



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXXI (4/2024)

nadesłany: 26.08.2024 r. – przyjęty: 15.12.2024 r.

Marek PODGÓRNY*

Zarządzanie wiedzą osobistą jako funkcja rodziny

Personal knowledge management as a family function

Abstrakt

Wprowadzenie. Artykuł jest próbą spojrzenia na problematykę zarządzania wiedzą osobistą z perspektywy funkcji rodziny i procesów edukacyjnych w niej zachodzących. Przemiany polityczne, społeczne i gospodarcze drugiej połowy XX wieku podkreśliły rolę wiedzy w rozwoju osobistym i zawodowym jednostek. W konsekwencji uznano ją za najcenniejszy kapitał prowadzący do wzrostu gospodarczego, a tym samym pozwalający na szybkie sprostanie nowym wyzwaniom. Obecnie problematyka wiedzy i procesów związanych z jej pozyskiwaniem i przetwarzaniem zachowuje wciąż aktualność. Warunkiem rozwoju wiedzy oraz zapewnienia jej wysokiej jakości i aktualności jest upowszechnienie postawy dbałości o nią nie tylko wśród dorosłych, lecz także wśród uczących się dzieci i młodzieży. Zadaniem instytucji edukacyjnych staje się wspieranie klientów w przejmowaniu odpowiedzialności za własną (osobistą) wiedzę, co szczególnie podkreśla koncepcja zarządzania wiedzą osobistą.

* e-mail: marek.podgorny@uwr.edu.pl

Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Instytut Pedagogiki, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

University of Wrocław, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, Institute of Pedagogy, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0002-5307-1350

Cel. Celem artykułu jest szczegółowa analiza wybranych aspektów koncepcji wiedzy osobistej i zarządzania nią w kontekście procesów edukacyjnych zachodzących w rodzinie oraz współczesnych funkcji rodziny.

Metody i materiały. Artykuł ma charakter przeglądowy, a przedmiotem analiz były opracowania (prace koncepcyjne i raporty z badań) dotyczące współczesnych koncepcji wiedzy i procesów jej przetwarzania w ramach zarządzania wiedzą. Szczególną uwagę zwrócono na koncepcje wiedzy osobistej i jej możliwą obecność w procesach edukacyjnych zachodzących w rodzinie.

Wyniki. Wyniki analiz pokazują, że w kontekście funkcji rodziny zarządzanie wiedzą osobistą to coś więcej niż tylko inaczej nazwane uczenie się czy nawet samokształcenie. Zarządzanie wiedzą osobistą (ang. *personal knowledge management*, PKM) obejmuje procesy pozyskiwania, organizowania, analizowania oraz wykorzystywania informacji, które mają wpływ na codzienne życie. W przypadku dzieci umiejętności te rozwijają się w sposób naturalny poprzez interakcję z otoczeniem, w szczególności z członkami rodziny. Uczenie się przez dzieci zarządzania wiedzą osobistą w życiu rodzinnym jest kluczowym elementem kształtowania ich przyszłych umiejętności organizacyjnych, komunikacyjnych i społecznych. Proces ten wpływa nie tylko na rozwój poznawczy, lecz także na relacje międzyludzkie oraz na umiejętność adaptacji do zmieniających się warunków życiowych. Osoby, które wcześniej uczą się zarządzać swoją wiedzą, lepiej radzą sobie w sytuacjach wymagających analizy informacji i podejmowania decyzji. Poprzez naśladowanie rodziców dzieci przyswajają podstawowe strategie, takie jak planowanie, organizowanie czasu czy zarządzanie zadaniami. W kontekście stwierdzonego, niskiego zainteresowania nauczycieli wiedzą osobistą uczniów rola rodziny w tym zakresie wydaje się nie do przecenienia.

Słowa kluczowe: wiedza, wiedza osobista, zarządzanie wiedzą osobistą, rodzina, funkcje rodziny.

Abstract

Introduction. The article is an attempt to look at the issue of personal knowledge management from the perspective of the family function and the educational processes taking place within it. Political, social, and economic changes in the second half of the 20th century have emphasized the role of knowledge in the personal and professional development of individuals. As a result, knowledge was recognized as the most valuable capital, leading to economic growth and thus allowing for quickly meeting new challenges. Currently, the issue of knowledge and processes related to its acquisition and processing is still relevant. The condition for the development of knowledge, ensuring its high quality and relevance is the dissemination of an attitude of caring for knowledge not only among adults, but also among learning children and adolescents. The task of educational institutions is to support

clients in taking responsibility for their own (personal) knowledge, which is particularly emphasized by the concept of personal knowledge management.

Aim. The aim of the article is to provide a detailed analysis of selected aspects of the concept of personal knowledge, and the process of managing, it in the context of educational processes taking place within the family, as well as contemporary family functions.

Methods and materials. The article is a review, and the subject of the analysis were studies (conceptual works and research reports) on contemporary concepts of knowledge and its processing within the implementation of knowledge management. Particular attention was paid to the concepts of personal knowledge and its possible presence in educational processes taking place in the family.

