

### Betterment of Education and Hope for Global Equilibrium

**Rafal Godoń** 

Professor, University of Warsaw, Poland. Email: [r.p.godon@uw.edu.pl](mailto:r.p.godon@uw.edu.pl)

Received: 2024-11-28	Revised: 2025-02-10	Accepted: 2025-03-12	Published: 2025-06-11
<b>Citation:</b> Godoń, R.(2025). Betterment of Education and Hope for Global Equilibrium. <i>Foundations of Education</i> , 14(2), 129-152. doi: 10.22067/fedu.2025.46679			

#### Abstract

The author posts the question concerning the reasons why educational efforts focusing on the quality education and betterment of this field do not lead to the stability and balance in the human relationships understood globally. In the first step drawing on the understanding of educational organizations worked out in the field of management and educational leadership he discusses the possible strategies of a change in school culture and climate. In the second step he refers to the concept of equilibrium interpreted by Hans-Georg Gadamer and on this basis he reveals consequences of educational policies that miss the possibilities of dialogic relationships between different stakeholders of education. The main message of the text emphasises a chance for mutual understanding in education and its power to promote equilibrium worldwide.

**Keywords:** education change, peace pedagogy, understanding, educational partnership.



©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

## Introduction

It seems to be obvious that all corrective efforts made in educational actions are motivated by people's desire to improve what they do so that eventually they could achieve more. Changes for the betterment of learning performance become a core issue in all schools' and other educational institutions' endeavours. The role that educational rankings play in most societies speaks volume in this matter. Also adapting new programmes and introducing innovations in teaching and learning are considered to be beneficial for agents that are engaged in schooling. Educational practice and its theories are dominated by the drive to reach great success and to have the results of better quality (P. Pashiardis, 2016). Obviously the attempts to reach such aims create the specific pedagogical culture and organizations' atmosphere.

If these points of description of the main drive in educational practice are really relevant to the current situation in educational settings, two main questions arise. The first points to the obstacles on the way to implement a change in educational organizations. It can be formed as follows: what does hold the positive energy in educational practice that its participants so often end up with the sense of disappointment and dissatisfaction? Or put it in another way: What are the barriers for improvement and innovation in educational circumstances? The second question pertains to the lack of the positive result of a change: why do all those pedagogical attempts to build stable and safe environments for human flourishing not really achieve, in a global sense, social, political and personal equilibrium?

In this paper I make an attempt to take these questions and to throw some new light on the issue of constraints in educational change. In more practical sense the problematic character of what I try to discuss here can also be revealed by raising the question: Why does education change slower than the expectations of most its stakeholders?

To respond to these doubts I will draw on the select literature of pedagogical and philosophical nature. At the first step I will discuss the conception of educational change in the context of school culture and climate presented by Wayne K. Hoy and Cecil G. Miskel (Miskel, 2008). In the second step I will reflect on the concept of equilibrium that Hans-Georg Gadamer (Gadamer, 1996) brings to the discussion on the phenomenon of health.

## The strategies of educational change and their limits

Hoy and Miskel (Miskel, 2008) pinpointed three strategies for change. The first „clinical strategy” draws on the relationship between different parts of educational community and environment. It begins with *building knowledge of the educational organization*. The specific challenge at this point is to recognize all possible voices and characteristics of the institution that can be used to reconstruct its full picture, providing that some voices can be really delicate and participants sometimes almost salient. Then what seems to be necessary for implementing successfully a change is *to come up with some kind of diagnosis* that would uncover places where communication is not working properly and educational practice is distorted. It seems that without a serious and constructive critique such a goal cannot be achieved. To move forward it is then needed to present a *prognosis* where all risks and possible benefits of the change are recognised. Under these circumstances it is possible to form certain steps to be taken and processes to be adapted in a form of *prescribed procedures*. Finally, it is possible to move to an evaluation step when the whole process is revised and checked if all actions that were taken really worked properly.

The second “growth-centred strategy” focuses on the individual development of participants

of the educational experience. It relies on the presumption that change is indispensable for a properly working educational organization. Schools' or other educational institutions' life is based on the constant state of flux. What's more, any change in education is always somehow directed, it has its own orientation, e.g. progressive or regressive. And it heads the goal that leaders defined as its main value. In this sense the change has always a positive value that is identified by the responsible staff, mainly teachers. They need however operate in the sphere of freedom and liberty where they can demonstrate different views and forms of understanding of the educational values and practice. They respond to the needs of students and other stakeholders if they work in the liberal, inclusive atmosphere.

The third "normative procedure strategy" plays a fundamental role in establishing and ensuring norms of the educational organization. It begins with identifying "surface norms" (a) that are usually used in the practice of the organization. Then the teachers or leaders can initiate a debate on the fortunate orientations of the institutional development and sketch a possible new directions of the progress (b). To move towards the recommended directions the community requires new norms (c). It is a special role of the school leaders to articulate such norms. However, the difference between the actual and new possible norms needs to be recognized. This is what is called "culture gap" in organization's development. Finally, the culture gap need to be closed by implementing the new recommended norms.

What should be emphasised in the presented theory is the fact that all three suggested strategies can be implemented simultaneously and they do not exclude each other. None of them is understood as a universal tool to solve the problem of educational change. It is also crucial to realise that "educational change" does not refer here to quality of change but to the whole sphere of education. In this sense "educational" means *pertaining to education as a system as well as to individual personal learning experience*. Strategy itself does not work as a panacea for an organization or for particular students. However, if the strategy is well recognized and put into practice, it has a potential to contribute to the process of enhancing quality and to successfulness of educational endeavours. In fact the first discussed strategy has much more to offer an organization as a whole. The second – to the individual (institutional and personal), and the third seems to meet expectations of ethical nature that are characteristic for a community or a group of people (students, teachers, policymakers, other educational stakeholders).

At this point we can try to give some answers to the question on obstacles to educational change. What are the barriers for the betterment and innovation in educational circumstances, then? On the basis of the sketched discussion on strategies it seems that the direct impact on changes and innovations in educational settings stems from the way that the whole process has been conceptualized and implemented. It matters how the process has been planned and how the all agents of the educational endeavours have been engaged in the implementation. It means that the barriers appear when planning and implementation go wrong and neglect the real possibilities that are open for the organization and its agents. Particularly the "growth-centred strategy" creates the positive options of actions for various stakeholders of the organization. It is also important that focusing on the norms ("normative procedure strategy") and the way they are adapted gives a positive impulse to all agents to work in a creative way and come up with final betterment of the organization.

Another issue related to the problem of barriers for educational change that can be identified within all three strategies is that the dominant walks of life create among people a desperate craving for more luxurious goods and higher achievements in all spheres of life, including

learning. The pressure for having more and of the higher quality is so common that it maintains in fact the main motivation for students, their parents and policy makers also in educational circumstances. Unfortunately, the current economic drive begins to play the key role for agents of an increasing number of organizations (example of universities as profit-making companies, see Burke, 2024). In this sense, the missionary character of education does not really responds to the needs of stakeholders. We can recognize here a kind of gap that is very unlikely to be bridged without negative consequences for pedagogical institutions and agents. Educational organizations tend to pursue their missionary aims while the expectations of the external stakeholders very often move the organizations' activity in a complete different direction. In the case of schools what calls for urgent intervention is the vulnerability with which parents accept and in fact completely absorb the economic logic of thinking about their children's education and future. Obviously it is not to say that the economy should have no real influence on the way the organizations are operating. Rather what deserves here a serious critique and reflective attention as a potential barrier for an educational change is the decrease or even lack of higher values that are worthwhile notwithstanding fluctuations in demand for goods and life success.

We can consider also the other version of the question raised in the introduction: Why does education change slower than the expectations of most of its stakeholders? The attitude of the stakeholders to a change originates in their ambitions, motivations, dreams and experiences. No doubt these are rich and deeply differentiated. To meet such a big set of factors educational leaders need to be very good at listening and responding to the various stakeholders. Obviously the ideal situation is that those who lead in educational institutions have such competences. But being realistic we need to accept the fact that the leaders themselves need constant education, in-service training. In fact, very rarely they are really well prepared for their work. Thus preparing the whole institution to a change takes time and is always late to the very quick rhythm of changes that occur in the field of expectations of various stakeholders.

As W. Warner Burke (Burke, 2024) realised to implement a change into an organization leaders need to be able to take under scrutiny different aspects of interrelation of the organization with the environment. Actually they should begin with attentive learning about the environment. These requires specific approach in different types of institutions and asking different questions. In the case of non-profit organizations Burke suggests raising questions concerning the actual meaning of the mission for the educational organization. Among stakeholders he enumerates different agents as "customers, government regulators, and professional audiences" (p. 329). He also wonders if academic leaders can really listen well enough to all these people. Recognising various voices and their idiosyncratic tones of speech that they use belongs to the art of listening. It means that being a manager of the educational organization requires skills concerning communication with students, parents, policy makers, local activists and other stakeholders, both internal and external. The environment of educational organization is usually very rich and it is almost impossible to train teacher students to be prepared for working within so deeply plural surrounding. However, the educational leaders need to realise that the environment is so complex and they should be ready to respond to the richness and changeability of the organization and its environment. It means that *education is always incomplete and partial*, nevertheless it is a serious activity that deserves our professional engagement.

