

*Critical Studies in Texts and Programs of Human Sciences,*  
Institute for Humanities and Cultural Studies (IHCS)  
Monthly Journal, Vol. 22, No. 5, Summer 2022, 155-180  
Doi: 10.30465/CRTLS.2021.30737.1840

**A Critique on the Book**  
***The History of Educational Administration***  
***Viewed Through Its Textbooks***

**Rezvan Hosseingholizadeh<sup>1</sup>**

**Abstract**

The main purpose of this article is to analyze and critique the content of a historical work entitled *The History of Educational Administration Viewed Through Its Textbooks*. This book represents the reality of educational administration in a relatively long period of time in the mirror of public textbooks in this field and is a unique and valuable book by choosing a different tool for reviewing the historical course of educational administration. Therefore, while analyzing the structural, content and methodological features of this historical monument, its strengths and shortcomings were identified and extracted. The most important points in this book are the classification of historical courses in educational administration compared to similar classifications, the use of polysemous words in writing historical courses, ambiguity in distinguishing general and specialized textbooks of educational administration and internal inconsistency of the content of each course. Also, as a result of coping with the text, the quality of the Persian translation of the book was evaluated in terms of replacing the specialized Persian and correct equivalents, text, and psychological text, as well as the rules of writing and editing.

**Keywords:** Educational Administration, School Administration, History, Textbooks, Principals.

<sup>1</sup> Assistant Professor, Department of Educational Administration and Human Resources  
Development, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran, rhgholizadeh@um.ac.ir  
Date received: 11-02-2022, Date of acceptance: 25-06-2022





## نقدی بر کتاب تاریخ مدیریت آموزشی از منظر کتب درسی

رضوان حسین‌قلی‌زاده\*

### چکیده

هدف اصلی این نوشتار تحلیل و نقد کتاب تاریخ مدیریت آموزشی از منظر کتب درسی است. این کتاب واقعیت مدیریت آموزشی را در یک دوره زمانی نسبتاً طولانی، در آینه کتب درسی عمومی این حوزه، بازنمایی می‌کند و به‌علت انتخاب ابزاری متفاوت برای مرور سیر تاریخی مدیریت آموزشی، کتابی ارزش‌مند به‌شمار می‌آید. بنابراین، ضمن تحلیل ویژگی‌های ساختاری، محتوایی، و روش‌شناختی این اثر تاریخی، قوت‌ها و کاستی‌های آن شناسایی و استخراج شد. از مهم‌ترین نکات قابل‌تأمل در این کتاب، می‌توان به اعتبار طبقه‌بندی دوره‌های تاریخی مدیریت آموزشی در مقایسه با طبقه‌بندی‌های مشابه، کاربرد واژه‌های چندمعنایی در نام‌گذاری دوره‌های تاریخی، ابهام در تمییز کتب درسی عمومی و تخصصی مدیریت آموزشی، و عدم تجانس درونی محتوای هر دوره اشاره کرد. هم‌چنین، در نتیجه مقابله متن، کیفیت ترجمه فارسی کتاب از حیث جای‌گزینی معادل‌های تخصصی فارسی و صحیح آن، سلاست و روانی متن، و نیز قواعد نگارشی و ویرایشی مورد‌ارزیابی قرار گرفت.

**کلیدواژه‌ها:** مدیریت آموزشی، مدیریت مدرسه، تاریخ، کتاب درسی، مدیران مدرسه.

\* دانشیار گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران،  
rhgholizadeh@um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۲۲، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۰۴



## ۱. مقدمه

اهمیت پرداختن به تاریخ مدیریت آموزشی را با نظر کردن به امکان شناخت و درک هویت علمی آن در گذر روی داده‌های علمی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، و فرهنگی می‌توان درک کرد (Gunter 2016). به‌زعم کوهن (۱۳۶۹)، اگر «تاریخ را چیزی فراتر از مخزن وقایع و حکایت‌ها ببینیم، آن‌گاه یک تحول قطعی در تصویر از علم پدید خواهد آمد». ارزش تاریخ را می‌توان در قدرت تفسیر و تبیین روابط بین روی داده‌های علمی در پیوند با عوامل محیطی و اجتماعی مورد نظر قرار داد (Samier 2006). بنابراین، کوشش برای فهم مدیریت آموزشی در بستر تاریخ امکان تحلیل‌های عمیق‌تری را از مفاهیم و پدیده‌های مورد مطالعه فراهم می‌کند (Eacott 2017).

ضرورت درک مدیریت آموزشی در بستر تاریخ را می‌توان در آثار بسیاری از صاحب‌نظران این حوزه و نیز اقدام برای تأسیس یک نشریه ویژه ( *Journal of Educational Administration and History*) از اواخر دهه ۱۹۷۰ ردیابی کرد. یکی از آثار منحصربه‌فرد در این زمینه که از منظری متفاوت به ماهیت تاریخی مدیریت آموزشی نگریسته است، کتاب *The History of Educational Administration Viewed Through its Textbooks* تألیف توماس گلاس و با همکاری روبرت میسن، فرد. دی. کارور، ویلیام ایتون، و جیمز سی. پارکر است. خود نویسنده مرور کتاب‌های مدیریت آموزشی را در نوع خود نادر، جذاب، و شیوه‌ای منحصربه‌فرد برای بررسی و تحلیل روندهای متون دانشگاهی معرفی می‌کند. این کتاب نخستین بار در سال ۱۹۸۶، با هدف مرور کتاب‌های درسی عمومی مدیریت آموزشی سال‌های ۱۸۸۰ تا ۱۹۸۰، براساس محتوای پنج مقاله به‌چاپ رسید. سپس، نظر به تغییرات متأثر از اصلاحات سیاسی در آمریکا در آستانه قرن بیست‌ویکم، نویسنده اصلی کتاب، آخرین تحولات تاریخی مدیریت آموزشی دهه‌های ۱۹۸۰ تا ۲۰۰۰ را، براساس تحلیل کتب درسی این دوره، در چاپ دوم کتاب در سال ۲۰۰۴ به‌تصویر کشید. این کتاب به‌زبان انگلیسی و در ۱۶۶ صفحه تنظیم شده و مؤسسه Scarecrow Education آن را به‌چاپ رسانده است. موضوعات اصلی کتاب، ناظر به آموزش و پرورش، سازمان و مدیریت مدرسه، ایالات متحده، تاریخ، و کتاب‌های درسی و مدیران مدرسه است.

باتوجه به مراتب فوق، در این نوشتار تلاش می‌شود تا ضمن نقد ساختاری، محتوایی، و روش‌شناختی این اثر تاریخی، ارزش و شایستگی آن در بین آثار مدیریت آموزشی برای پژوهش‌گران و علاقه‌مندان به این حوزه بازنمایی شود. به‌طور قطع، در این میان نکات

قابل تأملی وجود دارد و به نظر می‌رسد که در هر نوع اقدامی برای تصویر تاریخی این رشته از طریق مرور کتب درسی نیازمند توجه است. علاوه بر این، ضمن مقابله متن ترجمه با بخشی از متن اصلی به عنوان نمونه، کیفیت ترجمه مورد ارزیابی قرار گرفت. هرچند باید پذیرفت که کیفیت مفهومی نسبی است و معیارهای آن براساس واژگان، ساختار، و بافت کلام می‌تواند متفاوت باشد.

## ۲. روش‌شناسی

برای نقد کتاب مورد نظر، از تکنیک تحلیل محتوای کیفی در دو بعد شکلی و محتوایی براساس چک‌لیست نقد کتب درسی دانشگاهی شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی استفاده شد (حسینی ۱۳۹۹). بدین ترتیب، ضمن توصیف و تحلیل محتوای اثر، ساختار اثر از حیث طرح و شکل ظاهری و نیز طبقه‌بندی فصل‌ها، نظم منطقی، و تناسب آن‌ها و اصول و قواعد نگارش و ویرایش مورد ارزیابی قرار گرفت. در نهایت، ضمن نقد تقابلی ترجمه اثر با کتاب اصلی، کیفیت ترجمه اثر بررسی شد.

## ۳. توصیف اثر: روایت مدیریت آموزشی از منظر کتب درسی

در این کتاب، نویسنده بلوغ حرفه‌ای مدیریت آموزشی را در شش فصل از فصول هشت‌گانه کتاب روایت می‌کند.

در فصل اول، نویسنده آماده‌سازی مدیران مدارس را نخستین گام حرفه‌ای شدن و یکی از عوامل مؤثر در توسعه ادبیات کتاب‌های درسی مدیریت آموزشی معرفی می‌کند. رویکرد اصلی کتاب‌ها از دهه ۱۸۸۰ تا ۱۹۲۰، راه‌نمای عمل مدیران براساس «بهترین تجربیات» (best practices) بود. سپس، با توسعه تفکر مدیریت علمی تیلور در دهه ۱۹۲۰ و نظریه روابط انسانی در دهه ۱۹۳۰، نخستین بار رویکردی تخصصی یافت، اما هم‌چنان تا دهه ۱۹۸۰ کتاب‌ها ماهیت راه‌نمایی عمل و انتقال «بهترین تجارب» را حفظ کردند. در ادامه، پس از جنگ جهانی دوم و در دهه ۱۹۶۰، کتاب‌ها روایت‌گر جنبش «نظریه در مدیریت آموزشی» متأثر از علوم اجتماعی و رفتاری و افول آن در اواخر دهه ۱۹۷۰ شدند. هم‌چنین، در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، نظریه‌های انتقادی و پست‌مدرن را بازتاب دادند. نویسنده آینده کتب درسی مدیریت آموزشی در قرن بیست‌ویکم را به‌تأثیر از رویکرد استانداردها سازی

عملکرد مدیران آموزشی توصیف و در فصل پایانی آن را نامعلوم و روبه‌افول پیش‌بینی می‌کند. او سرنوشت کتب درسی عمومی مدیریت آموزشی را به نقش سازمان‌های حرفه‌ای در صدور گواهی‌نامه و اعتباربخشی برنامه‌های آماده‌سازی، تصمیم‌ناشران، توانایی علمی و گرایش استادان، و ماهیت رشته مدیریت آموزشی به‌عنوان یک حوزه مطالعه قابل‌دفاع وابسته می‌داند.

