



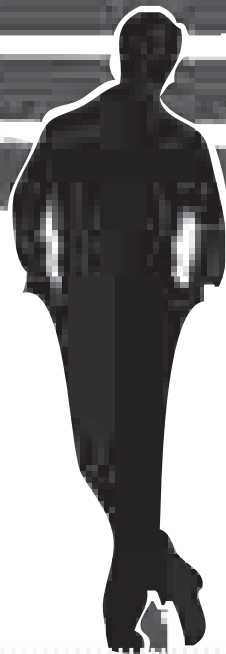
عنوان دوره: مدیریت دانش
کد دوره: ۹۱۴۰۲۰۶۱

بخش دوم

مدیریت دانش

دیدگاه‌ها و مفاهیم کلیدی

محمود تلخابی
دکترای تعلیم و تربیت



معرفت‌شناسی دانش،
دانش ضمنی، دانش
صریح، عینیت‌گرایی،
عمل‌گرایی.



اشاره

در شماره پیشین، مفهوم مدیریت دانش و اصول آن مورد بحث قرار گرفت. در این شماره، ابتدا مبنای فلسفی ماهیت دانش به منزله بیان فلسفی چستی دانش، مورد بحث قرار می‌گیرد. در این جا پرسش‌هایی از این قبیل مطرح است: آیا دانش عینی و قابل اندازه‌گیری است؟ آیا دانش را می‌توان فراگرفت و یا این که تجربی است؟ چه چیزی به عنوان دانش معتبر (موثق) مطرح است و چرا؟ سپس بر اساس مبنای معرفت‌شناسی، انواع دانش، معرفی و دیدگاه‌های مدیریت دانش، بررسی و در پایان به مفاهیم کلیدی این حوزه اشاره می‌گردد.

مبانی معرفت‌شناختی دانش

میشل پولانی میان دو نوع دانش صریح^۱ و دانش ضمنی^۲ تمایز قائل شده است. او معتقد است که «ما بیش از آن‌چه می‌توانیم اظهار کنیم، می‌دانیم.» [پولانی، ۱۹۶۹: ۱۳۶]. این سخن پولانی حاکی از آن است که وی وحدت میان فکر و زبان را می‌پذیرد. همه لایه‌های دانش ضمنی بر ما معلوم نیستند؛ چنان‌که به نظر وی، بدن ما حتی در انتزاعی‌ترین فعالیت‌های فکری ما نیز به نحو ضمنی حضور و مشارکت دارد؛ اما ممکن است ما به آن توجه نداشته باشیم یا حتی میانجی‌گری آن بر ما معلوم نباشد [باقری، ۱۳۸۵: ۱۴].

بدین ترتیب، از آن‌جا که ماهیت دانش یکی از مؤلفه‌های اصلی مدیریت دانش است، به‌طور گریزناپذیری فرایندهای سازمانی را تحت تأثیر قرار خواهد داد. برای مثال، این‌که چه ماهیتی برای دانش قائل شویم و چه نوع جریانی برای آن در نظر بگیریم، شیوه‌های متفاوتی از مدیریت دانش پدید خواهد آمد. در مدیریت دانش مبتنی بر معرفت‌شناسی دانش صریح، گرایش اساسی به عینیت وجود دارد. بنابراین، آن‌چه قرار است مدیریت شود، باید به نحو عینی قابل مشاهده و اندازه‌گیری باشد. در این دیدگاه، ویژگی اساسی دانش را می‌توان در مفاهیمی چون شفافیت و صراحت^۳، اعتبار^۴ و پایایی^۵ جست‌وجو کرد.

اما مدیریت دانش مبتنی بر معرفت‌شناسی دانش ضمنی به فرایند ضمنی تکوین دانش نظر دارد. منظور از فرایند در این‌جا جریانی است که عینی و عینیت‌پذیر نیست و در مقایسه با رفتار و عمل مشهود، دارای لایه‌های ناپیدا و ضمنی است. بنابراین مدیریت دانش در این رویکرد متضمن فراتر رفتن از دانش صریح و عینی و به حساب آوردن اموری است که به نحو ضمنی در فرایند سازمان در جریان است. در این دیدگاه، نظر بر آن است که مدیریت دانش باید معطوف به بازشناسی شبکه‌کلی و ضمنی دانش فرد یا سازمان باشد و این چیزی است که قابل کاهش به سخنان یا رفتارهای ظاهری افراد یا سازمان نیست. با این حال، باید توجه داشت که تلاش برای وضوح و صراحت بخشیدن به فرایندها با دو دشواری اساسی روبه‌رو است:

- دشواری اول این است که فکر و عمل یا فکر

و زبان را نمی‌توان این‌همانی دانست، اگرچه اعمال و گفتار آدمی بیانگر فکر و ذهن اوست، اما تمامی اندیشه قابل بازنمایی در عمل و سخن نیست.

