

Explaining the narrative approach in educational leadership with an emphasis on Ricoeur's opinions about narrative and time

Abstract

The narrative approach is one of the most prominent approaches in designing new educational models. This article, with the aim of explaining the narrative approach in educational leadership, first describes the state of the contemporary world and the existing ideas in educational leadership in order to show the need to change the approach in educational leadership. To emphasize the importance of the narrative approach, the analysis of the narrative components in the hermeneutic thoughts of Paul Ricoeur has been discussed and then the application of these views to find the components of educational leadership based on the narrative approach. The findings of the research show that narrative educational leadership is a process that involves the act of leadership through the expression of leadership narratives using mimesis in three stages of pre-configuration, configuration and reconfiguration according to three types of actions (memory, attention and expectation) during the past time, present and future and considering the good life with and for others in fair institutions in order to reach a new, creative understanding and a fair and moral situation promising a better future. And it follows three types of critical, transformative, and comprehensive actions for educational leadership. Such a model in the educational organization leads to creativity, innovation, social justice and equal educational opportunities. Finally, this educational leadership based on the narrative model leads to the discovery of abilities and as a result the improvement of performance (leader and followers).

Keywords: educational leadership, narrative approach, Ricoeur

تبیین رویکرد روایی در رهبری آموزشی با تأکید بر آرای ریکور درباره روایت و زمان

مهدی محمودی^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۳/۲۵

جهانگیر مسعودی (نویسنده مسئول)^۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۱۵

مرتضی کرمی^۳

چکیده

رویکرد روایی یکی از برجسته‌ترین رویکردها در طراحی الگوهای نوین آموزشی است. مقاله حاضر، باهدف تبیین رویکرد روایی در رهبری آموزشی، نخست به تشریح وضعیت دنیای معاصر و اندیشه‌های موجود در رهبری آموزشی می‌پردازد تا از این طریق نیاز به تغییر رویکرد در رهبری آموزشی را نشان دهد. برای تأکید بر اهمیت رویکرد روایی به بررسی مولفه‌های روایی در اندیشه‌های هرمنوتیکی پل ریکور پرداخته شده و سپس به کاربرد این دیدگاه‌ها برای یافتن مولفه‌های رهبری آموزشی بر اساس رویکرد روایی. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد رهبری آموزشی روایی فرایندی است که عمل رهبری را به واسطه بیان روایت‌های رهبری با بهره‌گیری از عملکرد می‌مسیس در سه مرحله پیش پیکربندی، پیکربندی و بازپیکربندی با توجه به سه گونه عمل (حافظه، توجه و انتظار) در طول زمان گذشته، حال و آینده و با توجه به زندگی خوب با و برای دیگران در نهادهای عادلانه در جهت رسیدن به درکی جدید، خلاقانه و وضعیتی عادلانه و اخلاقی و امیدبخش به آینده‌ای بهتر فراهم می‌نماید. و سه نوع کنش انتقادی، تحول آفرین، و جامع نگر رابرای رهبری آموزشی به دنبال دارد. چنین مدلی در سازمان آموزشی منجر به خلاقیت، نوآوری، عدالت اجتماعی و فرصت‌های برابر آموزشی می‌شود. در نهایت این رهبری آموزش بر اساس الگوی روایی، منتج به کشف توانایی‌ها و در نتیجه بهبود عملکرد (رهبر و پیروان) می‌شود.

کلمات کلیدی: رهبری آموزشی، رویکرد روایی، ریکور.

^۱ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. me.mahmoudi@mail.um.ac.ir

^۲ استاد گروه فلسفه حکمت اسلامی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. masoudi-g@um.ac.ir

^۳ دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. m.karami@um.ac.ir

شرایط دائماً در حال تغییر به‌ویژه بحران‌های تجربه شده در دو دهه اخیر، سبک زندگی را تغییر داده و انسان را با چالش‌های فراوانی روبه‌رو کرده است. شرایط پویای محیطی، بحران‌های سلامت عمومی، تنوع و نابرابری، فناوری‌ها و رسانه‌های اجتماعی بر واقعیت اجتماعی و دنیای آموزش تأثیر گذاشته است. به‌گونه‌ای که باعث شده ریسک‌ها «به‌عنوان همراهان دائمی زندگی روزمره درک شوند.» (Aven&renn, ۲۰۱۰) واضح است که روش‌های سنتی در عمل، دیگر آن کار آبی همیشگی را ندارند. از این‌رو بایستی دنبال ایده‌ها و رویکردهای جدید بود و به طرح‌ها و راه‌حل‌های نواندیشید.

در وضعیت اجتماعی جدید تعلیم و تربیت نمی‌تواند مانند گذشته عمل نماید و برای هماهنگی با الزامات جدید نیازمند بازتعریف خود است. یکی از مهم‌ترین بخش‌های تعلیم و تربیت برای شروع فرایند تغییر، رهبری آموزشی است. رهبری آموزشی شکلی از رهبری است که هدف آن ایجاد فرصت‌های بهتر برای یاددهی - یادگیری است. (وایلز، ۱۳۸۳) در رهبری آموزشی، ویژگی‌های خاصی برای رهبری و مدیریت مؤثر افراد ضروری است. که با مدل رهبری عمومی در سایر سازمان‌ها متفاوت است. رهبران آموزشی نیاز به شایستگی‌های رهبری و مدیریت دارند که از جمله آنها اهمیت به ارزش‌ها، اخلاق، تحول‌آفرینی و جامع‌اندیشی است؛ بنابراین مدیریت تحول در سازمان باید شامل بحث در مورد راه‌هایی باشد که ارزش‌ها، سبک‌ها و شیوه‌های اتخاذ شده در رهبری آموزشی به تحقق چشم‌انداز سازمان کمک کند. بدین منظور، بایستی رهبری آموزشی مؤثر، الهام‌بخش، مشارکتی، تحول‌آفرین و جامع‌نگر مد نظر قرار گیرد (Department of Education, ۲۰۰۸).

پیچیدگی‌های جهان معاصر به‌شدت بر محیط رهبری تأثیر می‌گذارد و با توجه به شرایط جدید به‌سادگی آینده‌ای وجود نخواهد داشت که در آن چالش‌های جدید پدیدار نشوند. پاسخ به پیچیدگی‌ها و چالش‌ها، در دنیای جدید آماده‌سازی معلمان و دانش‌آموزان برای زندگی در محیطی غیرقابل‌پیش‌بینی است. از این‌رو رهبران آموزشی نه تنها بایستی از پیچیدگی‌های دشوار آگاه باشند، بلکه باید بدانند در چنین محیطی با در نظر گرفتن اثرات ممکن چگونه تصمیم‌گیری و عمل نمایند. (Mazurkiewicz, ۲۰۲۱) باین‌وصف چنین به نظر می‌آید که استراتژی‌های موجود، برای رهبری جوابگو نیست. سلطه پارادایم کلاسیک یعنی رهبری کاریزماتیک و صاحب قدرت شکسته شده و در مقابل، نیاز به درک ضرورت همکاری جمعی و تغییر در سبک رهبری است که خود را در رد اسطوره‌سازی، تخصص‌گرایی، تجربه و کنترل به نفع همکاری، مشارکت و خلاقیت نشان دهد.

برای اساس داستان و شیوه تفکر جدیدی از رهبری مورد نیاز است که چند مشکل را این‌جا و آن‌جا انتخاب نمی‌کند؛ بلکه در نگاهی کلان به ارتباط مشکلات می‌اندیشد. در واقع دیدن چیزها به شیوه‌ای جدید است. این امر نوعی نه گفتن به شرایط موجود و تفکر متعارف است. چنانچه متفکران بزرگ آموزشی نیز دشمن اصلی تعلیم و تربیت را نه

جهل، بلکه تفکر متعارف می‌دانند. (Egan & Nadaner, ۱۹۸۸) باتوجه به آنچه گفته شد هدف مقاله حاضر تبیین رویکرد روایی در حوزه رهبری آموزشی باتکیه بر بعد فلسفی و بر مبنای نظریات پل ریکور درباره روایت است.

رهبری؛ نیاز به تغییر رویکردهای کلاسیک

در پنج دهه گذشته، محققان نظریه‌های مختلفی را برای توصیف و تشریح جنبه‌های مختلف رهبری ساخته‌اند. تئوری‌های رهبری مهم هستند؛ زیرا مبنایی برای رهبران عمل می‌باشد. تئوری‌ها به این موضوع می‌پردازند که رهبران چه کسانی هستند، چه کاری انجام می‌دهند، رهبری چگونه رخ می‌دهد و چه فرایندهایی منجر به رهبری مؤثر می‌شود.

تعاریف و نظریه‌های رهبری بسیار متنوع و گسترده است. برای تعریف مفهوم رهبری باید به نقش رهبر و عواملی که در شکل‌گیری رهبری مؤثرند پرداخت. به‌طور کلی مسیری که رهبر ایجاد می‌کند، دیدگاهی به‌سوی آینده است. رهبران مؤثر توانایی انگیزه دادن به زیردستان و گرفتن تصمیمات سریع در مواقع دشوار را دارند. وظیفه رهبر روشن کردن انتظارات و ایجاد شرایطی است که زیردستان را قادر به تلاش در جهت اهداف فردی و جمعی کند. (Whitbourne, ۲۰۱۶) مفهوم رهبری در اساسی‌ترین شکل آن، به‌عنوان هنر حرکت دادن دیگران و تلاش برای رسیدن به آرزوهای مشترک تعریف می‌شود؛ بنابراین رهبر فردی است که توانایی تشویق، انگیزه دادن و تأثیرگذاری بر دیگران را دارد. برای وضوح بیشتر باید به چهار عامل اصلی که در رهبری وجود دارد اشاره کرد:

۱- رهبر: فردی است که از هویت خود درک کاملی دارد و از قابلیت‌ها و توانایی‌های خود آگاه است.

۲- پیروان: افرادی که در جهت اهداف فردی و سازمانی با تأثیرپذیری از رهبر عمل می‌کنند. رهبر موفق باید شناخت کاملی از ویژگی‌های انسانی چون نیازهای اساسی، احساسات، انگیزه و... داشته باشد. همچنین به طور خاص ویژگی‌های فردی پیروان را بشناسد و در جهت کمال آنها اقدام کند.

۳- ارتباط: یکی از عوامل اصلی رهبری، برقراری ارتباط بین رهبر - پیروان است. چگونگی برقراری ارتباط توسط رهبر، شناخت عواملی که رابطه بین رهبر و پیروان را تعدیل می‌کند یا به آن آسیب می‌رساند در امر رهبری بسیار مهم است.

۴- موقعیت: موقعیت‌ها با یکدیگر متفاوت‌اند. کاری که رهبر در یک موقعیت انجام می‌دهد همیشه در موقعیت دیگر کار نخواهد کرد. رهبر باید از قضاوت خود برای تصمیم‌گیری در مورد بهترین شکل عمل و سبک رهبری موردنیاز برای هر موقعیت استفاده کند.