There is no doubt that internal education stakeholders, among others leaders, need systematic

support to develop their skills at managing their staff and all organization's processes. The professional development policies usually provide such services. The situation of external stakeholders seems to be much more problematic. The organization can eventually have an impact on the quality of their staff and leaders but it is almost impossible to implement a change to the groups of people who are scarcely present in the organizations' life. For example the position of parents almost excludes them from every day life of the institution and makes their expectations very often distant from the real practice of schools. A school as an institution is responsible for creating safe space for human flourishing of all students, also of those whose parents promote competitive or economic school culture. It means that the parents' demand to achieve more and of higher quality, particularly in the sphere of academic knowledge, is also a part of school practice, related to the school mission and strategy. However the school's activity cannot be defined only by such expectations even though the parents make it clear that they are mainly interested in students' outcomes. It seems that missionary character of schools needs to overcome the economic expectations of parents.

Educational organizations can also have troubles with responding to the demands of other agents that belong to the group of external stakeholders. For example employers are likely to define the profile of the candidate for a certain position in their organizations mainly by practical skills and competences. They tend to expect that graduates are accommodated with almost complete sets of practical skills needed in a certain profession. Hopefully they also still respect liberal education of the candidates, among others abilities to think critically, in a creative and responsible way. But in fact the practical competences are privileged by the labour market. This leads to the situation where universities reduce number of hours devoted to liberal education or they try to eliminate completely the courses that do not build or strengthen directly their students' skills that are required by the labour market. The real danger is that universities will focus entirely on the labour market expectations and they will neglect the liberal education and its potential to contribute to the human flourishing of their students.

Educational institutions should take seriously the situation of all their stakeholders and act for the benefit of all of them with a special emphasis on well-being of the students and teachers. The efforts made for enhancing the quality of teaching and learning need to respond in a reflective way to the current situation of all participants of educational endeavours. At the same time educational institutions need to draw on their past, historic culture and heritage of teaching and learning possibilities. They cannot transform their activity neglecting the increasingly rich legacy of pedagogical practices and literature. It suggests that education belongs to the sphere of life where changes take time and where haste is not the best solution for way of acting. Education has to change slower than the expectations of its stakeholders.

The idea to achieve more could have a very positive impact on the students' experience of learning but unfortunately it is rather a reason for troubles, encountering obstacles and personal discomforts in educational practice. As I have tried to show on the basis of knowledge drawn on educational management and leadership, mainly discussing the limits of strategies of educational change, the expectations that underlie everyday educational practice play still too often negative role in students' life. Unfortunately more does not mean here better. Although it sounds like a platitude it deserves our critical attention in the context of the economic progress (Gilead, 2012). The real experience of betterment, when students can have the feeling that they flourish due to their participation in learning activities, requires more insightful and inspiring attitude to the educational circumstances than thus mere

demand for having more. It is also not so clear that educational theory that uncritically accepts the logics of progress can eventually open up the sphere of possibilities for the betterment of all educational stakeholders. The presumption that progressive changes in educational practice enhance the quality of life of students, teachers and other agents of educational endeavours and in that sense contribute to their well-being does not reflect the complexity and uncertainty that describe nowadays the human condition (on the current discussion concerning education beyond the progress see Vlieghe, 2023; Zamojski, 2023). This is why we need to work out a more comprehensive approach that would not limit its potential to the economic aspects of education and that would uncover the personal and idiosyncratic character of educational experience and change.

### **Learning for the betterment and equilibrium**

Learning belongs to the main concepts discussed in education. Clearly there are plenty of definitions that are to explain what learning is about and what constitutes its special position in educational practice. For some theorists "Learning is a complex cognitive process and there is no one best explanation of learning." (Miskel, 2008). But even in this concise characteristic of learning there is at least one presupposition that requires some critical comments. Is it really certain that learning is just "a complex cognitive process"? Even when we say "complex" but describing it as a "cognitive" process, we still miss some meanings of learning that are not so likely to be revealed by term "cognitive". Actually, we learn not necessarily only in an intellectual way but also through different other sorts of experiences among others through our corporal belonging to the world. This is why it is much more precise to think of learning in terms of a mode of experience than of a kind of process. Thus learning is a change but not only in the sphere of cognition.

"Learning occurs when there is a stable change in an individual's knowledge or behaviour" say also Hoy and Miskel (Miskel, 2008). And again, when taken under scrutiny this statement does not make clear what "stable" means providing that learners are becoming themselves in different, changeable environments and settings. In such circumstances learners' position is open for alterations and sometimes even radical changes. So "stable" does not mean in this context "firm" or resistant to any change but rather able to find a kind of balance that allows learners to acquire their personal identity. To become oneself a learner needs to change her "individual's knowledge or behavior" that apparently is something different than modification of her rational, cognitive understanding.

It seems that balance plays a crucial role in a change within the sphere of education. But not only in this sphere. There are many other fields of human life where the concept of balance can be valuable in throwing some new light on the complexities that occur in human experience. As Hans-Georg Gadamer noticed the concept of equilibrium can also be helpful when interpreting the meaning of the phenomenon of health. For Gadamer health is mainly an issue of maintaining a state of balance in human life. "It is the rhythm of life, a permanent process in which equilibrium re-establishes itself" (Gadamer, 1996). Equilibrium is not a mere quality passed from one to the other. It cannot be merely given or received. It does not depend on our intentions or clever manoeuvres. Health is in a state of flux where ability to find a balance has a prior importance and is practised constantly. And in every single case the process of renewing equilibrium is unique and unrepeatable. But what is the most surprising here is the fact that the state of balance disappears and comes back abruptly, all of a sudden. "There is no doubt that this represents a quite singular experience (...) We

encounter the recovery of equilibrium in exactly the same way as we encounter the loss of it, as a kind of sudden 'reversal'. Properly speaking there is no continuous and perceptible transition from one to the other, but rather a sudden change of state" (p. 36). This unique and idiosyncratic character of experience of equilibrium describes very well the enigmatic character of human health. Furthermore, it also speaks volumes about the other fragile spheres of life where balance has a decisive impact on the course of matters. Despite its unpredictability equilibrium is the main rule that governs all different sorts of delicate experiences in human life.

The lost of balance, that is when a person gets ill and the intervention of the medical staff is necessary, means that the interplay of different factors that constitute the condition of health needs to be re-established. As Gadamer noticed it is never an activity that begins from nothing. Actually, the doctor's intervention is mainly about putting into the play and "supporting those factors that help to sustain equilibrium" (p. 37). At the intervention the medical staff dwells on the condition of the patient and makes an attempt to strengthen all elements that constitute the balance in the patient's life. The main point of the medical intervention is "to restore an equilibrium that has been disturbed. It is in this that the genuine 'work' of medical art consists" (p. 36). The patient's past and previous experiences are indispensable resources for the doctor's intervention. What is then necessary is the doctor's disposition to participate in the art of healing. The doctor neither creates any new outcome of the intervention, nor comes up with any new factor. The main task of the intervention is to join the flow of life and strengthen those parts of the patient's life that for some reason require intervention. In some sense the art of healing is unproductive: "...there is no 'work' produced by art, and no 'artificial' product (...). On the contrary, it belongs to the essence of the art of healing that its ability to produce is an ability to re-produce and re-establish something" (p. 32). The main power in the medical art is then the ability to support what has already been present in the patient's life and what is crucial for sustaining its equilibrium.

There is a striking resemblance between the art of healing and the art of teaching and learning. Both pertain to a very delicate realm of life and both require from participants some experience that can be revealed as an art. Both medical and educational interventions require special human dispositions to understand notwithstanding the differences, to respond despite the difficulties with understanding, to stand unpredictable conditions and patiently wait for a some improvement. And in both fields there is no promise that at the end all actions that have been taken will lead to a successful solution. Eventually, both healing and education require some tact and diplomacy from their agents.

What can be learned from this discussion on equilibrium is that the most fragile fields of human life deserve our special attention and engagement. First and foremost, to work for the betterment of another human being, in a medical or educational sense, we cannot concentrate mainly on the intellectual, cognitive aspects of the experience. Education, similarly as healing, embraces different sorts of factors that only in some part can be rationally, in a cognitive sense explained. Betterment in health condition or in educational development requires comprehensive approach, including all possible meanings and factors that have impact on the human life. The betterment in this sense is a complex experience and as such cannot be reduced to any single aspect of human condition.

Furthermore, the betterment is not a mere product of intervention. The logic of educational improvement, or medical recovery, is distant from the logic of production or mechanical, technological procedures. Pedagogical culture needs to embrace all different styles of

reasoning and different approaches to action. This is why the concept of art can be really helpful in shedding some new light on the phenomenon of learning. Learning for betterment has to consist of various cultures, styles and habits of investigation, different models of argumentation and drawing conclusions. Pedagogy with its various methodologies reflects the plurality of meanings and possibilities of educational practice. This is why pedagogical betterment can be achieved by taking different ways of action and accepting different walks of life.