Results. The results of the analyses show that in the context of the implementation of the family function, personal knowledge management is more than just learning or even self-education. Personal knowledge management (PKM) includes the processes of acquiring, organizing, analyzing, and using information that has an impact on everyday life. In the context of children, these skills develop naturally through interactions with the environment, especially with family members. Children's learning to manage personal knowledge in the space of family life is a key element in shaping their future organizational, communication, and social skills. This process not only affects cognitive development, but also interpersonal relations and the ability to adapt to changing life conditions. People who learn to manage their knowledge early cope better in situations requiring information analysis and decision-making. By imitating their parents, children acquire basic strategies, such as planning, organizing time, or managing tasks. In the context of the identified low interest of teachers in students' personal knowledge, the role of the family in this area seems invaluable.

Keywords: knowledge, personal knowledge, personal knowledge management, family, family functions.

Wprowadzenie

W drugiej połowie XX wieku nastąpiły w Europie radykalne przemiany polityczne, społeczne i gospodarcze. Za ich główną siłę sprawczą uważa się globalizację i jej przejawy w życiu kulturalnym i politycznym, jak również w dziedzinie ekonomii (*Key Competencies...*, 2002). Postęp naukowo-techniczny, szczególnie widoczny w obszarze informatyki i komunikacji, przyczynił się do rozwoju współpracy i integracji międzynarodowej. Na bazie tych doświadczeń uznano wiedzę za najcenniejszy kapitał prowadzący do wzrostu gospodarczego, a tym samym pozwalający na szybkie sprostanie nowym wyzwaniom. Rozpowszechnianie i rozwój wiedzy we wszystkich jej formach

uznano za zasadniczy warunek dobrobytu gospodarczego i rozwoju społecznego. Doceniono też jej rolę w rozwoju osobistym i zawodowym jednostki. Zauważono, że nabywanie wiedzy i umiejętności oraz przekształcanie jej w wartościowe kompetencje stymuluje postęp gospodarczy i techniczny oraz dostarcza osobistej satysfakcji z wyników ludzkich działań (Schmitt, 2016; Cheong, Tsui, 2011).

Z tej perspektywy problematyka wiedzy i procesów związanych z jej pozyskiwaniem i przetwarzaniem zachowuje wciąż aktualność. Warunkiem efektywnego funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości, racjonalnego wykorzystywania zarówno zasobów własnych, jak i środowiska staje się dostęp do informacji i wiedzy. Współczesne koncepcje wiedzy zwracają uwagę na jej gwałtowny rozrost i idącą za tym konieczność jej analizy, oceny i organizacji. Niezbymalnym warunkiem rozwoju wiedzy, zapewnienia jej wysokiej jakości i aktualności jest upowszechnienie postawy dbałości o nią nie tylko wśród uczącej się młodzieży, ale przede wszystkim wśród dorosłych. Zadaniem instytucji edukacyjnych staje się wspieranie klientów w przejmowaniu odpowiedzialności za własną wiedzę. Co więcej, rosną także znaczenie i rola wiedzy w kształtowaniu pomysłności jednostek, organizacji i całych społeczeństw. Wiedza staje się bowiem wartościowym zasobem (kapitałem) podlegającym procesowi zarządzania. Kontynuacją tego stanowiska jest współczesna koncepcja zarządzania wiedzą (Nonaka, Konno, 1998) oraz nowsza propozycja – zarządzanie wiedzą osobistą.

Wydaje się jednak, że w refleksji pedagogicznej brakuje namysłu nad tymi kwestiami w odniesieniu do współczesnej rodziny, która przecież także odczuwa skutki tych globalnych przekształceń. Z tego powodu w moim tekście chciałbym zwrócić uwagę na zarządzanie wiedzą osobistą jako istotną funkcję rodziny. Zanim jednak przedstawię wiedzę osobistą jako element procesów edukacyjnych zachodzących w rodzinie, zacznę od zarysowania samej koncepcji wiedzy, jej jawnych i ukrytych wymiarów oraz procesów jej przetwarzania.

Współczesna koncepcja wiedzy

Podczas gdy filozoficzna refleksja nad naturą wiedzy sięga początków zachodniej epistemologii, podejście do wiedzy jako kapitału, którym można zarządzać, pojawia się dopiero w XX wieku i jest wyrazem głębokich i wielokierunkowych przemian wiążących się z przejściem z ery przemysłowej do ery postindustrialnej.

Do tej pory trudno wskazać jedną ogólnie przyjętą definicję wiedzy na gruncie teorii zarządzania. Pierwszy na jej wagę w gospodarce zwrócił uwagę Peter Drucker (1999), który zdefiniował ją jako „[...] efektywne wykorzystanie informacji w działaniu” (s. 13). Wiele definicji podobnie akcentuje praktyczny wymiar wiedzy oraz jej wykorzystanie w rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji. Tak rozumie-

ją wiedzę między innymi Wayne Applehans, Alden Globe i Greg Laugero – wiedza jest dla nich informacją stosowaną w celu rozwiązania danego problemu (Applehans, Globe, Laugero, 1999). Podobnie wiedzę definiują Gilbert Probst, Steffen Raub i Kai Romhardt (2004). Według tych autorów jest to „[...] ogół wiadomości i umiejętności wykorzystywanych przez jednostki do rozwiązywania problemów” (s. 35). Część definicji koncentruje się na pojęciu informacji. Według Kennetha Laudona i Wiliama H. Starbacka wiedzę można rozumieć jako „[...] zorganizowany zasób użytecznych informacji” (Jemielniak, Koźmiński, 2008, s. 8). Zasób ten jest umiejscowiony w konkretnym kontekście i oprócz informacji mieści w sobie doświadczenia i ogólne reguły, które pozwalają na jego interpretację. Susan Elliott (1996) utożsamia wiedzę z informacją posiadającą wartość. Wiele ujęć zaznacza rolę kontekstu, jak definicja Amrita Tiwary (2003), który rozumie wiedzę „[...] jako płynną mieszaninę kontekstowych doświadczeń, wartości, informacji i umiejętności tworzącą ramy dla oceny, rozumienia i przyswajania nowych doświadczeń i informacji” (s. 60).