- دشواری دوم نیز به شواهد کافی برای عینیت بخشی ناظر است؛ به این معنا که با اتکا به شواهد محدودی از عمل یا زبان، نمی‌توان درباره شبکه دانش فرد یا سازمان داوری نمود. با این حال، ضمن این‌که دشواری نخست هم‌چنان برقرار است، اما می‌توان از چالش دشواری دوم، از طریق تعدد و تکثر شواهد مشاهده‌ای تا حدودی کاست.

بنابراین، کوشش معرفت‌شناسی دانش ضمنی قابل تأمل است؛ این‌که وحدت تامی میان زبان و فکر و یا عمل و فکر، وجود ندارد. از این رو، در ادامه مباحث به دو دیدگاه مدیریت دانش که تحت تأثیر مبانی معرفت‌شناسی دانش قرار دارند، اشاره خواهیم کرد؛ اما قبل از آن، طبقه‌بندی دانش به عنوان موضوعی اساسی که از یونان باستان، ذهن فیلسوفان را به خود مشغول داشته و بسیاری از زمینه‌های حیات بشری از جمله تعلیم و تربیت را تحت تأثیر قرار داده است، مورد بحث قرار می‌گیرد.

انواع دانش

چیستی دانش یکی از سؤالاتی است که ذهن بسیاری از فلاسفه را به خود مشغول داشته است. برای مثال، ارسطو اولین کسی بوده که به طبقه‌بندی دانش پرداخته است. او رشته‌های مختلف دانش را در سه طبقه جای داد: دانش نظری، دانش عملی و دانش مولد (اسمیت، ترجمه بهشتی، ۱۳۷۳: ۱۶۲). منظور از دانش نظری همان دانستن و یا فهمیدن است؛ دانش عملی نیز دانش انجام دادن است و دانش مولد یا تولیدی، ساختن یا خلق کردن است.

گیلبرت رایل (۱۹۴۹) نیز در تبیین چیستی دانش، دو نوع دانش را از همدیگر متمایز ساخته است: دانستن - چگونه^۶ و دانستن^۷ - این‌که. در مباحث معرفت‌شناسی سنتی تنها نوع دوم، دانش محسوب می‌شود؛ دانشی که عبارت است از نگه‌داری یک باور واقعی؛ دانش - چگونه، موضوعی مربوط به مهارت‌هاست، به همین خاطر مورد علاقه معرفت‌شناسی نیست. اما به نظر

چیستی دانش

یکی از

سؤالاتی است که

ذهن بسیاری از

فلاسفه را

به خود مشغول

داشته است

الف. دانش قابل اظهار^{۱۱}

عبارت است از دانشی که فرد داننده می‌تواند به نحوی - عمدتاً از طریق جملات، نمودارها، فرمول‌ها، داستان‌ها و یا اعمال^{۱۱} - آن را اظهار کند. این نوع دانش را می‌توان انتقال یا مورد بحث قرار داد، با دانش بدیل مقایسه کرد و به ارزیابی آن پرداخت. در واقع این نوع، بخشی از دانشی است که دانشمندان علوم‌شناختی آن را دانش «بیانی»^{۱۲} نامیده‌اند.

ب. فهم ضمنی^{۱۳}

عبارت است از دانشی که افراد دارند و به کار می‌برند اما نمی‌توانند بیان کنند. دانش اظهار نشده، تلویحی یا ضمنی دامنه وسیعی از دانش‌ها را دربرمی‌گیرد. بنابراین دانش ضمنی، اشاره به بُعدی از دانش دارد که روابط هوشمندانه بین امور و موقعیت‌ها را در جهان مشخص می‌سازد. فهم ضمنی، بیشتر شبیه ادراک است تا داشتن گزاره‌هایی در سر (کلنسی، ۱۹۹۱). بر اساس تقریر ویتگنشتاین نیز فهم ضمنی دانستن این نیست که جهان گرد است بلکه گرد دیدن جهان است.

