

# Organizacyjne uczenie się jako proces etycznego rozwoju organizacji

<https://doi.org/10.33141/po.2011.12.04>

Przeгляд Organizacji, Nr 12 (863), 2011, ss. 14-18  
[www.przeглядorganizacji.pl](http://www.przeглядorganizacji.pl)  
Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa (TNOiK)

*Jerzy Szczupaczyński*

## Wprowadzenie

**P**roblematyka organizacyjnego uczenia się należy do najbardziej dynamicznie rozwijających się obszarów badań z pogranicza nauk o zarządzaniu, psychologii i socjologii organizacji. Dyskusje wokół koncepcji organizacyjnego uczenia nasiliły się w latach 90. ub. w., wraz z wyraźnymi oznakami przechodzenia do gospodarki postindustrialnej, opartej na technologiach informatycznych i wiedzy. Kluczowy charakter tych procesów w organizacjach gospodarczych jest postrzegany z perspektywy coraz bardziej złożonego i turbulentnego otoczenia, a także zmiany hierarchii ważności materialnych i niematerialnych zasobów organizacji [Śliwa, 2001]. Wiedza jest więc rozumiana w sposób charakterystyczny dla nauk o zarządzaniu, jako zasoby informacyjne przedsiębiorstwa, mające strategiczne znaczenie w kontekście organizacyjnych działań i celów.

Przedmiotem naszych rozważań będzie etyczne uczenie się organizacji (EUO), rozumiane jako proces wytwarzania i przetwarzania tej warstwy organizacyjnej wiedzy, która pozwala organizacji lepiej radzić sobie z oczekiwaniami otoczenia, formułowanymi w kategoriach zinstytucjonalizowanych wyobrażeń na temat zakresu jej społecznej odpowiedzialności, a menedżerom rozwiązywać dylematy moralne, pojawiające się w sytuacjach decyzyjnych. W tym kontekście H. Spitzeck mówi o podwójnej naturze organizacji [Spitzeck, 2009]. Z jednej strony jest to system funkcjonujący zgodnie z kryteriami technokratycznej racjonalności osiągania celów; z drugiej strony system zanurzony w społeczno-kulturowym otoczeniu, które formułuje określone oczekiwania. To powoduje, że procesy uczenia się muszą być rozpatrywane w perspektywie podwójnej racjonalności – poprawy skuteczności w realizacji ekonomicznych celów i legitymizacji ze strony interesariuszy.

## Cztery poziomy organizacyjnego uczenia się

**Z**aproponowane rozumienie EUO wymaga dyskusji trzech kwestii, które wydają się istotne do wskazania specyfiki tego procesu. Po pierwsze, jakie są formy etycznej wiedzy organizacji. Po drugie, z jakim typem organizacyjnego uczenia się mamy do czynienia, jakie są jego mechanizmy i charakter. Po trzecie, jaka jest relacja pomiędzy procesami uczenia się podporządkowanymi realizacji ekonomicznych celów przedsiębiorstwa a tymi aspektami

uczenia się, które odnoszą się do legitymizacyjnych potrzeb organizacji.

Wiedza w organizacji jest tworzona w różnych formach i na różnych poziomach systemu organizacyjnego.

### Poziom jednostki

Na tym poziomie analizy wiedzę etyczną zdefiniujemy jako szczególny typ zasobów informacyjnych jednostki, które mogą być wykorzystane w sytuacjach rozpoznawanych w środowisku organizacyjnym jako etycznie nacechowane. Wiedza etyczna, rozpatrywana jako efekt uczenia się na poziomie organizacyjnego aktora, zawiera takie elementy, jak: heurystyki i standardy moralne, strategie postępowania, znajomość różnych kontekstów sytuacyjnych i mechanizmów, które mają znaczenie z punktu widzenia oceny i rozwiązywania problemów organizacyjnych zawierających komponent moralnego wyboru.

