

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



MARCIN BIELECKI<sup>1</sup>

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska

ORCID 0000-0002-2315-9060

Zgłoszono: 24.11.2023; recenzowano: 1.02.2024; zaakceptowano do druku: 10.02.2024

## TACIT KNOWLEDGE JAKO KLUCZOWY RODZAJ WIEDZY NIE TYLKO MŁODEGO CZŁOWIEKA

### TACIT KNOWLEDGE AS A KEY TYPE OF KNOWLEDGE NOT ONLY FOR YOUNG PERSON

**Abstract:** This article is of a review nature. The aspect of tacit knowledge, which is one of the types of knowledge, was mentioned. Particularly in view of the dynamic changes taking place in the field of observable reality, attention should be paid to the possibilities of promoting and developing an individual's personal resources, which in their nature is definitely tacit knowledge. In his work, the author presented the essence of knowledge, as well as the mentioned type, along with its values for the psychosocial development of an individual. He also referred to the school environment and the hidden school curriculum, which was narrow in relation to the tacit knowledge described. The article is a conclusion related to the possibility of practical exemplification of this resource in the school space by promoting it.

**Keywords:** tacit knowledge, knowledge, school, resources

**Streszczenie:** Artykuł ten ma charakter przeglądowy. Przywołany został aspekt *tacit knowledge*, stanowiący jeden z rodzajów wiedzy. Szczególnie względem dynamicznie dokonujących się przemian w zakresie obserwowalnej rzeczywistości, należy zwracać uwagę na możliwości promowania i rozwoju zasobów osobistych jednostki, którą w swojej naturze zdecydowanie stanowi *tacit knowledge*. Autor w swojej pracy, przedstawił istotę wiedzy, jak również wspomniany rodzaj, wraz z jego walorami wobec rozwoju psychospołecznego jednostki. Odwołał się także do środowiska szkolnego i ukrytego programu szkolnego, wąskiego względem opisywanej wiedzy ukrytej. Artykuł jest swoistą konkluzją związaną z możliwością praktycznej egzemplifikacji owego zasobu do przestrzeni szkoły, poprzez jego promowanie.

**Słowa kluczowe:** *tacit knowledge*, wiedza, szkoła, zasoby

---

1 **Marcin Bielecki** – magister pedagogiki. Zainteresowany badawczo problematyką niepowodzeń edukacyjnych uczniów, wykorzystaniem innowacyjnych metod kształcenia uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych, jak i samym procesem kształcenia. Adres e-mail: [marcin\\_bielecki@interia.pl](mailto:marcin_bielecki@interia.pl)

## Wstęp

Nieustannie na naszych oczach dokonują się zmiany w zakresie postrzegania przez jednostkę, otaczającej ją rzeczywistości. Powodem tego, mogą być np. przemiany cywilizacyjne (zob. np. Chodubski 2015). Z przemianami wiąże się także oczekiwania ze strony pracodawców (Budnikowski i in. 2012; Dymek-Maciejewska 2018; Kmiecikowski 2018). Oprócz oczekiwań jakie są stawiane pracownikowi, pojawiają się również i pragnienia drugiej strony – pracownika. Szczególnie jest to obserwowalne pośród młodych osób wchodzących na rynek pracy – w sferze ich wartości, ale i nie tylko (Dziwańska 2013; Messyasz 2021; Konkel 2023).

Wobec pewnych wyzwań dnia codziennego, jak i zawodowego (m.in. walka informacyjna, radzenie sobie z trudnymi nieprzewidywalnymi zdarzeniami czy problemami), punkt odniesienia może stanowić pojęcie społeczeństwa wiedzy (zob. Męczkowska-Christiansen 2014). Wiąże się ono z możliwościami gromadzenia informacji i przetwarzania a następnie w zależności od potrzeb ich kolejnego wykorzystania (Meier 2012, s. 196).

Przede wszystkim, wiedza stanowi pewną reprezentację co do otaczającej nas rzeczywistości (Nęcka i in. 2006, s. 137). Może również być ujmowana jako potęga, dzięki której, jednostka będzie w stanie sprostać wymienionym przykładowym problemom, czy też z jej pomocą zyskać przewagę lub konkurencyjność np. na rynku pracy (Beyer 2011; Dereń, Kudłaszyk 2011; Karaś, Piasecka-Głuszak 2013).

