Shirzad Kobria& Hosseini Firouz *Scholarship in Educational Leadership and Management Journal* (SELMJ) (2024) 1:2

Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

Original Article **ISSN (Online): 7051-3060**

Thomas Greenfield and the Field of Educational Management Studies: From Theory Movement to Human Science

Baharak Shirzad Kobria[1*] & Seyed Younes Hosseini Firouz [2]

* Correspondence:
farahian@iauksh.ac.ir

1. Department of Educational Management and Higher Education, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran
2. Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Received: 15 September 2024

Revision: 6 November 2024

Accepted: 7 December 2024

Published online: 20 December 2024

Abstract

The present article aims to introduce the core ideas of Professor Thomas Bargrinefield, one of the most influential theorists in educational management and leadership. As a prominent theorist and critic, Greenfield made a significant impact on educational management by publishing ten important articles between 1991 and 1996 after retiring from the Ontario Institute for Studies in Education, Canada, at the age of sixty.

To compose this article, we used Fazal Rizvi's 1994 paper (a retired professor at the University of Melbourne, Australia), John Allen Kirkham's 1994 doctoral dissertation from the University of Glasgow, Scotland, several early works by Greenfield (1954 and 1993), and a number of other related articles published in close succession. Together, they provide a cohesive depiction of Greenfield's ideas, especially the evolution of his intellectual journey from the theoretical movement to the emergence of humanistic science in educational management studies.

One of the key aspects of Greenfield's thought is his emphasis on the importance of values in educational management. Greenfield believed that managerial decisions should be grounded in human and ethical values. He argued that the individual and social values of managers and teachers play a fundamental role in the success or failure of the education system. Greenfield asserted that in educational management and leadership, valuing takes precedence over rationality. People can exercise wisdom only within the boundaries set by values.

Greenfield considered educational management to be a social process that should be shaped by human relationships and social interactions. He believed that leaders strive to lead, build the social order around them, create new realities, and transform their will into reality. Therefore, educational leaders are, in essence, creators of social reality. From Greenfield's perspective, educational management and leadership are ethical activities. In a world where organizations are concerned with values and value judgments, Greenfield emphasized that the practical consequence of this understanding of organizations and leaders is their attempt to commit others to the values they themselves believe in. Ultimately, leaders become value entrepreneurs whose role is to create unity and cohesion among individuals.

Finally, although the concluding section of this article introduces critical perspectives on Greenfield's subjectivism, particularly from an epistemological standpoint, it highlights that understanding the methodological debates in educational management studies would be incomplete without reference to Greenfield's ideas.

Keyword: Greenfield, Educational Management, Theory

This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

Shirzad Kobria& Hosseini Firouz *Scholarship in Educational Leadership and Management Journal* (SELMJ) (2024) 1:2

Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

Original Article

شاپای الکترونیکی: ۳۰۶۰-۷۰۵۱

تامس گرینفیلد و حوزه مطالعاتی مدیریت آموزشی: از جنبش تئوری تا علم انسانی

بهارک شیرزاد کبریا [۱*] & سید یونس حسینی فیروز [۲]

* نویسنده مسئول:
bsherzad86@yahoo.com

۱. گروه مدیریت آموزشی و آموزش عالی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
۲. گروه علوم کامپیوتر، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

تاریخ دریافت: ۲۵ شهریور ۱۴۰۳

تاریخ بازنگری: ۱۶ آبان ۱۴۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۷ آذر ۱۴۰۳

تاریخ انتشار: ۳۰ آذر۱۴۰۳

این نشریه توسط انتشارات آکادمی علوم منتشر می‌گردد.

چکیده

هدف مقاله حاضر معرفی محوری‌ترین بخش از اندیشه‌های پروفسور "تامس بارگرینفیلد" به عنوان یکی از تاثیرگذارترین نظریه‌پردازان مدیریت و رهبری آموزشی است. گرینفیلد نظریه‌پردازی مطرح و منتقد در سن شصت سالگی بین سال‌های ۱۹۹۱ تا ۱۹۹۶ با تدوین ده مقاله مهم پس از بازنشستگی از انسیتیتوی مطالعات آموزشی آنتاریو کانادا، تحول بزرگی در مدیریت آموزشی ایجاد کرد. برای نگارش مقاله حاضر، با مبنا قراردادن مقاله فزال ریزوی(۱۹۹۴) استاد بازنشسته دانشگاه ملبورن استرالیا، و رساله دکترای جان آلن کرکام(۱۹۹۴) در دانشگاه گلاسکو اسکاتلند و چند اثر اولیه گرینفیلد (۱۹۵۴ و ۱۹۹۳) و نیز تعدادی از مقاله‌های مرتبط دیگر که در دوره‌ای نزدیک به هم منتشر شده بودند، تصویری منسجم از اندیشه‌های گرینفیلد، به ویژه سیر تحول فکری وی از جنبش تئوری تا ظهور علم انسانی در حوزه مطالعاتی مدیریت آموزشی، ارائه گردد. یکی از نکات مهم در اندیشه‌های گرینفیلد، تاکید بر اهمیت ارزش‌ها در مدیریت آموزشی است. گرینفیلد معتقد بود که تصمیمات مدیریتی باید مبتنی بر ارزش‌های انسانی و اخلاقی باشد. او معتقد بود که ارزش‌های فردی و اجتماعی مدیران و معلمان نقش اساسی در موفقیت یا شکست سیستم آموزش و پرورش دارد. گرینفیلد براین باور بود که در نظر و عمل مدیریت و رهبری آموزشی، ارزش‌گذاری، بر خردگرایی مقدم است. افراد می‌توانند در حدود محدودیت‌های اعمال شده توسط ارزش‌ها، خردمند باشند. گرینفیلد مدیریت آموزشی را یک فرآیند اجتماعی می‌دانست که باید بر اساس روابط انسانی و تعاملات اجتماع شکل گیرد. او معتقد بود رهبران سعی می‌کنند رهبری کنند، نظم اجتماعی اطراف خود را بسازند، واقعیت‌های جدیدی ایجاد کنند و اراده خود را به واقعیت تبدیل کنند؛ از این رو رهبران آموزشی، خود سازندگان واقعیت اجتماعی هستند. به زعم گرینفیلد، مدیریت و رهبری آموزشی، یک فعالیت اخلاقی است. گرینفیلد، در جهانی که سازمان‌ها نگران ارزش‌ها و قضاوت‌های ارزشی هستند، خاطر نشان می‌کند که پیامد عملی این مفهوم از سازمان‌ها و رهبران، این است که سعی می‌کنند تا دیگران به ارزش‌هایی که خودشان معتقدند، متعهدکننده خوبی باشند. و بالاخره رهبران به کارآفرینان ارزش‌ها تبدیل می‌شوند که وظیفه آنها ایجاد وحدت و انسجام بین افراد است. البته در بخش پایانی مقاله حاضر، هرچند دیدگاه‌های انتقادی نسبت به سوبژکتیویسم گرینفیلد، به ویژه از منظر معرفت‌شناختی، نیز معرفی شده است، اما تاکیدشده است که درک مناقشات روش شناختی در حوزه مطالعاتی مدیریت آموزشی، بدون ارجاع به اندیشه‌های گرینفیلد ناقص خواهدبود.

