

Magdalena ROZENBERG

Uniwersytet Gdański

Zarządzanie wiedzą w ekonomii i dydaktyce języków obcych

Abstract:

Knowledge Management in Economic and Foreign Language Teaching

Every branch of science, including foreign language teaching, is connected with different disciplines. Interdisciplinary relations, on the one hand, seem to be a challenge since methodological approach and interpretation of scientific issues do not always help to solve the problems of the other scientific discipline. Yet, on the other hand, building the scientific relations that cross the boundaries of disciplines has undoubtedly its cognitive values. An attempt to present such a boundary between foreign language teaching and economical sciences is made in this article. The author presents the concept of knowledge management ponders over its transfer from economical science to foreign language teaching. Considering the broadness of the concept, the author limits herself to discussing “knowledge” and “management” as the two creating it components. A certain attempt to explicate the concept of foreign language teaching management is presented in the conclusion.

Wstęp

Artykuł przedstawia koncepcję zarządzania wiedzą (ang. *knowledge management*, niem. *Wissensmanagement*), która w naukach ekonomicznych cieszy się obecnie ogromną popularnością. Refleksji nad przeniesieniem koncepcji zarządzania wiedzą do dydaktyki języków obcych towarzyszy przekonanie o charakterze ogólnym, że „żadna dyscyplina naukowa nie jest samotną wyspą. Kontakty z innymi dyscyplinami stanowią niezbędny warunek jej rozwoju” (F. Plit 2007: 119–120).

Z uwagi na rozbudowany charakter koncepcji¹ zarządzania wiedzą ograniczę się do przedstawienia komponentów ją tworzących, czyli „wiedzy” i „zarządzania”. W kwestii wiedzy wskażę jej cechy i rodzaje, natomiast w kwestii zarządzania – jego funkcje. Wskażę również podział wiedzy w dydaktyce języków obcych. Podejmując próbę przedstawienia komponentów wiedzy i zarządzania z perspektywy nauk ekonomicznych, chciałabym zaznaczyć, że ich implikacje na grunt dydaktyki językowej nie aspirują do rozstrzygających ustaleń. Opracowanie koncepcji zarządzania wiedzą

¹ Koncepcja zarządzania wiedzą jest bardzo złożona i obejmuje wiele aspektów, które ją determinują, jak np. transfer technologii, rola kultury organizacyjnej, systemy i struktury gromadzenia i rozpowszechniania wiedzy, tzw. pozyskiwanie wiedzy z otoczenia, wywiad gospodarczy, relacje z partnerami oparte na wiedzy, pomiar i wycena zasobów wiedzy, zarządzanie zasobami ludzkimi, zadania liderów czy pracownicy intelektualni (por. D. Jemiłniak 2012).

dla dydaktyki językowej ma charakter refleksyjny, daleki od jednoznacznych odpowiedzi.

1. Zarządzanie wiedzą w naukach ekonomicznych

W naukach ekonomicznych koncepcja zarządzania wiedzą cieszy się obecnie ogromną popularnością (np. M. Frey-Luxemburger 2014; D. Jemielniak 2012; F. Lehner 2012; R. Pircher 2014). Istotnym powodem wzrostu popularności zarządzania wiedzą w naukach ekonomicznych jest, w opinii D. Jemielniaka (2012:22), m.in. obecność w dyskursie publicznym pojęć: społeczeństwo oparte na wiedzy (ang. *knowledge society*), gospodarka oparta na wiedzy (ang. *knowledge economy* lub *knowledge-based economy*) i praca oparta na wiedzy (ang. *knowledge work*), które G. Reinmann (2009: 6) określa jako „trendy wiedzy”. Ustanowienie trendów wiedzy wiąże się silnie z „gwałtownym rozwojem technik informacyjnych i szybkości komunikowania (a co za tym idzie – z dosłownym zalewem informacyjnym, który przy braku zarządzania prowadzi do dysfunkcji)” (D. Jemielniak 2012: 22).

Z perspektywy nauk ekonomicznych zarządzanie wiedzą można rozumieć jako ogół działań, które mają pomóc przedsiębiorstwom czy organizacjom w pozyskiwaniu, tworzeniu, analizowaniu i wykorzystaniu wiedzy w celu podejmowania lepszych decyzji, dzięki którym mogą one osiągnąć przewagę konkurencyjną (W.M. Grudzewski/ I. Hejduk 2005). Dotychczasowy pogląd w ekonomii, że głównymi czynnikami produkcji są praca, ziemia i kapitał, a wiedza nie wymaga uwzględniania w kalkulacjach, uległ radykalnym zmianom (M. Kłak 2010: 7). Obecnie w światowej ekonomii powszechną akceptację zyskuje pogląd, jak pisze W. Walczak (2010), że umiejętność zarządzania wiedzą nabiera decydującego znaczenia w dobie współczesnej gospodarki.

Przedsiębiorstwa działające w gospodarce opartej na wiedzy są zmuszone do poszukiwania nowych paradygmatów zarządzania, które w większym stopniu będą koncentrowały się na dyfuzji informacji i wiedzy, doskonaleniu kluczowych kompetencji przedsiębiorstwa, rozwijaniu wiedzy i umiejętności pracowników, wspieraniu organizacyjnego uczenia się oraz kreowania nowych rozwiązań organizacyjnych (W. Walczak 2010).

Okazuje się, że najważniejszym, strategicznym zasobem współczesnego przedsiębiorstwa czy współczesnej organizacji nie są już praca, ziemia i kapitał, lecz właśnie wiedza jako podstawa sukcesu ekonomicznego:

[R]zeczywistym i kontrolującym zasoby oraz całkowicie rozstrzygającym „czynnikiem produkcji” nie jest teraz ani kapitał, ani własność ziemiska, ani siła robocza. Jest nim wiedza. Zamiast kapitalistów i proletariuszy klasami społeczeństwa pokapitalistycznego są wykwalifikowani pracownicy [...] (P.F. Drucker 1999: 13).