It is also important to remember that the final result of education actions does not necessarily meet all the stakeholders' expectations. The betterment does not mean that finally we achieve what we planned at the beginning. This is why a fundamental part of teachers' disposition is patience and ability to bear situations of disappointment or incompleteness. Things go on very often in a thoroughly different way that it is expected. As participants of educational interventions teachers need to understand that their work is rather always partial and never completely satisfying.

And finally the betterment in education consists of rapid and unpredictable situations where the course of matters can be changed suddenly so that all plans become ruined. But without these sudden changes, without reversal the recovery or improvement would be not possible. To reach improvement learner needs to go through different moments, including failure or at least doubts. What is, however, really optimistic in this context is the fact that any kind of mistake or frustration can be overcome, at least in the sense of learning on the basis of ongoing experiences. Negativity as a part of learning situation can support the positive changes experienced by the learner and finally contribute to the learners' betterment.

### Conclusions

Now we can come back again to some doubts revealed in the introduction. One of them pertains to the lack of global peace and equilibrium although in most countries educators, educational activists and policy makers tend to build stable and safe environments for human flourishing. Why do the peace education not lead to the equilibrium worldwide?

Having discussed the conditions of a change for the betterment in the light of select strategies as well as the possibilities of sustaining the balance in educational circumstances we can conclude that the final result of all human efforts to construct the better world, that is open for progressive and positive effects, is never a matter of mere calculation. Employing educational institutions or even the whole educational system does not really guarantee that the outcomes of the all these pedagogical actions will end up with a success. As it is in most cases in the fragile spheres of human life, we can do the best that we can and then just hope that our efforts will eventually lead to some welcome solutions. In this sense the future is never a matter of certainty.

Obviously the more incisive response to the question requires much more complex approach and inviting more voices from educational debate as well as from other fields of study. It is then recommended to continue the research with pertaining to other issues, for example: the general theory of organization and possibilities of its transformation (Burke, 2024), planning and implementing change (P. Hersey, 2015), different models of leadership in education and its possible styles, including holistic approach to the leadership (Pashiardis, 2014).

However, it is possible now to form some recommendations that emerge from the current reflection. First of all, it is necessary to disseminate the knowledge on management and leadership in educational settings. This includes the conceptions of strategies and their



implementations. What is more, teacher training needs to embrace the knowledge and skills that originates in other than education disciplines. One of the most inspiring field is philosophy and its rich legacy, particularly in the realm of philosophy of politics and social philosophy. The other fields of study that can support researchers of education are, for example, psychology, particularly theories of social processes, sociology, theories of human resources and economy.

Barriers in educational change are not the only topic that is uncovered in this paper as a crucial issue in educational debates. On the basis of this reflection it is also possible to recognize the importance and significance of organization climate, particularly in the context of teaching and learning. And what is the most crucial in this study, the model of equilibrium that comes from interpretation of health in Gadamerian perspective can be helpful in our understanding of the complexity of educational experience. Probably equilibrium still is possible globally but we need to maintain the outstanding position of dialogical culture in educational and in all other types of debates that have impact on our public life. At the personal level it is possible to promote dialogue as a well working model of learning. But at the global, political level we need to be resistant to any forms of violence or any arguments of power. Dialogue helps us to learn how powerful arguments can be and it shows how promote partnership even in conflicting situations. But to benefit from dialogue we need to protect dialogical culture and atmosphere. This is how our knowledge on educational leadership and on idiosyncratic character of educational experience can meet at least some of our expectations and strengthen our hope for global equilibrium.

#### Notes on Contributor

Rafał Godoń - Professor at the University of Warsaw, the dean of the Faculty of Education. Research interests: theory and philosophy of education, hermeneutical philosophy and education, aesthetic and ethical aspects of education, educational experience, teaching and learning, pedagogy of tertiary education.

Select publications: Pedagogy, Learning, and Becoming Oneself, in: *Defending the Value of Education as a Public Good. Philosophical Dialogues on Education and the State*, ed. K. Wrońska, J. Stern, Routledge, London 2024, pp. 145-158. DOI: 10.4324/9781003386100-13; Learning from the other. Thinking as an engaging form of school experience, in: *I and the Other*, ed. M. Rebes, Księgarnia Akademicka, Kraków 2022, pp. 75-94 DOI: 10.12797/9788381385183.04.

#### ORCID:

<https://orcid.org/0000-0001-8263-6894>

## پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت




مقاله پژوهشی

<https://fedu.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

### بهبود تعلیم و تربیت و امید به تعادل جهانی

رافائل گودنه 

استاد، دانشگاه ورشو، لهستان. [r.p.godon@uw.edu.pl](mailto:r.p.godon@uw.edu.pl)

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۰۸	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۱/۲۲	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۲	تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۳/۲۱
استناد: گودنه، رافائل. (۱۴۰۴). بهبود تعلیم و تربیت و امید به تعادل جهانی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۴(۲)، ۱۲۹-۱۵۲. doi: 10.22067/fedu.2025.46679			

#### چکیده

نویسنده این مقاله، دغدغه‌مند پرداختن بدین پرسش است که چرا تلاش‌های آموزشی حول ارتقای کیفیت آموزش و بهبود این حوزه، به ثبات و تعادل در روابط انسانی با افق جهانی نمی‌انجامد. در نخستین گام، وی با اتکا به فهم از سازمان‌های آموزشی که در حوزه مدیریت و رهبری آموزشی تکوین یافته است، راهبردهای ممکن برای تغییر در فرهنگ و اقلیم مدرسه‌ای را مورد بحث و کنکاش قرار می‌دهد. در دومین گام، نویسنده به مفهوم «تعادل» (با خوانش هانس-گئورگ گادامر) رجوع می‌کند و بر این مبنا، پیامدهای آن دسته از سیاست‌های آموزشی را بر ملا می‌سازد که امکان مناسبات گفت‌وگومحور میان ذی‌نفعان گوناگون تعلیم و تربیت را نادیده می‌انگارند. پیام اصلی این مقاله، تأکیدی است بر ایجاد فرصتی برای فهم متقابل در آموزش و قدرتی که این امر برای ترویج تعادلی در مقیاس جهانی دارد.

**واژه‌های کلیدی:** تغییر آموزشی، پداگوژی صلح، فهم، مشارکت آموزشی.

## مقدمه

بدیهی به نظر می‌رسد که همه‌ی تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در فعالیتهای آموزشی، ناشی از رغبت انسان‌ها برای بهبود فعالیت‌هایشان است تا در نهایت دستاوردهای بیشتری حاصل کنند. تغییر و تحول به‌منظور بهبود عملکرد یادگیری، به موضوع اساسی فعالیتهای همه‌ی مدارس و دیگر نهادهای آموزشی بدل شده است. نقشی که نظام‌های رتبه‌بندی آموزشی در اغلب جوامع ایفا می‌کنند، گواهی بر این امر است. همچنین، انطباق برنامه‌های جدید و معرفی نوآوری‌ها در تدریس و یاددهی - یادگیری، برای همه‌ی کنشگران مدرسه‌ای سودمند تلقی می‌شود.

نظریه‌ها و عمل تربیتی عمدتاً زیر سلطه‌ی میل به کسب موفقیت‌های چشمگیر و دستیابی به نتایج با کیفیت بالاتر قرار دارند. (P. Pashiardis, 2016) آشکار است که این تلاش‌ها برای نیل به چنین اهدافی، فضای سازمانی و فرهنگ پداگوژیکی ویژه‌ای را پدید می‌آورد.

اگر این نکات توصیفی از محرک اصلی در عمل تربیتی واقعاً با وضعیت کنونی آموزش و پرورش همخوانی داشته باشد، دو پرسش اصلی مطرح می‌شود؛ نخست، درباره‌ی موانع موجود بر سر راه اجرایی‌سازی تغییر در سازمان‌های آموزشی، می‌توان چنین پرسشی را صورت‌بندی کرد: چه عواملی در عمل تربیتی، انرژی مثبت را خنثی می‌کنند؛ به گونه‌ای که در نهایت، مشارکت‌کنندگان اغلب با احساس ناکامی و نارضایتی مواجه می‌شوند؟ به بیانی دیگر موانع بهبود و نوآوری در موقعیتهای آموزشی چیست؟

پرسش دوم ناظر به عدم تحقق نتایج مثبت از اعمال تغییر است: چرا همه این تلاش‌های پداگوژیکی برای ایجاد محیط‌های باثبات و ایمن برای شکوفایی انسانی - در مقیاس جهانی - به تعادل اجتماعی، سیاسی و شخصی واقعی نمی‌انجامند؟

در این مقاله، می‌کوشم به این پرسش‌ها پردازم و پرتویی تازه بر مسئله‌ی قیود و محدودیت‌های تغییر آموزشی بیفکنم. در سطحی عملی‌تر، می‌توانم وجه مسئله‌برانگیز مورد بحثم را چنین خلاصه کنم: چرا تغییرات آموزشی نسبت به انتظارات اغلب ذی‌نفعان، کندتر رخ می‌دهد؟

برای پاسخ به این ابهامات، از ادبیات برگزیده با ماهیتی فلسفی و پداگوژیکی بهره خواهم گرفت. در گام نخست، به بررسی مفهوم تغییر آموزشی در بافت فرهنگ و اقلیم مدرسه، مطابق دیدگاه‌های وین‌کی. هوی<sup>۱</sup> و سسیل جی. میسکل<sup>۲</sup> (Miskel, 2008) خواهم پرداخت. در گام دوم، به مفهوم تعادل<sup>۳</sup> در اندیشه‌ی هانس -

<sup>۱</sup> . Wayne K. Hoy

<sup>۲</sup> . Cecil G. Miskel

<sup>۳</sup> . equilibrium

گئورگ گادامر (Gadamer, 1996) ارجاع خواهم داد که وی آن را در بحث از سلامت انسان به مثابه یک پدیدار ارائه می‌کند.