بر اساس این عوامل است که انواع نظریه‌های رهبری هرکدام با تأکید بر جنبه‌هایی از فرایند رهبری تدوین شده است. رهبری آن‌گونه که در رویکردهای کلاسیک بیان شده است یک رویداد خطی و یک‌طرفه نیست، بلکه یک

رویداد تعاملی است. (Northouse, ۲۰۲۱) علاوه بر این مطالعه رهبری، تاریخی طولانی و غنی دارد. روان‌شناسان رهبری، رهبری را به‌عنوان یک محرک درونی رهبر و موکدا ویژگی‌ها، حالات، عواطف به تصویر می‌کشند. (Fairhurst, ۲۰۰۸) دیدگاه فردگرایانه و روان‌شناختی تحت عنوان روان‌شناسی رهبری، هنوز هم بر چشم‌انداز تحقیقات رهبری تسلط دارد. سلطه رویکرد پوزیتیویستی هنوز ادامه دارد و تلاش زیادی در مطالعات رهبری برای تولید مدل‌هایی وجود دارد که کنترل، پیش‌بینی و یا شناخت اصول قابل تعمیم را با استفاده از روش‌های قابل تکرار برای پژوهشگران مهیا کند. (Patriotta, ۲۰۱۹) یکی از مشکلات اصلی رهبری به طور جدایی‌ناپذیری به ابهامات تجربه انسانی مرتبط است، و نشان می‌دهد که رهبران اغلب با موقعیت‌هایی پیچیده مواجه می‌شوند که کم‌تر قابل درک هستند، و از آنچه اغلب در ویژگی‌های اصلی مدیریت و سازمان‌ها به تصویر کشیده می‌شوند، انعطاف‌پذیری کم‌تری دارند. (March & Weil, ۲۰۰۹) این امر از این حقیقت ناشی می‌شود که تجربه ساختار علی پیچیده‌ای دارد. جهان پرچالشی که ما با آن روبرو هستیم بر این پیچیدگی افزوده است. ارتباط بین تجربه و واقعیت، ظریف است و منوط به انعطاف‌پذیری تفسیری است. (Patriotta, ۲۰۱۹) برآیند دیدگاه اثبات‌گرایی، نظریه‌های کلاسیکی است که باهدف قالب‌بندی در رهبری بر سلسله‌مراتب تأکید دارند. به‌طورکلی این نظریه‌ها به‌خاطر دیدگاه محدود و مشخص خود که نمی‌تواند واقعیت تجربه رهبری را پوشش دهند، مورد انتقاد قرار می‌گیرند. رویکردهای کلاسیک فرض می‌کنند که تأثیر شخصی یک‌سویه رهبر بر روی پیروان وجود دارد. رهبران به طور سنتی با داشتن یک شخصیت خاص و ویژگی‌های متفاوت از پیروان دیده می‌شوند. آن‌ها به‌عنوان بازیگران فعال در فرایند رهبری تصور می‌شوند. در مقابل، پیروان به‌عنوان افرادی منفعل در نظر گرفته می‌شوند. سلسله‌مراتب از پیش مشخص شده و رهبر در رأس قرار دارد. این بدان معناست که قدرت تصمیم‌گیری و کل اختیارات به دست رهبر است. (winkler, ۲۰۱۰) همچنین یکی دیگر از نقاط ضعف اغلب نظریه‌های کلاسیک این است که مفهوم «رهبری» را به «رهبر» تقلیل می‌دهند. (Ladkin, ۲۰۱۰) جان اسمیت معتقد است که در دیدگاه آموزشی، رهبری در قالب ساختارهای مرسوم به‌آسانی به مدارس منتقل نمی‌شود. در واقع این مفهوم که یک گروه (رهبران) برتری و تسلط را بر گروهی دیگر (پیروان) اعمال کنند، ضد آموزش و عمل تربیت است. بدین دلیل نمی‌توان همان مفاهیم رایج در سازمان‌های دیگر را در رهبری آموزشی مدارس به کاربرد (SFARD, ۲۰۰۹) باتوجه به نقدهای وارد شده به نظریه‌های کلاسیک به‌علاوه شرایط عصر کنونی - جهانی‌شدن، افزایش جمعیت، تغییرات سریع محیطی و اجتماعی که منجر به چالش‌های اساسی و ابهام و پیچیدگی در جامعه شده است - ضرورت پرداختن به سبکی جدید از رهبری که انعطاف‌پذیر و سازگار باشد بیش‌ازپیش احساس می‌شود.

باتوجه به معایب نظریه‌های کلاسیک و شرایط متغیر دنیای جدید، چنانچه فولان (۲۰۰۱) استدلال می‌کند هر چه جامعه پیچیده‌تر می‌شود بیشتر نیازمند نظریات جدید در رهبری هستیم. در سازمان‌های آموزشی نیز ضرورت رویکردی جدید در رهبری آموزشی نمود دارد. (fullan, ۲۰۰۱) و این رویکردی است که در ادامه مقاله حاضر تحت عنوان رویکرد روایی تبیین می‌شود. برای مشخص شدن بهتر جایگاه رویکرد روایی در ادامه ابتدا به مفهوم و

رویکردهایی از رهبری آموزشی^۱ پرداخته می شود که علاوه بر مشخصات رویکردهای کلاسیک موارد جدیدی را نیز در رهبری آموزشی طرح نموده اند. و سپس رویکرد روایی طرح می گردد.

رهبری آموزشی

امروزه رهبری آموزشی به یک اولویت در سیاست‌های آموزشی در سراسر جهان تبدیل شده است و با تأثیر بر انگیزه‌ها و قابلیت‌های معلمان و همچنین جو و محیط مدرسه، نقش مهمی در اصلاح نتایج مدرسه ایفا می‌کند. رهبری آموزشی به‌عنوان عملیاتی برای بهبود آموزش در دهه‌های گذشته، جایگاه ویژه‌ای را به دست آورده و توجه محققان سراسر جهان را به خود جلب کرده است. با این حال، ابهام مفهومی رهبری به‌ویژه در رهبری آموزشی، چالش اصلی کسانی است که در این حوزه به پژوهش می‌پردازند. (Northouse, ۲۰۲۱) در واقع علت اصلی این چالش، گرایش به استفاده از رهبری به‌عنوان یک مفهوم عام است (Ellis, ۲۰۰۶). از آنجاکه تمایز کمی بین رهبری آموزشی و دیگر اشکال رهبری برای مثال رهبری نظامی، تجاری یا سیاسی وجود دارد، این امر به طور پیش‌فرض منجر به استفاده سایر رویکردهای رهبری در رهبری آموزشی می‌شود. (Bush, ۲۰۰۷). به طور مشخص در تعریف رهبری آموزشی چنانچه، گانتر (۲۰۰۴) بیان می‌کند «رهبری آموزشی بر سیستم آموزشی تمرکز دارد؛ در مورد آموزش، فرایندها و نتایج یادگیری است» و شیوه‌ای از رهبری است که با دیگر شکل‌های رهبری تفاوت دارد. (Gunter, ۲۰۰۴)

به طور کلی یادگیری همیشه هدف اصلی رهبری آموزشی است. به واسطه رهبری آموزشی، توانایی‌ها و پتانسیل دیگران بهبود می‌یابد. رهبران آگاه باید با گروه هم‌کاری کنند تا موقعیت‌هایی را فراهم کنند که همه را قادر به یادگیری و حل مشکلات کند. پتانسیل رهبری آموزشی به کاریزما یا طبیعت رویایی افراد مربوط نیست. بلکه به توانایی سازمان در افزایش مشارکت اعضای آن در فرآیندهای تصمیم‌گیری و یادگیری مربوط می‌شود. پیچیدگی و بین‌رشته‌ای بودن به شدت بر محیط رهبری آموزشی تأثیر می‌گذارد. از سوی دیگر آینده همواره با چالش‌های جدیدی همراه است. پاسخ به چالش‌ها در جهان، آماده‌سازی معلمان و دانش‌آموزان برای زندگی در آینده‌ای نامعلوم و نامشخص است. رهبران آموزشی نه تنها باید از پیچیدگی دشواری مسیر آگاه باشند، بلکه باید بدانند که چگونه در چنین محیطی با در نظر گرفتن اثرات ممکن و به تأخیر افتاده تصمیماتشان عمل کنند. (Mazurkiewicz, ۲۰۲۱) و رهبری در آموزش و پرورش اغلب باید به گونه‌ای باشد که رهبران بتوانند تغییر ایجاد کنند. (Fullan, ۲۰۰۱) به‌طور کلی رهبر آموزشی موفق یک مذاکره‌کننده، تحلیلگر شرایط آموزشی، ارزیاب مزایای نسبی دیدگاه‌های اغلب متناقض، یک تصمیم‌گیرنده مطمئن، یک معلم، و از همه مهم‌تر، یک یادگیرنده است. (Walker, ۱۹۹۲) بر این اساس در فرایند رهبری آموزشی، مدیر، معلم، دانش‌آموز، کارکنان مدرسه تلاش می‌کنند تا یک‌دنیای اجتماعی معین را تکثیر نکنند، بلکه محدودیت‌های تعیین‌شده توسط آن را حذف کنند.

^۱ به دلیل طولانی شدن مقاله مبحث رویکردهای رهبری آموزشی ضمیمه می‌گردد.

(Schultz, ۲۰۱۰) از این رو به کارگیری رویکردهای مختلف در رهبری آموزشی باهدف بهره‌وری و اثربخشی بیشتر سازمان آموزشی است.

در دوره معاصر، یکی از رویکردهایی که در پژوهش‌های علوم انسانی به آن پرداخته شده است رویکرد روایی است. رویکردی که به دنبال روند جدید و متفاوتی نسبت به رویکردهای علمی مرسوم است. با توجه به قوت و ضعف مدل‌های رهبری آموزشی، نظر نویسندگان این مقاله بر این است که با اتخاذ رویکرد روایی می‌توان مدلی پیشنهاد کرد که جنبه‌های قوت مدل‌های پیشین را داراست و ضعف‌های کمتری از خود نشان می‌دهد به‌طور کلی رویکرد روایی روند متفاوتی را برای فرایند رهبری فراهم می‌کند. رویکرد روایی در سازمان و رهبری به واسطه ایجاد روایت‌های جایگزین می‌تواند منجر به تغییر رویه سازمان شود. (Wilkins, ۱۹۸۴) این امر از طریق مفهوم‌سازی و ارتقای دانش (Cavanagh, ۲۰۰۵) انجام می‌شود. علاوه بر این در بعد ارتباطی در رهبری، روایت موجب همدلی کارکنان، مشارکت فعالانه، ارتباطات مؤثر و نشان‌دادن اعتماد بین رهبر و پیروان می‌شود. (Grisham, ۲۰۰۶) رویکرد روایی به کارکنان اجازه می‌دهد که در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت کنند و با کمک یکدیگر روایت سازمانی خود را بسازند. علاوه بر این روایت ابزاری برای ارتقای معنویت و اخلاق (Driscoll & McKee, ۲۰۰۷) و مشوق نوآوری و تحقق آن است. (Bartel & Garud, ۲۰۰۹) برخی دیگر از پژوهشگران روایت را واسطه انتقال دانش، کسب دانش، و تصور آینده‌های جدید و متفاوت می‌دانند. (Denning, ۲۰۰۵) در نهایت روایت ابزاری برای تغییر شخصی، تفسیر، درک و معنابخشی به تغییرات سازمانی و رهبری است. (Ibarra & Lineback, ۲۰۰۵)