Wiedzę możemy zatem rozumieć, w opinii D. Jemielniaka (2012: 23), jako swoisty zasób, którego umiejętne zarządzanie nabrało obecnie strategicznie większego znaczenia niż kiedyś. Jednocześnie jednak trzeba zaznaczyć, że zarządzanie wiedzą,

mimo iż stało się już dziś koniecznością, nie jest lekiem na wszystkie niedomagania współczesnych przedsiębiorstw i remedium na wszelkie dolegliwości. Jest ono bowiem jedynie doskonałym narzędziem usprawniającym procesy funkcjonowania przedsiębiorstw w coraz bardziej konkurencyjnym i migotliwym otoczeniu. W nauce o zarządzaniu Knowledge Management występuje jako nowy

kierunek niepozostający jednakże w oderwaniu od teorii wcześniejszych (W.M. Grudzewski/ I. Hejduk 2005).

1.1. Wiedza w ujęciu nauk o zarządzaniu

W ujęciu nauk o zarządzaniu *wiedza* jest terminem wieloznacznym, trudno definiowalnym. Wieloznaczność rozumienia wiedzy i trudność jej definiowania uwarunkowane są tym, że wiedza posiada specyficzne cechy odróżniające ją od pozostałych zasobów, takich jak praca, ziemia i kapitał. W oparciu o badania A. Tofflera W.M. Grudzewski i I. Hejduk (2005) wskazują cztery charakterystyczne cechy odróżniające wiedzę od pozostałych, tradycyjnych zasobów:

- Dominacja – wiedza zajmuje priorytetowe miejsce wśród pozostałych zasobów, ma ona strategiczne znaczenie dla funkcjonowania każdego przedsiębiorstwa;
- Niewyczerpalność – oznacza to, że wartość zasobów wiedzy nie zmniejsza się, gdy jest przekazywana. Eksperti i specjaliści rozwijający kreatywnie zdolności, umiejętności pracowników twierdzą, że po wykonaniu zadania przekazana wiedza pomimo „sprzedania” nie tylko pozostanie u usługodawcy, ale jeszcze prawdopodobnie zostanie rozwinięta o nowe elementy zdobyte w trakcie procesu nauczania;
- Symultaniczność – wiedza może być w tym samym czasie wykorzystywana przez wiele osób, w wielu miejscach jednocześnie. Posiadając wiedzę, nie mamy prawa na jej wyłączność, chyba że na nią składają się patenty, wzory użytkowe itd.;
- Nieliniowość – brak jednoznacznej korelacji pomiędzy wielkością zasobów wiedzy a korzyściami z tego faktu wynikającymi. Posiadanie dużych zasobów wiedzy nie decyduje bezpośrednio o przewadze konkurencyjnej i nie gwarantuje jednoznacznie o dominacji nad przedsiębiorstwem dysponującym ograniczoną wiedzą, ale w praktyce taką przewagę uzyskuje (W.M. Grudzewski/ I. Hejduk 2005).

Do tych cech K. Beyer (por. 2011: 13) dodaje jeszcze:

- Niematerialność – wiedza jest nieuchwytna i trudno ją zmierzyć, nie można jej w prosty sposób ująć w ramy (por. również A. Jarugowa/ J. Fijałkowska 2002: 17);
- Niestabilność – zasoby wiedzy mają charakter niestabilny, co oznacza, że w każdym momencie wiedza może się ulotnić;
- Dezaktualizacja – wiedza może się również szybko dezaktualizować. W tym miejscu dodałabym modyfikację rozumianą w sensie poprawki, reorientacji celem aktualizacji wiedzy.
- Nienatychmiastowość – wiedzy nie da się w każdej chwili kupić, gdyż często charakteryzuje się długim okresem gromadzenia.

Listę powyższych cech wiedzy należy uzupełnić o kolejne, jakże istotne cechy, a są nimi względność i niejednoznaczność, które według B. Mikuły, A. Pietruszki-Ortyl i A. Potockiego (2002: 73) oznaczają, że ta sama wiedza może być różnie interpretowana przez poszczególne osoby. Dodatkowo warto również wspomnieć o pewnej cechującej wiedzę właściwości, którą określiłabym jako rozbieżność, czyli rozróżnienie między tym, co wiemy, a tym, co nam się wydaje („quasi-wiedza”).

Jednak nie tylko specyficzne cechy wiedzy utrudniają jej definiowanie. Dla skutecznego zastosowania metod i strategii zarządzania wiedzą istotne jest zrozumienie relacji między znakami, danymi, informacjami i wiedzą (np. F. Lehner 2012;

W. Wiater 2007), a takie ujęcie wiedzy, choć pozwala zrozumieć tę hierarchię wiedzy, to jednak nie ułatwia zdefiniowania samego pojęcia. D. Jemielniak (2012: 24) przedstawia te relacje w następujący sposób:

ZNAKI (+ składnia) → DANE (+ kontekst) → INFORMACJE (+ struktura) → WIEDZA

Schemat 1. Hierarchia wiedzy (Źródło: D. Jemielniak 2012:24)

Przez *znaki* będziemy rozumieć podstawowe jednostki informacyjne (litery, liczby, symbole), natomiast *dane* będziemy traktować jako „uregulowaną kolejność znaków” zakodowanych w ciągach liczb, tekstach lub obrazach, pozbawionych jednak kontekstu znaczeniowego (W. Wiater 2007: 15), np. *1410, 25% maturzystów, 35 cm, 15 milionów zł* itd. Dane same w sobie nic nie wyrażają do momentu, gdy z zastosowaniem odpowiedniej składni (pewnego ciągu) zostaną wplecione w kontekst znaczeniowy. W tym przypadku dane, umieszczone w określonym kontekście i strukturze, stanowiąc będą *informacje*. I tak np. ciąg danych *14.7.1410* w powiązaniu z historiografią tworzy informację *Bitwa pod Grunwaldem*.

Aby z informacji powstała *wiedza*, muszą stać się one przedmiotem naszego działania, myślenia i poznania (W. Wiater 2007: 15). Również nasze doświadczenie, jak i własna inicjatywa, mają, zdaniem W. Wiatera, niemały udział w powstawaniu wiedzy. Ponadto W. Wiater wskazuje, że powstawanie wiedzy uwarunkowane jest również naszą naturą oraz właściwościami naszego wyobrażenia i sądzenia. W związku z tym można przyjąć, że wiedza „kształtuje się w długotrwałym procesie uczenia się, nabywania doświadczenia, kumulowania informacji, porządkowania ich w logiczne struktury poznawcze, wiązania z emocjami, układania w ramach systemów wartości” (K. Bolesta-Kukułka 2003: 84).