کلیدواژه: گرینفیلد، مدیریت آموزشی، تئوری

This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

مقدمه

در اواخر سال ۱۹۹۲، **دنیای مدیریت آموزشی** یکی از خلاق‌ترین و منتقدترین متفکران خود را از دست داد. تقریباً برای بیست سال، **تام گرینفیلد** یکی از منتقدان سرسخت غلبه بی‌چون و چرای **تفکرات پوزیتیویستی در حوزه مطالعاتی مدیریت آموزشی** بود که حتی امروزه نیز بر روش تحقیق و تدریس مدیریت آموزشی در دانشگاه‌ها سلطه دارد. **گرینفیلد** عمیقا درک کرده‌بود که در **ترویج ارزش‌های انسان‌گرایانه** و فراخوان برای یک **تئوری مدیریتی**[1] که دغدغه‌های درونی[2] مانند تأمل[3]، حقوق[4] و مسئولیت[5] را جدی می‌گرفت، بطور هدفمند کار کند. او همواره استدلال می‌کرد که عصر ما، به جای ایده‌های خدمات عمومی و ارزش‌های آموزشی و فرهنگی پایدار، همچنان بیشتر به **مصلحت امرمدیریتی و اداری**[6] و مفاهیم محدود **کارآمدی** و **اثربخشی** مربوط می‌شود.

گرینفیلد دانشمندی برجسته در زمینه مدیریت آموزشی است که به دلیل **انتقاد از رویکرد اثبات‌گرایی**، ممتاز شد. دیدگاه‌های او **انتقاد بر مدیریت سنتی** داشته و معتقد بود در سازمان‌های آموزشی باید به جای **تمرکز بر کارایی و سودآوری** باید به **توسعه فردی و فرهنگی** کارکنان ودانش‌آموزان توجه نمود. این اشتیاق، به دانشگاه بریتیش کلمبیا کشانده شد، جایی که نقطه عطفی برای وی در اخذ مدرک دانشگاهی بود. **گرینفیلد** پس از فارغ‌التحصیلی، به سرعت نیاز به شغل داشت و تدریس خود را در دبیرستان و مدرسه ابتدایی ونکوور آغاز نمود. در این مدرسه، با **سبک رهبری هرج و مرج طلبانه** (رها کردن کارمندان به حال خود) و سپس با **یک مدیر مستبد** مواجه شد. **تضاد در سبک‌های رهبری** موجب شد که برای اولین‌بار بطور خاص به این فکر کند که **مدیران چه کارهایی انجام می‌دهند** و **چگونه بر زندگی دیگران تاثیر می‌گذارند**. با این حال، **گرینفیلد** همیشه در مورد این فرضیات ناآرام بود، و ده سال بعد، در ابتدا به عنوان مدیر تحقیقات در فدراسیون معلمان کانادا و سپس به عنوان رئیس بخش مدیریت آموزشی در OISE تنها برای تأیید این تردیدها تلاش بسیار زیادی نمود.

گرینفیلد، مدیریت آموزشی را یک **فرآیند اجتماعی** می‌دانست که باید بر اساس **روابط انسانی و تعاملات اجتماع** شکل گیرد. او بر این باور بود که سازمان‌های آموزش و پرورشی باید محیط‌هایی باشند که در آن افراد بتوانند با یکدیگر همکاری و مشارکت کنند و به طور مشترک برای رسیدن به اهداف آموزش و پرورش تلاش کنند.

[1] Administrative Theory
[2] Moral Concerns
[3] Reflection
[4] Rights
[5] Responsibility
[6] Administrative Expediency

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

گرینفیلد با انتقاد از تمرکز بیش از حد بر ساختارهای رسمی در مدیریت آموزشی، به اهمیت نقش غیررسمی روابط انسانی در محیط‌های آموزش و پرورش اشاره می‌نمود.و معتقد بود مدیران مدارس باید علاوه بر دستورالعمل‌ها و ساختارهای رسمی سازمان، به تعاملات غیررسمی و ارتباطات نیز توجه ویژه‌ای داشته باشند. **گرینفیلد** به موضوع **تغییر و نوآوری در سازمان‌های آموزش و پرورش** تاکید داشت و معتقد بود، مدیران باید محیطی ایجاد کنند که در آن تغییرات و نوآوری در اولویت قرار بگیرد.

