

Личутин Артем Вячеславович

кандидат философских наук,
руководитель аналитического отдела
Группы компаний «ОМ-медиа»,
эксперт Программы ЮНЕСКО
«Информация для всех» в РФ
dom-hors@mail.ru

Lichutin Artem Vyacheslavovich

PhD, Chief of
the Analytical Department
at OM-media Group,
Expert of UNESCO Information
for All Program (IFAP)
dom-hors@mail.ru

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ РАМКИ В УПРАВЛЕНИИ ЗНАНИЯМИ

PRAGMATIC SCOPE IN KNOWLEDGE MANAGEMENT

Аннотация:

Управление знаниями и образовательный менеджмент представлены как процессы отстройки, смены и соотношения прагматических рамок (познания и действия), заданных позициями их индивидуальных и коллективных носителей. Описан базовый набор позиций в образовательном процессе и их познавательные фильтры. На этой основе предложены выводы о применении рекурсивной модели управления в образовательном менеджменте.

Ключевые слова:

прагматические рамки, познавательные рамки, знание, перформативы, образование, управление образованием, управление знаниями, рекурсивное управление.

The summary:

The article discusses knowledge management and education management as processes of refinement, change and correlation of the pragmatic scope (of cognition and action), determined by positions of individual and collective bearers of it. The author describes a fundamental set of the positions in education management and their cognitive filters. Implementation of the recursive model in education management is suggested on this basis.

Keywords:

pragmatic scope, cognitive scope, knowledge, performatives, education, education management, knowledge management, recursive management.

1. Понятие рамки

Вопрос «что значит знать?» не может быть решен теоретическими средствами. Любой ответ на него потенциально содержит в себе круг, поскольку любой ответ, претендующий на всеобщность, должен быть применим и к предмету самого вопроса. Значит, он должен говорить нам и о том, что значит «знать *знание*» (иметь знание о знании). Тогда наличие знания о знании, как и наличие других знаний, мы сможем проверять лишь исходя из собственного определения. Следовательно, любой ответ является формально приемлемым.

Оставаясь внутри любого теоретического дискурса, мы не сможем выйти из ловушки логического круга – и других ловушек, которые создаются языком и формальными системами описаний.

Однако рабочий вариант представления о знании всегда необходим. Поэтому он вводится конструктивно, действием, не выводимым из какой-либо теории и не имеющим формальных оснований. Реальным основанием служит погружение вопроса в более широкий контекст нашей деятельности, интересов и ситуаций – введение прагматической рамки, в которой нам нужно решить, что считать знанием, каковы его формы, как следует фиксировать его существование.

Поэтому всякое утверждение о природе знания является перформативом: оно не просто *говорит* о природе знания, а *назначает* нечто знанием. **Критерии знания вводятся не исследовательским ответом, а (управленческим) решением. Это первичный шаг менеджмента знаний, очерчивающий их границы.**

Различие между знанием и информацией, указывает М.Ю. Опёнков, «можно свести к формуле: информация – это знание минус человек; информация – знаковая оболочка

знания... Информация в противоположность знанию не связана с конкретной личностью, она равно доступна всем, хотя возможности превратить ее в знание у каждого свои, опирающиеся на личный опыт и способности... Знание – личное достояние знающих, перенимающих его друг у друга как образцы действия в процессах-эстафетах» [1, с. 97, 99]. Однако представления о том, как личные знания моделируются в обезличенной информации, следует дополнить. Кроме индивидуальных знаний, существуют также качественно отличные от них коллективные, распределенные знания и соответствующие структуры-ограничители. Они связаны с природой конкретного сообщества, его функциями, разделяемыми ценностями и общей деятельностью. Ни одна из этих инстанций – ни индивидуальное, ни коллективное знание – не может быть приравнена к идеалу всеобщего «обезличенного» знания, которое значительно ближе к понятию информации.

В совокупности эти коллективные ограничители образуют набор требований и фильтров, с помощью которых извлекается, передается и производится знание. Это и есть рамки, соответствующие разным позициям.

Рамки находятся не «между» информацией и знанием. Рамки опосредуют извлечение знания из информации (текста) и селекцию самой информации, с которой мы имеем дело.

В коммуникации рамкам соответствует коммуникативная норма данного сообщества: «Оказывается, что для нормального общения недостаточно, чтобы между отправителем и получателем был установлен контакт и они пользовались одним и тем же языком-кодом. Нужны еще некие общие взгляды относительно контекста, т. е. действительности, отображаемой в общении, относительно характера отображения этой действительности в сознании отправителя и получателя и т. д.» [2, с. 233–234].

Другие понятия, по-разному близкие понятию рамок – познавательные фреймы; фильтры в концепции «распаковки смыслов» В.В. Налимова; модальности. Но в отличие от модальностей (аксиологической, алетической, темпоральной и т. п.) рамки имеют не логическую, а деятельную природу.

Можно сказать, что в целом они формируют одну наиболее общую модальность – прагматическую, поскольку связаны с использованием знания и конкретными ситуациями его обработки. **Выступая в разных позициях, люди и организации принципиально по-разному получают, создают и передают знания, даже когда уверены, что это знания об одном и том же.** Этими отличиями рамки отделяются друг от друга и образуют прагматические субмодальности и прагматические модальные операторы, связанные с конкретными ролями и функциями в культуре.

Прагматические рамки не совпадают с содержательными (предметными границами). Они определяют не только объем необходимых знаний, их глубину, детализацию, но и контекст, ракурс, степень освоения.

Рамкой может становиться любой материал мышления. П.Г. Щедровицкий выделяет круг устойчивых рамочных конструкций: категории, ценности, принципы, максимы, императивы и т. п. Рамки задают границы и пределы определенных пространств: мышления, коммуникации, понимания – и также, добавим, пространства творчества, реализации и других когнитивных функций. Пространства, в свою очередь, заданы способом употребления содержания [3]. Это те пространства, в которые может быть погружено знание, с различными горизонтами его оценки и употребления.

Понятие рамки опирается на теорию речевых актов и достаточно обширный круг эпистемологических концепций. Так, в радикальном конструктивизме (У. Матурана, Ф. Варела, Х. фон Фёрстер, Э. фон Глазерсфельд, П. Вацлавик, Г. Рот и др.) познание имеет исключительно адаптационную функцию. Знание служит для организации нашего

опытного мира, а не для открытия некой «настоящей» реальности; оно не приобретает в готовом виде, а активно конструируется познающим субъектом. Основатель «кибернетики второго порядка» Хайнц фон Фёрстер провозгласил известный принцип: «Окружающая среда в том виде, как мы ее воспринимаем – это наше изобретение». Он считал, что само по себе разделение на внешнее и внутреннее (мир и наше представление о нем) несостоятельно. Познание самореферентно, т. е. обращено на себя, поскольку обусловлено устройством познавательных механизмов – организационной замкнутостью нервной системы и кругообразностью сознания, выйти за пределы которых мы не можем. Конструктивизм ликвидирует понятие объективности («объективность – это способ уклонения от ответственности») и фигуру внешнего наблюдателя, изучающего что бы то ни было извне. Любое знание, говорит фон Фёрстер, воспроизводится конкретным субъектом. Чтобы разобраться в том, как образуется знание, мы должны изучать субъекта, который его конструирует. Но само это знание о субъекте также требует своего субъекта, наблюдателя. Формируется бесконечный рекурсивный цикл, в котором невозможно разъединить субъективное и объективное: наблюдение постулирует наблюдателя, наблюдатель постулирует наблюдение [4, с. 6, 135, 137–158].

Стоит отметить, что для фон Глазерсфельда конструктивистская доктрина стала основой самостоятельной философии образования, подчеркивающей ценность ошибки в обучении. Знание невозможно «передать» словесно. Однако с помощью языка можно направлять конструирование знания учеником. Учитель заинтересован в понимании ошибок и отклонений от предполагаемого пути познания, поскольку лишь в них проясняется, как именно ученики организуют собственный опытный мир и как наделяют его смыслом [5].

В радикальном конструктивизме, таким образом, назначение знания сугубо операционально, а само оно формируется в рекурсивных, зацикленных когнитивных процессах, связанных с конкретным наблюдателем. Конструктивисты максимально усиливают значение организационного устройства познающей системы, и эта идея крайне важна, когда в качестве познающих систем рассматриваются коллективы и наборы позиций.

Однако понятие рамки предполагает более широкий контекст и может использоваться достаточно гибко. Оно отсылает не к нейрофизиологии, а к культуре. Безусловно, как указывает фон Фёрстер, познающие системы, наблюдатели – будучи конкретными познающими организмами, частями мира, в котором выживают и который исследуют, – замкнуты в циклах своих когнитивных процессов. Эти исходные рамки одинаково присущи каждому. Но люди также замкнуты в сообществах, в которые включены. Сообщества отстраиваются друг от друга, вырабатывают собственные языковые игры, задают направление действий своих участников и приписывают им конкретные социальные задачи и установки. Такими условиями определяются коллективные и индивидуальные познавательные траектории, стратегии, намерения. Эти производные прагматические рамки и представляют наибольший интерес для менеджмента знаний.

Образуются и рамки следующих порядков, которые обладают структурными аналогиями с предыдущими этажами организации познания. Например, рамкой для понимания текста может служить другой текст, а само прочтение может быть задано целевой рамкой. В этом случае читатель «видит», отбирает лишь то, что относится к первому, рамочному для него тексту, и всё воспринятое истолковывает в его понятиях, намеренно или ненамеренно ограничивая возможности появления нового смысла.

Каждое социальное действие выполняется в подобных сочетаниях рамок. Они приобретают наибольшую сложность, когда речь идет об управленческих решениях. Решение может вырабатываться в одной рамке, но оцениваться и приниматься одновременно

во многих других: политической, экономической, правовой и т. п. – при этом в каждой из них в идеале должны учитываться рамки долгосрочной и краткосрочной перспективы.

2. Рамки в образовании и образовательном менеджменте

В процессе образования отчетливо выделяются следующие прагматические рамки:

- **Ученическая.** В ней знания «принимаются», а на деле – вырабатываются через собственную интерпретацию сигналов среды (в данном случае образовательной), но эти знания не передаются другим. Обобщенный фильтр: как мне обращаться со знанием, что нужно понять и что делать с понятием?

- **Управленческая.** Знания погружаются в контекст управления процессом (например, образовательным), организацией, коллективом. Их структура и состав оцениваются с точки зрения этого процесса как целого и деятельности коллектива как целого. Обобщенные фильтры: как нужно организовать генерацию и передачу знаний? Как использовать данное знание? Какие условия для обращения знаний необходимы, чтобы улучшить работу организации?

- **«Отраслевая».** Знания в данной рамке считаются одним из ресурсов, средством для решения профессиональных задач. Обобщенный фильтр, через который они пропускаются: какое отношение это знание имеет к профилю нашей деятельности? Доминирование такой позиции часто выступает барьером для любых инноваций [6].

- **Педагогическая.** Обобщенный фильтр: как добиться того, чтобы данное знание было передано в его полноте?

- **Методическая.** Эта рамка в истории образования выделилась не так давно и сохраняет естественное родство с педагогической. Однако здесь существуют свои акценты, потому что ей соответствует другой фильтр: как должно быть структурировано знание? Какие дидактические средства необходимы для его передачи?

- **Исследовательская.** Обобщенный фильтр: как получить новое знание?

Внутри каждой рамки со временем выделяются автономные позиции с собственной спецификой обработки знаний. Так, ученическую позицию можно разделить на несколько видов. Идеально пассивная позиция по отношению к знанию предусматривает только его некритическое усвоение без каких-либо потерь и переработок. Именно на эту модель неявно ориентированы многие педагогические методики, хотя она принципиально невозможна – как говорит фон Фёрстер, «слушающий, а не говорящий определяет смысл сказанного» [7, с. 136]. Другой вариант ученической позиции – отбор знания только по их непосредственной социальной полезности. Вырожденный случай – отбор знания только для успешного прохождения их проверки (теста).

Распространена комбинированная позиция: отбор и интерпретация знания исключительно для решения персональной или рабочей проблемы. В этой рамке действует, к примеру, участник тренинга, и ее отличают от «идеального» долгосрочного ученичества предельно высокие критические барьеры.

В подавляющем большинстве случаев позицию генератора знания, т. е. собственно исследователя, необходимо выключать из перечня, поскольку она выведена за пределы образовательного процесса. Исследователь, создающий собственную теорию и занимающийся преподаванием, в целом выступает в позиции педагога, поскольку передает лишь имеющееся, состоявшееся знание и ограничен требованиями стандартов. Исключением служит обучение через участие в «живых» исследованиях и разработках – обучение действием (learning by action), при котором генератор знания не утрачивает своей позиции.

Очевидно, во всех этих рамках знание по-разному оценивается, воспринимается, перерабатывается и применяется. Можно утверждать, что это качественно разное знание, поскольку для носителей каждой позиции оно обладает разным значением.

Витгенштейновский принцип «значение есть употребление» позволяет увидеть радикальные отличия в подходах людей к знаниям, даже когда они заинтересованы в одном результате.

Современная образовательная среда весьма дифференцирована и создает множество производных структур: стандартизирующих, квалифицирующих, вспомогательных, экспертных. Отстройка этих структур друг от друга формирует новые позиции, но вместе с тем неизбежно затрудняет их системную связь.

Для решения данной проблемы рамки знаний могут быть представлены как рамки организационные. В конечном счете они заданы организацией познавательных процессов индивидуального или коллективного носителя знания: создателя, методического «обработчика», получателя и т. д.; организацией их деятельности и познавательного аппарата.

Когнитивные границы определяются организационными границами. То, что не может быть схвачено конкретной организацией работы со знаниями, – то не будет и распознано данной системой, не станет для нее предметом рассмотрения, не будет учтено, усвоено и переработано.