Wiedza może być ujmowana również jako „elastyczna i dynamiczna substancja niematerialna stanowiąca efekt przetwarzania myślowego zbiorów informacji posiadanych i uzyskiwanych przez człowieka” (B. Mikuła 2007: 113). Ponadto przez wiedzę możemy rozumieć „ogół wiadomości i umiejętności wykorzystywanych przez jednostki do rozwiązywania problemów. [...] Podstawą wiedzy są informacje i dane, ale w odróżnieniu od nich wiedza jest zawsze związana z konkretną osobą” (G. Probst/ S. Raub/ K. Romhardt 2002: 35). Można przyjąć po prostu, „że wiedza jest to zbiór informacji posiadanych przez daną jednostkę wraz z regułami ich interpretacji” (A.K. Koźmiński/ D. Jemielniak 2011: 251).

1.2. Rodzaje wiedzy w ujęciu ekonomicznym

Skomplikowany charakter wiedzy wynikający z jej specyficznych cech jak również uwarunkowany związkiem relacji, w jakim wiedza funkcjonuje, nie tylko utrudnia sformułowanie jednej definicji wiedzy, lecz również powoduje wiele jej podziałów.

W naukach ekonomicznych wyraźnie zaznaczył się podział wiedzy według M. Polanyia (1962), który wyróżnił dwa rodzaje wiedzy:

- 1) wiedza jawna (określana również jako wiedza formalna, wiedza wyraźna, wiedza wyartykułowana, wiedza wydobyta) (ang. *explicite knowledge*) – jest to wiedza łatwa do przekazania, rozpowszechniania. Może być przekazywana za pomocą

dokumentów, sprawozdań, instrukcji czy informacji przekazywanych przez media, czy zamieszczonych w Internecie.

- 2) wiedza ukryta (określana również jako wiedza cicha, wiedza milcząca, wiedza nieformalna, wiedza niewyraźna, wiedza niewyartykułowana, wiedza niewydobyta) (ang. *tacit knowledge*) – jest to wiedza, której nie można „przekazać” w prosty sposób. Istnieje tylko w umyśle człowieka, który ją posiada, jest skonstruowana w wyniku doświadczenia. W tym tkwi trudność w jej przekazaniu, ale także trudności mogą wynikać z ograniczeń języka, z konieczności przyswojenia sobie pewnych odruchów (nawet nieuświadomionych) lub z rozproszenia (wszyscy członkowie zespołu są w stanie wykonać daną czynność, ale po wymienieniu części z nich nagle odnoszą same porażki) (zob. Jemieliński 2012: 25).

Inne rozróżnienie wiedzy wprowadza Ch. Evans (por. 2005: 31–33):

- a) wiedza *know-what* (wiedza o; „wiem, co”) – ten typ wiedzy zalicza się do wiedzy operacyjnej, bo jest podstawą do wykonywania normalnej, codziennej pracy. Dotyczy na przykład miejsca położenia okularów lub obejmuje wiedzę o bieżących promocjach. Tego rodzaju wiedzę łatwo ująć w słowa i liczby;
- b) wiedza *know-how* (wiedza jak; „wiem, jak”) – wiedzę tego rodzaju określa się również mianem wiedzy operacyjnej. Tym razem jednak są to zasoby trudne do przekazania. Jest to wiedza ukryta w umysłach ludzi, zdobyta w wyniku doświadczenia. Do wiedzy typu „wiem, jak” odwołujemy się przy rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji, stanowi ona coś w rodzaju środowiska, w którym zachodzą wszelkie procesy myślowe;
- c) wiedza *know-why* (wiedza dlaczego; „wiem, dlaczego”) – wiedza tego rodzaju pozwala wyjaśnić rzeczywistość; jest „związana z systemem kulturowym i strategią firmy, opiera się na zrozumieniu motywów jej działania” (D. Jemieliński 2012: 25);
- d) wiedza *know-who* (wiedza kto; „wiem, kto”) – jest to wiedza wytworzona w wyniku rozeznania, kto jest kim i jaką wiedzą dysponuje – zarówno wewnątrz, jak i w otoczeniu organizacji. Umiejętność budowania i utrzymywania sieci kontaktów odgrywa pierwszoplanową rolę w pomnażaniu wiedzy.

W świetle powyższego przedstawienia rodzajów wiedzy według rozumienia reprezentowanego przez teoretyków ekonomii wypada wskazać rozróżnienie wiedzy w dydaktyce języków obcych oraz zapytać, czy podziały wiedzy funkcjonujące w ekonomii i dydaktyce języków obcych pokrywają się.

2. Rodzaje wiedzy w dydaktyce języków obcych

W dydaktyce języków obcych najczęściej stosowanym rozróżnieniem wiedzy jest podział wiedzy na wiedzę deklaratywną i wiedzę proceduralną² (Schemat 2). Ten po-

² Inne podział wiedzy sugeruje F. Gruzca (1997: 12), wyróżniając wiedzę językową i pozajęzykową (wiedzę o świecie, w tym wiedzę o sobie samym), wiedzę „teoretyczną” (tzn. deskryptywną, eksplikatywną,

dział wiedzy wprowadził angielski filozof Gilbert Ryle (1970/1949), który przedstawił różnicę między wiedzą deklaratywną a wiedzą proceduralną w postaci dychotomii: „wiedza typu że” *versus* „wiedza typu jak”.

Wiedza deklaratywna³ („wiedza typu że”) to kodowana w pamięci trwałej wiedza o faktach (niem. *Faktenwissen*) (G. Heyd 1997: 86). W odniesieniu do języka wiedza deklaratywna obejmuje między innymi słownictwo, system pojęć oraz wiedzę o formach językowych (M. Olpińska 2009: 188). Wiedza deklaratywna jest uświadomiona i z reguły zwerbalizowana (B. Viebrock 2010: 328).