علیرغم این بدبینی، **گرینفیلد** با نشر گسترده آثار خود بطور مستمر تلاش کرد تا نشان دهد که **مطالعه مدیریت آموزشی** هرگز نمی‌تواند **بدون ارزش** باشد و دیدگاه **عقلانیت اداری و مدیریتی**[1]، همانطور که توسط نظریه پردازانی مانند **هربرت سایمون** توصیف شده است، اساساً محدود و ناقص است. با این حال، تسلط او بر **ادبیات سنتی در مدیریت آموزشی** چنان بود که حتی برای **تکنوکرات‌ترین متفکران**[2]، مقالات گرینفیلد بسیار مورد توجه بود و در حالی که او برای بسیاری، **کودک وحشتناک مدیریت آموزشی**[3] بود، نادیده گرفتن ایده‌هایش برای آنها هرگز آسان نبود. در عین حال، **گرینفیلد** حامیان قدرتمندی هم داشت، که نوشته‌هایش را همیشه جستجوگر، خلاقانه، چالش‌برانگیز و تحریک‌کننده می‌دانستند. حامیان اندیشه‌های گرینفیلد او را زیرک‌ترین، خوش‌فکرترین و پرشورترین پژوهشگری در حوزه مطالعاتی مدیریت آموزشی می‌دانند که در زمینه‌ای که به خاطر این فضیلت‌های فکری چندان شناخته شده نیست، کار می‌کرد.

مقالات گرینفیلد نشان می‌دهند که چگونه می‌توان با وضوح و قاطعیت نوشت، صرف نظر از اینکه یک موضوع چقدر فنی یا پیچیده است. مهم‌ترین مقالات او، گستردگی و عمق **نقد گرینفیلد از جنبش تئوری در مدیریت آموزشی** و توسعه ایده‌های وی در مورد **سازمان‌ها به عنوان واقعیت‌های اجتماعی** را که توسط مجموعه‌ای پیچیده و متناقض از ارزش‌ها هدایت می‌شوند، نشان می‌دهند.

متن حاضرنه تنها **سفر فکری گرینفیلد** را توصیف می‌کند، بلکه احساسات، تعهدات او و انسانیت اساسی او را که در اکثر **محاسبات عمل امراداری و مدیریتی**، گم شده بود، آشکار می‌سازد. هنگام سیر در آثار وی می‌تواند دریافت که **گرینفیلد**، با ایده‌هایی از حوزه‌هایی دست و پنجه نرم می‌کند که از **فلسفه علم معاصر غرب** تا **متافیزیک ذن** را در بر می‌گیرد. همانطور که **هاجکینسون**

[1] Administrative Rationality
[2] Technocratic of Thinker
[3] Enfant Terrible of Educational Administration

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

در پیشگفتار خود برای مجموعه آثار وی اشاره می‌کند، **نوشته‌های گرینفیلد** به **"فراتر از مرزهای متعارف[1]"** می‌رسد. متن حاضر مروری بر **سفر فکری گرینفیلد** از **جنبش تئوری** تا ظهور نوعی **علم انسانی** در **حوزه مطالعاتی مدیریت و رهبری آموزشی** است.

گرینفیلد از یقین تا تردید

گرینفیلد در یک روال عرفی و منطقی در مدیریت آموزشی تحصیل کرد. به عنوان دانشجوی کارشناسی ارشد در دانشگاه آلبرتا، او **رفتار معلم- رهبر و رابطه آن با رشد دانش‌آموز[2]** را محور پژوهش خود قرارداد. دکترای او یک مطالعه کمّی بود که در **چارچوب نظری[3]** معروف به **جنبش تئوری در مدیریت آموزشی[4]** قرار داشت. این **جنبش** در اواخر دهه ۱۹۵۰ توسط **دانشمندان علوم اجتماعی** مانند **گریفیث، هالپین** و **گتزلز** که معتقدبودند **مدیریت آموزشی فاقد ساختار تئوریک کاملاً تعریف شده و منسجمی است،** توسعه‌یافت. آنها احساس می‌کردند که **مطالعه سیستماتیک رویه‌های سازمانی در آموزش و پرورش[5]**، مستلزم **کاربرد دقیق روش علمی** است. **جنبش تئوری "پژوهش تجربی عریان[6]"** را به نفع **پژوهش فرضی- قیاسی[7]** که تاکید بر **نظریه بنیادی** داشت، رد کرد؛ بر لزوم کاربست **واژگان تعمیم پذیر[8]** در مدیریت آموزشی تاکیدکرد؛ و آموزش و پرورش را به عنوان یک **سیستم اجتماعی** تعبیرکرد. بنابراین، **جنبش تئوری،** مبتنی بر مجموعه‌ای از ایده‌های برگرفته از **معرفت‌شناسی پوزیتیویستی** و **جامعه‌شناسی ساختاری-کارکردگرا** همراه با **نظریه سیستمی مدیریت** بود که شامل برخی از **دیدگاه‌های فردریک تیلور در مورد مدیریت علمی** بود. در مجموع در طول دهه ۱۹۶۰، بیشتر تحقیقات **گرینفیلد،** همراه و همسوی با **مفروضات اساسی جنبش تئوری** بود.

پژوهش‌هایی که با اتکا به **جنبش تئوری** توسعه می‌یافتند، به زبانی ساده **واقعیت‌های امر مدیریتی و اداری[9]** را آنگونه که **گرینفیلد** می‌دید توضیح نمی‌دادند. بسیاری از این تحقیقات پیش‌پا افتاده، و بقیه بسیار غیرمحتمل بودند. **گرینفیلد** اکنون متقاعد

[1] Beyond conventional boundaries
[2] Teacher-leader behavior and its relationship to pupil growth
[3] Theoretical Framework
[4] Theory Movement in Educational Administration
[5] Systematic Study of Organisational Practices in Education
[6] Nakedly empirical research
[7] Hypothetic-deductive
[8] Generic Terms
[9] Administrative Reality

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

شده بود که **علمِ به اصطلاح مدیریت آموزشی** نه تنها هیچ تأثیری بر **واقعیت عملی** ندارد، بلکه به اندازه کافی به **مسائل محوری آموزش و پرورش**، یعنی **ارزش، فرهنگ، قدرت** و **سیاست**، نمی‌پردازد.

