**«تفکر انتقادی درتوسعه منابع انسانی»**

**Critical Thinking in Human Resource Development**

**Edited by:  
Carole Elliott and  
Sharon Turnbull**

**مترجمان:**

**حامد دهقانان**

دانشیار گروه مدیریت بازرگانی

دانشگاه علامه طباطبائی

**مهیا محمدی عطیه دادجوی توکلی**

دانش­آموخته دکتری مدیریت بازرگانی دانش­آموخته دکتری مدیریت آموزشی

دانشگاه علامه طباطبائی دانشگاه علوم و تحقیقات

**سخن مولفان**

توسعه منابع انسانی[[1]](#footnote-1) از حرفه‌های نوظهوریست که اهمیت زیادی برای سازمان­ها پیدا کرده است. مجموعه مقالات حاضر پاسخی به این حوزه با زمینه اجتماعی‌-سیاسی به‌سرعت در حال تغییر است که پژوهشگران و متخصصان توسعه منابع انسانی با استفاده از آن سعی دارند این حوزه را درک و تفسیر کنند و اقدامات جدیدی برای آن بیابند.

*تفکر انتقادی در توسعۀ منابع انسانی*، به‌‌جایِ تفکر غالب درباره توسعه افراد در محل کار، روشی بنیادی را عرضه می‌کند. منابع پژوهشی توسعه منابع انسانی از دیرباز بر چشم‌اندازهای کارکردگرا و عملکردگرا استوار بوده‌اند و به زمینه‌های اجتماعی، اقتصادی و سیاسی توسعه منابع انسانی کمتر توجه داشته‌اند. در فصول این مجموعه، برنامه کار پژوهشی جدید و پیشگامانه‌ای برای این حوزه عرضه شده و استفاده از نظریه انتقادی در مطالعه توسعه منابع انسانی معرفی شده است. این کتاب حاوی فصول مبتکرانه برخی از متفکران پیشروی جهان در این حوزه است و کار آنها باب مطالعه توسعه منابع انسانی را می‌گشاید و با طرح پرسش‌های روش‌شناختی، روش توسعه منابع انسانی فعلی را مسئله‌‌سازی می‌کند.

این کتاب برای دانشجویان رشته­های توسعه منابع انسانی، مدیریت منابع انسانی و مطالعات سازمان و مدیریت درخور توجه خواهد بود. کتاب حاضر همچنین برای متخصصان منابع انسانی دارای تفکر انتقادی که به‌دنبال روش‌های جایگزین برای مفهوم‌سازی حرفه خود و تفسیر چالش‌های پیش‌روی سازمان‌های نوین هستند، شایان توجه خواهد بود.

کارول الیوت[[2]](#footnote-2) مدرس دانشگاه در گروه آموزشی یادگیری مدیریت در مدرسۀ مدیریت دانشگاه لنکستر است.

شارون ترنبول[[3]](#footnote-3) قائم‌مقام مرکز پژوهشی مطالعات رهبری، بنیاد لیدرشیپ تراست در راس\_آن\_وی[[4]](#footnote-4) است.

**سخن مترجمان**

یکی از حوزه­های راهبردی سازمان برای رسیدن به اهداف از پیش تعیین شده خود و دستیابی به مزیت رقابتی، توسعه منابع انسانی است. توسعه منابع انسانی ماهیتی چندپارادایمی دارد و مبتنی بر مبانی و پیش فرض های هستی شناختی و شناخت شناسی، پژوهشگران از منظر پارادایم­های کارکردگرایی[[5]](#footnote-5)، برساخت­گرایی[[6]](#footnote-6)، پست مدرنیست و انتقادی[[7]](#footnote-7) موضوعات مرتبط با توسعه منابع انسانی را در دستور کار خود قرار داده اند. فهم پارادایم­های مختلف و درک تمایزهای موجود در بین این پارادایم­ها برای دست­اندرکاران حوزه توسعه منابع انسانی که در اصل همان نگرش و جهان­بینی این افراد به مسئله یا واقعیت سازمان می­باشد، می­تواند از طریق ادراک و تفسیرشان از موقعیت، در حل مشکلات سازمانی راه­گشا باشد.

علی رغم ماهیت چند پارادایمی توسعه منابع انسانی اغلب تحقیقات انجام شده در این حوزه مبتنی بر مفروضات رویکرد کارکردگرایی هستند. این در حالی است که نظریات توسعه منابع انسانی در خلأ فهمیده یا تحلیل نمی­شوند، بلکه در ارتباط با ساختار­های سایر نظریات و در ارتباط با بستر اجتماعی درک می­شوند. رویکرد انتقادی می­تواند این فضا را ایجاد کند که گفتمان غالب بر حوزه توسعه منابع انسانی شناسایی شده و نظریات غالب در این حوزه، روابط پنهان قدرت و فرآیندهای ایدئولوژیک موجود در آنها و در نهایت حقیقت توسعه منابع انسانی مشخص شود. رویکرد انتقادی بر نقش ایدئولوژی و زبان در ایجاد روابط سلطه و قدرت تاکید می­کند و به وجه مهم اعمال قدرت در نظریه و عمل توجه دارد. از طرفی برخی افراد از گفتمان برای مشروعیت بخشیدن به اقدامات و مواضع خود استفاده می­کنند. بنابراین آنچه که از رویکرد انتقادی بدست می­آید این است که چگونه برخی مفاهیم مسلم تلقی می­شوند و برخی دیگر در حاشیه قرار می­گیرند. به بیان دیگر گفتمان علاوه بر فراهم کردن شرحی از آنچه در ساحت توسعه منابع انسانی رخ می­دهد، به فرآیندی که معنی و مفاهیم در خلال آن خلق می­شوند نیز اشاره می­نماید. در واقع گفتمان مشخص می­کند که چه کسی، چگونه، چرا و کی از زبان استفاده می­کند*.*

محتوای کتاب ریشه در مکتب فرانکفورت و نظریه گفتمان فوکو دارد و مبتنی بر مفاهیم و نظریات اصلی پارادایم انتقادی تدوین شده است لذا شناخت کافی از مبانی و پیش فرض های این نظریه شرط لازم جهت فهم بهتر مطالب کتاب است. مطالب کتاب در 2 بخش و 15 فصل نگارش شده است که می­تواند به عنوان منبع پژوهش و تدریس برای مقاطع تحصیلات تکمیلی خصوصا دانشجویان مقطع دکتری باشد که در زمینه مبانی فلسفی نظریه های رفتار و توسعه و تحول سازمان دانش و اشراف کافی دارند. همچنین کتاب حاضر کمک شایانی به دست­اندرکاران و متخصصان حوزه توسعه منابع انسانی در سازمان­ها خواهد کرد که بتوانند بیشتر از گذشته ماهیت چندپارادایمی این حوزه را درک و خط­مشی­های مناسبی برای آن تدوین کنند.

در پایان از همه اندیشمندان نکته سنج و صاحبنظران ارجمندی که با پیشنهادهای سازنده خود ما را در جهت اصلاح ویرایش های بعدی این متن کمک خواهند کرد صمیمانه سپاسگزاریم.

حامد دهقانان

مهیا محمدی

عطیه دادجوی توکلی

**فهرست مطالب**

فصل 1- تفکر انتقادی در توسعه منابع انسانی: مقدمه

**بخش اول: مباحث عملی**

فصل 2- مراقب تاملات بی­پایه و بی­اساس باشید: جنبه‌های ناگفته خوداندیشی انتقادی

فصل 3- ایده­هایی برای متخصصان انتقادی

فصل 4- انتقادی شدن: آیا یادگیری مدیریت انتقادی می‌تواند مدیران انتقادی پرورش دهد؟

فصل 5- آموزش مدیریت: ابزاری برای سوء مدیریت؟

فصل 6- بررسی انتقادی تحقیقات توسعه منابع انسانی: یک پروژه پان-اروپایی

فصل 7- توسعه منابع انسانی فراتر از آن چیزی است که متخصصان توسعه منابع انسانی انجام می­دهند: چارچوبی برای پیشبرد فرآیندهای یادگیری چندگانه در سازمان­های کاری

فصل 8- مکان: منبعی برای یادگیری

فصل 9- نقد منشورهای اخلاقی

**بخش دوم: مباحث نظری**

فصل 10- نظم خوب: در باب مدیریت نیکی

فصل 11- ساختارشکنی انسان در توسعه منابع انسانی

فصل 12- خود در محل کار: تئوری­های افراد، معنای کار و پیامدهای آنها برای توسعه منابع انسانی

فصل 13- ایجاد یک نظریه شفاف: یادگیری در محل کار و مشکل معنا

فصل 14- حس یا احساس و درک؟ تاملی در مورد فضیلت و مداخلات احساسی توسعه منابع انسانی

فصل 15- آموزش توسعه منابع انسانی: نتایج ضمنی سیاسی-اجتماعی

**فصل 1:**

تفکر انتقادی در توسعه منابع انسانی

مقدمه

کارول الیوت و شارون ترنبول[[8]](#footnote-8)

در سال‌های اخیر پژوهش­ها در مورد چشم­اندازها و اهداف نظری و عملی توسعه منابع انسانی افزایش یافته است. بسیاری از این پژوهشگران ریشه­های نظری و عملی را در زمینه­های دیگر بررسی کرده­اند و تمایل خود را برای به چالش کشیدن مفاهیم سنتی عملی توسعه منابع انسانی، به ویژه آنچه که با استعاره عملکرد مشخص می­شود نشان داده­اند. محققان انتقادی استدلال می‌کنند که محدود کردن نظریه و عمل توسعه منابع انسانی به محدوده­ای که توسط یک چارچوب مدیریت مالی خاص تحمیل شده است، باعث می­شود توسعه منابع انسانی به یک نقش عملکردی جزئی بدل شود که با این ویژگی نتواند از مرزهای سازمان­ها عبور کند. بسیاری از نویسندگان اکنون استدلال می‌کنند که توسعه منابع انسانی باید راهبردی­تر شود، زیرا «زیرمجموعه» مدیریت منابع انسانی نیست و باید به صورت انتقادی‌تر به تاثیر عاطفی و اخلاقی آن و همچنین زمینه‌های سیاسی، تاریخی-فرهنگی و تاریخی-سیاسی گسترده‌تر آن پرداخته شود.

بنابراین در حال حاضر ایجاد یک مجموعه نظری و عملی از توسعه منابع انسانی اهمیت دارد که ممکن است به طور کلی به صورت انتقادی توصیف شود. اگر بخواهیم سوابق بریتانیا را بررسی کنیم، پیوندهای آشکاری با موضوع «انتقادی» در مطالعات مدیریت می­توان مشاهده کرد. در واقع در مدارس مدیریت و بازرگانی انگلستان، بسیاری از نویسندگان حوزه توسعه منابع انسانی که ما آنها را انتقادی می­نامیم، در حوزه مطالعات مدیریت انتقادی نیز کار می­کنند. ما خود نمونه­هایی از این نویسندگان هستیم که در مورد کنفرانس­ها و متون مربوط به توسعه منابع انسانی و مدیریت تحقیق می­کنیم. علیرغم ورود بحث انتقادی در مطالعات مدیریت در انگلستان، توسعه منابع انسانی به اندازه کافی مورد بررسی جدی قرار نگرفته و مطالعات سازمانی در آن انجام نشده است؛ همچنین نتوانسته تعداد قابل توجهی از محققان انتقادی را گرد هم آورد تا بتوانند یک «جنبش» تشکیل دهند.

به همین دلیل ما در کنفرانس سالانه آکادمی توسعه منابع انسانی در سال 2002 موضوع «تفکر انتقادی در توسعه منابع انسانی» را مطرح کردیم. این کار با ارائه‌هایی از یک گروه بین‌المللی از محققان آغاز شد که هر یک دیدگاه فردی خود را در مورد ویژگی‌های تحقیقات توسعه منابع انسانی ارائه کردند و با شرکت‌کنندگان میزگرد تشکیل دادند. بسیاری از ارائه­دهندگان و شرکت­کنندگان در آن جلسه، در نگارش این کتاب نقش داشتند که به اعتقاد ما اولین مجموعه متون انتقادی توسعه منابع انسانی را تشکیل می­داد.

انتقادی بودن در توسعه منابع انسانی

فصول این کتاب از تعدادی دیدگاه نظری تشکیل شده است که با بررسی آنها به چارچوب نظری و عملی توسعه منابع انسانی دست پیدا می­کنیم. دیدگاه‌های گوناگونی که نویسندگان از آنها استفاده می‌کنند، منعکس‌کننده امتناع رویکرد انتقادی از جستجوی قیاس­پذیری نظری است و از پساساختارگرایی تا روانکاوی و از نظریه انتقادی تا الهیات را در برمی‌گیرد. در مجموعه گسترده‌تر رویکردهای انتقادی به مطالعات مدیریت و سازمان می‌توان محققانی را یافت که تحت تاثیر مواضع معرفت‌شناختی متعددی مانند پست مدرن، پساساختارگرایی، پسامارکسیستی، فمینیستی و پسااستعماری هستند و همچنین کسانی که نقدهایشان عمدتا تحت تاثیر مکتب نظریه انتقادی فرانکفورت است. ناگزیر تفاوت‌های هستی‌شناختی بین محققانی که روی چنین طیفی از دیدگاه‌ها کار می‌کنند، وجود دارد؛ اما آنچه در بین آنها مشترک است، نگرانی برای زیر سوال بردن «قطعی بودن» توسعه منابع انسانی است. بنابراین، دیدگاه انتقادی بر این باور نیست که دلیل وجودی توسعه منابع انسانی صرفا شامل ارائه ابزارها و روش‌هایی است که اصولا برای بهبود عملکرد سازمانی طراحی شده‌اند. در نظر گرفتن دیدگاه انتقادی، محققان را در تحلیل و بررسی شیوه‌های توسعه منابع انسانی که عموما این حوزه را به عنوان یک «حوزه مفید» در نظر می‌گیرند، به تفکر وامی­دارد. همانطور که لیندا پریتون[[9]](#footnote-9) اشاره می­کند، سازمان­هایی که دارای واحد آموزش و توسعه هستند، به طور خودکار دارای مزیت هستند، زیرا یادگیری ذاتا خوب تلقی می­شود. با این حال، توجه کمی به زمینه اخلاقی یا دیگر ساختارهای زمینه­ای توسعه منابع انسانی می­شود. به طور مشابه، فینیان باکلی و کتی مونک[[10]](#footnote-10) سازمان­ها را برای استفاده از آموزش و توسعه به‌عنوان راه‌حل برای اصلاح آنچه که اغلب علت آن ناکارآمدی سازمانی ریشه‌دار است، مورد انتقاد قرار می‌دهند. سطح بالای تعدیل کارکنان ممکن است به دلیل نداشتن مهارت­های لازم افراد باشد که می­توان با آموزش آن را اصلاح کرد. در عوض، علت نارضایتی کارکنان ممکن است ریشه در ساختارها، سیاست­ها و راهبردهای سازمان داشته باشد.

برای ما انتقادی بودن بر ضرورت بررسی مستمر دانش­های دریافتی حوزه توسعه منابع انسانی تاکید دارد. علت نگارش این کتاب این بود که سنت‌های روش‌شناختی اکثر تحقیقات توسعه منابع انسانی به محققان اجازه نمی‌دهد که دانش این حوزه را به چالش بکشند. شواهد این امر نشریات و مجلات پیشرو و همچنین محتوای مقالات کنفرانس آکادمی توسعه منابع انسانی می­باشد. این کتاب به دنبال آن است تا ریشه آنچه که بر بسیاری از تحقیقات توسعه منابع انسانی مسلط است، پیدا کند؛ اینکه آیا این تحقیقات برای حل بزرگ­ترین چالش حوزه توسعه منابع انسانی یعنی همسویی نیازهای فرد و سازمان مناسب هستند یا خیر. برای مثال، فرضیه رهایی‌بخشی[[11]](#footnote-11) که گاهی توسط علاقه‌مندان به آرمان‌های افراد برای یافتن معنویت و معنا در کار عنوان می‌شود، تحقیقات را به چالش می‌کشد. اگر واقعا بخواهیم معناسازی در کار[[12]](#footnote-12) را در سازمان­هایی که مشتاق هستند خلاقیت و تعهد کارکنان را افزایش دهند، ایجاد کنیم، جایگاه توسعه منابع انسانی در این امر چیست؟ چارچوب‌های روش‌شناختی سنتی که توسط محققان توسعه منابع انسانی استفاده می‌شود، نمی‌توانند برای این موضوع اثرگذار باشند. ما پیشنهاد می‌کنیم که حوزه توسعه منابع انسانی بایستی با طیف وسیع­تری از دیدگاه‌های روش‌شناختی و تفاسیر نظری بررسی شود.

ساختار کتاب

فصول بعدی را به دو بخش تقسیم کرده­ایم: بحث­های نظری و بحث­های عملی. لازم به ذکر است بسیاری از فصول می­توانستند در هر دو بخش قرار گیرند، اما ما به اجبار آنها را در یک بخش قرار دادیم. با ساختاربندی این کتاب به این صورت قصد نداریم نظریه را از عمل جدا کنیم و بالعکس. این ساختاربندی نشان می­دهد که هر عملی از حوزه خاصی از دانش ناشی می­شود و نظریات از مشاهدات عمل یا عمل­ها نشات گرفته­اند. به این ترتیب ساختار کتاب به دنبال جدایی بین عینیت­گرایی و ذهنیت­گرایی نیست. تفکر انتقادی در توسعه منابع انسانی به دنبال بررسی تجربه عمل است و مستلزم آن است که پیش‌فرض‌های نظری در این آزمون‌ها به‌طور انتقادی بررسی شوند.

بحث در مورد تمرین

موضوع کلی این بخش و موضوع تحقیقات بسیاری از نویسندگانی که آثارشان در این بخش گنجانده شده این است که عمل تاملی[[13]](#footnote-13) در توسعه منابع انسانی و یادگیری چگونه است. به عنوان مثال، کایرن ترهان و کلر ریگ[[14]](#footnote-14) اظهار دارند که مفهوم تامل در درجه اول برای حل مشکلات سازمانی به کار گرفته شده است و آن را با تامل انتقادی[[15]](#footnote-15) مقایسه می‌کنند. آنها جنبه­های ناگفته خوداندیشی انتقادی را با استفاده از تجربیات دانشجویی از تامل انتقادی در حین انجام پروژه کارشناسی ارشد در مورد توسعه منابع انسانی بازگو می­کنند. آنها با بیان اینکه عمل تاملی بی­چون­وچرا به توسعه منابع انسانی اختصاص یافته است، به بررسی فرآیندهای سیاسی و فرهنگی مؤثر بر یادگیری و توسعه می­پردازند. آنها همچنین در مورد معرفی تامل انتقادی به عنوان یک برنامه و چالش­هایی که ایجاد خواهد کرد، نگران هستند. علیرغم بررسی این نگرانی‌ها، آنها عنوان می‌کنند که هدف رهایی‌بخش این رویکرد حداقل تا حدی محقق شده است و اظهار می کنند که گمانه‌زنی‌های نظری در مورد خطرات تامل انتقادی بیش از حد بدبینانه هستند.

راس وینس[[16]](#footnote-16) نیز تامل انتقادی را از منظر عمل انتقادی و متخصصان انتقادی بررسی می­کند. ایده‌های او نتیجه چیزی است که او آن را «جامعه موقت» متشکل از ده چهره دانشگاهی و متخصص می‌نامد که برای یک دوره دو روزه گرد هم آمده‌اند تا در مورد عملکرد آینده توسعه منابع انسانی بحث کنند. این متخصصان انتقادی نقش خود را در به چالش کشیدن و بررسی نحوه پیکربندی توسعه منابع انسانی در تنظیمات خاص سازمانی مهم می­دانند. آنها اغلب خود را به عنوان رابط و مذاکره­گر بین گروه­های ذینفع قدرتمند در تمام سطوح سازمانی می­بینند. در واقع به دنبال درک این موضوع هستند که چگونه سازماندهی از یادگیری جلوگیری و آن را حذف می­کند و توسعه منابع انسانی را به جای ابزاری برای کنترل و تنظیم، به عنوان یک فرضیه فکری می­دانند.