Schemat 2. Różnica między wiedzą deklaratywną i wiedzą proceduralną
(Źródło: G. Heyd 1997: 86)

B. Viebrock zwraca uwagę ponadto na podział wiedzy deklaratywnej na wiedzę semantyczną i wiedzę epizodyczną. Autorka wyjaśnia, że wiedza epizodyczna jest autobiograficzna, często związana z wydawaniem sądu z osądzaniem na podłożu emocjonalnym oraz ze wspomnieniami konkretnych sytuacji i doświadczeń. W tym kontekście podaje przykład studentów uczących się języków obcych, którzy posługują się np. określonymi wyrażeniami lub frazami, ponieważ zetknęli się z nimi podczas pobytu czy studiów zagranicznych, i w określonych sytuacjach komunikacyjnych przywołują w pamięci dokładny kontekst sytuacyjny, w którym dane wyrażenie czy fraza zostały zastosowane. W odróżnieniu od wiedzy epizodycznej wiedza semantyczna jest według B. Viebrock (2010: 329) bardziej analityczna, racjonalna, pozbawiona kontekstu, i bazująca na abstrakcjach wiedzy epizodycznej. Wiedza semantyczna wynika z asocjacji, kojarzenia faktów. W kontekście uczenia się języka obcego oznacza to, że uczący się grupuje poszczególne informacje w zbiory na zasadzie skojarzeń (podobieństw), np. z pojęciem sztuczce wiąże widelec, nóż, łyżka, łyżeczka.

Natomiast wiedza proceduralna⁴ („wiedza typu jak”) jest określana jako wiedza operacyjna (niem. *Handlungs-Wissen*), czyli ujawniająca się poprzez czynności, sprawności, zachowanie. Jest nieświadomiona i trudniejsza do werbalizacji. Wiedza

prognostyczną), aplikatywną i praktyczną, wiedzę wrodzoną (genetyczną) i „nabytą” (wytworzoną), wiedzę prawdziwą i fałszywą, wiedzę uświadomioną i nieświadomioną oraz wiedzę podstawową i wiedzę o wiedzy.

³ W literaturze przedmiotu wiedza deklaratywna jest również określana jako „wiedza o”.

⁴ W literaturze przedmiotu wiedza proceduralna określana jest również jako „wiedza typu dlaczego”.

proceduralna umożliwia uczącym się wykonanie kompleksowych, kognitywnych, motorycznych lub językowych czynności, nie werbalizując lub nie kontrolując świadomie przy tym nabytych wcześniej elementów wiedzy fundujących wykonanie wyżej wymienionych czynności, sprawności (Olpińska 2009:188; B. Viebrock 2010: 329). Wiedza proceduralna może być zdobywana poprzez praktyczne doświadczenia, ale nie musi być automatycznie uznana jako wiedza stosowana. Oznacza to na przykład dla procesów uczenia się języka obcego, że znajomość reguł gramatycznych nie jest automatycznie wykorzystywana w procesach produkcji wypowiedzi (por. M. Dakowska 2001:44). Dlatego też wiedza proceduralna wymaga wielokrotnego, często długotrwałego powtarzania czynności – w odniesieniu do nauki języka obcego wiedza ta wymaga ciągłych, czasem bardzo żmudnych ćwiczeń i powtórzeń.

Nie ulega jednak wątpliwości, że „wiedzą potrzebną człowiekowi w procesie komunikacji jest nie tylko wiedza językowa” (M. Olpińska 2009: 188), lecz również wiedza o świecie (wiedza kulturowa): „Konstruując treści i cele komunikacyjne mówca korzysta z zasobów swojej wiedzy pozajęzykowej – wiedzy o świecie (ogólnej i specjalistycznej)” (M. Olpińska 2009: 190). Dlatego też niepowodzenia, porażki, trudności, problemy procesu porozumiewania się ludzi mogą wynikać nie tylko z braku wiedzy językowej, lecz również mogą mieć związek ze znikomym zakresem wiedzy o świecie, co ma, zdaniem M. Olpińskiej, pierwszorzędne znaczenie także dla dydaktyki języków obcych.

Proces nauki języka obcego należy bowiem uznać nie tylko za proces, którego celem jest zgromadzenie przez uczących się wiedzy językowej dotyczącej danego języka obcego, ale również rozległej wiedzy niejęzykowej [wiedzy o świecie], ułatwiającej zrozumienie wypowiedzi obcojęzycznych, ich tworzenie, a także fundującej porozumienie z przedstawicielami innych wspólnot językowych” (M. Olpińska 2009: 191).

Podsumowując rozważania na temat ujęcia wiedzy w rozumieniu nauk ekonomicznych oraz dydaktyki języków obcych, możemy stwierdzić, że znajdują się one niewątpliwie w „bliskości terminologicznej”. Wydawałoby się zatem, że w przypadku „bliskości terminologicznej” rzecz jest stosunkowo prosta – można przecież *przystawić* do siebie np. „wiedzę *know-what*” (ekonomia) do „wiedzy typu że” (dydaktyka językowa), „wiedzę *know-how*” (ekonomia) do „wiedzy typu jak” (dydaktyka językowa) i założyć w ten sposób, że treści zawarte w tych podziałach pokrywają się. Jednak „nie należy traktować ich jako ściśle symetrycznych czy równoważnych” (W. Wilczyńska/ A. Michońska-Stadnik 2010: 40). Nie należy również traktować działań prostego „przystawienia” czy „zapożyczenia” pojęć jako bezkrytycznej dowolności posługiwania się nimi, ponieważ – jak tutaj – zarówno nauki ekonomiczne jak i dydaktyka języków obcych inaczej profilują (te same) pojęcia (por. W. Wilczyńska/ A. Michońska-Stadnik 2010: 21). Rozpatrując natomiast kwestię cech wiedzy, wydaje się, że mają one znaczenie ogólne dla wszystkich dyscyplin naukowych, w tym także dla dydaktyki języków obcych.

W kolejnym rozdziale zajmę się pojęciem zarządzania. Przedstawię różne definicje zarządzania z perspektywy nauk o zarządzaniu, podejmując próbę zdefiniowania

pojęcia zarządzania dla dydaktyki językowej. Następnie przedstawię typologię najważniejszych jego funkcji, zastanawiając się, czy ich transfer do dydaktyki języków obcych jest możliwy.

3. Zarządzanie – próba zdefiniowania pojęcia

W literaturze przedmiotu występuje wiele definicji zarządzania. Na przykład R.W. Griffin (2006: 26) definiuje zarządzanie tak:

Zarządzanie to zestaw działań, obejmujący planowanie i podejmowanie decyzji, organizowanie, przewodzenie (motywowanie) oraz kontrolowanie, skierowanych na zasoby organizacji (ludzkie, finansowe, rzeczowe i informacyjne) i wykonywanych z zamiarem sprawnego i skutecznego osiągnięcia celów organizacji” skierowanych na zasoby organizacji.

