

# تحلیل نسبت دانش ضمنی با دانش صریح

محسن بهلولی فسخودی\*

## چکیده

مایکل پولانی برای نخستین بار میان دانش ضمنی و دانش صریح تمایز قائل شد. به عقیده او دانش ضمنی بنیان اصلی دانش است. شعار معروف پولانی این است: ما بیش از آنچه بر زبان می‌آوریم، می‌دانیم. هدف این مقاله بررسی و تحلیل مؤلفه‌های اصلی شکل‌دهنده دانش ضمنی در نسبت آن با دانش صریح است. روش پژوهش حاضر تحلیل مفهومی و زبان عادی از منظر فلسفه تحلیلی است. این مقاله ابتدا رویکرد و نقدهای وارده بر دو ویژگی اصلی بیان نشدنی بودن و عدم قاعده‌مندی دانش ضمنی را بررسی کرده، نتیجه می‌گیرد با اعتقاد به شدت و ضعف در میزان دانش ضمنی می‌توان این دانش را نیز به سخن‌گفتن واداشت و در قالب قواعدی خاص با دیگران به اشتراک گذاشت. بنابراین تنها دانش ضمنی شدید و رادیکال است که نمی‌توان آن را بیان و در قالب قواعد مدون کرد. واژگان کلیدی: دانش ضمنی، دانش صریح، دانش شخصی، دانش گزاره‌ای، دانش مهارتی.

۱۵۱

دهن

تحلیل نسبت دانش ضمنی با دانش صریح

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

m.bohlooli@ihcs.ac.ir

\* استادیار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

تاریخ تأیید: ۹۸/۷/۲۲

تاریخ دریافت: ۹۷/۳/۳۰

دانش ضمنی (Tacit Knowledge) در تقابل با دانش صریح (Explicit Knowledge)، استدلالی (Discursive) و گزاره‌ای (Propositional) قرار دارد. مسئله دانش ضمنی یکی از مهم‌ترین مباحث امروزی فلسفه است؛ اما این بدان معنا نیست که اندیشمندان به تعریف مشخص و واحدی از آن دست یافته‌اند. درحقیقت عبارت دانش در این ترکیب به معنای معرفت و ضمنی مؤلفه‌ای تلویحی، غیراستدلالی و تاحدودی عملی است. با وجود این دانش ضمنی دارای حوزه معنایی بسیار متنوع و گسترده‌ای است که تن به ارائه تعریفی واحد نمی‌دهد. دانش ضمنی اشاره به سلسله مسائل نظری و روش‌شناختی در قلمروی وسیعی از رشته‌های دانشگاهی از جمله فلسفه، جامعه‌شناسی، تعلیم و تربیت، زبان‌شناسی، روان‌شناسی، علوم شناختی و مطالعات فرهنگی دارد. دانش ضمنی را نمی‌توان به راحتی تعریف کرد. این اصطلاح نشان دهنده برخی مهارت‌های عملی - مانند دوچرخه سواری، نواختن موسیقی، تشخیص بالینی و تدریس - است؛ در عین حال می‌تواند به دریافته‌های شهودی و نگرش‌های پیشاتأملی اشاره کند که نحوه مواجهه ما با دنیا و جامعه را معین می‌سازد. دانش ضمنی منجر به از میان رفتن مرزهای صریح میان رشته‌های مختلف دانش بشری و همچنین میان زندگی روزمره و دانش آکادمیک خواهد شد. از دانش ضمنی می‌توان در مطالعات فرهنگی، ادبی و رسانه‌ای به منظور گشودن راهی جدید در آنها استفاده کرد.

اصولاً در فلسفه غرب دانش همواره دانش صریح بوده است؛ زیرا می‌توان آن را مدون و در قالب گزاره‌های صدق و کذب‌پذیر به دیگران منتقل کرد؛ اما درستی و صدق دانش ضمنی نه از راه گزاره‌های معتبر، بلکه از راه موفقیت عملی به دست می‌آید. ریشه ادعا در خصوص دانش ضمنی به رساله *منون* (Menon) افلاطون بر می‌گردد که در آن *سقراط* مدعی وجود دانش هندسه در یک برده است و می‌کوشد با روش دیالکتیک آن را از ضمنی بودن به دانشی صریح بدل سازد. *سقراط* مدعی است

برده هیچ‌گونه دسترسی آگاهانه به این دانش خود ندارد؛ لذا قادر به بیان آن برای دیگران نیست. از نگاه افلاطون ذهن آدمی همچون لوح سفید در بدو تولد نیست که تمامی دانش خود را از جهان اطراف خود کسب کرده و به آن واقف باشد، بلکه بر عکس آدمی با دانش کثیری به دنیا می‌آید که در آغاز هیچ‌گونه شناخت و آگاهی نسبت به دانش خود ندارد؛ زیرا این نوع دانش به شکل تلویحی و ضمنی در ضمیر او وجود دارد و تنها با روش درست دیالکتیک و گفت‌وگوی فلسفی می‌توان آن را صراحت بخشید. ارسطو نیز میان دانش گزاره‌ای عملی (Practical) و صناعت (Techne) تمایز قائل شد که می‌توان آن را به نوعی نخستین نوع طبقه‌بندی میان دانش ضمنی و صریح به شمار آورد.

مقوله دانش ضمنی برای نخستین بار توسط پولانی در کتاب مطالعه آدمی (The Study of Man) معرفی شد که در آن به شرح دو نوع دانش می‌پردازد. به گفته او ما معمولاً دانش را به عنوان مجموعه‌ای از کلمات یا نقشه‌ها یا فرمول‌های نگاشته شده می‌دانیم؛ درحالی‌که این تنها نوعی از دانش است و دانش غیرمدون و غیر قابل بیان دیگری نیز وجود دارد. او دانش نوع نخست را دانش صریح و دانش دومی را دانش ضمنی نامید (Polanyi, 2015, p.12). پولانی از مقوله دانش ضمنی دوبار و در دو معنای مختلف استفاده می‌کند (Ibid, p.91): اول آن را دانش بیان‌نشده (Inarticulate knowledge) می‌نامد؛ اما در جای دیگر آن را دانش مشارکتی (Participate knowledge) می‌داند که در مرحله عمل به کار می‌رود. در تبیین پولانی (Ibid, 2014, p.169) بهترین مشخصه دانش ضمنی درکی فعالیت‌محور یا درک در عمل است جایی که عمل دربرگیرنده تمامی شرایط لازم برای دانستن تأملی می‌باشد. درواقع منظور پولانی از دانش ضمنی، قابلیت یادگرفتن است؛ به‌خصوص نشانگر نوعی یادگیری ناپیدا است که خود را به عنوان توانایی حل مسئله در شرایط متنوع به شیوه‌ای ماهرانه نشان می‌دهد.

## الف) بیان نشدنی بودن دانش ضمنی

اصطلاح 'Tacit' برگرفته از کلمه لاتین 'Tacite' به معنای ساکت یا بدون کلام است؛ درحالی که دانش صریح را می توان به لحاظ زبانی بیان کرد؛ اما دانستن ضمنی بدون ارتباط با متن و مؤلفه های نمایانگر آن به راحتی قابل دستیابی نیست. پهلوانی می گوید: «ما بیش از آنچه بر زبان می آوریم می دانیم» (Ibid, 2009, p.4)؛ یا به عبارتی نمی توانیم آنچه را که می دانیم، به دقت بیان کنیم؛ زیرا آنچه را که ضمنی است، نمی توان بیان کرد. برای نمونه برخی افراد- مانند راهنماهای محلی- نمی توانند ماهیت دانش خود را بیان کنند. آنها کسانی هستند که در فنون راهنمایی مسافران مهارت استادانه دارند؛ نمی توانند بگویند چگونه چنین کاری را صورت می دهند. ادعای متافیزیکی پهلوانی این است که دانستن ضمنی، اصل غالب تمامی دانش است و اگرچه نمی توان آن را برای دیگران بیان کرد؛ با این حال می توان آن را با دیگران به اشتراک گذاشت (Ibid, p.8). مکانیسم انتقال دانش ضمنی نه با سخن گفتن، بلکه با اجرا، تقلید کردن و یادگیری از مصادیق و نمونه ها صورت می گیرد. قائلان به این نگرش که دانش ضمنی بر خلاف دانش صریح قابلیت بیان شدن به شکل گزاره ای و انتقال صریح به دیگران در قالب مکتوب و دستورالعمل را ندارد، بر دو خصوصیت اصلی این نوع دانش یعنی مهارتی و شخصی بودن آن تأکید کرده اند.