Pewnej syntezy tych elementów dokonuje Bogdan Stefanowicz (2011), który pojęcie wiedzy wyraża w formule: Wiedza = informacje + doświadczenie + kontekst. Autor podkreśla użytkowy charakter tak zdefiniowanej wiedzy i wkład czynnika ludzkiego w proces jej interpretacji. Formułę tę można rozwinąć do stwierdzenia, że wiedza jest zbiorem pewnych informacji, które są rozpatrywane przez pryzmat doświadczeń i w ramach pewnego kontekstu. W niektórych ujęciach można dostrzec łączenie obszaru wiedzy i praktyki, wyrażanej w procesie podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów. Nie brakuje definicji sprowadzających wiedzę do kanonicznego zbioru faktów i racjonalnych zasad.

Podobnie czynią Ikujiro Nonaka i Hirotaka Takeuchi (2000), którzy swój model organizacyjnego tworzenia wiedzy opierają na tradycyjnej definicji wiedzy jako potwierdzonego przekonania. W przeciwieństwie do zachodniej tradycji epistemologicznej, która koncentruje się na aspekcie potwierdzenia, a więc kategorię statycznym i statycznym charakterze wiedzy, badacze ci kładą nacisk na drugi człon definicji – przekonania. Wiedzę traktują oni jako „[...] dynamiczny i głęboko humanistyczny proces sprawdzania prawdziwości osobistych wyobrażeń” (ss. 80–81). Potwierdzenie nie jest więc widziane jako jednorazowy akt dokonany na drodze logicznego dowodzenia. Można zinterpretować je raczej jako pewną ciągłą aktywność człowieka, w wyniku której dokonuje on rewizji własnych wyobrażeń o rzeczywistości.

W ujęciu I. Nonaki i H. Takeuchiego (2000) wiedza zasadza się na ludzkich przekonaniach i oczekiwaniach, obejmuje nastawienia, perspektywy i intencje jednostki. Tak rozumiana wiedza bardzo mocno wiąże się z czynnikiem ludzkim – jest zależna od subiektywnych czynników, takich jak poglądy i wartości. Badacze bardzo wyraźnie akcentują ten aspekt jako kluczowy dla ich modelu przetwarzania wiedzy: „Podłożem teorii organizacyjnego tworzenia wiedzy jest aktywna, subiektywna natura wiedzy, za-

warta w przekonaniach i oczekiwaniach, które są głęboko zakorzenione w indywidualnych systemach wartości” (s. 81). Badacze zwracają również uwagę na powiązanie wiedzy i działania. Podobnie jak w niektórych przytoczonych zachodnich definicjach wiedza nabiera znaczenia w wykonywaniu pewnych czynności, można ją zastosować do rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji.

Relacja wiedzy i informacji bywa często trudna do uporządkowania z powodu powszechnego zamiennego stosowania tych pojęć w mowie potocznej. Przywołana wcześniej koncepcja B. Stefanowicza (2011) zakłada, że informacja wchodzi w strukturę wiedzy jako jej istotny element. Marcin Kłak (2010) pisze: „Wiedza jest to informacja osadzona we właściwym kontekście, która umożliwia efektywne i skuteczne działanie przedsiębiorstwu i jego pracownikom” (s. 18).

Powyższe propozycje wskazują na silny związek wiedzy i informacji, niekiedy wręcz utożsamiają wiedzę z użytkową informacją. Wspomniani wyżej I. Nonaka i H. Takeuchi (2000) określają stosunek tych pojęć w następujących słowach: „[...] informacja dostarcza nowego punktu widzenia w interpretowaniu zdarzeń, odkrywa niewidoczne wcześniej znaczenia, rzuca światło na nieoczekiwane związki. Dlatego jest ona nieodzownym instrumentem odkrywania i budowania wiedzy” (s. 81). W powyższym ujęciu można dostrzec, że informacja jest jedynie narzędziem koniecznym do tworzenia wiedzy. Japońscy badacze zwracają również uwagę na pewne istotne różnice: wiedza, w przeciwieństwie do informacji, tyczy się przekonań i oczekiwań oraz zawsze dotyczy działania (Nonaka, Takeuchi, 2000).

Innymi słowy, informację można rozumieć jako strumień wiadomości, wiedza natomiast jest wyobrażeniem wytworzonym na jej podstawie, ulokowanym w sferze przekonań i oczekiwań (Nonaka, Takeuchi, 2000). Za takim ujęciem opowiada się też amerykański filozof i epistemolog Fred Dretske (1983). Wiedzę definiuje on jako przekonanie spowodowane informacją lub przez tę informację utrzymywane. Informacja zatem wyraźnie oddziałuje z wiedzą, może inicjować jej powstawanie, utwierdzać w przekonaniach lub poddawać je rewizji.