### راهبردهای تغییر آموزشی و محدودیت‌های آن‌ها

هوی و میسکل (Miskel, 2008) سه راهبرد برای تغییر شناسایی کرده‌اند: نخست، «راهبرد بالینی»<sup>۱</sup> که مبتنی بر توجه به روابط میان بخش‌های مختلف محیط و جامعه‌ی آموزشی است. نقطه‌ی آغاز این راهبرد، «شکل‌گیری شناخت نظام‌مند از سازمان آموزشی» است. چالش خاص در این مرحله، بازشناسی همه‌ی صداهای ممکن و ویژگی‌های نهادی است که می‌تواند در بازسازی تصویری کامل از آن سازمان مؤثر باشد؛ با این فرض که برخی از صداها احتمالاً بسیار ظریف و حتی برخی از ذی‌ربطان اغلب نامحسوس هستند؛ بنابراین، برای اجرای موفقیت‌آمیز تغییر، ضروری است که گونه‌ای از فعالیت «تشخیصی»<sup>۲</sup> انجام گیرد تا گلوگاه‌هایی که ارتباطات در آن‌ها به‌خوبی برقرار نیست و همچنین نقاط کژکارکردی‌های عمل تربیتی روشن شود. به نظر می‌رسد بدون نقدی جدی و سازنده، تحقق چنین هدفی امکان‌پذیر نیست.

در گام بعدی، ارائه «پیش‌بینی»<sup>۳</sup> از همه‌ی خطرات و مزایای احتمالی چنین تغییری ضرورت دارد. در این وضعیت، می‌توان مراحل و فرآیندهای مشخصی را که باید به انجام برسد، در قالب «رویه‌های تجویزی»<sup>۴</sup> طراحی کرد. نهایتاً، گام «ارزیابی»<sup>۵</sup> برداشته می‌شود تا کل فرآیند مورد بازبینی قرار گیرد و مشخص گردد که آیا همه اقدامات انجام‌شده به نتایج مورد انتظار منجر شده‌اند یا خیر.

دوم، «راهبرد رشد‌محور»<sup>۶</sup> که به‌عنوان راهبرد تغییر آموزشی، بر رشد و توسعه فردی ذی‌ربطان مرتبط با تجربه آموزشی تمرکز دارد. این راهبرد بر این پیش‌فرض استوار است که تغییر برای عملکرد صحیح سازمان آموزشی امری اجتناب‌ناپذیر به شمار می‌آید. حیات مدارس یا دیگر نهادهای آموزشی در حالت تغییر مستمر قرار دارد. افزون بر این، هر تغییر آموزشی، خواه رو به جلو<sup>۷</sup> و خواه بازگشت به گذشته<sup>۸</sup> همواره جهت‌مندی خاصی دارد؛ و این تغییرات در راستای غایتی هدایت می‌شوند که رهبران آموزشی به‌عنوان ارزش اصلی تعریف کرده‌اند. در این معنا، تغییر، همیشه واجد ارزش مثبتی است که از سوی کارکنان مسئول (به‌ویژه

<sup>۱</sup> . clinical strategy

<sup>۲</sup> . diagnosis

<sup>۳</sup> . prognosis

<sup>۴</sup> . prescribed procedures

<sup>۵</sup> . evaluation

<sup>۶</sup> . Growth-Centred Strategy

<sup>۷</sup> . progressive

<sup>۸</sup> . regressive

معلمان) شناخته می‌شود؛ بنابراین معلمان باید در فضایی آزاد و گشوده فعالیت نمایند تا بتوانند دیدگاه‌ها و صورت‌های متفاوت خود از عمل و ارزش‌های آموزشی را بروز دهند. آن‌ها به شرطی نیازهای دانش‌آموزان و سایر ذی‌نفعان را رفع می‌نمایند که در محیطی لیبرال و فراگیر<sup>۱</sup> به انجام وظایف حرفه‌ای بپردازند.

سومین راهبرد تغییر آموزشی، «راهبرد رویه‌های هنجاری»<sup>۲</sup> است که نقش بنیادینی در تثبیت و تضمین هنجارهای سازمان آموزشی ایفا می‌کند. این راهبرد با شناسایی «هنجارهای سطحی»<sup>۳</sup> آغاز می‌شود (الف) - هنجارهایی که در میدان عمل سازمان جاری‌اند. بعد از آن، معلمان یا رهبران آموزشی می‌توانند درباره‌ی جهت‌گیری‌های مطلوب توسعه سازمانی به مباحثه بپردازند و جهت‌گیری‌های جدید و ممکن برای پیشرفت را ترسیم کنند (ب). برای حرکت به سوی این جهت‌گیری‌های توصیه‌شده، جامعه‌ی آموزشی نیازمند تدوین هنجارهای تازه است (ج). این مسئولیت، نقش ویژه‌ی رهبران مدارس است که این هنجارهای نو را صورت‌بندی نمایند. با این حال، شکاف میان هنجارهای موجود و هنجارهای مطلوب باید با شناسایی شود. در ادبیات توسعه‌ی سازمان، این امر «شکاف فرهنگی»<sup>۴</sup> نامیده می‌شود. سرانجام، باید این شکاف فرهنگی با اجرایی‌سازی هنجارهای جدید توصیه‌شده رفع گردد.

آنچه در نظریه‌ی ارائه‌شده باید مورد تأکید قرار گیرد، این واقعیت است که هر سه راهبرد پیشنهادی با یکدیگر تعارضی ندارند و می‌توانند به‌طور هم‌زمان به کار گرفته شوند. هیچ‌یک از این راهبردها به‌عنوان ابزاری جهان‌شمول برای حل مسئله‌ی تغییر آموزشی تلقی نمی‌شود. همچنین ضرورتاً باید در نظر داشت که «تغییر آموزشی» در اینجا به معنای کیفیت تغییر نیست، بلکه به کل سپهر آموزش اشاره دارد. در این معنا، «آموزشی» یعنی هم راجع به آموزش به‌مثابه‌ی یک نظام است و هم راجع به تجربه‌ی یادگیری فردی - شخصی.

راهبرد، به‌خودی‌خود، راه‌حل معجزه‌آسا برای هیچ سازمان یا دانش‌آموز خاصی نیست؛ اما اگر به‌درستی شناسایی و اجرا شود، چنان ظرفیتی دارد که می‌تواند در فرآیند بهبود کیفیت و کامیابی تلاش‌های آموزشی سهیم باشد. به‌واقع، راهبرد نخست بیشتر در سطح سازمان به‌مثابه یک کل قابل ارائه است؛ دومی در سطح فردی (نهادی و شخصی)؛ و سومی به نظر می‌رسد برای پاسخ به انتظاراتی با سرشت اخلاقی مناسب باشند که مختص یک اجتماع و یا گروه (همچون دانش‌آموزان، معلمان، سیاست‌گذاران و سایر ذی‌نفعان) هستند.

<sup>۱</sup> . inclusive

<sup>۲</sup> . Normative Procedure Strategy

<sup>۳</sup> . surface norms

<sup>۴</sup> . culture gap

در این جا، می‌توانیم به پرسش درباره موانع تغییر آموزشی پاسخ‌هایی ارائه دهیم. موانع بهبود و نوآوری در شرایط و موقعیت‌های آموزشی کدام‌اند؟ بر اساس آنچه از بررسی اجمالی راهبردها حاصل شد، به نظر می‌رسد که اثرگذاری مستقیم بر تغییرات و نوآوری‌های آموزشی، از آن شیوه‌ای نشئت می‌گیرد که کل فرایند مفهوم‌پردازی [طراحی] و اجرا شده است. در واقع، ماجرا چگونگی برنامه‌ریزی فرایند و چگونگی درگیرسازی همه‌ی عاملان آموزشی در اجرای این فرآیند است. به این معنا که هنگامی موانع بهبود پدید می‌آیند که مراحل برنامه‌ریزی و اجرا به مسیر خطا رفته و امکان‌های واقعی در اختیار سازمان و عاملان آن نادیده گرفته شود.