Wartość wiedzy szczególnie jest widoczna w hierarchii DIKW. Akronim ten, w tłumaczeniu poszczególnych wyrazów z języka angielskiego oznacza odpowiednio: dane, informacja, wiedza oraz mądrość (Grabowski, Zajac 2009, s. 102). Hierarchię DIKW, można zilustrować za pomocą grafiki, na której znajduje się piramida. Analizując jej podstawy, wiedza znajduje się przed mądrością, czyli zaraz przed szczytem piramidy.

Wspomniana hierarchia DIKW, obrazuje pewne zależności występujące pomiędzy każdym jej elementem. Takim przykładem jest wiedza oraz mądrość. Ewa Chmielecka (2004) napisała, że: „Czysta wiedza nie jest mądrością, ale bez niej nie ma mądrości.” (Chmielecka 2004, s. 11). Można zatem przypuszczać, że wiedza wraz z innymi atrybutami, które zdobywamy poprzez doświadczenie życiowe, pozwala jednostce stawać się coraz bardziej doskonałym, zdobywając również cenny zasób, jakim jest mądrość życiowa (Wojciechowska, 2014).

Wiedzę dzielimy na dwa rodzaje: jawną (*explicit*), oraz ukrytą (*tacit*) (Nonaka i in. 2000, s. 7).

Jawną wiedzę wyraża się zarówno za pomocą formalnego języka, jak i usystematyzowanej wiedzy znajdującej się np. w podręcznikach. Stosunkowo łatwo można się nią dzielić, jak i ją przedstawić innym osobom. Natomiast przeciwieństwem jawnej jest ukryta, będąca osobistym zasobem jednostki (Tamże). W przypadku wiedzy ukrytej, w dalszej części pracy zostanie przedstawiona jej charakterystyka.

Edward Nęcka i in. (2006) opierając się na literaturze przedmiotu, przedstawili również inną klasyfikację rodzajów wiedzy.

Wyróżnić można wiedzę deklaratywną, w dychotomii nazywana jako „wiedza że”. Odwołuje się ona do kapitału pamięci trwałej i zakodowanej w niej wiedzy, która nawiązuje do pewnych faktów. Kolejny rodzaj nazywany jest „wiedzą jak”, będąca wiedzą proceduralną. W swojej naturze odwołuje się do pewnych procedur, do umiejętności zarówno wykonawczych, jak i poznawczych. W przypadku tego rodzaju wiedzy, jej nabycie wiąże się z długotrwałym treningiem związanym z powtarzaniem określonych czynności (Nęcka i in. 2006, s. 138).

Mając na uwadze ukazane kwestie, autor podjął się przeglądu literatury przedmiotu związanej z wiedzą ukrytą (*tacit knowledge*), wraz z ukazaniem jej podrodzajów oraz zastosowaniem w środowisku szkolnym.

### ***Tacit knowledge* jako istotny rodzaj wiedzy**

Literatura przedmiotu wskazuje, że pierwszym badaczem, który zajmował się w dogłębny sposób tym pojęciem był Michael Polanyi (Zmysłony 2012).

Tłumaczenie i rozumienie samego terminu *tacit knowledge*, jest dosyć nieprecyzyjne. Badacze określają go w różny sposób: jedni jako wiedzę ukrytą (Nęcka i in. 2006; Zaród 2015), inni jako niejawną (Heland-Kurzak 2020; Michalska 2013), milczącą (Chmielewska-Banaszak 2010; Heland-Kurzak 2020), cichą (Bendkowski 2015; Uździcki 2017).

Dla celów niniejszej pracy, autor przyjmuje rozumienie *tacit knowledge* jako wiedzy ukrytej.

Głównymi kryteriami rozróżniającymi wiedzę ukrytą wobec innych rodzajów wiedzy, jest fakt, że jest ona zindywidualizowana, a także związana z intuicją czy doświadczeniem (Krok 2007; Kucharska, Erickson 2023; Puusa, Eerikäinen 2010). Oprócz tego, występują trudności w zakresie jej identyfikacji oraz uświadomienia przez daną osobę (Gacitúa i in. 2009; Mooradian 2005).