کلر ریگ[[17]](#footnote-17) با تلاش برای درک رابطه بین اشکال آموزش انتقادی و تأثیر آنها بر عملکرد مدیران، این بحث­ها را بیشتر توسعه می­دهد. او با تمرکز بر آموزش های ویژه مدیریت به این نتیجه می‌رسد که ارتباط اجتناب‌ناپذیری بین آموزش انتقادی و عملکرد مدیریت انتقادی وجود ندارد. زمانی که اغلب احساسات فردی توانمندسازی و رهایی شخصی را ایجاد می­کنند، یادگیری تحول­آفرین ممکن است همیشه به تغییرات گسترده در سطح سازمانی یا اجتماعی که اغلب آرزوی آن را دارند، منجر نشود.

فینیان باکلی و کتی مونک[[18]](#footnote-18) در مورد پیامدهای اتخاذ آموزش مدیریت به عنوان نوشدارویی برای همه بیماری­های سازمانی تحقیق می­کنند. با بررسی یک مطالعه موردی از یک برنامه آموزشی مدیریت که در طول یک سال تحصیلی انجام شد، آنها دریافتند که سازمان مشکلاتی مانند عدم مشارکت زنان در سطوح ارشد را به شکاف‌های شایستگی درک شده زنان نسبت می‌دهد. با این حال، همانطور که باکلی و مونکز دریافتند، آموزش مدیریت بر اساس فرضیه­های نادرست استوار بود، زیرا مشکل اصلی در فرهنگ پدرسالارانه سازمان، جو سازمان و ساختارهای مربوطه ایجاد شده و پشتیبانی این ساختار توسط مدیریت عالی بود.

سالی سمبروک و جیم استوارت[[19]](#footnote-19) از یک پروژه تحقیقاتی اروپایی در هفت کشور اروپایی استفاده می­کنند تا اساس تحقیق خود را تشکیل دهند. آنها تجربیات خود از تحقیق در زمینه بین­فرهنگی و همچنین بررسی مفاهیم ­توسعه منابع انسانی، سازمان­های یادگیرنده و یادگیری مادام­العمر را از نگاه انتقادی بررسی می­کنند. نتیجه تامل­هایی از احتمالات تحقیق در مورد توسعه منابع انسانی به ویژه در پروژه های تحقیقاتی مشارکتی و تطبیقی ارائه می­دهد. آنها موضوعات مهم و مرتبط جهت اتخاذ رویکردهای انتقادی توسعه منابع انسانی را مشخص می­کنند.

فصلی که توسط راب پول[[20]](#footnote-20) نوشته شده است، مفهوم پذیرفته شده نقش‌ها و مسئولیت‌های عملکرد توسعه منابع انسانی را زیر سؤال می‌برد و در عوض پیشنهاد می‌کند که توسعه منابع انسانی درباره چگونگی یادگیری کارکنان و کار سازمان‌ها است. بنابراین او کارکنان و یادگیرندگان را در قلب فرآیند توسعه منابع انسانی قرار می­دهد. او در نوشته خود چارچوبی جایگزین برای توسعه منابع انسانی پیشنهاد می‌کند که مبتنی بر یادگیری و فعالیت‌های توسعه روزمره است که اغلب به ‌صورت غیررسمی و به‌ صورت موقت انجام می‌شوند. این چارچوب با ارائه مدلی برای فرآیندهای یادگیری در سازمان به ‌عنوان حوزه­ای که اغلب با توجه به مسائل قدرت و تضاد منافع نادیده گرفته می­شود، به بحث در مورد توسعه منابع انسانی انتقادی کمک می‌کند.

جینی هاردی و کالین نیوشام[[21]](#footnote-21) بر مفهوم «مکان» به عنوان نقطه عزیمت برای یادگیری تمرکز می­کنند تا به یک دیدگاه انتقادی جایگزین برای عمل توسعه منابع انسانی برسند. در نظر گرفتن مکان به عنوان یکی از موضوعات اصلی برای یادگیری ممکن است از نظر فردی و سازمانی رویکرد قدرتمندتری برای تفکر انتقادی در مورد مسائل باشد. در واقع آنها با برجسته کردن خطرات مقابله با بسترهایی که از افراد و سازمان جدا هستند، از ارتباط بین افراد با محل کار و ارتباط با محیط گسترده­تر حمایت می­کنند.

بخش اول با فصل مونیکا لی[[22]](#footnote-22) به پایان می­رسد که از تجربیات شخصی خود برای نقد نقش منشورهای اخلاقی در توسعه منابع انسانی استفاده می­کند. او این ایده را به چالش می‌کشد که منشورهای اخلاقی بدون مشکل و خنثی هستند و نشان می‌دهد که آنها از نظر فرهنگی به ارزش‌های جامعه کنونی وابسته هستند. این منشورها به عنوان یک بیانیه جمعی، مستعد تبدیل شدن به واقعیت هستند، وابسته به زمان هستند و نمی­توانند در مقابل احساساتی که به طور اجتناب­ناپذیر توسط تصمیمات اخلاقی ایجاد می­شوند، پاسخگو باشند. او عنوان می‌کند که تفاوت‌های فردی و انعطاف‌پذیری در این منشورها گنجانده می‌شوند تا بتوانند به عنوان عمل اخلاقی توسعه یابند.

بحث های نظری

از جمله فصل‌های تشکیل‌دهنده این بخش، بررسی تئوری­های خود[[23]](#footnote-23) برای بررسی چگونگی درک آن در ساختارهای سازمانی و در نظر گرفتن مفهوم‌سازی‌های جای­گزین پیچیده‌تر می­باشد. فصل هدر هوپفل[[24]](#footnote-24) استدلال می‌کند که نگاه مردسالارانه به سازمان، مفهوم «سازمان» را به روابط انتزاعی، کنش‌های عقلانی و رفتار هدفمند تقلیل می‌دهد. اینها مواردی هستند که مثبت نشان داده می­شوند. هوپفل اظهار دارد که مقررات و کنترل عمدتاً از طریق تعریف و مکان به دست می‌آیند. سپس مدیریت طوری معنا می­شود تا مفهومی از نظم «خوب» را ایجاد کند و آنچه را که در عملکرد اداری و مدیریتی «عادی» است، نشان دهد. در مقابل، هوپفل به دنبال کشف راه‌هایی است که از طریق آنها می­توان «دیگری» را به متن سازمان بازگرداند تا گروه مجدد تشکیل شود. برای کار در این زمینه، این فصل امکان ایجاد گفتمان را در نظر می­گیرد و از این طریق به بررسی مفاهیم بازآفرینی ماتریس و شرایط تبعید می­پردازد.

در فصل بعدی کریستینا هیوز[[25]](#footnote-25) فرضیه­های مرتبط با مفاهیم خاص در درک توسعه منابع انسانی از جمله برابری‌خواهی و بی­طرفی جنسیتی را زیر سوال می­برد. او معتقد است اصطلاح «انسان» جایگزین اصطلاحات جنسیتی مانند برنامه­ریزی نیروی انسانی (مرد) شده است. با این حال، او به جای بی­طرف بودن جنسیتی، عنوان می­کند که مفهوم­سازی­های اصلی توسعه منابع انسانی از دید جنسیتی کور است. او با نشان دادن اینکه منظور از «انسان» در گفتمان­های توسعه منابع انسانی، جنس مذکر است، به بررسی روشنگری و عقلانیت دکارتی در ایجاد موضوع بشردوستی و عقیده فرد در گفتمان­های بشردوستانه می­پردازد. در ادامه این فصل درکی بدیل و پساساختارگرایانه از موضوع ارائه می‌شود که از طریق گفتمان ساخته شده است. یکی از پیامدهای این موضوع ایجاد موقعیت چندگانه است تا نشان دهد تلاش برای ایجاد مکان‌های کاری برابر و شیوه‌های توسعه منابع انسانی مستلزم این است که متخصصان رویکرد انتقادی را درک کنند.

فصل پیتر کوچینکه[[26]](#footnote-26) به بررسی مفهوم­سازی رابطه خود با کار و ارتباط آن با توسعه منابع انسانی می­پردازد. او عنوان می‌کند که چگونه خود ساخته می‌شود و چرا از اهمیت کلیدی برخوردار است. در متون مربوط به توسعه منابع انسانی، منابع انسانی و مدیریت، دیدگاه ابزاری از شخصیت غالب است و گفتمان­های جایگزین کنار گذاشته شده و نادیده گرفته می­شوند. این امر نظریه­پردازی و کاربرد عملی را محدود می­کند. برای شروع مقابله با این موضوع، کوچینکه نظریه‌های جایگزین خود را از طریق بررسی تحولات در فلسفه کلاسیک و پست مدرن و علوم اجتماعی ارائه می­دهد. او سپس به پیامدهای این امر برای توسعه منابع انسانی در تئوری و عمل می‌پردازد. او نتیجه می­گیرد که برای درک دقیق­تر فلسفی از موضوع، به گسترش دامنه توسعه منابع انسانی نیاز است. این ممکن است شامل ایجاد مکان‌های کاری انسانی‌تر و بخش توسعه منابع انسانی در راستای نمونه آلمانی[[27]](#footnote-27) باشد که دارای هدفی کلی‌تر از آموزش صرف و خودسازی در زمینه نهادهای اجتماعی است.

جان دیرکس[[28]](#footnote-28) همچنین فرضیه­های نوگرای موجود در گفتمان­های یادگیری در محل کار مانند عقلانیت و انباشت تدریجی دانش و مهارت را زیر سوال می­برد. او این مفاهیم را از طریق ارجاع به آثاری که از روانشناسی ژرف، الهیات و اندیشه پست مدرن ارائه شده است، به چالش می­کشد و به جای آنها «گفتمان خواستن[[29]](#footnote-29)» را پیشنهاد می­کند. این گفتمان امکان مفهوم‌سازی حس ما از خود را فراهم می‌کند و ارتباط آن با فرآیند معناسازی در کار را نشان می­دهد که این فرآیندی مملو از عدم قطعیت، تضاد و پارادوکس است. دیرکس اظهار می­کند که تلاش افراد برای کشف معنا در کار توسط برنامه­های یادگیری در محل کار که به مفهوم­سازی صرفا در چارچوب­های عملکردی و ابزاری می­پردازند، بی نتیجه می­ماند. او در انتها برخی مفاهیم مربوط به توسعه منابع انسانی از جمله توسعه دیدگاه‌های سازنده‌تر در مورد یادگیری در محل کار را که کارکنان را به طور کامل‌تر در تعیین نیازهای یادگیری خود درگیر می‌کند، ارائه می­دهد.

فصل لیندا پریتون[[30]](#footnote-30) این بخش را به پایان می‌رساند و این ایده که توسعه لزوماً باید یک «چیز خوب» در نظر گرفته شود را به چالش می‌کشد. او همراه با بیان این ضرب المثل که «شما هرگز نمی­توانید یک چیز خوب را به اندازه کافی داشته باشید»، اظهار می­کند که توسعه بدون توجه به مرزهای معنوی و اخلاقی بیان شده است. دغدغه او جبران بخشی از غفلت‌هایی است که نسبت به این مسائل شده است و این کار را با بررسی ایده‌های قرن هجدهم درباره حساسیت و کاربرد آنها در برخی از رویکردهای توسعه منابع انسانی در قرن بیست و یکم انجام می‌دهد. با اشاره به نمونه‌هایی از مداخلات توسعه منابع انسانی، او این سوال را مطرح می‌کند که آیا توسعه منابع انسانی موضوع احساس و درک را در شیوه‌ها و فلسفه‌های معاصر و جدید خود در نظر گرفته است یا خیر.

ما کتاب را با بحث در مورد پیامدهای سیاسی-اجتماعی فرآیندها و محتوای مداخلات توسعه منابع انسانی در زمینه‌های مختلف به پایان می‌رسانیم. نتیجه می‌گیریم که برنامه‌های طراحی‌شده برای توانمندسازی و توسعه ممکن است به نتایج ناخواسته مرتبط با هویت و پاسخ‌های سیاسی شرکت‌کنندگان منجر شود که نتیجه فقدان تامل در روش‌های آموزشی می­باشد.

فصول این کتاب تعدادی از مسائل مهم مربوط به عمل توسعه منابع انسانی را مطرح و چالشی برای نظریه اصلی توسعه منابع انسانی ایجاد می­کند. با استفاده از طیف وسیعی از رشته‌ها، توانسته‌ایم برخی از بحث‌های قدیمی در توسعه منابع انسانی را دوباره مفهوم‌سازی کنیم و این فضای بیشتری را برای محققان انتقادی آینده باز کرده است؛ از جمله می­توان به مطالعه انتقادی در حوزه توسعه منابع انسانی، درک دقیق از کار و ماهیت سازمان­ها، ارزش­های ذاتی در ساختارها و عملکردهای سازمانی و معنای «رهایی»، «انگیزه» و «خودشکوفایی» اشاره کرد. اینها همچنین نیاز به تنوع گسترده‌تری از چارچوب‌های روش‌شناختی مانند تحلیل گفتمان انتقادی، تحلیل پساساختاری یا روایتی دارند. در دستور کار تحقیقات جدید، همچنین شناخت بیشتر از شرایط سیاسی-اجتماعی و اقتصادی که توسعه منابع انسانی در آنها اجرا می­شود، لازم است.

**منابع**

Chalofsky, N. (2001) (interviewed by Callahan, J. and Ward, D.) ‘A search for meaning: revializing the “human” in human resource development’, *Human Resource Development International*, 4, 2: 235–42.

Elliott, C. and Turnbull, S. (2003) ‘Reconciling autonomy and community: the paradoxical role of HRD’, *Human Resource Development International*, 6, 4: 457–74.

Grieves, J. (2003) *Strategic Human Resource Development*, London: Sage.

Hamblett, J. and Thursfield, D. (2003) ‘Other voices: a short case for the development of an historical dimension to the study of workplace and lifelong learning’, *Human Resource Development International*, 6, 2: 167–86.

Hatcher, T. and Lee, M. (2003) ‘Ethics and HRD: a new approach to leading responsible organizations’, *AHRD International Research Conference*, Minneapolis, MN, 27 February–1 March, 2003.

Stead, V. and Lee, M. (1996) ‘Inter-cultural perspectives on HRD’, in J. Stewart and J. McGoldrick (eds) *Human Resource Development. Perspectives, Strategies and Practice*, London: Pitman.

Stewart, J. and McGoldrick, J. (eds) (1996) *Human Resource Development. Perspectives, Strategies and Practice*, London: Pitman.

Turnbull, S. (1999) ‘Emotional labour in corporate change programmes: the effects of organizational feeling rules on middle managers’, *Human Resource Development International*, 2, 2: 125–46.

Vince, R. (2003) ‘The future practice of HRD’, *Human Resource Development International*, 6, 4: 559–63.

Walton, J. (1999) *Strategic Human Resource Development*, Harlow, Essex: Pearson Education.

**فصل 2: مراقب تاملات بی­پایه و بی­اساس باشید**

جنبه‌های ناگفته خوداندیشی انتقادی

کایرن تریبان و کلاری ریگ[[31]](#footnote-31)

**مقدمه**

در حوزه توسعه منابع انسانی تأمل کردن به امری ضروری تبدیل شده است ولی به تأمل ابزاری در رابطه با اینکه «چه کار کردم، چه آموختم، چه کار متفاوتی خواهم کرد» توجه چندانی نشده است. در جستجوی ابزارهای چالش برانگیزتر برای خودسازی، خوداندیشی انتقادی اخیراً رشد قابل توجهی داشته است. حوزه تامل انتقادی در تلاش است از یادگیری و توسعه فردی گرفته تا تغییرات در عملکرد توسعه منابع انسانی تحولی ایجاد کند. تامل انتقادی در کانون تعاریف مدیریت انتقادی قرار دارد؛ برای مثال رینولدس[[32]](#footnote-32) (1997) تمایز بین آموزش و پرورش محتوامحور و آموزش و پرورش فرآیندمحور را تشریح کرده است. طرفداران آموزش و پرورش محتوامحور، مطالب بنیادینی در رابطه با نظریه‌ها و مفاهیم انتقادی و جایگزین‌هایی برای آموزش مدیریت مهارت­محور ارائه می‌دهند. در مقابل، طرفداران آموزش و پرورش فرآیندمحور رویکرد تامل انتقادی را اتخاذ می‌کنند و با استفاده از یادگیری عملی، تامل انتقادی، مفهوم مربیان و شاگردان به‌ عنوان هم‌آموزانی که در یک جامعه با یکسری برنامه­های درسی توافقی به یادگیری مشغولند، به نقاط ضعف رابطه سنتی استاد-شاگرد می‌پردازند. بروکفیلد[[33]](#footnote-33) (1995) معتقد است که تامل انتقادی علاوه بر فرآیند بررسی فرضیه‌های قدرت و سلطه‌گری از طریق بررسی اعمال و رفتارمان از منظرهای مختلف شامل بررسی فرآیندهای سیاسی و فرهنگی موثر بر یادگیری و توسعه نیز می‌شود. تامل انتقادی باید بخشی از فرآیندهای یادگیری رسمی و غیر رسمی باشد. نورد و جیرمیر[[34]](#footnote-34) بر این باور هستند که:

«دیدگاه انتقادی باعث پدید آمدن چارچوب خردمندانه‌ای برای مقاومت در برابر سلطه علوم و فناوری سنتی، ارتباطات تحریف شده، صاحبان سرمایه و نیروهای مردسالارانه می‌شود».

در این فصل، در ابتدا ریشه‌ها، منطق، انتظارات و خطرات «تامل انتقادی» را بررسی می‌کنیم. سپس نحوه‌ تحلیل تامل انتقادی در دوره کارشناسی ارشد رشته توسعه منابع انسانی دانشگاه مرکزی انگلیس[[35]](#footnote-35) را توضیح خواهیم داد. بنابراین نظرات دانشجویان درباره‌ عواقب و تاثیرات تامل انتقادی روی یادگیری و توسعه‌شان را بررسی خواهیم کرد. در بخش آخر، جنبه‌های ناگفته تامل انتقادی به‌عنوان محمِلی برای کندوکاو تناقض‌ها و پیچیدگی‌های خوداندیشی انتقادی را بررسی خواهیم کرد.

**تامل: تعبیر انتقادی**

مفهوم تامل، به‌خصوص تامل در تجربه، در کانون نظریه‌های یادگیری قرار دارد که بر تفکر و عمل به آموزش و توسعه تاکید دارند. از سوی دیگر، تامل انتقادی، همان طور که در نظریه انتقادی و آموزش و پرورش انتقادی تشریح شده است، بسیار متفاوت است و به‌ندرت در حوزه توسعه منابع انسانی قرار می‌گیرد. در حوزه آموزش بزرگسالان، علاقه بسیار بیشتری به تامل انتقادی دست‌کم در بخش پژوهش‌های دانشگاهیان وجود دارد.

به زبان ساده، با در نظر گرفتن اینکه *تامل انتقادی* سنگ‌بنای رویکردهای نجات دهنده ی آموزش است، *تامل* در حوزه توسعه منابع انسانی، در ابتدا به‌عنوان عنصر کلیدی حل مسئله بیان می‌شود. در هر دو زمینه، تامل در کانون فرآیند یادگیری قرار دارد، به‌خصوص زمانی که منظور از یادگیری، توسعه است و نه صرفاً کسب اطلاعات. تمایز کاربردی اساسی آنها در پرسش‌گری در مورد زمینه های بدیهی – اجتماعی، فرهنگی و سیاسی ­­– است که نشانه بارز تامل انتقادی و مبنای آن در نظریه انتقادی است. تامل انتقادی به‌عنوان مبحثی فراتر از اندیشه‌های آموزش توسعه منابع انسانی ایجاد شده است. بورگوینی[[36]](#footnote-36) و رینولدس (1997) تاکید بر «فهم شخص به طور کلی از طریق تجربه» را در کانون آن می‌دانند، بنابراین:

«ارتباط بیشتر با زندگی روزمره شخصی و حرفه‌ای و اجتناب از انفعال ناشی از روش‌های مرسوم‌تر آموزشی ایجاد می‌شود زیرا فرصت‌های بیشتری به مدیران جهت توسعه با تمرکز صرف بر کسب دانش و مهارت‌ها داده می‌شود».