در فصل دوم، با گریزی به شکل‌گیری «مدارس عمومی (common schools)» در سال ۱۸۱۲، از ابهام و ناهماهنگی وظایف و اختیارات مدیران مدارس در ایالت‌های مختلف آمریکا سخن به‌میان می‌آید. در این دوره، اساساً مدرسه در یک ساختار آموزشی غیرمتمرکز ظهور می‌یابد و مدیریت مدرسه به‌صورت هیئت‌امنایی و با عضویت افراد غیرحرفه‌ای، اما معتمد مردم اداره می‌شود. مسئولیت اصلی مدیر مدرسه نظارت بر فعالیت‌های آموزشی و درسی معلمان و دانش‌آموزان است. نظر به گستردگی وظایف مدیران مدارس، از نظارت آموزشی تا خریداری، تعمیر، و نگهداری ساختمان مدرسه، مدیران فاقد قدرت اداری و رسمی و درعین‌حال برخوردار از قدرت شخصی بودند. نویسنده در این فصل، ده کتاب منتخب از هفت نویسنده را در پنج گروه به‌ترتیب زمانی از سال ۱۸۲۹ تا ۱۹۰۸ دسته‌بندی و مرور می‌کند. محتوای کتاب‌های گروه نخست جهان‌بینی اواسط قرن نوزدهم و مفهوم «زندگی خوب» را انعکاس می‌دهد. «بهترین تجربیات» برگرفته از خرد عمومی را می‌توان در ادبیات کتاب‌های گروه دوم جست‌وجو کرد. در گروه سوم، ایدئالیسم فلسفی در دستورکار مدیریت مدرسه قرار می‌گیرد. در گروه چهارم، نشانه‌های مدرسه کودک‌محور با تأکید بر آموزش پیشرفت‌گرا و در گروه پنجم، نشانه‌های جنبش علم‌آموزش به‌چشم می‌خورد. کتاب‌های درسی منتخب این دوره معرف ارزش‌های انسانی و اخلاقی است که نظم اخلاقی مضمون ثابت آن‌هاست. لذا نقش مدیر مدرسه، به‌عنوان رهبر اخلاقی، در ایجاد نظم اداری و شفافیت اهداف مدرسه برای والدین و هم‌چنین معلمان، به‌عنوان مجریان عدالت، تعریف می‌شود. اساساً هدف مدرسه به‌عنوان معبد یادگیری، تربیت اخلاقی، و رسیدن به کمال انسانی است. این تفکر در آثار چنسلر (۱۹۰۷-۱۹۱۵) به اوج می‌رسد. حرکت از ایدئولوژی به خرد عمومی در دوره بعدی را می‌توان در آثار داتون و سنیدن (۱۹۰۸) تحت تأثیر دیدگاه‌های جان دیوئی جست‌وجو کرد.

در فصل سوم، ادبیات مدیریت مدرسه، فراتر از سطح ناحیه‌ای، کارکردی ملی پیدا می‌کند. برخلاف دوره قبل، که کتاب‌ها را بیش‌تر مدیران موفق و برمبنای تجارب خود

تألیف می‌کردند، در این دوره، با غلبه استادان دانشگاه، محتوای کتاب‌ها مبتنی بر داده‌های حاصل از پیمایش مدارس با کارکردی ملی به‌رشته تحریر درآمدند. در این میان، برتری آثار الود کابری طی سال‌های ۱۹۱۴ تا ۱۹۳۴، به‌عنوان نویسنده محوری این دوره، خودنمایی می‌کند؛ گویی نویسنده کتاب زمان‌بندی این دوره را بر مبنای تجربه تألیف کابری تا زمان بازنشستگی و خروج از این حوزه تعیین کرده است. او، ضمن بررسی محتوای تألیفات کابری، سبک نویسندگی او را نظام‌مند، جامع، گیرا، ساده، تجویزی، عمل‌گرا، و حاوی سؤال، بحث، بخش‌بندی، شکل، و نمودار معرفی می‌کند. وی با استناد به این آثار معتقد است که کتب درسی این دوره مبتنی بر شواهد پژوهشی‌اند.

در فصل چهارم، نویسنده دو فلسفه آموزشی متقابل را از محتوای کتب درسی استنباط می‌کند، اما در ادامه، هدف اصلی را توصیف تأثیرها و مشکلات دهه‌های ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰، تعریف مدیریت مدرسه، و وظایف مدیران مدارس معرفی می‌کند. براساس نتایج این تحلیل، از مهم‌ترین مشکلات این دوره می‌توان به افت‌وخیزهای حقوق معلمان، بحث درباره یک برنامه پرداخت هماهنگ حقوق، و در نتیجه استانداردسازی وظایف معلمان اشاره کرد. با گسترش مدارس متوسطه و بازتعریف مأموریت، ساختار، و کارکرد این نوع مدارس، ضرورت تفکیک نقش‌ها و مسئولیت‌های مدیران مدارس از رئیسان نواحی آموزشی مطرح شد. بدین ترتیب، قدرت اجرایی هیئت‌امناي مدرسه و رئیس آموزش و پرورش به مدیر مدرسه واگذار شد. در این دوره، هم‌زمان با رکود اقتصادی جامعه آمریکا و توسعه دولت‌های دموکراتیک در جهان، اصلاحات اجتماعی در آموزش بر مبنای آموزه‌های دموکراسی جان دیوئی مورد توجه قرار گرفت و به‌موجب بازنگری اهداف آموزش و پرورش، هدف مدرسه و مدیریت آموزشی نیز دست‌خوش تغییر شد. لذا نویسندگان این دوره تلاش کردند تا فلسفه مدیریت دموکراتیک را در وظایف مدیران نشان دهند، اما هم‌چنان چالش اصلی مدیر و مدرسه، به‌عنوان نماینده جامعه یا پیش‌رو جامعه، باقی ماند.

در فصل پنجم، نخست در پیوستگی با تحول فکری دوره قبل، نویسنده کانون تمرکز کتاب‌های این دوره را هرچه بیش‌تر دموکراتیک کردن مدارس دولتی در پاسخ به نیازهای جامعه و تربیت شهروند دموکراتیک معرفی می‌کند. لذا مدیریت آموزشی به‌عنوان نوعی زمام‌داری اجتماعی و صرفاً به‌منزله ابزار کنترل و توسعه اجتماعی توسط دولت تعبیر می‌شود و هم‌زمان، جست‌وجوی یک مبنای دانش را توأم با یک هیجان در مدیریت آموزشی نوید می‌دهد. نویسنده آثار منتشرشده این دوره را آغازگر جست‌وجوی علم نوین

مدیریت آموزشی در پاسخ به معضل ناکارآمدی مدارس دموکراتیک برمبنای شواهد پژوهشی می‌داند؛ جست‌وجویی که برنامه‌ریزی برای آن با پایان‌یافتن این دوره آغاز می‌شود.

در فصل ششم، در نتیجه مواجهه استادان مدیریت آموزشی با حوزه علوم رفتاری و اجتماعی، جست‌وجو برای یافتن یک نظریه مدیریتی منحصر به فرد که قادر به توصیف، تبیین، و پیش‌بینی پدیده‌های مدیریت آموزشی باشد، از طریق پژوهش تجربی آغاز شد. با راه‌یابی بسیاری از جامعه‌شناسان و روان‌شناسان اجتماعی به عرصه تألیف کتب درسی مدیریت آموزشی، تعداد کتاب‌ها در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ به‌طور چشم‌گیری افزایش یافت. با حرکت از واقعیت‌گرایی به سمت نظریه‌محوری، کوشش برای مفهوم‌پردازی فرایند مدیریت با هدف درک «ماهیت مدیریت» و نه «چگونگی مدیریت» آغاز شد. در این فصل، نویسنده سه گرایش اصلی را در محتوای کتب درسی عمومی مدیریت آموزشی شناسایی می‌کند. رویکرد غالب نظریه‌پردازی شبه‌سازمانی است. کاوش‌های اولیه برای مبانی نظری مدیریتی را در آثار سیرز و مورت در دهه‌های ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰ با الهام از آثار چستر بارنارد می‌توان یافت. دانیل گریفیث و آندرو هالپین، پیش‌گامان اصلی جنبش نظریه در مدیریت آموزشی، مدیران آموزشی را به‌مثابه دانشمندان شبه‌اجتماعی معرفی می‌کنند. کاربرد اصول و روش‌های اثبات‌شده و نیز ترکیبی از مدیریت سنتی و علم جدید مبتنی بر علوم رفتاری و اجتماعی دو گرایش دیگر نویسندگان این دوره به‌شمار می‌روند. به‌نظر می‌رسد که گرایش به اصول و شاخص‌های عملی و کاربردی و درعین حال ادعای علم‌بودن مدیریت آموزشی یا به‌بیان‌دیگر، دوگانگی نظریه و عمل چالش اصلی نویسندگان این دوره باشد.