Wiedza jawna i ukryta

Nie sposób analizować wiedzę osobistą bez przywołania, choćby w najskromniejszym zakresie, podstawowych założeń dotyczących wiedzy jawnej i ukrytej. Termin *wiedza ukryta* do nauki wprowadzili I. Nonaka i H. Takeuchi (2000). Ich prace są uważane za punkt odniesienia w podejmowaniu tego zagadnienia na gruncie nauk o zarządzaniu. Rozwinęli oni koncepcję Michaela Polanyia, poszerzyli interpretację poza obszar czysto filozoficzny i zwrócili uwagę na procesy konwersji wiedzy. Podkreślają oni, że wiedzę tę stosunkowo łatwo można wyrazić i upowszechnić w postaci np. formuł naukowych,

skodyfikowanych zasad i procedur. Wiedza ta zazwyczaj odpowiada potocznemu rozumieniu wiedzy, zwłaszcza w szeroko rozumianej kulturze zachodniej. Wiedza jawna bywa również określana jako obiektywna lub formalna. Jest to wiedza uzewnętrzniona, usystematyzowana, możliwa do zakodowania za pomocą języka i dzięki temu stosunkowo łatwa do przekazania. Ostatecznie można stwierdzić, że „[...] wiedza jawna to taka, która jest sformalizowana, zawiera jasne fakty i można ją bez większych trudności przekazać innym za pomocą słów, tekstu, liczb, znaków, rysunków czy symboli” (Karaś, Piasecka-Głuszak, 2013, s. 48).

Wiedzę jawną i ukrytą I. Nonaka i H. Takeuchi charakteryzują w opozycji do siebie, zaznaczają jednak, że są one wobec siebie komplementarne i wzajemnie oddziałują na siebie. O ile zachodni badacze szczególną uwagę poświęcają wiedzy jawnej, o tyle japońskie podejście koncentruje się na wiedzy ukrytej. Określają wiedzę ukrytą jako głęboko osadzoną w zaangażowaniu, działaniu i specyficznym kontekście, co wydaje się użyteczne z punktu widzenia podejmowanej w tym artykule problematyki rodziny. Według nich jest ona zakorzeniona w doświadczeniu jednostki, jej emocjach, wartościach i przekonaniach, które w dużym stopniu właśnie w rodzinie mają swoje źródło. Można powiedzieć, że „[...] wiedza ukryta jest pozajęzykową, nienumeryczną formą wiedzy, która jest wysoce osobista i zależna od kontekstu oraz głęboko osadzona w indywidualnych doświadczeniach, poglądach, wartościach i emocjach” (Nonaka, Konno, 1998, s. 42). Warto również zaznaczyć, że na wiedzę ukrytą składają się niejako dwa wymiary – poznawczy i techniczny. Pierwszy odnosi się do tzw. modeli mentalnych. Najogólniej są to obrazy rzeczywistości „[...] reprezentujące obiekty, wyobrażenie o ich właściwościach i relacjach między nimi” (Nonaka, Konno, 1998, s. 43).

Przetwarzanie wiedzy

Z perspektywy refleksji pedagogicznej szczególnie istotne wydają się procesy przetwarzania wiedzy – czyli jej konwersji – realizowane przez dysponentów wiedzy w czterech etapach. Pierwszym z nich jest socjalizacja. Termin ten nie odpowiada precyzyjnie pojęciu socjalizacji w socjologicznym lub pedagogicznym ujęciu. Na gruncie nauk o zarządzaniu tym terminem określa się proces dzielenia się doświadczeniami (Nonaka, Takeuchi, 2000). Kluczowymi czynnościami w tak rozumianej socjalizacji są obserwacja, naśladowanie i ćwiczenia. W wyniku tych działań powstaje wiedza współodczuwana. Jednostka tworzy nowe modele mentalne i opanowuje nowe umiejętności. Na tym etapie szczególną rolę pełni przeżywanie doświadczeń i budowanie na ich bazie wstępnych, intuicyjnych konstatacji.

Kolejny etap konwersji to eksternalizacja, która jest kluczowa dla wypracowywania innowacji. W jej toku próbuje się wypracować opisy i interpretację zdobytych,

specyficznych doświadczeń, przeczuć i intuicji. Według I. Nonaki i H. Takeuchiego (2000) eksternalizacja to „[...] złożony proces tworzenia wiedzy, w którym wiedza ukryta zostaje udostępniona w postaci metafor, analogii, pojęć, hipotez lub modeli” (s. 88). W procesie tym kluczową rolę odgrywa dialog.

Warunkiem sprawnego komunikowania i udostępnienia nowej wiedzy jest wyrażenie jej w precyzyjnym języku pozbawionym metafor. Dzieje się to w procesie kombinacji polegającej na przekształceniu wiedzy jawnej w inną, komunikowalną formę wiedzy jawnej, usystematyzowaną i sklasyfikowaną.