پ. دانش رویدادی^{۱۴}

نتایج پژوهش‌های مربوط به حافظه انسان، مملو از شواهد قابل ملاحظه‌ای است که نشان می‌دهد اساساً حافظه مربوط به وقایع، متفاوت از حافظه مربوط به معانی یا «حافظه معنایی»^{۱۵} است (شاکتر^{۱۶}، ۱۹۸۹). به نظر می‌رسد از لحاظ کارکردی بین حافظه معنایی و حافظه مربوط به وقایع به مثابه دانش، تفاوت وجود دارد. حافظه معنایی دربرگیرنده تمامی مطالبی است که تحت عنوان دانش اظهار کردنی و فهم ضمنی قرار می‌گیرند؛ اما دانش رویدادی با الگوی پر کردن جعبه، سازگار است. راجر شانک^{۱۷} و همکارانش (۱۹۸۶) کارکردهای دانش رویدادی را مورد بررسی قرار داده‌اند. آن‌ها برنامه‌های هوش مصنوعی را بر اساس وقایع ذخیره شده و فهرست شده تدوین کرده‌اند. آثار شانک مسئله «یادآوری» را پررنگ کرده است. به اعتقاد وی، ما نمی‌توانیم در دانش رویدادی خود به‌طور نظام‌مند جست‌وجو کنیم. یک چیز، چیز دیگری را به خاطر می‌آورد و در اغلب اوقات، ارتباطات ظاهری هستند. به نظر می‌رسد دانش رویدادی، منابع فکری زیادی را که عمدتاً از بین رفته‌اند، بازنمایی می‌کند.

می‌رسد اصطلاح دانش را می‌توان در معنای وسیع‌تری به کار برد (برایتر، ۲۰۰۲). بر اساس دیدگاه برایتر، دانش شامل باورهای غلط نیز می‌شود؛ زیرا ما بر اساس آن‌ها، به مثابه واقعیت، عمل می‌کنیم. بدین ترتیب، در این طبقه‌بندی دانش شامل مهارت‌ها یا دانش رویه‌ای^{۱۸} نیز می‌شود.

اما، برایتر (۲۰۰۲) تحت تأثیر مفهوم «دانش شخصی»^{۱۹} میشل پولانی (۴) (۱۹۶۴) به ارائه طبقه‌بندی جدیدی از دانش می‌پردازد؛ در این طبقه‌بندی شش نوع دانش را در نظر می‌گیرد و با این گسترش، دوگانگی دانش را نیز مرتفع می‌سازد:



ت. دانش انطباعی^{۱۸}

فراسوی دانش قابل اظهار و فهم ضمنی، قلمرویی از احساسات و برداشت‌ها^{۱۹} قرار دارد که به نوبه خود اعمال‌مان را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ حتی اگر نخواهیم در مورد آن‌ها بیندیشیم، همانند دانش عمل خواهند کرد. در واقع در این رویکرد احساسات نیز دانش محسوب می‌شوند. این امر زمانی آشکار می‌شود که در برابر دلایل و شواهد قرار بگیرند؛ در این مواقع چنانچه بر اساس احساسات‌مان عمل کنیم، به این معنا خواهد بود که آن احساسات، دانش معتبرتری را به دست می‌دهند- اگرچه در مواقعی که دلایل و شواهد هدایت‌گر نیستند نیز احساسات و برداشت‌ها، مقوم دانش حائز اهمیتی محسوب می‌شوند.

بدین ترتیب، دانش انطباعی را می‌توان صرفاً فهم ضمنی مبهم- و عملاً غیر قابل اندازه‌گیری- دانست. اگرچه رشد دانش انطباعی بر حسب مفاهیم مدرسه‌ای خیلی آشکار نخواهد بود، اما در دراز مدت (بر اساس زیست‌نامه افراد) می‌توان رشد عقلانی، فراست، حساسیت اخلاقی، نقاد و خبرگی را ملاحظه نمود.