در سال‌های ۱۹۸۰ تا ۲۰۰۰، با طرح اصلاحات سیاسی در آموزش و پرورش، اثربخشی و پاسخ‌گویی مدیران در قبال عملکرد مدرسه مورد توجه سیاست‌مداران دولت آمریکا قرار می‌گیرد و به‌موجب آن، رویکردهای اصلاحی از بالا به پایین از طریق استانداردهای آموزشی آزمون‌ها و پایین به بالا با تمرکز بر بهبود آموزش در کلاس درس و رهبری آموزشی مطرح می‌شود. باین‌که برخی از نویسندگان، ضمن نقد سیاست‌های محافظه‌کارانه، طرح اصلاح مدرسه را صرفاً یک ابزار سیاسی برای انحراف توجه عموم از دیگر معضلات اجتماعی قلمداد می‌کنند، برخی نویسندگان با روی آوردن به سیاست آموزشی به راه‌نمایی چگونگی اصلاح مدرسه اقدام کردند. چالش اصلی این دوره آماده‌سازی مدیران آموزشی بود. لذا با افول جنبش نظریه در مدیریت آموزشی و ایجاد گرایش‌های جدید پژوهش کیفی در مدیریت آموزشی، کتاب‌های درسی به‌سبک مطالعات موردی مورد استقبال قرار



نقدی بر کتاب تاریخ مدیریت آموزشی از منظر کتب درسی (رضوان حسین قلی‌زاده) ۱۶۳

گرفت. البته، نویسنده، با نظر به حساسیت ناشران و دوگانگی نظریه و عمل به‌عنوان چالش اصلی این دوره و دوره‌های بعد، جهت‌گیری نویسندگان را ترکیب نظریه، پژوهش، و عمل معرفی می‌کند.

نویسنده در فصل هشتم، ضمن مروری اجمالی، یادآور می‌شود که مدیریت آموزشی با مدیریت مدرسه آغاز شد و در خلال تحولات ایدئولوژیک، سیاسی، اقتصادی، و اجتماعی جامعه آمریکا متحول شد؛ در آغاز، مدرسه به‌عنوان یک نهاد مردمی در متن جامعه و با حمایت‌های اجتماعی نمود یافت و به تدریج، با دور شدن از ایدئولوژی حاکم بر جامعه، به واقعیتی عینی تبدیل شد و در پاسخ به نیازهای در حال تغییر جامعه، ساختار و کارکرد آن بازسازی شد. با توسعه علوم اجتماعی و رفتاری، اندیشه توسعه نظریه شبه‌سازمانی در مدیریت آموزشی مطرح می‌شود و مسیر تخصصی شدن را می‌پیماید، چنان‌که نویسنده از ایجاد شکاف بین دو نسل از استادان مدیریت آموزشی سنتی و جدید سخن به میان می‌آورد و کتب درسی جدید را محصول فکری استادانی می‌داند که تجربه کافی و آمادگی لازم را برای نویسندگی ندارند. همین امر باعث کاهش چشم‌گیر انتشارات سال‌های ۱۹۸۵ تا ۲۰۰۰ می‌شود.

#### ۴. تحلیل ساختار اثر

در این بخش، طرح و شکل ظاهری و ساختار کتاب اصلی از حیث طبقه‌بندی فصل‌ها، نظم منطقی، حجم و تناسب آن‌ها، و اصول و قواعد نگارش و ویرایش مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. از حیث شکل ظاهری، نکته قابل ملاحظه در طرح جلد تصویر چینش عمودی و منظم مجموعه‌ای از کتاب‌ها به‌علاوه یک کتاب باز در حال مطالعه به‌هم‌راه یک عینک و ساعت جیبی قدیمی است که بیش‌ترین تناسب ممکن را با محتوای کتاب به ذهن متبادر می‌کند.

ساختار کتاب در متن اصلی شامل هشت فصل است که تاریخ مدیریت آموزشی را، در برهه‌های زمانی مختلف با ذکر بازه زمانی و نام نویسندگان، به شرح زیر نشان می‌دهد:

۱. مقدمه: حرفه جدید و ادبیات کتاب درسی جدید، توماس گلاس؛

۲. از ایده تا ایدئولوژی: کتب درسی مدیریت - مدرسه، ۱۸۲۰-۱۹۱۴، روبرت میسن؛

۳. از ایدئولوژی تا عقل سلیم (Conventional Wisdom): کتب درسی مدیریت - مدرسه،

۱۹۱۵-۱۹۳۳، ویلیام ایتون؛

۴. از عقل سلیم تا مفهوم (Concept): کتب درسی مدیریت - مدرسه، ۱۹۳۴-۱۹۴۵، جیمز سی. پارکر؛

۵. بازگشت به بلاغت: کتب درسی مدیریت - مدرسه، ۱۹۴۶-۱۹۵۵، فرد دی. کارور؛

۶. از واقعیت‌گرایی تا نظریه، هنر علم: کتب درسی مدیریت - مدرسه، ۱۹۵۵-۱۹۸۵، توماس ای. گلاس؛

۷. گریز از نظریه در دوره اصلاحات، ۱۹۸۵-۲۰۰۰، توماس ای. گلاس؛

۸. یک مرور کلی: کتب درسی مدیریت - مدرسه، ۱۸۲۰-۲۰۰۰، توماس ای. گلاس.

نویسنده در پیش‌گفتار کتاب ایده اصلی تألیف کتاب را در سال ۱۹۷۸ و محصول همکاری چهار نویسنده دیگر معرفی می‌کند؛ فصل اول تا چهارم، ششم، هفتم، و هشتم را توماس گلاس و سایر فصول را همکاران او نوشته‌اند. از حیث حجم کتاب، بیش‌تر تعداد صفحات به فصل چهارم (۲۹ صفحه) و کم‌ترین آن به فصل پنجم (یازده صفحه) اختصاص دارد.

هیچ‌یک از فصول کتاب در ارائه مباحث از یک ساختار معین و نظم منطقی تبعیت نمی‌کنند. برای نمونه، فصل اول بدون مقدمه و با عنوان «حرفه و ادبیات نظری» آغاز می‌شود و با خلاصه مطالب در سه سطر پایان می‌یابد. در فصل دوم، نویسنده با ارائه مقدمه یک صفحه‌ای بدون عنوانی به مرور دوره قبل می‌پردازد و خلاصه مطالب هم در پایان فصل نیامده است. فصل سوم، با مروری نسبتاً طولانی از دوره قبل، عنوان‌بندی ندارد. فصل چهارم، با یک مقدمه تقریباً دو صفحه‌ای، بدون رجوع به دوره قبل آغاز می‌شود و بدون ارائه خلاصه مطالب، پایان می‌یابد. در فصل پنجم، بدون رجوع به دوره قبل، به بحث درباره دو عنوان اصلی می‌پردازد و با یک خلاصه مطالب کوتاه پایان می‌یابد. فصل ششم، به‌طور مستقیم با طرح عنوان کلی «دوره اصلاحات» و بدون مقدمه آغاز می‌شود و بدون خلاصه مطالب خاتمه می‌یابد. بنابراین، اعمال سلايق نویسندگان در سازمان‌دهی مطالب هر فصل، از نظر ساختاری و محتوایی، مانع درک پیوسته تاریخ مدیریت آموزشی در دوره‌های مختلف شده است. هم‌چنین، نویسندگان در سراسر کتاب از سبک معینی برای صورت‌بندی مباحث خود استفاده نکرده‌اند، چنان‌که نویسنده در فصل اول سه سؤال کلی را مطرح می‌کند که انتظار می‌رود در سراسر کتاب به آن پاسخ داده شود، اما آنچه محورهای بحث را در فصول بعدی تشکیل می‌دهد، خارج از چهارچوب فصل اول است. در فصل پنجم، اثبات فرضیه هدف قرار می‌گیرد و در فصل هشتم، بدون جمع‌بندی و پاسخ به سؤالات مطرح‌شده،

صرفاً به مرور مطالب پرداخته می شود. نویسنده اصلی، توماس گلاس، در فصولی که خود تدوین کرده است، روش یکسانی در عنوان بندی محتوا به کار نبرده است؛ برخی عناوین، به صورت جمله و برخی دیگر به صورت عبارت یا حتی یک کلمه تنظیم شده اند.

اطلاعات کتاب شناختی کتاب های مورد بررسی در هر فصل ساختاری ناهمگون دارند. برای نمونه، در همه فصول، جز فصل سوم، فهرست کتاب ها با ذکر نام و نام خانوادگی نویسنده، سال، و نام کتاب ارائه می شود. برخی از کتاب های مورد بررسی در متن با منابع فهرست شده در پایان فصل و حتی منابع فهرست شده در فصل هشتم به عنوان منابع مورد تحلیل مطابقت ندارند. برای نمونه، در فصل دوم، در فهرست منابع پایانی فصل، نام کتاب داتون (۱۹۰۳) مشاهده نمی شود. در فصل دوم، صفحه ۳۱ «پیچ، ۱۸۴۷» ذکر شده، در حالی که در فهرست منابع پایانی «۱۸۷۵» ذکر شده است. در همین فصل، در فهرست منابع پایانی فصل، دو منبع از چنسلر (۱۹۰۷؛ ۱۹۰۳) گزارش شده، اما در متن، صفحه ۱۶ و ۱۷ چنسلر (۱۹۰۵ و ۱۹۰۴) ذکر شده است. هم چنین، مجموع کتب مورد بررسی در همه فصول برابر با ۶۱ عنوان کتاب است، در حالی که در فصل هشتم، جمع کتاب های فهرست شده به تفکیک فصول برابر با ۷۵ عنوان کتاب گزارش شده است. به برخی منابع معرفی شده در تحلیل مباحث اشاره نمی شود. برای نمونه، در فصل سوم متن ترجمه (گلاس و دیگران ۱۳۹۷: ۵۰)، از مجموع ده کتاب فهرست شده، به چهار عنوان کتاب در مباحث اشاره نشده است. در عوض، به بحث درباره سه کتاب دیگر پرداخته می شود که در فهرست مورد نظر قرار ندارند.