Rozpatrując problematykę wiedzy ukrytej, należy mieć świadomość, że nie występuje ona samodzielnie. Stwierdzają to m.in. w swojej pracy Rodney McAdam, Bob Mason oraz Josephine McCrory (2007), przedstawiając zależność na ilustracji z elipsami. Elipsy te, wzajemnie się przenikają i ma to symbolizować nierozzerwalny związek wiedzy jawnej z ukrytą. Autorzy wskazują, że w związku z tym, wiedzę ukrytą można określać jako nieodzowny element każdej wiedzy (McAdam i in. 2007, s. 48).

Istotną pozycją z zakresu wiedzy ukrytej (*tacit knowledge*) jest książka Harrego Collinsa (2010), pt. „Tacit and Explicit Knowledge”, w której autor ukazuje klasyfikację trzech rodzajów wiedzy ukrytej.

Analizy tej klasyfikacji dokonał Marcin Zaród (2015), ujmując je w kategoriach rodzajów wiedzy ukrytej<sup>2</sup>. Wskazał, że pierwszy z podrodzajów stanowi *relational tacit knowledge*. Ukazana jest w nim wiedza jawna i subiektywne oraz obiektywne przyczyny, kiedy niemożliwe jest przekazanie wiedzy jawnej. Są nimi m.in. historia, kultura oraz zachodzące stosunki międzyludzkie (Zaród 2015, s. 201). Następny, *somatic tacit knowledge* zwrócony jest ku m.in. połączeniom neuronalnym w mózgu, zmysłom oraz mięśniom. Zdolności utajone są skryte przed nami, uniemożliwiając przekazywanie wiedzy w sposób świadomy. H. Collins w swojej pracy wskazuje na dwie kwestie: ograniczenia oraz afordancje somatyczne. Jak wskazuje, wiedza ukryta jest utworzona z tych ograniczeń (Tamże, s. 201-202). Trzeci (*collective tacit knowledge*), przedstawia moc ludzkiej zbiorowości. M. Zaród odwołuje się m.in. do zdolności komunikacyjnej oraz kompensowania ewentualnych niedostatków m.in. poprzez struktury społeczne (Tamże, s. 202).

### Walor wiedzy ukrytej w środowisku szkolnym

Niewątpliwie wiedza ukryta posiada wiele walorów, jak i również zależności pomiędzy nią a psychospołecznym funkcjonowaniem jednostki np. w zespole (Lee Endres i in. 2007; Nguyen 2024).

Na przykład, artykuły z zakresu wiedzy ukrytej pokazują, że jej kapitał (zasób) wiąże się z innowacyjnością (Berraies i in. 2021). Innowacyjność zaś jest terminem niedookreślonym. Z jednej strony ukierunkowany na wskazywanie pewnej nowości czy też kwestii dokonywania zmian. Z drugiej natomiast, określanany jest „[...] jako proces akumulacji know-how oraz uczenia się wewnętrznego i zewnętrznego” (Rutkowska-Gurak 2010, s. 68).

Poboczną kwestię względem innowacyjności stanowi kreatywność (Drozdowski i in. 2010, s. 20), która na poziomie jednostki, odnosi się do twórczego myślenia. Wiąże się to z możliwością generowania pomysłów, tworzeniem, wdrażaniem czy adaptacją zmian. Jednostka, jest też zdolna do wychodzenia poza tzw. ramy schematów, czyli przykładowo nietrzymania się ściśle jednego rozwiązania problemu (Drozdowski i in. 2010, s. 20).

Analiza problematyki wiedzy ukrytej i jej zastosowania w środowisku edukacyjnym może budzić pewne obawy, ze względu na małe upowszechnienie, jak również sam jej opis. Literatura przedmiotu pokazuje, że bardziej promowana w edukacji jest tematyka ukrytego programu (zob. Przybysz 2011; Makarewicz 2017). Do problemu ukrytego programu, odniosła się Aneta Pańtak (2000). Napisała, że jest to „[...] część tego, czego uczniowie muszą się uczyć w szkole. Jest częścią procesu kształcenia, tak jak podręczniki, pomoce dydaktyczne, treść programu nauczania

---

2 Dla precyzyjnego przedstawienia owej klasyfikacji, będzie używane określenie podrodzaj zamiast rodzaj. Ponieważ rodzajem (wiedzy) można określić wiedzę ukrytą.

i odznacza się tym, że często uczniowie uczą się go z większym powodzeniem.” (Pańtak 2000, s. 102).