این امر با مفهوم واتسون و هاریس[[37]](#footnote-37) (1999) مبنی بر اینکه فرد به ‌مثابه‌ نهاد نوپایی است، انطباق دارد. مفهومی که با مقاله‌های تاثیرگذار کولب (1984) و شون[[38]](#footnote-38) (1983) در مورد یادگیری تجربی و تمرین تأملی در زمینه‌ مدیریت و حرفه همخوانی دارد. واتسون و هاریس می‌گویند:

«فرآیند نحوه‌ ورود افراد به کار مدیریتی و «یادگیری نحوه‌ مدیریت» باید با توجه به زندگی، هویت و شرح‌ حال فرد به طور کلی درک شود. ارتباط روشنی بین مدیریت زندگی شخصی و مدیریت امور سازمان وجود دارد».

همچنین تریهان[[39]](#footnote-39) (2003) معتقد است که آموزش توسعه منابع انسانی حوزه‌ای از آموزش است که شاید در آن مربیان توسعه منابع انسانی برای اتخاذ دیدگاهی انتقادی‌تر نسبت به عمل‌شان برای تامل انتقادی اهمیت زیادی قائل شوند. اگرچه تصویرسازی‌هایی در حال ظهور هستند که در برنامه درسی، انجام ارزیابی انتقادی از طریق مطالب استفاده شده؛ انتخاب چارچوب‌های ارزیابی و تشویق دانشجویان جهت بکارگیری اندیشه‌های انتقادی در تجربه‌ حرفه‌ای‌شان کاربرد دارند، اما جای خالی تامل انتقادی احساس می‌شود.

تامل انتقادی و یادگیری شاید همیشه آرمان کار پژوهشی بوده‌اند زیرا این درک وجود دارد که «پژوهشگر خردمند و مرد و زن دانا و عمل‌گرا قدم در راه پژوهش می‌گذارند». یک دیدگاه متداول این است که انتقادی بودن به معنای ارزشیابی خوب و بد، کوشش جهت دلیل آوردن برای عقاید و اعمال خود، ارزیابی و ارزشیابی استدلال خود و سایر افراد، ابداع و خلق دلایل بهتر است. واتسون با بکارگیری مجدد اصطلاح «انتقادی» تشریح کرد که:

«ارزیابی عقل سلیم انتقادی از طریق در نظر گرفتن بدیهی‌ترین شرح از آنچه در حال وقوع است آغاز می‌شود؛ در حقیقت شرح روزانه عقل سلیم. اما سپس این سوال پرسیده خواهد شد که آیا امور واقعا همانطور هستند که در ابتدا به نظر می­رسند. شرح‌های جایگزین و شواهد موجود برای قضاوت شرح‌های گفته شده مورد توجه قرار می‌گیرند».

وی به «انتقادی بودن به معنای زیر سوال بردن مداوم ایده­ها و شیوه­های بدیهی» ادامه می­دهد. در اینجا تامل انتقادی یک فرآیند و ذات پرسشگری و انتقاد کردن است؛ «بکارگیری تمام معیارهای متداول علمی سخت‌گیرانه، چالش فرض‌های بدیهی، مجادله، هماهنگی منطقی و طرح ادعاهایی مبنی بر تعمیم و نظریه‌های معتبر علیه بهترین شواهد جمع‌آوری شده در مورد آنچه در جهان در حال وقوع است».

تامل انتقادی و یادگیری ریشه‌های مشترکی در آموزش بزرگسالان دارند و فریره (1972)، گیروکس (1981) و هامبرماس[[40]](#footnote-40) (1972) و نظریه‌های انتقادی همچون فمینیسم، مارکسیسم یا پساساختارگرایی از آن تاثیر پذیرفته‌اند. برخی از آثاری که در آنها در مورد تامل انتقادی و یادگیری نوشته شده یا از آنها تاثیر پذیرفته‌اند، عبارتند از: *آموزش ستم‌دیدگان* اثر پائولو فریره و آموزش‌ فمینیست و پسااستعمارگرایی.

رینولدس اصول کلیدی «تامل انتقادی» را به طور مفصل تشریح کرد:

«پرسش‌گری در مورد فرض‌ها و امور بدیهی که در نظریه و عمل حرفه‌ای نهفته­اند؛

کشف فرآیندهای قدرت و مسلک نهفته در بافت اجتماعی ساختارها، رویه‌ها و خط‌مشی‌های نهادی؛

مقابله با ادعاهای جعلی در مورد عقلانیت و افشای بخشی از منافعی که مخفی شده­اند؛

کار بر روی آرمان نجات بخش ­­– پدید آمدن جامعه‌ای عادلانه‌تر مبتنی بر انصاف و مردم سالاری».

این اصول در تامل انتقادی، به‌مثابه‌ شکلی از آموزش انتقادی، گنجانده شده‌اند. از آنجا که تامل انتقادی با تامل ابزاری‌تر تفاوت دارد که طرفداران یادگیری تجربی همچون کولب (1984) یا شون (1983) آن را ترویج می‌کنند و این تامل انتقادی مشوق نقد اساسی نیست و کولینس[[41]](#footnote-41) آن را این‌گونه تشریح می‌کند:

«امکانی که در آن نگرش طبیعی به جهان هستی پس زده می­شود و نسبت به (1) نوآوری‌های بدیهی «لازم برای پیشرفت»، (2) مفروضات ظاهرا «قابل قبول» به‌عنوان هزینه پیشرفت و (3) منابع اطلاعاتی به ظاهر معتبر رویکرد بدبینانه­ای دارد».

**فرآیندهای تفکر «انتقادی»**

فرآیندهای تفکر انتقادی عملاً مبتنی بر تامل هستند، چه به‌صورت خوداندیشی یا به‌صورت روابط بین افراد، گروه­ها و جامعه. برای نمونه، کار و کیمیس به این نکته اشاره کردند که افراد «بر اساس شرایطشان تامل و به وسیله‌ اعمالشان تغییر می‌کنند». آلویسون و ویلموت[[42]](#footnote-42) این‌گونه تشریح کردند:

«نظریه انتقادی به دنبال کشف، پرورش و ارتقای پتانسیل آگاهی انسان جهت تأمل انتقادی بر اینگونه اعمال ظالمانه است و در نتیجه گسترش دامنه­های اختیار و مسئولیت را تسهیل می­کند».

در کنار ابزارهای شناختی نقد تحلیلی و کاربرد نظریه انتقادی، روش‌های تفکر انتقادی از روانکاوی نشات می­گیرند و از «خوداندیشی انتقادی به‌مثابه‌ وسیله­ای برای آگاهی بخشیدن به آن تحریفات در فرآیندهای خودسازی بیماران که مانع از درک صحیح خود و اعمالشان می شود»، استفاده می­شود.

دلیل اصلی تشویق مدیران توسعه منابع انسانی به انجام تامل انتقادی در این است که مدیران در حال حاضر در جهان چقدر قدرتمند هستند و دلیل این قدرت به آموزش متداول و نسبتاً ضعیف توسعه منابع انسانی برمی­گردد. آلویسون و ویلموت (آ1992) معتقدند که مدیریت تاثیر عمده‌ای روی زندگی کارکنان سازمان، مشتریان‌شان و جامعه وسیع‌تر می‌گذارد، این موضوع همچنین زندگی نسل‌های آینده را به وسیله‌ تاثیر محیطی فرآیندهای سازمان دربر‌می‌گیرد.

**تشریح تامل انتقادی**

بدیهی است که دلایل منطقی برای انجام تامل انتقادی، امید طرفداران این امر به دگرگونی جامعه و دموکراتیک­تر و رهایی‌بخش‌تر کردن آن است. یک اقدام کلیدی برای دست یافتن به این مهم این است که افراد تحت آموزش از فشار و محدودیت زندگی‌شان آگاه شوند و برای بهتر شدن و تغییر اوضاع اقداماتی انجام دهند. این امر روشن است که تامل انتقادی از لحاظ کیفی با مفهوم تامل در نظریه یادگیری تجربی تفاوت دارد. در حالی که مفهوم «تامل» بر ارائه فوری جزئیاتی در مورد موضوع یا مسئله‌ای تاکید دارد، تامل انتقادی شامل تجزیه و تحلیل قدرت و کنترل و بررسی امور بدیهی است که موجب وقوع مسائل می­شوند. تامل انتقادی ناشی از تنش‌ها، تضادها، احساسات و مناسبات قدرتی است که قطعاً در زندگی مدیران وجود دارد. در صورتی که به این مناسبات به­عنوان ابزاری برای یادگیری مدیریت و سازمان‌دهی نگاه شود، تامل انتقادی به‌عنوان رویکردی آموزشی مطرح می­شود. مک‌لافلین و تورپ[[43]](#footnote-43) این طور استدلال می‌کنند که:

«طبق تجربه،‌ مدیرانی که از تامل انتقادی استفاده می‌کنند شناخت بسیار بهتری از خودشان و سازمان‌شان دارند. به‌خصوص اینکه می‌توانند از تقدم سیاست­های کلان و خرد و تاثیر قدرت روی تصمیم گرفتن و تصمیم نگرفتن، بدون «برانگیختن سوگیری­ها»، مطلع شوند».

از نظر ویلموت:

«زمانی که در یادگیری تامل انتقادی به کشمکش‌های میان دانشجویان و مربیان پرداخته می­شود، این امر زمینه‌ساز درک و احساس جنبه‌های «پنهان‌تر» زندگی سازمانی است».

از نگاه وینس[[44]](#footnote-44) تامل انتقادی به نقص موجود در یادگیری تاملی متداول می­پردازد که «بکارگیری مناسبات قدرت و احساس در فرآیندهای یادگیری» را نادیده می­گیرد.

ویلموت نقش تامل انتقادی در مدیریت انتقادی را این‌گونه تشریح کرده است:

«در یادگیری کنش انتقادی به نحوه‌ گردآوری و بکارگیری اندیشه‌های نسبتاً انتزاعی نظریه انتقادی در فرآیند درک و تغییر خط‌مشی‌های تعاملی و نهادی پرداخته می‌شود. با ادغام آموزشی که بر مدیریت به‌عنوان تجربه‌ای زنده تاکید دارد در نظریه‌ای که خرد متداول را زیر سوال می‌برد، می­توان مدیران را قادر ساخت تا «عادات تفکر انتقادی را ... که آنها را برای شهروندی مسئولیت­پذیر بودن و زندگی و شغلی از لحاظ اجتماعی و شخصی رضایت‌بخش داشتن آماده می‌کند» توسعه دهند».

گروهی از پژوهشگران این خوشبینی را از دو جهت نقد کرده‌اند؛ از نظر تئوری و با توجه به تجربه میدانی در زمینه طرح‌های یادگیری تامل انتقادی به‌خصوص در آموزش بزرگسالان. رینولدس (1998) تامل انتقادی را به طور مفصل بررسی کرده و سه تله یا مخاطره آن را تشریح کرده است. مخاطره اول عامل محرکی است که باعث می‌شود دانشجویان از انجام تامل انتقادی اجتناب کنند زیرا تامل انتقادی منجر به زیر سوال رفتن حرفه و وضعیت فعلی‌شان می‌شود. رید و آنتونی[[45]](#footnote-45) (1992) معتقدند مدیران این رویکرد را «نامربوط، غیرواقعی و غیرعملی» می‌دانند. جاکال[[46]](#footnote-46) (1998) بر این باور است که مدیران این امر را خلاف عرف اقداماتی می‌دانند که برای تطابق با ایدئولوژی­های فعلی سازمان باید انجام داد. رینولدس (1998) همچنین به این نکته اشاره کرد که نظریه تامل انتقادی ممکن است برای دانشجویان رشته مدیریت غیرقابل درک باشد. دومین خطری که رینولدس (1998) ذکر می‌کند احتمال این است که مدیران اندیشه‌های انتقادی را از نگاه فعلی‌شان و بدون موشکافی جدی فرض‌ها و ایدئولوژی­های بنیادین درک کنند. سومین خطر به پیامدهای اجتماعی و روانشناسی احتمالی نامطلوب برای افراد دخیل در تامل انتقادی مربوط می‌شود و رینولدس هشدار می‌دهد که:

«این خطر منجر به پریشانی ذهنی یا احساسی می‌شود و منشاء آشفتگی یا اختلال در خانه یا کار است. این خطر می­تواند هم وارد محیط کار – اگر بیماری مربوط به استرس را در نظر بگیریم – و هم وارد زندگی شخصی افراد ‌شود».

بروک‌فیلد[[47]](#footnote-47) (1994) تناقض حاصل از تامل انتقادی را «نقطه ضعف» این رویکرد خواند و رینولدس (1998) در مورد پیدایش تعارض‌های فرهنگی، مواجهه با‌ ورود مجدد مشکلات به محیط کار و احساس ناامیدی یا ناتوانی نسبت به آگاهی جدیدشان هشدار داد. آلویسون و ویلموت (1992) با بدبینی بسیار به این حقیقت اشاره کردند که:

«افزایش آگاهی زیست محیطی و آزادی و خلاقیت بیشتر در کار ­– نتایج حاصل از تغییرات نجات‌بخش– ممکن است منجر به ورشکستگی و بیکاری شود».

ویلموت (1997) ماهیت ذاتاً متعارض روابط اجتماعی سازمان‌ها را توصیف کرده است، در این گونه روابط مدیران هم مجریان سیستم‌های کنترلی هستند و هم قربانیان این سیستم‌ها. اگر تامل انتقادی باعث افزایش آگاهی در مورد نقص‌های جدی این سیستم‌ها و ارزش سازمان‌ها شود، افراد چگونه می­توانند به مدیرانی با تامل انتقادی ممتاز تبدیل شوند؟

**تامل انتقادی در عمل**

در این بخش، تامل‌ مربیان و دانشجویان در دوره تحصیلی کارشناسی ارشد مدیریت از منظر دیدگاه انتقادی توسعه منابع انسانی بررسی و تجربیات ملموس حاصل از پیاده­سازی این رویکرد ارزیابی می­شود.

شاهد این امر بودیم که این دوره تحصیلی تاثیر فراوانی بر شرکت‌کنندگان آن دارد؛ تاثیری فراتر از پیش‌بینی‌هایمان. دانشجویان در گفتگوی‌شان با ما عباراتی همچون «آگاه شده‌ام» و «تغییر یافته‌ام» را به کار بردند، با این حال می‌دانستیم که این دوره تحصیلی، تجربه احساسی نیز برای بسیاری از افراد داشته است. در این بخش به دنبال یافتن پاسخی برای دو سوال هستیم. سوال اول، مدیران چگونه می‌توانند با تناقض حاصل از تامل انتقادی کنار بیایند؟ سوال دوم، در صورت شروع فرآیند تامل انتقادی و در صورت آزاردهنده بودن و «غیرقابل مدیریت» کردن پیامدهای این رویکرد، مربیان دوره تحصیلی چه مسئولیت‌هایی دارند؟

این دوره تحصیلی در حقیقت دوره تحصیلی سه ساله تحصیلات تکمیلی/پسا تجربه برنامه توسعه مدیریت است که در پایان آن گواهی تحصیلات تکمیلی( کارشناسی ارشد یا دکترا)، مدرک تحصیلات تکمیلی رشته مطالعات مدیریت و مدرک کارشناسی ارشد رشته توسعه سازمان و یادگیری مدیریت اعطا می‌شود. این حوزه‌های تحصیلی بر مبنای استانداردهای مدیریت خارجی به‌خصوص استانداردهای انجمن دانشکده‌های کسب­وکار انگلیس هستند. اگرچه برای آموزش در کل این دوره رویکرد یادگیری عملی اتخاذ می‌شود، با این حال تعداد کمی از افراد مدافع این امر هستند، دانشجویان در این دوره دو سوم وقت خود را صرف کار گروهی در یک مجموعه‌ یادگیری عملی[[48]](#footnote-48) خاص 6 الی 9 نفره با کمک مربی می‌کنند. مجموعه‌ یادگیری عملی خاص تعدادی از عملکردها را برای دوره ی تحصیلی انجام می دهد؛ این مجموعه‌ها در رابطه با موضوعاتی همچون سرمایه‌گذاری، بازاریابی و مدیریت منابع انسانی فعالیت گروهی انجام می‌دهند؛ این مجموعه‌ها باعث خلق جامعه‌ای می‌شوند که افراد می‌توانند در آن به تبادل تجربه‌های کاری بپردازند؛ این مجموعه‌ها منبعی برای حمایت از کار فردی و محلی برای یادگیری تجربی کار گروهی هستند. بنابراین این رویکرد آموزشی مبتنی بر تجربیات، احساسات و تعاملات دانشجویان است.

از مطالعات موردی از قبل نوشته شده استفاده نمی‌شوند و آزمون‌ها نقش کمتری دارند (10 درصد در مدرک و صفر درصد در کارشناسی ارشد). یادگیری تأملی از طریق انجام تکالیف مبتنی بر مسائل جاری سازمانی که منتخب دانشجو است، حاصل می‌شود. این موضوعات معضل‌های سازمانی یا مشکلات با راهکارهای فنی آماده نیستند بلکه به گفته‌ی شون (1983) «وضعیت‌هایی» بارز، متغیر، ناپایدار، پیچیده و در تضاد با ارزشها هستند. یادگیری مهارت مدیریت و توسعه ظرفیت مدیریت به طور تجربی از طریق کار در چنین «وضعیت‌هایی» حاصل می‌شود.

در بسیاری از تکالیف از دانشجویان خواسته می‌شود که علاوه بر نشان دادن یادگیری محتوا درسی (برای مثال، رفتار سازمانی، الگوهای مدیریت عملکرد و غیره) در مورد مسائلی که در حین انجام وظایف با آنها مواجه بوده‌اند، تامل کنند، برای نمونه چطور تصمیم گرفتند، در گروهشان چه اتفاقاتی افتاد، تعاملات راهبردی که در حین انجام پژوهش صورت گرفت کدام موارد بودند و یا اینکه چه احساسی داشتند. مجموعه یادگیری عملی به‌عنوان کانون یادگیری مناسبات سازمانی تلقی می‌شود و رینولدس و تریحان (2001) این امر را «کلاس‌ درسی به‌مثابه‌ی دنیای واقعی» دانسته‌اند. با توجه به جمعیت شهر بیرمنگام انگلیس، مجموعه یادگیری عملی کانون تنوع جنسیت، قومیت، سن و شغل است و در آن مسائل به وسیله‌ الگوهای مختلف موجود در سازمان‌ها و جامعه بررسی می‌شوند. دانشجویان ترغیب می‌شوند که از احساسات و تجربه‌های حاصل از ارزش و مناسبات قدرت درس بگیرند و در مورد آنها تامل کنند و بر اساس‌ آنها اقدام کنند.

در بسیاری از زمینه‌ها تامل، بخش جدایی‌ناپذیر یادگیری و رشد فردی است؛ از جمله یادگیری بزرگسال، تمرین تأملی کار‌محور و پژوهش کیفی. اصل کلیدی این دوره تحصیلی این است که در اثر تلفیق مجموعه‌های یادگیری عملی، تسهیل فرآیند و اقدام پژوهی، دانشجویان علاوه بر آشنایی با دیگران و مناسبات سازمانی، در مورد خودشان هم شناخت پیدا می‌کنند. این امر در مقطع کارشناسی ارشد جامع‌تر است به طوری که دانشجویان مقاله خوداندیشی انتقادی، که تاملی در باب سرگذشت‌شان است را در مورد پیشرفتشان می‌نویسند. دانشجویان ترغیب می­شوند که ویژگی‌های مهم و زمینه­های درونی خود را بشناسند و برخی از الگوهای‌ خود را کشف کنند. دانشجویان در این دوره بسته به رشته‌شان با مفاهیم انتقادی برگرفته از مباحثی همچون فمینیسم، ادبیات پسااستعماری، مارکسیسم، ساختارگرایی اجتماعی یا آموزش انتقادی آشنا می­شوند.

در این دوره تحصیلی سه فرضیه کلیدی در رابطه با یادگیری وجود دارد. فرضیه اول، ترغیب دانشجویان به آشنایی با نظریه‌های کاربردی‌، فرضیه دوم، تفکر انتقادی. کار و کیمیس گفته‌اند که اقدام پژوهی «فرآیند دقیقی برای رهایی مربیان از محدودیت‌های پنهان فرضیه، عادت، پیشینه، اجبار و ایدئولوژی است». فرضیه سوم، بر مبنای نظریه‌های باتیسون (1973) و بیلینکی و همکاران در رابطه با سطوح یادگیری (1986)، مربیان دانشجویان را تشویق به اهمیت دادن به تجربیات و دیدگاه‌هایشان می‌کنند؛ تا خودشان الگو بسازند و یا به عبارت دیگر بتوانند با تمرین، نظریه مطرح کنند.