Хосе Ортега-и-Гассет также призывал обратить внимание на организационную сторону образования, которая задает его специфику – на устройство школ «как институтов или машин». Он оспаривал попытки копировать зарубежные модели школ и вузов, поскольку они являются неотъемлемой частью определенного социального уклада: «Школа как естественный государственный институт гораздо больше зависит от окружающей ее общественной атмосферы, чем от искусственной педагогической атмосферы, создаваемой в ее стенах. Только когда давление обеих атмосфер уравнивается, школа станет достойной» [8, с. 62–63].

Координация работы учреждения с факторами внешней среды, той самой «общественной атмосферы», требует перехода к менеджменту знаний, схема которого должна учитывать и задействовать все действующие рамки и позиции в процессе *образования*, понятого в самом широком смысле. Так, например, смена ритма и самих моделей потребления информации требует изменения педагогических технологий и адекватных методических ответов.

В изложенном «рамочном» языке наш собственный подход сводится к рассмотрению институтов трансляции и производства знания в организационной рамке. Из этого следует принципиальная важность стратегии организации и модели управления, причем в роли организации может выступать как учреждение, так и исследовательская группа и отдельный индивид.

Наложение рамок друг на друга можно описать как рефлексивную игру (В.А. Лефевр). Она образуется теми образами, в которых каждая позиция представляется другими. Результатом рефлексивной игры является сложная панорама самоописаний (Н. Луман). Это самоописания носителей знаний и институтов управления знаниями.

В качестве адекватного способа работы с этой совокупностью значений и взаимных отсылок нами предложена рекурсивная модель управления [9]. **Последовательными итерациями меняя рамки и уточняя позиции, т. е. двигаясь рекурсивно, можно добиться самонастройки коллективного поведения и его познавательного арсенала.**

Проникновение «за» рамки в принципе невозможно: не существует знания «самого по себе», лишённого носителей. Поэтому необходимо научиться заимствовать эти рамки, сдвигать, трансформировать их и сшивать в работоспособные композиции.

Ссылки:

1. Микешина Л.А., Опёнков М.Ю. Новые образы познания и реальности. М., 1997. 240 с.
2. Ревзина О.Г., Ревзин И.И. Семиотический эксперимент на сцене // Труды по знаковым системам. V. Тарту, 1971. С. 232–254.
3. Щедровицкий П.Г. Доклад о рамках в контексте онтологической работы. [Электронный ресурс]. URL: www.fondgp.ru/lib/chteniya/xiii/texts/5 (дата обращения: 02.11.2012).
4. Цоколов С.А. Дискурс радикального конструктивизма. München, 2000. 334 с.
5. Glaserfeld E. v. Constructivism in Education ; Idem. Learning as Constructive Activity ; Idem. A Constructivist's View of Learning and Teaching. [Электронный ресурс]. URL: www.univie.ac.at/constructivism/paper.html (дата обращения: 02.11.2012).
6. Личутин А.В. Парадоксы образовательного менеджмента и спрос на инновации // Человек и современное общество: вопросы педагогики и психологии. Ч. I. Новосибирск, 2012. С. 35–38.
7. Цоколов С.А. Указ. соч.
8. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. М., 2010. 144 с.
9. Тарасенко В.В., Личутин А.В. Рекурсивное управление. [Электронный ресурс]. URL: www.cfin.ru/management/strategy/change/recursive.shtml (дата обращения: 02.11.2012).

References (transliterated):

1. Mikeshina L.A., Opënkov M.YU. Novie obrazy poznaniya i real'nosti. M., 1997. 240 p.
2. Revzina O.G., Revzin I.I. Semioticheskiy eksperiment na stsene // Trudy po znakovym sistemam. V. Tartu, 1971. P. 232–254.
3. Shchedrovitskiy P.G. Doklad o ramkakh v kontekste ontologicheskoy raboty. [Electronic resource]. URL: www.fondgp.ru/lib/chteniya/xiii/texts/5 (date of access: 02.11.2012).
4. Tsokolov S.A. Diskurs radikal'nogo konstruktivizma. München, 2000. 334 p.
5. Glaserfeld E. v. Constructivism in Education ; Idem. Learning as Constructive Activity ; Idem. A Constructivist's View of Learning and Teaching. [Elektronniy resurs]. URL: www.univie.ac.at/constructivism/paper.html (date of access: 02.11.2012).
6. Lichutin A.V. Paradokсы obrazovatel'nogo menedzhmenta i spros na innovatsii // Chelovek i sovremennoe obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii. CH. I. Novosibirsk, 2012. P. 35–38.
7. Tsokolov S.A. Op. cit.
8. Ortega-i-Gasset KH. Missiya universiteta. M., 2010. 144 p.
9. Tarasenko V.V., Lichutin A.V. Rekursivnoe upravlenie. [Electronic resource]. URL: www.cfin.ru/management/strategy/change/recursive.shtml (date of access: 02.11.2012).