Jednakże Krystyna Heland-Kurzak (2020) podkreśla, że ukryty program względem rodzajów wiedzy (zarówno jawnej, jak i niejawnej) jest traktowany zbyt wąsko (Heland-Kurzak 2020, s. 305), aby uzmysłwić sobie jej wartość oraz potęgę.

Do problematyki wiedzy ukrytej w Polsce, w kontekście zarządzania oświatą odniósł się Jan Fazlagić (2007). Stwierdził, że możliwe jest zarządzanie wiedzą ukrytą, które w głównej mierze powinno rozpocząć się od zdefiniowania, czym ona jest. Autor, napisał kilka wskazówek ułatwiających ten proces. Kluczowe w poruszanej problematyce są dwie.

Uważa on, że definiowanie wiedzy ukrytej powinno być ukierunkowane na spisanie istotnych informacji, które mogą być przydatne dla danego środowiska. Podkreśla, aby nie doprowadzić do sytuacji nadmiernego gromadzenia dokumentów z tymi informacjami. Drugą istotną wskazówką, na którą zwrócił uwagę autor, jest stworzenie warunków dostępności środowiska. Proces ten może zakończyć się powodzeniem, jedynie w przypadku otwartości na wiedzę, unikaniu tworzenia procedur, które w danym przypadku można uznać za zbędne. Ważne również jest to, aby podejmowane działania były równocześnie zgodne z określoną misją danej szkoły (Fazlagić 2007, s. 170-171).

Ciekawym przykładem zarządzania tudzież organizacji wiedzy, jest jej konwersja poprzez cztery tryby: socjalizację, eksternalizację, kombinację oraz internalizację w spiralnym modelu SECI. W zależności od konkretnie analizowanego trybu wspomnianego modelu, w każdym z nich następuje przenikanie wiedzy jawnej i ukrytej. Jednostka może wykorzystać zgromadzone doświadczenie oraz wiedzę do pracy m.in. zespołowej (Nonaka i in. 2000, s. 9-12).

Mając na uwadze powyższe kwestie, można sformułować przypuszczenie, że wiedza ukryta z powodzeniem może być rozwijana i upowszechniana w środowisku szkolnym jak i akademickim.

Przykładem odniesienia problematyki wiedzy ukrytej do kształcenia uniwersyteckiego jest praca Jany Matoškovéj (2019). Przeanalizowała oraz zbadała powiązania między *tacit knowledge*, a cechami osobowości, czy motywacją osiągnąć badanych czeskich respondentów (Matošková 2019, s. 877-878).

Uzyskane wyniki wskazują, że posiadany zasób wiedzy ukrytej, może pomóc badanym jednostkom efektywniej radzić sobie z wyzwaniami zawodowymi, jak również akademickimi (Tamże, s. 889). Ponadto występuje związek pomiędzy *tacit knowledge* a niektórymi cechami osobowości tj. ekstrawersją, sumiennością czy też z motywacją jednostki (Tamże).

Pomimo, że wiedza ukryta jest trudna do zidentyfikowania czy też uświadomienia nawet przez samą jednostkę, można podjąć próby działania, które wspomogą ucznia w jego osobistym rozwoju. Kluczowe jest to, aby uczeń nie tylko poznał zasady panujące w środowisku szkolnym, ale również był przygotowany do koegzystowania poza nim. Powinien on umieć się odnajdywać w warunkach

zmieniającej się rzeczywistości z wykorzystaniem również dorobku cywilizacyjnego (Zysk 2018, s. 221).

Aczkolwiek odnosząc się do tych założeń, uczniowie mają odmienne zdania co do jakości edukacji, a w związku z tym do przygotowania ich do życia, poza środowiskiem szkolnym.