به طور خلاصه بر این باور هستیم که در این دوره تحصیلی می‌توان یادگیری انتقادی و تامل را آموخت زیرا این دوره مبتنی بر اصول، فرآیند، پیش‌کنشگری و تامل در یادگیری عملی است.

**روش کار**

مطالب این پژوهش برگرفته از رویکرد قوم‌نگاری هستند که به موجب آن نویسندگان به‌عنوان نظاره‌گر شرکت­کننده­ها، روایت‌شان از وقایع و نقل‌قول‌های تحت‌الفظی‌ را ثبت کردند و این مستندات را در قالب مقالات تاملی دانشجویی جمع‌آوری کردند. این مفهوم‌سازی به شکل گفتگوی دو نفره‌ درآمد که به موجب آن دو نویسنده تجربیات و پژوهش‌هایشان را با هم به اشتراک گذاشتند و تفاسیر یکدیگر را نقد کردند و این روایت را پدید آوردند. از آنجا که مربیان با هر 3 یا 4 مجموعه یادگیری عملی به طور میانگین 4 الی 6 ساعت در هفته در طی نُه ماه تمرین می‌کردند، نویسندگان این امکان را داشتند که از منظر قوم‌نگاری در مورد این مسئله پژوهش کنند. زمینه پژوهش‌ مبتنی بر قوم‌نگاری است زیرا این پژوهش بر اساس جمع‌آوری روایت‌ها، مشاهده اقدامات و فرآیندها و تجزیه‌وتحلیل احساسات، افکار و معانی مردم در وضعیت‌های مختلف انجام شد. هامیرسلی و آتکینسون قوم‌نگاری را این طور تفسیر کرده‌اند:

«قوم‌نگاری یعنی اینکه فرد قوم‌نگار به طور آشکارا یا محرمانه برای مدت زمان طولانی زندگی روزانه مردم را زیر نظر بگیرد، ببیند چه اتفاقاتی رخ می‌دهد، توجه کند که چه چیزهایی گفته می‌شود، سوالاتی بپرسد – در حقیقت همه‌‌ی اطلاعات موجود را جمع‌آوری کند تا بتواند مسائل ذکر شده در این پژوهش را تبیین کند».

در مثال‌های زیر نگاه دانشجویان به تجربیات‌شان در زمینه تامل انتقادی، بر مبنای گفتگوها و ارزیابی مقالات‌شان در باب تامل انتقادی، تشریح شده است. در بحث بعدی، نقل‌قول‌ها در قالب مثال‌هایی برای روشن شدن مسئله یا مسائل تامل انتقادی به کار گرفته شده‌اند. در کنار نقل‌قول‌ها، تفسیر، تامل، بینش نظری و سوالاتی مطرح شد که درک نویسندگان را از موضوعات مطرح شده نشان داد. این موضوعات به دو بخش تقسیم می‌شوند:

1. تامل انتقادی و عواطف.

2. تناقض و جنبه‌های ناگفته تامل انتقادی.

**تامل انتقادی و عواطف**

در این بخش نقل‌قول‌های زیر این حقیقت را نشان می­دهند که انجام «تامل انتقادی» برای شرکت­کنندگان اغلب امری عاطفی، اضطراب‌آور و گاهی اوقات دردناک است. در این بخش، با تفسیر نقل‌قول‌ها، نحوه‌ تاثیر عواطف حاصل از تامل انتقادی روی فرآیند یادگیری بررسی می‌شود. تامل انتقادی به‌عنوان عرصه‌‌ای عاطفی باعث شناخت دقیق احساسات و عواطف فردی همچون عصبانیت، سردرگمی، آسیب‌پذیری، بلاتکلیفی، ترس، دلخوری، ناکامی یا صمیمیت می‌شود، همچنین این امکان را می‌دهد که نحوه‌ شکل‌گیری فرآیند و نتیجه تامل انتقادی از طریق عواطف بررسی شود. در تامل انتقادی باید از اعماق وجود بر عواطف افراد تاثیر گذاشت. بنا بر گزارش روبرت، لحن دانشجویان زیر حاکی از آن است که احساسات آنها در طول تامل انتقادی اغلب شدید و گاهی اوقات دردناک بوده است.

«در طی این دوره زمان‌هایی بود که در ذهنم وقایع از کنترلم خارج می‌شدند و راه فراری هم از این حالت وجود نداشت. سردرگمی به سرعت تبدیل به اضطراب و شک شد. این وضعیت اعتماد‌به‌نفسم را از بین برد. تبدیل به فردی محتاط، ناکارآمد و به ظاهر مرده‌ای شدم که با چیزی که منجر به این رفتار نامعمول شده مقابله نمی‌کند. غرق چرخه‌‌ شدیداً پرشتاب یادگیری بودم و حریصانه کتاب‌ها را مطالعه کردم تا به پایان یادگیری و مقصدی که وجود نداشت، برسم و از سر استیصال می‌خواستم آرمانی خیالی برای خودم پدید بیاورم. هرگز نظریه‌ها را بدون تامل و تفکر بسیار نمی‌پذیرفتم. فعالیت‌هایم آسیب­پذیر و در معرض اتهام وحشتناک فقدان دانش بودند. هر چه بیشتر یاد می‌گرفتم احساس می‌کردم دانش اندکی دارم. نمی‌توانستم نسبت به آن چیزی که داشت برایم رخ می‌داد بی‌تفاوت باشم و با سردرگمی و بی‌نظمی که مانع یادگیری بود و باعث پریشانی عاطفی‌ام شده بود، کنار بیایم. بنابراین سکوت کردم. اگرچه با گذشت زمان، تجربۀ تامل انتقادی بصیرتم را به‌شدت افزایش داد. شروع به زیر سوال بردن مفروضات مربوط به فرآیندی کردم که قبلاً آن را بررسی نکرده بودم، این امر فوق‌العاده هیجان‌انگیز، ناامیدکننده و فروتنانه بود. این شرایط حاد را به‌مثابه‌ مکاشفه زودرس در نظر گرفتم. این امر در اطرافم و دردناک‌تر اینکه توسط خودم صورت گرفت و من حتی متوجه آن نشدم. امروز صدای بسیار متفاوتی در سرم می‌پیچد. این صدا لطیف‌تر و کمتر تند است و بیشتر سکوت می‌کند زیرا با فروتنی و فهم بیشتر گوش می‌دهد. دیگر به دنبال یافتن پاسخ سوالات در کتاب‌ها نیست، بلکه در درون خودش به دنبال پاسخ است».

داستان روبرت نمونه‌ای از چگونگی اختلال در تامل انتقادی در اثر ترس و اضطراب است. روانکاوهای سازمانی به این نکته اشاره کردند که احساس ترس ناخودآگاه بر امنیت و عزت نفس تاثیر می‌گذارد که اینها سبب ایجاد رفتار و واکنش‌های عاطفی در افراد می‌شوند، به طوری که از لحاظ اهداف فعالیت منطقی به نظر نمی‌رسد.

در پژوهش‌ها و رویه‌های مربوط به تامل انتقادی نیز ابراز ترس نادیده گرفته شده است. فولوپ و ریفکین[[49]](#footnote-49) (1997) معتقدند برخی از ترس‌هایی که افراد تجربه می‌کنند و برای دیگران بازگو می‌کنند، یادگیری جمعی را تحت تاثیر قرار می­دهد، برخی از آنها مانع از یادگیری می­شوند و برخی هم تاثیر ترکیبی یا اندکی دارند. روبرت بر این باور است که درنتیجه ترس‌اش درس مهمی را آموخته است «علم هیچ‌کس کامل نیست و کندوکاو زمان‌بر است».

«در نتیجه تامل انتقادی از طریق شناخت بیشتر رفتارم و نیروهای موثر بر آن، به درک بهتری از خودم رسیده­ام».

شاین[[50]](#footnote-50) (1992) موضوع ترس را از جهت حفظ ظاهر و تاثیرش روی تامل در سازمان‌ها بررسی کرده است. اشنایدر[[51]](#footnote-51) (1997) معتقد است که احساس ترس محدودیت‌های درونی را آشکار می‌کند و در مورد اختلال، سردرگمی و خودآگاهی درد‌ناکی که در واکنش به چنین ترسی می‌تواند منجر به سکوت شود، صحبت کرد. روبرت بر این باور است که علی‌رغم وجود چنین ترس‌هایی، برطرف کردن آنها مهم است.

«با این اضطراب مقابله کردم و دست از تلاش برنداشتم، هر چه بیشتر مقابله کنید، به طور منطقی، سریع‌تر و ساده‌تر یاد خواهید گرفت. کم‌کم این سردرگمی و ترس را به‌مثابه‌ عنصر فیزیکی و طبیعی و دوست و نه دشمن دانستم که بخشی از وجود من بود و شبیه به یک شبح بود به جای سایه. در چنین شرایطی متوجه شدم که علاوه بر یادگیری، دارم پرورش هم پیدا می‌کنم».

در روایت بالا تناقض آشکاری وجود دارد، از آن جهت که این شرکت کننده آشفته و نگاهش مختل و دچار شک و اضطراب بود. اگرچه در بخش‌های مختلف این روایت آثاری از رنج و خوشی در کنار هم وجود دارد. در کنار شک و ترس، آثاری از سرخوشی، یادگیری و احساس توانمندی نیز بود. این امر همسو با باورهای تیلور (1986) و میزورو[[52]](#footnote-52) (1981) است، مبنی بر اینکه حس ازخودبیگانگی، سردرگمی و تقلا وجود دارد و اینها برای تغییر ضروری هستند. از نظر ما، تناقض به‌صورت ناگهانی به ذهن خطور نمی‌کند و از طریق روش­های مختلفی حاصل می‌شود که در بندهای زیر به آن پرداخته شده است.

**تناقض و جنبه‌های ناگفتۀ تامل انتقادی**

بسیاری از شرکت­کنندگان گفتند که فرآیند تامل انتقادی باعث ایجاد تغییرات گسترده می­شود و آنها را وادار می­کند که در مورد اینکه «که بودند و یا اینکه در طول زندگی‌شان چه کردند» تجدید نظر کنند. این مقاله در باب تامل انتقادی موثر بود و در آن به تنش‌ها و تضادهای فعلی پرداخته شد. شرکت­کنندگان به این حقیقت اشاره کردند که به نکات جدیدی در رابطه با خودشان، افراد دیگر و مدیریت پی ‌برده‌اند.

**در مقام مدیر بودن**

دانشجویان در مقاله‌های خود در باب تامل انتقادی به درک جدیدی از نقش‌ خود به‌عنوان مدیر اشاره کردند. سیاست‌ورزی امری غیرمتعارف نبود زیرا افراد به دنبال کنترل «ساده‌لوحی‌»شان، یافتن راه‌هایی برای تاثیرگذاری روی سازمان‌هایشان و شناسایی فوری نحوه‌ تغییرات سازمانی که موجب توقف رشد شخصی آنها شده بود یا با ارزش‌های آنها تطابق نداشت، بودند. این امر موجب تحقق اهداف رهایی‌بخش نویسندگانی همچون فای[[53]](#footnote-53) (1987) شد.

سیاست‌ورزی را به دو طریق می‌توان توصیف کرد، اول از جنبه خارجی که در آن افراد از پیامدهای اجتماعی و سیاسی گسترده‌تر کارشان و کاربرد و اقدامات مدیریت می‌گویند؛ دوم از جنبه داخلی که در آن تمرکز افراد روی رابطه تعاملی بین خود و کار، انتظارات از مدیر و انتقاد از عوامل اجتماعی-سیاسی که باعث محدود شدن ادراک و انتخاب می‌شوند، است.

**پیامدهای اجتماعی و سیاسی مدیر بودن**

تامل انتقادی برای گروهی از مدیران سیاست‌ورز، فهم جدیدی از مناسبات سازمانی، آشنایی با انواع سیاست‌های سازمانی، رسیدن به «دیدگاه انتقادی‌تر در مورد چارچوب هدفمندی که ما مطابق آن عمل می‌کنیم» و دیدگاه مدیریتی «در رابطه با اهمیت نابرابری‌های ساختاری جامعه» به ارمغان آورده است. شخص دیگری مدرک کارشناسی ارشد را نقد کرد، با این استدلال که در اکثر دوره‌های دانشکده بازرگانی «هرگز در مورد آزمودن اهداف یا فلسفه‌های زیربنایی مدیریت پرسش نمی‌شود، همه‌ چیز در چارچوب گفتمان کارآمدی مدیریت خلاصه می‌شود ... من معتقدم که مدیریت تعامل کل «خود» با جهانی اجتماعی و سیاسی است».

از نگاه سایر افراد، سیاست‌ورزی بیشتر جنبه آگاهی از قدرت‌ خود در مقابل دیگران در محیط کار و احساس مسئولیت در برابر وظایف داشت؛ برای مثال، «من درباره اینکه چگونه نابرابری­ها و تفاوت­های قدرت در جامعه می­تواند در سازمان­ها منعکس شود، تامل کردم و نقش مدیران در تداوم این نابرابری­ها را بررسی کردم». مدیر نسبتاً ارشد دیگری گفت: «البته یک سانتی‌متر پیشروی در حوزه سازمانی بهتر از رشد یک متری همراه با پرداخت هزینه‌های مربوط به کارکنان است».

با این حال نگرانی‌هایی در زمینه قدرت تامل انتقادی مطرح شد که همسو با صحبت‌های بروکفیلد (1994) در مورد نقطه ضعف تامل انتقادی بود. گروهی از دانشجویان گمان کردند که جهل سعادتمندانه می‌تواند بر روشنگری بی‌اثر ارجحیت داشته باشد زیرا «این احتمال وجود دارد که در صورت خوب نبودن اوضاع نیز نارضایتی و درماندگی پدید‌ آید» و افراد قادر به ایجاد تغییر در وضعیت خود نیستند. دانشجویی بر این باور است که تامل انتقادی موجب شد که سوالاتی برایش پیش بیاید ولی پاسخی برای این سوالات نداشت.

موضوع دیگری که تعدادی از شرکت­کنندگان مطرح کردند احتمال اختلاف‌نظر بین یک کارمند تازه سیاسی شده و سازمانی بود که خواهان تطابق کارکنان با هنجارهای فرهنگی‌ است. مقصود این دسته از دانشجویان این بود که کارمندان به‌دنبال مدیرانی سرخورده، آشفته یا مطالبه‌گر نیستند و مدیری که به طور نامناسبی و شاید از روی بی‌تجربگی با کارمندانش برخورد کند، با پیامدهای مخربی مواجه خواهد شد.

**نتیجه‌گیری از تامل‌ها**

به دلیل قدرت پیش­بینی نشده طرح تامل انتقادی‌، این پروژه تحقیقاتی را انجام دادیم. این امر را بسیار مثبت پنداشتیم، با این حال ما را به این فکر واداشت که اگر چیزی خارج از کنترل و احتمالاً خطرناک بروز پیدا کند، سوالات زیادی که در این فصل بررسی شده­اند را ایجاد می­کند.

سوال اول اینکه، مدیران چگونه با تناقض ناشی از تامل انتقادی کنار می‌آیند؟ اینکه شرکت­کنندگان دوره‌ دچار تناقض شده‌اند، حقیقت داشت اما برداشت ما این است که این امر نتیجه قطعی تامل انتقادی و بدون شک تجربه­ای منفی است. آیا ممکن است ترس مربیان از قرار گرفتن در میان عواطف آزاد شرکت­کنندگان به نگرانی برای محافظت از آنان در برابر احساسات مخرب تبدیل شده باشد؟

به نظر ما، تفسیر کردن این مفهوم به سه شکل مختلف مفیدتر است: «بازتعریف یا تایید»، زیرا دانشجویان تفسیرهای جدیدی انجام دادند و با درس گرفتن از شکست­ها و تجارب قبلی، خود را بازیابی کردند؛ «رهایی‌بخشی» که در آن مکاشفات و دیدگاه‌های دگرگون شده، حس ایجاد افق گسترده و اعتمادبه­نفس را افزایش داده است، حتی اگر این فرآیند دردناک بوده باشد؛ و «ناهماهنگی حل­نشده» که در آن آگاهی جدید از تنش‌ها و تضادها زمینه‌ساز اقدامات جدید نشده است. در این طرح، مورد سوم یعنی ناهماهنگی حل­نشده گسترده نبود. این امر به این خاطر است که محتوای انتقادی در برخی از جنبه­های زندگی دانشجویان این دوره عجین شده است؛ جنبه­هایی نظیر محل زندگی‌شان، وجود تنش‌های قبلی همچون بین ارزش‌ها و کار، بین خواسته‌های خانوادگی و کاری یا تضادهای بین تصورات و ادراک از خود. علی‌رغم اینکه شماری از دانشجویان سیاست‌ورزی کردند، به گفته سایر صاحب‌نظران (رینولدس، ب1998) هیچ مشکلی برای ورود مجدد و حس عجز یا ناتوانی وجود نداشت. گمان کردیم که رویکرد یکپارچه در این دوره مهم است، به طوری که در حالی که دانشجویان ممکن است نسبت به ارزش‌ها و مناسبات سازمان‌های خود یا اقدامات مدیریتی انتقاد کنند، به طور همزمان یاد می­گرفتند که چگونه می­توانند از طریق پایان‌نامه اقدام پژوهی و پروژه مشاوره گروهی خود برای ایجاد تغییرات اقدام کنند. شاید بتوان گفت که این امر آنها را قادر ساخت تا اقداماتی انجام دهند که به تعبیر مییرسون و اسکولی[[54]](#footnote-54) «تلاش فراوان به منظور داشتن عملکردی از لحاظ حرفه‌ای مناسب و از جنبه شخصی و سیاسی معتبر می­باشد».

تجربه به ما نشان می­دهد که امید به اینکه تامل انتقادی می­تواند رهایی­بخش باشد، نابجا نیست؛ زیرا شرکت­کنندگان دوره‌ اظهار داشتند که شخصیت‌شان دگرگون و نگرش اجتماعی و سیاسی‌شان به‌روز شده است. اینکه رهایی‌بخشی چه مقدار فرد را هماهنگ با خط‌مشی‌های محیط کار می‌کند پرسشی است که باید توضیحات بیشتری درباره‌ آن داده شود.

همچنین معتقدیم گمانه‌‌زنی‌های نظری در مورد خطرات تامل انتقادی در باب مدیریت، که در بالا ذکر شد، بیش از حد بدبینانه هستند. هیچ یک از دانشجویانی که در دایره این پژوهش بودند از شرکت در این طرح یا از انجام تامل انتقادی ابراز پشیمانی نکردند، حتی افرادی که در طی این فرآیند ناآرام بودند یا اینکه در پایان دوره همچنان دچار ناهماهنگی و تناقض بودند. اگرچه ممکن است از تصور یک غول کنترل نشده که در نتیجه تامل انتقادی از چراغ جادو بیرون می­آید، احساس ناخوشایندی داشته باشیم، این امر همسو با اندیشه‌های میزورو در باب دگرگونی نگرش و در حقیقت «شخصیتی جدید و بروز بی‌دردسر آن است. با این حال مدتی زمان لازم است تا بتوانیم احساس یکپارچگی بین چنین یادگیری و تعاملات واقعی با جهان ایجاد کنیم».