Należy zwrócić uwagę, że tak rozumiana wiedza etyczna nie może być utożsamiana z moralnymi przekonaniem aktora. Najlepszą ilustracją rozłączności tych pojęć jest typ wiedzy etycznej charakterystyczny dla firm kładących duży nacisk na formalne mechanizmy zarządzania społeczną odpowiedzialnością organizacji (*Corporate Social Responsibility* – CSR). W tym przypadku kluczowe znaczenie ma nie tyle zarządzanie zgodne z własnym sumieniem, co zgodność ze sformalizowanym kodeksem firmy. Jak wynika z badań, menedżerowie, którzy pracują w takich firmach, często oddzielają moralność prywatną i zawodową [Szczupaczyński, 2010]. W wykonywaniu roli zawodowej posługują się inną wiedzą etyczną niż ta, która jest wykorzystywana w sytuacjach pozazawodowych.

### Poziom grupy

Wiedzę etyczną na poziomie grupy zdefiniujemy jako dominujące przekonania, schematy poznawcze i strategie działania, uśpólniane poprzez grupowe interakcje, przede wszystkim jako różne formy moralnego dyskursu i przywództwa. Grupy są nie tylko ogniwem pośredniczącym pomiędzy organizacją i jej aktorami, lecz także tworzą specyficzne środowiska, w których wiedza moralna jest wytwarzana, uzgadniana i cyrkulowana. W procesach EUO grupy nieformalne dostarczają stymulacji i emocjonalnego wsparcia [Reinhard i inni, 2001].

### Poziom organizacji

Wiedza etyczna na poziomie organizacji ma dwa wymiary, które można odnieść do rozróżnienia pomiędzy wiedzą ukrytą (*tacit knowledge*) i wiedzą dostępną, wprowadzonego do filozofii nauki przez M. Polanyi'ego, a spopularyzowanego w dziedzinie zarządzania przez Nonaka i Takeuchi [Polanyi, 1966; Nonaka, Takeuchi, 2000]. Wiedza dostępna to wartości i reguły działania, sformalizowane w postaci kodeksów etycznych oraz innych elementów zarządczej infrastruktury CSR. Do tego obszaru wiedzy zaliczymy także niesformalizowane elementy kultury organizacyjnej, które tworzą wystarczająco wyraziste wzory percepcji i reakcji w sytuacjach definiowanych w kategoriach CSR. Określając wymiar ukryty wiedzy etycznej, można posłużyć się analogią z pojęciem założeń podstawowych kultury organizacyjnej E. Scheina [Schein, 1992]. Są to nieświadomione założenia, które wpływają na etyczny wymiar zachowań organizacji i jej aktorów.

Poszukując narzędzi bardziej szczegółowej konceptualizacji wiedzy etycznej na poziomie organizacji, niektórzy badacze próbują wykorzystać koncepcje moralnego rozwoju L. Kohlberga [Kohlberg, 1966]. Kohlberg wyróżnił sześć etapów moralnego rozwoju jednostek, pogrupowanych jako stadia przedkonwencjonalne, konwencjonalne i postkonwencjonalne. Koncepcja Kohlberga – popularna w psychologii rozwojowej – jest wykorzystywana w celu konstrukcji typologii etycznej wiedzy organizacji. Przykładem może być propozycja Logsdon i Yuthas, które kategorie Kohlberga przenoszą z poziomu jednostki na poziom organizacji [Logsdon, Yuthas, 1997]. Określając charakterystyczne kryteria ocen i działań, każdy z wymienionych typów strukturalizuje wiedzę etyczną organizacji, wskazując odrębne „uzasadnienia i motywacje”.

### Poziom sieci organizacyjnych

Czwartym poziomem uczenia się są populacje organizacji działających na określonych rynkach.

Konkurując między sobą, firmy jednocześnie uczą się od siebie, kopiując strategię i rozwiązania strukturalne. Procesy uczenia się od konkurentów są uwarunkowane takimi czynnikami, jak: pozycja firmy, powszechność imitowanych rozwiązań, poziom niepewności na rynku itp. Wiedzę etyczną na tym poziomie można określić jako wartości i zasady postępowania, które są akceptowane w określonej populacji organizacji, mogą być przez nie stosowane, a także są w ramach populacji w różnych formach komunikowane.