Jak wskazują badania Ewy Wysockiej oraz Katarzyny Tomiczek (2014) przeprowadzone na grupie licealistów, wypowiedzi ich były negatywne względem kwestii dydaktyczno-wychowawczych, czy też szkoły jako miejsca. Licealiści twierdzili, że nie mogą się rozwijać, i uważają, że w szkole tracą swój czas (Wysocka, Tomiczek 2014, s. 176-177). Problematyka potrzeb uczniów w dalszym ciągu jest niedostrzegana przez środowisko edukacyjne, szczególnie w kontekście rozwoju ich umiejętności miękkich np. tych dotyczących umiejętności współpracy (Szumna 2009). Wiąże się to z przewagą stosowania metod typowo podających, związanych z frontalnym przekazem wiedzy a nie jej wspólnym tworzeniem czy odkrywaniem (Janukowicz 2012).

Joanna Augustyniak (2017) analizując funkcję szkoły, wskazuje, że poziom uczestnictwa młodego człowieka jest uzależniony również od samego poczucia wartości jednostki. Wynika to m.in. od umiejętności komunikowania, doświadczenia, jak i również samej wiedzy (Augustyniak 2017, s. 144).

Możliwość nabywania owych doświadczeń, czy też umiejętności, może być zatem utrudnione, jeżeli obie strony nie będą zaangażowane w ten wspólny proces.

## Konkluzja

Wiedza, jak zostało to przedstawione, może stanowić cenny zasób jednostki szczególnie biorąc pod uwagę ciągle dokonujące się przemiany rzeczywistości, w której swojego miejsca szuka człowiek. Nieodzownie każda osoba prędzej czy później będzie zmuszona do podjęcia próby przewyciężenia trudności związanych z codziennym funkcjonowaniem.

Zasadniczo należałoby się skupić szczególnie na przywołanym i opisanym rodzaju wiedzy – wiedzy ukrytej nazywanej w zagranicznej literaturze jako *tacit knowledge*.

Bazując na dotychczasowych analizach, pomocne w zdobywaniu wiedzy ukrytej, może być stosowanie metody projektowej, czy też współpracy w innych przydzielonych zadaniach na zajęciach lekcyjnych. Umożliwiłoby to, nie tylko nabycie oraz aktualizacje zasobów wiedzy ucznia-wychowanka, ale również pomogłoby rozwijać inne, m.in. opisywaną kreatywność potrzebną człowiekowi nie tylko w szkole, ale także w wyzwaniach zawodowych. Pomocne też byłoby podejmowanie działań, które motywowałyby wychowanka, jak również takie działania, które pomagałyby mu w samoregulacji. Co istotne, samoregulacja stanowi jeden z tych determinantów, które mogą sprzyjać osiągnięciu przez jednostkę dojrzałej osobowości (Dębska i in. 2008, s. 58). Wiąże się to z pewnymi umiejętnościami dokonywania

wyborów w zakresie przebiegu, jak i samego procesu uczenia się, motywacji, ale także korzystania z powiązanych informacji zwrotnych (Czerniawska 1999, s. 6-7). Może się to również przyczyniać do odniesienia sukcesu na tle codziennego funkcjonowania (Baumeister i in. 1998).