می­توان استدلال کرد که حتی یک خطر کوچک مانند عدم تعادل یک فرد یا رفتار نامناسب مدیر با کارمند برای توجیه به پایبندی به رویکردهای آموزش و یادگیری غیرانتقادی کافی است. با این حال ما می­توانیم با این باور که «عدم اطمینان و تغییر همیشه ناخوشایند هستند» مقابله کنیم، همچنان که ارزش­ها و باورهای غیراصولی را حفظ می­کنیم. اگر فکر کنیم که بینش و درک خودمان، سازمان­ها و جامعه بهتر از جهل سعادتمندانه است و بر این باور باشیم که چیزی مثبت و قدرتمند برای ارائه داریم، شاید توجیه اخلاقی نداشته باشد. ممکن است از نظر اخلاقی خودداری از آن اشتباه باشد؟

این امر به منزله‌ نادیده گرفتن احتمال پیامدهای شدیداً منفی روانی یا اجتماعی برای مدیرانی که تامل انتقادی دارند، نیست، این امر به سوال دومی که در این مقاله مطرح شده مربوط است؛ مربیان این دوره در صورت پیاده­سازی فرآیند تامل انتقادی و در صورت آزاردهنده و غیرقابل مدیریت بودن احتمالی پیامدهای چنین رویکردی چه مسئولیت‌هایی دارند؟ نمی‌خواهیم راهکار ارائه کنیم اما برخی از موضوعات را مهم می‌دانیم، از جمله اهمیت بنیادین تسهیل مجموعه یادگیری عملی، انعطاف مربیان و انتخاب آگاهانه دانشجویان.

یادگیری فرآیندی اجتماعی و فردی است. بروکفیلد (1994) گفته است که باید به دانشجویان به­عنوان یک جامعه همسالان حمایت‌کننده بها داده شود و به این نکته پی بردیم که مجموعه یادگیری عملی به‌عنوان پایگاه یادگیری و محلی برای گفتگو و سرچشمه حمایت عاطفی اهمیت زیادی دارد. تشکیل و تسهیل مجموعه‌های یادگیری عملی تاثیر بسزایی دارد و این امر مستلزم در اختیار داشتن مربیان ماهری با مهارت‌های کار گروهی و درک خوب از مناسبات اجتماعی گروه‌های مختلف است.

طبق تجربه،‌ مربیان می‌توانند بر زندگی دانشجویان‌ تاثیر بگذارند و این امر نشان‌دهنده‌ مسئولیتی است که در قبال پرسش‌گری در مورد مقاصد، انگیزه‌ها و خط‌مشی‌هایمان داریم تا بتوانیم تامل‌ کنیم. مربیان باید برای بروز احساسات و تعارض آماده و از نیازها و انگیزه‌هایشان مطلع باشند و احتمالاً از آنها اجتناب کنند. همچنین باید در رابطه با ارجحیت دیدگاه‌هایمان فروتن باشیم تا بتوانیم به اصول تامل انتقادی همچون فعالیت مردم­سالارانه و کشف ریشه‌های فرضیه‌هایمان، عمل کنیم.

با رویکرد تامل انتقادی، در مورد «مشتریانی که تصور می­کنند که به اختیار خودشان خرید می­کنند» صحبت کردیم. علی‌رغم تلاش‌های بسیارمان برای ارتقای مواد درسی این دوره، دانشجویان این پژوهش عموماً تجربه بسیار متفاوتی نسبت به انتظارات اولیه خود داشتند. رویکرد انتقادی معمولاً تعجب‌برانگیز و با شوک بزرگی همراه بود، اما نتیجه پذیرفته می‌شد. از آنجا که به نظر دلایل منطقی نجات‌بخش و شاید عملی برای انتقادی بودن وجود دارد، اگر افراد در مقابل آن مقاومت کنند یا این افراد مستعد نتایج شدیداً منفی باشند، نحوه ارتباط‌ ما و توجیه تامل انتقادی پیامدهایی دارد. آیا باید در تشریح محتویات مواد درسی این دوره صریح‌تر باشیم؟ آیا این امر موجب تضعیف قدرت آن نمی‌شود؟ البته باید به دانشجویان امکان تامل انتقادی نکردن را بدهیم. اینها سوالاتی هستند که پاسخ قطعی برایشان نداریم ولی آنها را بررسی می‌کنیم.

**پیامدها**

در گفتگوهای بالا دیدگاه‌های مختلف در مورد خوداندیشی انتقادی و چالش‌های آن در زمینه آموزش و اجرای توسعه منابع انسانی را بررسی کردیم. در جریان این بحث‌ها به شماری از پیامدها پی برده شد.

اول اینکه تامل انتقادی باعث می‌شود دانشجویان دچار دیدگاه‌های انتقادی بشوند تا بین تجربه‌های یادگیری و کاریشان پیوند ایجاد شود و در نتیجه خط‌مشی‌های بین‌فردی و سازمانی را بفهمند و تغییر دهند.

دوم اینکه در مباحثه‌های نظری بالا به ماهیت بارز خوداندیشی انتقادی و جایگاهش در فعالیت حرفه‌ای آموزش و اجرای توسعه منابع انسانی اشاره شده است. افراد می‌توانند به کمک تامل انتقادی در حوزه توسعه منابع انسانی نیز فرآیندهای اجتماعی و سیاسی جاری در محل ‌کار را بررسی کنند. در حین تامل انتقادی به موضوعات اجتماعی، سیاسی و اخلاقی پرداخته می‌شود و بنابر اعتقاد رید و آنتونی، ماهیت هر سازمانی مبتنی بر این مسائل است. این امر مهم است که در آموزش و عملکرد سازمانی با دغدغه‌های فعلی در ابزارگرایی مقابله و راهکارهایی برای تمرکز بر جنبه‌های اخلاقی، سیاسی و فرهنگی توسعه منابع انسانی ارائه شود.

مدرسان و کارشناسان توسعه منابع انسانی حق انتخاب و مسئولیت دارند که رویکردهای تامل انتقادی را اتخاذ کنند. از آنجا که کیمیس بر این باور است که:

«در تامل کردن، تلویحاً یا صریحاً انتخاب می‌کنیم که چه چیزی را بدیهی بدانیم و چه چیزی را در رابطه بین افکار و عمل خود و نظم اجتماعی که در آن زندگی می‌کنیم مشکل‌ساز بدانیم. در تامل کردن، این اختیار را داریم که آیا مطابق با الگوهای ارتباط، تصمیم‌گیری و عمل جامعه فکر و اقدام کنیم یا اینکه باید در این برهه تاریخی به نیابت از ارتباطات منطقی‌تر، تصمیم‌گیری‌های دقیق‌تر و اقدامات انسانی و اجتماعی کامل­تر داشته باشیم».

**منابع**

Alvesson, M. and Willmott, H. (eds) (1992a) *Critical Management Studies*, London: Sage.

Alvesson, M. and Willmott, H. (1992b) ‘On the idea of emancipation in management and organisation studies’*, Academy of Management Review*, 17, 3: 432–64.

Alvesson, M. and Willmott, H. (1996*) Making Sense of Management*, London: Sage.

Argyris, C. and Schon, D. (1974*) Theories in Practice*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bateson, G. (1973) *Steps Towards an Ecology of the Mind*, London: Paladin.

Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Golderger, N. R. and Tarube, J. M. (1986) *Women’s Ways of Knowing: The Development of Self, Voice and Mind*, New York: Basic Books.

Blaxter, L., Hughes, C. and Tight, M. (2001) *How to Research*, Buckingham: Open University Press.

Brookfield, D. (1995) *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Brookfield, S. (1994) ‘Tales from the dark side: a phenomenology of adult critical reflection’, *International Journal of Lifelong Education*, 13, 3: 203–16.

Burgoyne, J. and Reynolds, M. (eds) (1997*) Management Learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice*, London: Sage.

Carr, W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*, London: Falmer Press.

Collins, M. (1991) *Adult Education as Vocation: A Critical Role for the Adult Educator in Today’s Society*, London: Routledge.

Fay, B. (1987) *Critical Social Science*, Cambridge: Polity Press.

Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*, Middlesex: Penguin.

Fulop and Rifkin (1997) ‘Representing fear in learning organisations’, *Management Learning*, 28, 1.

Garrison (1991) ‘Critical thinking and adult education: a conceptual model for developing critical thinking in adult learners’, *International Journal of Lifelong Learning*, 10, 4.

Giroux, H. A. (1981) *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Philadelphia, PA: Temple University Press.

Grey, C., Knights, D. and Willmott, H. (1996) ‘Is a critical pedagogy of management possible?’, in R. French and C. Grey (eds*) Rethinking Management Education,* London: Sage.

Habermas, J. (1972) *Knowledge and Human Interests*, London: Heinemann.

Hammersley, M. and Atkinson, P. (1995) *Ethnography Principles in Practice*, 2nd edn, London: Routledge.

Jackall, R. (1988) *The Moral Mazes: The World of Corporate Managers*, Oxford: OUP.

Jarvis, P. (1987) *Adult Learning in the Social Context*, London: Croom Helm.

Kemmis, S. (1985) ‘Action research and the politics of reflection’ in D. Boud, R. Keogh and D. Walker (eds) *Reflection: Turning Experience into Learning*, London: Kogan Page.

Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

McGill, I. and Weil, S. (1989) ‘Continuing the dialogue: new possibilities for experiential learning’, in S. Weil and I. McGill (eds) *Making Sense of Experiential Learning*, Buckingham: OUP.

McLaughlin and Thorpe (1993) ‘Action learning: the problems facing a challenge to traditional management education and development’, *British Journal of Management*, 4, 1.

Meyerson, D. E. and Scully, M. A. (1995) ‘Tempered radicalism and the politics of radicalism and change’, *Organization Science*, 6, 5, September–October: 325–42.

Mezirow, J. (1981) ‘A critical theory of adult learning and education’, *Adult Education*, 32: 3–24.

Nord, W. R. and Jermier, J. M. (1992) ‘Critical social science for managers? Promising and perverse possibilities’, in M. Alvesson and H. Willmott (eds) *Critical Management Studies*, London: Sage.

Porter, J. L., Muller, H. J. and Rehder, R. R. (1989) ‘The making of managers: an American perspective’, *Journal of General Management*, 14, 4: 62–76.

Reed, M. and Anthony, P. (1992) ‘Professionalizing management and managing professionalization: British managers in the 1980s’, *Journal of Management Studies*, 29, September: 591–613.

Reynolds, M. (1997) ‘Towards a critical pedagogy’, in J. Burgoyne and M. Reynolds (eds) *Management Learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice*, London: Sage.

Reynolds, M. (1998a) ‘Grasping the nettle: possibilities and pitfalls of a critical management pedagogy’, *British Journal of Management*, 10, 2: 171–84.

Reynolds, M. (1998b) ‘Reflection and critical reflection in management learning’, *Journal of Management Learning*, 29, 2: 183–200.

Reynolds, M. and Trehan, K. (2001) ‘Classroom as real world: propositions for a pedagogy of difference’, *Gender and Education*, 3, 4: 357–72.

Schein, E. (1992) *Process Consultation in Action*, Vol. 1, Reading, MA: Addison Wesley.

Schneider (1997) ‘Representing fear in learning organisations’, *Management Learning*, 28, 1.

Schon, D. (1983) *The Reflective Practitioner*, New York: Basic Books.

Summers, D. J., Beje, D. M. and Rosile, G. A. (1997) ‘Deconstructing the organisational behaviour test’, *Journal of Management Education*, 21: 343–60.

Taylor, M. (1986) ‘Learning for self-direction: the pattern of a transition process’, *Studies in Higher Education*, II, 1: 55–72.

Thompson, J. and McGivern, J. (1996) ‘Parody, process and practice perspectives for management education’, *Management Learning*, 27: 21–33.

Trehan, K. (2003) ‘ Who is not sleeping with whom: what’s not being talked about in HRD’, *International HRD Conference*, Toulouse.

Usher (1985) ‘Experiences in adult education’, *Journal of Philosophy of Education*, 26, 2.

Vince, R. (1996) ‘Experiential management education as the practice of change’, in R. French and C. Grey (eds) *Rethinking Management Education*, London: Sage.

Watson, T. (1994) *In Search of Management*, London: Routledge.

Watson, T. (1999) ‘Beyond managism: negotiated narratives and critical management education in practice’, *First International Conference on Critical Management Studies*, Univeristy of Manchester, 14–16 July.

Watson, Tony J. (2002) *Organising and Managing Work: Organisaional, Managerial and Strategic Behaviour in Theory and Practice*, Harlow: Financial Times/Prentice Hall.

Watson, T. and Harris, P. (1999) *The Emergent Manager*, London: Sage.

Willmott, H. (1997) ‘Critical management learning’, in M. Burgoyne and M. Reynolds (eds) *Management Learning*, London: Sage.

**فصل 3:**

ایده­هایی برای متخصصان انتقادی

**راس وینس[[55]](#footnote-55)**

مقدمه

در این فصل ایده‌ها و اقدامات مختلف متخصصان انتقادی مورد بحث قرار می‌گیرد. باید از همان ابتدا گوشزد شود که در مورد ویژگی­های فردی «متخصص انتقادی» صحبت نمی­شود. پیش از این در مورد متخصصان توسعه منابع انسانی و توانایی‌ها، رفتار، نقش و مسئولیت‌های او برای توسعه افراد و عملکرد، مطالب بسیاری گفته شده است. در مورد تکنیک‌ها، ابزارها و رویکردهایی که متخصص توسعه منابع انسانی می‌تواند برای توسعه، توانمندسازی و برانگیختن کارکنان استفاده کند، مطالب زیادی گفته شده است. در استفاده از اصطلاح متخصصان انتقادی، توسعه منابع انسانی می­تواند به عنوان یک تلاش جمعی در نظر گرفته شود، حتی در جایی که تنها یک فرد نقش ساده توسعه منابع انسانی را ایفا می­کند. تصویرسازی و عمل به توسعه منابع انسانی به عنوان یک تلاش جمعی باعث ایجاد انتقاد و تفکر عمیق در مورد رابطه بین توسعه منابع انسانی و سازماندهی می­شود. به این ترتیب توسعه منابع انسانی کمتر به عنوان ترکیبی از یک مسئولیت انفرادی و تکنیک حرفه­ای و بیشتر به عنوان بخش مهم «مذاکره جمعی» در مورد یادگیری و تغییر در نظر گرفته می­شود (واتسون، 2001).

دو نقد مرتبط با توسعه منابع انسانی وجود دارند که در سرتاسر فصل ذکر شده و بسط داده می­شوند (اگرچه در مورد آنها به طور قطعی نتیجه­گیری نمی­شود). به طور خلاصه، اولین نقد به تأکید تفکر توسعه منابع انسانی به دور از توسعه مؤثر و به سمت دانش موقت در یک زمینه سیاسی مربوط می­شود. دومین نقد دنباله روی اولی است و به نقش توسعه منابع انسانی در سازماندهی می­پردازد. توسعه منابع انسانی به معنای اجرای نیازهای توسعه­ای که در تصمیم­گیری­های راهبردی نهفته است، نیست، بلکه واسطه­ای است که یادگیری راهبردی از طریق آن صورت می­گیرد. متخصصان انتقادی گروه یا گروه‌هایی از افراد هستند که به یادگیری راهبردی توجه دارند. تا حدی هر دوی این مفاهیم (متخصصین انتقادی و یادگیری راهبردی) را می­توان از طریق تفکر در ایده­های مهمی که به متخصصان انتقادی انگیزه می­دهد، تعریف کرد. اولاً، این احتمال وجود دارد که متخصصان انتقادی توسعه منابع انسانی را به عنوان فرآیند مرکزی در مذاکره حول مباحث مربوط به یادگیری و ایجاد تغییر در سازمان­ها درک کرده و انجام دهند، فرآیندی که می­تواند بر سازماندهی تاثیر سیاسی بگذارد اما لزوما در نظر گرفته نمی­شود. متخصصان انتقادی ممکن است تعدادی از فرضیات مربوط به توسعه منابع انسانی را زیر سوال برند، اما آنها این امر را به عنوان ایجاد چالش برای توسعه منابع انسانی در عمل و همچنین تأثیری که می­تواند بر سازماندهی داشته باشد می­دانند. آنها توسعه منابع انسانی را ترویج خلاقیت و نوآوری می­دانند، اما پی می­برند که با انجام این کار، افراد را سازگار و محدودیت­هایی برای توانایی آنها در عمل ایجاد می­کنند. آنها درک مشترکی از محدودیت­هایی که توسعه منابع انسانی ناگزیر ایجاد می­کند دارند. در حال حاضر این محدودیت‌ها از طریق تمرکز بر توسعه افراد و برنامه‌ریزی منطقی از طریق تکیه بر محصولات و خدمات استاندارد شده، وسواس فکری نسبت به صلاحیت­ها و رهبری بدون خلاقیت توسط نهادهای حرفه‌ای ایجاد می‌شوند. توسعه منابع انسانی از نظر راهبردی ضعیف بوده و بر یادگیری و تغییر در افراد تاکید می­کند و تا حد زیادی سیاست سازماندهی گسترده­تر را که در آن توسعه منابع انسانی اثرگذار است، نادیده می گیرد. مدیران توسعه منابع انسانی از در نظر گرفتن پویایی­های مختلف احساسی، رابطه­ای و سیاسی که زیربنای یادگیری و تغییر هستند، اجتناب می­کنند. ترس‌ها و اضطراب‌هایی که همراه با یادگیری و تغییر ایجاد می­شوند، زیربنای ساخت حوزه توسعه منابع انسانی هستند. بنابراین سوالات مهمی که در اینجا مطرح می­شوند، عبارتند از: توسعه منابع انسانی چه کارکردی در سیستم­های سیاسی سازماندهی دارد؛ چگونه و چرا توسعه منابع انسانی مکانیسم­هایی را برای کنترل و دستکاری اعضای سازمان فراهم می­کند؛ ترس (یا سایر احساسات قدرتمند) چه نقشی در تعریف چگونگی انجام یا انجام نشدن توسعه منابع انسانی ایفا می­کند. نقش توسعه منابع انسانی در سازماندهی می­تواند بیان یک دستور کار مهم یا بحث در مورد آنچه که پرداختن به آن چالش­زا و خارج از کنترل است، باشد.

دوم، متخصصان انتقادی درک می‌کنند که واسطه‌های بین قدرت‌های مختلف در سازمان‌ها و در میانه انتظارات متضاد، تفسیر رویدادها و نتایج مطلوب هستند. سازماندهی نیز نهادینه کردن است. سازمان فرآیندی است که توسط تمایلات دوگانه برای ثبات و انسجام هدایت می‌شود و شامل تعیین مرزهای آنچه می‌تواند و نمی‌تواند به سازمان تعلق داشته باشد، می‌باشد. مرزهای احساسی شامل سیستم ارزش‌ها و قوانین سازمانی است که نشان­دهنده این است که جهت منسجمی وجود دارد که همه اعضا (ممکن است/باید) از آن پیروی کنند و به آن پایبند باشند. وجود مرزهای سیاسی سازمان شامل روابط قدرت موجود و همچنین مشروعیت برخی عقاید و رفتارها و نیز نامشروع بودن برخی دیگر است. بنابراین متخصصان انتقادی به دنبال این هستند که بدانند چگونه یک سازمان توانسته است انسجام پیدا کند و همچنین چگونه فرصت­هایی را پیدا کنند که مقاومت در برابر تغییر سازماندهی را به چالش بکشد. تلاش برای ایجاد تغییر ناگزیر به معنای بیان مواردی در مورد مدیریت و سازماندهی است که افراد سازمان مایل به شنیدن یا تصدیق آن نیستند.

سوم، متخصصان انتقادی تلاش می‌کنند تا شیوه‌های مختلفی را که در فرآیند‌های خاص یادگیری و رشد ظاهر می‌شوند، معنا کنند و تغییر دهند. بنابراین توسعه منابع انسانی در مورد ایجاد تغییری بحث می­کند که رخ خواهد داد، بدون اینکه کنترل شدیدی روی آن نیاز باشد. متخصصان انتقادی از تجارب‌ قبلی خود در مورد رهبری به این آگاهی رسیده­اند که فرآیند توسعه را نمی­توان کنترل کرد. در واقع رهبری بیشتر در مورد فراهم کردن شرایط و توانمند ساختن افراد برای به وجود آمدن تغییر است تا تلاش برای کنترل یک فرآیند پس از ایجاد آن. بنابراین آنها سعی می­کنند شرایط و مشکلات موجود در فرآیندها، عملکردها و نقش­ها از جمله نقش مدیر و رهبر را شناسایی کنند. به‌علاوه، متخصصان انتقادی می‌دانند که مفهوم قابلیت یا شایستگی همیشه کارکردی دوگانه از تعریف عملکرد مطلوب و محدودیت‌های عملکرد در یک سازمان ارائه می­دهد. شایستگی­ها هم فهرستی از مهارت­ها و رفتارهایی می­باشند که باید به آنها دست پیدا کرد و هم توصیفی از نحوه انطباق کارکنان را ارائه می­دهد. متخصصان انتقادی نقش توسعه منابع انسانی را به عنوان یک نقطه کانونی برای توسعه پروژه­ها و پیش­بینی­ها در یک سازمان، به عنوان فعالیتی که امکانات یادگیری را ایجاد می­کند و از این منظر می­تواند مورد انتقاد قرار گیرد و به عنوان فعالیتی در سازماندهی که به دنبال ایجاد راه­هایی برای تفکر و عمل کارکنان است، می­شناسند.

