

УДК 378.02

**А.В. Петров**

## **ЗНАНИЕ О ЗНАНИИ КАК ФАКТОР КОГНИТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТА**

*С помощью различения явного и скрытого знания формулируется понятие о метазнании, его содержание и значение расшифровываются в контексте современной теории систем, описывается роль метазнания в обучающих и обучаемых организациях. Понятие метазнания проецируется на компетенции, по отношению к которым формулируются актуальные задачи когнитивного менеджмента в обучающих организациях.*

Ключевые слова: *теория систем, метазнание, компетенция, ценность.*

Одно из системообразующих различий, которое уже давно принимается как должное в когнитивном менеджменте, – это различие между явными (explicit) и скрытыми (tacit) знаниями. Хорошо известно, что для бизнеса скрытые знания (практический интеллект) обладают более высокой ценностью, нежели знания явные. Скрытые знания уникальны и личностны, их нельзя скопировать, поэтому практический интеллект сотрудников – одно из важнейших конкурентных преимуществ бизнеса. Также известно, что скрытые знания не привносятся, а формируются внутри компании: успешный бизнес строится по модели обучающейся организации, где обучение стратегически является способом организации различных связей (коммуникаций) – от доступа и распространения информации до объединения сотрудников в креативные группы. Поскольку на практике фактор связи выражается в формах разнообразного поведения, скрытые знания можно отождествить с эффективным поведением сотрудников в условиях, когда взаимодействие и личное исполнение работы одинаково необходимы с точки зрения качества результата.

Предварительные замечания, высказанные выше, позволяют увидеть компетенции в ракурсе аналогичного различия скрытого и явного. Способности (собственно компетенции в терминологии Н. Хомского) подобны скрытому знанию, в то время как их реализации (поведение и действия) открыты для описания, измерения и оценки, благодаря чему возможно формирование явного знания. Когнитивный менеджмент может быть востребован в обучающих организациях, поскольку новые стандарты позиционируют компетенции в качестве результатов освоения студентами образовательных программ. Однако, как будет показано ниже, при переходе к управлению знаниями одинаково вероятны два сценария – сугубо негативный и умеренно оптимистичный.

Различение явного и скрытого знания обеспечивает формирование позитивных тенденций в управлении за счет одного важного условия. Суть этого условия заключается в изменении ментальной репрезентации знания, которое становится комплексным за счет появления третьего аспекта – знания о знании. Мы будем рассматривать метазнание как знание, которое рождается в

поле уже имеющихся знаний: это знание «изнутри» знания, по своей природе оно и компонент, и акт (действие по различению знаний). Концептуальной рамкой описания такого рода предмета следует считать общую теорию, предложенную Н. Луманом [1]. Особенностью лумановской теории является представление системы как различия между самой системой и окружающей средой [1. С. 68]. Согласно данному определению метазнание является системой в строгом смысле этого слова: ответить на вопрос, что не является знанием, можно только в различении самого знания. Закономерность развития метазнания такова: чем больше различий делается в поле знания, тем подвижнее становятся границы, которые отделяют знание от чего-то иного. Естественно, что речь идет о ментальной репрезентации границы: мы можем мыслить знание, отличая его от умений, но если человек различает знание на основании процессуальности, то умение будет им мыслиться в рамках понятия о знании. В качестве примера системного разграничения можно привести вполне убедительное выведение информации за границы понятия о знании – такой подход предлагается Миланом Зелены, профессором Университета Фордхэма (г. Нью-Йорк) [2]. Ценность подобного рода умозаключений заключается в формировании гибкости и вариативности индивидуального метазнания.

Выбирая метазнание в качестве точки зрения на обучение, можно обнаружить целый ряд факторов, которые отличают обучающую организацию от обучающейся. В традиционных обучающих организациях преобладает тенденция трансформировать скрытые знания в явные. Метазнание в такой организации формируется вопросами, обращенными к содержанию знания («что знает обучающийся?», «что знает преподаватель?»). В обучающихся организациях все обстоит совершенно иначе: эффективность деятельности повышается по мере того, как явные знания трансформируются в скрытые, вследствие чего вопросы, маркирующие знание, обращены к качественным показателям («насколько изменения продуктивны?», «удаётся ли решать задачи лучше?» и т.д.).