«راهبرد رشد‌محور»<sup>۱</sup> به‌طور ویژه گزینه‌های مثبتی برای کنش مؤثر ذی‌نفعان مختلف فراهم می‌سازد. همچنین حائز اهمیت اینکه تمرکز بر هنجارها («راهبرد رویه‌های هنجاری») و نحوه‌ی انطباق با آن‌ها نیز در میان همه کنشگران برای ایفای نقش به صورت خلاقانه انگیزه‌ی مثبتی به وجود می‌آورد و در نتیجه به ارتقای عملکرد سازمان منتهی می‌شود.

در ارتباط با موانع تغییر آموزشی و در چارچوب هر سه راهبرد، مسئله‌ی دیگری قابل شناسایی است؛ اینکه سبک زندگی غالب، در عامه مردم اشتیاق شدیدی برای برخورداری از کالاهای لوکس‌تر و دستاوردهای بالاتر در تمامی عرصه‌های زندگی ایجاد کرده است که یادگیری نیز از همان جمله است. فشار برخورداری از یادگیری بیشتر و باکیفیت‌تر آنچنان شایع شده که در واقع آن را می‌توان برانگیزاننده‌ی اصلی برای دانش‌آموزان، والدین و سیاست‌گذاران و حتی محیط‌های آموزشی دانست.

متأسفانه، محرک اقتصادی کنونی، نقش محوری را در عاملان رو به فزونی سازمان‌ها ایفا می‌کند (برای نمونه دانشگاه‌ها به‌عنوان شرکت‌های سودآور<sup>۲</sup>؛ نگاه کنید به (Burke, 2024)). در این معنا، کاراکتر مأموریتی آموزش واقعاً دیگر پاسخگوی نیازهای واقعی ذی‌نفعان نیست. در اینجا با نوعی شکاف مواجهیم که شوربختانه، پر کردن این فاصله بدون بروز آسیب و پیامدهای منفی بر نهادهای آموزشی و عاملان تربیتی بعید به نظر می‌رسد. نهادهای آموزشی در پی تحقق اهداف مأموریتی خود هستند، حال آن‌که غالباً انتظارات ذی‌نفعان بیرونی، فعالیت سازمان را به جهتی کاملاً متفاوت سوق می‌دهد. در مورد مدارس، آنچه نیازمند مداخله‌ی فوری است، آسیب‌پذیری از والدینی است که منطق اقتصادی را در اندیشیدن درباره‌ی آینده‌ی و آموزش فرزندان خود به‌طور کامل پذیرفته و درونی کرده‌اند. نه اینکه بگوییم اقتصاد در شیوه اجرایی سازمان‌ها اثر ملموس ندارد؛ بلکه در اینجا نقد اصلی و نکته قابل تأمل درباره مانع بالقوه‌ای در مسیر تغییر

<sup>۱</sup> . growth-centred strategy

<sup>۲</sup> . profit-making companies

آموزشی، کاهش یا حتی فقدان ارزش‌های متعالی است که صرف‌نظر از فراز و فرودهای تقاضا برای کالاها و کامیابی‌های دنیوی، ارزشمند باقی می‌مانند.

ما می‌توانیم به نسخه‌ی دیگری از پرسش مطرح‌شده در مقدمه بازگردیم: چرا تغییرات آموزش از انتظارات عمده‌ی ذی‌نفعان کندتر است؟ نگرش ذی‌نفعان به تغییر، از آرزوها، انگیزه‌ها، رؤیاها و تجربه‌های ایشان نشئت می‌گیرد که بلاشک این عناصر غنی، متنوع و چندوجهی‌اند. برای مواجهه با چنین مجموعه‌ی عظیمی از عوامل، رهبران آموزشی باید در گوش سپردن و پاسخ‌گویی به صداهای ذی‌نفعان گوناگون بسیار توانمند باشند. البته در وضعیت آرمانی، رهبران آموزشی چنین شایستگی‌هایی دارند؛ اما اگر واقع‌بین باشیم، باید این حقیقت را بپذیریم که خود رهبران نیز نیازمند آموزش مداوم و بازآموزی حرفه‌ای هستند. در واقع، به‌ندرت پیش می‌آید که آن‌ها کاملاً برای این مسئولیت‌ها آماده شده باشند؛ بنابراین، آماده‌سازی کل نهاد آموزشی برای تغییر زمان‌بر است و همواره از ریتم شتابان تغییر انتظارات ذی‌نفعان گوناگون عقب می‌ماند.

همان‌گونه که وارنر بورک<sup>۱</sup> (Burke, 2024) خاطرنشان کرده، برای اجرای موفقیت‌آمیز یک تغییر در یک سازمان، رهبران باید این توانمندی را داشته باشند که جنبه‌های گوناگون روابط متقابل سازمان با محیط پیرامون را مدنظر قرار دهند. بدین منظور این رهبران باید در آغاز، درباره‌ی محیط پیرامونی به‌طور دقیق بیاموزند. این امر اقتضا می‌کند که از سوی رهبران سازمان، رویکرد مشخصی در نهادهای گوناگون اتخاذ شود و پرسش‌های متفاوتی طرح گردد.

بورک در مورد نهادهای غیرانتفاعی پیشنهاد می‌کند که پرسش‌های فزاینده‌ای در مورد معنای واقعی رسالت سازمان آموزشی مطرح شود. او در میان ذی‌نفعان، به گروه‌های متفاوتی از عاملان همچون «مشتریان، تنظیم‌گران حاکمیتی و مخاطبان حرفه‌ای» اشاره می‌کند. او همچنین از خود می‌پرسد که آیا رهبران دانشگاهی واقعاً امکان شنیدن مؤثر صدای همه‌ی این گروه‌ها را دارند یا نه. بازشناسی صداهای متنوع و لحن‌های خاص هر گروه، بخشی از هنر گوش سپردن است. به‌این ترتیب، قرار گرفتن در جایگاه مدیریت نهاد آموزشی نیازمند مهارت‌هایی ارتباط با دانش‌آموزان، والدین، سیاست‌گذاران، کنشگران محلی و سایر ذی‌نفعان - چه درونی و چه بیرونی - است. محیط نهادهای آموزشی معمولاً بسیار پیچیده است و تقریباً ناممکن است که بتوان دانشجو-معلمان را برای کار در چنین بافت متکثری به‌طور کامل آموزش داد. با این حال، رهبران آموزشی باید این پیچیدگی محیط پیرامونی را بپذیرند و برای پاسخ‌گویی به این پیچیدگی‌ها و

<sup>۱</sup> . W. Warner Burke

پویایی‌های سازمان و محیط پیرامونی آن آماده باشند. این نکته بدین معناست که آموزش همواره ناقص و ناتمام است [و نیازمند تکمیل]؛ با وجود این، فعالیتی است بنیادین که مشارکت حرفه‌ای ما را می‌طلبد. شکی نیست که ذینفعان داخلی آموزش، از جمله سایر رهبران سازمانی، برای توسعه مهارت‌های خود در مدیریت کارکنان و تمام فرآیندهای سازمان، به حمایت نظام‌مند نیاز دارند. سیاست‌های توسعه حرفه‌ای معمولاً چنین خدماتی را ارائه می‌دهد.

وضعیت ذینفعان خارجی بسیار مسئله‌برانگیزتر به نظر می‌رسد. سازمان آموزشی در نهایت می‌تواند بر کیفیت کارکنان و رهبران خود تأثیر بگذارد، اما کشاندن اقدامات مرتبط با تغییرات آموزشی به گروه‌هایی از افراد که به ندرت در جریان روزمره سازمان‌ها حضور دارند، تقریباً غیرممکن است. به‌عنوان مثال، موقعیت والدین تقریباً آنها را از زندگی روزمره نهاد آموزشی جدا می‌کند و انتظارات آنها را اغلب از آنچه واقعاً در مدارس رخ می‌دهد، دور می‌سازد. مدرسه به مثابه یک نهاد، مسئولیت ایجاد فضایی امن برای پرورش انسانی همه دانش‌آموزان را بر عهده دارد، حتی دانش‌آموزانی که والدینشان فرهنگ رقابتی یا اقتصادی در مدرسه را ترویج می‌کنند. این بدان معناست که تقاضای والدین برای دستیابی به آموزش بیشتر و باکیفیت والاتر، به ویژه در حوزه دانش آکادمیک، نیز بخشی از عمل مدرسه است که به مأموریت و استراتژی مدرسه مربوط می‌شود. با این حال، فعالیت مدرسه را نمی‌توان تنها با چنین انتظاراتی تعریف کرد، حتی اگر والدین به وضوح بیان کنند که عمدتاً به «نتایج<sup>۱</sup>» دانش‌آموزان [به‌عنوان خروجی مدرسه] علاقه‌مند باشند. به نظر می‌رسد که لازم است که وجهه‌ی مأموریتی مدارس بر انتظارات اقتصادی والدین غلبه پیدا کند.