به طور کلی، مرور محتوای کتاب حاکی از پیچیدگی صورت بندی فصول، مباحث ذیل آن، و به ویژه جملات و پاراگراف هایی است که با پرداختن به برخی از مطالب بسیار جزئی پیش از کامل شدن بحث اصلی از آن دور می شود و درک جامع خواننده از مباحث هر فصل را ناممکن می کند، به طوری که خواننده احساس می کند برای درک ویژگی های یک دوره باید با برگشت به عقب دوره های پیشین را مرور و رابطه آن را با این دوره در ذهن مجسم کند.

## ۵. ارزیابی و نقد محتوای اثر

کتاب تاریخ مدیریت آموزشی از منظر کتب درسی، از حیث مرور تاریخی مدیریت آموزشی از منظری جدید، که در نوع خود منحصر به فرد و بی نظیر است، یک اثر علمی بسیار ارزش مند به شمار می آید. از شاخصه های مهم این کتاب است:

۱. برجسته‌کردن نقش و اهمیت تاریخی «کتاب» به‌عنوان ابزار کلیدی و تأثیرگذار در فرایند تربیت حرفه‌ای مدیران مدارس؛
  ۲. تصویرگری بخش ناپیدا و تاریک تاریخ مدیریت آموزشی، به‌ویژه دوره‌های پیش از جنبش نظریه در اوایل قرن بیستم و اواخر قرن نوزدهم؛
  ۳. زمان‌بندی دقیق و ژرف‌نگری نویسندگان در شرح هر دوره، از خلال کتاب‌های موردبررسی؛
  ۴. معرفی کتاب‌ها و نویسندگان کلیدی و مؤثر در هر دوره از تاریخ مدیریت آموزشی؛
  ۵. توصیف و تحلیل محتوای کتاب‌ها و طبقه‌بندی آن‌ها برحسب جهت‌گیری نویسندگان و تأثیر از رویکرد حاکم بر فضای آن دوره؛
  ۶. بیان نقش عوامل محیطی مؤثر، به‌ویژه انگیزه‌های اقتصادی ناشران، بر جهت‌گیری و گرایش نویسندگان و به‌دنبال آن محتوای کتب مدیریت آموزشی؛
  ۷. وصف موشکافانه رویکردها، گرایش‌ها، مناقشه‌ها، و جدال‌های نظری حوزه مدیریت آموزشی؛
  ۸. بازنمایی اصالت مدیریت آموزشی و مفهوم‌شناسی مدیریت مدرسه، مأموریت، ساختار و کارکردهای مدرسه، و وظایف مدیر مدرسه در روند تحولات تاریخی سیاسی، اقتصادی، و اجتماعی؛
  ۹. تبیین ویژگی‌های نسل‌های مختلف مدیران و استادان مدیریت آموزشی به‌عنوان نویسندگان کتاب‌ها در دوره‌های مختلف.
- ویژگی مهم دیگر این کتاب تجربه نویسنده در دو حوزه نظر و عمل یعنی سه دهه تجربه دانشگاهی، سرپرستی و مدیریت مدارس دولتی، و مشاوره‌دادن به بیش از صد مدرسه است. علاوه بر مزیت‌های بسیار این کتاب، که نیاز دانشجویان و علاقه‌مندان به شناخت تاریخ مدیریت آموزشی را رفع می‌کند، نقاط مبهم و قابل تأملی در بررسی محتوای این کتاب به چشم می‌خورد که به شرح ذیل است.

### ۱,۵ اعتبار طبقه‌بندی دوره‌های تاریخی مدیریت آموزشی

مهم‌ترین طبقه‌بندی‌های ارائه‌شده از تاریخ مدیریت آموزشی را می‌توان در آثار جوزف مورفی (Murphy 1993)، میشل مورفی (Murphy 1995)، اپلاتکا (2009)، هر (Hare 1996)،

لاننبرگ (Lunenburg 2003)، پاپا (Papa 2003)، و مکسی (Maxcy 2005) مشاهده کرد. چنان‌که در شکل ۱ ملاحظه می‌شود، طبقه‌بندی گلاس و دیگران (Glass et al. 2004) در این کتاب با طبقه‌بندی رایج تطبیق داده شد تا به‌نحوی اعتبار آن از حیث حدود و ثغور و نام‌گذاری دوره‌ها نمایان شود. بر این اساس، دوره نخست را می‌توان با سه طبقه‌بندی دیگر منطبق دانست و سال‌های ۱۸۲۰ تا ۱۹۰۰ را یک دوره نسبتاً طولانی با ویژگی‌های منحصر به فرد معرفی کرد، اما در دوره دوم و سوم، این انطباق به چشم نمی‌خورد. نویسنده برهه زمانی اوایل قرن بیستم تا دهه ۱۹۵۰ را به دو دوره مجزا، با عنوان دوره «عقل سلیم» و دوره «مفهوم»، تقسیم می‌کند. گرچه دوره دوم و سوم را متأثر از اصول مدیریت علمی و نهضت روابط انسانی معرفی می‌کند، از آثار فکری این دیدگاه‌ها در قلمرو مدیریت آموزشی کم‌تر بحث می‌شود. در دوره سوم، دیدگاه‌های انسان‌گرایانه تفکر مدیریت علمی را مورد تردید قرار می‌دهند و دیدگاه جان دیوئی در تعریف علم آموزش و پرورش و مدیریت آموزشی غالب می‌شود و در دوره چهارم به اوج می‌رسد.

با وجود تلاش نویسنده برای مرزبندی دقیق دوره‌ها، نداشتن انسجام درونی و به‌هم‌آمیختگی روی داده‌های هر دوره با دوره‌های قبل و بعد مانع درک وحدت محتوایی و ویژگی‌های منحصر به فرد آن دوره شده است. برای نمونه، در پایان دوره سوم، جست‌وجو برای نظریه در مدیریت آموزشی پایه‌ریزی شده است و در دوره پنجم به اوج می‌رسد. همچنین، آمیزش اصول مدیریت علمی، روابط انسانی، و دموکراسی در دوره چهارم باعث سردرگمی شده است و به نظر می‌رسد که هر دوره، با حفظ ویژگی‌های دوره قبلی، زمینه پیدایش دوره دیگر را به‌صورت زنجیروار فراهم می‌کند، به‌طوری‌که در دوره‌های نزدیک به اواخر قرن بیستم، هم‌چنان ردپای تجربه‌گرایی مبتنی بر عمل دیده می‌شود و به‌نوعی در دوره چهارم و ششم برگشت به عقب ملاحظه می‌شود. هرچند بخشی از آن را می‌توان به این استدلال نویسنده نسبت داد که باید یک تأخیر زمانی سه‌ساله را در انعکاس روی داده‌ها از طریق کتاب‌ها در نظر گرفت، اما به نظر می‌رسد که این تأخیر از یک دهه فراتر رفته است. برای نمونه، در دوره چهارم، با وجود اعلان سایر طبقه‌بندی‌ها مبنی بر گرایش غالب علوم رفتاری و علوم اجتماعی در مدیریت آموزشی، زمینه ظهور جنبش نظریه در مدیریت آموزشی فراهم می‌شود و در دوره پنجم به اوج می‌رسد، اما در طبقه‌بندی گلاس (Glass 2005) دوره چهارم هم‌چنان بر واقعیت‌گرایی تکیه دارد و حضور جنبش نظریه را تا دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ مستدام می‌داند. نویسنده در فصل هفتم توصیف دیگری را از موقعیت تاریخی جنبش نظریه ارائه می‌کند که با زمان‌بندی ارائه‌شده در کتاب هم‌خوانی ندارد:

بسیاری از کتاب‌های درسی عمومی مبتنی بر نظریه که در دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ منتشر شدند، جای‌گزین کتب درسی دیگر در دهه ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ شدند. در اوایل دهه ۱۹۹۰، جنبشی مشخص از کتاب درسی به سمت عمل‌گرایی بیش‌تر و نظریه کم‌تر صورت گرفت.

درحالی‌که در طبقه‌بندی‌های دیگر، دوره اوج جنبش نظریه بین سال‌های ۱۹۵۵ تا ۱۹۶۰ است و سرانجام با طرح نظریه‌های تفسیری و انتقادی در دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ به‌چالش کشیده می‌شود و رو به افول است.

## ۲،۵ کاربرد واژه‌های چندمعنایی در نام‌گذاری دوره‌های تاریخی

نویسنده برای نام‌گذاری دوره‌ها از واژه‌هایی وام گرفته است که بار معنایی فلسفی، ادبی، و سیاسی آن‌ها دشواری‌های معاشناختی بسیاری دارد. برای نمونه، در نام‌گذاری دوره اول از واژه «ایدئولوژی»، دوره دوم از «عقل سلیم»، دوره سوم از «مفهوم»، دوره چهارم از «بلاغت»، و دوره ششم از «اصلاحات» استفاده شده است. در نگاه نخست، به‌نظر می‌رسد که عناوین از منطقی مشخص برای نشان‌دادن تحول یک مفهوم در یک سیر تاریخی پیروی نمی‌کنند. استفاده از واژه‌های پیچیده و چندمعنایی درک تناسب محتوای دوره با عنوان آن را دشوار می‌کند. برای نمونه، در عنوان «از ایده تا ایدئولوژی» دوره اول چنین تصور می‌شود که بین دو دوره ایده و ایدئولوژی باید شکاف معناداری وجود داشته باشد که در گذر زمان برای یک دوره حدود ۹۴ساله، از ایده به ایدئولوژی تغییر کرده است، درحالی‌که اگر در معنای عام کلمه ایدئولوژی را مشتق کلمه ایده بگیریم، بین این دو تفاوت معناداری نخواهد بود. به‌نظر می‌رسد که نویسنده ایدئولوژی را در معنای محدود آن، یعنی جهت‌گیری مذهبی پروتستانی، به کار برده است.

