perspektywa stricte złożonościowa faworyzuje przy tym strukturalne zróżnicowanie agentów i gęstość interakcji pomiędzy nimi.

Powszechnie znane stwierdzenie, że „system to więcej niż suma jego części”, w perspektywie złożonościowej jest uzupełnione paradoksem: system to również mniej niż suma jego części, gdyż system jako całość stanowi ograniczenie zachowania swoich elementów (Morin, 2014). Jest to szczególnie widoczne właśnie w organizacjach społeczno-gospodarczych, gdzie normy społeczne i organizacyjne ograniczają repertuar zachowań poszczególnych agentów. Dlatego charakter tych norm i kultury organizacyjnej ma szczególne znaczenie dla wyników organizacyjnego uczenia się.

W praktyce zarządzania przekłada się to na działania, które mogą zwiększyć intensywność i różnorodność relacji, ale także ich wartość. Można tu wymienić: konieczność identyfikacji organizacyjnych źródeł obaw i zaufania, wspieranie warunków sprzyjających rozwojowi relacji interpersonalnych (łącznie z aranżacją przestrzeni pracy i wspomaganiem komunikacji zdalnej), stwarzanie formalnych i nieformalnych okazji do dyskusji strategicznych, zachęcanie do eksperymentowania (akceptacja błędów jako konsekwencji poszukiwań innowacyjnych rozwiązań), polityka zatrudnienia wspierająca różnorodność i dywersyfikację intelektualną, systemy ocen, które premiuje innowacyjność i dzielenie się wiedzą, ale nie wyzwalają wewnętrznej konkurencji, partycypacja (decentralizacja procesów decyzyjnych), a także adaptatywne i rozproszone przywództwo.

Kluczowa i warunkująca powyższe jest jednak akceptacja złożoności na poziomie indywidualnym, zwłaszcza w umysłach menedżerów. Jest to dyspozycja, którą można pielęgnować i wzmacniać – zarówno w trakcie edukacji menedżerskiej, jak i w ramach interwencji konsultingowych. Sprzyjają temu pewne metody i techniki facylitujące myślenie systemowe i krytyczną refleksję oparte na narracji i (lub) symulacji, jak np. gry symulacyjne, zabawy (tzw. *serious games*), symulacje behawioralne czy narracje dramatyczne⁵. Ten rodzaj interwencji – ukierunkowany na jednostki i małe grupy oraz na relacje między nimi – jest charakterystyczny dla

⁵ Ich bliższe omówienie wykracza poza ramy tego artykułu; częściowo zostało to uczynione np. w pracy (Balcerak, 2017).

złożonościowej interpretacji uczenia się organizacyjnego; ewolucja systemu w skali makro jest bowiem konsekwencją zmian wynikających z uczenia się na poziomie agentów systemu.

LITERATURA

- Antonacopoulou, E., Chiva, R. (2007). The social complexity of organizational learning: the dynamics of learning and organizing. *Management Learning*, 38(3), 277–295.
- Argyris, C., Schön, D.A. (1974). *Theory in practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Balcerak, A. (2017). Reflective learning facilitators. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Zarządzanie*, 18(3), 199–212.
- Balcerak, A. (2018). Oblicza nowości w zarządzaniu. In: Z. Malara, J. Skonieczny (Eds.). *Innowacje w gospodarce, przedsiębiorstwie i społeczeństwie*, 261–277. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine.
- Benders, J., Van Veen, K. (2001). What's in a fashion? Interpretative viability and management fashions. *Organization*, 8(1), 33–53.
- Brandt, U., Elkjaer, B. (2011). Organizational learning viewed from a social learning perspective. In: M. Easterby-Smith, M.A. Lyles (Eds.). *Handbook of organizational learning & knowledge management*, 23–41. Chichester: Wiley.
- Burnes, B. (2005). Complexity theories and organizational change. *International Journal of Management Reviews*, 7(2), 73–90.
- Cangelosi, V.E., Dill, W.R. (1965). Organizational learning: Observations toward a theory. *Administrative Science Quarterly*, 175–203.
- Chiva, R., Alegre, J. (2005). Organizational learning and organizational knowledge: towards the integration of two approaches. *Management Learning*, 36(1), 49–68.
- Crossan, M.M., Lane, H.W., White, R.E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522–537.
- Crossan, M.M., Maurer, C.C., White, R.E. (2011). Reflections on the 2009 AMR decade award: do we have a theory of organizational learning? *Academy of Management Review*, 36(3), 446–460.
- Cyert, R.M., March, J. (1963). *A behavioural theory of the firm*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Desai, D.A. (2010). Co-creating learning: insights from complexity theory. *The Learning Organization*, 17(5), 388–403.
- Elkjaer, B. (2004). Organizational learning: the 'third way'. *Management Learning*, 35(4), 419–434.
- Groot, N., Homan, T.H. (2012). Strategising as a complex responsive leadership process. *International Journal of Learning and Change*, 6(3–4), 156–170.