سازمان‌های آموزشی همچنین احتمالاً در پاسخگویی به خواسته‌های سایر عوامل که به گروه ذینفعان بیرونی تعلق دارند، مشکل داشته باشند. به‌عنوان مثال، کارفرمایان احتمالاً مایل‌اند که نیم‌رخ گزینه‌های مدنظر برای یک موقعیت شغلی خاص در سازمان‌های خود را عمدتاً با مهارت‌ها و شایستگی‌های عملی تعریف کنند. آنها تمایلشان بدین سو است که فارغ‌التحصیلان مدرسه با مجموعه‌ی تقریباً کاملی از مهارت‌های عملی مورد نیاز برای اشتغال در یک حرفه خاص سازگار باشند. امیدواریم آنها هنوز هم به آموزش لیبرال<sup>۲</sup> دانش‌آموزان، از جمله توانایی تفکر انتقادی، به شیوه‌ای خلاقانه و مسئولانه احترام بگذارند؛ اما در واقع، شایستگی‌های عملی در اولویت بازار کار قرار دارد. این امر به وضعیتی منجر می‌شود که دانشگاه‌ها حجم ساعات اختصاص داده‌شده به آموزش لیبرال را کاهش می‌دهند یا سعی می‌کنند دوره‌هایی را که مستقیماً مهارت‌های مورد نیاز بازار کار ایجاد یا تقویت نمی‌کنند، به‌طور کامل حذف کنند. خطر واقعی آنجاست که دانشگاه‌ها تماماً بر

<sup>۱</sup> . outcomes

<sup>۲</sup> . liberal education



انتظارات بازار کار تمرکز نمایند و آموزش‌های لیبرال و ظرفیت آن‌ها برای کمک به پرورش و شکوفایی انسانی دانشجویان را نادیده بگیرند.

مؤسسات آموزشی باید وضعیت همه ذینفعان خود را جدی بگیرند و برای منافع همه آنها با تأکید ویژه بر سعادت و بهروزی دانش‌آموزان و معلمان عمل کنند. تلاش‌های انجام‌شده برای ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری باید به شیوه‌ی بازتابی به وضعیت فعلی همه مشارکت‌کنندگان در تلاش‌های آموزشی پاسخ دهد. در عین حال، مؤسسات آموزشی باید از گذشته، فرهنگ تاریخی و میراث امکانات آموزش و یادگیری خود بهره ببرند. دگرگونی در کنش آموزشی نهادهای مذکور، بدون توجه به میراث روزافزون و ارزشمند ادبیات و عمل پداگوژیک، ممکن نیست. این نشان می‌دهد که آموزش به سپهری از زندگی تعلق دارد که تغییر آن زمان‌بر و تدریجی است و شتاب‌زدگی بهترین راه‌حل برای کنشگری محسوب نمی‌شود. آموزش باید کندتر از انتظارات ذینفعان خود تغییر کند.

ایده‌ی «دستیابی به [آموزش] بیشتر» می‌تواند تأثیری بسیار مثبت بر تجربه‌ی یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد؛ اما متأسفانه، در عمل، اغلب منشأ بروز مشکلات، مواجهه با موانع و ناراحتی‌های شخصی در فرآیند آموزشی می‌شود. همان‌گونه که کوشیدم با استناد به دانش حاصل از مدیریت و رهبری آموزشی و به‌ویژه از رهگذر بحث درباره‌ی محدودیت‌های راهبردهای تغییر آموزشی نشان دهم، انتظاراتی که در بطن فعالیت‌های روزمره‌ی آموزش نهفته‌اند، هنوز در بسیاری موارد نقشی منفی در زندگی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. متأسفانه در این جا «بیشتر» به معنای «بهتر» نیست. گرچه این گزاره ممکن است پیش‌پاافتاده به نظر برسد، در بافت پیشرفت اقتصادی (Gilead, 2012) توجه انتقادی ما را اقتضا می‌کند.

تجربه‌ی واقعی بهبود - آنگاه که دانش‌آموزان احساس کنند به واسطه‌ی مشارکت در فعالیت‌های یادگیری شکوفا می‌شوند - مستلزم نگاهی ژرف‌تر و الهام‌بخش‌تر به شرایط آموزشی است - نه صرفاً مطالبه‌ای برای «داشتن بیشتر».

همچنین روشن نیست که نظریه‌های آموزشی‌ای که منطق پیشرفت<sup>۱</sup> را بدون تأمل انتقادی می‌پذیرند، واقعاً بتوانند سپهری از امکان‌ها برای بهبود وضعیت همه‌ی ذینفعان آموزشی بگشایند. این پیش‌فرض که تغییرات تدریجی و پیش‌رونده<sup>۲</sup> در عمل آموزشی ارتقای کیفیت زندگی دانش‌آموزان، معلمان و دیگر عاملان آموزشی را در پی دارد و از این رهگذر به سعادت آنان کمک می‌کند، بازتاب‌دهنده‌ی پیچیدگی و عدم قطعیتی نیست که وضعیت کنونی بشر را توصیف می‌کند (برای بحث‌های معاصر درباره‌ی آموزش فراتر

<sup>۱</sup> . the logics of progress

<sup>۲</sup> . progressive

از پیشرفت، بنگرید به: (Vlieghe, 2023; Zamojski, 2023). از همین روست که باید رویکردی جامع‌تر تدوین کنیم—رویکردی که ظرفیت خود را به ابعاد اقتصادی آموزش محدود نکند، و بتواند وجوه شخصی و منحصر به فرد تجربه‌ی آموزشی و تغییر آموزشی را آشکار سازد.

### یادگیری برای بهبود و تعادل

یادگیری یکی از مفاهیم بنیادی در مباحث آموزشی است. بدیهی است که تعاریف متعددی برای تبیین چستی یادگیری و جایگاه ویژه‌ی آن در عمل تربیتی ارائه شده است. از نظر برخی از نظریه‌پردازان، «یادگیری یک فرایند شناختی پیچیده است و هیچ تبیین واحد و کاملی برای آن وجود ندارد» (Miskel, 2008). با این حال، در این تعریف مختصر، پیش فرضی وجود دارد که نیازمند نقدی انتقادی است: آیا واقعاً یادگیری صرفاً یک «فرایند شناختی پیچیده» است؟ حتی اگر یادگیری را «پیچیده» بنامیم، توصیف آن به عنوان فرایندی شناختی، بسیاری از ابعاد معنایی آن را که از طریق تجربه‌های غیرشناختی - به ویژه تجربه‌ی زیسته‌ی بدنی و تعلق ما به جهان - تحقق می‌یابد، نادیده می‌گیرد. از این رو، دقیق‌تر آن است که به جای تصور «یادگیری به مثابه‌ی یک نوع فرایند»، آن را «حالتی از تجربه‌گری»<sup>۱</sup> در نظر آوریم. یادگیری یک تغییر است؛ اما نه فقط در قلمرو شناخت.

همچنان که هوی و میسکل<sup>۲</sup> همچنین می‌گویند: «یادگیری زمانی رخ می‌دهد که تغییری پایدار در دانش یا رفتار فرد پدید آید» (Miskel, 2008)<sup>۳</sup>؛ اما این گزاره نیز، در تحلیل دقیق، معنای «پایداری»<sup>۴</sup> را به روشنی مشخص نمی‌کند؛ به ویژه با توجه به اینکه یادگیرندگان در محیط‌ها و شرایطی متفاوت و تغییرپذیر، خود را بازمی‌آفرینند. در چنین زمینه‌هایی، جایگاه یادگیرندگان در معرض جرح و تعدیل و چه بسا تغییرات رادیکال قرار دارد؛ بنابراین در این بافت، «پایداری» به معنای سختی و مقاومت در برابر هر گونه تغییر نیست، بلکه به معنای توانمندی در یافتن نوعی تعادل است که به یادگیرندگان امکان می‌دهد هویت شخصی خود را شکل دهد. به بیان دیگر، برای «خودپایی»<sup>۵</sup>، یادگیرنده باید «دانش یا رفتار فردی» خود را تغییر دهد - امری که چیزی فراتر از صرف تغییر در درک عقلانی و شناختی است.

<sup>۱</sup> . a mode of experience

<sup>۲</sup> . Hoy and Miskel

<sup>۳</sup> . این تعریف سویه غالب رفتارگرایانه از مفهوم یادگیری دارد که محل تأمل است - مترجم.

<sup>۴</sup> . stable

<sup>۵</sup> . To become oneself

به نظر می‌رسد که توازن<sup>۱</sup> در تغییرات سپهر آموزشی نقشی حیاتی دارد؛ اما این اهمیت تنها محدود به آموزش نیست. در بسیاری دیگر از عرصه‌های زندگی انسانی نیز مفهوم توازن می‌تواند در روشن ساختن پیچیدگی‌های تجربه‌ی انسانی مفید باشد.