نکات کلیدی که بایستی در مورد توسعه منابع انسانی انتقادی در نظر گرفته شود عبارتند از:

1. توسعه منابع انسانی یک فرآیند محوری در مذاکرات مربوط به یادگیری و تغییر به ویژه در کشف آنچه که در عمل معنا می­شوند و به کار می­آیند، می­باشد. محققان انتقادی نقش مهمی در تحقق فرضیات مربوط به مشخص کردن توسعه منابع انسانی در شرایط سازمانی خاص دارند (همچنین سخنان و گفتمان­هایی که با این فرضیات همراه هستند).
2. محققان انتقادی واسطه بین روابط مختلف قدرت هستند؛ آنها اغلب در میان تقابل انتظارات، منافع و خواسته­ها (از بالا و پایین ساختار سازمانی) قرار دارند. چنین روابط قدرتی، ارتباط بین یادگیری و سازمان­دهی را ایجاد می­کنند. تجربه تلاش برای ایجاد توسعه منابع انسانی نشان داد که چگونه سازماندهی مانع فرآیند یادگیری می­شود یا آن را حذف می­کند و همچنین چگونه می­تواند منجر به رشد آن شود.
3. توسعه منابع انسانی ذاتاً حدس و گمان است، در مورد چیزی که ممکن است باشد. بنابراین متخصصان انتقادی بیشتر نگران ایجاد فرصت­هایی برای سازماندهی دانش و توسعه هستند تا تلاش برای کنترل تاثیر توسعه در یک سازمان. علاوه بر این آنچه که به عنوان خلاق و توانمند در نظر گرفته می­شود، احتمالاً به انطباق و کنترل نیز مرتبط است. این دیدگاه دارای پیامدهایی برای عملکرد فرآیندهای سازماندهی نظیر رهبری و تفکر است.

ایده‌های این فصل محصول بحث‌های یک جامعه موقت متشکل از ده نفر از دانشگاهیان و متخصصان است. این جامعه از متخصصان انتقادی، گروهی کوتاه مدت و دو روزه بود که با تمرکز بر «عملکرد آینده توسعه منابع انسانی» تشکیل شد. تمام بحث‌های این جامعه ضبط و رونویسی شدند و در جاهایی منتشر شد که ممکن است بتواند بر اشاعه بیشتر حوزه توسعه منابع انسانی تأثیر بگذارد. علاوه بر این فصل، بخش­هایی از این مباحث در مجله بین‌المللی توسعه منابع انسانی[[56]](#footnote-56) منتشر شده است (وینس، 2003). این مباحث همچنین بخشی از یک پروژه گسترده­تر (وینس، 2004) هستند. با گذشت زمان باید دید که نظرات و ایده‌هایی که در اینجا مطرح می‌شوند تا چه اندازه به تغییر تفکر در مورد توسعه منابع انسانی کمک می­کنند و چه تاثیری بر روی عمل و اجرای توسعه منابع انسانی دارند.

مابقی این فصل در پنج بخش سازماندهی شده­اند که عبارتند از:

* تعاریف و فرضیات توسعه منابع انسانی
* چرا توسعه منابع انسانی نیاز به تغییر دارد؟
* دانش مفید برای متخصصان انتقادی
* تأملات بیشتر در مورد نقش توسعه منابع انسانی
* متخصصان انتقادی و توسعه منابع انسانی – بررسی یک واقعیت.

**تعاریف و مفروضات توسعه منابع انسانی**

هیچ روش واحد یا مشخصی برای درک یا اجرای توسعه منابع انسانی وجود ندارد. اکثر تعاریف توسعه منابع انسانی تعاریف کاربردی هستند که ناشی از تجربه تلاش برای اجرای توسعه منابع انسانی می­باشند. تعاریف توسعه منابع انسانی می­توانند متناسب با ادراکات و دیدگاه­های روزمره در مورد چگونگی اجرای توسعه منابع انسانی تغییر کنند. این جنبه از تعریف در واقع بیانگر آن چیزی است که متخصصان توسعه منابع انسانی انجام می‌دهند. این تعریف ممکن است شامل تغییر سازمان، ایجاد یک محیط کار مشترک، ایجاد تفاوت در عملکرد، توسعه قابلیت‌های اصلی، مداخلات، جایابی سیستم­ها و مشارکت در طراحی و توسعه سازمان باشد. اینکه چرا متخصصان توسعه منابع انسانی این کار را انجام می‌دهند با عملکرد توسعه منابع انسانی در سازمان­ها مرتبط است که شامل ساختاربندی، پاسخ­گویی به موازین کسب­وکار، اطلاع­رسانی و ایجاد «ارزش افزوده[[57]](#footnote-57)» است. بنابراین موضوع اصلی تغییر است. با این حال میل به تغییر با پیچیدگی تلاش برای ایجاد تغییر همراه است.

بخشی از نقش متخصصان انتقادی در رابطه با توسعه منابع انسانی، بیان یک دستور کار انتقادی است، به طوری که در این دستور کار مباحث نادیده گرفته شده سازمان­ها بررسی شود – تاثیر احساسات و سیاست بر عملکرد توسعه منابع انسانی. عملکرد توسعه منابع انسانی از آنجا که تاثیر احساسات و سیاست را در تلاش­های استراتژیک برای یادگیری و تغییر نشان می‌دهد، اهمیت پیدا می‌کند. بدون در نظر گرفتن پویایی‌های احساسی، رابطه­ای و سیاسی مختلفی که زیربنای یادگیری و تغییر در بسترهای سازمانی خاص است، بعید است تغییر ایجاد شود. با تلاش­هایی که در جهت یادگیری، تغییر زیربناها و آگاهی از انتخاب­ها به نام توسعه منابع انسانی انجام می­شود، ترس و اضطراب همراه می‌شود. من نمی­گویم که افراد باید از ترس­ها و اضطراب­های خود آگاه باشند؛ من در مورد خودآگاهی صحبت نمی­کنم. من می­گویم که مهم است که گروه­ها و جوامع داخلی تلاش کنند تا بفهمند چگونه ترس­ها و اضطراب­ها (یا سایر احساسات) می­توانند بر «روش­های انجام کارها» نقش داشته باشند. متخصصان توسعه منابع انسانی بایستی در مورد فرآیندهای انجام کارها یا محدودیت­های موجود تامل کنند.

علاوه بر احساسات، سیاست نیز در حوزه توسعه منابع انسانی وجود دارد. دانش در حوزه توسعه منابع انسانی به معنای آگاهی از وجود علایق مختلفی است که متخصصان توسعه منابع انسانی از طریق سلسله مراتب با آن روبرو هستند. در واقع متخصصان توسعه منابع انسانی واسطه‌ بین منافع قدرت‌های مختلف در سازمان­ها هستند. معمولاً از متخصصان توسعه منابع انسانی انتظار می­رود که فرآیندهایی را ایجاد کنند که افکار عمومی را فاش کند و همینطور آنها را دعوت به همراهی و مشارکت در تغییر کند و زمانی که مقاومت و ناامیدی وجود دارد با آن مقابله کند. متخصصان انتقادی می‌خواهند از تاثیر احتمالی روابط قدرت بر فرآیندهای سازمانی یادگیری و تغییر مطلع باشند. روشن شدن این امر به فهم امکانات و محدودیت­های تغییر در بسترهای سازمانی خاص کمک کرده و نقش سیاست در توسعه منابع انسانی را نیز بیان می­کند.

علاوه بر تامل در سیاست، سیاست تامل[[58]](#footnote-58) نیز می­تواند مطرح شود. تامل همیشه نمی­تواند ایده خوبی باشد زیرا ممکن است تصمیمات استراتژیک مدیران را که زمان زیادی را صرف آنها کرده­اند، تضعیف کند. این مورد باید بیشتر مورد توجه متخصصان انتقادی باشد. این ایده که تامل کار یک فرد متخصص است، باید تغییر کند. تامل یک فرآیند توسعه نیافته است که می­تواند اطلاعاتی در مورد یادگیری و تغییر سازمان ارائه کند. به عنوان مثال کار مبتنی بر پروژه که از ضرورت‌های کسب­وکار ناشی می‌شود، با هدف استفاده از ترکیب­های متنوعی از دانش افراد برای یافتن راه­حل­های خلاقانه برای موضوعات مهم درون سازمان است. علی­رغم تاثیرگذاری چنین پروژه­هایی بر روی موضوعات کلیدی، غالبا در مورد اینکه مداخله پروژه چگونه سیستم سازمانی را تغییر می­دهد یا تقویت می­کند و اینکه آیا دانش تولید شده می­تواند به طور مفید در سراسر مرزهای داخلی و خارجی سازمان منتقل شود، تامل کمی وجود دارد. بخش زیادی از دانش ایجاد شده استفاده نمی­شود.

مسئله دیگری که در تعریف توسعه منابع انسانی تاثیر دارد، تفاوت میان آموزش، توسعه مدیریت و توسعه سازمان است. توسعه منابع انسانی در سازمان­ها می­تواند دارای سلسله مراتبی ضمنی باشد؛ به این صورت که برنامه­های آموزشی توسط مربیان در یک سطح، برنامه‌های افزایش مهارت در سطح دیگر و مداخله مشاوره و توسعه سازمان در سطوح دیگر قرار بگیرند. به طور کلی تمرکز حوزه توسعه منابع انسانی بر توسعه سازمان است که یک بخش جدایی­ناپذیر از تجارت و سازماندهی مداخلات با هدف کمک به پیشرفت تجارت می‌باشد. در برخی سازمان­ها حوزه توسعه منابع انسانی به عنوان توسعه سازمان دیده می­شود. در سازمان‌های دیگر آموزش، توسعه مدیریت و توسعه سازمان با هم در نظر گرفته می­شوند‌. حال سوالی که مطرح می‌شود این است که چه کسی دقیقا نقش توسعه منابع انسانی را در سازمان ایفا می­کند؟ آیا توسعه منابع انسانی وظیفه­ای است که باید توسط متخصصان آموزش دیده انجام شود یا اینکه هر فردی باید نقش خود را با این وظیفه عجین کند؟ چگونه توسعه منابع انسانی با ساختارهای ضمنی و صریح مدیریت و سازماندهی ارتباط دارد؟ توسعه منابع انسانی در عمل به چه معناست و چرا شیوه­های توسعه بایستی تغییر کنند؟

**نیاز به تغییر در حوزه توسعه منابع انسانی**

در حال حاضر عملکرد توسعه منابع انسانی در بریتانیا ریشه در ارائه خدمات و محصولات استاندارد دارد که توسط شایستگی­ها هدایت شده، توسط ارگان­های حرفه‌ای تعریف شده و بر پیش‌بینی و سازگاری تمرکز دارد. سازمان­های زیادی وجود دارند که رویکرد آنها به توسعه منابع انسانی این است که کارکنان به صورت مکانیکی یادگیری داشته باشند و فقط تعداد کمی از مدل­های توسعه استفاده می­شوند و تاثیر ماندگاری دارند (سه مورد برتر عبارتند از چرخه آموزش[[59]](#footnote-59)، نردبان ارزیابی کرک­پاتریک[[60]](#footnote-60) و چرخه یادگیری کولب[[61]](#footnote-61)). استانداردهای فعلی آموزش به اندازه کافی استراتژیک نیستند و در رابطه با توسعه سازمان به ویژه در برقراری ارتباط بین توسعه مدیریت کارکنان و عملکرد شغلی ضعیف هستند. سطوح ارشدی در حوزه توسعه منابع انسانی و تعهد مداوم نسبت به این حوزه وجود ندارد. تمرکز توسعه منابع انسانی بر توسعه افراد در تیم­های سازمانی است و اغلب چنین توسعه­ای جدا از فشارهای اجتماعی، سیاسی، احساسی و اقتصادی بر کسب­وکار انجام می­شود. در واقع حوزه توسعه منابع انسانی ناتوانی خود را در برابر تغییر نشان داده است. رویکردهای تغییر مدیریت که بر اساس برنامه­ریزی عقلانی و توسعه کارکنان بنا شده­اند، اغلب نتوانستند تاثیر مطلوبی بر سازماندهی فرآیندها، روش­ها و استراتژی­ها ایجاد کنند. این موارد در واقع نشان می­دهد برنامه­های تغییر بیش از آنکه موفقیت داشته باشد، به شکست منجر شده است.

در حال حاضر حوزه توسعه منابع انسانی ناشی از نیاز به پاسخگویی در برابر مجموعه کمی از تقاضای بازار است. اگر حوزه توسعه منابع انسانی همین راه را در پیش داشته باشد، نمی­توان به تغییر سازمانی کمک کرد. آموزش کارکنان تنها برای پاسخ­گویی به نیاز بازار کمک­کننده نیست؛ البته این آموزش­ها به توسعه مهارت‌ها و دانش کارکنان کمک می­کند، اعتماد به نفس آنها را تقویت می‌کند و موجب بهبود توانایی­های آنها می‌شود. اما از این نظر که تنها بر یادگیری و تغییر افراد تاکید دارد و بسترهای وسیع­تر را که بر توسعه منابع انسانی تاثیر دارند، نادیده می­گیرد، کمک­کننده نیست. حوزه توسعه منابع انسانی بایستی نقش متفاوتی در سازمان­دهی به خود بگیرد. حوزه توسعه منابع انسانی یک مداخله در سیستم سیاسی، یک عمل مدیریتی و رهبری است، با تمام مسائلی که برای حوزه مدیریت و رهبری وجود دارد.

در حال حاضر نیاز به توسعه منابع انسانی برای ساختن خود به صورت انتقادی، به­عنوان بخش جدایی­ناپذیر از تلاش­های مداوم برای تغییر وجود دارد. توسعه منابع انسانی باید رویکردهایی برای تولید و سازمان­دهی دانش ارائه کند و موضوعاتی را مطرح نماید که از طریق آن بتواند دانش ایجاد شده را به اشتراک بگذارد. توسعه منابع انسانی در سازمان تنها یک وظیفه نیست، بلکه مسئولیت پشتیبانی از ارتباطات بیرونی سازمان (مانند زنجیره­های تامین و شبکه­ها) در بسترهای وسیع­تری که شامل ذینفعان، جوامع و مشتریان است، نیز دارد. سازمان­دهی در حال حاضر بیشتر از این که به دنبال تغییر شکل و عدم پایداری باشد، دارای ثبات و انسجام است و عملکرد متخصصان توسعه منابع انسانی در نهایت منعکس­کننده همین امر خواهد بود. توسعه منابع انسانی می‌تواند به ایجاد طرح­ها و توسعه­ها برای کسب­وکارهای آینده کمک کند؛ این بدان معنی است که بر نحوه اجتناب از تغییر و برنامه­ریزی، رویکردها و اشکال مختلف رهبری مورد نیاز و مشاوره برای توسعه سازمان تمرکز دارد. در واقع حوزه توسعه منابع انسانی بر اجرا، توسعه ظرفیت اجرا، تولید اعتبار برای اقدامات اجرایی و کار با دیگران تمرکز دارد. متخصصان توسعه منابع انسانی بایستی در سازمان در کنار افرادی که انحصار استفاده از منابع و قدرت را دارند، سهم بسزایی داشته باشند.

**دانش مفید برای متخصصان توسعه منابع انسانی**

زمانی که سازمان­دهی انجام می‌شود، کارکنان موارد را محکم و باثبات تلقی می‌کنند و سازمان نیز به دنبال اطمینان است. این اطمینان به سازمان کمک می­کند تا روابط را ترسیم کند، معانی را مدیریت کند و   
پیچیدگی­های ایجاد شده در تعاملات را دریابد. چالش پیش رو این است که وابستگی به این طرح‌ها و برنامه‌های خاص سازماندهی، حل شوند. این طرح­ها که مانند نیروهای نهادینه سازمان را ایجاد می‌کنند، تغییر را مشکل‌تر می‌کنند. معمولاً تغییر این گونه تلقی می­شود که تضمین­کننده ثبات باشد؛ به این معنا که هر چیزی را تغییر می­دهیم، به این دلیل که طرح و برنامه اصلی ثابت بماند. چنین نیروهایی مشخص­کننده این هستند که در سازمان چه چیزی بر برنامه اصلی تاثیرگذار است. این همچنین بدان معناست که در فضای پیچیده و غیر قابل درک جهانی­سازی، ناپیوستگی، تغییر سیاست و مداخلات مداوم، برخی از اعضای سازمان بایستی برای ایجاد تغییر تلاش کنند. بنابراین نقش متخصصان انتقادی پیچیده و در عین حال جالب است. بدین معنا که چگونه سازمان به راه‌هایی دست یابد که فرصت­هایی را برای تغییر ایجاد کند و تمایل به مقاومت در برابر تغییر را به چالش بکشد و همچنین فرآیندهایی را که می‌تواند موجب توسعه و تحول سازمانی شود شناسایی کند. با توجه به احساسات و سیاستی که هرگونه تلاش برای ایجاد تغییر را احاطه کرده است، متخصصان انتقادی هم به عنوان یکی از نقش­هایشان و هم به عنوان یک ضرورت سازمانی باید در مورد تغییر رهبری فکر کنند.

تلاش برای تغییر رهبری (برای مثال تغییر رهبری فردی به رهبری جمعی) که می‌تواند جالب و در عین حال اضطراب­برانگیز باشد، بدین معناست که نقش‌های رهبر توانایی این را دارند که خطرات را کاهش دهند، راه‌های موجود برای انجام کار را به چالش بکشند و شیوه‌ها، رویکردها و راه‌حل­های جدید را پیدا کنند. بنابراین متخصصان انتقادی در میان کارکنان استراتژیک و عملیاتی، منافع و کارکردهای رقابتی، برنامه‌ها و تفسیرهای مختلف تغییر، سازمان­دهی را بایستی انجام دهند و خطرات سیاسی را بپذیرند. با توجه به دشواری این جنبه از سازماندهی، دور از انتظار نیست که حوزه توسعه منابع انسانی تمایل به نهادینه کردن خود در قالب آموزش و توسعه فردی داشته باشد. به دلیل سیاست­هایی که در سازماندهی ضروری است، متخصصان انتقادی بایستی بدانند که زمان و مکانی برای طرح عقایدشان وجود دارد. متخصصان انتقادی خود را در میان پویایی مداوم تجربیات در سطوح مختلف سلسله مراتب سازمانی قرار می‌دهند. نقش آنها هم ایجاد هوش (به معنی کسب اطلاعات و دانش از افرادی که دارای ارزش سیاسی هستند) برای مافوق­شان و هم کمک به شنیده شدن صداهای مرئوسان است. تلاش برای ایجاد هوش و صدا به معنای قرار گرفتن در میانه یک موضوع سیاسی است.

ابزارها و تکنیک­هایی که در این نقش لازم هستند نیز اهمیت دارند. این تکنیک­ها در حوزه توسعه منابع انسانی مشخص و روشن نیستند. در واقع این سوال که «چگونه این کار را انجام می­دهید؟» مفید نیست، زیرا موفقیت یا عدم موفقیت مداخلات توسعه بیشتر به این بستگی دارد که چرا این کار را انجام می­دهید، به همراه چه کسی انجام می­دهید، احساس آنها نسبت به شما چیست، چه چیزی را بیان می­کنید و شما در مورد آنها چه احساسی دارید که هیچ کدام از این موارد با تکنیک ارتباط ندارند. تکنیک­ها می­توانند به منظور ساده­سازی موقعیت­های پیچیده به کار آیند؛ در نتیجه احساسات، روابط و دانش را که می‌توانند موجب یادگیری و تغییر شوند، تضعیف می­کنند. آنچه که متخصصان انتقادی به آن پی برده­اند این است که یادگیری و توسعه در مورد آنچه شناخته شده یا حتی قابل شناخت است، کمتر صورت گرفته و بیشتر این امر در مورد آنچه قابل کشف است، دیده می­شود. در انجام توسعه منابع انسانی خطری که وجود دارد این است که متخصصان بایستی برای ایجاد تغییر به طور جمعی با هم درگیر شوند و تلاش کنند این مورد محقق شود. با این حال باید توجه داشت که توجه به نظرات افرادی که به طور معمول نادیده گرفته می‌شوند و دادن اطلاعات به افرادی که معمولا آنها را دریافت نمی­کنند و یا در واقع آن اطلاعات را نخواسته­اند امری نیست که بتوان آن را برنامه‌ریزی کرد. این همان چیزی است که می­تواند مشکل­آفرین شود.