Выделенное различие свидетельствует о том, что обучающая организация далеко не обязательно является также и обучающейся, хотя, казалось бы, обучение в вузах и школах – это основная деятельность. Поэтому принципиальная стартовая задача когнитивного менеджмента в обучающих организациях – запустить процесс порождения различных интерпретаций знания. Эта задача конгениальна самораскрытию принципов управления знанием в конкретном учреждении: когнитивный менеджмент, при правильном позиционировании, должен способствовать формированию гибкого метазнания.

Второй задачей когнитивного менеджмента (далеко не столь очевидной, как первая) является формирование ценностей. Для того чтобы аргументировать эту задачу, нам необходимо вернуться к компетенциям. В государственных стандартах третьего поколения компетенции перечисляются в формате требований к *результатам* освоения школьниками или студентами основных образовательных программ. Существует распространенное мнение, что заданные в стандартах формулировки компетенций зачастую размыты и требуют своего уточнения. Косвенным образом даже Министерство образования РФ признает этот факт, поддерживая методические разработки паспортов

компетенций [3]. В паспорте компетенции, по мысли методистов, ее содержание должно расшифровываться в требованиях, предъявляемых к знаниям, умениям и навыкам. Вопрос о том, являются ли знания чем-то отдельным от умений, или же знания и умения (знания и навыки) объединяются в поле понятия о знании, – это вопрос конкретного исследования, которое было проведено нами на материале одной из магистерских программ по направлению «Филология». Стандарт ФГОС ВПО по данному направлению предусматривает формирование 37 компетенций. Попытки разработчиков программы следовать стратегии перевода знаний в явную форму привели к тому, что требования, предъявляемые только к знаниям магистра, вылились в перечень 240 формулировок. Полный объем утвержденных и принятых к исполнению паспортов компетенций составил 104 страницы, на которых результаты обучения были «конкретизированы» с помощью 27 000 слов.

Несомненно, что аналитическое представление знаний в созданных паспортах должно привести к деградации метазнания. С одной стороны, в нем нет никакой необходимости: столь подробные сведения не нуждаются в описании, они поддаются только изложению. С другой стороны, в поле 240 формулировок обучение и контроль в принципе не поддаются ментальной репрезентации: ни студент, ни преподаватель не в состоянии достичь адекватных представлений о результатах образования, если они будут пользоваться предлагаемыми паспортами компетенций. Думается, что и самим создателям паспортов недоступно точное (а тем более, полное) соотнесение компетенций с их содержанием.

Таким образом, метазнание в рамках тенденции достигать полной ясности должно сжаться до весьма упрощенных и, вероятно, негативных определений: дробное, необозримое, плохо запоминаемое. С точки зрения эффективности такое знание о знании мало способствует повышению качества образовательных результатов.

Альтернативой обесцениванию метазнания является, как мы уже утверждали, процесс различения компетенций в поле самих компетенций. В этом случае управлению доступны косвенные проявления скрытых «сторон»: лучшее исполнение работы, лучшее решение задач, гибкость по отношению к затруднениям и т.п. Все перечисленные проявления суть качества, поэтому метазнание в компетентностном подходе к обучению следует формировать как различение качеств поведения. Наша гипотеза такова: с точки зрения качеств любая способность различается на способность социально-ролевого поведения и способность ценностно-смыслового позиционирования. Естественно, что это различие требует пояснения.