### ۱. دانش مهارتی

پارادایم دانش گزاره ای بر آن است آنچه را که نتوان بیان کرد، نمی توان دانش خواند؛ اما رایل معتقد است دانش مهارتی (Knowing-How) منطقاً مقدم بر دانش گزاره ای است (Ryle, 2009, p.15). دانش مهارتی در کاربرد دانش نوعی دانش شخصی است. از نظر او دانش مهارتی، انجام یک عمل امری کاملاً ضمنی است. گرایش رایل دست کم گرفتن نقش دانش صریح یا گزاره ای در تکمیل یک عملکرد است؛ زیرا به باور او مؤلفه های ضمنی یک اجرا برجسته تر از مؤلفه های نظری آن هستند. به عقیده رایل شخص متخصص نمی تواند آنچه را که می داند بیان کند، بلکه تنها می تواند آنچه را که

می‌داند با عمل کردن به شیوه ماهرانه، خلاقانه و بر مبنای ذوق و ظرافت و هوش خود نشان دهد. میان درک *رایل* از دانش مهارتی با تبیین *پولانی* از دانش ضمنی، هم‌پوشانی زیادی وجود دارد. به عبارتی دانستن ضمنی، همان دانش مهارتی است. *رایل* مدعی است در خصوص تقدم زمانی و منطقی میان این دو نوع دانش، خردگرایان به اشتباه از تقدم دانش صریح و گزاره‌ای بر دانش ضمنی و چگونگی سخن گفته‌اند؛ زیرا کاملاً بر عکس دانش ضمنی از نظر منطقی و زمانی بر دانش گزاره‌ای تقدم دارد؛ برای مثال ما زبان مادری را می‌آموزیم، پیش از اینکه چیزی درباره قواعد دستور زبان بدانیم. به عقیده *رایل* دانش صریح و گزاره‌ای اگر کاربرد نداشته باشد، نوعی دانش موزه‌ای (*Museum Knowledge*) خواهد بود؛ درحالی‌که دانش ضمنی یا دانستن چگونگی به‌واسطه به‌کارگیری دانش گزاره‌ای، در موقعیت واقعی و معین دانش کارگاهی (*Workshop knowledge*) است. از نظر او دانش ضمنی نه مرحله اولیه و ابتدایی دانش گزاره‌ای، بلکه کاملاً بر عکس دانش نظری، مرحله مقدماتی دانش مهارتی به شمار می‌آید.

به عقیده گسکوئین و تورنتون میان دانش ضمنی و دانش مهارتی شباهت ذاتی وجود دارد (Gascoigne & Thornton, 2013, p.7). از تقدم دانش مهارتی بر دانش گزاره‌ای نمی‌توان نتیجه گرفت که دانش مهارتی را نمی‌توان بیان کرد. این نوع دانش را می‌توان با استفاده از مفاهیم مستقل از متن و به شیوه عملی نمایش داد. این امر با اصل بیانشدنی بودن دانش سازگاری دارد و نشان از این دارد که دانش ضمنی به عنوان دانش متن محور بهتر فهمیده می‌شود؛ اما همچنان به لحاظ مفهومی به صورت دانش مهارتی شخصی بیان می‌شود. البته نوع دیگری از دانش ضمنی با عنوان دانش حاصل از آشنایی (*Acquaintance*) وجود دارد. به عبارتی دانش مهارتی و دانش حاصل از آشنایی را می‌توان به عنوان اشکال اساسی دانش ضمنی در نظر گرفت. در مواجهه ما با جهان واقعی بیرون، دانش ضمنی و دانش حاصل از آشنایی معمولاً در هم تنیده‌اند؛ اما به لحاظ مفهومی متمایز از یکدیگرند. دانش ضمنی متن‌محور دارای

ساختار مفهومی و نوعی دانش مهارتی عملی است. دانش حاصل از آشنایی دانش قابل تمایز، اما مجزا نشدنی از نحوه در جهان بودن ماست.

اما *ژنهوا* معتقد است اگرچه دانش ضمنی به عنوان دانش مهارتی عملی را نمی‌توان به دانش گزاره‌ای مستقل از متن یا دانش گزاره‌ای متن محور تقلیل داد، اما می‌توانیم تا حدی محتوا را در گزاره‌ای متن‌محور یا گزاره‌های کلی مستقل از متن نشان دهیم (Zhenhua, 2003). در نشان دادن عملی، محتوای آن کاملاً قابل نمایش است؛ درحالی‌که در بیان زبانی تنها تا حدی می‌توان محتوا را نشان داد. محتوای مفهومی در دانش مهارتی عملی امری تلویحی است و ما آن را با بیان کردن در قالب انواع گوناگون گزاره‌ها صراحت می‌بخشیم. علاوه بر این اگر ما دو نوع بیان زبانی را بررسی کنیم، می‌بینیم که بیان کردن با گزاره‌های نمایش‌دهنده متمحور آسان‌تر از گزاره‌های کلی مستقل از متن است؛ چراکه درجه انتزاع دومی بسیار بیشتر از اولی است. شخص می‌تواند برای بیان دانش مهارتی خود به شیوه کلی با اصطلاحات مستقل از متن دچار مشکل شود؛ اما با تجهیز زبانی مناسب او مطمئناً قادر به ایجاد گزاره‌های نمایش‌دهنده متن‌محور خواهد بود.

## ۲. دانش شخصی

به تبعیت از *پولانی* می‌توان دانش ضمنی را به عنوان دانش شخصی (Personal knowledge) تفسیر کرد که به دانش سوژه وابسته است، از این‌رو دانشی عملی به شمار می‌آید؛ درحالی‌که پاسخی به معیارهای مستقل از سوژه خواهد بود. *پولانی* به دنبال تحول مفهومی درباره دانش است که مطابق آن دانش یعنی درک فعال از چیزهای شناخته شده است که عملی مستلزم مهارت است (Polanyi, 2015, p.91). فلسفه او ابتدا به منظور به چالش کشیدن نگرش پوزیتیویستی درباره دانش بود؛ اما به تدریج به مطرح کردن نگرشی جایگزین در قالب دانش شخصی یا ضمنی سوق پیدا کرد. او عقیده دارد دانش امری عملی، شخصی و تا حد زیادی ضمنی است؛ به گونه‌ای که یک نفر نمی‌تواند آنچه را که به شکل ضمنی در دانش او موجود است، به شکل صریح و

با تبیین دقیق بیان کند (Ibid, 2009, p.28). مطابق فلسفه پولانی هنجارها و ارزیابی‌های دانش شخصی، به شیوه‌های گوناگون اعمال شخص را هدایت می‌کنند. دانش ضمنی دانشی شخصی یا عملی است و تنها تا جایی غیرقابل بیان است که بیان شدن را بتوان با قاعده‌مند شدن بر اساس اصطلاحات کلی معادل دانست. در این خصوص دانش ضمنی با دانش صریح تنها تا جایی در تضاد قرار دارد که دانش صریح مستلزم قاعده‌مند شدن و تدوین مستقل از متن است. به باور پولانی دانش مهارتی بر خلاف دانش گزاره‌ای، نمی‌تواند بر حسب اصطلاحات غیرشخصی مستقل از متن بیان شود. ما با کسب مهارت عملی یا ذهنی به درکی دست می‌یابیم که نمی‌توان آن را در قالب کلمات بیان کرد. مثال اصلی و محوری پولانی دوچرخه‌سواری است که در آن ما نسبت به کاربرد هر کدام از مدل‌های فیزیکی یا مکانیکی در راندن دوچرخه خودآگاهی نداریم، بلکه این کار را تنها با انجام دادن، تعلیم دیدن، تکرار و دانش و تجربه شخصی می‌توان کسب کرد. ما دوچرخه‌سواری را با بیان قواعد دوچرخه‌سواری یا خواندن درباره آنها نمی‌آموزیم، بلکه از راه نشان دادن و ارتباط با دیگرانی که پیش‌تر واجد این مهارت هستند، می‌آموزیم. به باور او اگر بدانم که چگونه دوچرخه برانم این بدین معنا نیست که می‌توانم بگویم چگونه می‌توانم دوچرخه برانم؛ یعنی بگویم که چگونه تعادل خود را روی دوچرخه حفظ می‌کنم؛ زیرا هرگز ایده سرراستی در خصوص انجام چنین کاری ندارم؛ با وجود این حتی با داشتن ایده خطا یا ناقص درباره دوچرخه‌راندن، می‌توانم چنین کاری را انجام دهم.