در سال ۱۹۷۴ بود که **گرینفیلد** برای اولین بار در مقاله ای که در یک کنفرانس بین المللی در بریستول انگلستان ارائه‌کرد، **نقد این پارادایم مسلط** را که اکنون به خاطر آن مشهور شده‌است، توضیح داد. بیشتر تفکرات او در طول بیست سال بعد از این را می‌توان به‌عنوان توضیح و بسط مضامینی که در آن مقاله معرفی‌کرده بود در نظر گرفت. او در توسعه این موقعیت، از طیف وسیعی از منابع نظری استفاده‌کرد. نکته قابل توجه در این میان، استدلال‌هایی بود که از **فلسفه علم پسا پوزیتیویستی**[1]؛ از **فلسفه تحلیلی کنش انسانی**[2] و **پدیدارشناسی**[3]؛ از **عرفان عامه پسندانه ذن و کریشنامورتی**[4] ؛ و مهمتر از همه، از **نوشته‌های روش شناختی و سیاسی ماکس وبر**، استنتاج کرده بود. در سرتاسر نوشته‌های او نیز ارجاعات ادبی وجود دارد که **گرینفیلد** احساس می‌کرد **پیچیدگی‌های واقعیت سازمانی** را بهتر از اکثر نظریه‌های مدیریتی که توسط **جنبش تئوری** توسعه داده می‌شد، به تصویر می‌کشید.

گرینفیلد و گذر از جنبش تئوری در مدیریت آموزشی

گرینفیلد معتقد بود یکی از **مشکلات اساسی جنبش تئوری** این است که به طور جدایی‌ناپذیری با مفروضات **دیدگاه پوزیتیویستی به علم** گره خورده‌بود. بسیاری از کارهای **گرینفیلد** به شدت از نوشته‌های **کوهن** و **فایرابند**[5] برای استدلال علیه برخی از اصول اصلی این دیدگاه یعنی **تمایز نظریه- مشاهده، مدل فرضی- قیاسی تبیین** و **تأکید بر کمّی‌سازی، نظام‌بندی** و **یکپارچه‌سازی** استفاده می‌کنند. او به دنبال این بود که نشان دهد حتی **دانشمندان علوم طبیعی** هم به روشی که **پوزیتیویسم** توصیف کرده است، **تحقیقات علمی** را دنبال نمی‌کنند، و بنابراین **جنبش تئوری**، خود را متعهد به **برداشتی از علم** کرده است که هم **اشتباه** و هم **گمراه کننده** است.

اولا اشتباه است، زیرا نمی‌تواند تشخیص دهد که همه دانش، چه اجتماعی و چه طبیعی، حاوی یک **مولفه ذهنی تقلیل ناپذیر**[6] است. هیچ **داده بی‌طرفانه‌ای از واقعیت** وجود ندارد؛ تمام مشاهدات آغشته به تئوری هستند. بنابراین برای تائید یا رد تئوری به چیزهای بیشتری نسبت به انباشت داده‌های تجربی نیاز است. **گرینفیلد** اصراردارد که **ارزش‌ها**، نقش مهمی در هر توصیفی از

[1] post-positivist philosophy of science
[2] Analytical philosophy of human action
[3] Phenomenology
[4] Populist mysticism of Zen and Krishnamurti
[5] Kuhn and Feyeraband
[6] An irreducibly subjective component

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

واقعیت و به‌ویژه **واقعیت اجتماعی** دارند. **ثانیا** گمراه‌کننده‌است زیرا **دیدگاه پوزیتیویستی علم** فرض می‌کند که **پدیده‌های اجتماعی** را می‌توان به همان شیوه ای که **پدیده‌های فیزیکی** بررسی می‌شوند، مورد بررسی قرارداد. بنابراین **گرینفیلد**، این **تز پوزیتیویستی** را که **وحدت روش شناختی علوم** را تایید می‌کند، بطور صریح مورد تردید قرارداد.

گرینفیلد و سوبژکتیویسم در مدیریت آموزشی

در مقابله با دیدگاه پوزیتیویستی، **دیدگاه سوبژکتیویستی**[1] **گرینفیلد** بر این فرض استوار است که **رفتار انسان** اساساً با **پدیده‌های مورد مطالعه در علوم طبیعی** متفاوت است، زیرا **عمدی و هدفمند**[2] است. این تفاوت به این معناست که در علوم اجتماعی باید از روش‌های اساساً متفاوتی استفاده‌شود . به ویژه، **دانشمند علوم اجتماعی** با وظیفه درک کنش‌ها، اعمال اجتماعی و اشکال زندگی روبروست که دارای یک **جزء ذهنی تقلیل‌ناپذیر** است. **گرینفیلد** با تکیه بر **مفهوم وبری** از **verstehen** (درک معنای کنش) استدلال می‌کند که برای درک کنش انسان، دانشمند علوم اجتماعی باید **معانی قراردادی و برساختی**[3] را که **حوزه کنش اجتماعی** را تشکیل می‌دهد درک‌کند و این مستلزم درک معنا و اهمیتی است که خود کنشگران اجتماعی به اعمال خود می‌دهند.

از نظر **گرینفیلد** "تمامی تبیین‌های پدیده‌های اجتماعی و شخصی باید بر **معانی ذهنی**[4] استوار باشد که برای فرد مناسب به نظر می‌رسد. بنابراین وظیفه کسانی که کنش انسانی و اشکال اجتماعی را توضیح می‌دهند، **تفسیرکنش انسانی**[5] است". **مطالعه مدیریت آموزشی** نیز بر **مفاهیم کنشی** تکیه دارد که نمی‌توان آن‌ها را به شیوه‌ای که **نظریه‌پردازان سیستم‌ها** اصرار می‌ورزند، صرفا با اصطلاحات **عملیاتی، رفتاری**، و با برخی **واقعیت‌های قابل مشاهده**، تعریف‌کرد. **گرینفیلد** اصرار دارد که در **امر اداری و مدیریتی** با اقداماتی مانند توصیه، دستور، انتصاب، وعده دادن، سازماندهی و غیره روبرو می‌شویم و این مفاهیم را نمی‌توان با **مشاهده صرف حرکت فیزیکی** درک کرد، و بدون تردید، آنها نیازمند **تفسیر** هستند.