Inny pogląd prezentują A.K. Koźmiński i D. Jemielniak (2011: 18), twierdząc, że

zarządzanie polega na zapewnieniu (świadomym stworzeniu) warunków, by organizacja działała zgodnie ze swymi założeniami, czyli realizowała swoją misję, osiągała zgodne z nią cele i zachowywała niezbędny poziom spójności umożliwiający przetrwanie, czyli wyodrębnienie z otoczenia, i rozwój, czyli realizację misji i celów w przyszłości.

Z kolei zdaniem S.P. Robbinsa i D.A. DeCenzo (2002: 32) zarządzanie „odnosi się do procesu doprowadzania do wykonywania określonych rzeczy, sprawnie i skutecznie, wspólnie z innymi ludźmi i poprzez nich” (S.P. Robbins/ D.A. DeCenzo 2002: 32). Natomiast W. Walczak (2012) formułuje definicję, zgodnie z którą zarządzanie jest

świadomym, przemyślanym i usystematyzowanym procesem, prowadzonym zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa przez osoby, którym przyznane zostały odpowiednie uprawnienia decyzyjne i zakres odpowiedzialności (menedżerów), rozciągającym się na szereg złożonych, formalnych działań zmierzających do zapewnienia bieżącego funkcjonowania organizacji i stabilnego rozwoju w przyszłości, zgodnie z wytyczonymi celami i przyjętą strategią.

Przedstawione definicje zarządzania, chociaż odnoszą się do mechanizmu funkcjonowania firmy, organizacji czy przedsiębiorstwa, wydają się bliskie mechanizmowi działania nauczyciela. Ten mechanizm tworzy ogół czynności, jakie nauczyciel podejmuje w celu aktywacji procesu uczenia się. Do tych czynności zaliczamy planowanie, organizowanie, kreowanie, sterowanie i wspieranie takich sytuacji, w których nauczyciel poprzez stworzenie nasyconego informacyjnie środowiska, czyli informacji na wejściu (tzw. inputu) dla ucznia, daje mu jednocześnie możliwości interakcji i dostarcza informacji zwrotnych (tzw. feedbacku), tak aby uczeń mógł modyfikować i precyzować zdobywaną wiedzę (por. M. Dakowska 2014: 121). W ogólnym rozrachunku zadaniem nauczyciela jest więc pomyśleć, jak zorganizować lekcję, sytuację, kontekst, by skłonić uczniów do wysiłku, budząc w nich motywację, a eliminując terror, jak dobrze uregulować ich pracę i pokierować nią (por. H. Komorowska 2005: 263). W takim ujęciu można by było zatem przyjąć, że zarządzanie w dydaktyce języków obcych to sprawne i skuteczne działanie obejmujące planowanie i podejmowanie decyzji, organizowanie i zapewnienie uczącym się warunków dla rozwijania i zdobywania wiedzy językowej.

Rozumienie planowania, organizowania, kreowania, sterowania i wspierania jako zarządzania procesami nauczania i uczenia się wywodzi się z tradycji amerykańskiej (W. Hallet 2006: 126). Chodzi tu o koncepcję *classroom management*⁵, w której pod pojęciem „*management*” rozumie się – jak dalej pisze W. Hallet – zarówno szczegółowe i kompleksowe przygotowanie warunków do pracy na lekcji, jak i inicjowanie i sterowanie na niej procesami uczenia się. W takim ujęciu wydaje się bliskie zrozumienie zarządzania (*management*) jako ważnej kompetencji dydaktycznej nauczyciela. Oznacza to, że umiejętność zaplanowania pewnych korzystnych, przejrzystych warunków, umożliwiających uczniom zdobywanie i poszerzanie wiedzy na lekcji, umiejętność kreowania sytuacji i aranżacji kontekstów uczenia oraz zdolność i podejmowanie refleksji mają istotne znaczenie dla skutecznych procesów nauczania i uczenia się. Najogólniej można stwierdzić, że istota i dynamika tych procesów tkwi w dobrym i skutecznym zarządzaniu (*management*), rozumianym jako kompetencja dydaktyczna, którą należy stale rozwijać.

3.1. Funkcje zarządzania

W literaturze przedmiotu istnieje wiele zestawów funkcji zarządzania. Chciałabym przedstawić typologię najważniejszych funkcji zarządzania zaproponowaną przez J. Kisielnickiego (2014: 18), które to funkcje muszą być spełnione przez menedżerów, by zarządzanie było skuteczne, czyli prowadziło do zamierzonego celu. Typologia ta obejmuje cztery następujące elementy:

1. planowanie i podejmowanie decyzji – sprecyzowanie celu (celów), które mają być osiągnięte; określenie metod i strategii przyszłych działań o różnym horyzoncie czasowym i różnej szczegółowości; tworzenie planów do realizacji zadań wraz z harmonogramami ich użycia;
2. organizowanie – tworzenie i opracowywanie struktur umożliwiających realizację planów; ustalenie ról i uprawnień w organizacji; sprecyzowanie zadań dla poszczególnych osób;
3. przewodzenie i motywowanie – jedno z najtrudniejszych zadań zarządzających, polegające na wpływaniu na uczestników danego procesu, aby chcieli zrealizować przyjęty plan; tu pojawia się bardzo istotne zagadnienie, czyli zarządzanie zasobami ludzkimi (zarządzanie kapitałem intelektualnym);
4. kontrolowanie – monitorowanie całego procesu zarządzania i wyciąganie właściwych wniosków, które stanowią podstawę dokonywania trafnej korekty (por. J. Kisielnicki 2014: 18).

⁵ W dydaktyce języków obcych recepcja koncepcji *classroom management* jest słaba. W literaturze przedmiotu odnajdujemy zaledwie kilka jej przykładów (np. W. Hallet 2006; E. Thaler 2012; G. Walter 1995) raczej w formie hasła. Jedynie W. Hallet (2006) poświęca tej koncepcji więcej uwagi, rozpatrując jej założenia oraz podając możliwe implikacje dla edukacji językowej. Aktualny poziom recepcji koncepcji *classroom management* w kontekście glottodydaktycznym przedstawiłam w dwóch artykułach *Classroom Management: Klassenführung* (2015a) oraz *Klassenmanagement – Zur Gestaltung eines Rahmens für fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse* (2016).