### Modele organizacyjnego uczenia się

Najbardziej znaną typologią uczenia się jest bez wątpienia propozycja Argyrisa i Schöna, którzy rozróżnili trzy rodzaje organizacyjnego uczenia się: w pojedynczej pętli (*single-loop learning*), w podwójnej pętli (*double-loop learning*) i metauczenia się (*deutero-learning*) [Argyris i Schön, 1978]. Uczenie się w pojedynczej pętli polega na wykryciu niezgodności osiąganych i założonych rezultatów i poszukiwaniu sposobów eliminacji tej rozbieżności w ramach przyjętych celów, operacyjnych procedur i kulturowych założeń. Przyczyny niepowodzeń są przypisywane nieodpowiednim działaniom, które zostały podjęte wewnątrz określonego systemu organizacyjnego lub też zakłóceniom, których eliminacja nie wymaga zakwestionowania podstawowych parametrów tego systemu. Z uczeniem się w podwójnej pętli mamy do czynienia wówczas, gdy korekta błędów pociąga zmianę ogólnych celów i założeń, które w organizacji wyznaczają ramy poszukiwania rozwiązań. Pojęcie metauczenia natomiast odnosi się do procesu konstrukcji i instytucjonalizacji metaregul organizacyjnego uczenia się. Zasluga Argyrisa i Schöna polega na zwróceniu uwagi na różnicę pomiędzy uczeniem się bezrefleksyjnym, którego ilustracją jest działanie termostatu, a uczeniem się transformatywnym, w wyniku którego są kwestionowane istotne założenia organizacji. Analizując różne stanowiska w tym zakresie, Shrivastava pisze o organizacyjnym uczeniu się

Tab. 1. Stadia moralnego rozwoju jednostki i typy wiedzy etycznej organizacji według M. Logsdon i K. Yuthas

Kategorie L. Kohlberga	Uzasadnienia i motywacje jednostek	Uzasadnienia i motywacje w odniesieniu do organizacji
<b>Poziom przedkonwencjonalny</b>		
Stadium I: posłuszeństwo i kara	Unikanie przykrych konsekwencji dla działającego	Unikanie przykrych konsekwencji dla organizacji
Stadium II: instrumentalne cele i wymiana korzyści	Kierowanie się własnym interesem	Kierowanie się wyłącznie interesem organizacji
<b>Poziom konwencjonalny</b>		
Stadium III: konformizm interpersonalny, podporządkowanie grupowym normom	Dążenie do spełnienia oczekiwań bezpośredniego otoczenia	Dążenie do spełnienia oczekiwań podobnych organizacji, podporządkowania się normom branżowym lub normom lokalnych wspólnot biznesowych
Stadium IV: konformizm społeczny i wspieranie systemu społecznego	Dążenie do spełnienia oczekiwań określonych przez prawo	Dążenie do działania zgodnego z prawem i regulacjami
<b>Poziom postkonwencjonalny</b>		
Stadium V: społeczny kontrakt	Dążenie do osiągnięcia społecznego porozumienia i tolerancja w kwestii rozbieżnych wartości i interesów	Dążenie do osiągnięcia społecznego porozumienia w kwestiach, które nie są w pełni regulowane przez prawo
Stadium IV: uniwersalne zasady etyczne	Dążenie do realizacji wybranych przez siebie zasad moralnych	Dążenie do określenia, komunikowania i stosowania uniwersalnych zasad etycznych w procesach decyzyjnych

Źródło: LOGSDON, YUTHAS (1997, s. 1214).

rozumianym jako proces adaptacji i organizacyjnym uczeniu się rozumianym jako proces tworzenia i przetwarzania wspólnych dla członków organizacji norm działania, strategii i stojących za nimi poznawczych założeń [Shrivastava, 1983]. Rozróżnienie to ma kluczowe znaczenie z punktu widzenia konceptualizacji problematyki EUO.