اما پولانی به دقت میان دانش شخصی که بازتاب درک معنای واقعیت است و دانش ذهنی (Subjective Knowledge) که محدود به احساسات و عواطف افراد است، تمایز قائل شد (Polanyi, 2015, p.303). خلط و این‌همانی میان این دو نوع دانش منجر به این می‌شود که دانش ضمنی امری دلبخواهی و اختیاری و غیرقابل اعتماد جلوه کند؛ اما دانش شخصی امری اختیاری نیست؛ چراکه حاصل تلاش‌های مسئولانه و صادقانه برای درک معنای جهان است. به عقیده پولانی دانش ذهنی دانشی

است که شخص را از قید مسئولیت نسبت به آنچه انجام می‌دهد، می‌رهاند. نزد پولانی دوگانگی میان عینیت و ذهنیت اشتباه است و این برداشت منکر مشارکت شخصی شناسنده در تمامی اعمال فهمیدن می‌شود (Polanyi, 2015, p.300). او با قرار دادن دانش شخصی در مقابل ایدئال عینیت از ذهنیت‌گرایی محض پرهیز کرده، اصالت شناختی آن را زیر سؤال می‌برد. مطابق با این بازسازی مفهومی زمانی می‌توانیم چیزی را به لحاظ عینی معقول بدانیم که در نسبت با دانش شخصی ما قرار گیرد. به همین دلیل نادیده انگاشتن بعد ضمنی دانش و تمامی مهارت‌های بیان‌نشده که نمی‌توان به آنها صراحت بخشید و با وجود این بدون آنها هیچ‌گونه دانش صریحی قابل تصور نیست، امکان‌پذیر نخواهد بود.

### ب) بیان‌شدنی بودن دانش ضمنی

#### ۱. بیان‌شدنی متن محور

گسکوئین و تورنتون معتقدند تمایز میان دانش صریح و ضمنی را نمی‌توان بر اساس بیان‌شدنی یا بیان‌نشده بیان کرد؛ زیرا این رویکرد بحث از دانش را به سمت توضیح‌پذیری سوق می‌دهد که اشتباه است (Gascoigne & Thornton, 2013, p.7). آنها در خصوص دانش ضمنی سه اصل را بیان می‌کنند:

- ۱) اصل قاعده‌مندی (Principle of Codification) که بر اساس آن می‌توان دانش را با قواعد مستقل از متن بیان کرد؛
- ۲) اصل بیان‌نشده بودن (Principle of Inarticulacy) که مطابق آن دانشی وجود دارد که نمی‌توان آن را بیان کرد؛
- ۳) اصل بیان‌شدنی بودن (Principle of Articulacy) که بر مبنای آن تمامی دانش را می‌توان بر اساس اصطلاحات مستقل از متن بیان کرد (Ibid, p.16).

بر اساس ادعای آنها اصل قاعده‌مندی با اصل بیان‌نشده بودن دانش ضمنی تضاد دارد؛ اما با اصل بیان‌شدنی بودن این دانش تقابلی ندارد. دانش ضمنی در مقابل هر آنچه بتوان آن را بر حسب اصطلاحات کلی مستقل از متن تعریف کرد، قرار می‌گیرد؛ اما در



مقابل آنچه که بتوان به هر شیوه‌ای در کل بیان کرد، قرار ندارد؛ به عبارتی فصل ممیز دانش ضمنی از دانش صریح، نه در بیان‌پذیری آن، بلکه در بیان‌پذیری مستقل از متن است. بنابراین به عقیده آنها دانش ضمنی به مانند دانش صریح بیان شدنی است؛ اما تمایز این دو نوع وابستگی تعریف دانش ضمنی به متن و استقلال دانش صریح از متن می‌باشد. به عبارتی آنها با درک معمول از دانش ضمنی موافق نیستند که بر اساس آن دانش ضمنی را به هیچ عنوان نتوان تعریف کرد، بلکه از نظر آنها دانش ضمنی از آنجایی که دارای محتوای شناختی است، به شیوه خاص و مفهومی بیان شدنی است. بنابراین دانش ضمنی در مقابل هر آنچه بتوان آن را بر حسب اصطلاحات کلی مستقل از متن بیان کرد، قرار می‌گیرد؛ اما در مقابل آنچه بتوان به هر شیوه‌ای آن را بیان کرد قرار ندارد. از نظر آنها محتوای این دانش برخلاف دانش صریح، خودش را نمایش می‌دهد و شخص تا جایی که بتواند به شیوه مناسب این محتوا را نمایش دهد. در واقع آن متن را شکل داده است (Ibid, p.77)؛ بنابراین می‌توان این دانش را بیان کرد، اما تنها به شکل عملی و بر اساس اصطلاحات متن‌محوری که برای اثبات و نشان دادن مفاهیم به کار می‌روند. از نظر آنها شعار پولانی را باید این گونه کامل کرد: ما بدون کمک محیط یا مهارت‌های شخص - خواه جسمانی یا غیرجسمانی - بیش از آنچه بر زبان می‌آوریم، می‌دانیم؛ اما اگر شخص از این کمک‌ها برخوردار باشد، قادر به بیان کردن آنچه می‌داند، خواهد بود.

در بحث دانش ضمنی، قابلیت بیان‌پذیری نقش مهمی ایفا می‌کند؛ اما به عقیده گسکوئین و تورنتون باید میان دو نوع بیان‌زبانی و بیان غیرزبانی - یعنی نشان‌دادن از راه عمل - تمایز قائل شد. از نظر آنها دانش ضمنی نوعی دانستن چگونگی عملی در مقابل دانستن چگونگی نظری است. دانستن چگونگی نظری پاسخ به پرسشی تلویحی در خصوص نحوه چگونگی انجام گرفتن فعلیتی است که صرفاً مبتنی بر دانش نظری بوده و مستلزم هیچ گونه مهارتی نیست. در مقابل دانستن چگونگی عملی نوعی قابلیت عملی برای انجام یک مهارت است. دانستن نظری و دانستن عملی یا چگونگی به

لحاظ نوع با یکدیگر متفاوت‌اند. دانستن نظری را می‌توان با انواع گزاره‌ها بیان کرد؛ درحالی‌که دانستن چگونگی یا عملی خود را در انواع عمل نشان می‌دهد. درحقیقت دانش ضمنی نوع اصیلی از دانش است، بدون اینکه نمونه‌ای از دانش گزاره‌ای مستقل از متن (Context-Independent Knowledge-that) یا حتی دانش گزاره‌ای متن محور (Context-Dependent Knowledge-that) باشد؛ زیرا این دانش اساساً نوعی دانش عملی از جنس دانش مهارتی است و تحت هیچ عنوان نمی‌توان آن را به هیچ کدام از حالت‌های دانش نظری تقلیل داد (Ibid, p.191). این دانش را تنها می‌توان به شکل عملی بیان کرد. به باور آنها این نوع دانش را می‌توان به نحو کافی و مناسب از راه عمل بیان کرد. در نتیجه این نگرش اصل بیان نشدنی بودن دانش ضمنی را کنار می‌گذارد که منکر امکان بیان این نوع دانش به هر شکل ممکن است.