رویکرد روایی چیست؟

اصطلاح «روایت» به طور گسترده‌ای برای توصیف فعالیت‌های مختلف در علوم انسانی به کار می‌رود. (Riessman, ۱۹۹۳) پولکینگ‌هورن (۱۹۸۸) روایت را به‌عنوان «طرحی که وجود انسان از طریق آن معنا دار می‌شود» تعریف می‌کند. (Avraamidou & Osborne, ۲۰۰۹). در شرح چگونگی روایت و نسبت آن با تفکر، جروم برونر (۱۹۸۵) معتقد است: دو حالت از عملکرد شناختی وجود دارد - به عبارت ساده‌تر، دو حالت فکری - که هر کدام راهی برای ساختن واقعیت ارائه می‌کنند. نوع اول پارادایمی و نوع دوم روایی است. حالت پارادایمی یا منطقی - ریاضی به شکل‌گیری فرضیه‌ها، توسعه استدلال‌ها، راه‌حل‌های مسائل، یافتن برهان و به‌طور کلی تفکر عقلانی مربوط می‌شود. از سوی دیگر، حالت روایی به ایجاد معنا مربوط می‌شود. حالت پارادایمی به دنبال تبیین‌هایی است که جهان‌شمول باشد. حالت روایی کاملاً متفاوت است و از ابزارهای ادبی، مانند داستان‌ها و استعاره‌ها، برای برانگیختن معنا استفاده می‌کند؛ بنابراین، شیوه‌ای انسانی در تفکر است و بیشتر نمایانگر امری طبیعی است (یعنی نیت‌ها، اعمال و تجربیات انسانی) و نه در مورد تفکر فی‌نفسه، چیزی که مدنظر حالت پارادایمیک است. (Bruner, ۱۹۸۵) اگرچه این دو طرز تفکر مکمل یکدیگرند، اما به یکدیگر تحویل‌ناپذیرند. این بدان معناست که هر دوی آنها در درک جهان ضروری هستند. تفاوت و تحویل‌ناپذیری آنها در این است که

درحالی که حالت پارادایمیک بافاصله گرفتن از واقعیت و احساسات انسانی معنا بخشیدن به جهان را انجام می‌دهد؛ حالت روایی بر عنصر انسانی، به‌ویژه احساسات انسانی مانند انگیزه‌ها، تلاش‌ها، مبارزات، جاه‌طلبی‌ها، امیدها، اضطراب‌ها، موفقیت‌ها و شکست‌ها تأکید دارد.

توجه به این نکته ضروری است که شیوه تفکر روایی در زندگی روزمره استفاده می‌شود. انسان‌ها از روایت برای برقراری ارتباط، درک تجربیات خود و برنامه‌ریزی اقدامات آینده استفاده می‌کنند. باوجوداینکه همه افراد عادی می‌توانند در شیوه تفکر روایی صلاحیت پیدا کنند، در مقایسه، افراد کمتری در تفکر با حالت منطقی صلاحیت پیدا می‌کنند. جای تعجب نیست که به گفته برونر (۱۹۹۱) حالت روایی، حالت پیش فرض تفکر است. می‌توان گفت که داستان به روایتی از رویدادها و تجربیات، در نتیجه کنش شخصیت‌ها - که اغلب یک بحران درگیری را حل می‌کنند و ممکن است یک عمل قهرمانانه نیز انجام دهند - اشاره دارد. (Bruner, ۱۹۹۱) با این حال، شیوه تفکر روایی نیز برای علم مهم است. برونر (۱۹۸۷) بیان می‌کند که بسیاری از فرضیه‌های علمی و ریاضی زندگی خود را به‌عنوان داستان و استعاره آغاز می‌کنند. (Bruner, ۱۹۸۷)

در دهه‌های پایانی قرن بیستم، زوایای مختلف فلسفه، «چرخش روایی»^۲ قابل توجهی را تجربه کرده است. این چرخش نه تنها جنبه‌های روایی اساسی فلسفه و علم را روشن می‌کند، بلکه به‌صراحت می‌خواهد نشان دهد که اشکال و ساختارهای روایی تأثیر هستی‌شناختی دارند و دانش و هویت ما را شکل می‌دهند. به‌عبارت‌دیگر وجود ما در روایات بیان شده است. به‌عنوان بخشی از «چرخش روایی»، این ایده که داستان‌ها نه تنها ضروری هستند، بلکه ذاتاً برای ما مفید هستند، بسیار محبوب شده است. طیف گسترده‌ای از متفکران دیدگاه پل ریکور که فقط «زندگی روایت‌شده» ارزش زندگی کردن را دارد به اشتراک گذاشته‌اند. (Meretoja, ۲۰۱۶) چنانچه مشخص است مطالعه روایت، مطالعه روش‌هایی است که انسان‌ها به‌واسطه آن جهان را تجربه و زندگی می‌کنند.

رویکرد روایی در رهبری

علی‌رغم چند دهه‌ای که شیوه تفکر روایی مورد توجه اندیشمندان علوم انسانی قرار گرفته است و به‌عنوان رویکردی قابل‌اعتنا بدان پرداخته شده است در مطالعات رهبری هنوز توجه زیادی به این رویکرد نشده است. به‌طورکلی پژوهش‌های روایی در مبحث رهبری را می‌توان به سه دسته تقسیم نمود:

۱- روایت به‌عنوان ابزاری برای رهبر

روایت به‌عنوان ابزاری از سوی رهبران برای تأثیرگذاری و الهام بخشیدن به پیروان در جهت تغییرات سازمانی مورد استفاده قرار گرفته است. (Denning, ۲۰۰۷; Parkin, ۲۰۰۴) همچنین از آن برای الگوسازی سازمانی و توسعه

^۲ narrative turn

مهارت‌های رهبری استفاده شده است. (Snowden, ۲۰۰۱) به طور کلی در این دیدگاه روایت بیشتر وسیله‌ای در دست رهبر و به واسطه داستان‌گویی از سوی او شکل می‌گیرد.

۲- روایت به‌عنوان روش پژوهش در رهبری

پژوهش روایی در رهبری به منظور کشف شیوه‌های رهبری، جمع‌آوری داده‌ها و ساخت روایت‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد (mifsud, ۲۰۲۱) با تحلیل روایت‌ها به هدایت عمل رهبران کمک می‌کند (Borins, ۲۰۱۱). همچنین گزارش‌های روایی، استراتژی قدرتمندی برای پژوهش در مطالعات رهبری آموزشی به واسطه تجارب زیسته شرکت‌کنندگان همسو با تحقیقات کیفی ارائه می‌دهد (Pepper & Wildy, ۲۰۰۹) این دیدگاه بیشتر در علوم انسانی تحت عنوان روش پژوهش روایی معرفی شده است.

۳- روایت به‌عنوان فرایند رهبری

بر اساس این ادعا که داستان‌ها و روایت‌ها راهبران سازمان هستند، به‌عنوان محصول جانبی توجه به تجربه، مفهوم‌سازی و ارتباطات ظاهر می‌شوند. در این تصویر، برای به حداکثر رساندن تجلی و سودمندی رهبری در سازمان‌ها، رویه کنش‌گران فعال از داستان‌گویی به داستان‌سازی تغییر می‌کند. داستان‌های استراتژیک روابط مهم را مشخص کرده و نشان می‌دهند که چگونه می‌توان به اهداف دست یافت. کارکنان نقش خود را در داستان سازمان درک و احساس تعهد و مشارکت آنها افزایش می‌یابد (Parry & Hansen, ۲۰۰۷) فلمینگ معتقد است که رهبر از طریق داستان‌گویی کار مفهوم‌سازی را انجام می‌دهد. (Fleming, ۲۰۰۱) علاوه بر این، دیدگاه مزبور معتقد است که داستان‌ها کار رهبری را انجام می‌دهند و به‌عنوان عمل رهبری در سازمان مشخص شده‌اند.

در بخش دوم مقاله به فلسفه ریکور و روایت از دیدگاه این فیلسوف فرانسوی پرداخته و مفاهیم اصلی روایت از نظر وی به تفکیک بیان می‌شود.

مؤلفه‌های روایت از منظر پل ریکور

زمان روایی

زمان یکی از مسائل اصلی فلسفه است و عمیقاً بر چگونگی اندیشیدن ما به هویت، معنا، هستی تأثیر می‌گذارد. ریکور (۱۹۸۴) استدلال می‌کند که زمان یک نقطه یا لحظه در زمان کیهان‌شناسی نیست، بلکه سه گونه از عمل است: حافظه، توجه و انتظار که هم‌زمان در کنش هستند و «تجربه انسانی» را تشکیل می‌دهند. این بدان معناست که ما در لحظه حال، آینده را پیش‌بینی می‌کنیم. آگاهی ما از گذشته از طریق حافظه به ما می‌رسد و توجه ما در حال حاضر باقی می‌ماند. در لحظه حال است که آینده، حال و گذشته در شناخت فردی پیچیده می‌شوند و در زمان آشکار می‌شوند. گذشته، حال و آینده سه بخش یک خط نیستند که به‌صورت طولی با هم مرتبط هستند. بلکه آنچه

واقع می‌شود حال است؛ وضعیتی که دربردارنده گذشته و آینده است. زمان حال سه‌گانه است. (Ricoeur, ۱۹۸۴) (بازتاب‌های آنچه در گذشته اتفاق افتاده و هنوز ادامه دارد و آنچه قرار است در آینده حاصل شود هر دو به زمان حال می‌رسند و موجب عمل انسان می‌شود).

ریکور تحلیلی جامع از زمانمندی انسان و میانجیگری آن توسط روایت ارائه می‌دهد. (همان) در «زمان انسانی» انسان با خاطرات اجداد، آثار پیشین، پیش‌بینی‌ها، انتظارات، برنامه‌ها و مواردی از این دست زندگی می‌کند. «زمان روایت شده» رویدادهای خاصی را به‌عنوان «مهم» برای داستانی که گفته می‌شود انتخاب می‌کند، و برخی دیگر را به‌عنوان بی‌ربط رد می‌کند. (Stiver, ۲۰۰۱) هر انسان مجموعه‌ای از رویدادها را انتخاب می‌کند، زیرا آنچه که یک فرد مهم می‌داند برای شخص دیگری متفاوت است. زمان روایت شده ساختار کیهان را تغییر می‌دهد. شکل آن را انسانی‌تر می‌کند. برخی از رویدادها را برای رهاکردن، برخی دیگر برای کنار گذاشتن انتخاب می‌کند. برخی را به ترتیب به هم می‌پیوندند که در داستانی دیگر اصلاً ارتباطی ندارند (Simms, ۲۰۰۳) و متقابلاً روایات زمان را شکل می‌دهند و با این کار آنچه را که زبان توصیفی محض هرگز نمی‌تواند انجام دهد را توصیف می‌کند؛ به ما کمک می‌کند تا بفهمیم زمان چیست.