نویسنده، تحولات هجده‌ساله اوایل قرن بیستم را در قالب دوره دوم با عنوان «عقل سلیم» نام‌گذاری کرده است. در معنای فلسفی، عقل سلیم ناظر به تعریف عمل‌گرایانه از عقلانیت یا همان حکمت عملی است که به دوره‌ای خاص محدود نمی‌شود، چنان‌که در دوره اول نیز ماهیت کتاب‌ها مبتنی بر تجربه مدیران موفق به‌عنوان نویسندگان اولیه بوده است. با تأملی دقیق در ماهیت دوره سوم و سپس دوره چهارم، احتمال می‌رود که مقصود از عقل سلیم در دوره دوم روایت خاصی از عمل‌گرایی یا پراگماتیسم، به‌مفهوم دریافتی عرفی از واقعیت و درک عملی از امر معقول، باشد، درحالی‌که اگر دوره سوم یعنی «مفهوم»

را واقع‌گرایی علمی تصور کنیم، آن‌گاه تعامل یا تقابل این دو رویکرد را باید به‌طور جدی مورد بحث قرار داد.

دوره چهارم، با عنوان «رتوریک (Rhetoric)»، با ترجمه فارسی «بلاغت»، نام‌گذاری شده است که فهم آن نیز در ادبیات انگلیسی به دلیل چندمعنایی بودن در گذر زمان دشوار است. به‌زعم احمدی و پورنامداریان (۱۳۹۶)، واژه رتوریک در طول تاریخ میان برداشت‌های اخلاقی و منطقی و برداشت‌های زیبایی‌شناختی و ارتباطی مانند خطابه، بلاغت، لفاظی، سبک پست، اقناع، و ارتباطات در نوسان بوده است. تکیه صرف بر یک معنا ذهن را از سایر معانی آن غافل می‌کند. لذا تعریف واحدی از آن را نمی‌توان ارائه کرد. ضمن این‌که در توصیف این دوره، که تنها نه سال به طول می‌انجامد، نشانه‌هایی از بازگشت به عقب (اگر چنین فرض شود که بلاغت از ویژگی‌های تجربه‌شده دوره‌های پیشین است) به چشم نمی‌خورد و مشخص نیست که مقصود نویسنده بازگشت به کدام دوره تاریخی است که آن را بلاغت می‌خواند. هم‌چنین، فصل ششم را، با عنوان «از واقعیت‌گرایی به نظریه، از هنر به علم»، دوره «فاصله گرفتن از بلاغت» معرفی می‌کند. به نظر می‌رسد که نویسنده «بلاغت» را معادل «واقعیت‌گرایی» و «هنر» قلمداد کرده است، اما این سؤال مطرح می‌شود که این امر دقیقاً به کدام روی داد سال‌های ۱۹۴۷ تا ۱۹۵۵ نسبت داده شده است. آنچه از محتوای این دوره برمی‌آید، اوج گرفتن تفکر دموکراسی در نظام آموزشی است که در دوره قبل، زمینه‌سازی شده بود و خود زمینه‌ساز یک هیجان بزرگ در مدیریت آموزشی است.

در دوره ششم، نویسنده با نظر به رویکرد سیاسی به مدیریت آموزشی از واژه «اصلاحات» برای نام‌گذاری این دوره بهره می‌گیرد. هرچند بررسی تحولات زمینه‌ای در هر دوره و تعیین نقش آن‌ها در جهت‌گیری محتوایی کتاب‌های درسی اهمیت دارد، بیش از همه نوآوری نویسندگان موافق و مخالف در نوع پردازش اصلاحات سیاسی در قلمرو مدیریت آموزشی حائز اهمیت است. برای نمونه، در فصل هفتم و در گزارش نویسنده از محتوای کتاب‌های مرور شده به ادعای او در آن‌ها کم‌تر به موضوع اصلاحات پرداخته‌اند، اما محور عمده آن‌ها «سیاست» بوده است و خاطر نشان می‌کند که «در طی این دوره، این کتاب و سایر کتب تألیف شده در زمینه سیاست آموزشی جای‌گزین کتاب‌های سنتی عمومی شدند، چراکه از جذابیت بالایی برای استادان و دانشجویان برخوردار بودند». لذا اگر هم‌سو با این دوره سایر دوره‌ها را براساس تحولات اجتماعی نام‌گذاری کنیم، باید دوره چهارم را دوره اصلاحات اجتماعی نامید. به نظر می‌رسد که عنوان دوره باید

تداعی‌کننده ماهیت دوره و بازتاب تحول هویت مدیریت آموزشی در یک سیر تاریخی باشد. در این خصوص، می‌توان از مفاهیم خلاقانه و نوآورانه خاص نویسندگان آن دوره استفاده کرد.

### ۳,۵ ابهام در تمیز کتاب‌های درسی عمومی (general texts) و تخصصی مدیریت آموزشی

از منظر روش‌شناسی، این نقد به این اثر تاریخی وارد است که با وجود ادعای بررسی کتب درسی عمومی مدیریت آموزشی، در برخی فصول مرور کتاب‌های تخصصی را نیز در دستورکار قرار می‌دهد و اساساً تعریف مشخصی را از ویژگی‌های کتب عمومی و تخصصی ارائه نمی‌دهد. انتظار می‌رود که نویسنده در فصل اول کتاب، که به مقدمه و ارائه چشم‌انداز کتاب اختصاص دارد، به معرفی ویژگی‌های یک کتاب درسی عمومی، روش نمونه‌گیری، معیارها و فرایند انتخاب کتاب، و روش تحلیل و نقد محتوای کتاب‌ها بپردازد. باین حال، جز در فصل هفتم، در سایر فصول معیارهای انتخاب کتاب‌ها تصریح نشده است.

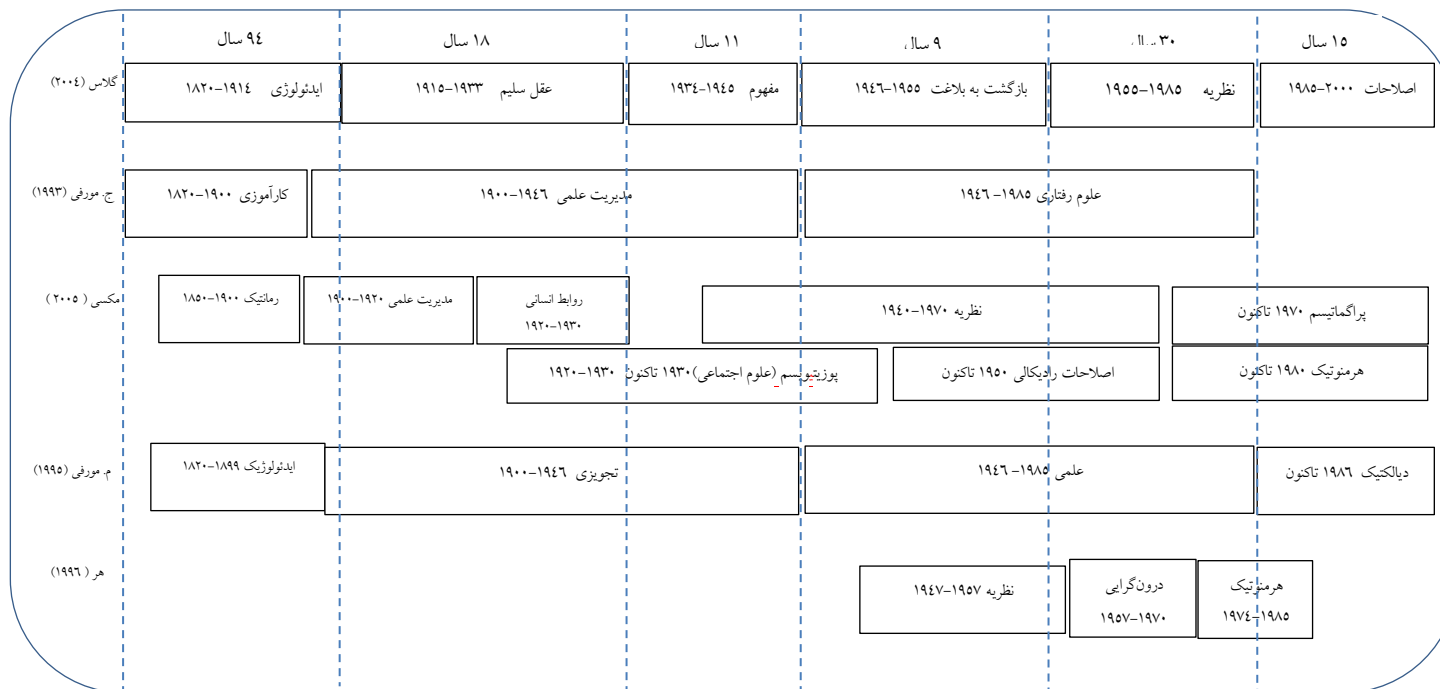
به‌طور کلی، نویسندگان در فصول مختلف موضوعاتی مانند سیاست، امور مالی، نظارت آموزشی، آموزش بهداشت، تربیت بدنی، حمل‌ونقل، امور کارکنان، روابط جامعه و قانون، و روابط انسانی را در شمار کتاب‌های تخصصی مدیریت آموزشی قرار می‌دهند و گاهی هم به محتوای کتاب‌های تخصصی گریزی می‌زنند، بدون این‌که قلمرو موضوع این کتاب‌ها در مقدمه کتاب یا همان فصل برای خواننده مشخص شود. برای نمونه، در مقدمه فصل سوم، ضمن اشاره به برخی عوامل تأثیرگذار، خاطرنشان می‌کند که «... این حوزه را به سمت تفکیک‌سازی و تخصصی‌شدن می‌برد» (گلاس ۱۳۹۷: ۴۵) و در ادامه بیان می‌کند که در این فصل بر این عامل متمرکز می‌شود. در فصل پنجم، ضمن تفکیک کتاب‌های لحاظ‌شده و لحاظ‌نشده، کتاب‌های لحاظ‌شده را که مربوط به حوزه‌های تخصصی است، به‌عنوان کتب منتخب معرفی می‌کند و به‌صراحت، کتاب‌هایی با موضوع نظارت آموزشی را تخصصی و درعین حال لحاظ‌نشده در این بررسی اعلام می‌کند. هم‌چنین، در فصل ششم، چنین اشاره می‌کند که «خاتمه‌دادن به این بحث بدون اظهارنظر در مورد کتب فوق‌العاده‌ای که اخیراً در حیطه‌های تخصصی یافت شده‌اند، نوعی سهل‌انگاری است» (همان: ۱۲۷). در فصل هفتم،