**تاملات بیشتر در مورد نقش توسعه منابع انسانی**

مداخله متناقض است زیرا هم متضمن وقوع فعالیتی هدفمند برای ایجاد تغییر است و هم موقعیتی را ترسیم می­کند که هیچ ایده یا دستور کار مشخصی در آن وجود ندارد. این تناقض از این جهت دارای اهمیت است که توسعه منابع انسانی را به یک جنبه ضروری و جدایی­ناپذیر سازماندهی تبدیل می­کند. متخصصان انتقادی این باور را دارند که دانشی که ما نداریم به اندازه دانشی که داریم مهم است. عدم آگاهی یک راهبرد توسعه منابع انسانی است، عدم آگاهی تاکید می­کند که کارهایی که در گذشته انجام داده‌ایم و دانش و تجربه قبلی حاصل از آن ممکن است به همان اندازه که می­تواند کمک­ کند، مانع ایجاد کند. همچنین ممکن است ما مطابق دانسته­های خود صحبت کنیم زیرا گاهی اوقات صحبت کردن در سازمان­ها خطرناک است. افراد در مورد احساسات و روابط قدرتی که مشخصه سازمان هستند، بیشتر از آن چیزی که لازم است، می­دانند. بنابراین دانشی که معمولاً از آن اجتناب می‌شود، به اندازه دانش رایج میان کارکنان سازمان قدرتمند است. متخصصان انتقادی از مسئله­ای که در نتیجه پویایی مستمر و رقابتی که بین تلاش برای ثبات و تلاش برای تغییر به وجود می­آید، آگاه هستند.

به طور معمول متخصصان انتقادی باید از اجرای آنچه می‌دانند خودداری کنند و گاهی اوقات مجبورند ندانستن را به ‌عنوان راهبردی برای تحقق اهداف اعلام کنند. این مهارت ندانستن هم برای متخصصان انتقادی و هم برای گروه‌ها و افرادی که با آنها کار می‌کنند، دردسرساز است. هدف این مهارت تضعیف نقش تسهیل­گر (متخصص) و در نتیجه تمام انتظارات، وابستگی­ها و محدودیت­های ضد توسعه­ای است که این نقش را همراهی می کنند. تشویق «انبوه انتقادی» از بیان تجربه و دانش با این امید است که این امر آنچه را که برای حمایت و تشویق یادگیری و تغییر لازم است تولید کند.

افراد حوزه توسعه منابع انسانی در سازمان‌ها این ایده را دنبال می‌کنند که «در توسعه منابع انسانی راه‌حل را دارند»؛ ایده اشتباهی که ممکن است در ابتدا توسط یک متخصص توسعه منابع انسانی آغاز شده باشد. متخصصان به علت اینکه نمی‌خواهند بی‌کفایت یا بی‌فایده به نظر برسند، به نحوی از خود در برابر احساس احمق بودن، اینکه ظاهرا چیزی نمی‌دانند، انجام ندادن آنچه می‌خواهند یا اینکه ارزشی برای پول قائل نیستند، محافظت می­کنند. با این حال، این بدان معنی است که متخصصان انتقادی در موقعیت منحصر به فردی برای ایجاد قدرت و اقتدار در سازمان­ها هستند. این همان قدرتی است که اغلب مدیران ارشد به آن نیاز دارند اما یا آن را ندارند یا از آن اجتناب می­کنند یا به ندرت آن را می­خواهند. این قدرت از تجربه و درک پیچیدگی و چرخه ای بودن نقش توسعه در سازمان­ها ناشی می­شود.

در حالی که متخصصان انتقادی از ابزارها و تکنیک­های تحلیلی که از یادگیری و تغییر پشتیبانی می­کنند، آگاه هستند، اما از طرف دیگر می­دانند که این ابزارها و تکنیک­ها نیستند که بیشترین تفاوت را بین اعضای سازمان ایجاد می­کنند. این از تجربه ناشی می‌شود، تجربه‌ای که موقعیت سکوت یا اظهار نظر را مشخص و ترس از بر عهده گرفتن مسئولیت را دور می­کند. اهمیت در داشتن راه­حل نیست، بلکه توانایی تامل در تجربه به گونه­ای که بتوان آن را دگرگون ساخت، اهمیت دارد. متخصصان انتقادی علاقه‌ای به تلاش‌ برای بازآفرینی فرآیندهای سازمان‌دهی که به طور معمول رخ می‌دهند، مانند جوامع تجربی، روابط مربیگری و الگوهای غیررسمی مربیگری، ندارند. کمتر پیش می­آید که سازماندهی که به طور طبیعی، تصادفی یا به دلیل موقعیت یا متغیرهای خاصی رخ می­دهد، بتواند به عنوان یک تکنیک بازسازی شود.

تفاوت بین برنامه‌های تغییر که انجام می‌شوند اما به نتیجه نمی­رسند، اغلب به کیفیت روابط مربوط می‌شود تا تکنیک‌های مورد استفاده. با این حال چنین روابطی نیز بخشی از احساسات و سیاست­هایی هستند که از طریق مداخله به وجود می­آیند. متخصصان انتقادی می­کوشند به فرآیندهای تغییر در سازمان­ها کمک کنند، به ویژه در سازمان­هایی که هم به دنبال ایجاد تغییر هستند و هم از آن ترس دارند. گزینه­های زیادی موجود نیست. گزینه­های زیادی وجود دارد که در صورت پذیرش، مورد موافقت دیگران قرار نمی‌گیرند. این بخشی از نقش متخصصان انتقادی است که اینگونه مسائل و موقعیت­های دشوار را مدیریت کنند. آنها می­توانند با طرح سوالات چالشی، بیشتر به احساسات و سیاست‌هایی بپردازند که با یادگیری و تغییر مرتبط باشند. متخصصان انتقادی باید فشارهای دوگانه ایمنی و ریسک را کنترل کنند و فرآیندها و «فضاهایی» را ایجاد کنند که در آنها خطرات شخصی و سیاسی که زیربنای توسعه هستند، پذیرفته شوند. چند مسئله وجود دارد. توسعه منابع انسانی به جای ایجاد فضای بیشتر به پر کردن فضاهای موجود می­پردازد، محیط­های یادگیری همیشه دارای اضطراب هستند، آنچه که ایمن به نظر می­رسد، اما ایمن نیست و اغلب از بحث عمومی و باز اجتناب می­شود. ایجاد فضاهای یادگیری با ریسک همراه است، این ریسک بیشتر متوجه افرادی است که ایجاد این فضا را بر عهده می­گیرند. ایجاد محیط‌های یادگیری که عاری از اضطراب و ریسک باشد، این خطر را ایجاد می‌کند که آنها را نامعلوم یا خودخواهانه جلوه دهد. ممکن است شرکت‌کنندگان از آن راضی باشند، اما سازمان را تغییر نمی‌دهند.

توسعه منابع انسانی بر اساس تلاش برای ابداع سیستم‌ها و فرآیندها و منطقی‌سازی چرایی انجام آن، می‌تواند جایز باشد. بنابراین تاکید توسعه منابع انسانی باید بر یادگیری باشد، نه تجویز و در حالی که نقطه شروع ممکن است برای بسیاری از سازمان­ها یکسان باشد، مسیر آنها بسیار متفاوت است. توسعه منابع انسانی باید از شایستگی­های تجویز شده هم در رابطه با حرفه توسعه منابع انسانی و هم در رابطه با مدیران و رهبرانی که متخصصان در خدمت آنها هستند، دوری کند. با توجه به دوری از شایستگی­های تجویز شده برای افراد، متخصصان انتقادی نیز ایده «خوب» یا «بهترین» در عمل را کنار می­گذارند، زیرا عمل همیشه در زمینه­های مختلف سازمانی یا بین سازمانی ایجاد می­شود. توسعه منابع انسانی زمانی تقلیل‌پذیر است که به دنبال تعریف عملی باشد که در یک زمینه کار می‌کند ولی آن را در زمینه متفاوت دیگری اعمال کند. بنابراین بخشی از نقش توسعه منابع انسانی کمک به اختراع مجدد چرخه عمل جهت ایجاد نوآوری است. متخصصان انتقادی این ایده را دارند که تغییرات را می­توان در پایین ترین سطح سازمان تعیین کرد، جایی که عدم تمرکز و دموکراسی وجود دارد. رهبری چنین تغییر سیاسی می­تواند چالش­زا و نیازمند شناخت درستی از روابط مهم قدرت، اینکه سیاست چیست و چگونه می­توان با آن سیاست­ها کار کرد باشد. چنین رهبری بیشتر به دنبال فراهم کردن شرایط برای ایجاد فرآیند است تا تلاش برای کنترل یک فرآیند پس از ایجاد آن. نتیجه این ایده، تمایل به ایجاد فرآیندها و رویه­هایی برای تفکر و کنش جمعی یا عمومی (به جای تفکر و کنش فردی) است. متخصصان انتقادی مسئول ایجاد دیدگاه­ها و رویکردهای جدید در مورد تفکر خواهند بود.

متخصصان انتقادی و توسعه منابع انسانی؛ بررسی یک واقعیت

در این فصل نظرات مختلفی در مورد توسعه منابع انسانی از افرادی که در این حوزه مسئولیت داشته­اند، بیان می­شود. ممکن است این نظرات برای متخصصان انتقادی غیر عملی، فرضی و یا دیدگاه اقلیت باشد. ممکن است ایده‌های مطرح‌شده در اینجا برای بسیاری از متخصصان کاملاً مغایر با ایده­هایشان باشد، تعداد کمی از متخصصان به توسعه منابع انسانی به این شکل پیچیده نگاه می‌کنند و آن را تنها متمرکز بر رویه­های مربوط به توسعه موثر در سازمان‌ها می‌دانند و اینکه افراد چقدر در توسعه فرایندها مشارکت دارند. این مورد مطمئنا با فرض اصلی توسعه منابع انسانی مطابقت دارد؛ توسعه هدف و حق همه افراد است، توسعه منابع انسانی از توسعه همه افراد در سازمان حمایت می­کند و به دنبال گسترش دسترسی به فرصت­های یادگیری برای همه افراد می­باشد.

این ایده که کسانی که به توسعه منابع انسانی علاقه­مند هستند به عنوان «متخصصان انتقادی» که وظیفه آنها توام کردن انتقاد و یادگیری است، تلقی شوند، اشتباه است زیرا این ایده تمرکز اصلی حوزه توسعه منابع انسانی را نادیده می­گیرد. در نهایت توسعه منابع انسانی شامل بسیاری از فعالیت­های توسعه اساسی و بسیار مهم مانند آموزش بهداشت و ایمنی است که اغلب در قانون مورد توجه است. انجام فعالیت­های توسعه­ در مقیاس کافی دارای اهمیت است. فعالیت اصلی توسعه منابع انسانی دسترسی به بخش عمده­ای از کارکنان، به ویژه کارکنان پشتیبانی یا صفی است که تفاوت زیادی در نحوه ارائه خدمات ایجاد می­کنند. شاید در این فصل به اندازه کافی در مورد آموزش پایه از نوعی که در واقع به گسترده­ترین جمعیت افراد کمک کند اشاره نشده باشد. در واقع بایستی اشاره کرد که آموزش پایه بخشی از «زنجیره ارزش» کلی است.

ممکن است که وظیفه توسعه منابع انسانی درگیر شدن با روابط قدرت بدست آمده از طریق سازماندهی برای ریسک کردن، برای هدایت رویکردهای جمعی به تفکر و رهبری، برای حمایت از دموکراسی یا برای درگیر شدن با پارادوکس درون سازمانی که مدیران هم می­خواهند یادگیری و تغییر داشته باشند و هم نمی­خواهند، نباشد. تصور اینکه توسعه منابع انسانی چنین نقشی داشته باشد غیر واقعی است، به خصوص بدون اینکه به اندازه کافی برای قبول این ریسک­ها دستمزد بگیرد. ممکن است اکثر متخصصان به دنبال ایده‌ها یا راه‌های جدیدی نباشند که از طریق آنها توسعه منابع انسانی بتواند تأثیرگذاری بیشتری داشته باشد، بلکه به دنبال ایجاد راه­حل­هایی خوب برای پیش بردن جلسه آموزشی بعدی خود هستند. تصور متخصصان انتقادی شاید بیش از حد آرمان­گرایانه باشد، به‌ویژه زمانی که این آگاهی وجود دارد که عملکرد توسعه منابع انسانی تغییر چندانی نسبت به تاکید فعلی آن نخواهد داشت.

لازم نیست همه مسائل و پیچیدگی‌های بحث‌های مختلفی که در این فصل مطرح شدند را از نظر ایده­های مدنظر متخصصان انتقادی بررسی و مقایسه کنیم. ارزش پایان دادن به انتقاد دقیقا در این است که همه این فرضیات، افکار و سؤالات را باز می­گذارد. این یک اقدام چالش­برانگیز است که ممکن است باعث ایجاد نظرات و ایده­های مخالف بسیاری در مورد نقش متخصصان توسعه منابع انسانی شود. فرضیه­های مختلفی در مورد اینکه توسعه منابع انسانی چیست و چرا توسعه منابع انسانی یک فعالیت مهم است و همچنین نگرانی در مورد فرآیندها و اقدامات مرتبط با توسعه منابع انسانی وجود دارد. ایده‌هایی که برای متخصصان انتقادی ارائه شد، بیانگر این است که توسعه منابع انسانی فرآیندی اساسی در سازمان‌دهی برای آینده است، زیرا دغدغه‌های اصلی آن یادگیری و تغییر است. بنابراین توسعه منابع انسانی پیامدهایی برای آینده رفتار، ساختار و سازماندهی در سازمان‌ها و حوزه‌های سازمانی دارد. توسعه منابع انسانی را می­توان به عنوان تجربه­ای در حال تکامل، به عنوان فعالیتی که زمینه­ساز انتقاد به منظور ایجاد امکانات برای یادگیری است، به عنوان تلاشی برای ایجاد تشکیلات و سازماندهی که به دنبال ایجاد راه­هایی برای تفکر و عمل است و به موازات مشکلات و مسائل اجتناب­ناپذیری را شکل می­دهد، توصیف کرد.

سپاسگزاری

از جان بورگوین، هدر چیشولم، فیلیپ لنز، مایک پدلر، جولی ریدر، مایکل رینولدز، جان استیونز، کایرن ترهان و ژان وودال[[62]](#footnote-62) برای مشارکت‌شان در بحث‌های این فصل، قدردانی می­شود.

**منابع**

Palmer, I. and Hardy, C. (2000) *Thinking about Management*, London: Sage.

Reynolds, M. and Vince, R. (eds) (2004) *Organizing Reflection*, London: Ashgate.

Vince, R. (2003) ‘The future practice of HRD’, *Human Resource Development International*, 6, 4: 559–63.

Vince, R. (2004) *Rethinking Strategic Learning*, London: Routledge.

Watson, T. J. (2001) ‘Beyond managism: negotiated narratives and critical management  
education in practice’, *British Journal of Management*, 12, 4: 385–96.

**فصل 4: انتقادی شدن**

**آیا یادگیری مدیریت انتقادی می‌تواند مدیران انتقادی پرورش دهد؟**

کلر ریگ[[63]](#footnote-63)

**مقدمه**

بسیاری از کارشناسان «کسب‌وکار مدیریت و توسعۀ منابع انسانی» معتقدند که داشتن نقشی که صرفا مهارت­محور می­باشد، با چالش روبه­رو است؛ علت این چالش این است که در این رویکرد ارتقا مهارت‌های فردی و پرورش توانمندی‌های سازمانی جهت ادامۀ فعالیت به روش­هایی انجام می­شود که برای بشر و محیط‌زیست تبعات جدی دارد. رسوایی‌های شرکتی نظیر انرون[[64]](#footnote-64)، آرتور اندرسن[[65]](#footnote-65)، ورلدکام[[66]](#footnote-66)، ایم‌کلون سیستمز[[67]](#footnote-67) و فروش نادرست بیمه‌نامۀ عمر[[68]](#footnote-68) سبب جلب توجه به اخلاق مدیریت و انگیزه گرفتن بیشتر کسانی شده است که در حمایت از گنجاندن ملاحظات اجتماعی و محیطی کسب‌وکار در آموزش و توسعه مدیریت سخن می‌گویند. این مورد به­ویژه در حوزۀ یادگیری مدیریت انتقادی که پر از مفروضات درباره تحول از یادگیری فردی به سمت تغییر در شیوه مدیریتی است، بیشتر به چشم می­خورد. اما پرسش مهم این است که آیا یادگیری مدیریت انتقادی به تفاوت در شیوۀ مدیریت می‌انجامد؟ آیا واقعاً به شیوۀ مدیریت انتقادی منجر می‌شود؟ اهداف متون یادگیری مدیریت انتقادی مسلماً منوط به پاسخ این پرسش است، اما پژوهش‌های تجربی مکتوب کمی در خصوص این موضوع و گزارشات کمی پیرامون نتایج یادگیری مدیریت انتقادی بر سبک مدیریت شرکت‌کنندگان وجود دارد. موارد مکتوب موجود در مورد تجربۀ یادگیری انتقادی حاصل پژوهش بر روی شرکت‌کنندگان در طول برنامۀ آموزشی آنها است و در نتیجه بر تأثیرات این آموزش‌ها روی افراد تمرکز دارند نه روی مجموعه‌های سازمانی.

در این فصل به مقایسه تأثیرات یادگیری مدیریت انتقادی و مدیریت مهارت‌محور بر شیوۀ عمل مدیران در محل کار می­پردازیم. این مطالعه نشان می‌دهد دیدگاه گفتمانی حول یادگیری، مدیریت و سازمان‌دهی چگونه امکان بررسی نحوۀ مدیریت و انجام امور مدیران را فراهم می­سازد. این موضوع هم به‌عنوان راهی برای یادگیری گفتمان جدید و هم جهت ارائۀ رویکردی روش‌شناختی برای مطالعۀ تأثیر یادگیری رسمی بر شیوۀ مدیریت با پژوهش در فرایندهای خرد مدیریت از طریق تعاملات اجتماعی روزمرۀ کارکنان شرکت در حین انجام کارشان به‌وسیلۀ تحلیل گفتمان بررسی می‌شود.

**نگاه گفتمانی به مدیریت و سازمان**

در شکل 4.1 خلاصۀ چارچوب مفهومی مورد استفاده در مطالعۀ گزارش‌شده در این فصل نشان داده شده است که در آن مفهوم گفتمان برای نگاه فرایندی به سازمان، مدیریت، پرورش مدیران و یادگیری نقش محوری دارد.

نگاه گفتمانی

نمای شبکه‌ای سازمان

مدیریت

یادگیری

پرورش مدیران

مواجهه با منابع و شیوه‌های گفتمانی جدید

معرفی گفتمان‌های مدیریتی

گفتگو، متن، و عمل

تحلیل گفتمان

مطالعۀ سازمان‌ها و مدیریت

***شکل 4.1* نگاه گفتمانی به مدیریت، سازمان‌دهی و یادگیری**

چارچوب مفهومی این پژوهش بر پایۀ مفهوم گفتمان است که به چهار صورت به کار گرفته شده است. اول، با در نظر گرفتن نگاه شبکه‌ای به سازمان‌ها، «گفتگو» برای مفهوم­سازی سازمان ضروری می­باشد. به‌عنوان دومین کاربرد گفتمان، گفتگو به­عنوان بخش جدایی­ناپذیر از فرآیند مدیریت تلقی می­شود. سوم، یادگیری راهکاری برای مواجهه با گفتمان جدید در نظر گرفته می­شود، و چهارم، یادگیری مدیریت انتقادی به عنوان گفتمان مدیریتی خاص تلقی می­شود که گفتمان‌های مدیریت کارکردگرا و مهارت‌محور را به چالش می‌کشد و با آنها تفاوت دارد.