بنابراین، به عقیده **گرینفیلد، زبان تبیینی علم**[6] برای مطالعه رفتار انسانی و اجتماعی قابل استفاده نیست، زیرا **کنش‌های انسانی**، به طور غیرقابل تقلیل از نظر ویژگی، با **رویدادهای فیزیکی** متفاوت است. او تمایزی بین **کنش‌ها و رویدادها**[7] ترسیم

[1] Subjectivist perspective
[2] Intentional and purposive
[3] Conventions and constitutive meanings
[4] Subjective meanings
[5] Interpretation' of human action
[6] Explanatory language of science
[7] Actions and events

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

می‌کند تا به این نکته اشاره کند که در حالی که **پدیده‌های طبیعی** توسط زنجیره‌ای از **قوانین علّی** اداره می‌شوند، **کنش‌های انسانی** مستلزم **عاملیت**[1] هستند، و اینکه یک **عامل و یا فاعل**، با یک **شی فیزیکی** متفاوت است، زیرا یک **عامل، انتخاب** می‌کند؛ دارای حقوق و وظایف است؛ می‌تواند به جای ادامه دادن زنجیره علّی، در شروع چیزی جدید فعال باشد. **گرینفیلد** اصرار دارد که **کنش انسان** به همان شکلی که **رویدادهای فیزیکی** مشمول قوانین علّی و معلولی هستند، نمی‌باشد. در ترسیم این تمایز، **گرینفیلد** به **سنت تفکر فلسفی** ادامه می‌دهد که دو نوع تبیین متمایز را تصریح می‌کند - **تبیین علّی**[2]، مشخصه علم فیزیکی، و **تبیین تفسیری**[3] مشخصه علم انسانی، که بر حسب هدف، انگیزه یا قصد صورت‌بندی شده‌اند.

بنابراین به زعم گرینفیلد، **جنبش تئوری** که در **جستجوی قوانین علّی و تعمیم‌پذیر** برای **تبیین رفتار سازمانی** بود، بطور بنیادی، درمسیر گمراه‌کننده‌ای پیش می‌رفت. چنین قوانین و تعمیم‌هایی برای **هدایت عمل** کافی نیستند. **تبیین‌های علمی** کافی نیستند زیرا بطور اجتناب‌ناپذیری **هر تصمیم‌گیری اداری و مدیریتی**، مستلزم ارجاع به "مسائل ارزشی، قدرت، تاریخچه سازمانی و سیاست" است. **رفتار گروهی**، به شدت غیرقابل پیش‌بینی است و به ترجیحات ذهنی و مقتضیات تاریخی بستگی دارد. همچنین **تبیین‌های علمی**، ضروری نیز نیستند زیرا نشان داده شده است که سازمان‌ها را می‌توان بدون اتکا به قوانین و کلیات به طور مؤثر اداره کرد. رهبران سازمانی به این دلیل موفق هستند که دارای طیف وسیعی از ویژگی‌های انسانی هستند که نمی‌توان آنها را به هیچ شکل سیستماتیک اندازه‌گیری و توسعه داد. این ویژگی‌ها نه تنها شامل تخصص فنی می‌شود، بلکه به درک سیاسی و تعهد اخلاقی نیز اشاره دارد.

گرینفیلد معتقدبود که نادیده گرفتن این ویژگی‌ها، به معنای نادیده گرفتن این واقعیت است که آموزش و پرورش بیش از هر چیز، یک **سازمان انسانی**[4] است که تنها از طریق **مقولات درونی**[5] مانند "قصد، ارزش، اراده، آزادی، مسئولیت، حق و تعهد" قابل درک است. او به این دیدگاه انتقاد می‌کند که "**مدیریت و اداره کردن** هم یک **کارکرد** در یک سیستم تولیدی است و این **کارکرد** مانند سایر شرایط مستقل و عینی، قابل دستکاری است". او استدلال می‌کند که **سازمان‌ها**، چیزی با واقعیت هستی‌شناختی مستقل از مداخله انسان[6] نیستند: آنها "در افراد و از طریق افراد موجودیت می‌یابند". آنها توسط اعضای خود ایجاد می‌شوند، حتی اگر گاهی اوقات، قدرتمندتر از خالقان خود به نظر برسند. آنها کشف نمی‌شوند، بلکه ساخته می‌شوند. آنها همچنین

[1] Agency
[2] Causal explanations
[3] Interpretive explanations
[4] Human enterprise
[5] Moral categories
[6] Ontological reality independent of human intervention

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

توسط اعضای خود، متفاوت درک می‌شوند، زیرا به طور متفاوتی تجربه می‌شوند. این اغلب منبع خشم برخی از مدیران است، اما لازم نیست. در عوض می‌توان این تفاوت درک و برداشت را به عنوان **منبع خلاقیت و تحول سازمانی** دانست.

گرینفیلد اصرار دارد که **افراد** دارای **اراده آزاد** هستند که در تعقیب اهداف سازمانی که خودشان می‌سازند و ممکن است آن‌ها را تدوین یا کنار بگذارند، این **اراده آزاد** را **اعمال** می‌کنند. در مقابل، گرینفیلد احساس می‌کرد، **مطالعات سنتی در مدیریت آموزشی، فرد** را به عنوان یک **ابژه، سرشت انسانی**[۱] را به عنوان **خصیصه شخصیتی**[۲] و **تعهد** را به عنوان **انگیزه** تلقی می‌کند. در درک **مفهوم کارایی و اثربخشی سازمانی** در این عبارات، آنها **مدیریت** را به گونه‌ای طراحی می‌کنند که گویی **"مستقل از اراده آزاد، اهداف و ارزش‌های انسانی"** است.