Na ostatnim etapie konwersji – internalizacji – następuje uwewnętrznienie wiedzy przez nowe osoby drogą uczenia się przez działanie. Osoby te wypracowują własne modele mentalne, nowe procedury i schematy czynnościowe prowadzące do automatyzacji i rutynizacji w stosowaniu tej wiedzy w praktyce (Nonaka, Toyama, 2003). Powyższe procesy konwersji przedstawiono w tabeli 1:

Tabela 1
Wybrane aspekty konwersji wiedzy

Aspekt konwersji wiedzy	Rodzaj konwersji wiedzy			
	Socjalizacja	Eksternalizacja	Kombinacja	Internalizacja
Przebieg konwersji wiedzy	Wiedza ukryta ↓ Wiedza ukryta	Wiedza ukryta ↓ Wiedza jawna	Wiedza jawna ↓ Wiedza jawna	Wiedza jawna ↓ Wiedza ukryta
Zmiana rodzaju wiedzy	Wiedza osobista ↓ Wiedza osobista	Wiedza osobista ↓ Wiedza organizacyjna	Wiedza organizacyjna ↓ Wiedza organizacyjna	Wiedza organizacyjna ↓ Wiedza osobista
Charakter wiedzy finalnej	Współ- odczuwana	Epizodyczna	Ussystema- tyzowana	Operacyjna
Charakter przestrzeni	Przestrzeń zaufania	Przestrzeń dialogu	Przestrzeń komunikacji formalnej	Przestrzeń aktywnego uczenia się

Źródło: Opracowanie własne.

Jak widać w powyższej tabeli, w większości procesów konwersji pojawia się wiedza osobista. Wydaje się zatem, że przyjęcie perspektywy przetwarzania wiedzy, ze

szczególnym uwzględnieniem aspektów związanych z zarządzaniem wiedzą osobistą, otwiera ciekawe możliwości analizy procesów edukacyjnych zachodzących w rodzinie.

Wiedza osobista a procesy edukacyjne zachodzące w rodzinie

W ten sposób dochodzimy do koncepcji wiedzy osobistej, która lokuje się w umyśle i umiejętnościach konkretnej jednostki (Materska, 2006). Wiedza taka może nie być w żaden sposób udokumentowana, zawiera ona zarówno elementy wiedzy jawnej, jak i bardzo istotny wkład wiedzy ukrytej. Powstawać może w wyniku niepowtarzalnych doświadczeń oraz indywidualnych poszukiwań.

Na poszczególnych etapach konwersji wiedzy można rozpoznać różnorodne przejawy procesów edukacyjnych. Niektóre z nich zachodzą samoistnie, w wyniku spontanicznych interakcji, inne są wynikiem realizacji świadomie przyjętych celów edukacyjnych. Analiza sytuacji zarówno intencjonalnego, jak i niezamierzonego uczenia się może pomóc wyłonić kluczowe potrzeby i aspekty edukacyjne, które przez ich identyfikację i zaspokojenie będą wspierać konwersję wiedzy na każdym etapie.

Poza pozyskiwaniem wiedzy równie istotne w tej perspektywie stają się: lokalizowanie i ocena źródeł wiedzy, różne procesy i kierunki konwersji wiedzy, jej aktualizowanie, organizowanie, udostępnianie i wymiana (Probst, Raub, Romhardt, 2004). To z kolei wymaga wytrenowania nowych, szerszych kompetencji, aby ostatecznie móc samodzielnie i z powodzeniem realizować proces zarządzania wiedzą osobistą. Nie bez znaczenia będzie zbudowanie przekonania o konieczności wzięcia odpowiedzialności za własną wiedzę, jej rozwój i organizację. O tym, że zarządzanie wiedzą osobistą to coś więcej niż tylko uczenie się czy samokształcenie, niech świadczą przykładowe umiejętności, jakie są niezbędne do sprawnego realizacji tego procesu, wśród których wymienia się zwykle: zarządzanie procesem uczenia się (jak i kiedy jednostka się uczy, jak organizuje czas i przestrzeń, w której się uczy), zarządzanie procesem pozyskiwania informacji (jak wartościuje źródła i pozyskuje informacje), zarządzanie procesem integracji informacji (jak klasyfikuje, porządkuje i grupuje informacje), zarządzanie kontaktami społecznymi (jak komunikuje, wizualizuje, a także chroni własne informacje), zarządzanie aplikacjami (jak dobiera i wykorzystuje informacje w praktyce) (Verma, 2009).

Czy rodzina może dawać przestrzeń na takie działania, na trening (nawet bardzo wstępny) w przejmowaniu odpowiedzialności za własną wiedzę i stopniowe nabywanie sprawności w świadomym zarządzaniu nią? Niewątpliwie może to być wyzwanie (jeśli nie bariera) dla rodziców czy innych dorosłych członków rodziny, nawykłych raczej do kierowania procesem nauczania młodszych niż do wspierania ich samodzielnego uczenia się. Równie problematyczne – ze względu na standardowe kompetencje dorosłych – wydaje się inspirowanie uczących się do samodzielnej refleksji nad

własną wiedzą. Trzecią barierą, być może najtrudniejszą do przewyciężenia, może okazać się konieczność dowartościowania własnych doświadczeń uczących się jako źródła wiedzy i tym samym cennej materii w procesie uczenia się realizacji szeroko rozumianych celów edukacyjnych.

We współczesnej literaturze naukowej jest obecnych wiele koncepcji i klasyfikacji funkcji rodziny. Można wśród nich wyróżnić te, które najczęściej są obiektem analiz i opracowań.