گسکوئین و تورنتون عقیده دارند هنگامی که شخص می‌داند چگونه کاری را انجام دهد، آن چیز را می‌داند و می‌تواند آن را بیان کرده، به نمایش بگذارد. هیچ چیز ساکت و مخفی به معنای بیان نشدنی در دانش ضمنی وجود ندارد؛ بنابراین تلاش آنها این است موضعی متعادل در میان دو طیف خردگرایی و ضدخردگرایی در نسبت میان دانش صریح و دانش ضمنی مطرح کنند (Ibid, p.129). بر اساس این دیدگاه دانش ضمنی بر عکس دانش صریح، به جای توجیه و تبیین استدلالی مبتنی بر قابلیت مهارت است. بر اساس عقیده آنها تقلیل‌گرایی خردگرایانه اصل قاعده‌مندی را به اصل اسرارآمیز بیان نشدنی فرو می‌کاهد. دانش ضمنی در نقطه مقابل آن چیزی قرار دارد که می‌توان آن را بر اساس اصطلاحات کلی مستقل از متن تدوین کرد؛ اما در نقطه مقابل آنچه بتوان آن را به هر نحوی بیان کرد، قرار ندارد. انکار اینکه تمام دانش را بتوان بر اساس اصطلاحات کلی مستقل از متن تدوین کرد، نمی‌تواند شخص را به این ادعا پایبند سازد که نوعی دانش وجود دارد که نمی‌توان آن را در کل بیان کرد. به عبارتی انکار اصل قاعده‌مندی با اعتقاد به اینکه محتوای دانش را می‌توان بیان کرد و نشان داد تضادی ندارد؛ بنابراین در پی اثبات این هستند که فضای منطقی برای تبیین دانش

ضمنی را می‌توان با انکار اصل قاعده‌مندی و اصل بیان نشدنی بودن دانش و در عین حال تأیید اصل بیان‌شدنی بودن دانش انجام داد (Ibid, p.7).

## ۲. نقد نظریه بیان‌شدنی متن محور

ژنهور عقیده دارد این نتیجه‌گیری که دانش ضمنی نه در مقابل بیان‌شدن، بلکه تنها در مقابل قاعده‌مند شدن مقاومت می‌کند، در تضاد با ادعای گسکوئین و تورنتون قرار دارد که مدعی‌اند درک دانش ضمنی در نقطه مقابل دو اصل قاعده‌مندی و بیان‌شدنی و دربردارنده اصل بیان‌شدنی است. به نظر او میان آنچه آنها ادعا می‌کنند و آنچه به‌واقع مدّ نظر دارند، شکافی وجود دارد (Zhenhua, 2015). دلیل این امر آن است که آنها دو نوع بیان را با هم خلط کرده‌اند. بیان در اصل قاعده‌مندی و اصل بیان‌شدنی به‌وضوح به بیان‌زبانی اشاره دارد؛ درحالی‌که در اصل بیان‌شدنی که مدعی است دانشی وجود دارد که نمی‌توان آن را بیان کرد، نوع بیان مشخص نیست. به لحاظ منطقی بیان در اصل بیان‌شدنی می‌تواند هم بیان‌زبانی و هم بیان‌عملی را منظور داشته باشد. اگر اصل بیان‌شدنی به بیان‌زبانی اشاره داشته باشد، درست خواهد بود؛ چراکه دانش ضمنی به عنوان دانستن چگونگی عملی را نمی‌توان به نوعی از دانش گزاره‌ای تقلیل داد؛ اما اگر بیان در اصل بیان‌شدنی به بیان‌عملی اشاره کند، اصل بیان‌شدنی خطا خواهد بود؛ چراکه دانش ضمنی را می‌توان با عمل و کنش بیان کرد. مشخص است که آنها بیان‌عملی را به جای بیان‌زبانی در اصل بیان‌شدنی مدّ نظر دارند. بنابراین در این سه اصل، به‌واقع دو برداشت از بیان‌دخیل است؛ اما آنها این تفاوت را صراحت نبخشیده‌اند. با این اوصاف، دانش ضمنی به عنوان دانش مهارتی، ناقض اصل قاعده‌مندی و اصل بیان‌شدنی همراه با اصل بیان‌شدنی است. ابهام میان دو نوع بیان مشکل اصلی نظریه آنها می‌باشد. بنابراین از نظر ژنهور می‌توان تلاش آنها برای از بین بردن فضای رازآلود مبهم اطراف مفهوم دانش ضمنی را ستود؛ اما با تلاش آنها برای معادل انگاشتن رازآلودگی با توصیف ناپذیری، نمی‌توان موافق بود (Ibid, p.304). توصیف‌ناپذیری یعنی چیزی که به‌سختی بتوان به لحاظ زبان‌شناختی آن را بیان یا

توصیف کرد؛ لذا ما در این ادعا مجازیم دانش ضمنی نوعی دانستن چگونگی عملی توصیف‌ناپذیر است؛ اما هیچ امر مرموزی در تصدیق توصیف‌ناپذیری این دانش وجود ندارد؛ چراکه اگرچه دانش ضمنی را نمی‌توان به راحتی به لحاظ زبانی بیان کرد، اما با وجود این می‌توان آن را کاملاً از راه کنش و عمل بیان کرد. مطابق نظر آنها، بیان نشدنی تا جایی بیان شدنی است که بتوان آن را بر اساس اصطلاحات کلی قاعده‌مند کرد. در این خصوص دانش ضمنی- بر خلاف دانش صریح- دربردارنده چنین قاعده‌مندی مستقل از متنی نیست. مشخص است که ویژگی بیان شدنی خیلی محدودکننده است. این قابلیت تنها نوعی بیان زبانی را در بر می‌گیرد که کلی و مستقل از متن باشد، اما نوع دیگری که متن محور است را کنار می‌گذارد؛ لذا از نظر او این درک محدود از بیان‌شدنی بودن دانش منجر به این شده است که آنها دو نوع بیان را با یکدیگر خلط کرده، به این نتیجه برسند که درک آنها از دانش ضمنی منکر اصل قاعده‌مندی و بیان نشدنی می‌باشد، اما مؤید اصل بیان شدنی است.

### ۳. بیان‌شدنی بودن دانش ضمنی

برخی عقیده دارند در دانش ضمنی آنچه انجام می‌شود، نه ضمنی، بلکه پنهان (Hidden) است و این خود شیوه متفاوتی از دانستن است (Zappavigna, 2013). به منظور توضیح این ایده لازم است میان محتوا (Content) و فرایند (Process) تمایز قائل شد. محتوا به گزاره‌ها ارجاع دارد. از سوی دیگر فرایند در دانش مهارتی به معنای توانایی انجام ماهرانه عمل است. به عبارتی تفاوت محتوا و فرایند تفاوت دانش صریح و ضمنی است. با توسل به این تمایز می‌توان دانش پنهان را به عنوان محتوای آنچه شخص از آن آگاه نیست، تعریف کرد (Ibid, p.60)؛ مانند کسی که نمی‌داند دوچرخه‌اش چند چرخ‌دنده دارد. درمقابل دانش ضمنی، فرایندی است که شخص مبتدی نمی‌تواند آن را انجام دهد؛ مانند کسی که نمی‌داند چگونه باید دوچرخه براند، به این معنا که قادر به انجام عمل ماهرانه راندن دوچرخه نیست. به عبارتی آنچه می‌گوییم مؤلفه معنایی زبان است و اینکه چگونه می‌گوییم، فعالیتی است که معمولاً از

آن آگاه نیستیم.

به عقیده کالینز انسان‌ها نمی‌دانند چگونه دوچرخه برانند؛ در عین حال می‌توان برای آن فرمول ریاضی ارائه کرد (Collins, 2010). بنابراین وجهی از دوچرخه‌راندن به هیچ عنوان ضمنی محسوب نمی‌شود؛ لذا این واقعیت که دیگران می‌توانند عملکرد خود را توضیح دهند- خواه دارای دانش عملی نسبت به انجام آن کار باشند یا خیر- نقطه مقابل این ادعا قرار می‌گیرد که دانش ضمنی شخص به هیچ عنوان بیان شدنی نخواهد بود. او برای نمونه یادآور می‌شود حرف‌چین ماهر کسی است که از برخی قواعد پیروی می‌کند که آنها را به واسطه آهسته انجام دادن کار حرف‌چینی فراگرفته است. او معتقد است این امر تنها نشان‌دهنده روشی است که حرف‌چین کار خود را انجام می‌دهد و لزوماً درباره روشی که دانش کار خود را انجام می‌دهد، نمی‌باشد. به همین دلیل دانش نه یک موضوع خاص، بلکه نوعی وظیفه و کار است- خواه توسط انسان‌ها، حیوانات و یا حتی درختان و اشیا صورت گیرد- فارغ از اینکه به‌واقع شامل دانش باشد یا خیر (Ibid, p.103).