Perspektywa adaptacyjna może być z powodzeniem zastosowana do interpretacji procesów uczenia się w obszarze zarządzania CSR. W takim przypadku nabywanie nowej wiedzy jest związane z dynamiką wymogów legitymizacyjnych, których źródła upatrywać należy w dominujących w otoczeniu organizacji systemach norm, wartościach i kulturowych definicjach, określających treść społecznych oczekiwań wobec przedsiębiorstwa. Organizacja uczy się, w jaki sposób pozyskiwać akceptację ze strony kluczowych interesariuszy. Wiedza tego typu ma charakter instrumentalny.

Drugim typem uczenia się jest uczenie się w podwójnej pętli, czyli weryfikacja podstawowych założeń określających postrzeganie, ocenę i reagowanie w odniesieniu do zagadnień i sytuacji etycznie nacechowanych. Na poziomie całej organizacji uczenie się tego typu prowadzi do zmian istotnych elementów kultury organizacyjnej; na poziomie jednostki mamy do czynienia ze zmianą standardów, percepcji i ocen moralnych.

Wyróżnimy cztery interpretacyjne modele organizacyjnego uczenia się (por. tabela 2). Są one wynikiem skrzyżowania dwóch kryteriów.

Pierwsze kryterium odnosi nas do źródeł procesu uczenia się. Uczenie się może być reakcją na wymagania otoczenia, której celem jest reaktywna lub proaktywna adaptacja. Adekwatnym opisem tej relacji jest model organizacji jako systemu otwartego, którego warunkiem przetrwania jest – obok pozytywnego bilansu wymiany ze środowiskiem – dostosowanie struktury i sposobów działania do kulturowych wymagań otoczenia [Scott, 2003]. Logika uczenia się jest określona przez interakcje organizacji z otoczeniem, bez względu na to, czy mamy do czynienia z pojedynczą czy też podwójną pętlą uczenia się.

Organizacyjne uczenie się może mieć także swoje źródło w wewnętrznej dynamice systemu. Ogólnego modelu takiego procesu należy poszukiwać w teorii systemów samozwrotnych, która kładzie nacisk na wewnętrzne źródła uczenia się systemów (systemy autopoietyczne reprodukcją się w sposób autonomiczny wobec otoczenia). Pomnażanie organizacyjnej wiedzy jest konceptualizowane jako wynik interakcji elementów systemu, a nie systemu i otoczenia. W teorii systemów samozwrotnych wiedza organizacyjna jest definiowana nie tyle jako podzielane przez aktorów reprezentacje zewnętrznego wobec organizacji świata, lecz współlistniejące, bardziej lub mniej przeciwstawne interpretacje tego świata, których autorami są członkowie organizacji.

Reprezentatywna dla tego typu rozumienia organizacyjnego uczenia się jest koncepcja korporacyjnej epistemologii von Krogha, Roosa i Slocuma [von Krogh i inni, 1994]. Autorzy ci swoją koncepcję wiedzy organizacyjnej przeciwstawiają perspektywie kognitywistycznej, skoncentrowanej na pytaniu, w jaki sposób reprezentacje świata są wytwarzane w procesie przetwarzania informacji przez struktury poznawcze jednostki i organizacji. Reprezentacje są przecho-

wywane w strukturach przetwarzających wiedzę organizacji, a ponieważ mają charakter rekurencyjny, przybierają postać skryptów i schematów [von Krogh i inni, 1994, s. 57]. Uczenie się w perspektywie kognitywistycznej oznacza, że uczestnicy organizacji uzyskują coraz dokładniejsze reprezentacje świata poprzez włączanie do zasobów wiedzy nowych doświadczeń różnego typu. Gromadzona wiedza jest strukturalizowana przede wszystkim przez praktyczne problemy, z którymi organizacje się zmagają. Von Krogh, Roos i Slocum rozwijają przeciwstawną do perspektywy kognitywistycznej koncepcję wiedzy organizacyjnej, nawiązującą do socjologicznego konstruktywizmu i teoretycznych idei N. Luhmanna. Koncepcja korporacyjnej epistemologii zakłada, że wiedza organizacyjna jest tworzona w interakcyjnym procesie wypracowywania wspólnych znaczeń przez członków organizacji. Podstawą tworzenia wiedzy organizacyjnej jest prywatna wiedza członków organizacji, uwspólniana poprzez akty komunikowania.

Drugim kryterium proponowanego modelu są treści (rezultaty) organizacyjnego uczenia się. Wiedza oparta na racjonalności technokratycznej dotyczy sposobów zarządzania CSR i zachowaniami członków organizacji w sytuacjach rozpoznawanych jako etycznie nacechowane. Jest to wiedza oparta na technokratycznej racjonalności, pozwalająca kontrolować procesy organizacyjne na różnych poziomach. Jej miarą nie są kryteria etyczne, lecz parametry sprawnego i skutecznego działania. Innym typem rezultatów uczenia się jest wiedza etyczna organizacji, której elementami są wartości, standardy etyczne i założenia kultury organizacyjnej odnoszące się do zakresu i form etycznej odpowiedzialności organizacji i jej członków.

### Typologia etycznego uczenia się organizacji

**P**roponowana typologia określa cztery interpretacyjne modele uczenia się.

#### **Uczenie się organizacji jako adaptacja instrumentalna**

Wynikiem tego rodzaju uczenia się jest poprawa skuteczności zarządzania CSR. Interpretując informacje napływające z otoczenia i zgromadzoną wiedzę na temat efektywności stosowanych praktyk, przedsiębiorstwo poszerza swój repertuar sposobów działania, na przykład uczy się skuteczniej komunikować z kluczowymi interesariuszami. Organizacyjny proces uczenia się może przebiegać w następującej sekwencji: ujawnienie problematycznych z etycznego punktu widzenia praktyk organizacji • kryzys wizerunkowy organizacji • analiza i poszukiwanie adekwatnej strategii zarządzania CSR • zmiana strategii i procedur. Ten model organizacyjnego uczenia się dominował w literaturze przedmiotu do końca lat 80. ub. w.

#### **Uczenie się organizacji jako autogeniczne doskonalenie narzędzi zarządzania CSR**

Poprawa skuteczności zarządzania etyczną odpowiedzialnością organizacji nie musi mieć charakteru adaptacji. Może być interpretowana w kategoriach samozwrotnego procesu wytwarzania wiedzy organizacyjnej, opartego na eksperymentowaniu i dążeniu

Tab. 2. Typy organizacyjnego uczenia się

	Treść (rezultaty) organizacyjnego uczenia się	
	Wiedza instrumentalna (oparta na racjonalności technokratycznej, wykorzystywana w zarządzaniu etyczną odpowiedzialnością organizacji)	Wiedza etyczna (wartości i założenia kultury organizacyjnej odnoszące się do zakresu i form etycznej odpowiedzialności organizacji i jej członków)
Uczenie się jako reakcja na wymagania otoczenia (organizacja jako system otwarty)	<b>I. Uczenie się organizacji jako adaptacja instrumentalna</b> Poprawa skuteczności zarządzania etyczną odpowiedzialnością organizacji na podstawie analizy doświadczeń i informacji płynących z otoczenia organizacji	<b>III. Uczenie się organizacji jako adaptacja transformacyjna</b> Rewizja etycznych założeń kultury organizacyjnej w wyniku potrzeb legitymizacyjnych (zmiana wartości i założeń odnoszących się do etycznej odpowiedzialności organizacji i jej członków)
Uczenie się jako proces w systemie samowrotnym (organizacja jako system autopoietyczny)	<b>II. Uczenie się organizacji jako autogeniczne doskonalenie narzędzi zarządzania etyczną odpowiedzialnością firmy</b> Poprawa skuteczności zarządzania etyczną odpowiedzialnością organizacji, będąca wynikiem samorefleksji, eksperymentowania, dążenia do mistrzostwa	<b>IV. Uczenie się organizacji jako autogeniczna transformacja</b> Rewizja etycznych założeń kultury organizacyjnej w wyniku procesów dyskursywnego ustalania znaczeń lub projekcji osobistych wartości strategicznego decydenta (zmiana wartości i założeń odnoszących się do etycznej odpowiedzialności organizacji i jej członków)

Źródło: opracowanie własne.

do mistrzostwa [Senge, 1998]. Impulsy ukierunkowujące proces uczenia się są generowane wewnątrz systemu organizacyjnego. Jak się wydaje, ten typ uczenia się jest najbliższy współczesnym normatywnym wizjom organizacji opartych na wiedzy. Kładzie się w nich nacisk na ciągły i samowzbudzający się charakter procesu uczenia się. Jako przykład przywołać można koncepcję tworzenia wiedzy I. Nonaka [Nonaka i inni, 2001]. Zakłada ona spiralny model uczenia się organizacji, oparty na interakcji pomiędzy wiedzą ukrytą i wiedzą dostępną. Jak twierdzą autorzy tej koncepcji, pomnażanie wiedzy jest wynikiem złożonego procesu „wzajemnego wzbudzania się” różnych form wiedzy i podmiotów, które są jej nośnikami. Kluczową rolę odgrywają w tym procesie zarządzający, którzy tworzą organizacyjną wizję kreowania wiedzy, a także system znaczeń, dzięki którym zasoby wiedzy mogą być efektywnie wykorzystywane.

#### **Uczenie się organizacji jako adaptacja transformacyjna**

W wyniku zewnętrznych presji i oczekiwań zmieniają się podstawowe wartości i założenia kultury organizacyjnej. Stopniowo zmienia się także sposób rozpoznawania, oceny i reakcji pracowników – w szczególności kadry zarządzającej – w sytuacjach etycznie nacechowanych. Odpowiedzią na impulsy płynące ze środowiska jest refleksja etyczna, która przybiera zinstytucjonalizowane formy oraz przewartościowanie etycznej filozofii firmy.

Modelowi adaptacji transformacyjnej można przypisać trzy charakterystyczne cechy. Po pierwsze, kluczowe znaczenie w rewizji etycznych fundamentów kultury organizacyjnej mają postawy i orientacje kierowników najwyższego szczebla, którzy kształtują strategię pozyskiwania zasobów legitymizacyjnych organizacji [Logsdon, Yuthas, 1997; Snell, 2000]. Po drugie, w inicjacji procesu uczenia się jako adaptacji transformacyjnej istotną rolę może odegrać legitymizacyjny kryzys organizacji [Spitzeck, 2009]. Ponieważ gwałtowna krytyka przedsiębiorstwa podważa skuteczność stosowanych zabiegów legitymizacyjnych,

poszukiwanie społecznej akceptacji prowadzi do zakwestionowania istotnych wartości kultury organizacyjnej. Trzeba jednak zaznaczyć, że w świetle badań barier i niepowodzeń organizacyjnego uczenia się związek pomiędzy kryzysem organizacji a efektywnością procesu uczenia się jest złożony i niejednoznaczny [Antal i inni, 2001; Starbuck, Hedberg, 2001]. Po trzecie, adaptacja transformacyjna nie musi przekształcać kultury organizacyjnej na wyższy poziom etycznego rozwoju. Snell wskazuje wiele zmiennych organizacyjnych i środowiskowych, które w kontekście hierarchii poziomów rozwoju etycznego Kohlberga oddziałują regresywnie. Takim czynnikiem jest na przykład moralny pesymizm panujący w danej branży, czyli „anomia, cynizm i rozczarowanie tym, w jaki sposób prowadzony jest biznes” [Snell, 2000, s. 277]. Istotną determinantą wewnątrzorganizacyjną jest sposób zarządzania, a w szczególności to, czy dominujące wzory przywództwa opierają się na zaufaniu, współuczestnictwie i otwartej komunikacji.

#### **Etyczne uczenie się organizacji jako transformacja autogeniczna**

Jak już powiedzieliśmy, model uczenia się w systemie autopoietycznym przyciąga uwagę badaczy zajmujących się tzw. organizacjami opartymi na wiedzy. Chodzi o określenie warunków, w jakich uczenie się jest pobudzane przez wewnętrzne środowisko organizacji i ma charakter innowacyjny na najbardziej fundamentalnym poziomie, tzn. podstawowych celów, kulturowych założeń i schematów poznawczych. Wskazuje się przy tym na fakt, że wiedza zgromadzona w organizacji w postaci kulturowych założeń i mentalnych schematów może być przeszkodą w uczeniu się transformacyjnym. Niektórzy badacze powołują się na koncepcję zapominania (*unlearning*) [Antal i inni, 2001]. „Zapominanie” jest niezbędne, ponieważ rozwój wiedzy – obok wymiaru inkrementalnej kumulacji – ma także wymiar, który można by określić jako transformacyjną negację. Wykorzystywane w organizacjach techniki heurystyczne w coraz większym stopniu opierają się na eksplikacji, a następnie odrzucaniu

wszystkich założeń dotychczas stosowanych sposobów rozwiązywania problemów. W podejmowaniu decyzji decydująca rola jest przypisywana twórczej wyobraźni i intuicji, a nie racjonalnej analizie warunków i możliwości działania. W jednym ze swoich artykułów J.G. March mówi o równowadze pomiędzy eksploatacją wiedzy i kompetencji już zgromadzonych a eksploracją nowych jej segmentów, która wymaga różnorodności przekonań i orientacji wśród pracowników, odbiegających od dominujących w organizacji kanonów myślenia i działania [March, 1991]. Transformacja autogeniczna w odniesieniu do etycznego wymiaru kultury organizacyjnej oznacza zakwestionowanie dominującej perspektywy postrzegania CRS i związanych z tą perspektywą struktur i praktyk.

Można wyróżnić dwa ogólne wzory transformacji autogenicznej: dyskursywny i przywódczy. Każdy z nich określa swoiste schematy uczenia się i inną dynamikę zmian.

■ **Wzór dyskursywny** zakłada, że podstawowym mechanizmem przewartościowania dominujących w organizacji ram postrzegania świata jest, mówiąc najogólniej, uczenie się członków organizacji w procesie dyskursywnego ustalania etycznych znaczeń, które cechuje znaczny stopień autonomii wobec instrumentalnej racjonalności, na której opiera się realizacja ekonomicznych celów przedsiębiorstwa. Wzór dyskursywny może być interpretowany na gruncie bardzo różnych koncepcji teoretycznych. Przywołana została teoria systemów samozwrotnych i koncepcja korporacyjnej epistemologii von Krogha, Roosa i Slocuma. Scherer i Palazzo wykorzystują ideę deliberatywnej demokracji i idealnej sytuacji komunikacyjnej J. Habermasa do budowy modelu korporacyjnego dyskursu, opartego na zracjonalizowanym dialogu interesariuszy [Scherer, Palazzo, 2007].

■ **Wzór przywódczy** wiąże etyczną transformację organizacji z wnoszeniem nowych wartości i orientacji moralnych przez strategicznych decydentów.

## Podsumowanie

**P**rezentowane w artykule modele EUO mają status narzędzi analitycznych. Są efektem spojrzenia na problematykę zarządzania społeczną odpowiedzialnością przedsiębiorstwa z punktu widzenia koncepcji odnoszących się do procesów organizacyjnego uczenia się. Podstawę zaproponowanej typologii stanowią dwa rozróżnienia. Pierwsze dotyczy lokalizacji źródeł organizacyjnego uczenia się: może być ono reakcją na wymagania otoczenia lub procesem samozwrotnym, conceptualizowanym w obrębie systemu organizacyjnego. Drugie rozróżnienie dotyczy dwóch komponentów treściowych uczenia się – wiedzy instrumentalnej i wiedzy etycznej. Znaczenie tej problematyki określa rosnąca rola CSR i sformalizowanych standardów etycznych. Zainteresowanie zagadnieniami organizacyjnego uczenia się wiąże się z rewizją tradycyjnych paradygmatów zarządzania, dominujących w okresie industrialnym, która stymuluje poszukiwania nowych koncepcji teoretycznych, pozwalających lepiej opisać i wyjaśnić charakter zachodzących przeobrażeń.

dr Jerzy Szczupaczyński  
Uniwersytet Warszawski

## BIBLIOGRAFIA

- [1] ANTAL A.B., LENHARDT U., ROSENBRUCK R., *Barriers to Organizational Learning*, in: M. DIERKES, A. B. ANTAL, J. CHILD, I. NONAKA (eds.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*, Oxford University Press, New York 2001.
- [2] ARGYRIS Ch., SCHÖN R., *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading, Mass. 1978.
- [3] KOHLBERG L., *Stage and Sequence: The Cognitive-developmental Approach to Socialization*, in: D.A. GOSLIN (ed.) *Handbook of Socialization Theory and Research*, Rand McNally, Chicago 1969.
- [4] LOGSDON J., YUTHAS M.K., *Corporate Social Performance, Stakeholder Orientation, and Organizational Moral Development*, „Journal of Business Ethics” 1997, no. 16.
- [5] MARCH J.G., *Exploration and Exploitation in Organizational Learning*, „Organization Science” 1991, vol. 2, no. 1.
- [6] NONAKA I., TAKEUCHI H., *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Poltext, Warszawa 2000.
- [7] NONAKA I., TOYAMA R., BYOYOSIÈRE P., *A Theory of Organizational Knowledge Creation: Understanding the Dynamic Process of Creating Knowledge*, in: M. DIERKES, A.B. ANTAL, J. CHILD, I. NONAKA (eds.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*, Oxford University Press, New York 2001.
- [8] POLANYI M., *The Tacit Dimension*, University of Chicago Press, London 1966.
- [9] REINHARD R., BORNERMANN M., PAWLOWSKY P., SCHNEIDER U., *Intellectual Capital and Knowledge Management*, in: M. DIERKES, A.B. ANTAL, J. CHILD, I. NONAKA (eds.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*, Oxford University Press, New York 2001.
- [10] SCHEIN E.H., *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1992.
- [11] SCHERER A.G., PALAZZO G., *Toward a Political Conception of Corporate Responsibility: Business and Society Seen from a Habermasian Perspective*, „Academy of Management Review” 2007, vol. 32, no. 4.
- [12] SCOTT W.R., *Organizations. Rational, Natural, and Open Systems*, Prentice Hall, New Jersey 2003.
- [13] SENGE P., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1998.
- [14] SHRIVASTAVA P., *A Typology of Organizational Learning Systems*, „Journal of Management Studies” 1983, vol. 20, no. 1.
- [15] SNELL R.S., *Studying Moral Ethos Using an Adapted Kohlbergian Model*, „Organization Studies” 2000, vol. 21, no. 1.
- [16] SPITZECK H., *Organizational Moral Learning: What, If Anything, Do Corporations Learn from NGO Critique?*, „Journal of Business Ethics” 2009, no. 88.
- [17] STARBUCK W.H., HEDBERG B., *How Organizations Learn from Success and Failure*, in: M. DIERKES, A.B. ANTAL, J. CHILD, I. NONAKA (eds.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*, Oxford University Press, New York 2001.
- [18] SZCZUPACZYŃSKI J., *Zarządzanie a etyka w opinii menedżerów średniego i wyższego szczebla*, „Współczesne Zarządzanie” nr 4/2010.
- [19] ŚLIWA R.K., *O organizacjach inteligentnych i rozwiązywaniu złożonych problemów zarządzania nimi*, Oficyna Wydawnicza Wyższej Szkoły Menedżerskiej SIG, Warszawa 2001.
- [20] VON KROGH G., ROOS J., SLOCUM K., *An Essay on Corporate Epistemology*, „Strategic Management Journal” 1994, vol. 15.

## Summary

This paper examines the problem of ethical learning in organizations. This is conceived as a organizational knowledge creation and transformation process, which allows organization to cope with ethical environmental expectations in more effective way. The organizational learning can be adaptive or transformative; the organization can be understood as an open system or as an autopoietic system. Taking into account content and pattern of organizational learning, four types of ethical learning in organizations are distinguished: instrumental adaptation, transformative adaptation, autogenic instrumental adaptation, and autogenic transformative adaptation.