نوآوری معنایی

منظور ریکور از «نوآوری معنایی» این است که معنای جدید چگونه به وجود می‌آید، و با انجام این کار، معنای گذشته چگونه مجدداً پیکربندی می‌شود؟ این پرسش اساسی هرمنوتیک بر این فرضیه استوار است که وجود، خود شیوه‌ای از تفسیر (هرمنوتیک) است، یا همان‌طور که اصل هرمنوتیک بیان می‌کند: زندگی خود را تفسیر می‌کند.

در واقع نوآوری معنایی پذیرش هرمنوتیک - به‌عنوان «هنر رمزگشایی معنای غیرمستقیم»^۲ - قدرت نمادین تخیل را تصدیق می‌کند. این قدرت، برای تبدیل معنای داده شده به معنای جدید، فرد را قادر می‌سازد تا آینده را به‌عنوان صحنه امکان‌های جدید تعبیر کند. نوآوری معنایی، در اساسی‌ترین شکل آن، یک رویداد هستی‌شناختی است. قدرت ابداعی تخیل زبانی برای گشودن دنیا‌های جدید است. افشای جهان‌های جدید، دریچه‌ای است به سوی جهان‌های ممکن که از محدودیت‌های جهان واقعی ما فراتر می‌روند. روایت‌هایی که توسط تخیل تولید می‌شوند، به ما آزادی می‌دهند تا جهان را به شیوه‌های جدید تصور کنیم و اشکالی از کنش را انجام دهیم که ممکن است به دگرگونی وضع موجود منجر شود؛ بنابراین نوآوری معنایی می‌تواند به سمت دگرگونی اجتماعی اشاره کند. (Kearney, ۲۰۰۲) در واقع استفاده نوآوری معنایی از تخیل است که جهان ممکن را به وجود می‌آورد. این قطعاً همان چیزی است که ریکور بیان می‌کند: «هیچ اقدامی بدون تخیل نمی‌تواند وجود داشته باشد.» (Ricoeur, b, ۲۰۰۲a)

^۲ art of deciphering indirect meanings

از نظر ریکور (۱۹۸۴) میمسیس سه مرحله دارد و در زندگی برای فهم عمل انسانی، سازماندهی و بازسازی جهان عمل به این صورت عمل می‌کند که میمسیس یک، پیش پیکربندی^۴ است. میمسیس دو کار پیکربندی^۵، موتوس^۶، یا طرح‌افکنی است. طرح‌افکنی عناصر گوناگون روایت را در «یک کل فهم پذیر» سامان می‌دهد. (Ricoeur, ۱۹۸۴) موتوس «صرفاً سروسامان دهی دوباره به عمل انسانی و ساختن شکلی منسجم‌تر از آن نیست، بلکه نوعی ساختاربخشی است که عمل را ارتقا می‌دهد»؛ بنابراین، میمسیس به واسطه موتوس «آن چیزی را که انسانی است حفظ و بازنمایی می‌کند، و نه فقط مشخصه‌های اساسی آن را، بلکه این کار را به طریقی می‌کند که آن را عالی‌تر و اصیل‌تر سازد» (Ricoeur, ۱۹۷۷) و میمسیس سوم محل تلاقی با جهان عمل و بازسازی است. بازسازی مرحله‌ای است که در آن روایت به دنیای واقعی عمل و رنج بازمی‌گردد. به طور خلاصه برای ریکور، میمسیس یک به گذشته اشاره دارد: ارزش‌ها و پیش‌فرض‌هایی که زندگی ما را به شکلی که درک می‌کنیم در بر می‌گیرد: چگونه ما زندگی خود را به شکلی که در حال حاضر هست درک می‌کنیم. میمسیس دو پیوند بین گذشته و دنیای آینده است که ما امیدواریم در آن زندگی کنیم. و میمسیس سه به آینده‌ای اشاره دارد که امیدواریم داشته باشیم. به‌طور کلی، روشی که ما از طریق آن گذشته را به یاد می‌آوریم، در مورد آینده فکر می‌کنیم و در حال عمل می‌کنیم، همه بر هویت فرد تأثیر می‌گذارد، یعنی آنچه که ریکور از آن با عنوان هویت روایی بیان می‌کند.

هویت روایی

ریکور در بخش پایانی جلد سوم کتاب «زمان و روایت» به هویت روایی اشاره می‌کند. آنچه که نتیجه کار ریکور در سه جلد کتاب است - به نوعی می‌توان گفت که اصل کار ریکور در حوزه روایت است و در مقاله‌ای با عنوان هویت روایی آن را تشریح می‌کند- به انسان‌شناسی ریکور مربوط می‌شود. هویت روایی، آن نوع هویتی است که انسان با میانجی‌گری کارکرد روایی به دست می‌آورد. اهمیت مسئله هویت روایی برای ریکور از آنجا بیشتر نمایان می‌شود که خود مدعی است نظریه هویت روایی‌اش مهم‌ترین خدمتی است که به فلسفه کرده است. (Blundell, ۲۰۱۰)

پل ریکور یک مفهوم ظریف و پویا از هویت را توسعه می‌دهد. او تعامل بین دو مفهوم هویت را بررسی می‌کند که به نظر می‌رسد در ابتدا متضاد باشند. (ریکور ۱۹۸۸، ۱۹۹۴، ۱۹۹۹) یک مفهوم هویت ایده‌آل یا یکسان بودن را در بردارد که به دوام در زمان اشاره دارد. این دوام و یکسانی جنبه قوی‌ای از هویت است. این جنبه مدعی است که با وجود گذشت زمان و با وجود تغییر اتفاقات پیرامونی، من و درون من تغییر نمی‌کند (Ricoeur, ۱۹۹۹) هویت من مربوط به این سؤال است؛ من چه هستم؟ مفهوم دیگر هویت، نفس یا خود است. این مفهوم هیچ

^۴ Prefiguration

^۵ Configuration

^۶ muthos

ادعایی مبنی بر تغییرناپذیری ندارد و راه را برای ادغام تغییر و تحول باز می‌کند. شامل درک این مطلب است؛ من کیستم؟ اگر من در دوران زندگی ام زندگی را به مثابه روایت پیکربندی می‌کنم، با پیکربندی دوباره است که آن را به فهم در می‌آورم: «نتیجه جانبی یگانگی تاریخ و داستان، واگذاری هویتی خاص به فرد یا جامعه است که می‌توانیم آن را هویت روایی آنها بخوانیم ... معین ساختن هویت فرد یا جامعه، به پرسش چه کسی این کار را کرد؟، چه کسی عامل یا مؤلف است؟ پاسخ می‌دهد.» (Ricoeur, ۱۹۸۸) اگر بناست پاسخ به پرسش «چه کسی؟» چیزی بیشتر از صرف یک نام باشد «باید [پاسخی] روایی باشد.» پاسخ به پرسش «چه کسی؟» حکایت کردن داستان یک زندگی است. داستان حکایت شده از عمل «چه کسی» حکایت می‌کند و بنابراین، هویت این «چه کسی» باید هویت روایی باشد. (همان)

مطالعات هرمنوتیک ریکور در مورد هویت روایی در کتاب «خود به مثابه دیگری» مستقیماً به چیزی منجر می‌شود که او آن را «اخلاق کوچک» می‌نامد. بحثی که در پی درک آن است که چگونه فرهنگ‌ها به تحقق هدف ارسطویی «زندگی خوب با و برای دیگران در نهادهای عادل» منجر می‌شود. این وظیفه‌ای است که یونانیان با ترکیب عقل عملی (فرونزیس)^۷ و خلاقیت (پوئیس)^۸ شناسایی کردند.

علاوه بر این، هویت روایی را می‌توان به عنوان شبکه پیچیده‌ای از عناصر داستانی و فرایندهای داستانی، هم خودآگاه و هم ناخودآگاه تعریف کرد که برگرفته از لحظات مشاهده شده و درونی شده در یک چشم انداز ذاتاً اجتماعی است که با هم یک مفهوم واحد از «خود» را تشکیل می‌دهند. با این حال، داستان‌های زندگی بیان شده ما در شکل‌گیری هویت ما کارکرد انتقادی نیز ایفا می‌کنند. زیرا از طریق آنها است که می‌کوشیم زندگی خود را تثبیت و هدایت کنیم، تا خود را در زمان و مکان خاصی قرار دهیم؛ بنابراین، بیان آگاهانه داستان‌های زندگی مان، نقشی کلیدی در اعطای حس شبه ماندگاری به حرکت بی‌آرام زندگی دارد، و به ما اجازه می‌دهد تا با اطمینان نسبی بگوییم: «این من هستیم.» (Kearney, ۲۰۰۲)

با این حال، این روند سیال از طریق نوشته‌ها و گفته‌های گذشته، و همچنین با شنیدن روایت زندگی مان از سوی دیگران، باقی می‌ماند. داستان‌های زندگی ما به اشکال متنوع آشکار می‌شوند. همان راه‌هایی که با آنها خودشناسی می‌کنیم. اظهارات مربوط به شخصیت خود ما به طور مداوم در طول زمان از طریق یک رابطه دیالکتیکی مداوم با جریان بی‌پایانی از افراد، گروه‌ها، زمینه‌ها، مشاهدات و تجربیات بازتعریف می‌شوند. (Ricoeur, ۱۹۹۵) به طور ساده، مفهوم هویت ما همیشه فراتر از هر داستانی است که در مورد خودمان گفته می‌شود.

به‌طور کلی آنچه که ریکور در دنبال کردن روایت و نظریه روایی مدنظر دارد فهم روایی است که اصل اساسی آن ساختن پیرنگ یعنی کلیت‌سازی است. به عبارت دیگر، ساختن پیرنگ، از پیش یعنی ساختن امری خردپذیر که از

^۷ Phronesis

^۸ poesis

دل امر اتفاقی بیرون می‌آید یا امری کلی که از دل امر جزئی بیرون می‌آید، یا امر ضروری و یا محتمل که از دل امر فرعی یا نامحتمل بیرون می‌آید. این همان آفرینش‌گری یا خلاقیتی است که مدنظر ریکور است.

بحث

اندیشه ریکور به‌طور کلی درباره هرمنوتیک و به‌طور خاص در باب روایت معطوف به انسان‌شناسی، و کنش انسانی و به بیانی خاص‌تر هویت انسانی است. از رهگذر روایت و زمان «هویت روایی» انسان‌ها حاصل می‌شود. ریکور با بررسی اندیشه‌های قبلی درباره روایت، شکل بدیعی را طرح می‌کند که در قالب چرخه‌ای دایره‌وار از پیش پیکربندی به پیکربندی و در پایان به بازپیکربندی می‌رسد. سه زمان حال - گذشته، حال - حال، و حال - آینده را با عنوان زمان روایی که به‌واسطه روایت به زمان انسانی تبدیل می‌شود مطرح می‌کند. هدف این زمان‌مندی انسانی تفسیر خود و زندگی به‌واسطه هویت شکل‌گرفته از دامن روایت است که هم از سوی خود فرد و هم از سوی دیگران «بیان» می‌شود. باتوجه‌به اینکه مقوله رهبری در نخستین و مهم‌ترین شکل خود ارتباط انسانی را می‌طلبد. داشتن مبنایی انسان‌شناسانه با عطف به رویکرد روایی و مفاهیم زمان روایی، می‌مسیس، نوآوری معنایی و هویت روایی می‌تواند منجر به عمل موثر شود و در نظریه‌های رهبری به‌عنوان ایده‌ای نو و کاربردی مدل روایی را شکل دهد.