ث. مهارت^{۲۰}

در هر جایی یادگیری مهارت می‌تواند اتفاق بیفتد. مهم نیست که چه کاری می‌کنید، چنانچه آن کار را تکرار نمایید، در آن کار مهارت پیدا خواهید کرد. اما این احتمال وجود دارد که شما در انجام یک کار غلط ماهر باشید. مهارت‌ها هم دارای مؤلفه شناختی و هم مؤلفه فرعی شناخت‌اند؛ اگرچه این دو درهم تنیده‌اند، با این حال تشخیص تفاوت آن‌ها حائز اهمیت است.

بعد شناختی شامل دانستن نحوه عمل است، اما مؤلفه فرعی شناخت^{۲۱} ناگزیر در هر مهارتی که با تمرین رخ می‌دهد، تغییر می‌کند؛ زیرا با تمرین عملکرد بهبود پیدا می‌کند. این امر حاصل یادگیری است، بنابراین نتیجه آن را می‌توان دانش نامید. در مهارت‌های شناختی تشخیص مؤلفه شناختی از مؤلفه‌های فرعی شناخت دشوارتر است، اما با این حال از همدیگر قابل تمیزند. این دو مؤلفه می‌توانند به طور مشترک یا به طور مجزا عمل کنند.

ج. دانش تنظیمی^{۲۲}

این بخش از دانش، ابتدا «دانش خود تنظیمی»^{۲۳} نامیده می‌شود. دانش تنظیمی بیشتر زمینه‌های آشنا و غیر بحث‌انگیز را دربرمی‌گیرد و بسیاری از آن‌ها تحت عنوان «فراشناخت» مورد مطالعه قرار گرفته است. ایده اصلی این دانش آن است که در هر حوزه فعلیتی، دانشی وجود دارد که به شما به عنوان عامل فعالیت متعلق است.

هم‌چنین نوعی دانش تنظیمی وجود دارد که متعلق به فعالیت جمعی است؛ جایی که وارد محدوده بحث‌انگیزی می‌شویم که در آن پیش‌داوری‌ها رواج پیدا می‌کنند. اندیشه‌های تنظیمی مهمی که فیلسوفان به آن اشاره می‌کنند، عبارت‌اند از حقیقت، عینیت و کمال. در زبان عادی این مفاهیم به عنوان ایده‌آل تلقی می‌شوند؛ اهدافی که نمی‌توان انتظار داشت کسی به آن‌ها دست پیدا کند؛ با وجود این، آن‌ها نقش خود را در جهت‌دهی و پشتیبانی از اعمال ایفا می‌کنند.

به نظر می‌رسد حقیقت و عینیت مشخصه دانش عملی نیستند؛ بلکه آن‌ها مشخصه‌های دانشی هستند که انجام پژوهش را تنظیم می‌کنند. بنابراین آن‌ها بخشی از دانش تنظیمی هستند و می‌توان آن‌ها را مورد انتقاد قرار داد [برایتر، ۲۰۰۲: ۱۳۱-۱۷۳].

یکی دیگر از رهاوردهای رویکرد شناختی، «دانش درباره دانش»^{۲۴} است که پیامدهای تربیتی بسیار زیادی دارد. به زعم برایتر، ما صاحب تمدن «خلق دانش» ایم؛ بنابراین رسالت اساسی تعلیم و تربیت آشنا کردن جوانان با این تمدن و پیدا کردن نقش خود در این تمدن است.

بدین ترتیب، بر اساس مبانی معرفت‌شناسی دانش که مختصراً به آن اشاره گردید، در مدیریت دانش می‌توان به دو دیدگاه اشاره کرد: دیدگاهی که برای دانش ماهیت عینی و صریح قائل است و دیدگاه عینیت‌گرا درباره دانش نامیده شده است؛ و دیدگاهی که بر جنبه‌های عملی و فرهنگی دانش تأکید داشته و دانش صریح را از دانش ضمنی جدایی‌ناپذیر تلقی می‌کند و با عنوان دیدگاه عمل‌گرا درباره دانش شناخته شده است.

یکی از

رهاوردهای

رویکرد شناختی،

«دانش درباره دانش»

است

دیدگاه‌های مدیریت دانش

دیدگاه عینیت‌گرا^{۲۵}

این دیدگاه عمدتاً تحت تأثیر فلسفه اثبات‌گرایی - که معتقد است جهان را می‌توان از لحاظ علمی مورد مطالعه قرار داد- و نظریه دانش صریح قرار دارد. بر اساس دیدگاه عینیت‌گرایی، دانش شیء یا کالایی است که در اختیار افراد قرار دارد و می‌تواند مستقل از افراد نیز وجود داشته باشد. هم‌چنین این دیدگاه بر عینیت دانش تأکید داشته و همسان با مجموعه متداول از واقعیت‌های علمی و قوانین تلقی می‌شود. بنابراین، این دیدگاه دانش صریح را بر دانش ضمنی ترجیح می‌دهد.