Przy próbie adaptacji definicji „zarządzania” do edukacji językowej wymieniałam czynności (planowanie, organizowanie, kreowanie, sterowanie i wspieranie) podejmowane przez nauczyciela w celu tworzenia korzystnych warunków umożliwiających aktywację procesów tworzenia wiedzy na lekcji języka obcego. Z przedstawionej typologii funkcji zarządzania (planowanie i podejmowanie decyzji, organizowanie, przewodzenie i motywowanie oraz kontrolowanie) wynika niewątpliwie, że znajdują się one w bliskości terminologicznej z czynnościami nauczyciela. Gdyby inspirować się tą bliskością, to proces zarządzania – wraz z jego elementami planowania i podejmowania decyzji, organizowania, przewodzenia i motywowania oraz kontrolowania – można przede wszystkim postrzegać jako ekwiwalent metodyczno-dydaktycznych działań nauczyciela, który planuje, podejmuje decyzje, organizuje, przewodzi, motywuje i kontroluje procesy uczenia się języka obcego (M. Rozenberg 2015b).

Jednak należy zadać pytanie, czy zaproponowany powyżej sposób (ekwiwalent) adaptowania funkcji zarządzania na grunt dydaktyki języków obcych jest słuszny? Stanowczo pozytywnie nie umiem odpowiedzieć na to pytanie, ponieważ można stwierdzić, że z jednej strony funkcje zarządzania i działania nauczyciela mają wspólny punkt odniesienia, czyli wspólny zakres elementów postępowania (planowanie, podejmowanie decyzji, organizowanie, przewodzenie, motywowanie, kontrolowanie), z drugiej zaś są w stosunku do siebie na tyle odrębne przedmiotowo, iż trudno tu mówić o wspólnym przedmiocie badań, reprezentującym ten sam aspekt i zakres celów (por. M. Dakowska 2014: 37).

4. Zarządzanie wiedzą w dydaktyce językowej

Skoro przyjęliśmy, że zarządzanie w dydaktyce języków obcych odpowiada kompetencji dydaktycznej rozpoznawalnej w sprawnym i skutecznym działaniu obejmującym takie elementy postępowania jak planowanie, podejmowanie decyzji, organizowanie, przewodzenie, motywowanie, kontrolowanie w celu stworzenia i zapewnienia uczącym się nasyconego informacyjnie środowiska, to właściwie można wysnuć wniosek, że w takim ujęciu koncepcja zarządzania wiedzą wnosi do dydaktyki języków obcych niewiele nowego poza nowym pojęciem, o które być może też wcale nie chodzi (M. Rozenberg 2015). Równie dobrze moglibyśmy bowiem (czerpiąc m.in. z pracy G. Reinmann i M.J. Epplera 2008) określić zarządzanie wiedzą jako możliwość lub sposób tworzenia korzystnych warunków umożliwiających uruchomienie procesów tworzenia wiedzy na lekcji języka obcego. Traktując zatem zarządzanie wiedzą jako możliwość lub sposób tworzenia „korzystnych warunków dla uruchomienia wewnętrznych mechanizmów umożliwiających [pozyskiwanie], przetwarzanie i [zastosowanie] wiedzy” (E. Zawadzka 2004: 113), możemy powiedzieć, że w dydaktyce języków obcych istnieją różne metody, strategie i koncepcje, dzięki którym procesy tworzenia wiedzy mogą zostać uruchomione na lekcji języka obcego. Przykłady to chociażby:

- autonomia ucznia, silnie promowana w procesie edukacji (np. H. Komorowska 2011; M. Pawlak 2008). Kwestionuje się centralną rolę i władzę nauczyciela oraz promuje emancypację ucznia, który z uwagi na aktywny i konstruktywny

charakter procesu zdobywania wiedzy powinien przejść odpowiedzialność za własny proces uczenia się języka (por. M. Dakowska 2014:38);

- nauczanie przez treść (ang. *Content and Language Integrated Learning*, CLIL), które polega na integracji celów nauczania języka z nauczaniem przedmiotów szkolnych i akademickich. Zdaniem M. Dakowskiej (2014: 40) język pełni tu przede wszystkim funkcję klucza do zdobywania wiedzy, umożliwiającej procesy poznawcze w odniesieniu do specyficznie przedmiotowych treści, a nie przedmiotu analiz samego w sobie;
- podejście zadaniowe, nazywane m.in. „metodyką współpracy”, „uczeniem się przez działanie”, „uczeniem się przez doświadczenie”. Celem podejścia zadaniowego jest zaangażowanie uczącego się w proces dydaktyczny, a jego działania określane są jako najlepszy sposób nabywania wiedzy i umiejętności językowych (I. Janowska 2011:16). Podejście zadaniowe akcentuje autonomiczny wymiar procesów edukacyjnych. Jak pisze Janowska dalej, chodzi o „kierowanie własnym uczeniem się, o przejęcie odpowiedzialności za przyswajanie języka, o współkonstruowanie wiedzy przy udziale innych uczących się, z których każdy wnosi do procesu inne doświadczenia” (2011: 16);
- kooperatywne uczenie się⁶ (ang. *Cooperative Learning*), według np. 3-fazowej metody *Think-Pair-Share*⁷, polegającej na tym, że każdy uczący się – zainspirowany pytaniem postawionym przez nauczyciela – pracuje samodzielnie, robi notatki, wypisuje hasła itp. (faza *Think*). Następnie uczący się łączą się w pary i wspólnie omawiają swoje odpowiedzi (faza *Pair*). W małych grupach lub na forum klasy przedstawiają potem wyniki swojej dyskusji (faza *Share*) (M. Rozenberg 2013: 260–263). Kooperatywne uczenie się według metody *Think-Pair-Share* wpływa, zdaniem W. Halleta (por. 2011: 121), na tworzenie i organizację wiedzy proceduralnej („wiedzy typu jak”). Według E. Zawadzkiej (2004: 112) wiedza proceduralna wiąże się z procedurami przetwarzania, a więc strategiami planowania i korekty w procesie produkcji językowej, strategiami wnioskowania, elaboracji w procesie recepcji, umiejętnościami sterowania procesami związanymi z przetwarzaniem informacji językowej itp., i jest dynamiczna (E. Zawadzka 2004: 112).