مقاله حاضر با طرح نظرات ریکور در چند بخش جداگانه که از نظر مفهومی مربوط و دنباله یکدیگرند مدلی را برای استفاده در رهبری پیشنهاد می‌کند که مدل یا رویکرد روایی است، به این صورت که رهبر یا پیروان به‌عنوان افراد انسانی خود را در قالب رویکرد روایی ببینند و با تفسیر خود و دیگری به شناخت خود و سازمان و وظایف خود واقف شوند. نکته اصلی این است که روایت همان زندگی است و کنش‌های شکل‌گرفته در زندگی همگی بر اساس روایت سازمان یافته‌اند.

به‌طور کلی هرمنوتیک ریکور هرمنوتیک عمل است که به واسطه تفسیر مبتنی بر روایت شکل می‌گیرد. ریکور بر اهمیت هستی‌شناسی روایات برای وجود انسان اصرار می‌ورزد. وی معتقد است که تفاسیر روایی تأثیر بسیار واقعی بر وجود ما در جهان دارند. آن‌ها در ساخت جهان بین‌الذهانی شرکت می‌کنند و بر روش‌هایی که ما در جهان با دیگران عمل می‌کنیم تأثیر می‌گذارند. بنای هرمنوتیک این است که تفاسیر دارای اثرات واقعی، مادی و تشکیل‌دهنده جهان هستند. (Meretoja, ۲۰۱۴) بر این اساس در رهبری ماهیت تفسیری، نه به‌عنوان یک مجموعه یا کاربرد تکنیک‌ها یا شایستگی‌های مختلف، بلکه به‌عنوان فرایندها و نتایج تفسیر معنا در متن مطرح است. در یک مفهوم خاص‌تر، هرمنوتیک به بخشی از کل رابطه بین گفتگو و روایت و بین عناصر یک روایت و معنای کل در فرآیند سازنده اجتماعی رهبری اشاره دارد. (Taylor, ۲۰۰۰)

در هسته مرکزی دیدگاه روایی این مفهوم نهفته است که تفسیر روایی استعدادی جهانی و همگانی برای بشر است. روایت به‌عنوان سبکی برای ساماندهی افکار و ایده‌ها محسوب می‌شود. (Smorti, ۲۰۲۰) ریکور معتقد است که

روایت امری جهانی است و تشکیل‌دهنده ساختار تجربه انسان در طول زمان است. (Ricoeur, ۱۹۹۴) این ویژگی نوعی معرفت است که از تجارب زیسته و حالات وجودی انسان سرچشمه می‌گیرد. (josgrillberg, ۲۰۱۹) (به‌طورکلی روایت‌ها همان گونه که نقش مهمی در زندگی و تجارب بشر دارند در تعلیم و تربیت نیز جایگاه ویژه‌ای می‌یابند. به‌گونه‌ای که روایت‌ها شکل ضروری برای فرایندهای آموزشی هستند (همان) و نقش مهمی در تغییرات آموزشی از سطح شخصی (خرد) تا سیستمی (کلان) دارند. (josgrillberg, ۲۰۱۹) چنانچه مغفول ماندن روایات در فرایند آموزشی، آموزش را به شکلی انتزاعی از ارتباط تبدیل می‌کند و افراد انسانی را که ارزش اصلی در تعلیم و تربیت دارند به فراموشی می‌سپارد. (josgrillberg, ۲۰۱۹) براین اساس لزوم پرداختن به رویکرد روایی در تعلیم و تربیت و به طور خاص در رهبری آموزشی مشهود است.

زمان روایی و رهبری آموزشی

به‌طورکلی زندگی سازمانی (نهادی) به‌واسطه زمان مشاهده و درک می‌شود و بازیگران (رهبر و پیروان) با زمان‌های متقاطع متعددی مواجه می‌شوند. در این مواجهه، تأثر از زمان گذشته (به‌عنوان پشت سر و انجام شده) و آینده (به‌عنوان پیش رو و احتمال) است که رفتار و کنش رهبری را رقم می‌زند. ریکور در شرح مسئله زمان بیان می‌کند آنچه در خصوص زمان مهم است زمان روایی یا انسانی است. به سه گونه از عمل در زمان تحت عنوان حافظه (گذشته)، توجه (حال) و انتظار (آینده) می‌پردازد. ریکور زمان واقعی را زمان درک شده انسانی می‌داند. (Ricoeur, ۱۹۸۴) براین اساس در خصوص رهبری آموزشی و ارتباط آن با زمان می‌توان گفت که رهبران و پیروان در فرایند آموزشی، خود و دیگری را به‌واسطه زمان درک می‌کنند. پدیده‌های بیرونی را به‌عنوان بخشی از تجربه خود درونی می‌کنند. (Hernes, ۲۰۲۲) این بدان معناست که زمان باید معنادار باشد و کلید پویایی تفکر در مورد زمان در این است که درهم‌تنیدگی میان گذشته، حال و آینده درک شود. چنانچه پاسخ به این پرسش که آیا آینده رویدادی منزوی است که در انتظار مواجه شدن با آن هستیم؟ منفی است. همان‌طور که گذشته در حال بالفعل می‌شود آینده را در حال می‌سازد. آینده نه‌تنها در حال بالفعل می‌شود؛ بلکه به‌عنوان پتانسیلی با واردشدن به زمان حال تاریخی می‌شود. این نشان می‌دهد که رهبری آموزشی نیز به‌واسطه قرارگرفتن در جریان زمان به معنای امری پیوسته در میان سه وضعیت گذشته، حال و آینده درک می‌شود.

رهبر آموزشی در طی فرایند رهبری با در نظر گرفتن زمان علاوه بر درک شرایط حاضر، به بازخوانی گذشته و آفرینش آینده اقدام می‌کند. به‌گونه‌ای که تحلیل شرایط و درک زمینه موجود که در موفقیت رهبری آموزشی مهم است (Drysdale & Gurr, ۲۰۱۷) می‌پردازد. درک زمینه و محیط‌های در حال تغییر به زمان وابسته است. درک اینکه در گذشته سازمان آموزشی به چه شکلی اداره می‌شده و اثرات آن تا به امروز باقی‌مانده به رهبر آموزشی توانایی مفهوم‌سازی را می‌دهد. فرایندی که شامل زیر سؤال بردن یک طرح تفسیری منسوخ و قالب‌بندی طرح تفسیری جدید با عبارت قابل‌درک و خاطره‌انگیز است. (Gioia & Chittipeddi, ۱۹۹۱) رهبر آموزشی به‌واسطه

مفهوم‌سازی جهت آینده سازمان را تعیین می‌کند. ریکور معتقد است دو گونه روایت تاریخی و داستانی وجود دارد. اولی معطوف به گذشته و دومی جهت‌دهنده به آینده است و هر دو مکمل یکدیگرند. از روایت تاریخی شناختی حاصل می‌شود که هم عمل زمان حال را باعث و هم موجب پیش‌بینی آینده می‌شود. از سویی دیگر روایت داستانی با بهره‌گیری از تخیل به دنبال جایگزین‌سازی موارد بدیل و امکان‌های جدیدی است که بتواند آنها را با تخیل بسازد و البته بتواند مورد آزمون قرار دهد.

در رهبری آموزشی فرایند رهبری به واسطه نظر به گذشته سازمان (نهاد) و رهبران آنها (روایات رهبران) تداوم می‌یابد. مثلاً سازمان‌های آموزشی در طول تاریخ هدفشان تربیت انسان بوده است. سازمان‌ها به روش‌های متفاوت اقدام می‌کنند که متأثر از نوع رهبری و روش کار رهبرانشان است. بیان و کاربست این روایات در قالب پداگوژی‌های آموزشی چگونگی فرایند رهبری را مشخص می‌کنند. در واقع گونه‌ای انتقال دانش به واسطه روایت انجام می‌شود. بدین‌سان رهبری آموزشی در تعاملی دوسویه می‌تواند سازمان را به بالندگی ای برساند که برای ایده‌پردازی و بررسی راه‌حل‌های احتمالی و جایگزین، سازمان‌های نوپدید آموزشی، روش‌های جدید تدریس را بیافریند و در سازگاری کامل با شرایط متغیر یادگیری، به مدیریت شرایط مبهم و خلاقیت فردی و سازمانی پردازد.

اشاره به زمان در توفیق یا شکست سازمان‌ها کمتر مورد توجه قرار گرفته است. به‌خصوص در رهبری آموزشی بدان پرداخته نشده است. سازمان‌ها و رهبران در سه وضعیت درس نگرفتن از گذشته، عدم تطبیق با زمان حال و ناتوانی در پیش‌بینی آینده دچار شکست و بحران شده‌اند. (lim, ۲۰۱۳) پس می‌توان چنین گفت که رهبری آموزشی زمانی موفق است که با نظر به گذشته و بررسی تاریخ تعلیم و تربیت نقش رهبری آموزشی را بازتعریف کند و مطابق با شرایط حال اقدام به عمل نماید. از سوی دیگر با نظر به آینده چشم‌انداز سازمانی و آینده‌های احتمالی را پیش‌بینی نماید.

تصمیم‌گیری در مورد اقدامات آینده و پاسخگو بودن برای تصمیمات سازمانی کارکرد ویژه‌ای است که انگیزه، منطق و توجیه تصمیمات رهبری را بیان می‌کند. این امر از طریق پیکربندی (موتوس) انجام می‌شود. رشته‌های پیکربندی رویدادها را در قالب یک داستان قابل قبول و قانع‌کننده ترکیب می‌کنند. تمایز بین یک روایت سازمانی واقعی و یک روایت ادبی این است که در زندگی سازمانی، آینده به طور جمعی در قالب آیت‌های عملی، جایگزین‌ها و اهداف در یک داستان آشکار با پایانی نامشخص به حساب می‌آیند. نکته مهم این است که پیکربندی خود متقابلاً در جهتی به آینده تأثیرگذار است. نکته دیگر در بحث زمان، لحظه حال رهبری است که در آن تمرکز بر پیکربندی است که گذشته، حال و آینده را در بر می‌گیرد. آنچه که کایروس آن را زمان تنش و تعارض می‌داند. زمانی بحرانی که دلالت بر مشکلی در دوره رویدادها است. (Stern, ۲۰۰۴) لحظه حال به وجود آمدن یک وضعیت جدید از چیزهاست. از دید کایروس، تصمیم به موقع رهبری برای شکل‌گیری رویدادها نشان‌دهنده حساسیت لحظه حال در رهبری است. این لحظه مناسب برای عمل نیازمند انتخاب روایت درست است؛ آیا لحظه

حال فرصت مناسبی برای عمل است یا خیر، نیاز به روایتی دارد که به طور جمعی به رسمیت شناخته شود و مورد استفاده قرار گیرد.

علاوه بر این در ارتباط با زمان و رهبری آموزشی می‌توان گفت یک رهبر کسی است که می‌تواند بین آینده و گذشته تمایز قائل شود. گذشته شامل دو چیز است: مثبت و منفی. چگونه می‌توانید گذشته منفی را تغییر دهید تا تکرار نشود؟ برعکس، چگونه می‌توانید گذشته مثبت را بهبود بخشید تا آینده بهتر از گذشته شود؟ یک رهبر که اهمیت گذشته و آینده را درک می‌کند می‌تواند از بسیاری از اختلافات اجتناب کرده یا آن‌ها را حل کند. فردی که گذشته و آینده زمان را درک نمی‌کند به راحتی ناامید می‌شود و بنابراین نمی‌تواند جایگاه رهبری داشته باشد.

در مفهومی دیگر ریکور به بیان رابطه گذشته و آینده می‌پردازد و از دو مفهوم سنت و نوآوری (ایدئولوژی و اتوپیا) بهره می‌گیرد. پدیده اتوپیا، درحالی‌که یک داستان تخیلی است که قدرت بازآفرینی واقعیت را دارد، تنها از طریق درهم آمیختگی با تاریخ اهمیت پیدا می‌کند. از سوی دیگر، تاریخ در عین حال که تفسیرپذیر است یا به عبارتی آینده‌باز است، از میان تفسیرهای ممکن تفسیری معنادار است که بتواند به اتوپیا متصل شود. قصد اتوپیا تغییر واقعیت است. در کلامی دقیق‌تر قصد اتوپیا تولید واقعیتی جدید است که فراتر از زمان حال است. تأکید ریکور بر نسبت دو سویه بین اتوپیا و تاریخ است. (Ricoeur, ۱۹۸۶)

رهبران آموزشی که بر بعد زمانی ایدئولوژی تأکید دارند، راهی به سوی گذشته می‌یابند تا آن را ادامه دهند. در این شرایط رهبران در تلاش برای حفظ وضعیت موجود و میراث گذشتگان هستند. سازمان آموزشی متناسب با این هدف، اصول و روش‌های تربیتی معطوف به گذشته را انتخاب می‌کند. دیویی (۱۹۳۵) این عمل رهبران را نقش روتین و روزمرگی بدون ایجاد خلاقیت و نوآوری می‌خواند. (Jenlick, ۲۰۰۶) در مفهوم اتوپیا، رهبر آموزشی در پی شکستن وضع موجود است. عمل خلاقانه با بهره‌گیری از تخیل است. دیویی آن را تحت عنوان وظیفه فکری و حرفه‌ای رهبران که شامل پرداختن به موضوعات منحصر به فرد و خلاقانه است می‌داند. (همان) در واقع عمل رهبران آموزشی باید برقراری رابطه‌ای دیالکتیکی بین گذشته و حال و آینده باشد. چرا که نوآوری‌ها از سنت‌ها نشأت می‌گیرند.

در ارتباط با زمان؛ می‌تواند توسط رهبران نه تنها برای درک تاریخ و سنت‌ها، بلکه برای تجسم مجدد روش‌های جدید ارتباط با دیگران در آینده مورد استفاده قرار گیرد. کرنی (۲۰۰۲) بیان می‌کند، می‌تواند هم به معنای کشف و هم ایجاد کردن است. در کلامی دقیق‌تر می‌تواند معنی انکشاف آنچه در حال حاضر وجود دارد در پرتو چیزی که هنوز وجود ندارد. چیزی که هنوز بالقوه است. در رویکرد روایی به رهبری، قدرت بر این انکشاف، قدرت بازآفرینی جهان‌های واقعی از میان جهان‌های ممکن است. (Kearney, ۲۰۰۲) اگر رهبران بتوانند گذشته خود را مجدداً تفسیر کنند، ممکن است بتوانند سازمانی را که در آن همدلی در قلب عمل قرار دارد، دوباره توسعه

دهند. یعنی رهبران در نسبتی دوسویه با سازمان، به واسطه تفسیر گذشته آینده‌ای متفاوت را ترسیم کنند. در واقع ترسیم چشم‌انداز سازمان اساسی‌ترین وظایف رهبری است.

هویت روایی و رهبری آموزشی

ریکور پس از بیان مبحث زمان و میمسیس در جلد اول کتاب زمان و روایت و شرح پیکربندی در جلد دوم نتیجه روند روایی را با عنوان هویت روایی در جلد سوم زمان و روایت و در مقاله‌ای با همین عنوان شرح می‌دهد و به این نتیجه می‌رسد که هویت انسانی - سازمانی (نهادی) به واسطه روایت ساخته و درک می‌شود. همچنین ریکور در کتاب «خود به مثابه دیگری» (۱۹۹۴) بیان می‌کند که هویت روایی، مسئولیت اخلاقی به همراه دارد و همچنین از طبیعت اخلاقی غنی برخوردار است ... چنانچه گفتن یک داستان فضای خیالی را برای تجربیات فکری به کار می‌گیرد که در آن قضاوت اخلاقی در حالت فرضی عمل می‌کند. ارتباط مفهوم اخلاقی ریکور با رهبری آموزشی در اهداف و عمل تربیتی رهبری آموزشی است. هدف زندگی خوب در تعلیم و تربیت به عنوان یکی از اهداف مهم و همیشگی تلقی شده است (برودی به نقل از شریعتمداری ۱۳۹۱) و در حیطه عمل رهبری، رهبر آموزشی همواره در مقام قضاوت اخلاقی قرار دارد. زیرا عمل رهبری عملی اخلاقی است و اخلاق قلب رهبری است (Ciulla, ۱۹۹۵) همچنین برای سازمان مهم است که یک رهبر آموزشی در سطح بالایی از رشد اخلاقی عمل کند و تصمیمات اخلاقی قوی بگیرد. (Maxcy, ۲۰۰۲). در خصوص هدف زندگی خوب، ریکور نشان می‌دهد که ما می‌توانیم از خود به دیگری و از زندگی خوب به زندگی با و برای دیگران حرکت کنیم. در این مفهوم ریکور به نقل از ارسطو سه نوع دوستی را مطرح می‌کند؛ دوستی برای لذت، دوستی برای سودمندی و دوستی برای بهبود (دوستانی که عمل ما را بهبود می‌بخشند) نوع سوم که در رفتار محترمانه متقابل با دیگران حاصل می‌شود را دوستی واقعی می‌داند و بیان می‌کند که ما به دوستان و رابطه همراه با احترام متقابل برای زندگی و فعالیت خودآگاه نیازمندیم و در خصوص زندگی سازمانی (نهادی) معتقد است که رابطه بین کارگزاران همواره باید همراه با احترام، دوستانه و حمایتی باشد. در حیطه عمل رهبری، اخلاق به واسطه عمل در نهادهای عادلانه شکل می‌گیرد. به‌زعم ریکور زندگی خوب با و برای دیگران باید در نهادهای عادلانه باشد. (Ricoeur, ۱۹۹۴) نهادهای وسیله‌ای هستند که خیرها/منابع و مسئولیت اجتماعی به واسطه آنها توزیع می‌شود. براین اساس سازمان آموزشی و رهبری آموزشی در مسئولیت اخلاقی خود باید فرصت‌های یاددهی - یادگیری برابر را برای همه پیروان خود فراهم نماید. چنانچه ریکور بیان می‌کند به‌طورکلی عدالت حوزه کاربرد برابری برای همه بشریت است و برای رسیدن به نهادهای عادلانه، بایستی خیرها/منابع و مسئولیت زندگی مشترک عادلانه توزیع شود و بر این مبنا است که هر انسانی جایگاه محترمانه و برابر در قبال دیگران به دست می‌آورد. (Ricoeur, ۲۰۰۰) در این مفهوم عدالت بدین معناست که فرایند رهبری آموزشی سلسله درجات برای توزیع منابع در سازمان وجود نداشته باشد؛ بلکه همه افراد به نحوی عادلانه از منابع برخوردار شوند. در یک سازمان آموزشی، دانش‌آموزان باید به طور (عادلانه) از خدمات آموزشی استفاده کنند و نقش رهبر ایجاد شرایط برای بهره‌مندی عادلانه دانش‌آموزان، معلمان و سایر کارکنان از

منابع سازمان است. به طور خاص تر معلم در نقش رهبر آموزشی موظف می شود تا در تدریس بنای عادلانه را رعایت کند و شرایط یاددهی - یادگیری مطلوبی برای همه دانش آموزان فراهم نماید و در واقع تابوی نخبه پروری در کلاس درس شکسته شود و به حاشیه های کلاس درس (دانش آموزان دیرآموز، رنگین پوست، کم رو، و دانش آموزانی که در حاشیه گروه همسالان کلاس درس خود قرار دارند) توجه شود.

از دیدگاه ریکور، اخلاق نه تنها نهادی است؛ بلکه بین فردی نیز هست که به نحوه برخورد ما با دیگران مربوط می شود. این بدان معنی است که افراد باید آگاهی انعکاسی خود را در رابطه با دیگران توسعه دهند و مسئولیت خود را برای عمل و ارتباط به روش های اخلاقی بشناسند. مفهوم اخلاقی مدنظر ریکور جهت گیری به سوی رهبری اخلاقی دارد. رهبری اخلاقی با هویت ما در ارتباط با دیگران، ارزش ها، باورها و «ظرفیت همدردی با دیگران» گره خورده است (Calori, 2003)؛ بنابراین مهم است که رهبران آموزشی در نظر بگیرند که چگونه با دیگران ارتباط برقرار می کنند؛ چه فرضیاتی درباره مردم دارند؛ تا بفهمند دیگران چگونه می توانند دنیا را ببینند و فرصت هایی برای گفتگو در بین خود و پیروان (مدیر با معلمان، دانش آموزان، والدین و سایر کارکنان) ایجاد کنند.

علاوه بر بعد نهادی و بین فردی که ریکور در مورد اخلاق به آن اشاره دارد در هویت روایی و نسبت آن با رهبری آموزشی در مورد این پرسش ریکور که ما چه کسی هستیم؟ باید گفت؛ چگونگی درک ما از جهان، چگونگی بودن در جهان که منجر به شناخت و درک خود می شود. چیزی است که تحت عنوان خودشناسی نام برده می شود. از دیدگاه ریکور خودشناسی یک تفسیر است. تفسیر خود، در روایت، در میان نشانه ها، جایگاه میانجیگری دارد. این وساطت به همان اندازه که از روایت داستانی استفاده می کند، از روایت تاریخی نیز بهره می برد و داستان یک زندگی را به روایت داستانی یا روایت تاریخی تبدیل می کند، قابل مقایسه با زندگی نامه های بزرگان که در آن تاریخ و داستان در هم تنیده شده اند» (Ricoeur, 1994) از نظر ریکور، هر فرد موظف به تلاش برای درک خود است درک خود یک دستاورد هرمنوتیک است و از طریق «نشانه هایی که توسط سنت های ادبی بزرگ در حافظه و تخیل جای گرفته اند» رخ می دهد (Ricoeur, 1995).

باتوجه به بیان ریکور در خصوص هدف زندگی با و برای دیگران در نهادهای عادلانه می توان گفت چندعاملی که در رهبری آموزشی مهم است عبارت اند از:

۱- خودشناسی (رهبر و پیروان) که به واسطه تعامل متقابل و محترمانه حاصل می شود.

۲- اهمیت به دیگری (دانش آموزان، معلمان و ...) به واسطه اینکه بدون وجود دیگری شناخت حاصل نمی شود.

۳- برقراری عدالت به واسطه اداره و ساخت نهاد عادلانه توسط رهبر آموزشی.

همچنین با نظر به مؤلفه های روایی در منظومه فکری ریکور می توان سه کنش را برای رهبری آموزشی متصور شد که عبارت اند از: کنش انتقادی، تحول آفرین و وحدت آفرین.

تجارب بشر در گذر زمان سه مرحله پیش پیکربندی، پیکربندی را طی می‌کنند و در مرحله باز پیکر بندی دوباره خلق می‌شوند. برای این مبنا است که رهبری آموزشی، با بررسی شرایط قبلی زندگی اجتماعی و نقد آنها اقدام به ساخت و آفرینش نوعی جدید از فعالیت و کنش تربیتی می‌کند. در واقع، گونه‌ای بازتاب و انعکاس به شرایط موجود مسلط است که منجر به خلق روش‌های جدید در فعالیت آموزشی می‌شود.

در دور روایی که ریکور طرح می‌کند؛ یعنی در میمسیس عمل انتقادی جایی که ریکور ما را دعوت می‌کند این دایره (دور) را بیشتر به صورت یک ماریپچ ببینیم هر بار که دایره می‌چرخد، همان نقطه در سطح بالاتری رد می‌شود، و بنابراین پروژه بزرگ هرمنوتیکی رسیدن به درک انسان از طریق درک خود به قله‌های بالاتری می‌رسد. (Ricoeur, ۱۹۸۴) در هر دور که از این چرخه روی می‌دهد منجر به دگرگونی، نوآوری و خلاقیت در حوزه‌های اخلاق، تصمیم‌گیری و آموزش می‌شود.

در این مفهوم رهبری آموزشی یک عمل انتقادی است، کاری که در مورد ساختارهای فعلی و سابق واقعیت اظهار نظر می‌کند، آرمان‌های خاصی را برای مقایسه در نظر می‌گیرد، و تلاش می‌کند بینشی را بر اساس یک تفسیر از گذشته ایجاد کند؛ بنابراین، رهبری آموزشی در انتقادی بودن نه تنها به سمت توسعه ساختارهای سازمانی کامل‌تر، بلکه به سمت مفهوم‌سازی مجدد شیوه‌های آموزشی که در آن هدف دستیابی به اهداف آموزشی است، سوق داده می‌شود.

کنش تحول آفرین

کنش انتقادی رهبری آموزشی به طور طبیعی به مفهوم تحول منتهی می‌شود. رهبری به سمت تغییر آموزشی است و باید باشد، تغییری که تا حدودی دگرگون‌کننده است و نتیجه آن دگرگونی شرایط آموزشی است.

تغییر آموزشی را می‌توان بدون بازسازی کامل سازمان آموزشی انجام داد. در واقع، تغییرات آموزشی به طور مکرر، در دوزهای کوچک، در اعمال و فعالیت‌های گروه‌ها و افراد مختلف رخ می‌دهد که امیدوارند به نوعی تغییر ایجاد کنند. باین وجود، تعادل بین جنبه حیاتی رهبری در واقع ایجاد دگرگونی و تغییر است و این روند به واسطه طی سه مرحله میمسیس در رویکرد روایی ریکور که چرخه‌ای است که همواره خود و عملکرد حاصل را ارزشیابی و واریسی می‌کند حاصل می‌شود. (Ricoeur, ۱۹۸۴)

برای رسیدن به تحول هر جامعه و هر سازمانی باید نوعی روایت داشته باشد و اقدام به بازگویی آن نماید اما بازگفتن روایات به تنهایی کافی نیست. در عمل رهبری داشتن چشم‌انداز بسیار مهم است. که ؛ بیان روایت‌های ممکن و ارائه روایت‌های جدید را توصیف می‌کند. به‌ویژه در اینجا است که می‌توان دید که چگونه رهبری آموزشی یک نقش مشترک و اجتماعی است، نقشی که در آن روایت‌های متفاوتی توسط افراد مختلف ارائه می‌شود

که هر یک امکانی بر اساس روایتی جدید ارائه می‌دهد و روایت‌های قبلی را به شیوه خود تفسیر می‌کند. این تحلیل و تصور (ارائه چشم‌انداز) است که منجر به تحول می‌شود. هدف این کنش رهبری آموزشی این است که رهبران، معلمان و فراگیران شروع به زیر سؤال بردن جنبه‌های روایت قبلی خود کنند که باعث می‌شود پرسش‌گری رشد و توسعه پیدا کنند، و آنها شروع به بررسی راه‌های جایگزین برای نظم بخشیدن به عمل آموزشی خود کنند. (Smyth, ۱۹۸۹) به عبارت دیگر، تفسیر روایات باعث می‌شود تا آگاهی پیروان در مورد شرایط آموزشی بالا رود و بدین ترتیب آنها و همچنین «رهبر» اجازه یابند تا روش‌های ممکن دیگری را برای نظم بخشیدن به عمل و کنش آموزشی خود در نظر بگیرند.

کنش وحدت آفرین

کنش دیگری که در رویکرد روایی می‌توان به آن اشاره کرد، وحدت آفرینی است. روایت رویدادهای پراکنده و چندگانه را در کل یک داستان کامل ادغام می‌کند و بدین وسیله دلالت قابل فهم متصل به روایت را به عنوان یک کل طرح‌واره نشان می‌دهد (Ricoeur, ۱۹۸۴). بدین معنی است که رهبری آموزشی در رویکرد روایی جامعیت دارد که همه رویدادها را در قالب یک طرح مورد توجه قرار دهد و آنها را به واسطه یکدیگر درک کند. این درک و فهم رویدادها در کل علاوه بر قابل فهم شدن شرایط، عوامل، امکانات و موانع آموزشی باعث می‌گردد کنش رهبری تک‌بعدی، تک‌ساحتی و جناحی نشود. دیدن همه (پیروان، زمینه عمل، گذشته، آینده، ایدئولوژی‌ها، اتویپای سازمان، سنت‌ها و نوآوری‌ها و...) در یک کل از رهبر آموزشی فردی می‌سازد که در کنش رهبری می‌تواند شکل جدید از احتمالات و رویکردهای جایگزین را شناسایی و در شرایط بحران و ابهام با نوآوری و خلاقیت متناسب با وضعیت موجود عمل نماید. به عبارت دیگر چنانچه شفلمر (۱۹۸۲) بیان می‌کند روایت ما را قادر می‌سازد تا روابط جدید بین چیزها را درک کنیم. (Scheffler, ۱۹۸۲)

نتیجه

در پایان می‌توان مفهوم رهبری را با توجه به رویکرد روایی چنین بیان کرد، رهبری در رویکرد روایی از طریق یک فرایند هرمنوتیکی پدیدار شود. به طور کلی آنچه این نظریه رهبری هرمنوتیکی پیشنهادی تلاش می‌کند ارائه دهد، یک چارچوب یکپارچه است که ایده‌های از هم گسیخته قبلی را در روایت به هم متصل می‌کند و پراکسیس رهبری لازم را که ریشه در ارتباط دارد، تبیین می‌کند.

ماهیت تفسیری رهبری، نه به عنوان یک مجموعه یا کاربرد تکنیک‌ها یا شایستگی‌های مختلف، بلکه به عنوان فرایندها و نتایج تفسیر معنا در متن زندگی اجتماعی و سازمانی است. در یک مفهوم خاص‌تر، هرمنوتیک به بخشی از کل رابطه بین گفتگو و روایت و بین عناصر یک روایت و معنای کل در فرایند سازنده اجتماعی رهبری اشاره دارد (Taylor, ۲۰۰۰)

چنین می‌توان گفت که ریکور، نظریه رهبری را به‌عنوان یک فرایند تولید مشترک می‌بیند که در آن عمل می‌مسیس بیش‌ترین ارزش را در اتصال عوامل رهبری، تعریف زمینه‌ها، ایجاد دستورهای اخلاقی، و ایجاد ایده‌ها و امکانات جدید دارد و رهبری روایی، شکل ذاتی ارتباط با دیگران، ایجاد معانی جدید، و خلق فرصت‌های جدید، به‌عبارت‌دیگر، شکل اصلی رهبری است و در مورد رهبری آموزشی می‌توان گفت، هیچ سناریو یا نسخه خاصی برای رهبری آموزشی وجود ندارد. در عوض استعاره‌ها، ایده‌ها، متن‌ها و مدل‌های ذهنی وجود دارند. رهبری بر ایجاد روابط از طریق یک مفهوم مشترک از معنا، تبادل، یادگیری، تمرکز بر هدف، و آگاهی از ضرورت تغییر تمرکز می‌کند. این امر از همکاری، همبستگی و احترام به دیگران ناشی می‌شود. به‌واسطه رویکرد روایی می‌توان به تغییر در فرایند (تعلیم و تربیت) اندیشید. بهترین راه برای شروع فرایند تغییر، تبدیل رهبری کلاسیک به رهبری آموزشی روایی است - فرایندی که شرایط یاددهی - یادگیری را به‌واسطه بیان روایت‌های رهبران (Denning, 2011) می‌مسیس در سه مرحله پیش پیکربندی، پیکربندی و بازپیکربندی با توجه به سه گونه عمل (حافظه، توجه و انتظار) در طول زمان گذشته، حال و آینده (Ricoeur, 1984) و با توجه به زندگی خوب با و برای دیگران در نهادهای عادلانه (ریکور، 2000، 1994) در جهت رسیدن به درکی جدید، خلاقانه و وضعیتی عادلانه و اخلاقی و امید به آینده‌ای بهتر فراهم نماید. (Herda, 1999)

علاوه بر این در یک قرارداد اجتماعی جدید برای آموزش و پرورش با تمرکز بر رهبرانی که باید اعضای مدرسه را به رویارویی با چالش‌های تحمیل شده توسط نوآوری‌های تکنولوژیکی، تحولات اجتماعی، شیوه‌های جدید دانش، تغییرات اقتصادی و زیست‌محیطی هدایت کنند (Moos & Normand, 2022). در رویکرد روایی نقش رهبری آموزشی این است که با طرح روایات جدید توسط (رهبر - پیروان) افراد را به‌واسطه دیدگاه مشترک توانمند کند. در این سبک رهبری روایی ریکور بر نوع دوستی، احترام متقابل و عزت نفس تأکید می‌شود. این رهبری که تفاوت‌ها را بدون کنار گذاشتن برابری تشخیص می‌دهد، احترام متقابل را بدون تحقیر تشویق می‌کند و اجازه می‌دهد تا استقلال فردی در عین تضمین انسجام اجتماعی، خلاقیت را در عین احترام به هنجارهای جمعی ارتقا دهد. توجه به هویت روایی و لزوماً اهمیت به خود (خودشناسی) و تأکید بر دیگری (پیروان) توجه زمان روایی به گذشته، حال و آینده در عمل رهبری، مدنظر قراردادن حرکت در چرخه می‌مسیس سه‌مرحله‌ای است. در نهایت چنین مدلی در رهبری آموزشی منجر به خلاقیت و نوآوری و تلاش در جهت درک زندگی خوب با و برای دیگران در نهادهای عادلانه می‌شود. این زندگی خوب و خیرات مشترک مرتبط با آن را باید در تنوع تجربیات اجتماعی و انسانی به اشتراک گذاشته شده توسط مربیان بر اساس تعهدات متعدد برای خدمت به عدالت اجتماعی و فرصت‌های برابر جستجو کرد. در نهایت این رهبری خواهد بود که به همه اجازه می‌دهد بر اساس تجربه خود در زندگی آموزشی در روابط و تعاملات به‌صورت خلاقانه شرکت کنند که منجر به کشف توانایی‌ها و در نتیجه بهبود عملکرد می‌شود.