بنابراین، کار **گرینفیلد** یک **جایگزین رادیکال**[۳] نه تنها برای **جنبش تئوری**، بلکه برای مواجهه با نوعی **مدیریت‌گرایی**[۴] است که در دهه گذشته ظهور کرده است. این گرایش به **مدیریت‌گرایی افراطی** را می‌توان در **تئوری‌های تجاری و شرکتی از مدیریت**[۵]، در بسیاری از لفاظی‌های پیرامون ایده‌هایی مانند **مدرسه خودگردان، مدیریت کیفیت جامع** و **توسعه سازمانی** یافت. البته هرچند این نوع بازی‌های زبانی، تاحدی توانستند اهمیت **ساختارهای عاملیت** و **فرهنگ کار** را برجسته کنند، اما در دام **چارچوب پوزیتیویستی تحت حمایت اصول مدیریت علمی** افتاده‌اند. برخلاف اشتیاق **گرینفیلد** برای دیدن **مدیریت** از منظر **معانی فرهنگی و مذاکره، زبان شرکت‌گرایانه**[۶] منجر به این شده‌است که **مدیریت**، بدون محتوا و مستقل از زمینه دیده شود. تصور می‌شود که **مدیران خوب**، بدون توجه به تجربه و ارزش‌هایشان و نمادهای فرهنگی و شیوه‌هایی که با آن یک حرفه را تعریف می‌کنند، **مدیران خوبی** هستند. **در نقد گرینفیلد از مدیریت آموزشی سنتی**، چیزهای زیادی وجود دارد که به طور یکسان در مورد **مدیریت گرایی شرکتی** اعمال می‌شود، لذا مربوطیت و انسجام مجموعه **آثار گرینفیلد**، علیرغم تغییرات عمده در **تئوری و عمل مدیریت آموزشی**، احساس می‌شود.

پیشنهاد او مبنی بر اینکه در مدیریت و رهبری آموزشی باید **جستجوی الگو و نظم، ثبات و تداوم**[۷] را کنار گذاشت و به جای آن بر **مسائل تعارض و تغییر سازمانی در مدیریت آموزشی**[۸] تمرکز کرد، بینش مهمی را نشان می‌دهد. همچنین او علیه

[1] Human character
[2] Personality trait
[3] Radical alternative
[4] Managerialism
[5] Corporatist theories of management
[6] Corporatist language
[7] Search for pattern and order, stability and continuity
[8] Organisational conflict and change in educational administration

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

دیدگاه سیستمی از مدیریت آموزشی، که به دنبال شناسایی شرایطی که با نظم، ثبات و کنترل، یک تعادل عملکردی در جامعه را تقویت می‌کند، استدلال‌هایی ارائه کرده است. توصیه او مبنی بر اینکه **رهبران آموزشی** نیاز به **توسعه مهارت‌هایی** دارند که به آنها کمک کند تا در **مذاکرات ارزش‌ها و فرهنگ مشارکت کنند**، همیشه مهم بوده است، و به ویژه در حال حاضر، با توجه به اهمیتی که در سال‌های اخیر به موضوعات **"تنوع فرهنگی"**، **"برابری جنسیتی"** و **"برساخت اجتماعی تفاوت"** در **حوزه مطالعاتی مدیریت و رهبری آموزشی** داده شده است، اهمیت مضاعف یافته است.

گرینفیلد و محوریت ارزش‌ها در حوزه مطالعاتی مدیریت آموزشی

گرینفیلد، ارزش‌ها را به‌عنوان بیانی از **"نیت، تعهد، اشتیاق و پتانسیل"** فرد تعریف می‌کند. **انتخاب انسان**[1] مستقل است و به آرمان‌ها، تعهد و در نهایت ترجیحات فرد بستگی دارد. افراد، داور نهایی ارزش‌هایی هستند که ادعا می‌کنند. اما این ارزش‌ها از کجا می‌آیند؟ چگونه یاد گرفته می‌شوند؟ چگونه می‌توان آنها را استحاله بخشید؟ پاسخ‌های **گرینفیلد** به این پرسش‌ها تا حد زیادی نامشخص است و به نظر می‌رسد بین نوعی **نسبی‌گرایی نامطبوع**، پیوندخورده با **پدیدارشناسی** و **فلسفه شرق**، و یک **اخلاق جهانی کانتی** برگرفته از کارهای**جکینسون** (۱۹۸۱) در نوسان است.

در هر صورت، برای **گرینفیلد**، ارزش‌ها، **کیفیتی اسطوره‌ای**[2] دارند. آنها **هویت‌هایی استعلایی**[3] هستند که فقط فرد به آنها دسترسی دارد. در نهایت نمی‌توان **ارزش‌ها** را به هیچ طریق عقلانی توجیه‌کرد، زیرا در **حوزه فراعقلانی**[4] قرار دارند. با این درک از ارزش‌ها، به راحتی می‌توان فهمید که چگونه منتقدان او پیشنهاد کرده‌اند که برای **گرینفیلد**، یک سازمان، چیزی بیش از مجموعه‌ای از افراد با مجموعه‌ای از ارزش‌های فردی خودشان؛ و شاید مجموعه‌ای متضاد از **خودهای هدایت شده ذهنی**[5]، نیست. مشکل اصلی این **حساب ذهنی**[6] این است که **جنبه اجتماعی، سیاسی و اجتماعی زندگی سازمانی** را پنهان می‌کند. و بر **تحلیل سازمانی گرینفیلد**، مفهوم بسیار محدودی از **قدرت** را تحمیل می‌کند که به آشکارترین جلوه‌های آن محدود شده است. این بر دیدگاهی از رهبری دلالت دارد که تنها با عبارت **کاریزماتیک** قابل تعریف است.

[1] Human choice
[2] Mystical quality
[3] Transcendental entities
[4] Extra-rational domain
[5] Conflicting sets of subjectively driven egos
[6] Subjectivist account

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

نقد معرفت شناسی گرینفیلد در حوزه مطالعاتی مدیریت آموزشی

سوبژکتیویسم گرینفیلد[1] در **زمینه‌های معرفت‌شناختی**[2]، به‌ویژه در برابر این انتقاد آسیب‌پذیر است که به نوعی **خودتنهاانگاری**[3] در می‌آید، زیرا اهمیت اولیه را به **خود** می‌دهد و به نظر می‌رسد که دلالت بر این دارد که **ضرورتا افراد در یک دنیای درونی خصوصی زندگی می‌کنند**. چنین دیدگاهی را می‌توان در معرض استدلال‌هایی قرار داد که از **ویتگنشتاین**[4] (۱۹۷۳) به عاریت گرفته شده است، که **عدم امکان منطقی یک زبان خصوصی را که فقط فرد به آن دسترسی دارد نشان داده بود**. **ویتگنشتاین** خاطرنشان می‌کند که حتی تجربه‌هایی مانند "احساس درد" یا "داشتن فکر" را فقط می‌توان در چارچوب کل روابط اجتماعی درک کرد که عمومی هستند، و اساساً به زمان محدود می‌شوند و از نظر تاریخی، فرهنگی و مادی مشروط هستند. بنابراین **عامل یا فاعل**، مستقل نیست، بلکه اساساً با ملاحظات اجتماعی، فرهنگی و سیاسی مرتبط است.

در مقابل، **گرینفیلد، عامل** را **بطور انتزاعی**[5] تصویر می‌کند، و آن را تابعی از مجموعه‌ای منحصربه‌فرد از علایق، خواسته‌ها، اهداف و نیازهایی می‌داند که یک فرد دارد. **سازمان‌ها** که از افراد تشکیل شده‌اند، به‌عنوان مجموعه‌ای از ترتیبات اجتماعی بالفعل یا ممکن تصویر می‌شوند که کم و بیش به اندازه کافی به نیازهای انتزاعی تعریف‌شده افراد انسانی پاسخ می‌دهند. اما چنین دیدگاهی انتزاعی از فرد، چگونگی یادگیری و رشد ارزش‌های یک فرد و نحوه قرارگیری آن‌ها در شرایط خاص اجتماعی و تاریخی را در نظر نمی‌گیرد. به نظر می‌رسد که **روایت گرینفیلد** حاکی از آن است که **فرد**، دارای موقعیت ممتازی به عنوان آگاه از شیوه‌های خاصی از تجربیات و دانش است. اما اگر این دیدگاه را بپذیریم، تشخیص اینکه چه زمانی و چگونه ممکن است یک نفر در واقع در مورد ارزش‌های خود اشتباه کند، یا در واقع توضیح دهد که چگونه ممکن است شخصی خود را فریب دهد، غیرممکن است. گمشده این دیدگاه، **توانایی تشخیص الگوهای فرهنگی پنهان**؛ توضیح منشأ باورهای فرهنگی؛ و بررسی اینکه چگونه ارزش‌ها ممکن است با سایر جنبه‌های سازمان اجتماعی مرتبط باشند، است. بنابراین، در نهایت، **سوبژکتیویسم گرینفیلد** متضمن دیدگاهی از **معنا** به عنوان ویژگی یک **سوبژکتیویته فردی** و نه تابعی از **عملکردهای جمعی**، است.

گرینفیلد معتقداست که **تبیین کنش انسانی** باید بر حسب دیدگاه مقاصد، دلایل و مقاصد **کنشگر** درک شود. اما جدای از مشکل خودفریبی، اگر **موقعیت‌های اجتماعی** به روش‌های مختلف برساخته می‌شوند، **رویکرد گرینفیلد** مسائل مربوط به روابط

[1] Greenfield's subjectivism
[2] Epistemological grounds
[3] Solipsism
[4] Wittgenstein
[5] Abstractly

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

بین معنایی که افراد به عمل خود نسبت می‌دهند و اینکه دیگران آن را چگونه می‌بینند و اینکه آن عمل چگونه با عوامل و شرایط بیرونی مرتبط است را، پنهان می‌کند. موقعیت‌های اجتماعی صرفاً توسط ارزش‌های فرد ساخته و تداوم نمی‌یابد، بلکه ممکن است در نتیجه سایر محدودیت‌های زمینه‌ای ایجاد شوند.

در سال‌های اخیر، این نوع **اومانیسم**، مورد انتقاد بسیاری از سوی **محققان فمینیست و پساساختارگرا** قرار گرفته است که **ایدئولوژی فردگرایی**[1] را رد کرده‌اند. این بینش **فمینیستی** که "امر شخصی، امرسیاسی است" در خدمت برجسته‌کردن ماهیت اجتماعی و تاریخی نگرش‌ها و ارزش‌های یک فرد بوده است. **جیل بلکمور** (۱۹۹۱) استدلال کرده است که این **دیدگاه اومانیستی** فرض می‌کند که **هر فرد**، جوهره منحصر به فردی از طبیعت انسانی دارد، اما این فرض، این واقعیت را که افراد، سازمان‌ها را به شیوه‌ای جنسیتی تجربه می‌کنند، پنهان می‌کند. او پیشنهاد می‌کند که این واقعیت که بیشتر زنان، زندگی سازمانی را به عنوان زیردست تجربه می‌کنند، نشان می‌دهد که **مسائل قدرت**، به طور جدایی‌ناپذیری با **فاعلیت بودن و درون بودگی** (Subjectivity) گره خورده است. از سوی دیگر، **فرض گرینفیلد** مبنی بر اینکه سوژه فردی که منبع **خودشناسی**[2] است، می‌تواند به راحتی به عنوان توجیهی برای **روابط اجتماعی موجود** عمل‌کند. اظهاراتی که **بلک مور** در مورد **ماهیت جنسیتی تجربه سازمانی**[3] بیان می‌کند می‌تواند برای نشان دادن سازمان به عنوان یک پدیده "طبقه‌ای شده" و "نژادی شده" استفاده شود. **اومانیسم گرینفیلد** نمی‌تواند این حقایق را بپذیرد، زیرا به افراد به صورت انتزاعی، غیرسیاسی و تاریخی می‌نگرد.

جنبش فکری پساساختارگرایی اخیر در مورد **سوبژکتیویته**، به مسئله‌مندسازی[4] **انسان‌گرایی گرینفیلد** در جبهه‌ای دیگر کمک کرده است. در این رویکرد **سوبژکتیویته انسانی**، به دور از یک پدیده واحد، ثابت و تغییرناپذیر، امری چندگانه و دائماً در حال تغییر تفسیرشده است. همانطور که **ویدن**[5] (۱۹۸۷) استدلال‌کرده‌است، "یک **موضع پساساختارگرایانه** در مورد ذهنیت و آگاهی، با تبدیل آن به یک **اثر گفتمانی**[6] که در معرض بازتعریف مداوم است و دائماً در حال لغزش است، احساس فرد را نسبت به خود، نسبی می‌کند". **پساساختارگرایی**، قطعیت اومانیسم را متزلزل کرده است و در پی آن است که **سوبژکتیویته** را به عنوان فرآیندی که در معرض تغییر است نشان دهد. **ارزش‌هایی** که افراد اظهار می‌کنند نه تنها به مشارکت آنها در فرآیندها و

[1] Ideology of individualism
[2] Self-knowledge
[3] Gendered nature of organisational experience
[4] Problematic
[5] Weedon
[6] Effect of discourse

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

عملکردهای اجتماعی مرتبط است، بلکه اغلب در معرض تجدید نظر و تغییر هستند. فرض ثابت بودن آنها به معنای انکار امکان دگرگونی رادیکال است.

میراث گرینفیلد در حوزه مطالعاتی مدیریت و رهبری آموزشی

در حالی که **اندیشه‌های گرینفیلد** را می‌توان به طرق مختلفی که اشاره شد، مورد چالش قرار داد، به نظر می‌رسد آنچه فراتر از این چالش است، مشارکت او در برهه‌ای از **تاریخ مدیریت آموزشی** است که انتقاد از **پذیرفتگی پوزیتیویستی و تکنوکراتیک در حال ظهور**[1]، بیش از همه مورد نیاز بود. نوشته‌های او در تفکر نسلی از **نظریه‌پردازان مدیریت آموزشی** از جمله **اورز** و **لاکومسکی**[2] ، **بیتس** و **گرون**[3] در استرالیا، **گری**، **اوزگا** و **ریبینز**[4] در بریتانیا، و **مارشال** و **فاستر**[5] در آمریکا بسیار تأثیرگذار بوده است و بازهم در حالی که ممکن است برخی از **ایده‌های گرینفیلد** اکنون قدیمی به نظر برسند، اما باید اعتراف کرد که اندیشه‌های او نه تنها به عنوان **یک نقشه انتقادی برای مسائل فلسفی در قلب دانش مدیریت آموزشی** نهفته است، بلکه بی‌تردید درک مناقشات روش شناختی پنجاه سال اخیر در **حوزه مطالعاتی مدیریت آموزشی**، بدون ارجاع به کار او ممکن‌نیست.

منابع

Blackmore, J. (1991). Man the Administration?, In Images of Educational Administrator. Geelong: Deakin University Press.

Evers C.W., Lakomski G. (1991). Knowing Educational Administration: Contemporary methodological controversies in educational research. London: Pergamon Press.

Greenfield T.B. (1975). Theory about organization: A new perspective and its implication for schools. In Hughes M. (Ed.), Administering education: International challenges (pp. 71-99). London: Athlone.

Greenfield, T., & Ribbins, P. (Eds.). (1993). Greenfield on Educational Administration: Towards a Humane Craft (1st ed.). Routledge.

Griffiths D.E. (1957). Towards a theory of administrative behavior. In Campbell R.F., Gregg R. (Eds.), Administrative behavior in education (pp. 354-390). New York: Harper.

[1] Emerging positivist and technocratic orthodoxy
[2] Evers and Lakomski
[3] Bates and Gronn
[4] Grey, Ozga and Ribbins
[5] Marshall and Foster

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1986). The social context of effective schools. American journal of education, 94(3), 328-355. https://doi.org/10.1086/443853

Hallinger, P., & Murphy, J. F. (2013). Running on Empty? Finding the Time and Capacity to Lead Learning. NASSP Bulletin, 97(1), 5-21. https://doi.org/10.1177/0192636512469288 https://doi.org/10.1177/0192636512469288

Hallinger, P., Heck, R. H., & Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 26, 5-28. https://doi.org/10.1007/s11092-013-9179-5

Hodgkinson, C., Greenfield, T., & Ribbins, P. (2005). Greenfield on Educational Administration: Towards a Humane Craft. https://doi.org/10.4324/9780203973561

Kirkham, John Alan (1994) A Critical Analysis of Thomas B. Greenfield's Subjective Approach to the Field of Educational Administration in the Context of an Interdisciplinary Initiative to the Field, Drawing on Sociology of Education, Anthropology, Philosophy and Organisation Theory in General. PhD thesis, University of Glasgow.

Rizvi, F. (1994) Tom Greenfield and Educational Administration, Curriculum Studies, 2:1, 119-127. https://doi.org/10.1080/0965975940020106

Weedon, C. (1987). Feminist Practice and Poststructuralist Theory. Oxford: Basil Blackwell.

Wittgenstein, L. (1973). Philosophical InvestigationHallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. The elementary school journal, 86(2), 217-247. https://doi.org/10.1086/461445

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]