Należy tu zaznaczyć, że powyższe przykłady koncepcji i metod nie są jedynymi możliwymi drogami wspomagającymi kształtowanie procesów zdobywania, przetwarzania i zastosowania wiedzy na lekcji języka obcego. W dydaktyce języków obcych istnieje wiele różnych innych metod, strategii, technik, koncepcji, projektów i form ćwiczeń, i nie sposób wymieniść je wszystkie. Ponadto powstaje wiele metod, strategii, projektów i ćwiczeń, których autorami są sami nauczyciele. Ważne jest jednak, aby dobór metody, ćwiczenia, techniki, strategii czy zadania dopasowany był do potrzeb ucznia, jego umiejętności językowych i poziomu wiedzy. To stanowi jednak trudne wyzwanie dla nauczyciela, gdyż klasa szkolna to heterogeniczna konstrukcja, którą

⁶ Istnieje wiele metod kooperatywnego uczenia się, np. *Buzz Groups*, *Co-op Co-op*, *Fishbowl*, *Four Corners*, *Jigsaw*, *One Stay Three Day*, *Placement*, *Three-Step Interview*, *Send a Problem*, *T-Chart*; zob. N. Green i K. Green (2011).

⁷Szczegółowy opis metody *Think-Pair-Share*, zob. M. Rozenberg (2013).

charakteryzują właśnie różne „kognitywne predyspozycje, potrzeby i zainteresowania” (E. Zawadzka 2004: 221).

5. Na styku dyscyplin: dydaktyki języków obcych i ekonomii

Podsumowując, możemy stwierdzić, że próba „przeniesienia”⁸ koncepcji zarządzania wiedzą z ekonomii do dydaktyki języków obcych okazuje się niełatwym zadaniem, ponieważ mamy tu do czynienia z zagadnieniem ekonomicznym, czyli z nurtami myśli ekonomicznej i ich próbą przetransponowania na obszar edukacji językowej. Jednak wydaje się, że koncepcja zarządzania wiedzą ma istotne zalety poznawcze, sugeruje bowiem refleksję na temat kluczowej roli i znaczenia wiedzy w życiu człowieka, niezależnie od tego, z jakiej perspektywy będzie jej ważność podkreślana: ekonomicznej, psychologicznej, socjologicznej itd. Ponadto w kontekście przedstawianej tu koncepcji zarządzania wiedzą nasuwa się jeszcze inna kwestia, której z pewnością nie można rozpatrywać w kategorii wartości poznawczej, ile raczej w kategorii gorzkiej prawdy: „Wiedza nie przychodzi łatwo” (P.F. Drucker 1999: 151), niezależnie w jakiej dziedzinie mamy ją przyswoić: ekonomii, psychologii, socjologii itd. Dotyczy to również dydaktyki języków obcych: Wiedza językowa nie przychodzi łatwo, natomiast łatwo (i szybko) się „ulatnia”.

Ponadto wydaje się, że przemyślenie koncepcji zarządzania wiedzą na gruncie dydaktyki języków obcych wpisuje się poniekąd w strukturę i charakter procesów przyswajania języka obcego, które M. Dakowska (2014: 35) określa jako „szczególny, wyspecjalizowany, ale naturalny i uniwersalny przypadek procesów przetwarzania informacji przez człowieka: jako komunikację językową w kontekście społecznym i kulturowym” (M. Dakowska 2014: 35). Również M. Olpińska pisze o procesie nauczenia języka obcego jako procesie „inwestowania w wiedzę uczniów niezbędnej w komunikacji językowej”, stwierdzając zarazem, że wszelkie działania ze strony nauczyciela, takie jak „rozwijanie wiedzy uczniów na wszystkich jej poziomach, dbanie o jej strukturyzację, dostępność i produktywność”, zapewniają i pomagają uczniom zastosowanie „[zgromadzonej wiedzy] w różnych sytuacjach komunikacyjnych” (2009: 193).

Oczywiście takie egzemplaryczne przytaczanie myśli glottodydaktycznej może zostać odebrane jako proste, dość dowolne „znalezienie” potwierdzenia na to, że koncepcja zarządzania wiedzą ze względu na swój komponent „wiedzy” bezproblemowo wpisuje się w treści przedmiotowe dydaktyki językowej, w której procesy nauczenia/uczenia się języka obcego są rozumiane jako oparte na wiedzy, czyli w dużym uproszczeniu, są to procesy, w których rozwijanie, organizowanie i zdobywanie wiedzy językowej odgrywa kluczową rolę. Jednak nie można traktować symetrycznie zakresu przedmiotowego i podejścia metodologicznego dydaktyki języków obcych i nauk ekonomicznych. Bowiem już 46 lat temu A. Wallis (1971: 41) zwrócił uwagę na fakt, że postulowana współpraca naukowa między dyscyplinami okazuje się jed-

⁸ M. Czaplą (2015) podejmuje próbę implementowania na grunt edukacji tzw. japońskiego podejścia do zarządzania wiedzą, które opracowali I. Nonaka i H. Takeuchi (1995).

nym z najtrudniejszych organizacyjnych i metodologicznych problemów współczesnej nauki. Natomiast nie ulega wątpliwości, przywołując słowa B.R. Kuca (2012: 35) o zasłudze interdyscyplinarności w tworzeniu nieograniczonych możliwościach generowania nowej wiedzy, że refleksja we własnej dyscyplinie (w tym przypadku w dydaktyce języków obcych), wywołana w wyniku nawiązania współpracy naukowej z inną dyscypliną (w tym przypadku z naukami ekonomicznymi) ma „swoje dobre strony, ponieważ jest [ona] na pewno narzędzie[m] postulowanego ożywienia dyscypliny w pełnieniu funkcji poznawczej” (A. Lisowski 2007: 50).

Bibliografia

- Beyer, K. (2011), *Wiedza jako kluczowy zasób w nowej gospodarce*, (w:) *Studia i Prace WNEiZ* 21, 7–16.
- Bolesta-Kukułka, K. (2003), *Decyzje menedżerskie*. Warszawa.
- Czapla, M. (2015), *Zarządzanie wiedzą w szkole przyszłości*, (w:) *Studia Edukacyjne* 35, 101–112.
- Dakowska, M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa.
- Dakowska, M. (2014), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa.
- Drucker, P.F. (1999), *Spółczeństwo pokapitalistyczne*. Warszawa.
- Green, N./ K. Green (2011), *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Ein Trainingsbuch*. Seelze.
- Evans, Ch. (2005), *Zarządzanie wiedzą*. Warszawa.
- Frey-Luxemburger, M. (red.) (2014), *Wissensmanagement – Grundlagen und praktische Anwendung. Eine Einführung in das IT-gestützte Management der Ressource Wissen*. Wiesbaden.
- Griffin, R.W. (2006), *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa.
- Grucza, F. (1997), *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, (w:) F. Grucza/ M. Dakowska (red.), *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce* (Materiały z XX Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW i Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej, Grzegorzewice, 12–14 stycznia 1996 r.). Warszawa, 7–21.
- Grudzewski, W.M./ I. Hejduk (2005), *Zarządzanie wiedzą w organizacjach*, (w:) *e-mentor* 1(8). (URL <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/8/id/115>). [Pobrano 19.01.2016].
- Hallet, W. (2006), *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart.
- Hallet, W. (2011), *Lernen fördern Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze.
- Heyd, G. (1997), *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch. Kognition und Konstruktion*. Tübingen.