### Bibliografia

- Augustyniak J. (2017). *Oczekiwania młodzieży wobec współczesnej szkoły*, „Szkola-Zawód-Praca”, (14), s. 141-152.
- Baumeister R.F., Leith K.P., Muraven M., Bratslavsky E. (1998). *Self-regulation as a key to success in life*. W: D. Pushkar, W.M. Bukowski, A.E. Schwartzman, D.M. Stack D.R. White (red.), *Improving competence across the lifespan: Building interventions based on theory and research*, New York: Plenum Press, s. 117-132.
- Bendkowski J. (2015). *Tworzenie i transfer wiedzy w perspektywie ontologiczno-epistemologicznej*, „Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie/Politechnika Śląska”, 85, s. 39-50.
- Berraies S., Hamza K.A., Chtioui R. (2021), *Distributed leadership and exploratory and exploitative innovations: mediating roles of tacit and explicit knowledge sharing and organizational trust*, „Journal of Knowledge Management”, 25 (5), s. 1287-1318.
- Beyer K. (2011). *Wiedza jako kluczowy zasób w nowej gospodarce*. „Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania”, 21, s. 7-16.
- Budnikowski A., Dabrowski D., Gąsior U., Macioł S. (2012). *Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni – wyniki badania*. „E-mentor”, 4(46), s. 4-17.
- Chmielecka E. (2004). *Informacja, wiedza, mądrość. Co społeczeństwo wiedzy cenić powinno?*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 1/23, s. 7-18.
- Chmielewska-Banaszak D. (2010). *Wiedza milcząca w nauce Koncepcja Michaela Polanyi’ego*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, 1 (183), s. 13-26.
- Chodubski A. (2015). *Jednostka a przemiany cywilizacyjne w perspektywie XXI wieku*, „Civitas Hominibus”, 10, s. 17-28.
- Collins H. (2010). *Tacit and explicit knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Czerniawska E. (1999). *Samoregulacja w uczeniu się. Modele teoretyczne*, „Forum Psychologiczne”, 4(1), s. 3-17.
- Dereń A.M., Kudłaszyk A. (2011). *Wiedza jako czynnik rozwoju współczesnego przedsiębiorstwa*. „Zeszyty Naukowe/Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych im. gen. T. Kościuszki”, (2) s. 297-311.
- Dębska U., Guła-Kubiszewska H., Starościak W., Jagusz M. (2008). *Z badań nad samoregulacją w uczeniu się*, „Psychologia rozwojowa”, 13(2), s. 57-69.
- Drozdowski R., Zakrzewska A., Puchalska K., Morchat M., Mroczkowska D. (2010). *Wspieranie postaw proinnowacyjnych przez wzmacnianie kreatywności jednostki*, Warszawa: Wydawnictwo Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Dymek-Maciejewska M. (2018). *Idealny pracownik? Kompetencje pozaformalne – oczekiwania i rzeczywistość*, „Journal of Modern Science”, 37(2), s. 11-21.
- Dziwańska K. (2013). *Wartości cenione przez młodzież – wybrane uwarunkowania społeczno-kulturowe*, „International Letters of Social and Humanistic Sciences”, 7, s. 96-112.

- Fazlagić J.A. (2007). *Zarządzanie wiedzą w szkole*, Gdynia: Wydawnictwo GODN.
- Gacitúa R., Ma L., Nuseibeh B., Piwek P., De Roeck A.N., Rouncefield M., Sawyer P., Willis A., Yang H. (2009). *Making tacit requirements explicit*, 2009 Second International Workshop on Managing Requirements Knowledge IEEE, s. 40-44.
- Grabowski M., Zajac A. (2009). *Dane, informacja, wiedza-próba definicji*. „Zeszyty Naukowe/Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie”, (798), s. 99-116.
- Heland-Kurzak K. (2020). *Spoleczne formy uczestnictwa i problem wiedzy milczącej: [H. Collins (2010). Tacit and Explicit Knowledge. Chicago and London: The University of Chicago Press, 202 s.]*, „Forum Pedagogiczne”, 10(1), s. 305-308.
- Janukowicz M. (2012). *Transmisja wiedzy przedmiotowej – edukacyjną szansą czy brzemieniem?* „Pedagogika. Studia i Rozprawy”, (21), s. 181-188.
- Karaś E., Piasecka-Głuszak A. (2013). *Zarządzanie wiedzą–dlaczego tak ważne?* „Nauki o zarządzaniu”, 4 (17) s. 45-60.
- Kmieciowski W. (2018). *Aksjologiczny zamęt wyzwaniem dla współczesnego człowieka*, „Kultura–Społeczeństwo–Edukacja”, (1), s. 71-81.
- Konkel W. (2023). *Oczekiwania młodego pokolenia na rynku pracy*. „Zeszyty Studenckie „Nasze Studia” (13), s. 224-238.
- Krok E. (2007). *Kluczowe aspekty zarządzania wiedzą*. „Studia i Materiały Polskiego Stowarzyszenia Zarządzania Wiedzą”, 8, s. 91-97.
- Kucharska W., Erickson G.S. (2023). *Tacit knowledge acquisition & sharing, and its influence on innovations: A Polish/US cross-country study*, „International Journal of Information Management”, 71, 102647, s. 1-24.
- Lee Endres M., Endres S.P., Chowdhury S.K., Alam I. (2007). *Tacit knowledge sharing, self-efficacy theory, and application to the open source community*. „Journal of knowledge management”, 11(3), s. 92-103.
- Makarewicz R. (2017). *Ukryty program w rozmowach nauczycieli z rodzicami uczniów w polskiej szkole. Odwołania do etyki słowa*. „Prace Językoznawcze”, 19(2), s. 115-127.
- Matošková J. (2019). *Tacit knowledge as an indicator of academic performance*. „Journal of Further and Higher Education”, 44(7), s. 877-895.
- McAdam R., Mason B., McCrory J. (2007). *Exploring the dichotomies within the tacit knowledge literature: towards a process of tacit knowing in organizations*. „Journal of knowledge management”, 11(2), s. 43-59.
- Meier A. (2012). *Knowledge Society*. W: Meier A. *eDemocracy & eGovernment*. Berlin: Springer, Heidelberg, s. 191-204.
- Messyasz K. (2021). *Pokolenie Z na rynku pracy – strukturalne uwarunkowania i oczekiwania*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Sociologica”, (76), s. 97-114.
- Męczkowska-Christiansen A. (2014). *„Epistemologia” społeczeństwa wiedzy w kontekście rozważań nad problematyką edukacji*. „Podstawy Edukacji”, (7), s. 21-38.
- Michalska A. (2013). *Problemem wiedzy niejawnej dziś. Perspektywa neurokognitywna*. „Filozofia i nauka. Studia filozoficzne i interdyscyplinarne”, (1), s. 63-82.
- Mooradian N. (2005). *Tacit knowledge: philosophic roots and role in KM*, „Journal of knowledge management”, 9(6), s. 104-113.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