باید به خاطر داشت که منظور از دانش بیان نشدنی، تجربه رازآلود نیست. بیان ناشدنی بودن این دانش به این معناست که تلاش برای سخن‌گفتن از آن می‌تواند به نحو منطقی امری بی‌معنا قلمداد شود و بر خلاف نظریه دکارتی در خصوص ایده‌های واضح و صریح است. بنابراین منظور از بیان نشدنی صرفاً این است که من می‌دانم و می‌توانم حتی با دقت کمتر از حد معمول یا ابهام زیاد آن چیز را توصیف کنم. اگرچه من نمی‌توانم خیلی واضح بگویم که چگونه دوچرخه می‌رانم، این مانع از آن نیست که بگویم من می‌دانم که چگونه دوچرخه برانم؛ زیرا من می‌دانم کاملاً می‌دانم چگونه باید چنین کاری را انجام دهم. بنابراین می‌توانم بگویم که این موضوعات را می‌دانم حتی اگر به‌سختی بتوانم آنچه را می‌دانم، بیان کنم.

### ج) قاعده‌مندی (Codification)

دیدگاه رایج این است که دانش و تخصصی را می‌توان کامل به شمار آورد که بتوان آن

را در قالب قواعد مدون برای دیگران بیان کرد. از منظر *رایل* قواعد در حکم نردبانی هستند که به محض بالا رفتن باید آن را کنار گذاشت. او عمل شخص نوآموز را بر حسب پیروی غیرتأملی از قواعد و دستورالعمل‌ها در نظر دارد (Ryle, 2009). اما از عدم توانایی در کاربرد قواعد برای مدون و قاعده‌مند کردن قضاوت‌ها الزاما نمی‌توان نتیجه گرفت که این قضاوت‌ها نمی‌توانند درست یا اشتباه باشند. در واقع نوعی دانستن وجود دارد که نمی‌توان آن را قاعده‌مند کرد؛ چراکه از راه قیاس با قوانین قابل محاسبه نیست؛ با وجود این معیاری اصیل برای درست و غلطی به ما ارائه می‌کند و این همان چیزی است که آن را دانش ضمنی نامیده‌اند (Gascoigne & Thornton, 2013). همواره پیروی از قاعده صریح و عقلانی با تهدید پسرفت بی‌انتهای مواجهه بوده است؛ زیرا همان‌گونه که *رایل* گفته، عمل عقلانی نمی‌تواند ثمره عمل پیشینی گزاره‌های تأملی باشد؛ زیرا گزینش گزاره‌های تأملی، عملی است که خود نیازمند عمل پیشینی گزاره‌های تأملی دیگر می‌باشد و این پسرفت تا همیشه ادامه خواهد داشت؛ لذا برای پرهیز از این مشکل *رایل* عقیده دارد دانش گزاره‌ای نه تنها مقدم بر دانش مهارتی نیست، بلکه کاملاً عکس این مسئله درست است (Ryle, 2009). برای رهایی از پسرفت باید تصدیق کرد که توانایی به‌کارگیری قواعد به شکل درست، موضوعی شخصی است که نمی‌توان آن را با دستورالعمل‌های صریح آموخت، بلکه تنها می‌توان از راه نمونه‌ها و اعمال واقعی به آن عمل کرد؛ به عبارت دیگر در اینجا مسئله این نیست که چه قاعده‌ای این دانش را هدایت می‌کند، بلکه مهم هنر پنهان جای گرفته در عمق روح آدمی است که *پولانی* آن را به هنر ضمنی (Tacit Art) تعبیر می‌کند (Polanyi, 1969, p.191). مهارت‌ها و توانایی‌ها اشکالی از دانستن ضمنی هستند که به عنوان شاکله در عمل یا به تعبیر *پولانی* شاکله شخصی (Personal schemata) در نظر گرفته می‌شوند. سرل نیز روایتی از پسرفت بی‌نهایت در پیروی از قاعده با استفاده از وجود پس‌زمینه (Background) دانستن چگونگی غیرعمد (Non-Intentional) ارائه می‌دهد (Searle, 1991).

پولانی عقیده دارد عملکرد ماهرانه مستلزم در نظر گرفتن مجموعه‌ای از قواعد نیست که شخص باید از آنها پیروی کند. قوانین هنر می‌تواند مفید باشد؛ اما تعیین‌کننده عمل هنر نیست و اگر در دانش عملی هنر جای گرفته باشند، تنها می‌توانند به عنوان راهنما عمل کنند، ولی هرگز نمی‌توانند جایگزین خود هنر باشند (Polanyi, 2009, p.50). همچنین قضاوت و تشخیص به عنوان مؤلفه تلویحی یا ضمنی دانش خود را در قالب قواعد نشان نمی‌دهد؛ لذا نمی‌توان آن را به اطلاعات تجزیه و تحلیل کرد. دانش ضمنی دربردارنده احساسات، تجارب و شهودی است که به‌سختی می‌توان آن را برای دیگران به‌خصوص نوآموزان در قالب قواعد و نشانه‌ها بیان کرد. دانستن ضمنی از نظر پولانی غیرمدون و قاعده‌مند است؛ چراکه تلفیق شناختی اجزای آن را نمی‌توان به شکل تحلیلی از یکدیگر جدا کرد؛ لذا این نوعی عمل شخصی است که دربردارنده مشارکت وجودی شخص شناسنده می‌باشد که هیچ مجموعه مشخصی از قواعد را نمی‌توان برای آن معین کرد (Ibid, 2013, p.32)؛ به تعبیر دیگر ما نمی‌توانیم بگوییم که چگونه کاری را انجام می‌دهیم؛ زیرا درک در عمل با تأمل کردن از دست می‌رود. کسی که می‌تواند قواعد را بیان کند، ممکن است نتواند آنها را به کار گیرد و کس دیگری که نمی‌تواند آنها را بیان کند، ممکن است در عمل به شیوه معقول و به نحو ماهرانه آنها را به کار بندد. درواقع آنچه شخص متخصص را از غیرحرفه‌ای مجزا می‌سازد، نه داشتن پیکره‌ای از حقایق و قواعد راهنما، بلکه داشتن مجموعه‌ای از مهارت‌ها، قابلیت‌ها، گرایش‌ها و توانایی‌هاست. دانش ضمنی را می‌توان بدون اینکه چیزی از آن ناگفته باقی مانده باشد، برای دیگران بیان کرد؛ اما نمی‌توان بدون اینکه ماهیت آن را از دست داد، آن را مدون و قاعده‌مند کرد.

کواچین برداشت خود از دانش ضمنی را با ترسیم تمایز میان رفتار مطابق قاعده و رفتار تحت هدایت قاعده مورد بررسی قرار داد. به عقیده او مطابقت (Conformity) با یک قاعده، مستلزم وجود دانش نسبت به آن قاعده نیست. رفتار زمانی مطابق با قاعده است که متناسب با الگویی باشد که قواعد آن را ملزم کرده‌اند. اما در مقابل هدایت

(Guidance) توسط قاعده مستلزم وجود دانش صریح نسبت به آن قاعده است؛ یعنی رفتار زمانی تحت هدایت قاعده است که رفتارکننده، آن قاعده را بشناسد و بتواند آن را بیان کند. بنابراین سوژه می‌تواند به شیوه‌ای رفتار کند که مطابق با یک قاعده باشد، اگرچه رفتار او تحت هدایت قاعده نباشد (Quine, 1970). تفسیر دیگر اشاره به این دارد که پیروی از قاعده، نوعی مهارت ضمنی است؛ چراکه هیچ الگویی از کاربرد درست وجود ندارد که شخص بتواند آن را درک کند (Kripke, 1998). برداشت مور این است که درک قاعده، شکلی از دانش وصف‌نشدنی (Ineffability) است، به این دلیل که به چیزی پاسخ نمی‌دهد (Moor, 1997).

ویتگنشتاین بر این باور است که عمل را نمی‌توان قاعده‌مند کرد و قواعد به عنوان توافق در شیوه‌های زندگی مورد پیروی قرار می‌گیرند که به نظر ثمره‌خوگرفتن درون شرایط اجتماعی خاص است؛ لذا پیچیدگی موضوع چگونگی پیروی از قواعد در موقعیت‌های واقعی است (Wittgenstein, 2009). از نگاه او، عمل از اساس امری ضمنی است به این خاطر که بخشی از شیوه زیستن ما را شکل می‌دهد؛ از این رو عمل مبتنی بر چیزی است که بیان‌نشدنی (Inexpressible) است یا به زبان خودش سخن می‌گوید. مطابق این نگرش، برخی مؤلفه‌های دانش ضمنی را هرگز نمی‌توان به شکل شفاهی و صریح قاعده‌مند کرد. در رویکرد ویتگنشتاین بعد توضیح‌ناپذیری مؤلفه اصلی، فعالیت‌هایی است که فراتر از قواعد زبانی صرف قرار می‌گیرند و دارای دستوراتی برای عمل کردن و متضمن قواعد ضمنی برای چگونگی کاربرد زبان است. پیروی از قاعده نوعی عمل (Practice) است و هنگامی که ما از قاعده‌ای پیروی می‌کنیم، آگاهانه آن را تفسیر نمی‌کنیم، بلکه کاربرد ما از قواعد بر حسب عمل کردن یعنی به واسطه زمینه تاریخی که در آن از قواعد پیروی می‌کنیم، تعریف می‌شود (Ibid, p.85). از نظر ویتگنشتاین پیروی از قاعده امری ضمنی است و قواعد همواره به شکل ضمنی در درکاردهای عملی و مهارت‌های ذهنی ما حضور دارند. به عبارتی پیروی از قواعد به شکل ضمنی نشان‌دهنده این است که دانش ضمنی در هر مرحله از اقدام



خود نیازمند دانش صریح پیشینی نمی‌باشد. به عبارتی دانش ضمنی به‌مانند پلی است که شکاف موجود در تشریح قواعد به شکل گزاره‌ای و آنچه را در واقع درک می‌شود، پر می‌کند.

### (د) دانش ضمنی ضعیف و شدید

تا بدین جا فصل تمایز میان دانش صریح و ضمنی عمدتاً بر مبنای وجود یا عدم قابلیت بیان‌پذیری دانش ضمنی در مقابل با دانش صریح مطرح شده است. نگرش خردگرایان بر این است که هرگونه توانایی در خصوص انجام یک مهارت مبتنی بر روشی است که این روش خود می‌بایست به صورت دانش قابل ارائه و بیان به شکل گزاره‌ها به دیگران منتقل شود؛ لذا دانش ضمنی با تقلیل روش‌شناختی قابل بازگرداندن و ترجمه به زبان دانش صریح و گزاره‌ای خواهد بود. به همین سبب دست یافتن به دانشی کاملاً صریح انگیزه کسانی شد که دانش مهارتی (Knowing-How) را گونه‌ای از دانش گزاره‌ای (Knowing-that) به شمار آوردند. فرض آنها این است که دانش مهارتی و گزاره‌ای به لحاظ ساختاری شبیه یکدیگر هستند؛ لذا دانش مهارتی اگر بتوان معیار تایید‌پذیری را به نحو موفق‌تری درباره آن به کار برد، صرفاً نوعی از دانش صریح درباره انواع اعمال خواهد بود (Stanley & Williamson, 2001).

از سوی دیگر ضدخردگرایان مانند پولانی، رایل، ویتگنشتاین و کسانی مانند گسکوئین و تورنتون بر این باورند، دانش ضمنی گونه‌ای کاملاً متمایز از دانش صریح است که نمی‌توان آن را با دانش صریح از یک نوع دانست. در طیف رادیکال این نگرش همان‌گونه که پولانی مدعی است، تمامی بنیان دانش بر معرفت ضمنی بنا نهاده شده است و دانش صریح نهایتاً با تقلیل موضوعی به دانش ضمنی بازگردانده خواهد شد. به خاطر داشته باشیم که رایل نیز در تمایز معروف خود میان دو گونه دانش مهارتی و معرفتی که می‌توان آن را به‌مانند تمایز میان دانش ضمنی و صریح محسوب کرد، عقیده داشت دانستن گزاره‌ای یا همان دانش معرفتی در نهایت به دانستن چگونگی یا همان دانش مهارتی فروکاسته خواهد شد و بر خلاف دیدگاه خردگرایان نه

تنها دانش صریح بر دانش ضمنی تقدم ندارد، بلکه اگر قرار بر اولویت منطقی میان این دو دانش باشد، از نظر آنها مشخص خواهد بود که تنها یک گونه دانش اصیل و واقعی وجود دارد که همان دانش مهارتی یا ضمنی است.

همان‌گونه‌که کالینز معتقد است، بر اساس میزان مقاومت دانش ضمنی در مقابل صراحت می‌توان آن را به دانش ضمنی ضعیف و قوی تقسیم کرد که بسته به میزان قابلیت دسترسی و قابلیت توضیح دادن آن دارد. بر اساس میزان مقاومت دانش ضمنی در مقابل صریح شدن می‌توان آن را به سه نوع مختلف بر اساس درجه‌بندی این مقاومت تقسیم کرد که شامل دانش ضمنی ضعیف، متوسط و قوی خواهد بود:

(۱) دانش ضمنی قوی (Strong Tacit Knowledge) یا دانش ضمنی جمعی (Collective Tacit Knowledge) دانشی است که با ماهیت اعمال اجتماعی سروکار دارد؛

(۲) دانش ضمنی متوسط (Medium Tacit Knowledge) یا دانش ضمنی بدنی (Somatic Tacit Knowledge) دانشی است که با خصوصیات بدن و مغز افراد به عنوان چیزهای فیزیکی سروکار دارد؛

(۳) دانش ضمنی ضعیف (Weak Tacit Knowledge) یا دانش ضمنی نسبتی (Relational Tacit Knowledge) دانشی است که با نسبت و ارتباط افراد با یکدیگر و گرایش‌های فردی آنها سروکار دارد.

نوناکا و تاکئوچی بر این باورند با وجود دشواری تبدیل دانش ضمنی به صریح می‌توان با استفاده از مدل خاص این کار را صورت داد. هسته نظری این مدل شناخت حالت‌های چهارگانه تغییر شکل دانش است؛ (۱) اجتماعی‌کردن (Socialization)؛ (۲) خارجی‌کردن (Externalization)؛ (۳) ترکیب‌کردن (Combination)؛ (۴) درونی‌کردن (Internalization) که در نهایت منجر به تبدیل دانش صریح به دانش ضمنی می‌شود (Nonaka & Takeuchi, 1995).

درواقع دانش مهارتی یا درک تلویحی را می‌توان به اشکال ضعیف یا قوی

دسته‌بندی کرد که بسته به میزان قابلیت دسترسی و توضیح‌پذیری آن دارد؛ درحالی‌که اشکال ضعیف دانش ضمنی و مهارتی را می‌توان به صورت صریح بیان کرد، اما روایت‌های قوی از دانش ضمنی را نمی‌توان چنین کرد. بنابراین وضعیت ضمنی بودن این دانش به ماهیت بنیادین زمینه‌محور بودن آن بستگی دارد تا اینکه امری رازآمیز باشد. تشریح دانش ضمنی در شکل قوی‌اش درگیر متن و زمینه مشخص و کاربرد مهارت خاص است؛ اما در گونه ضعیف از دانش ضمنی متن‌محوری عامل بازدارنده در جهت بیان این دانش محسوب نمی‌شود. بنابراین ویژگی‌های دانش ضمنی مبنی بیان نشدنی بودن آن در شرایط فارغ از متن و همچنین قاعده‌مند کردن آن در قالب گزاره‌ها مختص بخش رادیکال این دانش هست که تحت هیچ شرایطی و با کمک هرگونه تمهید زبانی و اجتماعی نمی‌توان آن را وضوح بخشید؛ درحالی‌که دیگر درجات دانش ضمنی قابلیت بیان شدن و مدون بودن را دارا می‌باشند و تنها با حرکت تدریجی در طیف صراحت و ضمنیت می‌توان از درجات مختلف وضوح یا عدم شفافیت برخوردار شد. البته بر خلاف نگرش کسانی مانند گسکوئین و تورنتون (Gascoigne & Thornton, 2013)، قابلیت بیان‌شدنی بودن دانش ضمنی، لزوماً ربطی به نمایش عملی بر اساس اصطلاحات متن محور نخواهد داشت؛ زیرا این دگردیسی نه تنها در مرتبه عمل، بلکه در قالب بدل شدن به گزاره‌های تعمیم‌پذیر و قابل بیان به صورت صریح در قالب قواعد و دستورالعمل‌ها صورت خواهد گرفت.