Wśród tych typologii powtarzają się najczęściej podstawowe funkcje rodziny, takie jak: prokreacyjna i seksualna, opiekuńcza, wychowawcza, socjalizacyjna, psycho-higieniczna (emocjonalno-ekspresyjna). W innych klasyfikacjach na określenie funkcji rodziny przyjęto odmienne nazwy, jednak wszystkie z wymienianych w różnych klasyfikacjach funkcje rodziny odzwierciedlają sens przypisywanych rodzinie zadań. Różnorodność poglądów na temat funkcji rodziny oraz trudności w stworzeniu jednej niezmiennej klasyfikacji wynikają z faktu, że funkcjonuje ona na różnorodnych płaszczyznach, a także z powodu zmian funkcji na przestrzeni dziejów. Dlatego też zasadne jest stwierdzenie, że funkcje rodziny nie są czymś stałym (Dubis, 2018, s. 421).

Przeciwnie – zarówno poszczególne funkcje, jak i model życia rodzinnego podlegają zmianom. Podkreśla się, że

[...] na funkcjonowanie i jakość środowiska wychowawczego rodziny duży wpływ mają przemiany społeczne i globalizacyjne (w tym mediatyzacja rzeczywistości społecznej/rodzinnej) zachodzące we współczesnym świecie. Rodzina jest w nie „zanurzona”, w nich uczestniczy i w oparciu o nie tworzy swój własny mikroświat. Innymi słowy, to w rodzinie jak w soczewce skupiają się wpływy świata zewnętrznego (Matyjas, 2020, s. 91).

Wspomniane przemiany społeczne i globalizacyjne, choć niewątpliwie oddziałują na rodzinę, to jednak efekty tych oddziaływań nie zawsze są tak wielkie, jak to jest opisywane potocznie (Levy, Kellerhals, Widmer, 2002). Dlatego zamiast mówić o nowym, modernistycznym modelu rodziny, autorzy ci, choć doceniają skalę przemian zachodzących we współczesnej rodzinie, sugerują, aby raczej mówić o modernizacji modelu klasycznego.

Jakkolwiek będziemy traktować przemiany życia rodzinnego czy modeli rodziny, bez wątpienia muszą się pojawić funkcje wychowawcze, a wśród nich szeroko rozumiane funkcje edukacyjne. O konieczności szerokiego spojrzenia na cele edukacji w rodzinie niech świadczy przykładowy zestaw następujących celów:

- analiza i ocena własnej wiedzy, a w efekcie identyfikacja luk w niej;
- określenie sposobów pozyskiwania wiedzy oraz ocena wartości poszczególnych jej źródeł;
- wybór odpowiedniego sposobu pozyskiwania wiedzy;
- refleksja nad wiedzą osobistą;
- organizowanie i porządkowanie posiadanej wiedzy;
- refleksja nad możliwościami stosowania wiedzy teraz i w przyszłości;
- ocena spodziewanych efektów zastosowania wiedzy;
- doskonalenie asertywności w dzieleniu się wiedzą.

Niewątpliwie realizacja powyższych celów miałaby istotny wpływ na jakość nabywanej wiedzy i przyczyniłaby się do sprawniejszego zarządzania wiedzą osobistą w życiu dorosłym, zarówno w sytuacjach zawodowych, jak i prywatnych.

Nie bez znaczenia pozostaje fakt, że wiedza generowana i przekazywana w rodzinie ma istotny wpływ na jej funkcjonowanie. „Relacje międzypokoleniowe oparte na dzieleniu się wiedzą wzmacniają więzi rodzinne i pozwalają na lepsze zrozumienie między pokoleniami” (Bengtson, 2001, s. 11). Rodziny, które skutecznie zarządzają przekazywaniem wiedzy, mają większe szanse na uniknięcie konfliktów międzypokoleniowych. Transmisja wiedzy międzypokoleniowej zmniejsza ryzyko konfliktów poprzez zwiększanie wzajemnego zrozumienia i akceptacji. Może to dotyczyć zarówno prostych czynności, typu gotowanie czy sprzątanie, jak i bardziej złożonych, takich jak zarządzanie finansami domowymi. Przekazywanie tej wiedzy następuje zazwyczaj w sposób nieformalny, poprzez obserwację i uczestnictwo w codziennych działaniach. Głównym mechanizmem jest tu tzw. międzypokoleniowe uczenie się określane jako „[...] naturalna relacja zachodząca w domu pomiędzy rodzicami a dziećmi. Może być także postrzegane jako obustronny proces, w którym dzieci przekazują nowe umiejętności starszym pokoleniom” (Muszyński, 2014, s. 13). Kluczowy jest tu dialog.

Uczenie się międzypokoleniowe z wykorzystaniem dialogu w szczególności urzeczywistnia się przez wymianę informacji, wiedzy, poszukiwanie odpowiedzi na stawiane pytania, bez usiłowania przewartościowania opinii czy przekonań jednej ze stron. Charakteryzuje się pełnym i odwzajemnionym otwarciem się, a tym samym, oddziaływaniem jednej strony na drugą. Oddziaływaniem poprzez dostarczanie argumentów, a nie usilnym przekonywaniem do argumentów (Kałużny, 2014, s. 52).

Tak realizowany proces uczenia się w rodzinie sprzyja jednocześnie kształtowaniu postawy szacunku dla drugiej osoby i jej poglądów.