منابع

- شریعتمداری، علی (۱۳۹۱) اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، چاپ پنجاه و سوم، تهران: مؤسسه انتشارات امیرکبیر.
- وایلز، کیمبل (۱۳۸۳). مدیریت و رهبری آموزشی، ترجمه محمدعلی طوسی، تهران: نشر کوهسار.
- Aven, T., & Renn, O. (۲۰۱۰). *Risk management and governance: Concepts, guidelines and applications* (Vol. ۱۶). Springer Science & Business Media.
- Avraamidou, L., & Osborne, J. (۲۰۰۹). The role of narrative in communicating science. *International Journal of Science Education*, 31(۱۲), ۱۶۸۳-۱۷۰۷.
- Bartel, C. A., & Garud, R. (۲۰۰۹). The role of narratives in sustaining organizational innovation. *Organization science*, ۲۰(۱), ۱۰۷-۱۱۷.
- Blundell, B. (۲۰۱۰). *Paul Ricoeur between theology and philosophy: detour and return*. Indiana University Press.
- Borins, S. (۲۰۱۱). *Governing fables: Learning from public sector narratives*. IAP.
- Bruner, J. (۱۹۸۵). Chapter VI: Narrative and Paradigmatic Modes of Thought. *Teachers College Record*, ۸۶(۶), ۹۷-۱۱۵.
- Bruner, J. (۱۹۸۷). Life as narrative. *Social Research*, ۵۴ (۱), ۱۱-۳۲
- Bruner, J. (۱۹۹۱). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, ۱۸, ۱-۲۱.
- Bush, T. (۲۰۰۷). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African journal of education*, 27(۳), ۳۹۱-۴۰۶.
- Calori, R. (۲۰۰۳). *Essai: Real Time/Real Space Research: Connecting Action and Reflection in Organization Studies*. *Metamorphosis*, ۲(۱-۲), ۱۳-۲۰
- Cavanagh, M. (۲۰۰۵). *Sensemaking a public library's internet policy crisis*. *Library Management*.
- Ciulla, J.B. (۱۹۹۵). *Leadership Ethics: Mapping the Territory*. *Business Ethics Quarterly*, ۵(۱), ۵-۲۸.
- Denning, S. (۲۰۰۵). *The leader's guide to storytelling: Mastering the art and discipline of business narrative*. John Wiley & Sons.
- Denning, S. (۲۰۰۷), *The Secret Language of Leadership: How Leaders Inspire Action through narrative*, Jossey-Bass, San Francisco, USA
- Denning, S. (۲۰۱۱). *The secret language of leadership: How leaders inspire action through narrative*. John Wiley & Sons.
- Department of Education (۲۰۰۸). *Lead and Manage people*. Sol Plaatje House: Tshwane.
<http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=۹۵jM۱ouGvXA%۳D&tabid=۹۹&mid=۴۰۲>
- Driscoll, K., & McKee, M. (۲۰۰۷). Restorying a culture of ethical and spiritual values: A role for leader storytelling. *Journal of Business Ethics*, ۷۳, ۲۰۵-۲۱۷
- Drysdale, L., & Gurr, D. (۲۰۱۷). Leadership in uncertain times. *International Studies in educational administration*, ۴۵(۲), ۱۳۱-۱۵۹.

- Egan, K., & Nadaner, D. (۱۹۸۸). *Imagination and education*. Teachers College Press.
- Ellis, R. D., Lee, M. D., Liao, G., Ssemakula, M. E., Stack, H., & Chelst, K. R. (۲۰۰۶). Production Management Leadership Program at Wayne State University. In *Proceedings, 9th International Conference on Engineering Education* (pp. ۲۳-۲۸).
- Fairhurst, G. T. (۲۰۰۸). Discursive leadership: A communication alternative to leadership psychology. *Management Communication Quarterly*, 21(۴), ۵۱۰-۵۲۱.
- Fevre, D. M. L. (۲۰۱۹). Narrative and educational change: The power of intentional interruption. In *Inventions in Narrative and Metaphor* (pp. ۲۲۱-۲۳۴). Springer, Singapore.
- Fleming, D. (۲۰۰۱). Narrative leadership: Using the power of stories. *Strategy & Leadership*.
- Fullan, M. (۲۰۰۱). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass
- Gioia, D. A., & Chittipeddi, K. (۱۹۹۱). Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. *Strategic Management Journal*, ۱۲(۶), ۴۳۳-۴۴۸.
- Grisham, T. (۲۰۰۶). Metaphor, poetry, storytelling and cross-cultural leadership. *Management Decision*.
- Gunter, H. (۲۰۰۴). Labels and labelling in the field of educational leadership. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, ۲۰(۱), ۲۱-۴۱.
- Herda, E. A. (۱۹۹۹). Herda, Ellen A., *Research Conversations and Narrative: A Critical Hermeneutic Orientation in Participating Inquiry*. Westport, CT: Praeger, ۱۹۹۹.
- Hernes, T. (۲۰۲۲). *Organization and Time*. Oxford University Press.
- Ibarra, H., & Lineback, K. (۲۰۰۰). What's your story. *Harvard business review*, 83(۱), ۶۴-۷۱.
- Jenlick, P. M. (۲۰۰۶). The School Leader as Bricoleur: Developing Scholarly Practitioners for Our Schools. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 1(۱), n۱.
- Josgrilberg, R. (۲۰۱۹). Life-world and education. A Ricoeurian perspective. *International Studies on Law and Education*, ۳۱, ۳۲.
- Kearney, R. (۲۰۰۲). Strangers and others: From deconstruction to hermeneutics. *Critical Horizons*, ۳(۱), ۷-۳۶.
- Ladkin, D. (۲۰۱۰). *Rethinking leadership: A new look at old leadership questions*. Edward Elgar Publishing.
- Lim, S. G., & Lim, J. H. (۲۰۱۳). *The leader, the teacher & you: Leadership through the third generation*. World Scientific.
- March, J. G., & Weil, T. (۲۰۰۹). *On leadership*. John Wiley & Sons.

- Maxcy, S. J. (۲۰۰۲). Ethical school leadership. Lanham, Maryland: Scarecrow Press.
- Mazurkiewicz, G. (۲۰۲۱). Educational leadership in times of crisis. *Risks*, 9(۰), ۹۰.
- Meretoja, H. (۲۰۱۴). *The narrative turn in fiction and theory: The crisis and return of storytelling from Robbe-Grillet to Tournier*. Springer.
- mifsud, D. (Ed.). (۲۰۲۱). *Narratives of Educational Leadership: Representing Research via Creative Analytic Practices*. Springer Nature.
- Moos, L and Normand, R. (۲۰۲۲) Leadership for democracy, general education and the common good. *UNESCO Futures of Education Ideas LAB*
- Northouse, P. G. (۲۰۲۱). Leadership: Theory and practice. Sage publications.
- Parkin, M. (۲۰۰۴). Using storytelling to develop people and organizations. London/Sterling, IL: Kogan Page Limited.
- Parry, K. W., & Hansen, H. (۲۰۰۷). The organizational story as leadership. *Leadership*, ۳(۳), ۲۸۱-۳
- Patriotta, G. (۲۰۱۹). Imagination, Self-Knowledge, and Poise: Jim March's Lessons for Leadership. *Journal of Management Studies*, 56(۸), ۱۷۵۳-۱۷۶۵.
- Pepper, C., & Wildy, H. (۲۰۰۹). Using narratives as a research strategy. *Qualitative Research Journal*.
- Ricoeur, P. (۱۹۸۶). Lectures on Ideology and Utopia ,Published by Columbia Univ.
- Ricoeur, P. (۱۹۷۷). The question of proof in Freud's psychoanalytic writings. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, ۲۵(۴), ۸۳۵-۸۷۲.
- Ricoeur, P. (۱۹۸۴) Time and Narrative, Vol. ۱, London, University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (۱۹۸۸). Time and narrative, Vol. ۳. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (۱۹۹۴). *Oneself as another*. University of Chicago press.
- Ricoeur, P. (۱۹۹۵). Interpretive Narrative. *Figuring the Sacred*, 181(۱۹), ۴۵-۵۶.
- Ricoeur, P. (۱۹۹۹). Approaching the human person. *Ethical Perspectives*, ۶(۱).
- Ricoeur, P. (۲۰۰۰). *The just*. University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (۲۰۰۲). Life in quest of narrative. In *On Paul Ricoeur* (pp. ۳۴-۴۷). Routledge.
- Riessman, C. (۱۹۹۳). Narrative analysis. *Qualitative research methods* (Vol. ۳۰).
- Scheffler, I. (۱۹۸۲). Four questions of fiction. *Poetics*, ۱۱(۴-۶), ۲۷۹-۲۸۴.
- Schultz, J. R. (۲۰۱۰). The Scholar-Practitioner: A Philosophy of Leadership. *Scholar-Practitioner Quarterly*, ۴(۱), ۵۲-۶۴.
- Sfard, A. (۲۰۰۹). ۱,۳ Metaphors in education. *Educational theories, cultures and learning: a critical perspective*, ۳۹.
- Simms, K. (۲۰۰۳). Paul Ricoeur. Routledge.
- Smorti, A. (۲۰۲۰). Telling to Understand. Springer International Publishing.

- Smyth, J. (۱۹۸۹). *Critical perspectives on educational leadership*. Taylor & Francis.
- Snowden, D. (۲۰۰۱), *From Storytelling to Narrative: Archetypes as an Instrument of Narrative Patterning*. *Knowledge Management*, (Story Special Edition November ۲۰۰۱).
- Stern, D. N. (۲۰۰۴). *The present moment in psychotherapy and everyday life* (norton series on interpersonal neurobiology). WW Norton & Company.
- Stiver, D. R. (۲۰۰۱). *Theology after Ricoeur: New directions in hermeneutical theology*. Westminster John Knox Press.
- Taylor, G. H. (۲۰۰۰). *Critical Hermeneutics: The Intertwining of Explanation and Understanding as Exemplified in Legal Analysis*. *Chi.-Kent L. Rev.*, ۲۶, ۱۱۰۱.
- Whitbourne, S. K. (Ed.). (۲۰۱۶). *The Encyclopedia of Adulthood and Aging, 3 Volume Set* (Vol. ۱). John Wiley & Sons.
- Wilkins, A. L. (۱۹۸۴). The creation of company cultures: The role of stories and human resource systems. *Human Resource Management*, 23(۱), ۴۱-۶۰.
- Winkler, I. (۲۰۱۰). *Contemporary leadership theories: Enhancing the understanding of the complexity, subjectivity and dynamic of leadership*. Springer Science & Business Media.