اما از سوی دیگر اگر هیچ محدودیت اصولی بر انتقال دانش ضمنی وجود نداشته باشد، ماهیت شخصی این دانش را می‌توان گاهی اوقات عاملی دشوار در جهت انتقال آن به شمار آورد. از سوی دیگر شخصی بودن دانش ضمنی نیز عاملی اساسی بر سر راه توضیح‌پذیری این دانش نخواهد بود؛ زیرا شخصی بودن دانش ضمنی به معنای ذهنی بودن آن نیست، بلکه تنها نشان‌دهنده نوعی درگیری شخصی با موضوع شناسایی است که به این معنا دانش صریح نیز نوعی کاوش مسئولانه برای درک جهان ما به شمار می‌آید؛ لذا کسانی که واجد چنین دانشی هستند، لازم نیست تا نگرانی خود به واسطه

عدم توانایی در ارائه تشریح‌های لازم از این دانش بر اساس اصطلاحات کلی را به حساب ماهیت دانش ضمنی بگذارند. از الزامات خاص فراگرفتن این دانش آن است که شخص نیازمند مهارت و فرهیختگی لازم برای فراگرفتن آن است؛ لذا دانش ضمنی نیازی به عدم محتوای بیان شدنی ندارد. درواقع نیازی نیست که دانش ضمنی بیان نشدنی باقی بماند. تضاد دانش صریح با دانش ضمنی تنها مرتبط با زمینه‌ای است که در آن، چنین دانشی بتواند خود را نشان دهد شخص تا جایی که توانایی مناسب برای چنین نشان دادنی را داشته باشد تا حدی دربردارنده چنین زمینه‌ای است. بنابراین دانش ضمنی را می‌توان بیان کرد؛ اما بر اساس اصطلاحات متن‌محوری که مفاهیم نشان‌دهنده این دانش را به استخدام خود درآورده‌اند. این تبیین از دانش ضمنی تلاشی برای فائق آمدن بر تضاد سنتی و مرسوم میان عینیت و ذهنیت است با نشان دادن اینکه تنها تبیین منطقی و سازگار از عینیت تبیینی است که در آن دانش شخصی نقش ماهوی سازنده‌ای بازی می‌کند. اگر دانش بتواند شخصی باشد و به ابعاد ذهنیت سوژه وابسته باشد، در این ذهنیت ما می‌تواند به قالب زبان درآید و در قالب روایت با دیگران به اشتراک گذاشته شود.

روایت ضعیف از دانش ضمنی بر این باور است که دانش ضمنی قابلیت بیان شدن ندارد، اما بیان شدن تنها محدود به بیان از راه گزاره‌های زبانی و عبارت‌های شفاهی نخواهد بود، بلکه حالت‌های دیگر بیان کردن از جمله عمل کردن و به نمایش گذاشتن را نیز در بر می‌گیرد. بر اساس این روایت، دانش ضمنی را می‌توان در هنگام اجرا کردن و عمل کردن بیان کرد و به این ترتیب راه برای ذخیره کردن این مهارت و انتقال آن به دیگران همواره امکان‌پذیر خواهد بود. اما در روایت قوی از دانش ضمنی، بیان کردن تنها به گزاره‌های زبانی محدود خواهد بود و در این صورت هیچ‌گونه امکانی برای به اشتراک گذاشتن آن با دیگران از راه بیان زبانی وجود نخواهد داشت. رد پای هر دو گونه برداشت ضعیف و قوی از دانش ضمنی در آثار پهلوانی وجود دارد و اندیشمندان گوناگون بر مبنای نگرش‌های فلسفی خود اغلب یکی از این دو روایت را برجسته‌تر

قلمداد کرده‌اند. در این خصوص می‌توان به آثار کسانی مانند یوهانسن (Johannessen) و گریمن (Grimen) اشاره کرد. البته باید اشاره کرد که حتی در برداشت ضعیف از دانش ضمنی قابلیت تصریح آن امری دشوار است؛ به این معنا که اگر ما دانش ضمنی انجام عمل را به دانش گزاره‌ای ترجمه کنیم، دانش ضمنی دیگر آن چیزی که پیش‌ازین بوده یعنی توانایی عملی یا انجام دادن نخواهد بود. به عبارتی میان دانش ضمنی و ارائه توصیف از آن به منظور روایت در قالب کلمات تفاوت اساسی وجود دارد. در نتیجه با ترجمه دانش ضمنی ماهیت این دانش تغییر شکل پیدا می‌کند؛ زیرا بازنمایی تمامی اجزای دانش ضمنی هرگز ممکن نیست. بنابراین منظور از صراحت بخشیدن به دانش ضمنی، ترجمه دقیق زبانی آن به منظور انتقال تمامی محتوای آن نخواهد بود، بلکه کوششی است برای به چنگ آوردن کنه این دانش در کلیت آن که نیازمند درک مستمر همراه با عمل هست.

در بحث پیروی از قاعده نیز به عنوان یکی از فصول تمایز میان دانش صریح و ضمنی نیز می‌توان روایت قوی و ضعیف دانش ضمنی را تفکیک کرد. در برداشت قوی از دانش ضمنی، انجام عمل تا حد اجرای کورکورانه و بدون هرگونه الگوی از پیش تعیین شده‌ای پیش خواهد رفت. در این برداشت رادیکال از دانش ضمنی، عمل در تقابل محض با هرگونه قاعده عقلانی به مثابه راهنمای عمل قرار داشته و لذا خود را تنها در دریافت ضمنی انسان‌های ماهر به نمایش می‌گذارد. اما این عمل ماهرانه نمی‌تواند بدل به نمونه سرمشق‌گونه‌ای برای پیروی کردن در سایر موارد قلمداد شود؛ چراکه هر عمل مشروط و محدود به زمینه و موقعیت کاملاً منحصر به فرد خاص می‌باشد. در این حالت خود شخص هم به وجود این دسته از قواعد واقف نبوده و در صورتی که از او خواسته شود تا این قواعد را به دیگران بازگو کند، قادر به انجام چنین کاری نمی‌باشد. در واقع این نوع برداشت حداکثری از دانش ضمنی با کمرنگ کردن محتوای نظری نقش اندیشیدن و قواعد عقلانی را به حداقل کاهش داده و یا آن را از میان برمی‌دارد. اما در نگرش ضعیف از دانش ضمنی شخص نسبت به وجود قواعد

عقلانی آگاهی دارد، اما این آگاهی به شکل پیشینی و تجویزی در عمل او حضور ندارد، بلکه تنها در مرتبه عمل خود را نشان خواهد داد. این به معنای عدم راهنمایی عمل صورت گرفته از سوی قواعد عقلانی و به عبارتی وجود مبانی نظری بر دانش ضمنی او نمی‌باشد. به عبارتی در روایت ضعیف عمل نه فقط مطابق با قاعده، بلکه پیرو قاعده به معنای درک ماهیت عقلانی آنها صورت می‌گیرد. در این برداشت از دانش ضمنی در ابتدای عمل پیروی از قاعده وجود علل انگیزشی نقش مهمی بر عهده دارد، اما به تدریج و با تکرار عمل می‌توان دلایلی برای توجیه عقلانی پیروی از قاعده در نظر گرفت. بنابراین روایت ضعیف دانش ضمنی نوعی پیوند میان علل بیرونی و دلایل درونی برای عمل پیروی از قاعده برقرار می‌کند که در آن نقش موقعیت و دریافت شخصی مانع از کلیت و به اشتراک‌گذاری این عمل با دیگران نخواهد بود.