هرچند گفتمان اغلب صرفاً به گفتگوی کلامی، یا به متن نوشتاری و گفتاری اشاره دارد، در این مطالعه با اتخاذ یک برداشت کلی، گفتمان در معنای وسیع‌تر به‌عنوان شیوه‌های گفتمانی نه فقط زبان، بلکه با در نظر گرفتن ایده‌ها و فلسفه‌ها تعریف شده است. در صورت تلقی گفتمان به این صورت، شیوه‌های گفتمانی «علاوه بر توصیف چیزها، آنها را انجام هم می‌دهند»، یعنی گفتگو به قصد شکل دادن به اعمال است؛ گفتمان «تکه‌ای از زبان در عمل» است.

در مطالعۀ گزارش‌شده در اینجا با بکارگیری تمایز سامبروک و استوارت[[69]](#footnote-69) (1998) بین گفتمان به‌عنوان سوژه و ابژه، گفتمان به‌عنوان یک سیستم معانی منسجم اما نه سفت و سخت تعریف شده است که منابع گفتمانی – ایده‌های فردی و زبان با منطق و انسجام ظاهری با هم ترکیب می‌شوند و از طریق شیوه‌های گفتمانی تعامل می‌کنند – و اعمال ارتباطی به‌کاررفته برای بیان ارزش‌ها، باورها و ایده‌های غالب را شامل می‌شوند.

من «یک» سازمان را شبکه‌ای از معانی مشترک تعریف می‌کنم که از طریق شیوه‌های گفتمانی ایجاد می‌شود، استمرار می‌یابد و اصلاح می‌شود، اما در این تعریف از ایدۀ شبکه نه برای عینیت‌بخشی، بلکه به‌عنوان فرایندی پویا استفاده می‌کنم. همسو با نگاه گفتمانی به مدیریت، آن را اقدامی برای ایجاد معناسازی تعریف می‌کنم که در آن گفتگو نقش محوری دارد. گفتگو در نگاه گفتمانی به سازمان‌ها نقش اساسی دارد. به‌گفتۀ گرانت[[70]](#footnote-70) و همکاران «سازمان را می‌توان فرایندی پیوسته از اقدامات اجتماعی پنداشت که با بکارگیری و استفاده از منابع گفتمانی به عینیت می‌رسد». به عقیدۀ آنها گفتمان برای «ساخت، استقرار، تسهیل و انتقال پارامترهای متنوع فرهنگی، نهادی، سیاسی و اجتماعی-اقتصادی هستی­شناسی سازمانی ضروری است».

**یادگیری مدیریت جهت مواجهه با گفتمان مدیریت**

در متون یادگیری مدیریت یا تحول سازمان به‌ندرت از فرآیندهای رمزآلود «یادگیری» حرفی زده شده است. طبق نظریۀ یادگیری، یادگیری در سطوح بالاتر، همان چیزی که بیتسون[[71]](#footnote-71) (1973) سطح 3 یا بلنکی[[72]](#footnote-72) و همکاران (1986) سطح 5 می‌گویند، به افرادی مربوط می‌شود که گفتمان‌های غالب را به چالش می‌کشند و گفتمان‌های جایگزین را کشف یا خلق می‌کنند که خودشان بازطراحی کرده‌اند و با شیوه‌های گفتمانی متفاوت قادر به انجام اعمال متفاوت هستند. این فعل‌وانفعال دائمی بین گفتگو، معنا و عمل، در سطح فردی و به صورت جمعی در درون روابط، با مفهوم واتسون و هریس[[73]](#footnote-73) از «مدیر نوظهور» همخوانی دارد. این مفهوم برگرفته از «هستی‌شناسی شدن» چیا[[74]](#footnote-74) (1996) است که در آن «به افراد مشغول مدیریت طوری نگریسته می‌شود گویی *همزمان با آنکه جهان‌هایشان را می‌سازند، جهان‌هایشان نیز آنها را می‌سازند*. مدیران هم در پیدایش و شکل­دهی احساسات شخصی خود و هم از طریق «سازمان­دهی» در شکل­دهی فعالیت‌های کاری سازمان نقش دارند.

می‌خواهم بگویم نگاه گفتمانی به مدیریت راهی برای درک یادگیری مدیریت جهت مواجهه با گفتمان جدید یا تعامل با منابع و شیوه‌های گفتمانی جدید یا به‌عبارت ساده روش‌های جدید اندیشیدن و گفتگو دربارۀ کار و انجام آن فراهم می‌سازد. این نگاه بینشی در خصوص نحوۀ تأثیرگذاری یا عدم تأثیرگذاری یادگیری مدیریت بر شیوۀ مدیریت و همچنین تأثیرگذاری یا عدم تأثیرگذاری آن بر گفتمان گسترده‌تر سازمانی در سازمان محل اشتغال مدیر ارائه می‌دهد.

**امیدها به تغییر در گفتمان یادگیری مدیریت انتقادی**

یادگیری مدیریت انتقادی را می‌توان بر اساس آنچه به‌عنوان «آموزش و پرورش انتقادی» توصیف می‌شود درک کرد زیرا:

«علاوه بر ارائۀ نگرشی چالش‌برانگیز به مدیریت به‌عنوان یک عمل اجتماعی، سیاسی و اقتصادی، مشارکت دانشجو را نیز برمی­انگیزاند که در سایر اشکال آموزش مدیریت نادر است».

یک منطق کلیدی در متون یادگیری مدیریت انتقادی برای تشویق مدیران به انتقادی شدن، در درک این موضوع نهفته است که با وجود ضعف آموزش سنتی مدیریت در آماده‌سازی مدیران برای بررسی و در نظر گرفتن مسائل مربوط به قدرت و مسئولیت، در حال حاضر مدیران قوی زیادی در جهان حضور دارند. به‌گفتۀ پورتر[[75]](#footnote-75) و همکاران هدف تفکر مدیریت انتقادی ایجاد «عادات تفکر انتقادی در مدیران است که آنها را برای شهروندی مسئولانه و زندگی و اشتغال پرثمر چه از نظر شخصی و چه از نظر اجتماعی آماده می‌سازد». از نظر ویلموت[[76]](#footnote-76) چالش یادگیری مدیریت انتقادی این است:

«پیش‌بینی و پیشبرد توسعه گفتمان‌ها و شیوه‌هایی که می‌توانند توسعه «مدیریت» را از فناوری کنترلی تفرقه‌برانگیز به ابزار جمعی رهایی‌بخش تسهیل کنند».

یک گفتمان انتقادی مدیریت بر پایۀ «اذعان به فشارهایی است که موجب می‌شود کار مدیریتی در استثمار بی‌وقفۀ طبیعت و انسان‌ها، افراط­های ملی و بین‌المللی ثروت و فقر، ایجاد آلودگی جهانی، ترویج نیاز به محصولات مصرفی و غیره باشد».

در مقابل، گفتمان مدیریت مهارت­‌محور مدیریت را به‌عنوان فعالیتی فارغ از ارزش ارائه می‌دهد که در تلاش برای عقلانیت، به‌دنبال کنترل، پیش‌بینی و ایجاد کارایی است. روابط اجتماعی مدیریت و تعاملات عاطفی و روانی اجتماعی سازمان‌ها جایی در آن ندارد. مسائل مربوط به استانداردهای کسب‌وکار یا نقش کسب‌وکار در جامعه هیچ اولویتی ندارند. به قول آلوسون و ویلموت[[77]](#footnote-77) «عملکرد مبتنی بر عقلانیت و مهارت» بنیان اخلاقی شیوۀ مدیریت را نفی یا مبهم می‌کند.

رینولدز[[78]](#footnote-78) (1997) بین آموزش و پرورش محتوامحور و فرآیندمحور تمایز قائل می‌شود. محتوامحورها مطالب ساختارشکنانه را در قالب نظریات و مفاهیم انتقادی به‌عنوان جایگزین آموزش مدیریت مهارت­محور اشاعه می‌دهند. فرایندمحورها سعی در حل عدم تقارن قدرت در رابطۀ سنتی معلم و شاگرد دارند؛ مانند اتخاذ رویکرد یادگیری تجربی، استفاده از اقدام‌پژوهی، تأمل نقادانه، تلقی مدرسان و شرکت‌کنندگان به‌عنوان هم­آموزان در جامعۀ یادگیری یا مجموعۀ یادگیری عملی و تبادل‌نظر بر سر برنامۀ درسی.

در بسیاری از متون یادگیری مدیریت انتقادی به این نکته اشاره شده است که در صورت هدایت مدیران برای بررسی و در نظر گرفتن مسائل مربوط به قدرت و مسئولیت و درک تأثیرشان در مسائل آلودگی جهانی، سوءاستفاده از طبیعت و انسان یا اختلاف فقر و ثروت، به‌نحو اخلاقی‌تری مدیریت خواهند کرد. شالودۀ این مسئله، فرضیات ضمنی ذهنی/عملی پیرامون رابطه بین یادگیری مدیریت و شیوۀ مدیریتی است. این مطالعه با هدف بررسی این موضوع طراحی شد که آیا مدیرانی که با گفتمان مدیریت انتقادی روبرو شده‌اند، به‌نحوی متفاوت از مدیران شرکت‌کننده در دوره‌های پرورش مدیریت کارکردگرا یا مهارت‌محور عمل می‌کنند یا خیر.

**مطالعۀ شیوۀ مدیریت - رویکرد قوم‌نگاری**

نگاه گفتمانی به سازمان و مدیریت با ایجاد چشم‌انداز پژوهش شیوۀ مدیریت از طریق مطالعۀ گفتار/عمل مورد استفاده، «شبکۀ عمل» یا به‌عبارت دیگر شیوه‌های گفتمانی یک سازمان خاص و منابع زبانی یا گفتمانی مورد استفادۀ مدیران را نشان می­دهد. این تمایز بین شیوۀ گفتمانی و منبع گفتمانی دارای تبعات روش‌شناختی است، به این صورت که تمرکز بر منابع، تمرکز بر محتواست، در حالی ‌که گنجاندن شیوه‌های گفتمانی شامل طیفی از اعمال ارتباطی اعم از کلامی و غیرکلامی است که به اندازه محتوای هر ارتباط، درک ما را از جهان شکل می‌دهند. این قبیل فرآیندهای ارتباطی (یا تولید متن) می‌تواند شامل ماجراها، روایات، کارهای روزمره نظیر تهیۀ چای یا قالب جلسات، فن بیان، بازی‌های زبانی نظیر اسامی، محاورات، ادراک‌سازی، نمادها و معماری - آرایش فیزیکی فضا و اجسام - باشد.

به‌دلیل امکان جمع‌آوری گزارشات، مشاهدۀ اعمال و فرایندها و کشف احساسات، افکار و منظور افراد با توجه به موقعیت بروز آنها، این تمرکز برای رویکرد قوم‌نگاری مناسب است.

پژوهش زیربنای این فصل شامل مطالعۀ تطبیقی مدیران سازمان‌های کوچک شرکت‌کننده در دورۀ تحصیلات تکمیلی مدیریت انتقادی با کسانی است که در دوره‌های مدیریت مهارت‌محور شرکت کرده‌اند. گروه اول در وهلۀ نخست به‌واسطۀ رویکرد آموزشی فرآیندمحور، که قبلاً توضیح داده شد، «انتقادی» شناخته شدند. در هر مورد این دوره‌ها به‌صورت پاره‌وقت در کنار اشتغال شرکت‌کنندگان برگزار می‌شد. سازمان‌های کوچک به‌صورت تعمدی با این فرض انتخاب شدند که شیوه‌های سازمانی در آنها در مقایسه با سازمان‌های بزرگ، که فرآیندهای زیادی در آنها از قبل مشخص می‌شوند، بیشتر پذیرای تأثیرات فردی است.

در این مطالعه پرسش‌های زیر بررسی شد:

1. مدیران در مورد خود، سبک مدیریت و سازمان‌شان چطور صحبت می‌کنند؟
2. آنها نسبت به کار و سازمان‌شان چه دیدگاهی دارند؟
3. همکارانشان در مورد آنها چطور صحبت می‌کنند؟

در رویکرد قوم‌نگاری اتخاذ شده از «قوم‌نگاری خرد» استفاده می‌شود که «به شرایط *خاصی* توجه دارد که بر اساس نحوۀ انعکاس یک خصیصۀ فرهنگی در مقیاس کوچک در جوانب منتخب زندگی روزمره است...». روش‌های خاص استفاده‌ شده شامل ترکیب تکنیک «سایه»[[79]](#footnote-79) با قوم‌نگاری نیمه ساختاریافته یا مصاحبه روایی با آنها و همکاران‌شان بود. شارنیافسکا[[80]](#footnote-80) استفاده از تکنیک «سایه» را اینگونه شرح می‌دهد که اجازه می‌دهد «با آنها حرکت کنم و از نقطه‌ای در شبکۀ عمل به نقطه‌ای دیگر حرکت کنم، زیرا به‌دنبال تجربۀ فردی نیستم بلکه در پی برداشت جمعی هستم». تکنیک سایه با دو روش قوم‌نگاری یعنی مصاحبۀ روایی و مصاحبۀ قوم‌نگاری ترکیب شد. در مصاحبه‌های روایی با استفاده از تعریف شارنیافسکا از «رویدادهایی که در یک دورۀ زمانی مشخص رخ داده‌اند»، در مورد ماجراها سؤالات صریح مطرح کردم مثلاً از کارکنان سازمان در رابطه با تصورات اولیه هنگام پیوستن به شرکت پرسیدم و از آنها خواستم اتفاقات بامزه و دشوار را تعریف کنند. مصاحبه‌های قوم‌نگاری را به‌صورت کلی و لحظه‌ای تعریف کردم و قصدم لزوماً جمع‌آوری ماجراها نبود. یک مثال می‌تواند بهره‌گیری از فرصت زمان استراحت برای صرف چای وسط جلسه، وقتی منتظر جوش آمدن آب کتری بودیم، و جویا شدن منظور، احساس یا فکر حاضران در مورد جنبه خاصی از جلسه باشد. در این مطالعه، هدف تکنیک «سایه» مشاهدۀ رویدادهای مهم جمعی نظیر انواع خاصی از جلسات بود که می‌توانست به‌منزلۀ خصیصۀ فرهنگی ولکات در مقیاس کوچک باشد. در شرکت‌های موردی، مدیر اصلی به‌طور ناملموس تعقیب می‌شد؛ ناظری که در مطالعه شرکت نداشت، در تمام طول روز آنها را در محل کار همراهی می‌کرد و تعامل‌شان با همکاران را مشاهده می‌کرد، با آنها و چند نفر از همکاران‌شان مصاحبه می‌کرد، سر فرصت با افراد صحبت می‌کرد و اعضاي سازمان را در حین انجام کار مشاهده می‌کرد. با هشت مدیر شامل 4 نفر از برنامۀ پرورش مدیریت انتقادی و 4 نفر از برنامۀ پرورش مدیریت مهارت‌محور مصاحبه شد و 2 نفر از آنها و شرکت‌های کوچک‌شان به‌طور عمیق بررسی شدند. در مجموع با 17 نفر مصاحبه شد.

این ترکیب از روش‌ها امکان اتخاذ رویکرد قوم‌نگاری را با تمام مزایایش فراهم می‌سازد، درحالی‌که قوم‌نگاری به‌معنای مطالعۀ سازمان از طریق اشتغال طولانی‌مدت به‌عنوان ناظر مشارکت‌کننده نیست. این کار نه در قالب پژوهشگر پاره‌وقت امکان‌پذیر بود و نه می‌توانست به پرسش‌های پژوهش تطبیقی بپردازد که نیازمند مطالعۀ بیش از یک سازمان بود. می‌توان این رویکرد را به‌معنای اشاره‌ شده توسط واتسون هنگام شرح قوم‌نگاری به‌عنوان بسط فرایندهای مورد استفاده در زندگی روزمره قوم‌نگارانه نامید: «پژوهش قوم‌نگاری شامل پی بردن به راه و روش افراد در شرایط گیج­کننده، تلاش برای درک پیام‌های مبهم، خواندن علائم، نگاه کردن به اطراف، گوش دادن همیشگی، مدیریت تعارضات و تلاش برای انجام مأموریت از طریق ایجاد و برقراری شبکه‌ای از روابط است. اما این همان کاری است که همیشه در زندگی روزمره انجام می‌دهیم».

در این فصل بخشی از تحلیل پژوهش حاصل از دو نمونه از این موارد ارائه می‌شود - یک مدیر از برنامۀ توسعه مدیر انتقادی و دیگری از برنامۀ توسعه مدیر مهارت‌محور.

**تحلیل گفتمان**

داده­های پژوهش حاصل ترکیبی از نوارهای ضبط ‌شده که به‌صورت متن پیاده‌سازی شدند؛ یادداشت‌ها، طرح‌های چیدمان ساختمان و تعاملات افراد، اسنادی نظیر برگه‌های تکمیلی، لوگوها و گزارشات پروژه مربوط به جلسات مهم بودند. بنابراین این مطالب یادداشت‌های پژوهشی و کلمات مورد استفاده در تعاملات مختلف و گزارشات شیوه‌های گفتمانی به‌کارگرفته شده را با هم ترکیب کرد. در تحلیل این مطالب، با توجه به تعریف گفتمان به‌کار رفته، دوری جستن از تمرکز بر زبان و تفکر بر اساس شیوه‌ها و منابع گفتمانی یا به‌عبارت دیگر تمرکز بر جستجوی نمونه‌های گفتار به‌مثابه عمل در متون و این پرسش مدام که در یک تعامل چه انجام می‌شود ضروری بود. چارچوب ایان پارکر[[81]](#footnote-81) برای تحلیل گفتمان (1992) و مفهوم معناسازی کارل ویک[[82]](#footnote-82) (1995) بسیار مفید بودند. برای مثال، پارکر یک دسته‌بندی برای تحلیل اقدامات در شرایط خاص ارائه می‌دهد، مثلاً با سؤالاتی نظیر این در مرحلۀ 2، «کدام معانی ضمنی برایم تداعی می‌شوند؟»؛ در مرحلۀ 5، «رابطۀ بین نویسندۀ متن و مخاطب چیست - آنها در دریافت پیام چه «نقشی» دارند؟» یا در مرحلۀ 6، «مخاطب چه حقی برای صحبت دارد - چه می‌تواند بگوید؟» ارزش در معناسازی ویک، راهنمایی او برای در نظر گرفتن نگارش، ساخت هویت و چیزی بود که آن را واقعیت‌سازی مداوم از طریق معناسازی گذشته‌نگر می‌نامد. این به مضامینی همچون «شما کی هستی، ما کی هستیم و آنها کی هستند» منجر شد که به ساخت چارچوب تحلیلی کمک کرد.

هر چند در این فصل نمی‌توان بررسی عمیق‌تری انجام داد، این چارچوب برای مقایسۀ مدیران مدنظر و شرکت‌هایشان بر اساس تحلیل شیوه‌های گفتمانی و منابع گفتمانی به‌کارگرفته ‌شده در موارد زیر استفاده شد:

* باورها و هویت
* هنگام بروز مشکل
* مخالفت با رئیس
* ایجاد شیوه‌های جدید - معناسازی آسان
* تعریف/هدایت - معناسازی تحکم‌آمیز
* ایجاد روابط
* چارچوب‌سازی مشترک
* سازمان‌دهی.

برای مثال، با در نظر گرفتن درون‌مایۀ «باورها و هویت» در هر شرکت، تمام مواردی که به تهیۀ گزارش در مورد نحوۀ صحبت اعضا راجع به خود و دیگران کمک می‌کردند، گردآوری شدند. این موارد طیف وسیعی از شیوه‌های گفتمانی از جمله لوگوها، نمادهای نوشتاری، چیدمان ساختمان، تعاملات درون جلسات، اسامی جلسات و سمت‌های شغلی، تعاملات غیررسمی، زبان بدن، مکالمات و همچنین گزارشات روایی ارائه ