

Marta Kowalczuk-Wałędziak

Płaszczyzny i kierunki transferu wiedzy w oświacie

Podstawy Edukacji 7, 185-203

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Marta Kowalczyk-Walędziak

Uniwersytet w Białymstoku

Płaszczyzny i kierunki transferu wiedzy w oświacie

Wprowadzenie

Wiedza zawsze miała duże znaczenie w rozwoju ludzkości, aczkolwiek współcześnie – w „społeczeństwie wiedzy” (P. Drucker, 1993; A. Hargreaves, 2003) – staje się wręcz strategicznym bogactwem, rodzajem monety (J. Duderstadt, 1999, s. 39), determinującym wzrost gospodarczy, zmiany społeczne, standard i jakość życia jednostek, organizacji oraz całych społeczeństw. Dobitnie zwrócił na to uwagę P. Drucker, pisząc:

[...] rzeczywistym i kontrolującym zasoby oraz całkowicie rozstrzygającym czynnikiem produkcji nie jest teraz ani kapitał, ani własność ziemiska, ani siła robocza. Jest nim wiedza (1993, s. 13).

Jej świadome, wielostronne, ciągle pozyskiwanie i tworzenie, rozpowszechnianie i przekształcanie w nowe technologie, produkty czy usługi zyskuje dziś podstawowe znaczenie. Przy czym, jak podkreślał już na początku ubiegłego stulecia amerykański przemysłowiec i społecznik Andrew Carnegie,

[...] produktywność tego kapitału zależy od tego, jak efektywnie ludzie dzielą się swoimi kompetencjami z tymi, którzy mogą je użyć (za: W. Karwowski, 2004, s. 11).

Stanowisko to dzielą współcześni teoretycy zarządzania, wskazując, że „[...] wiedzy nie można zatrzymywać w miejscach, w których powstała” (M. Przybyła, 2001, s. 147), albowiem „[...] pozostawiona sama sobie nie przynosi wielu korzyści” (M. Morawski, 2005, s. 140). Nabiera ona prawdziwej wartości dopiero wtedy, gdy staje się łatwo dostępna i jest szeroko stosowana (M. Morawski, 2005, s. 141). Dlatego też niezbędny jest

[...] szybki przepływ informacji we wszystkich kierunkach, pomiędzy wszystkimi jednostkami organizacyjnymi różnych pionów i poziomów (M. Przybyła, 2001, s. 147).

Zarówno szybki rozwój i przyrost wiedzy, jak i szybkie jej dezaktualizowanie się wymusza niejako konieczność zmian w sposobie funkcjonowania wielu organizacji, także edukacyjnych. Chodzi przede wszystkim o przełamywanie izolacji, przekraczanie sztywno oznaczonych granic formalnych, prawnych i służbowych, odrzucanie myślenia typu „każde udostępnienie wiedzy prowadzi do utraty pozycji (władzy, znaczenia)” i zmierzanie w kierunku organizacji otwartych, elastycznych, zorganizowanych nie tylko wokół pozyskiwania i tworzenia nowej wiedzy, ale także jej upowszechniania wśród różnych podmiotów zarówno wewnątrz organizacji, jak i w jej otoczeniu (M. Morawski, 2005, s. 143). Inaczej rzecz ujmując, organizacje powinny dążyć do budowania kultury dzielenia się wiedzą (C. Neuhaser, R. Bender, K. Stromberg, 2000; D. Gurteen, 1999), do tworzenia dla niej przestrzeni przepływów (M. Castells, 2007, s. 423). Wydaje się to szczególnie istotne w odniesieniu do instytucji oświatowych. T. Hejnicka-Bezwińska wskazuje, że wiedza o edukacji

[...] może być [...] traktowana jako kapitał kulturowy, będący ofertą do wykorzystania przez podmioty edukacji do realizacji dobra wspólnego (2008, s. 38).

Natomiast badacz procesów zarządzania wiedzą w polskiej oświacie J. Fazłagicz podkreśla, że

Nauczyciele wykształceni w takiej tradycji [dzielenia się wiedzą – M.K.-W.] będą bardziej skłonni do eksperymentów i weryfikowania teorii naukowych (np. dotyczących wychowania dzieci) w swojej pracy.

Uczniowie, którzy zostaną wychowani w tradycji wykorzystywania wiedzy, w działaniu staną się innowacyjnymi pracownikami – twórcami gospodarki opartej na wiedzy (2009, s. 45).

W kontekście tych opinii uzasadnione jest podjęcie rozważań na temat płaszczyzn i kierunków transferu wiedzy w oświacie. Chcę od razu dodać, że rozważania te dokonywane są przede wszystkim na podstawie analizy literatury przedmiotu i własnych doświadczeń zdobytych w roli teoretyka i praktyka pedagogicznego oraz – co szczególnie cenne poznawczo – prezesa Zarządu Fundacji Centrum Transferu Wiedzy i Innowacji Społeczno-Pedagogicznych, której głównym celem statutowym jest podejmowanie działań i wspieranie inicjatyw służących zacieśnianiu współpracy między naukowcami-specjalistami z dziedziny nauk pedagogicznych oraz praktykami czynnymi zawodowo (nauczycielami, pedagogami, edukatorami, trenerami, pracownikami służb społecznych).

Jednak w pierwszej kolejności należy określić treści i zakres podstawowych terminów zawartych w tytule artykułu, aby wskazać chociażby jakieś najogólniejsze granice, przez które jest (ma być) transferowana wiedza w oświacie.

Treść i zakres podstawowych kategorii pojęciowych

Podstawowe kategorie pojęciowe w tym artykule to wiedza i transfer wiedzy. Zakres i treść tych pojęć jest bardzo szeroki i w znacznej mierze zależy od przyjętej perspektywy poznawczej. Dlatego zasygnalizuję tylko przyjętą przeze mnie definicję wiedzy i jej transferu, nie analizując szczegółowo ich bogatego zaplecza teoretycznego, które ma swe źródło m.in. w filozofii, socjologii wiedzy, psychologii poznawczej i naukach o zarządzaniu.

Wiedza jest przeze mnie rozumiana, za Hejnicką-Bezwińską, jako

[...] układ danych i informacji o pewnym fragmencie rzeczywistości lub świecie jako całości, uporządkowanych według określonego kryterium (określonych kryteriów), mający wyższy poziom ogólności niż dane i informacje, w oparciu o które ta wiedza została zbudowana (2008, s. 515).

W tym przypadku chodzi o wiedzę z dziedziny pedagogiki. Podstawowymi elementami tej wiedzy – jak zauważa S. Palka – są te,

[...] które tworzone są, rejestrowane i odkrywane w toku poznania naukowego i w toku działalności praktycznej oraz które stanowią o bazie merytorycznej wykształcenia pedagogicznego ogólnego i zawodowego (2010, s. 19).

Według Palki (2010, s. 23) należą do nich składniki **wiedzy teoretycznej** (fakty, zjawiska, prawa, twierdzenia, modele, kategorie, typologie klasyfikacje) oraz składniki **wiedzy praktycznej** (cele, zadania, treści, metody, zasady, normy itd.). Jest to związane z tym, że pedagogika należy do nauk, którym przypisuje się funkcje naukowo-poznawcze (tworzenie systemu teoretycznej wiedzy o wychowaniu, kształceniu i samokształtowaniu człowieka) i użytkowe (określające praktyczną użyteczność, aplikacyjność tej wiedzy w praktyce).

Można wyróżnić, za Palką (2010, s. 20–23), trzy rodzaje wiedzy pedagogicznej:

- 1) wiedzę teoretyczną, obiektywną, ogólną – powstającą w rezultacie prowadzenia empirycznych badań ilościowych i jakościowych, użyteczną do opisu, wyjaśniania, rozumienia i interpretowania faktów, zjawisk i procesów pedagogicznych;
- 2) wiedzę profesjonalną, praktyczną, metodyczną – związaną z codziennością wychowania, kształcenia i samokształtowania człowieka;
- 3) wiedzę metodologiczną – dotyczącą zarówno formułowania problemów badawczych wynikających z dziedziny poznania pedagogiki, jak i sposobów postępowania badawczego służącego rozwiązywaniu tych problemów oraz gromadzenia danych, opracowywania, analizowania i interpretowania tych danych.

Czym jest natomiast transfer wiedzy? W internetowym *Słowniku języka polskiego* transfer jest definiowany jako:

1. transakcja gospodarcza polegająca na przekazaniu pieniędzy, usługi, technologii itp. przez jedną instytucję drugiej, bez ekwiwalentu;
2. przeniesienie lub przesłanie czegoś z miejsca na miejsce;
3. przejście zawodnika z jednego klubu do innego w zamian za wynegocjowaną kwotę;
4. wpływ, jaki wywiera wcześniej nabyta umiejętność na przyswojenie sobie innej umiejętności (www.sjp.pl).

A zatem słownikowe ujęcie transferu odnosi się do przenoszenia, przekazywania lub przesyłania usług, umiejętności, rzeczy czy technologii. (Na marginesie warto dodać, że słowo to jest w ostatnim czasie dość często używane w dyskursie publicznym i akademickim. W pierwszym przypadku za sprawą transferu słynnego polskiego piłkarza z jednego klubu do drugiego, w drugim zaś za sprawą postulatów zacieśniania współpracy między nauką a biznesem i gospodarką oraz komercjalizacji wyników badań, przedstawianych w komunikatach i raportach Parlamentu Europejskiego, Rady Europy, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego czy Komitetu Regionów, a urzeczywistnianych w formie centrów transferu wiedzy i technologii, parków naukowo-technologicznych i spółek *spin-off*. Generalnie chodzi o proces przeniesienia wyników badań naukowych, myśli naukowej, procesów, patentów lub oryginalnych pomysłów do gospodarki w celu praktycznego ich zastosowania; www.pi.gov.pl).

Natomiast transfer wiedzy stanowi przedmiot zainteresowania przede wszystkim nauk o zarządzaniu, a w szczególności ich subdyscypliny: zarządzania wiedzą. Transfer wiedzy jest tu najczęściej ujmowany jako jeden z kluczowych procesów w zarządzaniu wiedzą. U.W. Borghoff i R. Pareschi wskazują, że

[...] wiedza, która nie płynie, nie rośnie i ostatecznie starzeje się, staje się nieaktualna i bezużyteczna [...] w przeciwieństwie do wiedzy, która płynie dzięki temu, że jest podzielana, nabywana, wymieniana, generuje nową wiedzę (1997, s. 836–837).

Zatem wykorzystanie wiedzy nie jest możliwe bez jej transferu, sam zaś transfer nie jest możliwy bez jej uprzedniej lokalizacji (W. Grudzewski, I. Hejduk, 2004). Przy czym lokalizacja wiedzy opiera się na dotarciu do osób, które posiadają wiedzę i są w stanie przekazać ją innym (W. Grudzewski, I. Hejduk, 2004, s. 63). Transfer wiedzy obejmuje dwa rodzaje działań: transmisję i absorpcję (T.H. Davenport, L. Prusak, 1998, s. 101). Transmisja polega na pobraniu wiedzy z bazy wiedzy lub innego źródła i przekazaniu odbiorcy. Następnie musi nastąpić akceptacja, przyswojenie i wykorzystanie otrzymanej wiedzy (J. Paliszkievicz, 2007, s. 15; T.H. Davenport, L. Prusak, 1998, s. 101). A zatem transfer wiedzy nie oznacza tylko jej przekazu, przeniesienia z jednego miejsca na drugie, a warunkiem podstawowym jest tu przyswojenie wiedzy

przez osoby, do których była kierowana. Ważne jest, aby zdobyta w ten sposób nowa wiedza została powtórnie przez jednostkę wykorzystana (A. Hauke-Lopes, 2010, s. 68).

W literaturze przedmiotu wskazuje się różne rodzaje transferu wiedzy. Na przykład w odniesieniu do transferu wiedzy można wyróżnić podejście formalne (transfer jest wówczas powodowany decyzją kierownictwa, a wiedza zawarta w oficjalnych dokumentach i strategiach) oraz nieformalne (odnoszące się do relacji między pracownikami, transfer odbywa się wówczas spontanicznie) (A. Hauke-Lopes, 2010, s. 52–53). Transfer wiedzy może być także analizowany z perspektywy organizacji (transfer wiedzy wewnątrz organizacji) lub z perspektywy interorganizacyjnej (transfer wiedzy między organizacjami). Transfer wiedzy międzyorganizacyjnej ma miejsce wówczas, kiedy wiedza nabyta w jednej organizacji oddziałuje na wiedzę w innej organizacji (A. Hauke-Lopes, 2010, s. 50).

Warto raz jeszcze wrócić do słownikowego ujęcia znaczenia terminu „transfer”. Sugerować ono bowiem może działania jednokierunkowe, polegające na przesłaniu czegoś (w tym przypadku wiedzy) z jednego miejsca do drugiego. Tymczasem twórca koncepcji zarządzania wiedzą E.K. Sveiby podkreśla, że

[...] metody przesyłania wiedzy w jednym kierunku są najmniej efektywne [...]. Niestety, metody te są także najczęściej używane w pracy i tradycyjnej edukacji (2005, s. 49).

Zdaniem Sveiby'ego (2005) transfer wiedzy między jednostkami powinien być procesem dwustronnym, który wzmacnia kompetencje obu stron. Jest to ważna konstatacja zarówno z punktu widzenia transferu wiedzy w oświacie, jak i zaznaczającej się współcześnie tendencji „utowarowiania wiedzy”, a więc sprowadzania jej do gotowego, łatwego produktu, który można „dostarczyć”, „przekazać”, „sprzedać” lub „skonsumować” (F. Furedi, 2008, s. 12).

Te ogólnie zarysowane rozważania dotyczące podstawowych w tym tekście kategorii pojęciowych prowadzą do próby ukazania istoty transferu wiedzy w oświacie. Przyjmuję, że transfer wiedzy w oświacie obejmuje transmisję i absorpcję wiedzy z dziedziny pedagogiki między różnymi podmiotami edukacji. Tak rozumiany transfer wiedzy jest procesem interakcyjnym, dwukierunkowym, dokonującym się w i między

różnymi agendami (instytucjami, organizacjami) oświatowymi (zajmującymi się zarówno wytwarzaniem wiedzy, jak i jej praktycznym stosowaniem), uwzględniającym nie tylko prostą transmisję wiedzy, ale właśnie szeroki zakres współpracy przy poznawaniu, opisie, wyjaśnianiu, rozumieniu, interpretacji zjawisk i procesów pedagogicznych oraz rozwiązywaniu złożonych problemów pedagogicznych.

W tym miejscu rodzi się pytanie o płaszczyzny, by nie rzec konfiguracje, transferu wiedzy w oświacie. Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, wyróżniam następujące płaszczyzny transferu wiedzy w oświacie:

- 1) od uczelni¹ do instytucji społecznej praktyki pedagogicznej²,
- 2) od instytucji społecznej praktyki pedagogicznej do uczelni,
- 3) wewnątrz uczelni/instytucji społecznej praktyki pedagogicznej,
- 4) między uczelniami/instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej.

Można tu dodać, posługując się językiem zarządzania, że dwie pierwsze płaszczyzny to przykład pionowego transferu wiedzy, wyrażającego się w łączeniu badań podstawowych z ich praktycznych zastosowaniem, natomiast kolejne stanowią przykład transferu poziomego, ujawniającego się w związkach między wewnętrznymi strukturami danych instytucji.

Jednak z pozoru jasne określenie (wyłonienie) płaszczyzn transferu wiedzy w oświacie nie jest wcale takie jednoznaczne. Bierze się to chociażby z tego, że

[...] proces edukacji obejmuje nie tylko celowościowe procesy wychowania i kształcenia w instytucjach systemu oświatowego, ale także procesy, które mają miejsce w rodzinie oraz w szeroko rozumianym społeczeństwie zorganizowanym i zinstytucjonalizowanym (T. Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 218).

A zatem transfer wiedzy w oświacie nie dokonuje się w ściśle izolowanych warunkach, lecz obok i w związku z wpływem innych czyn-

¹ Mam tu na myśli publiczne i niepubliczne uczelnie (uniwersytety, akademie, wyższe szkoły zawodowe) kształcące nauczycieli i pedagogów.

² Zgodnie z Ustawą o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. zaliczam do nich publiczne i niepubliczne szkoły i placówki funkcjonujące w polskim systemie oświaty oraz instytucje nieprowadzące działalności *stricto* pedagogicznej, np. kuratoria oświaty, organy nadzoru pedagogicznego.

ników. Trzeba mieć bowiem na uwadze to, że działalność pedagogiczna jest wkomponowana w system społeczny występujący w określonym kraju i określonym czasie. Działalność ta jest nie tylko częścią systemu społecznego i system ten odzwierciedla, ale także system ten modyfikuje, współtworzy i utrwala (J. Szczepański, 1989). Wiedza transferowana w i między różnymi instytucjami pedagogicznymi trafia także przy pomocy tych samych instytucji do różnych grup społecznych. Dzieje się tak chociażby przez zabieranie przez pedagogów głosu w sprawach publicznych, pedagogizację rodziców itp.

W dalszej części tekstu skupiam się tylko na dwóch pierwszych płaszczyznach transferu wiedzy w oświacie, przyjmując, że współpraca wytwórców (producentów wiedzy w pedagogice) z jej głównymi obecnymi i przyszłymi odbiorcami (praktykami czynnymi zawodowo i studentami pedagogiki) jest ważnym czynnikiem rozwoju nauk pedagogicznych i kreowania kultury naukowej (T. Hejnicka-Bezwińska, 1989), a także ogólnego rozwoju cywilizacyjnego społeczeństwa.

Transfer wiedzy między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej

Podjęcie analiz dotyczących transferu wiedzy między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej wymaga w tym miejscu bardziej pogłębionego uzasadnienia niż to zwięzłe wyłożone wyżej. Można je odnaleźć przede wszystkim w pracach pedagogów ogólnych, m.in. S. Palki (1989), T. Hejnickiej-Bezwińskiej (1995), R. Lepperta (1996, 2002), podejmujących zagadnienie wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej w praktyce edukacyjnej, w indywidualnej działalności nauczycieli czy pedagogów. Przytaczane w tych pracach wyniki badań prowadzonych w różnych okresach czasowych od 1988 do 2004 r. wśród obecnych i przyszłych praktyków pedagogicznych oraz teoretyków pedagogicznych odsłaniają w relacjach między nimi linie napięć, niechęć wzajemną powodowaną sprzecznością interesów lub różnicami poglądów. Dotyczą one ustalania celów i metod działania, kryteriów oceny wyników (efektów) oraz języka zawodowego. Praktycy oczekują konkretnych wskazówek metodycznych, napisanych prostym, zrozumiałym dla nich językiem, dyrektyw działania, narzędzi możli-

wych do zastosowania w pracy z uczniem (wychowankiem), a zatem oczekują przede wszystkim wiedzy metodycznej. Teoretycy zaś dążą do opisywania, wyjaśniania, rozumienia i interpretacji rzeczywistości pedagogicznej, w mniejszym zaś stopniu do przetwarzania rezultatów prowadzonych badań na wnioski dla praktyki pedagogicznej. Wskazują na to także wyniki badań przeprowadzonych przez mnie wśród pedagogów czynnych zawodowo, którzy podkreślali, że uczelnie kształcące praktyków przekazują zbyt dużo wiedzy teoretycznej, a nadto wiedza ta jest oderwana od realiów praktyki pedagogicznej i mało użyteczna (M. Kowalczuk-Wałędziak, 2012, s. 266–295; 2011, s. 203–220). Taka sytuacja prowadzi do tego, że teoria i praktyka pedagogiczna stają się dwoma odrębnymi światami, otoczonymi murami spekulatywności, abstrakcyjności i wąskiego praktycyzmu.

Tymczasem teoria i praktyka nie są dwoma całkowicie różnymi światami, bo

[...] nawet najbardziej oderwane, ogólne założenia teoretyczne mają związek z najbardziej podstawowymi zjawiskami występującymi w praktyce pedagogicznej (S. Palka, 1989, s. 83).

Możliwy jest zatem między nimi stały przepływ wiedzy. Jakimi kanałami może być (jest) transferowana wiedza między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej?

Kanały transferu wiedzy między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej

Na wstępie trzeba zauważyć, że nawiązywanie współpracy między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej, podobnie jak między sektorem biznesu a sektorem nauki (A. Olechnicka, 2012), dokonuje się w następującej sekwencji:

- (I) odkrywanie okazji do współpracy**
- (II) rozpoznanie możliwości do współpracy**
- (III) realizacja współpracy**

Pierwsza z wymienionych faz jest kluczowa i może odbywać się w toku zarówno przypadkowych spotkań obydwu stron (np. na konferencjach, wykładach, spotkaniach skupiających wiele różnych organizacji), jak i oficjalnych spotkań (A. Olechnicka, 2012). Warto dodać, że nieformalne kontakty cechuje w większym stopniu zaangażowanie, motywacja, misyjność i pasja niż korzyści ekonomiczne, zawodowe, uzupełnianie kart osiągnięć, sprawozdań itd. Mogą one stanowić solidną podstawę do nawiązania formalnej współpracy i tym samym transferu wiedzy. Przedstawiając więc kanały transferu wiedzy, czynię to z uwzględnieniem stopnia ich sformalizowania, choć zdaję sobie sprawę, że niektóre z nich trudno przypisać do rozłącznych kategorii.

Do **formalnych kanałów transferu wiedzy** między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej można zaliczyć następujące kanały.

1. Kształcenie w uczelniach przyszłych pracowników instytucji społecznej praktyki pedagogicznej. Transfer wiedzy dokonuje się tutaj na etapie:
 - planowania procesu kształcenia, np. przez włączanie przedstawicieli instytucji społecznej praktyki pedagogicznej (praktyków czynnych zawodowo, dyrektorów) do rad kierunków czy specjalności, które są tworzone na uczelniach; konsultacje przy formułowaniu efektów kształcenia przewidzianych dla kierunków/specjalności, tworzenie sylwetki absolwenta określonego kierunku czy specjalności;
 - realizacji procesu kształcenia, np. przez uczestnictwo studentów studiów licencjackich, magisterskich i doktorskich w zajęciach przewidzianych planem i programem studiów, odbywanie staży i praktyk zawodowych; prowadzenie zajęć dla studentów przez pracowników instytucji społecznej praktyki pedagogicznej;
 - kontroli i oceny wyników (efektów) kształcenia, np. przez badanie losów absolwentów, które dostarcza danych pozwalających na ustalenie, czy realizowane programy studiów (a tym samym wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne absolwentów) spełniają oczekiwania przyszłych pracodawców.

Warto dodać, za Hejnicką-Bezwińską, że przez formalne kształcenie nauczycieli i pedagogów

[...] najefektywniej i najszybciej – zgodnie z ideą i funkcjami uniwersytetu – dokonuje się transmisja wiedzy naukowej w szeroko rozumianą świadomość społeczną (2008, s. 246).

2. Doskonalenie i doksztalcenie zawodowe pracowników instytucji społecznej praktyki pedagogicznej, organizowane instytucjonalnie. Przepływ wiedzy następuje tutaj m.in. przez uczestnictwo w studiach podyplomowych organizowanych przez uczelnie (gdzie znaczną część zajęć prowadzą teoretycy pedagogiczni), uczestnictwo w szkoleniach, warsztatach i kursach kwalifikacyjnych, zdobywanie kwalifikacji pedagogicznych w centrach kształcenia nauczycieli i centrach kształcenia ustawicznego, walidację kompetencji zawodowych.
3. Publikowanie artykułów, wyników i komunikatów z prowadzonych badań, rozwiązań metodycznych, stosowanych innowacji i prób eksperymentalnych.
4. Uczestnictwo w różnego rodzaju konferencjach, seminariach i spotkaniach naukowych oraz naukowo-metodycznych, organizowanych przez uczelnie i instytucje społecznej praktyki pedagogicznej, ale także przez inne podmioty zainteresowane popularyzowaniem osiągnięć naukowców oraz rozwojem praktyki pedagogicznej (np. samorządy lokalne).
5. Realizowanie wspólnych projektów badawczych i edukacyjnych (w tym badań w działaniu i badań rozwojowych).
6. Prowadzenie zajęć przez przedstawicieli instytucji społecznej praktyki pedagogicznej dla studentów na uczelniach lub praca przedstawicieli uczelni w instytucjach społecznej praktyki pedagogicznej.
7. Stosowanie przez praktyków, przy współudziale teoretyków, innowacji społeczno-pedagogicznych i podejmowanie prób eksperymentalnych.
8. Praca w fundacjach i stowarzyszeniach powoływanych w określonych dziedzinach dla wsparcia wybranego obszaru życia społecznego, skupiających w zarządach czy radach programowych pracowników uczelni i pracowników instytucji społecznej praktyki pedagogicznej.

Natomiast do **nieformalnych kanałów transferu wiedzy** między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej można zaliczyć następujące kanały.

1. Korzystanie ze środków masowego przekazu (radio, telewizja, prasa, Internet), np. przez różnego rodzaju programy, audycje, portale, serwisy naukowe, popularnonaukowe i edukacyjne, które przybliżają osiągnięcia pojedynczych naukowców, zespołów badawczych i osiągnięcia praktyków, prezentacja rankingów szkół i stosowanych przez nich innowacji; fora dyskusyjne, w których uczestniczyć mogą przedstawiciele uczelni i instytucji społecznej praktyki pedagogicznej, blogi;
2. Uczestnictwo w sieciach współpracy i samokształcenia jako nowych formach doskonalenia zawodowego nauczycieli i rozwoju szkoły (D. Elsner, 2013, s. 15).
3. Uczestnictwo w festiwalach nauki, które skupiają oferty różnych podmiotów na poziomie regionalnym, popularyzujące osiągnięcia uczelni i regionu. Wiedza przepływa tu do określonego odbiorcy (w tym pracowników instytucji społecznej praktyki pedagogicznej, uczniów i wychowanków) i – jeśli spotka się z zainteresowaniem – powraca w formie wniosków i pytań. Oferta imprez w ramach festiwali jest bogata i różnorodna oraz prezentuje wiedzę z różnych dyscyplin (T. Malczyk, 2011).
4. Korzystanie z propozycji uniwersytetu otwartego, oferującego kursy i szkolenia bez względu na wiek i wykształcenie, prowadzone przez nauczycieli akademickich – specjalistów z różnych dziedzin. Korzystanie z takiej oferty pozwala na stały kontakt z nauczycielami akademickimi oraz specjalistami w danej dziedzinie, stwarza możliwość podnoszenia posiadanych kwalifikacji, a także realizowania własnych aspiracji edukacyjnych.
5. Wsparcie ekspertów oraz konsultacje przy rozwiązywaniu złożonych problemów uczniów, np. w toku prac zespołów interdyscyplinarnych w skład których wchodzi pracownicy uczelni i praktycy – specjaliści w określonej dziedzinie, udzielanie akredytacji placówkom doskonalenia zawodowego i kształcenia ustawicznego.
6. Uczestnictwo w targach i wystawach edukacyjnych, konkursach, salonach maturzystów oraz wystawach prac plastycznych uczniów i studentów.

W tym miejscu chcę raz jeszcze powtórzyć, że niektóre kanały transferu wiedzy mogą znajdować się zarówno w kategorii kanałów formal-

nych, jak i nieformalnych. Rzecz dotyczy np. podejmowania wspólnych projektów badawczych, które mogą być realizowane w formie umów partnerskich (co jest często wymagane w formularzach projektowych) lub na zasadzie dobrowolności, w sytuacji gdy teoretycy i praktycy chcą zbadać jakieś zjawisko pedagogiczne, a wynika to z ich wspólnej chęci czy pasji. Podobnie jest w przypadku wsparcia ekspertów: może odbywać się dobrowolnie (np. udzielanie pomocy uczennicy z problemem zaburzeń odżywiania na zasadzie konsultacji nieformalnej) lub formalnie, w toku pracy w konkretnej organizacji, gdzie drogą służbową prowadzone jest udzielanie takiej pomocy.

Wskazane kanały mogą służyć w mniejszym lub większym stopniu transmisji wiedzy między jej głównymi producentami a odbiorcami. Istnieją jednak, jak już sygnalizowałam, pewne mury i bariery, które tę transmisję zakłócają. Niżej przedstawiam zatem propozycje (sposoby) przełamania tych barier, a tym samym udrażniania przepływu wiedzy między tymi instytucjami.

Doskonalenie przepływów wiedzy między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej

Usprawnianiu przepływu wiedzy między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej służyć mogą następujące działania.

1. Uświadamianie obu stronom potencjalnych korzyści wynikających z wzajemnych kontaktów, np. wzbogacanie systemu teoretycznej wiedzy pedagogicznej, odkrywanie nowych obszarów badawczych, efektywne rozwiązywanie złożonych problemów dydaktycznych, opiekuńczych, wychowawczych i profilaktycznych (M. Kowalczyk-Wałędziak, w druku).
2. Budowanie klimatu zaufania między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej. Jest to ważne o tyle, że – jak wskazuje F. Fukuyama (1997, s. 39) – zaufanie kreuje kapitał społeczny, a zatem sprzyja zawiązywaniu sieci współpracy. Służyć temu może symetryczność w relacjach między teoretykami i praktykami, uszanowanie podmiotowości partnera, rezygnacja z postawy wyższości

(częsta u teoretyków³) lub postawy lekceważenia nauki (właściwa praktykom), docenianie wzajemnych kompetencji (S. Palka, 2006, s. 135).

3. Z budowaniem klimatu zaufania związany jest sposób komunikowania się między teoretykami a praktykami. Chodzi o wzajemną otwartość i szczerłość, prawo do własnych poglądów, „wychylenie się do tego, kto jest moim rozmówcą”, mówienie nie „do”, lecz „dla”, czyli „[...] mówienie ze względu na Innego, a nie ze względu na jakąkolwiek treść komunikatu” (E. Lévinas, 1991, za: J. Gara, 2008, s. 152).
4. Poznawanie i wypełnianie luk między oczekiwaniami studentów i praktyków pedagogicznych co do jakości usług uczelni a jakością otrzymywanych usług. Chodzi tutaj przede wszystkim o bardziej efektywne wykorzystywanie wyników badań losów absolwentów i ankiet ewaluacyjnych studentów dotyczących jakości zajęć dydaktycznych, głosów pracodawców. Inaczej rzecz ujmując, niezbędna jest systematyczna informacja o potrzebach placówek skierowanych wobec uczelni, i odwrotnie.
5. Przekształcanie naukowych wniosków w konstruktywne opracowania nadające się do wdrożenia w praktyce pedagogicznej. Potrzebna jest w tym zakresie rezygnacja z „[...] imperatywów »trzeba«, »powinno się«, »należy«, »musi«” na rzecz „wskazania »jak«” (A. Nalaskowski, 2012, s. 12). Nauczyciele akademicy powinni także uwzględnić w toku swojej działalności dydaktycznej rezultaty prowadzonych przez nich badań, co postuluje także grupa wysokiego szczebla Komisji Europejskiej ds. Modernizacji Szkolnictwa Wyższego (www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/78425a44e13f8600159468d1a74d4a38.pdf).
6. Dostosowywanie w większym stopniu języka prac naukowych do możliwości i potrzeb odbiorców (praktyków), ilustrowanie skomplikowanych rozważań teoretycznych przykładami z praktyki.

³ Teoretycy powinni mieć świadomość, że „[...] wiedza naukowa o edukacji (w tym także wytwarzana przez pedagogikę) nie stanowi głównego i najważniejszego nurtu myślenia o edukacji, a zatem raczej nie ma decydującego wpływu na edukacyjne działania ludzi i jakość społecznej praktyki edukacyjnej. Można jedynie zakładać, że włączenie wiedzy naukowej mogłoby te działania uczynić bardziej racjonalnymi” (T. Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 41).

7. Ukazywanie w toku studiów (szczególnie podczas praktyk zawodowych) możliwości twórczego wiązania (integrowania) teorii i praktyki pedagogicznej. Warto w tym miejscu przytoczyć opinię H. Kwiatkowskiej:

Jest ona [praktyka pedagogiczna – M.K.-W.] [...] w czasie studiów sytuacją najbardziej zbliżoną do rzeczywistego działania nauczyciela. Jeżeli właśnie w tych sytuacjach pokierujemy czynnościami praktycznymi studenta tak, by były one, w sposób dla niego czytelny, wyrazem zastosowania wiedzy teoretycznej, to możemy przewidywać, że wystąpi transfer ukształtowanego w toku studiów stylu działania praktycznego na przyszłą działalność zawodową (2010).

8. Wykorzystywanie w większym stopniu w toku wzajemnych kontaktów środków masowego przekazu i nowoczesnych technologii komunikacyjnych, zachęcanie praktyków do zapoznawania się z bazami potencjału naukowo-badawczego uczelni oraz tworzenia takich baz w instytucjach społecznej praktyki pedagogicznej.
9. Tworzenie instytucjonalnych pomostów między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej, np. centrów transferu wiedzy, centrów wiedzy pedagogicznej, fundacji, stowarzyszeń zajmujących się zacieśnianiem związków między teorią a praktyką pedagogiczną⁴.

Zaprezentowane propozycje doskonalenia przepływu wiedzy między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej nie wyczerpują zapewne listy możliwości, niemniej jednak pozwalają uświadomić, że przy dobrej woli obu stron możliwa jest eliminacja lub zmniejszenie deformacji i zakłóceń w transferze wiedzy między tymi instytucjami.

Zakończenie

Eksplozja wiedzy, rozwój nowoczesnych technologii komunikacyjnych, a także bogactwo i złożoność elementów wchodzących w skład

⁴ Dobrym przykładem może być tutaj działalność Fundacji Centrum Transferu Wiedzy i Innowacji Społeczno-Pedagogicznych, funkcjonującej przy Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku (www.ctw.uwb.edu.pl).

dziedziny poznania pedagogicznego, ich dynamika i zmienność rodzą coraz większą potrzebę efektywnego transferowania wiedzy między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej, tworzenia przestrzeni przepływów między tymi instytucjami. Okazji ku temu jest wiele, co ukazano w niniejszym tekście. Aby jednak je pożytecznie skonsumentować, musimy w pełni uwolnić się od

[...] tkwiących w nas głęboko, zakorzenionych i sterujących naszym myśleniem i działaniem METAFOR: rzeźbiarza i gliny, banku i klienta, transmisji z góry do dołu, mistrza i naśladowcy – z jednej strony, a z drugiej – ogrodnika i rośliny, pielęgniarki i samorozwoju do dojrzałości (Z. Kwieciński, 1998, s. 9).

Bibliografia

- Borghoff, U.W., Pareschi, R. (1997). Information Technology for Knowledge Management. *Journal of Universal Computer Science*, 8.
- Castells, M. (2007). *Spółczesność sieci*. M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, S. Szymański (tłum.). Warszawa.
- Davenport, T.H., Prusak L. (1998). *Working Knowledge*. Boston, MA.
- Drucker, P. (1993). *Post-Capitalist Society*. New York.
- Duderstadt, J.J. (1999). The Twenty-First Century University: A Tale of Two Futures. In: W.Z. Hirsch, L.E. Weber (ed.). *Challenges Facing Education at the Millennium*. Oxford – New York – Tokyo.
- Elsner, D. (2013). Kierunki zmian w systemie doskonalenia nauczycieli. W: D. Elsner (red.). *Sieci współpracy i samokształcenia*. Warszawa.
- Fazlagić, J. (2009). *Zarządzanie wiedzą w polskiej oświacie. Diagnoza i perspektywy zmian*. Poznań.
- Fukuyama, F. (1997). *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*. A. i L. Śliwa (tłum.). Warszawa – Wrocław.
- Furedi, F. (2008). *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualniści?* K. Makaruk (tłum.). Warszawa.
- Gara, J. (2008). *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*. Kraków.
- Grudzewski, W., Hejduk, I. (2004). *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwach*. Warszawa.
- Gurteen, D. (1999). Creating a Knowledge Sharing Culture. *Knowledge Management Magazine*, 5.

- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York – London.
- Hauke-Lopes, A. (2010). *Rola transferu wiedzy w procesie wejścia przedsiębiorstwa na rynek zagraniczny – podejście sieciowe*. Rozprawa doktorska. Promotor K. Fonfara. Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1989). *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki (geneza i stan)*. Bydgoszcz.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1995). *Edukacja – kształcenie – pedagogika (fenomen pewnego stereotypu)*. Kraków.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna. Podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Karwowski, W. (2004). Zarządzanie wiedzą. *Bezpieczeństwo Pracy*, 11.
- Komunikat prasowy grupy wysokiego szczebla Komisji Europejskiej ds. modernizacji szkolnictwa wyższego, www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/78425a44e13f8600159468d1a74d4a38.pdf.
- Kowalczuk-Wałędziak, M. (2011). Użyteczność wiedzy ogólnopedagogicznej w działalności społeczno-zawodowej pedagogów. W: M. Myszkowska-Litwa (red.). *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*. Kraków.
- Kowalczuk-Wałędziak, M. (2012). *Poczucie sprawstwa społecznego pedagogów*. Kraków.
- Kowalczuk-Wałędziak, M. (w druku). *Transfer wiedzy między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki edukacyjnej*.
- Kwieciński, Z. (1998). Przewodnik czy tłumacz. *Pedagog w czasie trudnym... Amicus*, 1.
- Kwiatkowska, H. (2010). *Dezintegracja poznania*. www.szkolnyaudyt.pl/dydaktyka/?dezintegracja-poznania,41.
- Leppert, R. (1996). *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*. Bydgoszcz.
- Leppert, R. (2002). *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*. Bydgoszcz.
- Malczyk, T. (2011). Festiwal nauki jako instrument dyfuzji wiedzy i popularyzacji nauki. *e-mentor*, 1(38), www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/38/id/815.
- Morawski, M. (2005). Problematyka upowszechniania wiedzy między jednostkami organizacyjnymi uczelni. W: T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska (red.). *Uczelnia oparta na wiedzy*. Warszawa.

- Nalaskowski, A. (2013). Autowanie pedagogiki. *Przegląd Badań Pedagogicznych*, 16.
- Neuhaser, C., Bender, R., Stromberg, K. (2000). *Culture.com*. Toronto.
- Olechnicka, A. (2012). *Potencjał nauki a innowacyjność regionów*. Warszawa.
- Paliszkiewicz, J. (2007). Transfer wiedzy a organizacyjna kreatywność. *Przegląd Organizacji*, 2.
- Palka, S. (1989). *Teoretyczna wiedza pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*. Warszawa.
- Palka, S. (2010). *Wiedza w pedagogice i wiedza pedagogiczna*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, K.J. Szmidt (red.). *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków.
- Palka, S. (2006). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk.
- Przybyła, M. (2001). Organizacja oparta na wiedzy. W: M. Przybyła (red.). *Organizacja i zarządzanie. Podstawy wiedzy menedżerskiej*. Wrocław.
- Szczepański, J. (1989). *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*. Warszawa.
- Sveiby, E.K. (2005). Dziesięć sposobów oddziaływania wiedzy na tworzenie wartości. *e-mentor*, 2(9), www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/9/id/140.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., Dz.U. 1991 nr 95, poz. 425.

www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/78425a44e13f8600159468d1a74d4a38.pdf
www.pi.gov.pl
www.sjp.pl

Słowa kluczowe: wiedza, transfer wiedzy, transfer wiedzy w oświacie

Streszczenie

Szybki rozwój i przyrost wiedzy, ale także jej szybkie dezaktualizowanie się powoduje konieczność zmian w sposobie funkcjonowania wielu organizacji, w tym edukacyjnych. Chodzi przede wszystkim o przełamywanie izolacji, przekraczanie sztywno oznaczonych granic formalnych, prawnych i służbowych oraz zmierzanie w kierunku or-

ganizacji otwartych i elastycznych, zorganizowanych nie tylko wokół pozyskiwania i tworzenia nowej wiedzy, ale także jej upowszechniania wśród różnych podmiotów, zarówno wewnątrz organizacji, jak i w jej otoczeniu. W artykule zaprezentowano płaszczyzny i kierunki transferu wiedzy w oświacie; szczególną uwagę zwrócono na transfer wiedzy między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej.

Key words: knowledge, transfer of knowledge, transfer of knowledge in education

Summary

Quick development and increase of knowledge, but also the fact that it quickly becomes outdated, cause the need of changes in the way of functioning of many organizations, including educational ones. The issue involves first of all overcoming isolation, crossing fixed formal, legal and official limits and going towards open, flexible organizations concentrated not only on the acquisition and creation of new knowledge but also on promoting the knowledge among various entities both within the organization and in its environment. The article presents the dimensions and directions of transfer of knowledge in education, with particular consideration of transfer of knowledge between universities and social pedagogical practice institutions.