- Nguyen, N.L. (2024). *Tacit knowledge sharing within project teams: an application of social commitments theory*. „VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems”, 54(1), s. 43-58.
- Nonaka I., Toyama R., Konno N. (2000). *SECI, Ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation*. „Long range planning”, 33(1), s. 5-34.
- Pańtak A. (2000). *Uwarunkowania ukrytego programu szkoły*. „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne, Artystyczne”, (13), s. 101-114.
- Przybysz A. (2011). *Ukryty program-zakres treści i przegląd wybranych badań empirycznych*. „Przegląd Pedagogiczny”, 1, s. 180-192.
- Puusa A., Eerikäinen M. (2010). *Is tacit knowledge really tacit?*, „Electronic Journal of Knowledge Management”, 8(3), s. 307-318.
- Rutkowska-Gurak A. (2010). *W poszukiwaniu miar innowacyjności rozwoju*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Oeconomica”, 246, s. 65-77.
- Szumna D. (2009). *Idea współpracy – założenia a realia polskiej szkoły*, „Kwartalnik Edukacyjny” 4 (59), s. 3-12.
- Uździcki P. (2017). *Uwarunkowania kulturowe transferu wiedzy cichej (tacit knowledge). Humanizacja pracy*, „Współczesne tendencje zmian kultury zarządzania organizacją”, 3 (289), s. 177-194.
- Wojciechowska K. (2014). *Mądrość życiowa a doświadczenia życiowe u osób w okresie późnej dorosłości*. Przegląd Naukowo-Metodyczny „Edukacja dla Bezpieczeństwa”, 4(7), s. 303-323.
- Wysocka E., Tomiczek K. (2014). *Szkoła jako środowisko życia i codzienność ucznia – analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje percepcji i sposobu wartościowania szkoły przez uczniów*, „Przegląd Pedagogiczny” (1), s. 169-188.
- Zmyślony I. (2012). *Kłopoty z wiedzą niejawną (tacit knowledge) w poglądach Michaela Polanyiego*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, 1(48), s. 49-65.
- Zaród M. (2015). *Działanie, doświadczenie, wiedza. Wokół prac Harry’ego Collinsa*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 11(4), s. 192-206.
- Zysk W. (2018). *Kształcenie postaw uczniów wobec rozwoju globalnego*. „Horyzonty Wychowania”, 17(44), s. 219-227.