- Janowska, I. (2011), *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków.
- Jarugowa, A./ J. Fijałkowska (2002), *Rachunkowość i zarządzanie kapitałem intelektualnym. Koncepcje i praktyka*. Gdańsk.
- Jemielniak, D. (2012), *Zarządzanie wiedzą. Podstawowe pojęcia*, (w:) D. Jemielniak/ A.K. Koźmiński (red.), *Zarządzanie wiedzą*. Warszawa, 21–42.
- Kisielnicki, J. (2014), *Zarządzanie. Jak zarządzać i być zarządzanym*. Warszawa.
- Kłak, M. (2010), *Zarządzanie wiedzą we współczesnym przedsiębiorstwie*. Kielce.
- Komorowska, H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Komorowska, H. (2011), *Cel kształcenia językowego – autonomia ucznia*, (w:) H. Komorowska, *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa, 58–77.
- Koźmiński, A.K./ D. Jemielniak (2011), *Zarządzanie od podstaw*. Warszawa.
- Kuc, B.R. (2012), *Funkcje nauki. Wstęp do metodologii. Nauka nie jest grą*. Warszawa.
- Lehner, F. (2012), *Wissensmanagement. Grundlagen, Methoden und technische Unterstützung*. München.
- Lisowki, A. (2007), *Przedmiot badań, funkcje i tożsamość geografii na początku XXI w.*, (w:) W. Maik/ K. Rembowska/ A. Suliborski (red.), *Geografia a przemiany współczesnego świata*. Bydgoszcz, 39–53.
- Mikuła B. (2007), *Zarządzanie wiedzą w organizacji*, (w:) B. Mikuła/ A. Pietruszka-Ortyl/ A. Potocki (red.), *Podstawy zarządzania przedsiębiorstwami w gospodarce opartej na wiedzy*. Warszawa, 113–140.
- Mikuła, B./ A. Pietruszka-Ortyl/ A. Potocki (2002), *Zarządzanie przedsiębiorstwem XXI wieku. Wybrane koncepcje i metody*. Warszawa.
- Nonaka, I./ H. Takeuchi (1995), *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York.
- Ołpińska, M. (2009), *Implikacje glottodydaktyczne antropocentrycznej teorii języków*, (w:) *Lingwistyka Stosowana* 1, 187–201.
- Pawlak, M. (red.) (2008), *Autonomia w nauce języka obcego: co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań/ Kalisz.
- Pircher, R. (red.) (2014), *Wissensmanagement, Wissenstransfer, Wissensnetzwerke: Konzepte, Methoden, Erfahrungen*. Erlangen.
- Plit, F. (2007), *O zasadności biologizacji geografii i geografizacji biologii*, (w:) M. Maik/ K. Rembowska/ A. Suliborski (red.), *Geografia a przemiany współczesnego świata*. Bydgoszcz, 119–129.
- Polanyi, M. (1962), *Tacit Knowing: Its Bearing on Some Problems of Philosophy*, (w:) *Reviews of Modern Physics* 34(4), 601–615.
- Probst, G./ S. Raub/ K. Romhardt (2002), *Zarządzanie wiedzą w organizacji*. Kraków.
- Reinmann, G. (2009), *Studententext Wissensmanagement*. Augsburg. (URL http://gabireinmann.de/wp-content/uploads/2009/07/WM_Studententext09.pdf). [Pobrano 09.10.2015].
- Reinmann, G./ M.J. Eppler (2008), *Wissenswege: Methoden für das persönliche Wissensmanagement*. Bern.
- Robbins, S.P./ D.A. DeCenzo (2002), *Podstawy zarządzania*. Warszawa.

- Rozenberg, M. (2013), *Think! Pair! Share! Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht*, (w:) D. Olszewska/ A. Kątny (red.), *Texte und Diskurse. Theorie, Translation und Didaktik (Studia Germanica Gedanensia 29)*. Gdańsk, 259–269.
- Rozenberg, M. (2015a), *Classroom Management: Klassenführung*, (w:) *Orbis Linguarum* 43, 257–277.
- Rozenberg, M. (2015b), *Wissensmanagement – ein allgemeiner Aufriss*. Referat przedstawiony na międzynarodowej jubileuszowej konferencji ILS UAM. Poznań.
- Rozenberg, M. (2016), *Klassenmanagement – Zur Gestaltung eines Rahmens für fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse*, (w:) *Brüner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache* 1, 28–41.
- Ryle, G. (1970/1949), *Czym jest umysł?* Warszawa.
- Thaler, E. (2012), *Englisch unterrichten: Grundlagen, Kompetenzen, Methoden*. Berlin.
- Viebrock, B. (2010), *Wissen*, (w:) C. Surkamp (red.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart/ Weimar, 328–329.
- Walczak, W. (2010), *Zarządzanie wiedzą i kreowanie kapitału intelektualnego współczesnego przedsiębiorstwa*, (w:) *e-mentor* 2(34). (URL <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/34/id/727>). [Pobrano 09.05.2016].
- Walczak, W. (2012), *Cele i funkcje zarządzania w teoriach naukowych – próba diagnozy źródeł występujących rozbieżności*, (w:) *e-mentor* 2(44). (URL <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/44/id/917>). [Pobrano 18.01.2016].
- Wallis, A. (1971), *Socjologia i kształtowanie przestrzeni*. Warszawa.
- Walter, G. (1995), *Frontalunterricht*, (w:) K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/ Basel, 204–206.
- Wiater, W. (2007), *Wissensmanagement. Eine Einführung für Pädagogen*. Wiesbaden.
- Wilczyńska, W./ A. Michońska-Stadnik (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków.
- Zawadzka, E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków.