Ghanbaryan *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**

Rereading the Discourse of Educational Leadership in the Palgrave Collection (1)

Farnoush Ghanbaryan[1]*

* Correspondence:
farnooshghanbaryan@yahoo.com

1. Farhangian University, Tehran, Iran

Received: 17 September 2024

Revision: 21 November 2024

Accepted: 12 December 2024

Published online: 20 December 2024

Abstract

The present article adopts an interpretive and critical approach to examine the educational leadership perspective and its discourses as presented in The Palgrave International Handbook of Educational Leadership Discourses, edited by Fenwick W. English. This book is considered one of the prominent and comprehensive resources in the field of educational leadership and management studies. It explores the concepts and foundations of educational leadership as a form of discourse through a multidimensional and critical lens. Specifically, the book focuses on the role of metaphors, narratives, and critical discourses in shaping leadership theories and practices. It strives to provide a comprehensive picture of the complexities of educational leadership in today's world, making a significant contribution to deepening the understanding of leadership and enhancing related discourses within the field of educational leadership studies

Keyword: Palgrave Collection, Educational Leadership Perspectives, Educational Leadership Discourse, Fenwick W. English

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 2026-11-18]

Ghanbaryan *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**

بازخوانی گفتمان رهبری آموزشی در مجموعه پالگریو (۱)

فرنوش قنبریان [1]*

* نویسنده مسئول:

farnooshghanbaryan@yahoo.com

۱. دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

تاریخ دریافت: ۲۷ شهریور ۱۴۰۳

تاریخ بازنگری: ۱ آذر ۱۴۰۳

تاریخ پذیرش: ۲۲ آذر ۱۴۰۳

تاریخ انتشار: ۳۰ آذر۱۴۰۳

این نشریه توسط انتشارات آکادمی علوم منتشر می‌گردد.

چکیده:

مقاله حاضر با کاربست تفسیری و انتقادی به بررسی چشم‌انداز رهبری آموزشی و گفتمان‌های آن در **کتاب راهنمای پالگریو گفتمان رهبری آموزشی** به سردبیری **فنویک دبلیو. انگلیش**[1] می‌پردازد. این کتاب یکی از منابع برجسته و جامع در **حوزه مطالعات رهبری و مدیریت آموزشی**[2] است که با رویکردی چندبعدی و انتقادی به بررسی مفاهیم و مبانی رهبری آموزشی به عنوان نوعی گفتمان، می‌پردازد. این کتاب به طور خاص بر نقش استعاره‌ها، روایت‌ها و گفتمان‌های انتقادی در شکل‌دهی به نظریه‌ها و شیوه‌های رهبری تمرکز دارد و تلاش می‌کند تصویری جامع از **پیچیدگی‌های رهبری آموزشی** در دنیای امروز ارائه دهد، و گامی مهم در جهت تعمیق درک رهبری و تقویت گفتمان‌های مرتبط با آن در حوزه مطالعاتی رهبری آموزشی برمی‌دارد.

کلیدواژه: مجموعه پالگریو، چشم انداز رهبری آموزشی، گفتمان رهبری آموزشی، فنویک دبلیوانگلیش

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

[1] Fenwick W. english

[2] The field of educational leadership and management studies

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

مقدمه

رهبری آموزشی همواره به عنوان یکی از مؤلفه‌های حیاتی در شکل‌دهی به نظام‌های آموزشی کارآمد و تحول‌آفرین مطرح بوده است. نقش رهبران آموزشی در جهت‌دهی به فرآیند یادگیری، ایجاد انگیزه در معلمان و دانش‌آموزان، و هدایت سازمان‌های آموزشی به سوی تحقق اهداف کلان جامعه، انکارناپذیر است. با این حال، در دنیای امروز که به سرعت در حال تغییر است، رهبری آموزشی نیازمند بازاندیشی و بازتعریف است. چالش‌های متنوعی نظیر جهانی‌شدن، پیشرفت‌های بی‌سابقه در فناوری، تنوع فرهنگی، و تغییرات اجتماعی و اقتصادی باعث شده‌اند تا رهبران آموزشی با پیچیدگی‌های بیشتری مواجه شوند. در چنین شرایطی، ضرورت درک عمیق‌تر از مفهوم رهبری و گفتمان‌های مرتبط با آن بیش از پیش احساس می‌شود.کتاب راهنمای پالگریو برای گفتمان رهبری آموزشی و مدیریت که به سردبیری فنویک دبلیو. انگلیش تدوین شده است، به عنوان یکی از جامع‌ترین منابع در این حوزه، دریچه‌ای نو به روی مفاهیم و مبانی نظری رهبری باز می‌کند. این کتاب با بهره‌گیری از دیدگاه‌های انتقادی و تحلیل گفتمان، به کاوش در نقش استعاره‌ها، روایت‌ها، و مفاهیم کلیدی در شکل‌دهی به سبک‌های مختلف رهبری می‌پردازد. نویسندگان این اثر به طور خلاقانه‌ای مفاهیم انتزاعی رهبری را با مسائل عملی دنیای واقعی پیوند می‌دهند و دیدگاه‌های جدیدی را برای تفسیر و تحلیل چالش‌های مدیریتی و آموزشی ارائه می‌دهند .این مقاله با الهام از دیدگاه‌ها و رویکردهای مطرح‌شده در این کتاب، به بررسی چشم‌اندازهای نوین در رهبری آموزشی می‌پردازد. هدف اصلی، واکاوی شیوه‌هایی است که رهبران آموزشی می‌توانند با استفاده از آن‌ها، سازمان‌های خود را در مواجهه با بحران‌ها و چالش‌های مدرن هدایت کنند. در این راستا، به تحلیل مفاهیمی مانند گفتمان رهبری، رهبری تحولی، و نقش رهبری در تقویت عدالت و برابری در آموزش پرداخته خواهد شد .همچنین، این مقاله تلاش دارد به نقش ارزشمند رهبران آموزشی در ایجاد تغییرات مثبت در فرهنگ سازمانی و فرآیند یادگیری اشاره کند. این پیش‌گفتار، سرآغازی است برای کاوش در شیوه‌های نوین رهبری که نه تنها به پیشرفت سازمان‌های آموزشی کمک می‌کند، بلکه به توسعه پایدار جامعه نیز یاری می‌رساند. امید است این مقاله بتواند الهام‌بخش پژوهشگران، مدیران، و سیاست‌گذاران آموزشی در مسیر خلق نظام‌های آموزشی تحول‌آفرین و پاسخگو باشد.

در این مقاله به روش تفصیلی و انتقادی کتاب راهنمای پالگریو به بررسی چشم‌اندازهای نوین در گفتمان رهبری آموزشی پرداخته و نقش آن در توسعه و تحول نظام‌های آموزشی را مورد تحلیل قرار می‌دهد. کتاب راهنمای پالگریو با ارائه چارچوب‌های نظری و عملی متنوع، ابزاری ارزشمند برای پژوهشگران، مدیران، و سیاست‌گذاران آموزشی فراهم می‌کند تا با استفاده از دیدگاه‌های نوین، چالش‌های پیش‌رو را مدیریت کنند.

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

فنویک دبلیو. انگلیش استاد و رئیس دپارتمان رهبری آموزشی در کالج معلمان دانشگاه بال استیت از سال ۲۰۱۸ تاکنون و استاد برجسته ارشد رهبری آموزشی در دانشکده آموزش دانشگاه کارولینای شمالی در چپل هیل است. او در پنج دانشگاه دیگر به‌عنوان استاد و رئیس دپارتمان، رئیس دانشکده و معاون آموزشی فعالیت کرده است. در حوزه عملی، او به‌عنوان مدیر مدرسه متوسطه در کالیفرنیا، معاون سرپرست آموزشی در فلوریدا و مدیر کل مدارس در ایالت نیویورک خدمت کرده است. همچنین در بخش خصوصی، به مدت ۳ سال به‌عنوان مدیر/شریک در شرکت پیت، مارویک، میچل (که اکنون به KPMG Peat Marwick تغییر نام داده) در واشنگتن دی‌سی کار کرده و به‌عنوان مدیر اجرایی همکار انجمن آمریکایی مدیران مدارس در آرلینگتون، ویرجینیا فعالیت داشته است. او بیش از ۱۰ سال عضو کمیته برنامه درسی انجمن ملی مدیران مدارس متوسطه بود که در این مدت مقالات موضعی و بروشورهای متعددی منتشر کرد. سوابق انتشاراتی او شامل بیش از ۴۲ کتاب، ۳۴ فصل کتاب، ۱۸ تک‌نگاری و بیش از ۱۰۰ مقاله داوری‌شده در مجلات علمی است. او همچنین سردبیر کل آثار معتبری از جمله **راهنمای رهبری آموزشی** SAGE [1](در سال‌های ۲۰۰۵ و ۲۰۱۱)، **دانشنامه رهبری و مدیریت آموزشی** SAGE [2](۲ جلدی، ۲۰۰۶) و **مجموعه آثار عمده در رهبری و مدیریت آموزشی**SAGE [3] (۴ جلدی، ۲۰۰۹) بوده است. او نویسنده متون اخیر شامل **هنر رهبری آموزشی** [4](۲۰۰۸) و **کالبدشناسی عملکرد حرفه‌ای**[5] (۲۰۰۹) است که توسط انتشارات SAGE منتشر شده‌اند. او تحقیقات خود را در کنفرانس‌هایی نظیر **شورای دانشگاه‌ها برای مدیریت آموزشی**[6] (UCEA)، **انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا** [7] (AERA) در بخش‌های LoA، **شورای ملی استادان مدیریت آموزشی**[8] (NCPEA) که اکنون به ICPEL تغییر نام داده است، و **انجمن بریتانیایی مدیریت و رهبری آموزشی** [9] (BELMAS) و همچنین **انجمن استرالیایی پژوهش در آموزش** [10] (AARE) ارائه داده است. او به مدت ۷ سال عضو کمیته اجرایی UCEA بود و در سال ۲۰۰۷-۲۰۰۶ به‌عنوان رئیس این شورا فعالیت کرد. همچنین، دو دوره در هیئت اجرایی **شورای بین‌المللی اساتید رهبری آموزشی**[11] (ICPEL) حضور داشت و در سال ۲۰۱۲-۲۰۱۱ رئیس این شورا بود. در سال ۲۰۱۳، **جایزه افسانه زنده** [12]را از ICPEL دریافت کرد. همچنین با همکاری **رزمری پاپا**[13] به تأسیس

[1] SAGE Guide to Educational Leadership
[2] SAGE Encyclopedia of Educational Leadership and Management
[3] SAGE Collection of Major Works in Educational Leadership and Management
[4] The art of educational leadership
[5] Anatomy of professional performance
[6] Universities Council for Educational Administration (UCEA)
[7] American Educational Research Association (AERA)
[8] National Council of Professors of Educational Administration (NCPEA)
[9] British Educational Management and Leadership Association (BELMAS)
[10] Australian Association for Research in Education (AARE)
[11] International Council of Educational Leadership Professors
[12] Living Legend Award
[13] Rosemary Papa

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

سازمان رهبران آموزشی بدون مرز[1] کمک کرد .او مدرک کارشناسی و کارشناسی ارشد خود را از دانشگاه کالیفرنیای جنوبی و مدرک دکترای خود را از دانشگاه ایالتی آریزونا دریافت کرده است.

کتاب «**راهنمای پالگریو برای گفتمان رهبری آموزشی و مدیریت**»[2] به سردبیری فنویک دبلیو. انگلیش، در سال ۲۰۲۲ منتشر شده است. این کتاب با هدف افزودن **بُعدی جدید**[3] به گفتمان در حوزه رهبری و مدیریت آموزشی طراحی شده و به کاوش عمیق در مبانی و فرضیاتی می‌پردازد که ارائه‌های موضوعی بر اساس آن‌ها شکل گرفته‌اند. این رویکرد به درک بهتر مفاهیم و استعاره‌های مورد استفاده در این حوزه کمک می‌کند و از پیامدهای ناخواسته در عمل جلوگیری می‌نماید. این کتاب در یازده بخش و دارای ۱۰۱ مدخل می‌باشد.

فصل اول: رهبری آموزشی در دوران عدم اطمینان

پیتر مک لارن[4]، نویسنده این فصل، رهبری آموزشی را در دوره‌های عدم اطمینان مورد بحث قرار داده است. او اظهار می‌دارد از زمان همه‌گیری اخیر و اعتراضات جنبش «زندگی سیاه‌پوستان مهم است» در بیش از ۲۰۰۰ شهر، کاستی‌های جدی سرمایه‌داری نئولیبرالی در تأمین نیازهای اساسی آمریکایی‌ها آشکارتر شده است. ما در وضعیتی از آشفتگی یکپارچه زندگی می‌کنیم که با حمله به ساختمان کنگره توسط شورشیانی با ذهنیت توطئه‌آمیز که سعی در لغو یک انتخابات مشروع داشتند، تشدید شده است. در دهه‌های اخیر، فضای عمومی ما به واسطه الگوریتم‌های دیجیتال مخرب که اکنون فرهنگ سیاسی ما را تعریف می‌کنند و خود را به‌صورت دموکراسی پنهان کرده‌اند، به شکاف و تفرقه کشیده شده است. ما این فرهنگ سیاسی را با نام «شبکه‌های اجتماعی» می‌شناسیم. الگوی غالب علم مدرن که مبتنی بر نگاه الگوریتمی است، می‌تواند از دیدگاه فلسفه‌ای به چالش کشیده شود که بر پایه هستی و شدن استوار است؛ فلسفه‌ای که بر این باور است که انسان‌ها موجوداتی ناتمام هستند که در جستجوی انسانیت خود به سر می‌برند و همان‌طور که «پائولو فریره» می‌گوید، مأموریت وجودی ما این است که به انسانی کامل‌تر تبدیل شویم. اما اگر این فناوری‌های دیجیتال آزادانه و بدون محدودیت عمل کنند، حقیقت را وارونه می‌کنند و دائماً واقعیت را برای بخش‌های خطرناک و واکنشی جامعه که گرفتار توهمات توطئه‌آمیز هستند و از حقیقت می‌ترسند، بازسازی می‌کنند .شبکه‌های اجتماعی به‌گونه‌ای طراحی شده‌اند که محتوایی را در اولویت قرار دهند که کاربر احتمالاً آن را ایدئولوژیک و به‌شدت جذاب بیابد. این پروپاگاندای

[1] Educational Leaders Without Borders
[2] Palgrave's Guide to Educational Leadership and Management Discourse
[3] A new dimension
[4] Peter McLaren

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

دیجیتال، نگرانی‌هایی را برانگیخته است که اخبار ساختگی که عمداً اطلاعات نادرست را در پلتفرم‌های آنلاین منتشر می‌کند، مشروعیت فرآیند دموکراتیک و اقتدار علم، از جمله علوم اجتماعی را تضعیف می‌کند. این پلتفرم‌ها اکنون یک اکوسیستم رسانه‌ای به‌شدت پراکنده ایجاد کرده‌اند که کاربران می‌توانند از میان وب‌سایت‌های مختلف عناصری را انتخاب کنند که کاملاً با گرایش‌های سیاسی شدیدشان همخوانی داشته باشد.

در دنیایی که ماشین سرمایه‌داری بی‌وقفه به پیش می‌رود، مصرف روزمره اطلاعات دیجیتال، اغلب بدون توجه به اختلافات بنیادین در جریان است. در عصری که الگوی فکری حاکم بر وجود ما تا حد زیادی بر رقابت تقلیدی و استعاره‌ای مبتنی بر تصاحب استوار است، سیاست‌های مرتبط با مسئولیت اخلاقی در تصمیم‌گیری‌های روزمره کم‌رنگ شده‌اند. **رهبران آموزشی**[1]، در این فضای پرتنش میان نیروهای راست‌گرای مبتنی بر ترس و ناامیدی و گفتمان حذف‌گرایانه «فرهنگ لغو» در جناح چپ، در مؤسسات آموزش عالی با چالش‌های جدی مواجه‌اند. این مؤسسات از یک سو درگیر وسواس بر رتبه‌بندی و ظاهر هستند و از سوی دیگر متعهد به کشف حقیقت و کمک به تحقق عدالت و پاسخگویی هستند. در چنین محیطی، **حرکت انتقادی مطالعات انتقادی**[2]، همچون موهایی درهم در سینک آشپزخانه گیر کرده و متوقف به نظر می‌رسد. **فرهنگ مبتنی بر تصاحب**[3]، خشونت و زوال خود را از طریق تبلیغات دیجیتال گسترش داده است، فضایی سرشار از فریب و تهاجم، با تئوری‌های انتزاعی و صداهای مصنوعی ایجاد کرده است؛ درست در نقطه‌ای که **آموزش انتقادی** و **مطالعات رهبری**[4] به تعامل نیاز دارند. در **کهکشان تکنولوژیک**[5] ما که مملو از گرایش‌های مصرف‌گرایانه و **فلسفه‌های فرسوده**[6] است، اصول اخلاقی منطبق با اهداف درونی فرد به تراژدی‌ای تبدیل شده‌اند که تحقق آن ناممکن به نظر می‌رسد .تلاش‌ها برای ترویج سیاستی مبتنی بر حقیقت در فرهنگی که مملو از فریب است، تا کنون نتایج دلخواهی نداشته است. بسیاری به دانشگاه‌ها چشم دوخته‌اند تا رهبری فکری قوی و روشنی در این دموکراسی پرآشوب ارائه دهند. اما با نادیده گرفتن **داده‌های ناراحت‌کننده**[7]، بازی با **کلمات مدیریتی**[8] برای ارتقای برند، و فرار از **پاسخگویی اداری**[9]، دانشگاه‌ها به مسیری در جهت **مدیریت نئولیبرال**[10] و **رقابت مبتنی بر معیارها**[11] کشیده شده‌اند .دانشگاه‌ها

[1] Educational leaders
[2] Critical movement Critical studies
[3] Culture based on appropriation
[4] Critical Education and Leadership Studies
[5] Technological Galaxy
[6] Outdated philosophies
[7] Disturbing data
[8] Management words
[9] Administrative accountability
[10] Neoliberal management
[11] Criteria-based competition

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

به وعده‌های خود عمل نکرده‌اند. اهداف متعالی نظیر **آموزش برای حقیقت**[1]، **برابری** و **روشنگری**[2] و تلاش برای رفع بی‌عدالتی‌های اجتماعی قدیمی در محیط دانشگاهی، در عمل محقق نشده‌اند، زیرا این اهداف بازتاب **جامعه سرمایه‌داری نژادمحور**[3] است که خود دانشگاه‌ها در آن قرار دارند. این تناقض تلخ، چیزی است که به «**برنامه درسی پنهان**»[4] تعبیر می‌شود. درحالی‌که دانشگاه‌ها ادعای **آزادی ذهن**[5] دارند، زبانی را تحمیل می‌کنند که تحقق این اصول را غیرممکن می‌سازد .به عبارت دیگر، دانشگاه‌ها نمی‌توانند اهداف خود را عملی کنند و در عین حال به‌عنوان نهادی تحت ساختار سرمایه‌داری، نژادپرستی نهادی و مردسالاری به حیات خود ادامه دهند. بنابراین، آنها مجبور به تکرار وعده‌هایی هستند که نمی‌توانند به آن‌ها عمل کنند. دانشگاه‌ها به نهادهایی تبدیل شده‌اند که از **خود تغذیه**[6] می‌کنند و به **خودفریبی**[7] وابسته شده‌اند. با تحمیل وام‌های سنگین به دانشجویان و پرداخت حقوق ناچیز به اساتید قراردادی، دانشگاه‌ها مفاهیمی را اجباری می‌کنند که در دنیای عملی قابل اجرا نیستند .دانشمندان و فعالان در حوزه مطالعات رهبری اغلب به فیلسوفانی مانند پائولو فریره روی آورده‌اند تا بر موانع پیش روی معلمان در جامعه‌ای که با شکاف‌های عمیق نژادی، طبقاتی و جنسیتی مواجه است، غلبه کنند. فریره همیشه به وجود طبقات اجتماعی اعتراض داشت و از نابرابری‌های اقتصادی که برخی را در ثروت و برخی را در فقر نگه می‌دارد، انتقاد می‌کرد. او این مسائل را نه‌تنها در نظریه، بلکه از تجربه زندگی شخصی خود، به‌ویژه در دوران رکود بزرگ ۱۹۲۹، لمس کرده بود. خانواده او به فقر کشیده شد و او تحقیر و رنجی را که والدینش به دلیل این شرایط تجربه کردند، مشاهده کرد.

تلاش‌های خانواده فریره برای تأمین معاش، او را با «**فرهنگ سکوت**»[8] آشنا کرد؛ فرهنگی که موجب بازتولید اجتماعی بین‌نسلی شد و بسیاری از برزیلی‌ها و فرزندانشان را به زندگی در فقر محکوم کرد. اما در طی دهه‌ها، فریره توانست به فقرا، **الگویی اخلاقی، وجودشناسانه، معرفت‌شناسانه** و **آموزشی**[9] ارائه دهد که آن‌ها را در مبارزه برای رهایی و دستیابی به حق زندگی با کرامت، یاری کند. این **الگو مبتنی بر مشارکت در آموزش**[10] است و گامی مهم در جهت تغییر نظام استثمار طبقاتی به شمار می‌آید؛ نظامی که امتیازات را برای اقلیتی حفظ می‌کند و هزینه آن را بر اکثریت تحمیل می‌نماید.

[1] Education for Truth
[2] Enlightenment
[3] Race-based capitalist society
[4] Hidden curriculum
[5] Freedom of mind
[6] Self-feeding
[7] Self-deception
[8] Culture of Silence
[9] An ethical, ontological, epistemological, and educational model
[10] Participation-based model in education

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

رویکرد هم‌نیتی[1] که در تعلیم و تربیت فریره وجود داشت، به ایجاد مشارکت‌هایی بین معلمان و دانش‌آموزان منجر شد؛ مشارکت‌هایی که در آن معلم و دانش‌آموز با **تعاملات دیالوگ‌محور**[2] در مورد «**کلمه**»[3] و «**جهان**»[4]، فهم مشترکی از واقعیت می‌ساختند. این کنش‌های مشترک دانستن با هدف انحنای مسیر «**قوس جهان اخلاقی**»[5] انجام می‌شد؛ قوسی که به خودی خود به سوی عدالت خم نشده و نیازمند تلاش ماست. این همان هدف **آموزش انتقادی**[6] است که در رهبری فریره در حوزه آموزش عدالت اجتماعی برجسته است. توانایی درک این قوس از طریق وجدان و تلاش برای هدایت آن به سمت عدالت و عمل انقلابی است.

فریره، مفهومی عملی از عدالت به ما ارائه می‌دهد؛ عدالتی برای میلیون‌ها انسانی که تحت ستم ایدئولوژی‌ها، افسانه‌ها، دروغ‌ها، ترتیبات سیاسی- اجتماعی، روابط اجتماعی مبتنی بر تولید سرمایه‌داری و کلیشه‌های تأییدکننده خود قرار دارند. برخی از رهبران آموزشی او را بسیار تندرو می‌دانند و برخی دیگر او را به اندازه کافی تندرو نمی‌دانند اما آثار او در لحظات تاریخی مهم، از جمله بحران‌هایی نظیر همگیری جهانی و جدایی سیاسی ملت‌ها، اهمیت ویژه ای پیدا می‌کند.

در حالی که بحث‌های نظری گسترده به موضوعاتی مانند **طبقه اجتماعی، سازه‌گرایی، پست‌مدرنیسم، نقد پسااستعماری، رهبری دموکراتیک**[7] در مقابل **رهبری توزیعی** و **ذهن‌آگاهی**[8] می‌پردازند، کتاب **گفتمان رهبری آموزشی و مدیریت**[9]، با استفاده از **گفتمان فریره ای**[10]، به شکلی پیش‌نگرانه وضعیت‌های محدودکننده‌ای را آشکار می‌سازد که مانع از **قصدگرایی رهبران آموزشی**[11] معاصر و توانایی آنها برای تعامل کامل با تاریخ می‌شوند. با این حال، نویسندگان این کتاب، عنصری را به بحث وارد می‌کنند که فریره آن را «**امکان‌پذیری آزمون‌نشده**»[12] نامیده است؛ عنصری کاتالیزور در ساخت امید و کشف راه‌حل‌های جدید و خلاقانه که می‌توانند تغییرات اجتماعی قابل توجهی را برای بهبود بشریت به ارمغان آورند. این ویژگی است که راهنمای پالگریو درباره گفتمان رهبری و مدیریت آموزشی را به منبعی اساسی برای مطالعات رهبری معاصر در این دوران نامطمئن تبدیل کرده است.

[1] co-intentionality
[2] Dialogue-oriented interactions
[3] Word
[4] World
[5] The arc of the moral universe
[6] Critical education
[7] Social class, constructivism, postmodernism, postcolonial critique, democratic leadership
[8] Distributed Leadership and Mindfulness
[9] Educational Leadership and Management Discourse
[10] Freire's discourse
[11] Intentionality of educational leaders
[12] Untested feasibility

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

فصل دوم : در مورد لنز فوکویی

از نگاه مطالعات ریچارد نیشه[1]، به بررسی مفاهیم **باستان‌شناسی** و **گفتمان**[2]، به‌عنوان جنبه‌های محوری **روش میشل فوکو**[3] می‌پردازد و در نظر دارد که چگونه می‌توان از این مفاهیم برای مطالعه رهبری آموزشی استفاده کرد. آثار فوکو به‌طور فزاینده‌ای برای درک و تحلیل مسائل مختلف مرتبط با رهبری آموزشی به کار گرفته شده‌اند. بااین‌حال، نوشته‌هایی که به‌جای استفاده سطحی از مفاهیم فوکو، از روش‌های او بهره گرفته باشند، کمتر دیده می‌شوند. در این فصل، بررسی می‌شود که چگونه می‌توان از روش‌های فوکو برای مطالعه رهبری آموزشی استفاده کرد تا فرضیات نادیده‌گرفته‌شده و پنهان درباره رهبری به‌طور انتقادی مورد پرسش قرار گیرند و رویکردهای جدید و واقعاً متفاوتی برای نظریه‌پردازی در این حوزه توسعه یابند. استدلال می‌شود که قدرت **گفتمان فوکو**[4] کمتر در کاربرد مستقیم مفاهیم او نهفته است و بیشتر در روش‌شناسی نوآورانه او در نوشتارها و پژوهش‌های آرشیوی‌اش قرار دارد، که می‌تواند بینش‌ها و درک‌های جدیدی درباره **شکل‌گیری دانش در زمینه رهبری آموزشی**[5] ارائه دهد.

پژوهشگران اغلب به استفاده از **رویکرد فوکویی**[6] در تحقیقات یا تحلیل‌های خود اشاره می‌کنند. این معمولاً شامل بهره‌گیری از مفاهیم فوکویی (مانند **قدرت انضباطی**[7] و **حکمرانی**[8]) و اعمال آن‌ها بر یک مسئله، حوزه یا مشکل خاص است. در واقع، خود فوکو نیز درباره تمایل به این که دیگران از کتاب‌ها و ایده‌های او به‌عنوان **"جعبه‌ابزار"**[9] استفاده کنند (افارل[10]، ۲۰۰۵) نوشته است. هرچند استفاده از ایده‌های او به این شیوه مشکلی ندارد، همان‌طور که بسیاری از پژوهشگرانی که در ابتدای این فصل به آن‌ها اشاره شد انجام داده‌اند، اما این شیوه ممکن است برای کسانی که با آثار فوکو آشنایی کافی ندارند، این تصور را ایجاد کند که الگویی مشخص برای پیروی وجود دارد. این برداشت نادرست است و به پیچیدگی‌های استفاده از آثار فوکو به‌صورت کاربردی می‌افزاید.

در ادامه، تعدادی از **"اصول پایه"**[11] که توسط **کلر اوفارل**[12] ارائه شده‌اند، آمده است. این اصول باید هنگام تلاش برای به‌کارگیری آثار فوکو با دقت مورد توجه قرار گیرند:

[1] Richard Niesche
[2] Archaeology and discourse
[3] Michel Foucault's method
[4] Foucault's discourse
[5] Knowledge formation in the field of educational leadership
[6] Foucault's approach
[7] Disciplinary power
[8] Governance
[9] Toolbox
[10] O'Farrell
[11] Basic principles
[12] Claire O'Farrell

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

۱- اولین فرضی که فوکو مطرح می‌کند این است که امکان تولید و توصیف همه دانش و فرهنگ انسانی به شیوه‌ای منظم وجود دارد. اما در عین حال، تلاش‌های انسانی برای ایجاد نظم همواره محدود بوده و در حاشیه‌ها در حال فروپاشی است. تمامی اشکال نظم باید در هر فرصتی به چالش کشیده شوند تا مردم بفهمند چرا نظم‌های کنونی وجود دارند و بازتاب کنند که آیا این نظم‌ها باید تغییر کنند یا خیر.

۲- بهترین ابزار برای بررسی و برچیدن نظم‌های موجود، تاریخ است. هر عمل، ایده و ترتیب انسانی در زمان وجود دارد: همه چیز آغاز و پایانی دارد. هیچ جنبه‌ای از وجود انسانی از تاریخ فرار نمی‌کند.

۳- فوکو به‌طور مداوم بر این باور است که **حقیقت**[۱]، یک **مقوله تاریخی**[۲] است. این مفهوم به‌ویژه در تاریخ غرب اهمیت خاصی داشته است، تاریخی که به‌ویژه از **عصر روشنگری**[۳] به این سو با تقابلی میان دو روش متضاد برای دسترسی به حقیقت مشخص شده است. از یک سو، **"روش عقلی"**[۴] یا **"روش علمی"**[۵] وجود دارد که از زمان **دکارت**[۶] برتری یافته است و از سوی دیگر، یک روش قدیمی‌تر که شامل دگرگونی معنوی و تجربه‌های حدی است. فوکو در طول دوران کاری خود به روش‌های مختلف به این تقابل پرداخته و همواره طرفدار **رویکرد غیر دکارتی**[۷] بوده است.

۴- فوکو معتقد است که دانش همواره توسط عوامل سیاسی، اجتماعی و تاریخی شکل می‌گیرد – یعنی توسط **"قدرت"**[۸] در جوامع انسانی. لذا بررسی رابطه بین دانش و عواملی که آن را تولید و محدود می‌کنند، ضروری است.

۵-سرانجام، از دیدگاه فوکو، **عدالت اجتماعی**[۹] یک **ملاحظه اخلاقی اساسی**[۱۰] است که نیازمند توجه، بررسی و اقدام مداوم است.

زبان[۱۱]، یک عنصر مهم در این فرآیند است، اما فوکو در زمینه‌هایی مانند زندان‌ها، سلامت، جنسیت و جنون، به تأثیرات قدرت پرداخت. اصطلاح «**کنش‌های گفتمانی**»[۱۲] تلاش می‌کند تا به‌جای باقی ماندن در سطحی انتزاعی‌تر، **کارکردهای گفتمان**[۱۳] را

[1] Truth
[2] Historical category
[3] Age of Enlightenment
[4] Rational method
[5] Scientific method
[6] Descartes
[7] Non-Cartesian approach
[8] Power
[9] Social justice
[10] Basic ethical consideration
[11] Language
[12] "Discursive Actions"
[13] Functions of discourse

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

دقیق‌تر بررسی کند، فوکو به طور مفصل به این تجلیلات تاریخی گفتمان پرداخته است و بیان می‌کند که باید آن‌ها صورت تاریخی مطالعه شوند، نه اینکه به‌صورت تجویزی در نظر گرفته شوند. به همین دلیل فوکو گفتمان‌ها را «**ردپاهای کلامی به‌جا مانده از تاریخ**»[۱] نیز توصیف کرده است (افارل، ۲۰۰۵). اتخاذ مفهوم **رهبری آموزشی به‌عنوان شکلی از گفتمان یا گفتمان‌های چندگانه**[۲] می‌تواند بی‌ثباتی و ناپیوستگی را به این مفهوم و مفروضات و درک‌های کلی آن وارد کند. ازاین‌رو، چنین ردیابی تاریخی‌ای نشان می‌دهد که چگونه برخی از ایده‌ها، مفاهیم و رویکردها در زمان‌های مختلف بر دیگران ارجحیت یافته‌اند. متفاوت از شکل‌گیری یک **تاریخ پیوسته**[۳]، این روش، بر رهبری به‌عنوان یک **اثر گفتمانی**[۴] (لینگراد، ۲۰۰۳) تأکید دارد، تا **ساختار و تأثیرات گفتمان**[۵] یا **میدان گفتمانی رهبری آموزشی**[۶] را نشان دهد.

گفتمان رهبری آموزشی[۷] نه بر اساس تغییر ماهیت آن، بلکه **تحت شرایط خاصی**[۸] وجود دارد. این گفتمان، به مجموعه‌ای از روابط پیچیده وابسته است که در زمان و مکان مشخصی رخ می‌دهد. **تحلیل گفتمان**[۹]، بیشتر به آشکارسازی این روابط اهمیت می‌دهد تا حقیقت مطلق گفتمان یا شناسایی یک موضوع ثابت. هدف این نیست که موضوعات را بر اساس **بنیان‌های بنیادین**[۱۰] تعریف کنیم، بلکه این است که آنها را با مجموعه‌ای از قواعد مرتبط کنیم که به آنها اجازه می‌دهند به‌عنوان موضوعاتی در گفتمان شکل بگیرند و شرایط ظهور تاریخی خود را فراهم کنند (فوکو، ۲۰۰۲). با بازگرداندن این ایده به حوزه رهبری آموزشی، هدف، یافتن تعریفی ثابت از رهبری، کشف حقیقت مطلق آن، یا ایجاد مدل جدیدی نیست، بلکه بررسی نحوه شکل‌گیری آن به‌عنوان گفتمان است: قوانین شکل‌گیری آن، آنچه گفته می‌شود، زمان و مکان گفتن آن، و اثرات عمدی و غیرعمدی آن. این رویکرد به مفهوم‌سازی و مسئله‌سازی مرتبط است و از روش‌ها یا موضوعات کلیدی تحقیقات فوکو تبعیت می‌کند، که با سایر اشکال پژوهش متفاوت است. **رویکرد فوکویی به تحلیل رهبری آموزشی**[۱۱] به دنبال تعریف آن، توسعه مدل‌های جدید یا ارائه راه‌حل (معمولاً تحت عنوان بهترین شیوه‌ها) نیست، بلکه هدف آن بررسی شکل‌گیری این مفهوم به‌عنوان یک گفتمان است .برای انجام چنین تحلیلی، پرسش‌های کلیدی مورد نیاز است. از نظر فوکو، این پرسش‌ها به **"شیوه‌های اعلامی"**[۱۲] مرتبط هستند. منظور فوکو از

[1] Verbal Traces Left Behind in History
[2] Educational leadership as a form of discourse or multiple discourses
[3] Continuous history
[4] Discursive effect
[5] The structure and effects of discourse
[6] Discursive field of educational leadership
[7] Educational Leadership Discourse
[8] Under certain conditions
[9] Discourse analysis
[10] Fundamental foundations
[11] A Foucauldian Approach to the Analysis of Educational Leadership
[12] Declarative methods

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

این مفهوم، نقشی است که بیانیه‌ها در گفتمان ایفا می‌کنند و روابط پیچیده‌ای را ضمنی می‌سازند، یا به تنوع و تکثیر گفتمان کمک می‌کنند به‌جای اینکه به سمت یک موضوع یا کل واحد حرکت کنند. فوکو برای بررسی شکل‌گیری این شیوه‌ها، مجموعه‌ای از پرسش‌ها را ارائه می‌دهد: چه کسی سخن می‌گوید؟ چه کسی حق استفاده از این نوع زبان را دارد؟ چه کسی صلاحیت انجام این کار را دارد؟ منشأ نهادی این گفتمان چیست؟ جایگاه سوژه در ارتباط با گروه‌های مختلف موضوعات کجاست (فوکو، ۲۰۰۲)؟

این پرسش‌ها نمونه‌هایی از شیوه تحلیل فوکو در بررسی گفتمان و **ساختارهای گفتمانی**[1] هستند. در حالی که این پرسش‌ها به‌طور خاص در حوزه رهبری آموزشی به‌کار گرفته شده‌اند (مانند تحقیقات نیشه و گولت، ۲۰۲۰؛ نیشه و تامسون، ۲۰۱۷)، کاربرد گسترده‌تری نیز دارند و می‌توان آنها را در بسیاری از حوزه‌ها مورد توجه قرار داد. توجه به این پرسش‌ها در شکل‌گیری گفتمان اهمیت دارد. برای مثال، فوکو به نقش پزشک در شکل‌گیری گفتمان پزشکی اشاره می‌کند. پزشک، جایگاه و وضعیت ویژه‌ای در اعلام و ادعای گزاره‌های پزشکی دارد. جایگاه ویژه پزشک به‌وضوح در دوران اخیر، مانند همه‌گیری کووید-۱۹، نمایان شد؛ جایی که نظرات متخصصان اپیدمیولوژیست در تدوین سیاست‌ها و راهبردهای مقابله با بیماری بسیار اهمیت یافت. بنابراین، این‌که چه کسی سخن می‌گوید، برای شکل‌گیری گفتمان بسیار مهم است. افزون بر این، **منشأ نهادی**[2] که فرد از آنجا سخن می‌گوید نیز اهمیت دارد.

گفتمان، همچنین در ارتباط با جایگاه **سخن‌گو**[3] اهمیت دارد. این موضوع به‌ویژه برای دانشگاهیان از نظر جایگاه نهادی‌شان در یک دانشگاه یا سازمان پژوهشی خاص برجسته است. مجموعه‌ای از سلسله‌مراتب، صلاحیت‌ها، ثبت‌ها، پاسخگویی‌ها و منابع اعتبارسنجی وجود دارندکه پشتوانه فرد سخن‌گو از یک نهاد هستند. سومین پرسشی که فوکو مطرح می‌کند به فاصله یا رابطه‌ای اشاره دارد که فرد به‌عنوان **سوژه سخن‌گو**[4] با حوزه یا گروه موضوعات دارد. به‌عنوان یک **سوژه پرسش‌گر**[5]، شنونده، مشاهده‌گر و بیننده، لازم است نوعی بی‌طرفی نسبت به موضوعات یا مسائل حفظ شود یا دست‌کم این بی‌طرفی قابل مشاهده باشد تا نظرات وی مورد احترام و ارزش قرار گیرند. در ادامه این پرسش‌ها در کتاب **دیرینه شناسی دانش**[6]، فوکو به توضیح شکل‌گیری مفاهیم و استراتژی‌ها به‌عنوان عناصر کلیدی در شکل‌گیری تاریخی گفتمان می‌پردازد. او این کار را با محدود کردن بیشتر دامنه تحلیل به **"بیانیه"**[7] انجام می‌دهد که آن را **"اتم گفتمان"**[8] می‌نامد(فوکو، ۲۰۰۲). یا "آن چیزی که امکان وجود گروهی از نشانه‌ها را فراهم

[1] Discourse structures
[2] Institutional origin
[3] Spokesperson
[4] Speaking subject
[5] Interrogative subject
[6] Archaeology of knowledge
[7] Statement
[8] Atom of discourse

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

می‌آورد و قواعد یا شکل‌های آنها را نمایان می‌سازد". بدون ورود به جزئیات **زبان‌شناسی ساختاری**[1]، برای فوکو مهم است که در سطح بیانیه توضیح دهد گفتمان چگونه شکل می‌گیرد "و قواعد شکل‌گیری آن چیست. این همان سطحی است که گفتمان در آن عمل می‌کند و باید تحلیل شود تا ابزارهای انتقادی لازم برای **تحقیقات دیرینه‌شناسی**[2]، که فوکو بیشتر به‌خاطر آنها شناخته می‌شود، فراهم آید. این عنصر به نظر می‌رسد در بسیاری از استفاده‌های جزئی از آثار فوکو یا در انجام تحقیقات دیرینه‌شناسی یا **تبارشناسی**[3] وجود ندارد .مطالعات بسیاری از مفاهیم فوکو بهره گرفته‌اند، اما معدودی از آنها رویکرد واقعی او را در سایر حوزه‌ها یا رشته‌ها به کار برده‌اند. نکته این نیست که مطالعات بیشتری باید از فوکو استفاده کنند، بلکه مطالعاتی که از فوکو استفاده می‌کنند، باید "**فوکوئی‌تر**"[4] باشند و صرفاً به افزودن مفاهیم فوکو اکتفا نکنند.

پس این همه چه ارتباطی با رهبری آموزشی دارد؟ به طور قابل بحث، اگر منظور از رهبری آموزشی، صرفاً بهبود و اثربخشی مدارس و رویکردهای ابزاری‌تر به رهبری آموزشی باشد، شاید ارتباط چندانی نداشته باشد. با این حال، همانطور که در رویکرد و روش‌های فوکو توضیح داده شده است، اگر هدف از مطالعه، فهم چگونگی شکل‌گیری حوزه‌های دانش مانند اثربخشی و بهبود مدارس از منظر تاریخی و نحوه شکل‌گیری گفتمان‌ها، ترکیب‌های گفتمانی و میادین بیانی باشد که از بیانات خاصی استفاده می‌کنند، در این صورت ایده‌های فوکو ممکن است چیزی اساسی برای ارائه داشته باشند که در آن زمینه‌ها به بررسی این‌که چگونه این حوزه‌های دانش و ترکیب‌ها به وضعیت کنونی خود رسیده‌اند بپردازند.

می‌توان از **رویکردهای فوکویی** برای تحلیل هر یک از این تاریخ‌های فکری بهره گرفت تا بررسی شود که گفتمان‌های مرتبط چگونه ظهور کرده‌اند، تحت چه قواعد و شرایطی شکل گرفته‌اند، و چگونه به وضعیتی که اکنون در آن هستیم رسیده‌اند. به عبارت دیگر، این تحلیل می‌تواند به **شکل‌گیری تاریخ اکنون در رهبری آموزشی**[5] بپردازد. با این حال، آنچه کمتر مورد مطالعه قرار گرفته، شرایط گسترده‌تر یا محیطی است که گفتمان‌های رهبری آموزشی در آن ظهور پیدا می‌کنند. به جای تحلیل مستقیم موضوعات رهبری، می‌توان شکل‌گیری گفتمان رهبری را در بستر حرکت اخیر نولیبرالیسم به سمت آموزش و رهبری آموزشی تحلیل کرد. گفتمان رهبری آموزشی در عصر نولیبرالیسم، همان‌طور که در ابتدا گفته شد، پژوهشگران متعددی از روش‌ها و مفاهیم فوکو در حوزه رهبری آموزشی استفاده کرده‌اند. با این حال، به نظر می‌رسد در حال حاضر تنش‌هایی در این زمینه وجود دارد، زیرا تأثیرات نولیبرالیسم بر سیاست‌های آموزشی و اصلاحات (که طی چند دهه گذشته نیز وجود داشته) همچنان نیرویی قانع‌کننده

[1] Structural linguistics
[2] Archaeological research
[3] Genealogical
[4] Fouquet's
[5] Shaping History Now in Educational Leadership

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

است. اگر شکل‌گیری گفتمان باید در زمان وقوع آن و در بستر اجتماعی، فرهنگی و سیاسی مورد بررسی قرار گیرد (بکمور[1]، ۱۹۹۹) برای درک گفتمان رهبری آموزشی، لازم است بافت‌ها و زمینه‌هایی که این گفتمان نه تنها با آنها تقاطع دارد، بلکه از آنها شکل می‌گیرد، بررسی شوند. بررسی تأثیر نولیبرالیسم بر رهبری آموزشی برای تحلیل رهبری آموزشی به‌عنوان گفتمان در عصر تأثیرات نولیبرالی، باید تاریخچه نولیبرالیسم، تاریخچه رهبری آموزشی، ساختارهای گفتمانی، زمینه سیاست‌گذاری‌ها و اصلاحات را نیز مطالعه کرد. این کار اهمیت بسیاری دارد، زیرا اساس بسیاری از آنچه امروزه به‌عنوان رهبری آموزشی مطرح می‌شود را شکل می‌دهد. این مسئله نه تنها به کسانی که در موقعیت‌های رهبری در محیط‌های آموزشی هستند مربوط است، بلکه شامل پژوهشگرانی که در این حوزه فعالیت می‌کنند نیز می‌شود. در حالی که پژوهشگران رهبری آموزشی اغلب بر اهمیت بافت و زمینه در تعریف عملکرد رهبری تأکید می‌کنند، معمولاً در ادامه به سمت نسخه‌پیچی و تجویز نحوه انجام کارها می‌روند. این مسئله نه تنها از جنبه‌های مختلف چالش‌برانگیز است، بلکه نشان‌دهنده رویکردی محدود به مقوله **بافت**[2] است که غالباً تنها به مدرسه یا سیستم مدرسه محدود می‌شود. آنچه در رهبری آموزشی کمتر مورد تحلیل و درک قرار گرفته، اما در سیاست‌گذاری آموزشی و جامعه‌شناسی آموزش بهتر نظریه‌پردازی شده است، این است که چگونه رهبری از طریق گفتمان نولیبرال خاصی شکل می‌گیرد. نمونه‌ای از تأثیر نولیبرالیسم بر رهبری آموزشی برای مثال، نقش **خودمختاری مدارس و رهبری**[3] در این زمینه قابل توجه است. تغییر به سمت **مدارس خودمختار**[4]، تأثیرات عمیقی بر مفهوم رهبری آموزشی و نحوه جایگاه‌سازی و ساخت آن در اسناد سیاست‌گذاری و گفتمان‌های آکادمیک داشته است.

روزهای ابتدایی **مدیریت مبتنی بر مدرسه**[5] که توسط کالدول (۱۹۸۸) معرفی شد، نمونه‌ای است که نشان می‌دهد چگونه تغییرات سیاستی تحت تأثیر نولیبرالیسم، گفتمان رهبری آموزشی را به سمت نسخه‌های خاصی از رهبری سوق داده و دیگر نسخه‌ها را محدود کرده است.

باستان‌شناسی رهبری آموزشی[6] به‌عنوان یک **میدان اعلامی رهبری آموزشی**[7] در طول زمان تحت تأثیر گفتمان‌های مختلف تغییر کرده است. در گذشته، تمرکز بر **رهبری تحول‌آفرین**[8] بود، اما اخیراً **رهبری توزیعی**[9] مورد توجه قرار گرفته است، با این

[1] Blackmore
[2] Texture
[3] School autonomy and leadership
[4] Autonomous schools
[5] School-Based Management
[6] The archaeology of educational leadership
[7] Educational Leadership Declaration Square
[8] Transformational Leadership
[9] Distributed leadership

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

پذیرش که وظایف رهبری برای یک فرد (مانند مدیر مدرسه) بسیار سنگین است. همچنین، رهبری آموزشی نیز به‌تدریج به سمت مفهوم "**رهبری سیستمی**"[1] حرکت کرده که در **سیستم‌های مدرسه‌ای خودمختار**[2] بیشتر به آن توجه می‌شود (مانند گزارش دپارتمان آموزش نیو ساوت ولز، ۲۰۲۰). با این حال، در پشت این گفتمان‌های رهبری، عواملی مانند فشار کاری، سلامت و توازن زندگی-کار، مسئولیت‌پذیری‌های محدودکننده، سیاست‌های انتخاب مدرسه و رقابت، و بارهای اداری سنگین وجود دارند این عوامل در حال شکل‌دهی به رهبری آموزشی هستند و اغلب در تضاد با گفتمان‌های آکادمیک رسمی و خواسته‌های رهبران مدارس در خصوص نقش‌های مورد انتظارشان قرار می‌گیرند. این فضاها، جایی که گفتمان‌ها شکل می‌گیرند و بر موضوعاتی که درباره آن صحبت می‌کنند اثر می‌گذارند، نیازمند بررسی و تحلیل بیشتری هستند.

فصل سوم: تاریخ تفکر رهبری

اسکات ایکات[3] در مقاله ای تحت عنوان" **تاریخ تفکر رهبری**" مفروضات رویکردهای اصلی (صفت‌محور، هم‌تعیین‌کننده، تلفیقی، رابطه‌محور) به مدیریت و رهبری آموزشی و تأثیرات آن‌ها را روشن می‌کند و اینگونه بیان می‌کند که در حال حاضر، "رهبری" موضوع اصلی در رهبری آموزشی است، اما همیشه این‌طور نبوده است. در گذشته، مدیریت و اداره آموزشی محوریت داشتند. برای مرور تاریخ این حوزه، معمولاً تغییرات نام‌ها به ترتیب زمانی و انواع مختلف رهبری (مثل رهبری آموزشی، تحول‌آفرین یا خدمت‌محور) بررسی می‌شود. اگرچه این روش می‌تواند مقدمه‌ای مفید باشد، اما به‌طور غیرانتقادی فرض می‌کند که رهبری، مدیریت و اداره امور کاملاً از هم جدا هستند.

سرآغاز مدیریت و رهبری آموزشی به‌عنوان یک حوزه تحقیقاتی، بر حل مسئله عملی سازماندهی آموزش در مقیاس بزرگ استوار بود. در این فرآیند، جداسازی عمل سازماندهی آموزش از خود فرایند آموزش امری ساده بود. از زمان شکل‌گیری این حوزه، این جداسازی مشکلات و در عین حال امکانات بسیاری را برای آن به وجود آورده است . در طول تاریخ مشارکت‌های بزرگ و تحولاتی که در تفکر رهبری ایجاد شده‌اند، اغلب از خارج این حوزه نشأت گرفته‌اند. بسیاری از اساتید اولیه این رشته پیشینه‌هایی خارج از آموزش داشته‌اند نگاه کنید به(بتس[4]، ۲۰۱۰) جنبش نظریه تا حد زیادی واکنشی به مسئله اعتبار در آکادمی گسترده‌تر بود و حتی مداخله گرینفیلد با بحث‌های گسترده‌تری در جنگ پارادایم‌ها هم‌راستا بود. حتی فراخوان‌هایی برای "بازگرداندن آموزش به رهبری آموزشی" اغلب چیزی بیش از اقتباس ایده‌ها، مفاهیم و منابع توضیحی از خارج از این حوزه نبوده‌اند .سختی در ایجاد یک پویایی

[1] Systemic leadership
[2] Autonomous school systems
[3] Scott Eacott
[4] Bates

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

دانش متمایز، معمولاً به‌عنوان یک نقطه‌ضعف تصور می‌شده، اما این الزاماً درست نیست. آموزش یک فضای بین‌رشته‌ای است که در تقاطع بسیاری از حوزه‌ها قرار دارد. با پیچیده‌تر شدن آموزش و افزایش تنوع بازیگرانی که بر تصمیمات تأثیر می‌گذارند، استفاده از منابع توضیحی و تکنیک‌های تحلیلی متعدد از سراسر علوم اجتماعی یک تلاش ارزشمند است. اگر آموزش در جامعه نهفته و نماد آن باشد، منطقی است که از گسترده‌ترین منابع توضیحی و تجربی برای درک بهتر رهبری آن استفاده شود .آموزش بخشی جدایی‌ناپذیر از جامعه معاصر است و این امر نیاز به تفکر درباره مدیریت و رهبری آموزشی در مقیاس بزرگ را ایجاد می‌کند. در عین حال، گفتمان‌های جهانی رهبری در آموزش همچنان تحت سلطه قدرت‌های بزرگ مانند ایالات متحده آمریکا، بریتانیا، کانادا، و تا حدی کمتر استرالیا و نیوزیلند قرار دارند .صداهای آفریقا، آسیا و آمریکای لاتین اغلب در گفتمان‌های جهانی رهبری آموزشی نادیده گرفته می‌شوند، به‌طور کامل حذف می‌گردند یا به‌صورت نمادین و سطحی مورد استفاده قرار می‌گیرند. این موضوع به دو شکل رایج ظاهر می‌شود:۱. سکوت یا حذف صداهای جایگزین از طریق ساختارهای سیستمی در این حوزه و فرآیندهای تولید دانش آن۲. تحمیل منابع فکری فرهنگ مسلط آنگلوفون/غربی (مانند تمرکز بر رهبری) در زمینه‌های متفاوت .پدیده دوم که نوعی امپریالیسم معرفتی است، به این معناست که استدلال‌های نظری، مفهومی یا تجربی ممکن است بازتاب‌دهنده ارزش‌ها و فرهنگ‌های مختلف نباشند یا حساسیت کافی به بافت‌ها و نیازهای محلی گروه‌هایی که این مفاهیم بر آن‌ها تحمیل می‌شوند، نداشته باشند(آسوگا، اسکواک و ایکات[1]، ۲۰۱۶). در نتیجه، تلاش برای دستیابی به گستره جهانی در این حوزه، تنوع بالقوه ایده‌ها را از دست می‌دهد .تلاش‌ها برای ایجاد یک حوزه دانش متمایز درباره رهبری در آموزش، نیازمند پذیرش بدون انتقاد از اهمیت رهبری و تعهد گسترده به پیشبرد این هدف است. در حالی که حمایت و تبلیغ در همه اشکال تحقیقات علوم اجتماعی وجود دارد، این موضوع هم یک مشکل و هم یک فرصت محسوب می‌شود. تحمیل روایت غالب باعث می‌شود این حوزه انعطاف‌پذیری خود را از دست بدهد و با افزودن مفاهیم جدید (مانند انواع مختلف رهبری توصیفی) بدون بررسی پیش‌فرض‌های اصلی ادعاهای دانش، گسترش یابد .از دست دادن تنوع صداها، احتمال تعامل انتقادی با مفروضات اصلی این حوزه را کاهش می‌دهد. حاشیه‌نشینی گفت‌وگوها و مباحث انتقادی، به‌ویژه آن‌هایی که به دنبال ایجاد امکانات جدید هستند، نه صرفاً نقد، چالشی بزرگ برای تفکر رهبری در آموزش محسوب می‌شود .ارزش و سهم ماندگار این حوزه، به توانایی آن در ارائه منابع مفید برای توصیف و توضیح سازمان‌دهی آموزش وابسته است. توجه به مفروضات اساسی ادعاهای دانش، راهی برای بازسازی این حوزه است، زیرا این توجه مبنایی برای درک وضعیت کنونی و امکان تغییر آن فراهم می‌کند. اگر رهبری بخواهد نوید چیزی متفاوت باشد، مطالعات رهبری باید امکانات تغییر را فعال کند، نه این که آن‌ها را محدود نماید.

[1] Asuga, Scevak, & Eacott

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

فصل چهارم: رهبری، رهبران و رهبری کردن

در این فصل نویسنده **تانینا فیتزگراد**[1] ، رهبری را به‌عنوان یک گفتمان و یک عمل مورد نقد قرار می‌دهد. هسته اصلی این نقد بر رهبری به‌عنوان مجموعه‌ای از شیوه‌های سازمانی و فرضیه تقسیم کار میان رهبران و پیروان متمرکز است. توجه بیش از حد به رهبری به‌عنوان راه‌حلی برای رفع کاستی‌های سازمانی و نگاه بوروکراسی آموزشی دولت، به ساختاردهی عمل، اقدامات، و حتی بازیگران فردی کمک می‌کند .به همین ترتیب، رهبری به‌شکلی رمزگذاری‌شده و اجباری درآمده است که رهبران را به چیزی کمتر از تکنسین‌های سازمانی یا حتی خدمتگزاران سیاست عمومی تقلیل می‌دهد.

هدف اصلی این فصل تغییر تمرکز از برخی افسانه‌ها و دیدگاه‌های محدود است که مدت‌ها تاریخ این حوزه را شکل داده‌اند و یافتن راه‌هایی است که بتوان نظریه‌پردازی را در آن "مستحکم" کرد(ایکات[2]، ۲۰۱۵). یعنی اینکه رهبران، رهبری و مدیریت با دنیای اجتماعی، خانوادگی و خانوار در ارتباط هستند و باید این ارتباط متقابل در نحوه نظریه‌پردازی و اجرای رهبری به رسمیت شناخته شود. این موضوع دعوتی به محققان و فعالان این حوزه است تا به نقد و بررسی زمینه مدیریت آموزشی، مدیریت و رهبری ادامه دهند، از مرزهای معرفتی خود فراتر رفته و نظریه‌های خود را از استعمار رهایی بخشند .یکی از پیامدهای فوری تغییر تفکر این است که افسانه‌ها و استعاره‌های مرتبط با رهبری که تاکنون حفظ شده‌اند کنار گذاشته شوند و روش‌های جدیدی برای تفکر در مورد رهبران، رهبری و مدیریت دوباره تصور شود. امیدوار است این امر نشاطی به این حوزه بیاورد و نظریه‌پردازی‌های جدیدی شکل گیرد که روش‌های رهبری در قرن بیست و یکم را بازتاب دهد. بنابراین، این فصل از شروع‌های جدید و تصورات تازه حمایت می‌کند و اشاره می‌کند که افسانه‌ها و دیدگاه‌های محدود گذشته بخشی از تاریخ این حوزه هستند، نه حال و آینده آن.