هانس-گئورگ گادامر<sup>۲</sup> خاطرنشان کرده است که مفهوم تعادل<sup>۳</sup> در تفسیر معنای پدیده‌ی سلامت نیز می‌تواند سودمند باشد. از نظر گادامر، سلامتی اساساً حفظ نوعی تعادل پایدار در زندگی انسانی است: «سلامتی ریتم زندگی است؛ فرآیندی دائمی که در آن تعادل پیوسته خود را بازمی‌یابد.» (Gadamer, 1996). تعادل نه کیفیتی است که بتوان آن را به دیگری انتقال داد و نه امری که به طور صرف اعطا یا دریافت شود. تعادل به نیت‌ها یا ترندهای ما وابستگی ندارد. سلامتی، حالتی از پویایی است که در آن توانایی یافتن توازن، اولویت دارد و باید به طور مستمر در عمل تمرین شود.

در بسیاری موارد، فرآیند بازیابی تعادل، تجربه‌ای یگانه و غیرقابل تکرار است؛ در عین حال بسیار شگفت‌انگیز اینکه حالت توازن به یک‌باره ناپدید می‌شود و ناگهانی بازمی‌گردد: «تردیدی نیست که این، تجربه‌ای کاملاً یگانه و استثنایی را بازنمایی می‌کند (...). ما بازیابی تعادل را دقیقاً به همان شیوه‌ای تجربه می‌کنیم که از دست رفتن آن را تجربه می‌کنیم — به مثابه نوعی «چرخش ناگهانی». به بیان دقیق‌تر، هیچ‌گذار پیوسته و قابل درکی از یک وضعیت به وضعیت دیگر وجود ندارد؛ بلکه آنچه روی می‌دهد، صرفاً دگرگونی ناگهانی حالت است» (p. 36).

این خصیصه‌ی منحصربه‌فرد و فردی تجربه‌ی تعادل، به روشنی بیانگر ماهیت رازآلود سلامت انسان است. افزون بر این، تجربه‌ی تعادل گویای بسیاری از حوزه‌های شکننده‌ی دیگر زندگی نیز هست؛ حوزه‌هایی که در آن‌ها توازن نقشی تعیین‌کننده در مسیر امور ایفا می‌کند. با آن‌که تعادل پدیده‌ای پیش‌بینی‌ناپذیر است، اما همچنان اصلی بنیادین به‌شمار می‌رود که بر انواع تجربه‌های ظریف و حساس زندگی انسان حاکمیت دارد. وقتی توازن به هم می‌ریزد — همچون هنگامی دچار شدن به بیماری و آنگاه که مداخلات کادر درمانی ضرورت می‌یابد — یعنی عوامل مختلف و متداخل که وضعیت سلامت از آن‌ها ناشی می‌شود، نیاز به بازآفرینی دارند.

آنچنان که گادامر یادآور شده است، هیچگاه فعالیتی از هیچ آغاز نمی‌شود؛ درمان نیز چنین است. در واقع، مداخله پزشکی عمده‌تاً فعال‌سازی و «تقویت و حمایت از آن دسته عواملی که به پایدار شدن تعادل کمک

<sup>1</sup> . balance

<sup>2</sup> . Hans-Georg Gadamer

<sup>3</sup> . equilibrium

می‌کنند» (p. 37). در چنین مداخله‌ای، کادر درمانی بر روی شرایط بیمار تمرکز می‌کنند و در تلاش‌اند تا همه عناصری که توازن زندگی فرد بیمار را برقرار می‌کنند، تقویت نمایند. نکته کلیدی در مداخله پزشکی، «بازگرداندن توازن که مختل شده است و دقیقاً همین‌جاست که کار واقعی هنر پزشکی معنا می‌یابد» (p. 36). تجربه‌های پیشین بیمار، منابع ضروری و اجتناب‌ناپذیر برای مداخله پزشک محسوب می‌شوند. آنچه در این میان ضروری است، آمادگی درونی پزشک برای مشارکت در «هنر درمان»<sup>۱</sup> است. پزشک از طریق مداخله، نه نتیجه جدیدی می‌آفریند و نه عامل تازه‌ای وارد می‌کند. وظیفه اصلی او، پیوستن به جریان زندگی بیمار و تقویت بخش‌هایی از آن است که به دلایلی، مداخله پزشکی در آن‌ها ضرورت دارد. در این معنا، «هنر درمان» را می‌توان در معنایی خاص، «غیرمولد»<sup>۲</sup> دانست: «... از دل این هنر، هیچ «محصول»ی به معنای مرسوم زاده نمی‌شود و هیچ «محصول مصنوعی»<sup>۳</sup> در کار نیست (...). برعکس، جوهره هنر درمان دقیقاً در آن است که توان تولید آن، همان توان بازتولید و بازسازی است» (p. 32). قدرت اصلی در هنر پزشکی، توان حمایت از آن چیزی است که پیش‌تر در زندگی بیمار وجود داشته و برای حفظ تعادل، حیاتی است.

میان «هنر درمان» و «هنر تدریس و یادگیری» شباهتی چشمگیر وجود دارد. هر دو به قلمروهای بسیار حساس از زندگی انسانی تعلق دارند و هر دو از مشارکت‌کنندگان، نوعی از تجربه را می‌طلبند که بتوان آن را «هنر» نامید. هم مداخلات درمانی و هم مداخلات آموزشی، مستلزم خلق و تقویت خصلت‌هایی انسانی‌اند—توان فهم به‌رغم تفاوت‌ها؛ توان پاسخ دادن، حتی در شرایط دشوار فهم؛ توان ایستادگی در برابر شرایط پیش‌بینی‌ناپذیر؛ و شکیبایی برای بهبود نسبی و در هر دو قلمرو، هیچ تضمینی وجود ندارد که تمامی تلاش‌ها به نتیجه موفقیت‌آمیزی ختم شوند. در نهایت، درمان و آموزش هر دو به «تدبیر» و «دیپلماسی» از سوی عاملان خود نیاز دارند.

از بحث حاضر درباره تعادل می‌توان این نکته را آموخت که لطیف‌ترین و شکننده‌ترین حوزه‌های زندگی انسان، بیشترین میزان توجه و تعهد را اقتضا می‌کنند. پیش از هر چیز، برای کمک به بهبود انسان‌های دیگر - چه در حوزه پزشکی و چه در آموزش - نمی‌توانیم صرفاً بر ابعاد فکری یا شناختی تجربه تکیه کنیم. آموزش، همچون درمان، عرصه‌ای چندوجهی است که تنها بخشی از آن‌ها با منطق عقلانی و به لحاظ شناختی قابل تبیین است. بهتر شدن وضعیت سلامت یا رشد آموزشی، مستلزم رویکردی جامع است که همه عوامل و

<sup>1</sup> . the art of healing

<sup>2</sup> . unproductive

<sup>3</sup> . 'artificial' product

معانی مؤثر در زندگی انسانی را در نظر بگیرد. بهبود در این معنا، تجربه‌ی پیچیده‌ای است و نمی‌توان آن را به هیچ بُعد منفردی از وضعیت انسان فروکاست.

افزون بر این، بهبود صرفاً محصول مداخله نیست. منطق ارتقای آموزشی یا بهبود درمانی، با منطق تولید یا رویه‌های فنی - مکانیکی تفاوت دارد. فرهنگ پداگوژیکی<sup>۱</sup> باید آغوش خود را برای پذیرش سبک‌های گوناگون استدلال و رویکردهای متنوع به عمل بگشاید. همانا این تفاوت نشان می‌دهد که چرا چنین مفهومی از «هنر» می‌تواند در تابیدن پرتو تازه‌ای بر پدیده یادگیری مفید باشد. یادگیری منجر به بهبود، باید آمیزه‌ای از فرهنگ‌ها، سبک‌ها، عادت‌های کاوش [علمی]، الگوهای متفاوت استدلال و روش‌های نتیجه‌گیری باشد. پداگوژی با تنوع روش‌شناسی خود، بازتابی از کثرت معانی و امکان‌های عمل آموزشی است. از همین رو، بهبود پداگوژیکی نیز از مسیرهای متفاوت عملی و در تعامل با شیوه‌های گوناگون زیستن حاصل می‌شود. همچنین باید به یاد داشت که نتیجه نهایی کنش‌های آموزشی، لزوماً مطابق با انتظارات همه ذی‌نفعان نخواهد بود. بهبود، همواره به معنای تحقق آنچه در آغاز برنامه‌ریزی شده، نیست. به همین دلیل، بخشی اساسی از منش معلمان، صبر و توان تاب‌آوردن در موقعیت‌های ناامیدی یا نابسندگی است. اغلب اوقات، جریان امور برخلاف انتظارهاست. معلمان به مثابه مشارکت‌کنندگان در مداخله‌های آموزشی، باید بدین سطح از فهم دست یابند که کارشان همواره ناتمام است و هیچگاه کاملاً رضایت‌بخش نخواهد بود.