ضمن اشاره به دو دسته کتاب‌های عمومی و تخصصی، خاطرنشان می‌کند که «... تأکید این کتاب بر کتب درسی عمومی است، چراکه این کتب خدمات بیش‌تری به این دوره نموده‌اند» (همان: ۱۳۵). نویسنده در بررسی یکی از کتاب‌های موردنظر فصل ششم با بیان این‌که «این کتاب را به‌طور قطع می‌توان در فهرست کتب عمومی تخصصی با تأکید بر نظریه جای داد» (همان: ۱۲۳)، این سؤال را به‌ذهن متبادر می‌کند که آیا، علاوه بر دو دسته کتاب‌های عمومی و تخصصی، دسته سومی هم قابل‌تصور است که تلفیقی از عمومی و تخصصی باشد.

#### ۴,۵ تجانس درونی نداشتن محتوای هر دوره

از حیث محتوایی به‌نظر می‌رسد که نویسندگان در فصول مختلف از سبک و رویه یک‌سانی برای سازمان‌دهی محتوا تبعیت نکرده‌اند. انتظار می‌رود که محتوای فصول کتاب در چهارچوب پاسخ به سؤال‌های مطرح‌شده سازمان‌دهی شود و در فصل هشتم، یک تحلیل کلی از میزان هماهنگی و کفایت کتب درسی برای راه‌نمایی حرفه مدیریت آموزشی، آن‌گونه‌که در فصل اول موردسؤال قرار گرفته بود، ارائه شود، اما مروری بر نحوه چیدمان محتوای هر فصل از تفاوت رویه‌ها حکایت دارد. برای نمونه، نویسنده در فصل چهارم نخست دو فلسفه آموزشی (مدرسه به‌عنوان نماینده جامعه و مدرسه به‌عنوان پیش‌گام) متقابل را از محتوای کتب درسی استنباط می‌کند، اما در ادامه هدف اصلی را توصیف اثرها و مشکلات دهه ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰، تعریف مدیریت مدرسه، و وظایف مدیران مدارس معرفی می‌کند (همان: ۶۱) و به شرح جزئیات محتوای کتاب‌ها، با ذکر آمار و ارقام مندرج در آن‌ها برای نشان‌دادن وضعیت حقوق و مزایای معلمان و مدیران طی سال‌های مختلف، یا درصد مدیران دارای مدرک تحصیلی در مقاطع مختلف، بدون تحلیل نتایج آن در روند بلوغ حرفه مدیریت آموزشی می‌پردازد، درحالی‌که فلسفه دوم به توضیحات کلی محدود شده است و این فصل بدون نتیجه‌گیری پایان می‌یابد. هم‌چنین، نویسنده فصل ششم را با ادعای اثبات دو فرضیه شروع می‌کند، اما توضیح نمی‌دهد که این فرضیه‌ها براساس کدام مبانی و با درنظرگرفتن چه شواهدی طرح‌ریزی شده‌اند. حتی خواننده چنین فرضی را نمی‌تواند احتمال دهد که در نتیجه مرور کتاب‌های این بخش، این فرضیه‌ها طرح‌ریزی شده باشند.



شکل ۱. انواع طبقه‌بندی‌های دوره‌های تاریخی مدیریت آموزشی ...

## ۵,۵ ارزیابی کیفیت ترجمه اثر

این کتاب را ناصر شیربگی با عنوان تاریخ مدیریت آموزشی از منظر کتب درسی، در ۱۷۶ صفحه به زبان فارسی، ترجمه کرده و انتشارات آثار معاصر آن را در سال ۱۳۹۷ با شماره کتاب‌شناسی ملی ۵۲۳۴۳۲۶ به چاپ رسانده است. این کتاب جلد شومیز در قطع وزیری دارد و از حیث شکل ظاهری، طرح جلد نسخه ترجمه با کتاب اصلی کاملاً متفاوت است. طرح جلد آن شامل خطوطی سبز با پیش‌زمینه سفید است و عنوان کتاب به صورت چپ‌چین و در وسط جلد درج شده است. به همین صورت در پشت جلد، عنوان کتاب، نام نویسندگان، و مترجم به انگلیسی آمده است. کاغذ به کاررفته در چاپ این کتاب از نوع مرغوب کاملاً سفید است و محتوای کتاب به صورت سیاه و سفید تنظیم شده است.

در متن ترجمه، بعد از صفحه فهرست مطالب، یک صفحه با عنوان «سخن مترجم» اضافه شده است که ضمن معرفی تعداد فصول کتاب به طور خلاصه به معرفی هدف کتاب می‌پردازد. در ادامه، در سه سطر به معرفی نویسنده اصلی کتاب و سه اثر دیگر او اشاره می‌شود. این بخش در واقع ترجمه متن پشت جلد نسخه انگلیسی به عنوان مروری بر کتاب است، در حالی که انتظار می‌رود که مترجم در این بخش به اهمیت و جایگاه تاریخ مدیریت آموزشی و ضرورت ترجمه کتاب اشاره کند. هم‌چنین، در متن ترجمه فهرست مطالب با متن اصلی مطابقت ندارد و صرفاً به ذکر عنوان فصل، بدون اشاره به نویسنده و بازه زمانی دوره مورد نظر، بسنده شده است. صفحه‌بندی کتاب اصلی از فصل اول شروع شده است، اما نسخه ترجمه، با احتساب صفحات اولیه کتاب، از شماره ۱۳ شروع شده است. در متن ترجمه، به اقتباس از متن اصلی، عناوین اصلی و فرعی کتاب وسط‌چین و برخلاف آن، عنوان هر فصل چپ‌چین شده است که با نظام نوشتاری فارسی مطابقت ندارد. هم‌چنین، رعایت نکردن اندازه قلم در نسخه ترجمه شده تمییز عناوین اصلی را از فرعی دشوار کرده است.

با وجود برخی قوت‌های متن ترجمه در رعایت قواعد نگارشی و ویرایشی نظیر انتخاب قلم مناسب، رعایت فاصله‌ها و نیم‌فاصله‌ها در نگارش کلمات، صفحه‌آرایی نسبتاً منظم از حیث رعایت میزان تورفتگی پاراگراف‌ها، استفاده درست از علائم نگارشی، و غلط‌های املائی کم‌تر نکات قابل تأمل دیگری به چشم می‌خورد که توجه به آن‌ها برای بهبود کیفیت متن ترجمه ضروری به نظر می‌رسد. هر چند تعداد غلط‌های نگارشی معدودند، برخی موارد قابل تصحیح آن عبارت‌اند از: «پیچ (۱۸۸۵)» به «پیچ (۱۸۷۵)» (گلاس و دیگران ۱۳۹۷: ۳۰)،

«داتون و سنیدن، ۱۹۱۸» به «داتون و سنیدن، ۱۹۰۸»، و سال «۱۹۸۸» به «۱۹۸۵» در عنوان فصل هفتم (همان: ۱۲۹). از حیث ساختاری، در متن اصلی و ترجمه شکستن بی‌جهت پاراگراف‌ها در برخی موارد فهم محتوا را با ابهام مواجه می‌سازد. ضمن توصیه به بازنگری در پاراگراف‌بندی متن ترجمه‌شده، به نظر می‌رسد که مترجم اختیار دارد که در صورت نیاز، یک پاراگراف را به چند پاراگراف تبدیل کند یا برعکس.