Podsumowanie

Współczesność charakteryzująca się wciąż rosnącym tempem przemian w każdej dziedzinie życia stawia przed wszystkimi wymóg nabycia umiejętności „[...] zdobywania informacji aktualnych i istotnych zamiast archaicznych, zbędnych, które się szybko dezaktualizują w świecie wiedzy dostępnej natychmiast” (Trapp, 2023, s. 68). Wymaga to ciągłego doskonalenia procedur identyfikacji luk we własnej wiedzy, jej aktualizowania, oceny jakości i wiarygodności jej źródeł, a także aplikowania do praktyki i oceny efektów takich aplikacji. Tak właśnie można rozumieć jedną z ośmiu kompetencji kluczowych, tj. kompetencję w zakresie uczenia się rozumianą jako „[...] zdolność do autorefleksji, skutecznego zarządzania czasem i informacjami, konstruktywnej pracy z innymi osobami oraz zarządzania własnym uczeniem się” (Zalecenie..., 2018, s. C189/10). W zaleceniach zwraca się dalej uwagę na

[...] znajomość własnych, preferowanych strategii uczenia się, swoich potrzeb w zakresie rozwoju kompetencji oraz różnych sposobów rozwijania kompetencji i szukania możliwości kształcenia. [...] Mieszczą się w tym zdolność uczenia się i pracy w grupie i indywidualnie, a także organizacji swojej nauki, wytrwałości w nauce, jej oceny i dzielenia się nią (Zalecenie..., 2018, s. C189/10).

Trzeba przy tym pamiętać o specyfice wiedzy osobistej dziecka, którą należy rozumieć jako

[...] składnik jego potencjału uczenia się, który ma charakter indywidualny, czasowy, uwarunkowany społeczno-kulturowo i który może się zmieniać w zależności od praktyki uczenia się nie tylko w szkole, ale i poza nią. Osobista wiedza dziecka staje się szczególnie ważna, gdy jest powiązana z takimi predyspozycjami do uczenia się, zidentyfikowanymi przez Guya Claxtona i składającymi się na potencjał uczenia się dziecka, jako tzw. wzajemność i przedsiębiorczość. Istota pierwszego pojęcia wyraża się w umiejętności «dawania i przyjmowania wiedzy» podczas współpracy, szacunku i akceptacji innych punktów widzenia (Kochanowska, 2019, s. 143).

Badania przytoczonej autorki pokazują wyraźnie, że szkoła nie docenia potencjału wiedzy osobistej uczniów, która postrzegana jest jako wysoce subiektywna i nieadekwatnie odzwierciedlająca rzeczywistość, przez co lekceważona w procesie edukacyjnym. „Tymczasem działania edukacyjne szkoły powinny być ukierunkowane na dostarczanie uczniom spójnego obrazu świata i przygotowywanie ich do życia poza szkołą poprzez przekazywanie wiedzy w taki sposób, aby mogła być integrowana z ich codziennymi doświadczeniami” (Kochanowska, 2019, s. 144).

Wydaje się, że w tej sytuacji to rodzina, która zapewnia bezpieczną przestrzeń dla rozwoju, jest doskonałym miejscem obfitującym w okazje do doświadczania przez dziecko akceptacji dla jego wiedzy osobistej, a tym samym zachęty do refleksji nad własną wiedzą i do nabywania umiejętności przyszłego zarządzania nią. Codzienne sprawy, obowiązki i potrzeby życia rodzinnego mogą dostarczyć naturalnych wyzwań sprzyjających stopniowemu przejmowaniu odpowiedzialności za własną wiedzę.

Jednocześnie rodzice, świadomi tych wyzwań, mogą być źródłem presji wymuszającej pozytywną zmianę w szkole, aby stawała się ona przestrzenią akceptacji dla wiedzy osobistej uczniów, refleksji nad nią i kształtowania umiejętności przyszłego zarządzania nią. Współpraca rodziny i szkoły w tym zakresie mogłaby stać się jeszcze jedną płaszczyzną budowania podmiotowości w relacjach obu tych środowisk, szczególnie że zazwyczaj w tym kontekście zwraca się uwagę na inspirującą rolę szkoły w celu aktywizacji rodziców (Szempruch, 2009). W tym przypadku inicjatywa byłaby po stronie rodziny.

Bibliografia

- Applehans, W., Globe, A., Laugero, G. (1999). *Managing Knowledge: A Practical Web-based Approach* [Zarządzanie wiedzą: praktyczne podejście oparte na sieci Web]. Michigan: Addison-Wesley.
- Bengtson, V. L. (2001). Beyond the nuclear family: The increasing importance of multigenerational bonds [Poza rodziną nuklearną: Rosnące znaczenie więzi międzygeneracyjnych]. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 1–16. DOI: 10.1111/j.1741-3737.2001.00001.x.
- Cheong, R. K. F., Tsui, E. (2011). From skills and competencies to outcome-based collaborative work: Tracking a decade's development of Personal Knowledge Management (PKM) models [Od umiejętności i kompetencji do pracy zespołowej opartej na wynikach: Śledzenie dekady rozwoju modeli Personal Knowledge Management (PKM)]. *Knowledge and Process Management*, 18(3), 175–193. DOI: 10.1002/kpm.380.
- Dretske, F. I. (1983). Précis of Knowledge and the Flow of Information [Podsumowanie wiedzy i przepływu informacji]. *The Behavioral and Brain Sciences*, 6(1), 55–90. DOI: 10.1017/S0140525X00014631.
- Drucker, P. (1999). *Spoleczeństwo pokapitalistyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dubis, M. (2018). Zmiany pokoleniowe w realizacji funkcji rodzinnych na podstawie badań studentów i ich rodziców. *Wychowanie w Rodzinie*, 18(2), 415–433. DOI: 10.34616/wwr20182.415.433.