دیدگاه عمل‌گرا^{۲۶}

عمل به فعالیت هدفمند انسان گفته می‌شود و بر این فرض مبتنی است که فعالیت شامل هم عوامل فیزیکی و هم شناختی است و این عوامل غیرقابل تفکیک هستند [سیف‌اللهی و داوری، ۱۳۸۸]. همان‌گونه که جدول زیر نشان می‌دهد، دیدگاه عمل‌گرا درباره دانش تحت تأثیر مفهوم «فرونسیس» ارسطو بوده [نک. نوناکا، توایاما، و هیراتا، ۲۰۰۸] و دارای ویژگی‌های زیر است:

- دانش ریشه در عمل دارد و جدا از فعالیت یا عمل نیست. بنابراین تمامی اعمال و فعالیت‌ها تا حدی

دانش بر هستند، زیرا تفکر و اعمال به هم آمیخته‌اند.

- دانش صریح و ضمنی به جای این‌که انواع متمایز دانش تلقی شوند، دو جنبه دانش‌اند که به‌طور دوجانبه بنا نهاده شده‌اند.

- دانش، ضمن داشتن ساختار اجتماعی، هرگز نسبت به ارزش‌های خالق خود موضع خنثی و بی‌طرف نخواهد داشت.

- این دیدگاه رویکرد طبقه‌بندی محور دانش را نمی‌پذیرد و ویژگی چند بعدی دانش را مورد تأکید قرار می‌دهد.

- ویژگی دیگر دانش در این دیدگاه، قابل بحث و اصلاح بودن آن است [سیف‌اللهی و داوری، ۱۳۸۸].

بنابراین در دیدگاه عمل‌گرا، تصور این‌که سازمان می‌تواند دانش را به‌صورت یک منبع مرکزی جمع‌آوری کرده و به کار گیرد، مورد تردید قرار می‌دهد. مطابق این دیدگاه، تسهیم دانش مستلزم غرق شدن در عمل، یادگیری از طریق انجام دادن، و داشتن تعامل اجتماعی گسترده با دیگران است.

مفاهیم کلیدی مدیریت دانش

رهبری: یک نفر از گروه «مدیریت ارشد» باید

جدول: مقایسه معرفت‌شناسی عینیت‌گرا و عمل‌گرا درباره دانش

معرفت‌شناسی عینیت‌گرا	معرفت‌شناسی عمل‌گرا
دانش از یک فرایند عقلی سرچشمه می‌گیرد	- دانش ریشه در عمل دارد - دانستن/انجام دادن غیرقابل جدا شدن هستند
دانش شیئی/ماهیت قابل تجسم نیست	- دانش در افراد متجسم است - دانش از لحاظ اجتماعی ساختارمند است
دانش واقعیت‌های عینی است	- دانش قابل بحث است - دانش از لحاظ فرهنگی ریشه‌دار است
دانش صریح به دانش ضمنی برتری دارد	- دانش صریح و ضمنی غیرقابل جدا شدن هستند و ساختار دوطرفه دارند
طبقه‌بندی‌های متمایز دانش	- دانش چند بعدی است

برای اجرایی کردن مدیریت دانش بکوشد. اغلب، این فرد مدیر دانشی^{۳۷} نامیده می‌شود. کار مدیر دانشی ذخیره‌سازی در همه مراحل سازمان است.

مزایای مدیریت دانش: مدیریت دانش، به شرط اجرای صحیح، موجب کاهش هزینه‌ها، بهبود خدمات و نیز افزایش کارایی سازمان در حفظ دارایی ذهنی می‌گردد.

آموزش: برای عملکرد درست و هماهنگ هر مرحله از فرایند مدیریت دانش، آموزش کارکنان امری ضروری است. با اجرای صحیح برنامه آموزش، افراد توانایی بیشتری برای مواجهه با مسائل و تمرکز بر آن‌ها پیدا می‌کنند.