در ادامه، به برخی نکات مربوط به کیفیت ترجمه متن اشاره می‌شود و متن از حیث سبک ترجمه، روان‌نویسی، معادل‌سازی اصطلاحات تخصصی، و یک‌سان‌سازی آن‌ها مورد بحث قرار می‌گیرد. به طور کلی، مترجم در بسیاری از موارد تلاش کرده است تا از ترجمه لفظ‌به‌لفظ استفاده کند، اما به نظر می‌رسد که این نوع ترجمه و پای‌بندی به آن موجب ابهام در انتقال محتوا و در نتیجه سردرگمی خواننده شده است. به نظر می‌رسد که اصطلاحات تخصصی باید معادل‌یابی و نه صرفاً ترجمه تحت‌اللفظی شوند. وجود نمایه می‌توانست در معادل‌سازی اصطلاح‌های تخصصی و هماهنگی آن‌ها در سراسر متن برای خواننده سودمند باشد، اما برخلاف متن اصلی، متن ترجمه نمایه ندارد.

در نتیجه مقابله متن، مواردی از جای‌گزین‌نشدن معادل‌های صحیح به دست آمد که به شرح زیر است:

۱. در فصل اول، واژه «literature» معادل «ادبیات نظری» (همان: ۱۳) ترجمه شده و عبارت «the textbook literature» در دو معنای منفک از هم، یعنی «ادبیات نظری و محتوای کتب درسی»، به کار رفته است، در حالی که مقصود نویسنده «ادبیات کتب درسی» است.

۲. واژه «عملکرد» در جایی معادل «practice» (همان: ۱۳) و در جای دیگر، معادل «function» معنا شده است، در حالی که این واژه در اصطلاح تخصصی معادل «performance» معنا می‌شود. لذا مقصود نویسنده از عبارت «the practice of educational administration»، «عمل [حرفه‌ای] مدیریت آموزشی» است.

۳. مترجم «the best practices» را معادل «عملکردهای مطلوب» (همان: ۱۴) و در جایی دیگر، معادل «بهترین کنش‌ها» (همان: ۳۳) معنا کرده است. معادل پیش‌نهادی برای آن واژه «بهترین تجربیات» است.

۴. واژه تخصصی مهم دیگر، «superintendence» و تمایز آن از «supervision» است که در فصل دوم به‌طور خاص و در سایر فصول معادل «نظارت» گرفته شده است. برای نمونه، «اداره ناظرین مدارس شهری» (همان: ۲۷، ۲۹) می‌تواند به «اداره سرپرستی مدارس شهری»

نقدی بر کتاب تاریخ مدیریت آموزشی از منظر کتب درسی (رضوان حسین قلی زاده) ۱۷۵

تغییر کند. در فصل چهارم، اساساً نویسنده به وظایف روزانه سرپرستان و مدیران مدرسه اشاره می‌کند (همان: ۷۹-۸۰). گفتنی است که واژه «principal» به شکل «مدیر مدرسه» ترجمه می‌شود. از این رو، باید در سراسر کتاب، به ویژه در تمییز وظایف مدیران در سطوح مختلف آموزش و پرورش، به این نکته توجه شود.

۵. نظر به اهمیت کاربرد متفاوت واژه «مدیریت» معادل «administration» و «management»، لازم است که مترجم معادل انگلیسی آن‌ها را پانوشت دهد، چنان‌که در برخی عناوین اصلی و فرعی فصل دوم از معادل‌های مختلف این دو واژه استفاده شده است.

۶. برگرداندن واژه «academic» به «علمی» در عبارت «مدیریت مدرسه، علمی‌تر می‌شود»، موجب شده است تا از ترجمه فارسی آن معادل انگلیسی «scientific» استنباط شود (همان: ۲۸). لذا پیش‌نهاد می‌شود که معادل انگلیسی آن پانوشت داده شود.

۷. «علوم آموزشی» به «the science of education» ترجمه شده است. به نظر می‌رسد که «علم آموزش و پرورش» صحیح‌تر باشد (همان: ۳۲، ۳۳).

۸. عبارت «a study of textbook literature» به «یک بررسی انجام‌شده بر متون منتشرشده» (همان: ۱۶) ترجمه شده است. به نظر می‌رسد که مقصود نویسنده «مروری بر ادبیات کتاب درسی» بوده است.

۹. ترجمه «editor» به «ویرایش‌گر» (همان: ۵۶، ۱۴۶، ۱۴۷) صحیح نیست. لذا می‌تواند به «سردبیر» تصحیح شود.

۱۰. واژه «scholars» به «کاوش‌گران» ترجمه شده است، در حالی که از فحوای متن اصلی واژه «محققان» استنباط می‌شود (همان: ۳۵).

۱۱. در فصل پنجم، اصطلاح «community school»، به دو گونه «مدارس جامع» و «مدارس جمعی» ترجمه شده است (همان: ۹۱، ۹۶، ۹۷)، در حالی که ترجمه صحیح آن «مدارس اجتماعی» است. کلمه «community»، با نظر به ویژگی‌های آن، در مقایسه با «society»، در سطح خردتر و محلی معنا می‌شود. هم‌چنین، در فصل چهارم، «communities» به «اجتماعات» تعبیر می‌شود، نه «جوامع» (همان: ۷۷).

۱۲. کلمه «توابع»، در جمله «با نشان‌دادن بهترین تصاویر از توابع و فرایندهای مدیریتی روز»، ترجمه واژه «function» است، در حالی که مقصود نویسنده اشاره به فرایندها و کارکردهای روزمره مدیریتی بوده است (همان: ۱۱۸).

۱۳. کلمه «surveys»، معادل «تحقیقات» قرار گرفته است، درحالی‌که باتوجه‌به اثرگذاری علوم اجتماعی بر مدیریت آموزشی برای نخستین بار «پیمایش» در وضعیت موجود مدارس موردتوجه قرار گرفت (Hare 1996)، ازاین‌رو «پیمایش» صحیح است.
۱۴. در فصل دوم، «conclusions» «پی‌آمدها» (گلاس و دیگران ۱۳۹۷: ۴۲) ترجمه شده است که درک مفهوم اصلی این بخش را برای خواننده سخت می‌کند. ازآن‌جاکه این بخش پایانی فصل دوم است، هدف نویسنده ارائه یک نتیجه‌گیری از مدیریت مدرسه در دوره اولیه (از ایده تا ایدئولوژی) «conclusions of early school administration» بوده است، نه پی‌آمدهای آن.
۱۵. عنوان یکی از کتاب‌ها در فهرست پایانی فصل هفتم، «*Educational Leadership*» است، اما در فهرست کتاب‌های داخل متن «مدیریت آموزشی» ترجمه شده است. در ادامه عنوان این کتاب عبارت «*Reflective Practice*» به «عملکرد ملاحظاتی» ترجمه شده است، درحالی‌که به‌نظر می‌رسد «عمل فکورانه» صحیح‌تر باشد.
۱۶. ترجمه «education» به «آموزش» (همان: ۵۰) مانع تمایز معنای آن با «instruction» می‌شود. لذا پیش‌نهاد می‌شود که این واژه در مفهوم کامل آن، یعنی «آموزش و پرورش یا تعلیم و تربیت» معنا شود.
۱۷. «رهبری تدریس» یا «رهبری تعلیمی» معادل «*instructional leadership*»، عموماً به‌شکل «رهبری آموزشی» به‌کار می‌رود (همان: ۲۰). مترجم در بخش‌های دیگری از کتاب «*instruction*» را معادل «*teaching*»، یعنی «تدریس»، ترجمه کرده است (همان: ۳۰)، درحالی‌که عموماً «آموزش» ترجمه صحیح آن است.
- در ادامه، کیفیت ترجمه از حیث سلاست و روانی متن مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. مهم‌ترین موارد مشاهده شده به شرح زیر است:
۱. «اهداف هماهنگ کاملاً باشد» (همان: ۱۷) قابل تصحیح به «با... اهداف کاملاً هماهنگ باشد.» است.
  ۲. «کاربرد مستقیمی بر اداره مدارس داشته باشند» (همان) قابل تصحیح به «کاربرد مستقیمی در اداره مدارس داشته باشد» است.
  ۳. «حداقل تکالیف موظفی آموزشی استادان» (همان: ۱۹) قابل تصحیح به «حداقل تکالیف آموزشی موظفی استادان» است.

۴. «بهترین کنش‌های توصیه‌شده در معرفت عامه و تجارب شخصی ریشه‌دار» (ص ۳۳) قابل تصحیح به «بهترین تجارب توصیه‌شده که ریشه در معرفت عامه و تجربه شخصی دارند» است.

۵. «کتاب‌های تخصصی‌شده در مدیریت مدرسه قابل یافتن بود» (همان: ۷۵) قابل تصحیح به «کتاب‌های تخصصی مدیریت مدرسه قابل شناسایی بود» است.

۶. «... زیرا ویژگی چشم‌انداز قرن نوزدهم که بزرگ‌ترین قدرت را به آن می‌داد، انسان‌گرایی جهان‌شمول است» (همان: ۴۳) قابل تصحیح به «... بزرگ‌ترین قدرت آن انسان‌گرایی جهان‌شمول بود» است.

۷. «رشد در استاندارد آمادگی معلمان،... این حرکت توسط توجه فزاینده‌تری که به آموزش...» (همان: ۹۵) قابل تصحیح به «توسعه استاندارد... این حرکت با توجه فزاینده‌ای که به...» است.

۸. «حکمت سنتی خلوص یافته» (همان: ۶۱) قابل تصحیح به «خرد ناب» است.

۹. «برای جلوگیری از آمدن مردم به حرفه معلمی» (همان: ۶۳) قابل تصحیح به «برای جلوگیری از ورود افراد به حرفه معلمی» است.

۱۰. در جمله «اما این‌ها توسط تحقیقات صریح در خصوص عمل مدیریتی معاصر مورد توجه پشتیبانی قرار گرفته و به ارجاعات به شرایط اجتماعی مربوط می‌شود» (همان: ۴۱)، کلمه «مدیریتی» در قسمت اول جمله اضافی است. کلمه «پیمایش‌ها» در قسمت دوم جمله، بعد از ارجاعات، جا افتاده است. هم‌چنین، این عبارت ابتدای جمله «These are introduced and consistently» به فارسی برگردانده نشده است. لذا این‌گونه می‌توان تصحیح کرد «... این‌ها معرفی شدند و پیوسته از طریق پیمایش وضعیت موجود و ارجاع به پیمایش‌های مرتبط، با شرایط اجتماعی پشتیبانی شدند».

۱۱. «این کتاب باید تصویر غیرواقعی از مدیران و مدیریت آموزشی ارائه ندهد» (همان: ۱۳۷) قابل تصحیح به «نباید ارائه دهد» است.

۱۲. «برخلاف دیگر کتب بازنگری‌شده،...» (همان: ۱۴۲) قابل تصحیح به «برخلاف دیگر کتب موردبررسی» است.

۱۳. «گاهی اوقات به نظر مضحک و سرگرم‌کننده به نظر می‌رسد» (همان: ۳۱) قابل تصحیح به «گاهی اوقات مضحک و سرگرم‌کننده به نظر می‌رسند» است.

۱۴. «شروع آموزش فارغ‌التحصیلان در زمینه حرفه‌ای» (همان: ۴۵) قابل‌تصحیح به «شروع آموزش حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان» است.

علاوه بر موارد فوق، هم‌سان‌سازی اسامی برخی نویسندگان از نظر نگارشی ضروری است: «ثورندایک/ ثرنندایک» (همان: ۴۴)، «یاک/ یاچ» و «پیتینجر/ پیتینگر» (همان: ۹۴، ۹۵)، و «تامس/ توماس» (همان: ۱۳۳). هم‌چنین، به دلیل وجود برخی موارد ابهام‌آمیز، از قبیل «جهت‌گیری کتاب، رفتاری است و متناسب با رویکردی جهت توسعه تأکیدی مدیریتی برای تضعیف ساختارهای بوروکراتیک...» (همان: ۱۲۲) و «محتوا و محدوده کتاب، اثرگذار هستند و کیفیت تألیفات بسیار عالی هستند، احتمالاً هرگز در فهرست پرفروش‌ترین کتاب‌ها نبوده است» (همان: ۱۲۳)، ضرورت بازنگری متن فارسی احساس می‌شود.

یکی از نکات مهمی که به روانی و سلاست متن ترجمه کمک می‌کند، هم‌سان‌سازی واژگانی است که در زبان مقصد با تعابیر مختلف به کار می‌روند. برخی از این موارد عبارت‌اند از: واژه «مدرسه» یا «آموزشگاه» که معادل «school» به کار می‌روند (همان: ۷۵). واژه «textbook» در سراسر کتاب گاهی به «کتاب درسی» و گاهی به «متون درسی» ترجمه شده است. تنوع واژه‌های معادل «texts» در زبان فارسی مانند «کتاب‌ها»، «کتاب»، «متون»، و «متن» به وفور در متن یافت شدند و به نظر می‌رسد که متن در این موارد به بازنویسی نیاز دارد. این مهم در خصوص کلمه «نویسندگان» و «مؤلفان» و هم‌چنین «استادان» و «اساتید» صادق است. لازم است که در مواقع ارجاع به سایر نویسندگان، مانند «کووس» و همکاران ۱۹۴۰، «کووس و دیگران ۱۹۴۰» (همان: ۶۵) واژه اصلی با استفاده از واژه «دیگران» یا «همکاران» هم‌سان‌سازی شود.

هم‌چنین، مصادیقی از حروف یا کلمات اضافه مشاهده شد که از میان آن‌ها می‌توان به این موارد اشاره کرد: «این فصل سعی دارد فرضیات زیر را اثبات کند: که ۱) تأکید...» (همان: ۹۱)، «که» در آن اضافه است، «با افزایش در طول مدت و گستردگی تحصیل»، که «در» اضافه است (همان: ۷۳)، «شاید در یک آموزشگاه حرفه‌ای تخصصی شده و در مجاورت یک دبیرستان عرضه می‌شد»، «شده» در آن اضافی است (همان: ۷۵) یا «بر رئیس آموزش و پرورش وارد می‌کرد که این موجب می‌شد که به دنبال...»، «که» در آن اضافه است (همان: ۷۸).



## ۶. نتیجه‌گیری

نظر به گستره مفهومی مدیریت آموزشی یکی از چالش‌های مهم این حوزه بازشناسی دقیق هویت و ماهیت رشته مدیریت آموزشی است. به نظر می‌رسد که رجوع به تاریخ و مرور وقایع و روی‌دادهای گذشته بتواند تصویر روشنی را از آن در ذهن اعضای جامعه علمی ایجاد کند. کوشش شماری از محققان در این زمینه برای مرور سیر تاریخی در ابعاد مختلف ستودنی است. در این میان، تمرکز بر «کتاب» به‌منزله ابزاری مقدس و مرجع آموزش و تربیت حرفه‌ای مدیران آموزشی، به‌ویژه مدیران مدارس و مرور تاریخی بلوغ حرفه‌ای آن از خلال کلمات و جملات کتاب‌های درسی، ارزش آن را مضاعف می‌سازد؛ چنان‌که گلاس و همکارانش، با مرور کتب درسی عمومی مدیریت آموزشی، تصویر جزئی و دقیق‌تری را از گذشته مدیریت آموزشی در خاستگاه آن، یعنی ایالات متحده آمریکا، به‌نمایش گذاشتند. این کتاب، به‌عنوان یکی از منابع ارزش‌مند برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته مدیریت آموزشی، حائز اهمیت است.

براساس نتایج تحلیل ساختاری، محتوایی، و روش‌شناختی کتاب، برخی نکات قابل‌تأمل در این زمینه عبارت‌اند از: اعتبار طبقه‌بندی دوره‌های تاریخی مدیریت آموزشی در مقایسه با طبقه‌بندی‌های مشابه، کاربرد واژه‌های چندمعنایی در نام‌گذاری دوره‌های تاریخی، ابهام در تمییز کتب درسی عمومی و تخصصی مدیریت آموزشی، و عدم تجانس درونی محتوای هر دوره. بنابراین، با توجه به انسجام‌نداشتن کلی فصول مختلف کتاب در طبقه‌بندی دوره‌های مستقل و منحصر به فرد تاریخی، بازنگری آن ضروری به نظر می‌رسد. هم‌چنین، پیش‌نهاد می‌شود که در فصل اول، به‌عنوان مقدمه کتاب، چهارچوب بنیادی کتاب پایه‌ریزی شود تا خواننده در خلال فصول مختلف، برای ردیابی تأثیرهای تاریخی مدیریت آموزشی، دچار سردرگمی و گمراهی نشود.

بررسی محتوایی و مقابله متن فارسی با بخشی از متن اصلی کتاب حاکی از کاستی‌های زیادی در مواردی از قبیل جای‌گزینی معادل‌های تخصصی فارسی، سلاست و روانی متن، و نیز قواعد نگارشی و ویرایشی است که فهم آن را برای خواننده دشوار می‌سازد. لذا، با توجه به ارزش علمی این کتاب و نیاز مخاطبان به فهم بهتر متن، پیش‌نهاد می‌شود که متن فارسی بازنگری، بازنویسی، و برای چاپ‌های بعدی «واژه‌نامه فارسی به انگلیسی» نیز به آن اضافه شود.

## کتاب‌نامه

- احمدی، محمد و تقی پورنامداریان (۱۳۹۶)، «درآمدی بر مهم‌ترین معانی اصطلاح رتوریک»، فصل‌نامه مطالعات زبان و ترجمه، ش ۱.
- حسینی، سیدمحمدحسین (۱۳۹۹)، «نقدی بر کتاب برنامه درسی در دوره متوسطه»، پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، (زیرچاپ).
- کوهن، توماس (۱۳۶۹)، ساختار انقلاب‌های علمی، ترجمه احمد آرام، تهران: سروش.
- گلاس، تامس ای. و دیگران (۱۳۹۷)، تاریخ مدیریت آموزشی از منظر کتب درسی، تهران: آثار معاصر.
- Eacott, S. (2017), "Beyond Leadership a Relational Approach to Organizational Theory in Education", *Journal of Educational Administration and Foundations*, vol. 26.
- Glass, T. E. et al. (2004), *The History of Educational Administration Viewed Through its Textbooks*, Scarecrow Education.
- Gunter, H. M. (2016), *An Intellectual History of School Leadership Practice and Research*, Bloomsbury Publishing.
- Hare, D. (1996), *Theory Development in Educational Administration*, UMI Microform 9624189.
- Maxcy, S. J. (2005), "Theory Development in Educational Administration", Retrieved from: <[https://www.nou.edu.ng/uploads/NOUN\\_OCL/pdf/EDUs/BED%20316.pdf](https://www.nou.edu.ng/uploads/NOUN_OCL/pdf/EDUs/BED%20316.pdf)>.
- Orucu, D. (2006), *An Analysis of the Present State of Educational Administration Scholarship in Turkey from the Perceptions of the Scholars in Ankara*, Doctoral Dissertation, Middle East Technical University.
- Papa, R. (2009), "The Discipline of Education Administration; Crediting the Past", *Educational Leadership and Administration*, no. 2.
- Samier, E. (2006), "Educational Administration as a Historical Discipline: An Apologia Pro Vita Historia", *Journal of Educational Administration and History*, vol. 38, no. 2.