- Hazy, J.K. (2011). More than a metaphor: complexity and the new rules of management. In: P. Allen, S. Maguire, B. McKelvey (Eds.). *The SAGE handbook of complexity and management*, 524–539. Sage Publications.
- Hedberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn? In: P.C. Nystrom, W.H. Starbuck (Eds.). *Handbook of organizational design*, 8–27. London: Oxford University Press.
- Heusinkveld, S., Benders, J. (2012). On sedimentation in management fashion: an institutional perspective. *Journal of Organizational Change Management*, 25(1), 121–142.
- Holland, J.H. (1995). *Hidden order: How adaptation builds complexity*. New York: Helix Books.
- Karataş-Özkan, M., Murphy, W.D. (2010). Critical theorist, postmodernist and social constructionist paradigms in organizational analysis: A paradigmatic review of organizational learning literature. *International Journal of Management Reviews*, 12(4), 453–465.
- Lichtenstein, B.B., Plowman, D.A. (2009). The leadership of emergence: A complex systems leadership theory of emergence at successive organizational levels. *The Leadership Quarterly*, 4(20), 617–630.
- MacLean, D., MacIntosh, R. (2015). Planning reconsidered: Paradox, poetry and people at the edge of strategy. *European Management Journal*, 33(2), 72–78.
- Madsen, D.Ø., Stenheim, T. (2014). The impact of management concepts: a typology. *Problems and Perspectives in Management*, 12/4, 103–108.
- Maguire, S. (2011). Constructing and appreciating complexity. In: P. Allen, S. Maguire, B. McKelvey (Eds.). *The SAGE handbook of complexity and management*, 79–92. Sage Publications.
- Maturana, H.R., Varela, F.J. (1987). *The tree of knowledge: the biological roots of human understanding*. Boston: Shambhala.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miner, A.S., Mezirow, S.J. (1996). Ugly duckling no more: Past and futures of organizational learning research. *Organization Science*, 7(1), 88–99.
- Mitleton-Kelly, E., Ramalingam, B. (2011). Organisational Learning and Complexity Science: Exploring the joint potential. In: P. Allen, S. Maguire, B. McKelvey (Eds.). *The SAGE handbook of complexity and management*, 349–365. Sage Publications.
- Morin, E. (2014). Complex thinking for a complex world – about reductionism, disjunction and systemism. *Systema*, 2(1), 14–22.
- Popova-Nowak, I.V., Cseh, M. (2015). The meaning of organizational learning: A meta-paradigm perspective. *Human Resource Development Review*, 14(3), 299–331.
- Prange, C. (1999). Organizational learning – desperately seeking theory? In: M. Easterby-Smith, L. Araujo, J. Burgoyne (Eds.). *Organizational learning and the learning organization. Developments in theory and practice*, 23–43. Thousand Oaks: Sage.
- Prigogine, I., Stengers, I. (1984). *Order out of chaos: man's new dialogue with nature*. New York: Bantam Books.
- Revans, R.W. (1982). *The origin and growth of action learning*. Brickley: Chartwell-Bratt.
- Richardson, K.A. (2011). Complexity and management: a pluralistic view. In: P. Allen, S. Maguire, B. McKelvey (Eds.). *The SAGE handbook of complexity and management*, 366–381. Sage Publications.

- Romme, G., Dillen, R. (1997). Mapping the landscape of organizational learning. *European Management Journal*, 15(1), 68–78.
- Rotmans, J., Loorbach, D. (2009). Complexity and transition management. *Journal of Industrial Ecology*, 13(2), 184–196.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Shipton, H., De Fillippi, R. (2011). Psychological perspectives in organizational learning: A four quadrant approach. In: M. Easterby-Smith, M.A. Lyles (Eds.). *Handbook of organizational learning & knowledge management*, 67–81. Chichester: Wiley.
- Shotter, J., Tsoukas, H. (2011). Complex thought, simple talk: an ecological approach to language-based change in organizations. In: P. Allen, S. Maguire, B. McKelvey (Eds.). *The SAGE handbook of complexity and management*, 333–348. Sage Publications.
- Skyttner, L. (2001). *General Systems Theory: Ideas and Applications*. World Scientific Publishing.
- Stacey, R.D. (1995). The science of complexity: An alternative perspective for strategic change processes. *Strategic Management Journal*, 6, 477–495.
- Stacey, R.D. (2006). Learning as an activity of interdependent people. In: R. MacIntosh, D. MacLean, R. Stacey, D. Griffin (Eds.). *Complexity and organization. Readings and conversion*, 237–246. London–New York: Routeledge.
- Stacey, R.D., Griffin, D., Shaw, P. (2000). *Complexity and Management. Fad or radical challenge to systems thinking*. London: Routledge.
- Uhl-Bien, M., Marion, R. (2009). Complexity leadership in bureaucratic forms of organizing: a meso model. *Leadership Quarterly*, 20/4, 631–650.
- Vera, D., Crossan, M., Apaydin, M. (2011). A framework for integrating organizational learning, knowledge, capabilities, and absorptive capacity. In: M. Easterby-Smith, M. Lyles (Eds.). *Handbook of organizational learning and knowledge management*, 2nd ed., 153–180. Chichester: Wiley.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

ACCEPTING COMPLEXITY IN ORGANIZATIONAL LEARNING

Summary

The organizational learning concept, although no longer in its hype phase, is still considered important and up-to-date. Despite a relatively long history, there is no common theory of Organizational Learning. This paper reviews four approaches to Organizational Learning: behaviourist, cognitive, constructivist, and social-cognitive. Their comparison with the complex (inspired by complexity science) perspective maintains the thesis that there is a growing acceptance of complexity in the evolution of the Organizational Learning theory.

Keywords: learning, organizational learning, complex system