فصل پنجم : ظهور صنعت آموزش جهانی

نویسنده **کریس دولان**[3] در این فصل به یک **روایت گفتگویی** پرداخته و قصد دارد به توصیف و توضیح نفوذ بی‌سابقه و گسترده منافع خصوصی در آموزش و پرورش مدارس بپردازد. در این فصل با استفاده از نظریه‌های فوکو درباره قدرت/دانش، یک روایت گفتمانی از منطق‌های نئولیبرالی حکمرانی، سرمایه انسانی و شکل سازمانی شرکت‌ها ارائه می‌شود. این منطق‌ها روابط قدرت را به سمت حقایق خاصی درباره ارائه خدمات آموزشی توسط بخش خصوصی سوق می‌دهند و به این ترتیب، نوعی الگوی گفتمانی در

[1] T. Fitzgerald
[2] Eacott
[3] C. Dolan

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

روابط بین کسب‌وکار آزاد و مدارس ایجاد می‌کنند .سپس، مفهوم دستگاه[1] فوکو برای تحلیل روابط و اثرات ملموس‌تر استفاده می‌شود. دستگاه‌های بازارگرایی، اقتصادی‌سازی و تجاری‌سازی شناسایی و توضیح داده می‌شوند. همچنین، از «نقشه» دلوز درباره دستگاه فوکو (۱۹۹۲) برای ارائه امکانات مفهومی و روش تحلیل استفاده می‌شود.

نقشه‌برداری از دستگاه‌ها ، اگرچه به‌طور ضروری گزینشی و ناقص در پوشش خود بود، تلاش داشت تا تغییری در تأکید ایجاد کند و مداخله‌های عمیق‌تر و دخالت‌های جامع‌تر منافع خصوصی در آموزش مدارس را منتقل کند. با حفظ یک ویژگی غیر تقلیل‌گرایانه از این دخالت (در حالی که تلاش می‌شود از تصویر یک هجوم اجتناب‌ناپذیر و تصرف جلوگیری شود)، هدف این بود که فرآیندهای تجمیع و تمایلات به یکسانی در هر یک از دستگاه‌ها نشان داده شود، در حالی که از نمایش حقیقت‌های همه‌گیر و قطعی که در دوران کنونی ثابت شده‌اند، پرهیز شود.

در چنین تصاویری، یک سوال که به طور کامل مورد توجه قرار نگرفته این است که آیا هنوز امکان مقابله، نادیده گرفتن یا چشم‌پوشی از تمایلات انضباطی که در آثار سیاست‌های نئولیبرالی وجود دارد، ممکن است؟ این سوال درباره امکانات انقطاع، بیشتر توان تحلیلی دستگاه را از طریق پرسش از ویژگی‌های غیر ضروری آن و کارکرد آن به عنوان ابزاری برای مسئله‌سازی و انتقاد می‌سنجد. قطعاً، پتانسیل مقاومت، عدم انطباق و اتفاقات احتمالی در انتساب فوکوی (۱۹۸۰) به ویژگی‌های ناهمگون، رابطه‌ای و قابل تغییر در دستگاه (دستگاه) نهفته است و ارجاعات صریح او به کارکردهای مختلف آن در توجیه، پنهان‌سازی و تفسیر مجدد (صفحات ۱۹۴-۱۹۵). ارجاعات بیشتری به این کارکرد گسترش‌یافته و ویژگی‌های غیر ضروری در نقشه دستگاه دولوز (۱۹۹۲) مشاهده می‌شود که در آن او سوژه را به‌عنوان شامل خطوط نیرو و اتخاذ خط پروازی که از خطوط پیشین می‌گریزد، توصیف می‌کند (صفحه ۱۶۱) .در کاربرد این ارجاعات نظری از فوکو و دولوز به دستگاه‌های خصوصی‌سازی و همچنین ایده‌های مرتبط از ادبیات ثانویه، سه دیدگاه درباره امکانات برای اختلال به وجود می‌آید. اولاً، در حالی که دستگاه‌ها ممکن است واقعاً تابعیت و انطباق با خواسته‌های حاکمیت را تولید کنند(جکسون و کارتر[2]، ۱۹۹۸) ، ویژگی‌های متصل، پویا و گسترده آن‌ها امکاناتی برای دیالکتیک بحث‌برانگیزتر میان درخواست‌های گفتمانی برای انطباق و اقدامات محلی باز می‌کنند.

لگ (۲۰۱۱) این امکانات را در نقشه عمومی اینگونه توضیح می‌دهد که دستگاه‌ها «در تنوع خود به طور ضروری فضاهای سوءتفاهم، مقاومت و پرواز را باز می‌کنند» (صفحه ۱۳۱)، در حالی که دو گود (۲۰۱۷)، در استفاده از اجزای گفتمانی و مادی دستگاه، ادعا می‌کند که احتمالاً موانع زیادی، عدم انطباق‌ها و تغییرات زیادی بین برنامه و ساختمان نهایی وجود خواهد داشت (صفحه ۳۶۰).

[1] Dispositif
[2] Jackson & Carter

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

با معرفی دیالکتیک «ورودی مرکزی و انحرافات محلی»(کلارک، بینتون، لندوای و استابز[1]، ۲۰۱۵) فرضیات درباره جریان خطی دانش سیاست و ورودها و درخواست‌های بدون مشکل منافع خصوصی به مدارس مختل می‌شود. در فضایی که باز می‌شود، دستگاه‌های خصوصی‌سازی ممکن است به‌عنوان چیزهایی بیشتر وابسته به شرایط و قابل مناقشه ظاهر شوند زیرا «مادیات زنده‌ای پدید می‌آید که انطباق ندارند»(دی گود[2]، ۲۰۱۷) و کار انتقادی و دقیق ارزیابی و تصمیم‌گیری محلی تسلط بیشتری پیدا می‌کند . دومین نکته این است که سوژه‌گرایی به‌عنوان یک محل کلیدی برای اختلال و مقاومت در یک دستگاه ظاهر می‌شود. این تفسیر بر این فرض استوار است که سوژه‌گرایی نه به‌عنوان اثر جانبی تنظیمات و تاکتیک‌های قدرت دستگاه، بلکه به‌عنوان عامل در شکل‌دهی آن‌ها در نظر گرفته می‌شود. چنین درکی امکان وجود سوژه‌های مخالف و معترض را فراهم می‌آورد، زیرا همان‌طور که رافنسو و همکاران (۲۰۱۶) یادآور می‌شوند، دستگاه وجود و تأثیر نیات، اراده و آزادی را رد نمی‌کند، بلکه آن‌ها را پیش‌فرض می‌گیرد (صفحه ۲۸۶). با توجه به دستگاه‌های خصوصی‌سازی، احیای امکانات بیشتر برای رهبری، معلمان و دانش‌آموزان در مدارس به‌منظور تصور ترتیبات قدرت متفاوت و سوژه‌های جدید که از نظم نئولیبرال خارج هستند، مفهومی جدید از سوژه‌گرایی ایجاد می‌کند. بینکلی (۲۰۰۹) بینشی مرتبط ارائه می‌دهد و ادعا می‌کند که خوانش‌های «از بالا به پایین» از حکمرانی نئولیبرال که «چگونگی تلاش سوژه‌های نئولیبرال»، همچنین «تحت‌الشعاع نوعی»،برای بهینه‌سازی، فردی‌سازی و کارآفرینی خود و رفتار خود را در نظر می‌گیرند.

دوماً، دستگاه در افشای یک قصد استراتژیک و مجموعه‌ای از تاکتیک‌ها که به اهداف خاصی معطوف است، به‌طور همزمان زمینه‌ای از مقاومت را ترسیم می‌کند که در آن استراتژی‌ها و تاکتیک‌های مختلف می‌توانند سازماندهی شوند. در اینجا، امکانات نقد، ضد رفتار و مقاومت آگرونیک در عمل جمعی افرادی که دیدگاه‌های مشابه دارند، ادغام می‌شود. وقتی این رویکرد به دستگاه‌های خصوصی‌سازی اعمال می‌شود، فرآیند آزادی افراد مانند رهبران مدارس و معلمان از محدودیت‌های گفتمان‌های سیاست نئولیبرالی پیشنهاد می‌شود. در عمل، امکانات اقدام یک میدان گسترده را در بر می‌گیرد که شامل موارد زیر است :مقابله با نیروهای اقتصادی‌سازی از طریق تأکید و اولویت دادن به اهداف گسترده‌تر آموزش و بازتعریف برتری به‌عنوان ارزشی برابرانه که شامل درک مسئولیت‌های عدالت اجتماعی مدرسه فراتر از سود اقتصادی است .مقاومت در برابر نیروهای بازار و معیارها از طریق ایجاد ائتلاف‌های جدید به‌عنوان ضدسمی برای رقابت و نزاع مخرب، نقد فرایندهای متمرکز که مدارس را رتبه‌بندی و مقایسه می‌کنند و جایگزینی معیارهای بازار با معیارهای گسترده‌تر و فراگیرتر موفقیت مدرسه .اولویت دادن به حرفه‌ای بودن رهبران و معلمان در

[1] Clarke, Bainton, Lendvai, & Stubbs
[2] de Goede

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

ارزیابی مستمر ارزش، تأثیر و پایداری مشارکت‌های بنگاه‌های خصوصی در برنامه درسی، پداگوژی و ارزیابی .با وجود بسیاری از جاذبه‌ها و فریب‌های گروهی متنوع و قدرتمند از دستگاه‌های خصوصی‌سازی، نیاز به آزمایش، ارزیابی دقیق و گاهی اوقات مخالفت با استراتژی‌ها و تاکتیک‌های آن‌ها همچنان کاری مهم و ضروری است. البته، مسائل اختلال به‌راحتی پیش نمی‌روند، به‌ویژه در برابر چنین ماشینی قدرتمند که در سطوح بی‌سابقه عمل می‌کند. اندرسون و همکاران (۲۰۱۵) مجموعه‌ای از اصلاحات نئولیبرال و مدیریتی به‌طور فزاینده‌ای مورد مناقشه را توصیف می‌کنند که بسیاری از آن‌ها در داخل منافع تجاری مدارس قرار دارند، اما همچنین به «ضرورت ناخوشایند مقاومت» اشاره دارند که در سازمان‌دهی آن، عمدتاً پراکنده و ناتمام است (صفحه ۳۵۰-۳۵۱). برای پژوهشگران و محققان علاقه‌مند به این کار اختلال (ببینید همچنین اندرسون و کوهن، ۲۰۱۵؛ دو لیسوو، ۲۰۱۵؛ لانگ‌موير، ۲۰۱۹)، دستگاه به‌عنوان ابزاری برای تحلیل فضایی نظری را باز می‌کند که در آن می‌توان ایده‌ها و شیوه‌های جدید را پیشنهاد داد، نه لزوماً در روابط دوتایی واکنشی و قدرت و مقاومت، بلکه به‌عنوان سهمی در تغییر، اصلاح و بازتوزیع ترتیبات کنونی.

فصل ششم : اداره‌ی دانشگاه بین‌المللی

راویندر سیدو [1] و مایومی ایشیکاوادر [2] در این مقاله اینگونه عنوان کرده اند که تا پایان قرن بیستم، بسیاری از دانشگاه‌ها در سراسر جهان خود را از نظر چشم‌انداز، مأموریت و شهرت به‌عنوان دانشگاه‌هایی با دیدگاه بین‌المللی یا جهانی معرفی می‌کردند. با این کار، آنها در گفتمان‌های هنجاری به‌عنوان ابزارهایی برای جهانی‌گرایی پیشرفته شناخته شدند. تحت پوشش ایجاد وضعیت "درجه یک جهانی"، رهبران دانشگاه‌ها از معیارهای بین‌المللی و مدل‌های بهترین شیوه‌ها بهره بردند، بدون اینکه به پایداری تصورات استعماری از امپراتوری و ملت در بازنگری‌های خود توجه کافی داشته باشند. این فصل به بررسی گسترش جهانی عقلانیت‌های حکومتی مانند "شرکتی‌سازی" و "ساخت شهرت درجه یک جهانی" می‌پردازد و چالش‌های اخلاقی و فکری که این مسائل برای دانشگاه‌ها ایجاد کرده‌اند را مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد. ایده‌های میشل فوکو در مورد نقد، به‌عنوان لنز تحلیلی برای بررسی درک‌های هنجاری از دانشگاه‌های بین‌المللی در ژاپن و استرالیا استفاده می‌شود. درس‌هایی که از دو بحران (یک فاجعه طبیعی و یک پاندمی بهداشتی) آموخته شده است، به بحث‌ها در مورد استفاده از مفاهیم فوکو برای بازنگری در رهبری دانشگاه‌ها هدایت می‌کند.

بسیاری از دانشگاه‌ها تلاش می‌کنند یا ادعا می‌کنند که دارای جایگاه "بین‌المللی" هستند. آن‌ها به مشارکت‌های بین‌المللی مختلف، جذب دانشجویان بین‌المللی، حضور اعضای هیئت علمی بین‌المللی، و حضور "آنلاین" خود اشاره می‌کنند. با این حال، به ندرت

[1] R. Sidhu (*)
[2] M. Ishikawa

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

دانشگاه‌های بین‌المللی از نظر تعهدشان به مشارکت‌های مدنی، چه در قبال جوامع ملی و چه در قبال دیگران در مناطق دور، مورد بررسی قرار می‌گیرند. مطالعه رهبری در شرایط بحران فرصتی را برای احیای اهمیت کارکردهای مدنی دانشگاه‌ها فراهم می‌کند. مسئله‌سازی و تسلیم اجباری می‌توانند به‌عنوان اصلاحاتی برای دانشگاه‌های بین‌المللی عمل کنند که به‌طور معمول مدیریتی و تجاری شده‌اند. متأسفانه، تعداد زیادی از رهبران دانشگاهی در منطق رقابت و انتخاب گرفتار شده‌اند و ادعا می‌کنند که بقای نهادهای دانشگاهی مستلزم همراهی و سازگاری آن‌ها بوده است(لاودی[1]، ۲۰۲۱). بسیاری از دانشگاه‌ها اجازه داده‌اند که نیازهای بازار، فعالیت‌های آن‌ها را کنترل و سانسور کند؛ بنابراین هر چیزی که دشوار، نوآورانه، فکری یا از نظر زیبایی‌شناسی چالش‌برانگیز باشد به‌راحتی کنار گذاشته شده است. خودداری از چنین رهبری‌ای ممکن است گامی در جهت درست باشد. چرا که "یک دانشگاه که به‌آسانی مدیریت شود، اصلاً دانشگاه نیست(بولتون و لوکاس[2]، ۲۰۱۱).

فصل هفتم: تفویض اختیار، اختلال و کاهش رتبه بازارهای کالای مشترک و آموزش

نویسندگان **امی ای استیک**[3] **و سین ام باسر**[4] **و مت تی دین**[5] در این فصل یک مرور کلی از تکامل بازار آموزش و کاهش ارزش‌های عمومی در آموزش عمومی ارائه می‌دهند. هدف این است که مکانیزم‌های مبتنی بر بازار که موجب تسریع رشد سیستم آموزشی نئولیبرال امروزی شده‌اند، برجسته شوند. سیستمی که به طور فزاینده‌ای از هدف اولیه خود، که خدمت به منافع عمومی بود، دور شده است. این فصل بر پیامدهای این تغییرات برای رهبری در سطح‌های مختلف آموزش (از کودکان تا بزرگسالان) تأکید دارد و توضیح می‌دهد که چرا این مسائل باید توجه مستمر و هدفمند دریافت کنند تا بتوان آینده‌ای عادلانه‌تر و دموکراتیک‌تر برای آموزش طراحی کرد.

ین فصل مرور کوتاهی از چگونگی ارتباط تکامل بازار آموزش با کاهش ارزش‌های عمومی در آموزش و تضعیف آموزش عمومی ارائه داد. با این حال، در نهایت این فصل تنها به لایه‌های ابتدایی موضوع پرداخت. یک کتاب کامل می‌تواند به تاریخچه بازارهای آموزش(بیدی[6]، ۲۰۰۸)، تأثیر آنها بر فضایل مدنی و دیگر اهداف، و نقش آموزش در این فرآیند اختصاص یابد.

رهبری‌ها در حمایت یا رد بازارسازی آموزش نقش دارند. بررسی ما نشان داد که اندیشمندان روشنگری در پایه‌گذاری سیستم آموزش و جامعه آمریکایی نقش کلیدی داشته‌اند. این ایده‌ها در یک بازار شبه‌عمومی آموزش مبتنی بر عقلانیت، آزادی و خیر

[1] Loveday
[2] Boulton and Lucas
[3] A. E. Stich
[4] S. M. Baser (*)
[5] M. T. Dean
[6] Beadie

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

عمومی گنجانده شد. با این حال، بسیاری از مربیان، سیاستمداران و نظریه‌پردازان برجسته از گسترش آموزش به طیف وسیع‌تری از شهروندان برای حمایت از خیر عمومی و ایده‌آل‌های دموکراتیک حمایت کردند. به مرور زمان، بازار آموزش با اصلاحاتی که مدارس دولتی را گسترش می‌داد، حضور تا سن خاصی را الزامی می‌کرد و دسترسی به کودکانی که قبلاً از آموزش محروم بودند را فراهم می‌کرد، رشد کرده است .بازار آموزش، که یکی از ویژگی‌های ثابت آموزش در آمریکا بوده است، در شرایطی که آموزش به طور فزاینده‌ای خصوصی‌سازی، بازارسازی و با کاهش‌های قابل توجه در هزینه‌ها مواجه شده است(مک کلور، بارینگر و براون[1]، ۲۰۲۰) برجسته‌تر شده است. اصلاحات نئولیبرال و ظهور اینترنت ساختار و شیوه‌های ارائه آموزش در ایالات متحده و سراسر جهان را تغییر داده است. اصلاحات مهمی که در آموزش‌های K-12 و آموزش عالی مشاهده می‌شود، مانند "هیچ کودکی نباید عقب بماند"، کوپن‌ها، سیاست‌های ضد اتحادیه، مدارس چارتر، آزمون‌های استاندارد و تأمین مالی مبتنی بر عملکرد، همگی می‌توانند به تغییر گرایش بازار به سوی ایدئولوژی‌های نئولیبرال، نئوکلاسیک و مدیریت عمومی جدید(اپل، ۱۹۹۸و ژیرو[2]، ۲۰۱۴) نسبت داده شوند. علیرغم ادعاهایی که بازار معمولی کارآمد و عادلانه است، بازارهای آموزشی تاریخیاً نه آزاد، نه کارآمد و نه عادلانه بوده‌اند. ارزش‌های خیر عمومی در آموزش تا زمانی که آموزش در بازار بیشتر از یک کالا خصوصی، ابزاری رقابتی یا عاملی برای تغییر اقتصادی در بحران‌های مالی ارزش‌گذاری نشود، همچنان کاهش خواهد یافت. علاوه بر این، اگرچه مدارس عمومی و خیر عمومی معادل یکدیگر نیستند، کاهش هر دو به نظر نمی‌رسد که تصادفی باشد: پیش از ظهور نئولیبرالیسم، سیستم آموزشی آمریکا به طور پیوسته آموزش دولتی و مدارس حمایت‌شده دولتی را گسترش می‌داد، با وجود تغییرات قابل توجهی در ارزش‌ها، اهداف و شیوه‌های آموزش پس از جنبش مدارس عمومی. رهبران آموزشی باید عمدی و مداوم عمل کنند تا ارزش‌های خیر عمومی و دموکراتیک آموزش را احیا کنند .در حالی که نئولیبرالیسم به پارادایم اقتصادی و اجتماعی غالب در ۴۰ سال گذشته تبدیل شده است، بسیاری از پژوهشگران معتقدند که نئولیبرالیسم به طور نادرست و ناهماهنگ عملیاتی شده است. دیدگاه هنجاری که اونگ[3] (2007) آن را نئولیبرالیسم با "N" بزرگ توصیف می‌کند، نئولیبرالیسم را به‌عنوان یک موجودیت، یک دستگاه دولتی یکپارچه که کاملاً به منافع بازارهای بدون مقررات اختصاص دارد، معرفی می‌کند (ص. ۴). در این دیدگاه، نئولیبرالیسم نیرویی غالب است که از تلاش‌ها برای خصوصی‌سازی عملیات دولت از طریق "فروش دارایی‌ها و خدمات عمومی به کارآفرینان خصوصی" حمایت می‌کند و آژانس‌های دولتی را در "بازارهای شبه‌خصوصی" قرار می‌دهد، با ایجاد مشوق‌های مالی برای این آژانس‌ها تا با یکدیگر رقابت کنند و کارآمدتر شوند(دوگرتی و ناتو[4]، ۲۰۲۰). استفاده گسترده از این اصطلاح قدرت توضیحی آن را کاهش می‌دهد.

[1] McClure, Barringer, & Brown
[2] Giroux
[3] Ong
[4] Dougherty & Natow

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

چگونه می‌توان تفاوت بین اصلاحات مبتنی بر بازار لیبرال‌های اقتصادی کلاسیک و نئولیبرال‌ها را مشخص کرد؟ مهم‌تر از همه، این امر به رهبران آموزشی این تصور را می‌دهد که آنها ناتوان هستند. با این حال، عملیاتی کردن نئولیبرالیسم به‌عنوان یک فناوری، نظریه‌ای دقیق‌تر را ممکن می‌سازد و به رهبران آموزشی، از خیابان‌ها تا کنگره، این فرصت را می‌دهد که با اصلاحات مبتنی بر بازار که خیر عمومی را تضعیف می‌کنند، مقابله کنند. رهبران باید نئولیبرالیسم را به‌عنوان یک مشکل با "n" کوچک در نظر بگیرند تا تشخیص سیاست‌ها و شیوه‌های خاص نئولیبرالی که به آموزش عمومی و خیر عمومی آسیب می‌زنند بپردازند تا این امکان را بدهد که به مکانیزم‌های نئولیبرالی که نابرابری را بازتولید می‌کنند، حمله کنند و آنها را هدف قرار دهند(انگ[1]، ۲۰۰۷). این کار ممکن است به رهبران کمک کند تا مکانیزم‌های نئولیبرالی محلی و درونی‌شده را شناسایی کنند که باعث نابرابری می‌شوند. به‌عنوان مثال، رهبران آموزشی و دانشگاهیان پیشنهاد کرده‌اند که در سیستم‌های تأمین مالی مبتنی بر عملکرد برای آموزش عالی، معیارهای برابری باید مشوق‌هایی برای ارتقا پیدا کنند. دیگران نیز به اشکال خاصی از سرمایه‌داری اداری آکادمیک اشاره کرده‌اند که در تمام بخش‌های آموزش قابل اعمال است، از جمله جمع‌آوری کمک‌های مالی عمده، ساخت یک بنیاد مالی، و توسعه قراردادها با شرکت‌ها و سازمان‌های واسطه‌ای. در حالی که شکاف‌هایی در نظریه‌های نئولیبرالی و بازار آزاد مکمل آن شروع به ظهور کرده است، مکانیزم‌های نئولیبرال همچنان توسط سیاستگذاران و رهبران آموزشی در سراسر کشور پذیرفته می‌شود. در چند دهه آینده، رهبران آموزشی در تمام سطوح نقش کلیدی در بازسازی اعتماد عمومی و اثبات ارزش آموزش برای جامعه به‌طور کلی دارند. آنها می‌توانند با سیاست‌های نئولیبرالی که استقلال معلمان و استادان را از بین می‌برد، مقابله کنند و محیطی آموزشی ایجاد کنند که به یادگیری انتقادی و خلاقانه کمک کند، و نقش آموزش را به‌عنوان نمادی از تحرک اجتماعی با ارزش‌هایی مانند برابری و خیر عمومی بازیابی کنند.

فصل هشتم : رفع ابهام از رهبری مدارس روستایی

جیمز ای وارتمن [2] در مقاله ای تحت همین عنوان " رفع ابهام از رهبری مدارس روستایی " به این موضوع اذعان دارد که رهبری مدارس روستایی دارای پیچیدگی‌ها و ظرافت‌هایی است که آن را از رهبری مدارس در محیط‌های غیرروستایی متمایز می‌کند. کمبود پژوهش‌های علمی در زمینه رهبری مدارس روستایی باعث شده است که این موضوع در حاشیه قرار گیرد و ابهامی درباره

[1] Ong
[2] J. E. Wortman (*)

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

نیازهای رهبران برای خدمت مؤثر به دانش‌آموزان مدارس روستایی (که شامل یک‌پنجم دانش‌آموزان ایالات متحده می‌شود) ایجاد شود.

رهبری مدارس روستایی ریشه در زمینه و فرهنگ دارد برای درک بهتر رهبری مدارس روستایی در دنیای پیچیده قرن بیست‌ویکم، ضروری است که رهبران این مدارس از غنای زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی جوامع روستایی بهره ببرند و فرهنگ مدرسه را به‌عنوان یک دارایی ارزشمند بشناسند. داستان جوامع روستایی در آمریکا نشان‌دهنده نابرابری در قدرت، منابع، و توجه است، که می‌تواند به‌راحتی روایتی از «مشکل بودن مدارس روستایی» ایجاد کند؛ روایتی که در اصلاحات آموزشی قرن بیستم غالب بوده است(بیدل و آزانو[1]، ۲۰۱۶). با این حال، جوامع، مدارس، و دانش‌آموزان روستایی (که حدود یک‌پنجم کل دانش‌آموزان آمریکا را شامل می‌شوند شایسته شرایط بهتری هستند. رهبری مؤثر در مدارس یکی از راه‌های تغییر این روایت است. خانواده‌ها و جوانان روستایی چشم‌انداز متفاوتی نسبت به همتایان شهری خود دارند، اما این تفاوت نه کمتر مهم است و نه کمتر پیچیده. همین موضوع درباره رهبری مدارس روستایی نیز صادق است – متمایز اما به همان اندازه مهم .چرا رهبری مدارس روستایی اهمیت دارد؟ مایکل کوربت (۲۰۱۶)، متخصص برجسته در زمینه مدارس روستایی، این موضوع را با شدت بیان می‌کند: «استدلال کلی این است که چالش‌ها و رویکردهای آموزشی در مدارس روستایی باید در ارتباط با چالش‌های جهانی حیاتی مانند پایداری و بقا درک شوند» (ص. ۲۷۰). خوشبختانه، دیدگاه مترو-محور و سلطه‌گرایانه که مدارس روستایی را در «گفتمان افول» قرار می‌دهد، اکنون با چالش‌هایی از سوی پژوهشگران و فعالانی مواجه شده است که این روایت را رد می‌کنند و بر اهمیت روستا تأکید دارند. به‌طور فزاینده‌ای، نگاه مبتنی بر کمبود که روستا را به‌عنوان یک مشکل تلقی می‌کند، جای خود را به روایتی مثبت و سازنده می‌دهد.

مسئله مورد نظر و شهر به عنوان هم پاسخ و هم مقصد برای هر کسی که به دنبال موفقیت است، در حال بررسی دقیق است. فیزیکدان بزرگ آلبرت اینشتین گفته بود: "استعداد یعنی ساده کردن ایده‌های پیچیده، نه پیچیده کردن ایده‌های ساده." سیستم آموزشی فعلی که در سطح جهانی رقابت می‌کند، پیچیده است. انتظارات بالا از همه دانش‌آموزان و برابری منابع و فرصت‌ها بدون توجه به شرایط، آرزوهای پیچیده‌ای هستند. به همین ترتیب، موقعیت رهبری مدارس روستایی پیچیده است. ساده‌سازی یا آشکارسازی رهبری مدارس روستایی این پیچیدگی‌ها را به طور کامل درک می‌کند و آن‌ها را در درون فرهنگ مدرسه چارچوب‌بندی می‌کند، جایی که رهبر مدرسه روستایی بیشترین کنترل را برای شناسایی مزایای منحصر به فرد دارد. در اینجا، یک رهبر مؤثر مدرسه روستایی، فرهنگ همکاری و محوریت روابط را به عنوان عاملی برای تغییر در تدریس و یادگیری پرورش می‌دهد و درک

[1] Biddle & Azano

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

دقیقی از کل زمینه دارد. به طور واقعی، همان‌طور که کربت بیان می‌کند، "پایداری و بقای" مدارس روستایی در حل معمای رهبری آن‌ها در خطر است.

فصل نهم : چیز بزرگ بعدی": تبیین "مدهای زودگذر" و "مدهای پایدار"

هلن گانتر[1] و استفن رایرنر[2] حوزه رهبران آموزشی را رهبری و مدیریت مملو از ایده‌های سطحی، مدهای گذرا و روش‌های مد روز می‌دانند ، از «مدیریت بر اساس اهداف» گرفته تا رهبری تحول‌آفرین این فصل به بررسی تسلط رویکردهای سازمانی برگرفته از تیلوریسم و آزمایش‌های هاوتورن می‌پردازد، جایی که شواهد نشان می‌دهد نوآوری‌های جدید در سازمان‌ها و تحقیقات بیشتر به دوام فناوری‌های کنترل منجر می‌شود. با بررسی کار، فعالیت، و عمل حرفه‌ای در میان متخصصان آموزشی، استدلال می‌شود که حوزه حضور در واقع غیاب است، حوزه همزمانی، ناهماهنگی است، و حوزه حافظه، فراموشی. تسلط ایده‌های مد روز در زمینه کار و فعالیت باعث ایجاد تحرک می‌شود، اما منجر به اقدام واقعی نمی‌شود. این تحلیل به شناسایی ظرفیت‌های جدید برای کنشگری در راستای یادگیری‌های آموزشی، به جای رویکردهای سازمانی و تجاری L۳، کمک می‌کند.

استدلال مطرح‌شده در این فصل این است که بقای مدل‌های مدیریتی مبتنی بر ۳ Lsسازمانی (رهبران، رهبری و مدیریت) به جستجوی مداوم برای «نوآوری بزرگ بعدی» وابسته است. در این مدل‌ها، رهبران به‌عنوان نوآوران شناخته می‌شوند، رهبری به‌عنوان ویژگی‌ای استثنایی درک می‌شود، و جایگاه رهبری ترکیبی از اعتبار و رمز و راز خود را حفظ می‌کند. ایده‌های سطحی[3] زبان، تصاویر و رویه‌هایی به‌روز و پویا ارائه می‌دهند که مدرنیته را نمایش می‌دهند. مدهای گذرا[4] نیاز دارند که باورها و شیوه‌های پیشین از حافظه حذف شوند، و مدهای مدرن[5] باعث می‌شوند نسخه‌های قبلی رهبری منسوخ شوند. در نتیجه، رهبرانی که در نقش‌های مدیریتی قرار دارند، عملاً از صحنه حضور کنار گذاشته می‌شوند .در حوزه همزمانی[6]، این ایده‌های سطحی، مدها، و مدهای مدرن به‌عنوان بخشی از دانش پیشرو به کار گرفته می‌شوند تا باورها و شیوه‌ها را جذاب، کاربردی، و در نهایت قابل‌حذف در مدیریت آموزشی جلوه دهند. نتیجه این فرآیند این است که بیشتر متخصصان آموزشی – از جمله پژوهشگران، معلمان، و مدیران – به انجام فعالیت‌های بی‌پایان مشغول می‌شوند، اما در واقع کار و تلاش می‌کنند بدون اینکه وارد اقدام معناداری شوند .با این وجود، نمونه‌های دلگرم‌کننده‌ای از کنشگری و نوآفرینی[7] وجود دارد که در آن پژوهشگران، معلمان، و مدیران از بازسازی‌های

[1] H. Gunter (*)
[2] S. Rayner
[3] Folderols
[4] Fads
[5] Fashions
[6] Concomitance
[7] Activist Natality

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

سازمانی فاصله می‌گیرند و تلاش می‌کنند با تکیه بر ارزش‌های حرفه‌ای، عدالت اجتماعی، و تولید دانش متنوع، تغییری واقعی ایجاد کنند.

فصل دهم : بررسی انتقادی تقاطع‌گرایی برای رهبری آشکار

از نگاه **مایک لی اسکمیت**[1]، چارچوب باستان‌شناسی میشل فوکو به بررسی شرایط تاریخی رهبری کمک می‌کند و امکان‌های رهبری میان‌بخشی را به چالش می‌کشد. در طول تاریخ، نوعی رهبری که بر اساس معرفتی «یکسان برای همه» و مبتنی بر معیارهای مردان سفیدپوست شکل گرفته است، به مشکلات جدی‌ای در رهبری منجر شده که گروه‌های اقلیت مختلف را به حاشیه رانده است. این فصل به وضعیت نگران‌کننده‌ای اشاره می‌کند که تکامل نظریه رهبری را برای تطبیق با دنیای جهانی‌شده قرن بیست‌ویکم به خطر می‌اندازد؛ وضعیتی که گفتمان رهبری را در قالب بی‌طرفی جنسیتی حفظ می‌کند و تجربیات زنان در حاشیه را نادیده می‌گیرد .نظریه میان‌بخشی بر اساس نقدی پساساختارگرایانه و فمینیستی، معرفت‌شناسی نظریه رهبری را به چالش می‌کشد و حوزه‌هایی را که نیازمند گسترش نظری هستند، بررسی می‌کند. دیدگاه‌های مبتنی بر یک چارچوب فمینیستی-میان‌بخشی به‌عنوان پاسخی فکری به نمایندگی حاشیه‌ای زنان رنگین‌پوست در حوزه رهبری عمل می‌کنند. با ردیابی تاریخچه فکری نظریه میان‌بخشی از طریق چارچوب «باستان‌شناسی دانش» فوکو، گفتمانی دیالکتیکی بین معرفت‌شناسی‌های رهبری آموزشی و نظریه میان‌بخشی شکل می‌گیرد که فضاهایی را شناسایی می‌کند که در آن‌ها این دو حوزه دانش تلاقی می‌کنند و شرایطی که این تلاقی را ممکن می‌سازد.

از زمان معرفی آن، مفهوم تقاطع‌گرا[2] به‌عنوان یکی از مهم‌ترین دستاوردهای مطالعات فمینیستی شناخته شده است. با وجود محبوبیت آن، سردرگمی‌های قابل‌توجهی درباره معنای این مفهوم و نحوه استفاده از آن در پژوهش‌ها و رهبری فمینیستی وجود داشته است. این فصل به بررسی پدیده تقاطع‌گرایی در مطالعات فمینیستی معاصر و رهبری پرداخته تا هم نظریه تقاطع‌گرایی و هم نظریه رهبری را گسترش و تعمیق بخشد .تقاطع‌گرایی به تعامل میان جنسیت، نژاد و سایر دسته‌بندی‌های تفاوت در زندگی فردی، کنش‌های اجتماعی، ترتیبات نهادی و ایدئولوژی‌های فرهنگی اشاره دارد و نتایج این تعاملات را از منظر قدرت بررسی می‌کند. این نظریه توسط پژوهشگران فمینیست از رشته‌های مختلف (فلسفه، علوم اجتماعی، علوم انسانی، اقتصاد و حقوق)، دیدگاه‌های نظری متنوع (پدیدارشناسی، جامعه‌شناسی ساختارگرا، روانکاوی و ساختارزدایی) و گرایش‌های سیاسی مختلف

[1] M. Schmidt (*)
[2] Intersectionality

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

(فمینیسم، ضدنژادپرستی، چندفرهنگی‌گرایی، مطالعات کوییر و مطالعات معلولیت) استفاده می‌شود .در آمریکا و اروپا، این نظریه موجب بحث‌های نظری داغ و جنجال‌های شدید شده است. امروزه بیشتر پژوهشگران فمینیست بر این باورند که تقاطع‌گرایی برای نظریه فمینیستی ضروری است، با این حال همگی همچنان با ابهامات مربوط به این مفهوم درگیر هستند. برخی تقاطع‌گرایی را یک نظریه می‌دانند، برخی دیگر آن را مفهومی یا ابزاری اکتشافی می‌بینند و گروهی نیز آن را استراتژی خوانشی برای تحلیل فمینیستی تلقی می‌کنند .چالش‌ها و مناقشاتی نیز پیرامون نحوه تفسیر این مفهوم وجود دارد :آیا باید تقاطع‌گرایی را به‌عنوان یک "چهارراه (کرنشاو[1]، ۱۹۹۱) "،"محورهای تفاوت (یووال دیویس[2]، ۲۰۱۱) "، یا به‌عنوان یک فرایند پویا و مستقل در نظر گرفت؟ آیا تقاطع‌گرایی باید به درک تجربیات فردی محدود شود، هویت را نظریه‌پردازی کند یا به‌عنوان ویژگی ساختارهای اجتماعی و گفتمان‌های فرهنگی تفسیر شود؟ این ابهامات باعث شده است تا پرسش‌هایی درباره نحوه استفاده از تقاطع‌گرایی فراتر از مفهوم زن سیاه‌پوست، پیامدهای سیاسی هویت‌گرایی و مزایا و معایب آن به‌عنوان یک نظریه سیار مطرح شود .سؤال اصلی این است: چگونه نظریه‌ای با این‌همه ابهام می‌تواند به‌عنوان یک افزودنی قدرتمند به رویکردهای فمینیستی معاصر و نظریه رهبری شناخته شود؟ آیا چارچوب مفهومی و روش‌شناسی منسجم‌تری می‌تواند بافت‌های پیچیده‌ای را که این نظریه برای توضیح آن‌ها طراحی شده بود، بهتر درک کند؟ هدف این فصل پاسخ قطعی به این سؤال نبود، بلکه نشان دادن پیچیدگی‌ها و ابهامات تقاطع‌گرایی و در عین حال برجسته کردن کاربردهای متعدد آن توسط پژوهشگران و برای اهداف مختلف بود.

نیت اصلی که یافته‌های بسیار قدرتمند و مهمی از نظر زمینه‌ای تولید کرده است، نمی‌تواند نادیده گرفته شود .تحلیل باستان‌شناسی فوکویی امکان بررسی ریشه‌شناسی مفاهیم تا روزگار حاضر را فراهم کرده است. این تحلیل محدود به دیدگاه تاریخی خطی نیست و به همین دلیل توانسته است نمونه‌هایی از ظرفیت یک نظریه یا رویکرد برای گسترش و توسعه جهت برآوردن نیازهای تحقیقات رهبری فمینیستی در قرن بیست و یکم ارائه دهد. در این بحث، هدف درک و پذیرش رویکردی بود که بر ابهام و ناتمامی تأکید دارد اما همچنان روشنگری‌های قابل‌توجهی ارائه می‌دهد. این فصل تلاش کرد تضاد میان موفقیت اخیر تئوری تقاطع‌گرایی[3]در نظریه فمینیستی و سردرگمی میان محققان فمینیستی در مورد چیستی آن و چگونگی استفاده از آن در قرن بیست و یکم را بررسی کند .در اصل، تقاطع‌گرایی به اصلی‌ترین دغدغه نظری و هنجاری در پژوهش فمینیستی می‌پردازد: به رسمیت شناختن تفاوت‌ها میان زنان. همین تفاوت‌ها به موضوع اصلی نظریه‌های فمینیستی در سال‌های اخیر تبدیل شده است زیرا به مسائل فمینیسم معاصر و رهبری مرتبط است. تقاطع‌گرایی تفاوت‌ها را از طریق بررسی تأثیرات نژاد، طبقه و جنسیت بر هویت‌ها، تجارب

[1] Crenshaw
[2] Yuval-Davis
[3] intersectionality

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

و مبارزات زنان برای توانمندسازی بررسی می‌کند. این مفهوم عمدتاً به حاشیه‌نشینی زنان فقیر و زنان رنگین‌پوست در میان نظریه فمینیستی غربی و سفیدپوست پرداخته است .یک تغییر تدریجی در رویکردهای تحقیقاتی صورت گرفته است تا چگونگی تعامل و تقاطع نژاد، طبقه و جنسیت در زندگی زنان را برای تولید و تحول روابط قدرت بررسی کند (آنتیاس[۱]، ۲۰۱۳; کالینز[۲]، ۲۰۰۰) تقاطع‌گرایی به نظر می‌رسد برای بررسی این موضوع مناسب باشد که چگونه دسته‌بندی‌های نژاد، طبقه و جنسیت درهم‌تنیده و متقابلاً شکل‌دهنده یکدیگر هستند. این مفهوم به سؤالاتی اولویت می‌دهد که چگونه نژاد "جنسیتی" می‌شود، چگونه جنسیت "نژادی" می‌شود و چگونه هر دو به تداوم‌ها و دگرگونی‌های طبقه اجتماعی مرتبط هستند .تقاطع‌گرایی اغلب با نظریه فمینیستی سیاهان در ایالات متحده و پروژه سیاسی تئوریزه کردن روابط بین جنسیت، طبقه و نژاد مرتبط است. اما این مفهوم همچنین توسط نظریه‌پردازان فمینیستی که تحت تأثیر دیدگاه‌های نظری پسامدرن قرار دارند، پذیرفته و گسترش داده شده است. این رویکرد به تقاطع‌گرایی به عنوان پروژه‌ای نگاه می‌کند که دوگانگی‌ها و کلی‌گرایی‌های ذاتی در پارادایم‌های مدرنیستی فلسفه و علم غربی را از بین می‌برد (براه و فینیکس[۳]، ۲۰۰۴). تقاطع‌گرایی به طور دقیق در پروژه پسامدرن برای مفهوم‌سازی هویت‌های چندگانه و در حال تغییر جای می‌گیرد. دیدگاه‌های انتقادی که از نظریه‌های ساختارشکنانه، نظریه پسااستعماری مطالعات دیاسپورا و نظریه کوییر (دونگ[۴]، ۲۰۱۲) الهام گرفته‌اند، همه به دنبال جایگزینی برای مطالعه هویت هستند و به نظر می‌رسد که تقاطع‌گرایی را پذیرفته‌اند .تقاطع‌گرایی با دیدگاه‌های فوکویی درباره قدرت همخوانی دارد که بر فرآیندهای پویا و ساختارشکنی دسته‌بندی‌های نرمال و همگن‌سازی تأکید دارد (استوناس[۵]، ۲۰۰۳). تقاطع‌گرایی به نظر می‌رسد که تعهدی به موقعیت‌مندی همه دانش‌ها دارد (هاروی[۶]، ۱۹۸۸) . به همین دلیل، فضای پژوهشی برای مکان‌های تقاطعی در تولید نظریه رهبری فمینیستی ایجاد می‌کند(لیکه[۷]، ۲۰۰۵). با وجود این ادعای نادرست که فمینیسم اولیه فراگیر بوده است، چنین رویکرد فمینیستی همچنان از لحاظ سیاسی و نظری امپریالیستی و قوم‌محور باقی مانده است. فمینیسم معاصر، که تقاطع‌گرایی را در بر می‌گیرد، پیوندی نو و حیاتی ارائه می‌دهد.

میان نظریه فمینیستی انتقادی درباره اثرات جنسیت‌زدگی، طبقه، نژادپرستی و روش‌شناسی انتقادی :در نتیجه‌گیری، هنگام ارزیابی تحلیل باستان‌شناسی تقاطع‌گرایی، برخی پیامدهای مهم برای استفاده از آن آشکار می‌شود. با افزایش سرعت تقاطع‌گرایی به عنوان یک نظریه سیار در رشته‌ها، جمعیت‌شناسی‌ها و زمینه‌های مختلف، این مفهوم با خطراتی مانند سوءاستفاده، سوءبرداشت،

[1] Anthias
[2] Collins
[3] Brah & Phoenix
[4] Duong
[5] Staunas
[6] Haraway
[7] Lykke

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

نادیده‌گیری و استفاده ناکافی از عمق و پتانسیل کامل خود مواجه است) برای مثال(بیلج[1]، ۲۰۱۳; کاربادو[2]، ۲۰۱۳). به طور خاص، آنچه اغلب از دست می‌رود، اشاره به ریشه‌های این مفهوم در کنش‌گری و پژوهش فمینیستی سیاه‌پوستان، پیشرفت‌های معاصر آن در مطالعات فمینیستی/جنسیتی/جنسی/زنان، و تمرکز آن بر درک و به چالش کشیدن ساختارها/سیستم‌های قدرت و تجلی آن‌ها به عنوان ستم و امتیاز است .درک تقاطع‌گرایی به عنوان یک حوزه مطالعاتی شامل فهم چگونگی شکل‌گیری این حوزه (ریشه‌ها و تکامل آن)، محتوای آن و موضوعاتی که آن را مشخص می‌کند، و موقعیت آن در ساختارهای قدرت کنونی و ارتباط آن با دیگر حوزه‌ها است(کالینز[3]، ۲۰۱۵؛ گرزانکا[4]، ۲۰۱۴). علاوه بر این، برای استفاده موفقیت‌آمیز از این مفهوم، بر هر پژوهشگری واجب است که تقاطع‌گرایی را به گونه‌ای به کار گیرد که این ایده را به چالش بکشد که تقاطع‌گرایی فقط برای برخی جمعیت‌ها کاربرد دارد. یکی از اثرات اساسی تحلیل تقاطع‌گرایی، اصلاح نادیده‌انگاری تجارب فراتر از مرزهای به ظاهر تک‌محوری جنسیت، نژاد، گرایش جنسی و غیره (برای مثال، زنان رنگین‌پوست) بوده است .با این حال، این تفسیرهای تقاطع‌گرایی معمولاً بر محورهای خاص قدرت، مانند جنسیت/جنسیت‌زدگی، نژاد/نژادپرستی، و گرایش جنسی/دگرجنس‌گرایی تمرکز دارند تا سایر محورهایی مانند وضعیت توانایی/توان‌ستیزی، طبقه/طبقه‌گرایی، هویت‌های ترنس/سیس‌جنسیتی، و ملیت/خارجی‌هراسی. به همین دلیل، ضروری است که گفتمان تقاطع‌گرایی بررسی و تنظیم شود تا از این برداشت جلوگیری شود که تقاطع‌گرایی فقط به برخی افراد مربوط است .در عوض، تقاطع‌گرایی می‌تواند گستره‌ای از تجارب نابرابری‌های اجتماعی، شامل محورهای قدرت کمتر مورد مطالعه و تجارب امتیاز به همراه ستم را بازتاب دهد. برای تشویق نام‌گذاری نابرابری اجتماعی و قدرت، پژوهشگران و فعالان باید به سؤالات تأملی متعددی بپردازند، از جمله :فرضیات من درباره مکان تقاطع‌گرایی چیست؟ (برای مثال، در فرد یا در زمینه؟) زبان من درباره تأکید بر ویژگی‌های فردی (مانند جنسیت، قومیت، گرایش جنسی) در برابر سیستم‌های اجتماعی-فرهنگی (مانند سیس‌جنسیتی‌گرایی، دگرجنس‌گرایی، نژادپرستی، و جنسیت‌زدگی) چه چیزی را نشان می‌دهد؟ پیامدهای تأکید بر هویت به عنوان ایستا در مقابل تغییرپذیر در زمینه دینامیک‌های قدرت بین‌فردی، ساختاری، تاریخی، و غیره چیست (مرادی[5]، ۱۳۹۵)؟ تأمل بر این سؤالات می‌تواند به شناسایی محدودیت‌های مفهوم‌سازی‌های فعلی و گفتمان درباره تقاطع‌گرایی کمک کند. با پذیرش آگاهانه توجه به اهداف عدالت اجتماعی، نظریه اجتماعی انتقادی، و کنش‌گری، فراخوانی برای گسترش استفاده از تقاطع‌گرایی به سمت تعامل

[1] Bilge
[2] Carbado
[3] Collins
[4] Grzanka
[5] Moradi

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

کامل‌تر با ریشه‌های آن در تفکر فمینیستی سیاهان، پیشرفت‌های معاصر در مطالعات فمینیستی/زنان، غنای میان‌رشته‌ای و پتانسیل آن، و اهداف مرکزی آن برای به چالش کشیدن و دگرگون کردن ساختارها/سیستم‌های قدرت، امتیاز و ستم وجود دارد.

تحلیل انتقادی گفتمان‌های غالب در حوزه رهبری آموزشی و نقد مفاهیم رایج، به بررسی تاثیرات این گفتمان‌ها بر تفکر و عمل رهبران آموزشی می‌پردازد. در بخش اول، نویسنده به تحلیل گفتمان‌های موجود در رهبری آموزشی می‌پردازد و مفروضات پنهان و ایدئولوژی‌های نهفته در آن‌ها را مورد چالش قرار می‌دهد. در بخش دوم، مفاهیم و نظریه‌های رایج رهبری آموزشی نقد شده و محدودیت‌های آن‌ها بررسی می‌شود. این بخش به خوانندگان کمک می‌کند تا با دیدی انتقادی‌تر و واقع‌بینانه‌تر به مفاهیم موجود در این حوزه نگاه کنند .در بخش سوم، انگلیش به ارائه پیشنهاداتی برای توسعه رهبری آموزشی می‌پردازد و بر لزوم پذیرش رویکردهای متنوع و نوآورانه در رهبری تأکید می‌کند. او معتقد است که رهبران آموزشی باید توانایی انعطاف‌پذیری و سازگاری با تغییرات سریع و چالش‌های جدید را داشته باشند. این کتاب نه تنها به بازنگری در مفاهیم و نظریه‌های موجود می‌پردازد، بلکه به توسعه راهکارهایی برای رهبری مؤثرتر در دنیای معاصر می‌انجامد.

نتیجه گیری:

در این مقاله به هر یک به جنبه‌های مختلف رهبری آموزشی پرداخته شد و به بررسی گفتمان‌های غالب در حوزه رهبری آموزشی می‌پردازد و نشان داده شد که چگونه این گفتمان‌ها بر تفکر و عمل رهبران آموزشی تأثیر می‌گذارند. و با تحلیل انتقادی، مفروضات پنهان و ایدئولوژی‌های موجود در این گفتمان‌ها توسط نویسنده اثر را آشکار و به چالش می‌کشد در بخش بعدی به نقد مفاهیم و نظریه‌های رهبری آموزشی و همچنین به نقد و بررسی مفاهیم و نظریه‌های رایج در رهبری آموزشی پرداخته شد. در این مقاله با رویکردی انتقادی، به تحلیل محدودیت‌ها و کاستی‌های این نظریه‌ها می‌پردازد. پیشنهاد می‌شود که چگونه می‌توان با بازنگری در این مفاهیم، به درک بهتری از رهبری آموزشی دست یافت ر اهمیت پذیرش رویکردهای چندگانه و متنوع در رهبری تأکید می‌کند و پیشنهاد می‌دهد که رهبران آموزشی باید به‌جای تکیه بر گفتمان‌های سنتی، به دنبال رویکردهای نوآورانه و انعطاف‌پذیر باشند تا بتوانند با چالش‌های معاصر مواجه شوند .در مجموع، با تحلیل انتقادی گفتمان‌ها و نظریه‌های موجود، به خوانندگان کمک می‌کند تا با دیدی بازتر و جامع‌تر به مقوله رهبری آموزشی نگاه کنند و به توسعه رویکردهای نوین در این حوزه بپردازند.

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

منابع:

Anderson, G. L., Cohen, M. I., & Seraus, M. (2015). Urban leadership, neoliberalism, and new policy entrepreneurs. In M. Khalifa, N. W. Arnold, A. F. Osanloo, & C. M. Grant (Eds.), Handbook of urban educational leadership (pp. 350-361). Rowman & Littlefield.

Anderson, G., & Cohen, M. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. Education Policy Analysis Archives, 23, 85. https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2086

Anthias, F. (2013). Intersectional what? Social divisions, intersectionality and levels of analysis. Ethnicities, 13(1), 3-19. https://doi.org/10.1177/1468796812463547

Apple, M. W. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? Teachers College Record, 95(2), 222-241. https://doi.org/10.1177/016146819309500206

Asuga, G. N., Scevak, J., & Eacott, S. (2016). Educational leadership, management and administration in Africa: An analysis of contemporary literature. School Leadership & Management, 36(4), 381-400. https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247042 https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247042

Bates, R. J. (2010). History of educational leadership and management. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGraw (Eds.), International encyclopedia of education (3rd ed., pp. 724-730). Oxford, UK: Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00412-7

Beadie, N. (2008). Toward a history of education markets in the United States: An introduction. Social Science History, 32(1), 47-73. https://doi.org/10.1017/S0145553200013924. https://doi.org/10.1017/S0145553200013924

Biddle, C., & Azano, A. P. (2016). Constructing and reconstructing the "rural school problem" A century of rural education research. Review of Research in Education, 40(1), 298-325. https://doi.org/10.3102/0091732X16667700

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

Bilge, S. (2013). Intersectionality undone: Saving intersectionality from feminist intersectionality studies. Du Bois Review: Social Science Research on Race, 10, 405-424. https://doi.org/10.1017/S1742058X13000283

Binkley, S. (2009). The work of neoliberal governmentality: Temporality and ethical substance in the tale of two dads. Foucault Studies, 6, 60-78. https://doi.org/10.22439/fs.v0i0.2472

Boulton, G., & Lucas, C. (2011). What are universities for? Chinese Science Bulletin, 56(23), 2506-2517. https://doi.org/10.1007/s11434-011-4608-7

Carbado, D. W. (2013). Colorblind intersectionality. Signs, 38(4), 13-19. Cho, S., Crenshaw, K. W., & McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. Signs, 38(4), 785-810.
https://doi.org/10.1086/669666

Clarke, J., Bainton, D., Lendvai, N., & Stubbs, P. (2015). Making policy move: Towards a politics of translation and assemblage. Bristol, UK: Policy Press. https://doi.org/10.1332/policypress/9781447313366.001.0001

Collins, P. H. (2015). Intersectionality's definitional dilemmas. Annual Review of Sociology, 41(1-20). https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142

Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. Stanford Law Review, 43, 1241-1299. https://doi.org/10.2307/1229039

De Lissovoy, N. (2015). Education and emancipation in the neoliberal era: Being, teaching, and power. New York, NY: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137375315

Deleuze, G. (1992).What is a dispositif? In Michel Foucault: Philosopher (pp. 159-168). Paris: Seuil. Dolan, C. (2020). Paradox and the school leader: The struggle for the soul of the principal in neoliberal times. Singapore: Springer Nature.

Duong, K. (2012). What does queer theory teach us about intersectionality? Politics and Gender, 8, 370-386. https://doi.org/10.1017/S1743923X12000360

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

Eacott, S. (2015). Problematizing the intellectual gaze of the educational administration scholar. Educational Philosophy and Theory, 47(4), 312-329. https://doi.org/10.1080/00131857.2014.976926

Foucault, M. (1980). Confessions of the flesh. In C. Gordon (Ed.), Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977 (pp. 194-228). New York, NY: Pantheon.

Giroux, H. A. (2014). Neoliberalism's war on higher education. Chicago, IL: Haymarket Books. Gutek, G. L. (1970). An historical introduction to American education. New York, NY: Thomas Y. Crowell Company.

Grzanka, P. R. (2014). Intersectionality: A foundations and frontiers reader. Boulder, CO: Westview Press.

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. Feminist Studies, 14(3), 575-599. https://doi.org/10.2307/3178066

Jackson, N., & Carter, P. (1998). Labour as dressage. In A. McKinlay & K. Starkey (Eds.), Foucault, management and organization theory (pp. 49-64). London, UK: SAGE. https://doi.org/10.4135/9781446221686.n4

Legg, S. (2011). Assemblage/apparatus: Using Deleuze and Foucault. Area, 43(2), 128-133. https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2011.01010.x

Longmuir, F. (2019). Resistant leadership: Countering dominant paradigms in school improvement. Journal of Educational Administration and History, 51(3), 256-272. https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1583172

Loveday, V. (2021). Under attack: Responsibility, crisis, and survival anxiety amongst manageracademics in UK universities. The Sociological Review, 69(5), 903-919. https://doi.org/10. https://doi.org/10.1177/0038026121999209

Lykke, N. (2005). Intersectionality revisited: Problems and potentials. Kvinnovetenskaplig tidskrift, 2(3), 7-17

Maesse, J. (2017). The elitism dispositif: Hierarchization, discourses of excellence and organizational change in European economics. Higher Education, 73(6), 909-927. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0019-7

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

McClure, K. R., Barringer, S. N., & Brown, J. T. (2020). Privatization as the new normal in higher education. In L. W. Perna (Ed.), Higher education: Handbook of theory and research (Vol. 35, pp. 589-666). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-31365-4_13

Mohanty, C. T. (2003). Feminism without borders: Decolonizing theory, practicing solidarity. Durham, NC: Duke University Press. https://doi.org/10.1515/9780822384649

Moradi, B. (2016). (Re)focusing intersectionality: From social identities back to systems of oppression and privilege. In K. A. DeBoard, A. R. Fischer, K. J. Bieschke, & R. M. Perez (Eds.), Handbook of sexual orientation and gender diversity in counseling and psychotherapy (3rd ed., pp. 105-127). Washington, DC: American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/15959-005

Staunæs, D. (2003). Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification. Nora, 11(2), 101-110. https://doi.org/10.1080/08038740310002950

Staunæs, D. (2003). Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification. Nora, 11(2), 101-110. https://doi.org/10.1080/08038740310002950

Yuval-Davis, N. (2011). The politics of belonging: Intersectional contestations. London: Sage. https://doi.org/10.4135/9781446251041

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]