Поскольку поведение в обучении можно рассматривать как практику социализации, освоение разных социальных и психологических ролей, способствующих процветанию общества, – это одна из целей образования, однако различия в ролевом поведении нуждаются в согласовании. Иными словами, практика совмещения двух и более ролей должна выливаться в ценностно-смысловое единство. При постановке задачи согласования ролей на уровне управления следует учитывать, что ролевое поведение является комплексным (если рассматривать его содержание) и гетерогенным (если рассматривать его психологические основы). Роли, для которых сформулированы требования и

существуют внешние регуляторы, считаются социальными. Роли, которые обусловлены внутренними (личностными) факторами, считаются психологическими. Феномен социально-психологических ролей – это часть образовательной повседневности. Социальные и психологические роли наслаиваются друг на друга, образуя сложные паттерны поведения.

В настоящее время понятно следующее. Чем дальше социальная роль отстоит от реальности учебного процесса, тем легче протекает ее освоение в режиме проб (либо в игровом режиме). Будущие профессиональные роли (издатель, журналист, юрист, экономист) проигрываются с большим интересом и готовностью адаптировать свое поведение под заданные условия. Рольевое поведение, знакомое обучающимся вследствие постоянных контактов с другими субъектами, осваивается с трудом, причем режим непосредственного исполнения таких ролей малоэффективен. Например, обучающийся может какое-то время играть роль учителя (преподавателя), однако исполнять ее постоянно он не может вследствие объективной занятости этой роли.

Позиция как ценностно-смысловое единство двух и более ролей предполагает изменение качества той роли, которая является для одного субъекта новой, а для другого – обыденной. Поскольку рольевое поведение «как в жизни» во многих случаях малоэффективно, позиция предполагает перевод роли из аспекта для другого в аспект для себя. В нашей концепции знание о различении роли для себя и той же самой роли, исполняемой другими для других, является конкретным метазнанием. Если такое знание удастся сформировать, то обучающийся, например, способен освоить роль преподавателя, исполняя ее по отношению к себе.

Позиционирование (как ценностно-смысловое согласование ролей) является одним из эффективных способов формирования компетенций. Общение людей, когда каждый осваивает роли, знакомые (опять-таки каждому) и как «внешние», и как «внутренние», обеспечивает эффективное решение профессиональных и жизненных задач в ситуациях, характеризующихся сложностью и неопределенностью.

Таким образом, для того чтобы создать ментальную репрезентацию позиции, необходимо комплексное метазнание, передаваемое «формулой» трехзвенной цепи: я знаю, что он знает, что я знаю.

В конкретном воплощении компетентность обнаруживается, когда каждый участник способен удерживать сразу же четыре аспекта совместной деятельности по решению задачи:

- что нужно сделать для себя;
- что нужно сделать самому;
- что нужно сделать для других;
- что нужно сделать вместе с другими.

Модель «я знаю, что он знает, что я знаю» порождает синергетические отношения каждого к каждому, реализуемые только в ценностном ключе. Знание каждым о действиях каждого для себя порождает *уверенность* (в себе и в других), знание о действиях, которые будут предприняты каждым самостоятельно, порождает *доверие*, знание о действиях, которые будут предприняты каждым для других, порождает *благодарность*, а знание о действиях, которые будут предприняты совместно, порождает *воодушевление*.

*Уверенность, доверие, благодарность и воодушевление* являются жизненными ценностями, многократно усиливающими мотивацию к труду и повышающими стойкость перед лицом трудностей. В когнитивном менеджменте названные ценности должны рассматриваться как следствия обогащения метазнания. Именно в таком залоге ценности и выводятся нами на уровень приоритетных задач управления.

#### *Литература*

1. Луман Н. Введение в системную теорию. М.: Логос, 2007. 360 с.
2. Зелены М. Знание против информации. [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.elitarium.ru/2007/11/29/print:page,1,znanie\\_protiv\\_informacii.html](http://www.elitarium.ru/2007/11/29/print:page,1,znanie_protiv_informacii.html) (дата обращения: 14. 09. 2012).
3. Азарова Р.Н., Золотарева Н.М. Разработка паспорта компетенции. Методические рекомендации для организации проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. Первая редакция. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010. 52 с. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/npo/20120325222633.pdf> (дата обращения: 14. 09. 2012).