- Elliott, S. (1996). APQC conference attendees discover the value and enablers of a successful KM program [Uczestnicy konferencji APQC odkrywają wartość i czynniki sukcesu programu zarządzania wiedzą]. *Knowledge Management in Practice*, 5(1), 1–8.
- Jemielniak, D., Koźmiński, A. K. (red.). (2008). *Zarządzanie wiedzą*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kałużny, R. (2014). *Międzypokoleniowe uczenie się w refleksyjnym dialogu dziadków i wnuków*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. DOI: 10.18778/7969-303-0.04.
- Karaś, K., Piasecka-Głuszak, A. (2013). Zarządzanie wiedzą – dlaczego tak ważne? *Nauki o Zarządzaniu*, 4(17), 45–60. DOI: 10.15611/noz.2013.4.04.
- Key competencies: A developing concept in general compulsory education* [Kompetencje kluczowe: Rozwijająca się koncepcja w powszechnej edukacji obowiązkowej]. (2002). Brussels: Eurydice.
- Kłak, M. (2010). *Zarządzanie wiedzą we współczesnym przedsiębiorstwie*. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Edukacji Ekonomicznej.
- Kochanowska, E. (2019). The potential of a child's personal knowledge in the awareness of early childhood teachers – practical implications [Potencjał wiedzy osobistej dziecka w świadomości nauczycieli wczesnej edukacji – implikacje praktyczne]. *Humanitas University Research Papers: Pedagogy*, 19, 133–146. DOI: 10.5604/01.3001.0013.2213.
- Levy, R., Kellerhals, J., Widmer, E. (2002). Modern families or modernized family traditionalism? Master status and the gender order in Switzerland [Nowoczesne rodziny czy zmodernizowany tradycjonalizm rodzinny? Status społeczny i porządek płci w Szwajcarii]. *Electronic Journal of Sociology*, 6(4), 1–42.
- Materska, K. (2006). Wiedza w organizacjach: Prolegomena do zarządzania wiedzą. W: B. Sosińska-Kalata, E. Chuchro, W. Daszewski (red.), *Informacja w sieci: Problemy, metody, technologie: Praca zbiorowa* (ss. 40–43). Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Matyjas, B. (2020). Pedagogika rodziny: Aktualna problematyka i nowe obszary badawcze. *Studia z Teorii Wychowania*, 11(2/31), 81–98. DOI: 10.5604/01.3001.0014.3650.
- Muszyński, M. (red.). (2014). *Międzypokoleniowe uczenie się*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nonaka, I., Konno, N. (1998). The concept of “Ba”: Building a Foundation for Knowledge Creation [Koncepcja „Ba”: Budowanie podstaw dla tworzenia wiedzy]. *California Management Review*, 40(3), 40–54. DOI: 10.2307/41165942.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (2000). *Kreowanie wiedzy w organizacji: Jak spółki japońskie dynamizują procesy innowacyjne*. Warszawa: Poltext.
- Nonaka, I., Toyama, R. (2003). The knowledge-creating theory revisited: Knowledge creation as a synthesizing process [Teoria tworzenia wiedzy ponownie: Tworzenie

- wiedzy jako proces syntezy]. *Knowledge Management Research & Practice*, 1, 2–10. DOI: 10.1057/palgrave.kmrp.8500001.
- Probst, G., Raub, S., Romhardt, K. (2004). *Zarządzanie wiedzą w organizacji*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Schmitt, U. (2016). Personal Knowledge Management for Development (PKM4D): Framework and its application for people empowerment [Zarządzanie wiedzą osobistą dla rozwoju (PKM4D): Ramy i ich zastosowanie w celu wzmocnienia pozycji ludzi]. *Procedia Computer Science*, 99C(4), 64–78. DOI: 10.1016/j.procs.2016.09.101.
- Stefanowicz, B. (2011). *Wiedza: Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Szkoła Główna Handlowa.
- Szempruch, J. (2009). W poszukiwaniu idei podmiotowości relacji edukacyjnych rodziny i szkoły. *Chowanna, Tom Jubileuszowy*, 79–88.
- Tiwana, A. (2003). *Przewodnik po zarządzaniu wiedzą: e-biznes i zastosowania CRM*. Warszawa: Agencja Wydawnicza Placet.
- Trapp, A. (2023). Scenariusze przyszłości dla edukacji. W: R. Jesionek (red.), *Praca i kompetencje przyszłości: Wyzwania edukacyjne* (ss. 66–77). Warszawa: Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, Urząd m. st. Warszawy.
- Verma, S. (2009). Personal Knowledge Management: A tool to expand knowledge about human cognitive capabilities [Zarządzanie wiedzą osobistą: Narzędzie do poszerzania wiedzy o ludzkich zdolnościach poznawczych]. *International Journal of Engineering and Technology*, 1(5), 435–438. DOI: 10.7763/IJET.2009.V1.81.
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. (2018). Rada Unii Europejskiej. Dz. U. UE 4.6.2018, C 189/01.