### نتیجه‌گیری

دانش ضمنی در پی کنار زدن سیطره برداشت غیرشخصی و عقلانی‌محور دکارتی در خصوص شناسنده و دستاوردهای شناختی اوست. چنین دانشی در عین حال که شخصی است، عینی هم هست؛ چراکه مبتنی بر قوایی است که ما به واسطه عقلانیت تشخیص‌دهنده ماهوی خود واجد آن هستیم. دانش ضمنی دربردارنده درک فعال چیزهای شناخته شده است و این عمل مستلزم مهارت هست. در سروکار داشتن با جهان چیزهایی وجود دارد که به سختی می‌توانیم آن را به‌طور کامل در قالب کلمات بیان کنیم. با درک دانش ضمنی به این شکل ما به وضوح محدودیت جریان شناخت‌شناسی را درک می‌کنیم که توجه خود را معطوف به دانش به عنوان باور صادق موجه- یعنی دانش گزاره‌ای- کرده است. داشتن تصویر کامل از جهان و درک وسیع‌تری از دانش آدمی هنگامی صورت می‌پذیرد که در آن دانش ضمنی نقش اجتناب‌ناپذیر و ضروری را ایفاء کند. اما در نهایت تردید در اینکه ما از دانش بودن چیزی سخن می‌گوییم که به نحو صریح نمی‌توان آن را بیان کرد؛ لذا فاقد ویژگی شناختی لازم در گفتمان حال حاضر و معمول از دانش است، برخاسته از محدودیت

شناختی در خصوص یکپارچه نگریستن به ماهیت دانش ضمنی است.

به بیان دقیق‌تر این دو دانش نه در نوع، بلکه در درجه با یکدیگر متفاوت‌اند؛ به این معنا که هراندازه از وضوح دانش صریح کاسته شود، به سوی گونه‌ای از دانش ضمنی ضعیف تغییر خواهد کرد که خود آن به لحاظ درجه با دانش ضمنی شدید که از حداقل میزان وضوح و شفافیت در بیان و انتقال برخوردار است متفاوت هست. در این صورت هرگونه دانش ضمنی غیر قابل‌بیان نخواهد بود، بلکه شخص با تراکم تجربه‌های زیسته و آزمودن شرایط جدید و از پیش مواجه نشده به مرحله‌ای از تکرار دست می‌یابد که می‌تواند دانش ضمنی ضعیف خود را فارغ از متن و به صورت یک رشته از قواعد و اصول مطرح کند. اگرچه درک سخنان افراد متخصص به لحاظ ساختار زبان ضمنی برای افراد تازه‌کار امری غیرممکن است، اما واقعیت این است که می‌توان پس از مدتی با این زبان ضمنی آشنا و حتی بر آن مسلط شد. این امر نشان‌دهنده آن است که زبان ضمنی همواره در مرحله ضمنیت شدید محصور نبوده و به حیطة صراحت سوق پیدا کرده و به زبانی صریح بدل خواهد شد. بنابراین در کنار این دو نگرش که اولی مدعی است دانش ضمنی را نمی‌توان بیان کرد و دومی مدعی است که دانش ضمنی را می‌توان بیان کرد، نگرش سوم پژوهش حاضر مدعی است که آنچه را نمی‌توان به هیچ عنوان بیان کرد دانش ضمنی شدید و آنچه را که می‌توان با کمک تجربه و اصطلاحات موجود به دیگران منتقل و بیان کرد، دانش ضمنی ضعیف است.

این پژوهش مدعی است بر خلاف صورت‌بندی مرسوم ارائه‌شده در خصوص تمایز میان دانش صریح و ضمنی بر اساس قابلیت بیان‌شدنی بودن یا قاعده‌مند کردن دانش صریح در تقابل با دانش ضمنی، می‌توان از دیدگاهی حمایت کرد که فصل تمایز این دو دانش را در محلی دیگر جست‌وجو می‌کند. واقعیت این است که با بررسی دقیق می‌توان دریافت دانش ضمنی از درجات مختلف شدت و ضعف برخوردار است؛ لذا حکم به بیان ناپذیری یا عدم قاعده‌مندی این نوع دانش را تنها می‌توان مختص دانش ضمنی شدید یا رادیکال به شمار آورد؛ درحالی‌که اشکال ضعیف دانش ضمنی را

می‌توان به صورت صریح بیان کرد، اما روایت‌های قوی از دانش ضمنی را نمی‌توان چنین کرد؛ چراکه میان دو گونه دانش صریح و ضمنی تمایزی بنیادین برقرار نیست و قابلیت تبدیل‌پذیری دو دانش به یکدیگر بر اساس میزان وضوح همواره امکان‌پذیر است.

۱۷۴

ذهن

زمستان ۱۳۹۸ / شماره ۸۰ / محسن پهلوی فسخودی



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی



1. Collins, H. & R. Evansy; **Rethinking Expertise**; Chicago: The University of Chicago Press, 2004.
2. Collins, H.; **Tacit and Explicit Knowledge**; Chicago: University of Chicago Press, 2010.
3. Gascoigne & Thornton; **Tacit Knowledge**; Routledge, London: Acumen Publishing Limited, 2013.
4. Grimen, Harald; **Tacit Knowledge and the Study of Organization**; Norwegian Research Center: LOS-Center, 1991.
5. Jonhannessen, Kjell S.; “Rule Following, Intransitive Understanding and Tacit. Knowledge—An Investigation of the Wittgensteinian Concept of Practice as Regards Tacit Knowledge”, in **Essays in Pragmatic Philosophy**; Vol.2, Norway: Norwegian University Press, 1990.
6. Kripke, S; **Wittgenstein on Rules and Private Language**: An Elementary Exposition; Library of Congress Cataloging in Publication Data, 1998.
7. Moore, A. W; “Ineffability and Nonsense”, **Aristotelian Society**; Vol.77, 2003, pp.169–93.
8. Nonaka I. and Takeuchi H; **The Knowledge-Creating Company—How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation**; New York: Oxford University Press, 1995.
9. Polanyi, M; **Knowing and Being**; London: Routledge & Kegan Paul. 1969.
10. \_\_\_\_; **Personal Knowledge towards a Post-Critical Philosophy**; Chicago: The University of Press, 2015.
11. \_\_\_\_; **The Tacit Dimension**; Chicago: University of Chicago Press. 2009.
12. \_\_\_\_; **The Study of Man**; New York: Routledge, 2013.
13. Quine, W. V. O; “Methodological reflections on current linguistic theory”, in **Synthese**, Vol.21, 1970, pp.386-398.
14. Ryle, Gilbert; **The Concept of Mind**; New York: Routledge, 2009.

15. —; **Collected Papers**; Vol.2, New York: Routledge, 2009.
16. Searle, J; “Response: The Background of Intentionality and Action”; in **John Searle and His Critics**; ed. E. LePore & R. Van Gulick; Oxford: Blackwell, 1991, pp.289–300.
17. Stanley, Jason & Williamson Timothy; “Knowing How”, **The Journal of Philosophy**; Vol.98, No.8, 2002, pp.411-444.
18. Wittgenestine, L.; **Philosophical Investigations**; Oxford: Willey-Blackwell, 2009.
19. Zappavigna, Michele; **Tacit Knowledge and Spoken Discourse**; London: Bloomsbury, 2013.
20. Zhenhua, Yu; “Tacit Knowledge/Knowing and the Problem of Articulation“; **Tradition and Discovery**; Vol.30, No.2, 2003, pp.11-22.
21. —; “Tacit Knowledge: In what sense?”; **Metascience**; Vol.24, No.2, 2015, pp.301-307.

۱۷۶

دین

زمستان ۱۳۹۸ / شماره ۸۰ / محسن پهلوی فسخودی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
 پرتال جامع علوم انسانی