تغییر فرایندها: اجرایی کردن برنامه مدیریت دانش مستلزم تغییرات بنیادی در نحوه همکاری و تعاملات کارکنان و مدیران و اجرای کارهاست؛ اما لازم است قبل از هر گونه تغییر در گزارش‌ها، مسئولیت‌ها و دستورالعمل‌های مدیریتی، کارکنان و مدیران خود را برای تغییرات آماده کنند.

وابستگی مدیریت دانش به فناوری اطلاعات: در هر مرحله از فرایند مدیریت دانش می‌توان از فناوری اطلاعات بهره گرفت. برای مثال، در فرایند ایجاد

اطلاعات، می‌توان از واژه‌پرداز word، و یا برای آموزش از شبکه اینترنت استفاده نمود.

مدیریت فرایندی دانش: مدیریت دانش پویاست و پیوسته فرایند را تکمیل کرده و توسعه می‌دهد. فرایند مدیریت دانش در یک مؤسسه شامل به دست آوردن دانش از مشتریان، کسب منافع جدید از دانش موجود، ثبت دانش کارمندان برای استفاده‌های بعدی است [برگرون، ۱۳۸۶: ۳۷-۳۹].

نتیجه‌گیری

همان‌طور که ملاحظه کردید، چپستی دانش در مدیریت آن نقش اساسی دارد و همانند سایر حوزه‌های معرفتی در مدیریت دانش نیز با تغییر پارادایم‌های فکری- اثبات‌گرایی به مابعد اثبات‌گرایی یا دانش عینی و صریح به دانش ضمنی- دیدگاه جدید مدیریت دانش عمل‌گرا، ظهور پیدا کرده است. در این دیدگاه، دانش وابسته به زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی تلقی شده و با عمل‌گره می‌خورد. بنابراین، این دیدگاه دلالت‌های قابل توجهی برای آموزش دارد که از آن جمله می‌توان به یادگیری از طریق انجام دادن اشاره کرد- دانشی که به واسطه درگیر شدن در عمل حاصل می‌شود.

پی‌نوشت.....

1. explicit
2. implicit
3. explicitness
4. validity
5. reliability
6. know- how
7. know- that
8. procedural knowledge
9. personal knowledge
10. storable
11. enactment
12. declarative
13. implicit understanding
14. episodic knowledge
15. semantic memory
16. Schacter
17. R. Schank
18. impressionistic knowledge
19. impressions
20. skill
21. subcognitive
22. regulative
23. Self-Regulatory Knowledge
24. knowledge of knowledge
25. objectivist perspective
26. practice- based perspective
27. chief knowledge officer

منابع.....

۱. اسمیت، فیلیپ. (۱۳۷۳). فلسفه آموزش و پرورش (سعید بهشتی، مترجم). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
۲. باقری، خسرو. (۱۳۸۵). ارزشیابی از آموخته‌ها از منظر معرفت‌شناسی دانش صریح و دانش ضمنی: قلمرویی نوین در فلسفه برنامه درسی. فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی. ۱(۲)، صص ۱-۲۳.
۳. برگرون، برایان. (۱۳۸۶). اصول مدیریت دانش (منوچهر انصاری، مترجم). تهران: مؤسسه کتاب مهربان نشر.
۴. سیف‌اللهی، ناصر و داوری، مجیدرضا. (۱۳۸۸). مدیریت دانش در سازمان‌ها (جلد اول). تهران: انتشارات آراد کتاب.
5. Bereiter, C. (2002). Education and mind in the knowledge age. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
6. Clancey, W. J. (1991). Situated cognition: Stepping out of representational Flatland. AI Communications, 4(2/3), 109-112.
7. Nonaka, I, Toyama, R, and Hirata, T. (2008). Managing flow: A process theory of the knowledge- based firm. New York: Palgrave MacMillan.
8. Polanyi, M. (1964). Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy. New York: Harper & Row.
9. Polanyi, M. (1969). The Logic of Tacit Inference, Knowing and Being. Chicago: University of Chicago Press.
10. Ryle, G. (1949). The concept of mind. London: Hutchinson.
11. Schacter, D. L. (1989). Memory. In M. I. Posner (Ed.), Foundations of cognitive science. Cambridge, MA: MIT Press.
12. Schank, R. C., Collins, G. C., & Hunter, L. E. (1986). Transcending inductive category formation in learning. Behavioral and Brain Sciences, 9, 639-686.