و سرانجام، فرایند بهبود در آموزش وضعیت‌هایی سریع و پیش‌بینی‌ناپذیر را شامل می‌شود که ممکن است مسیر امور را ناگهانی تغییر دهند و تمامی برنامه‌ریزی‌ها را بر هم بزنند؛ اما بدون این تغییرات ناگهانی و دگرگونی‌های چرخشی، هیچ بهبود یا رشدی ممکن نبود. برای دستیابی به بهبودی، یادگیرنده باید از لحظات متفاوتی همچون لحظات شکست یا دست‌کم تردید بگذرد. با این حال، در چنین زمینه‌ای، این واقعیت امیدوارکننده است که هرگونه خطا یا سرخوردگی، دست‌کم در پرتو یادگیری از دل تجربه‌های جاری، قابل فائق آمدن است. نگرش منفی<sup>۲</sup> به عنوان بخشی از موقعیت یادگیری، می‌تواند تغییرات مثبتی را که از سوی یادگیرنده تجربه شده، تقویت کند و نهایتاً، در بهبود وضعیت یادگیرندگان سهیم باشد.

### نتیجه

اکنون، می‌توانیم دوباره به برخی از تردیدهایی که در مقدمه مطرح شده بود، بازگردیم. یکی از این پرسش‌ها به فقدان تعادل و صلح جهانی مربوط می‌شود، با وجود آنکه در اکثر کشورها، مرییان، فعالان و

<sup>۱</sup> . Pedagogical culture

<sup>۲</sup> . negativity

سیاست‌گذاران آموزشی می‌کوشند که محیط‌هایی باثبات و ایمنی برای پرورش انسان‌ها ایجاد کنند. چرا آموزش صلح به برقراری تعادل جهانی نمی‌انجامد؟

با توجه به مباحثه‌ای که در خصوص شرایط تغییر به‌سوی بهبود بر مبنای راهبردهای منتخب و همچنین امکان‌های حفظ توازن در زمینه‌های آموزشی صورت گرفت، می‌توانیم نتیجه بگیریم که نتیجه‌ی نهایی همه‌ی تلاش‌های بشر برای ساختن جهانی بهتر که قابلیت تأثیرپذیری از دگرگونی‌های مثبت و رو به رشد را دارد، هرگز امری محاسبه‌پذیر نیست. به‌کارگیری نهادهای آموزشی یا حتی کل نظام آموزشی در واقع موفقیت اقدامات پداگوژیکی را تضمین نمی‌کند. چنان‌که در دیگر عرصه‌های شکننده‌ی زندگی انسانی نیز رخ می‌دهد، ما می‌توانیم حداکثر تلاش خود را داشته باشیم و سپس تنها امیدوار باشیم که کوشش‌هایمان در نهایت به نتایج مطلوب منجر شود. در این معنا، آینده هرگز امری قطعی و قابل پیش‌بینی نیست.

بدیهی است که پاسخی ژرف‌تر به این پرسش، مستلزم رویکردی بسیار پیچیده‌تر و دعوت از پژوهشگران بیشتر به‌عنوان اضلاع دیگری از مباحثه‌های آموزشی و از سایر حوزه‌های مطالعاتی است؛ بنابراین، توصیه می‌شود انجام پژوهش‌ها در ارتباط با موضوعات دیگر نیز ادامه یابد، از جمله درباره نظریه‌ی عمومی سازمان و امکان دگرگونی آن (Burke, 2024)، برنامه‌ریزی و اجرایی‌سازی تغییر (P. Hersey, 2015) و الگوهای گوناگون رهبری در آموزش و سبک‌های ممکن آن، به‌ویژه رویکردهای کل‌نگر به رهبری (Pashiardis, 2014).

با این حال، بر مبنای تأملات حاضر می‌توان برخی توصیه‌ها را مطرح کرد: نخست، لازم است که دانش مرتبط با مدیریت و رهبری در محیط‌های آموزشی فراگیر شود. این حوزه مفاهیم راهبرد و اجرایی‌سازی را نیز دربرمی‌گیرد. دیگر اینکه تربیت معلم باید پذیرای دانش‌ها و مهارت‌هایی از حوزه‌هایی فراتر از رشته تخصصی علوم تربیتی نیز باشد. یکی از الهام‌بخش‌ترین این حوزه‌ها، فلسفه و میراث غنی آن است؛ به‌ویژه قلمرو مطالعاتی فلسفه‌ی سیاست و فلسفه‌ی اجتماعی. سایر حوزه‌های مطالعاتی که می‌توانند پشتیبان پژوهش‌گران آموزشی باشند، عبارتند از: روان‌شناسی (به‌ویژه نظریه‌های فرایندهای اجتماعی)، جامعه‌شناسی، اقتصاد و مدیریت منابع انسانی.

موانع تغییر آموزشی فقط مسئله‌ای برای طرح در این مقاله نیست، بلکه آن‌ها را می‌توان موضوعی اساسی در مباحثات آموزشی به شمار آورد. بر مبنای این تأمل، می‌توان به اهمیت اقلیم سازمانی<sup>۱</sup>، به‌ویژه در زمینه‌ی تدریس و یادگیری، نیز پی برد.

<sup>۱</sup> . organization climate

و آنچه در این مطالعه از همه مهم‌تر است، الگوی تعادلی که بر اساس تفسیر گادامری از مفهوم سلامت شکل گرفته است که می‌تواند در فهم ما از پیچیدگی تجربه‌ی آموزشی نقش مؤثری ایفا کند. شاید تعادل در سطح جهانی همچنان ممکن باشد؛ اما برای تحقق آن، باید جایگاه ممتاز فرهنگ گفت‌وگو<sup>۱</sup> را در مباحثات آموزشی و در تمام انواع گفت‌وگوها که بر حیات عمومی تأثیر می‌گذارند، حفظ کنیم.

در سطح شخصی، می‌توان گفت‌وگو را به‌عنوان الگویی کارگشا برای یادگیری ترویج کرد؛ اما در سطح جهانی و سیاسی، باید در برابر هر گونه شکل از خشونت یا استدلال مبتنی بر قدرت ایستادگی کرد. گفت‌وگو به ما می‌آموزد که استدلال‌ها چگونه می‌توانند نیرومند باشند و نشان می‌دهد که چگونه می‌توان حتی در موقعیت‌های تعارض‌آمیز، شراکت و تفاهم را تقویت کرد. با این حال، برای بهره‌مندی از گفت‌وگو، باید فرهنگ و فضای گفت‌وگو را پاس داشت. این گونه است که دانش ما درباره‌ی رهبری آموزشی و خصوصی یگانه‌ی تجربه‌ی آموزشی، می‌تواند دست‌کم بخشی از انتظارات ما را برآورده سازد و امیدمان به تعادل جهانی را تقویت کند.

#### درباره نویسنده:

رافائل گودنه استاد و رئیس دانشکده تعلیم و تربیت دانشگاه ورشو (لهستان) است. علاقه‌مندی‌های پژوهشی وی عبارتند از: نظریه و فلسفه تعلیم و تربیت؛ تعلیم و تربیت و فلسفه هرمنوتیکی؛ جنبه‌های اخلاقی و زیبایی‌شناختی تعلیم و تربیت؛ تجربه تربیتی؛ تدریس و یادگیری؛ پداگوژی آموزش عالی.

به‌عنوان برگزیده‌ای آثار علمی منتشرشده این استاد لهستانی می‌توان این موارد را برشمرد:

«پداگوژی، یادگیری و خودشدگی» به‌عنوان فصلی از کتاب «دفاع از ارزش تعلیم و تربیت به‌مثابه خیر عمومی؛ دیالوگ‌های فلسفی در باب تعلیم و تربیت و دولت» (با ویراستاری کی. ورنسکا و جی. استرن - انتشارات راتلج - سال ۲۰۲۴)

«یادگیری از دیگری؛ اندیشیدن به‌مثابه گونه‌ای از تجربه مدرسه‌ای» به‌عنوان فصلی از کتاب «من و دیگران» (با ویراستاری ام. رابس - انتشارات کشیگاریا آکادمیسکا - ۲۰۲۲)

<sup>۱</sup>. dialogical culture

# References:

- Burke, W. W. (2024). *Organization change: Theory and practice*. 6th Edition, Sage, Los Angeles, Melbourne .
- Gadamer, H. G. (1996). The enigma of health: The art of healing in a scientific age. *Polity Press, Cambridge, Oxford* .
- Gilead, T. (2012). Education and the logic of economic progress. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 113-131 .
- Miskel, W. K. H. a. C. G. (2008). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice*. Mc Graw Hill, Eight Edition, Boston, Toronto .
- P. Hersey, K. H. B., and D. E. Johnson (2015). Management Organizational Behavior. Leading Human Resources. *10th Edition, Pearson, Uttar Pradesh* .
- P. Pashiardis, O. J. (2016). *Successful School Leadership*. International Perspective, Bloomsbury, London, New York .
- Pashiardis, P. (2014) *Modelling School Leadership across Europe in Search of New Frontiers*. Springer .
- Vlieghe, J. (2023). Reading Kant as a radical empiricist: or how to find an orientation for education after progress. *Journal of Philosophy of Education*, 57(6), 1059-1071
- Zamojski, P. (2023). Studying with a Teacher: Education beyond the Logic of Progress. *Journal of Philosophy of Education*, 57(6), 1072-1086 .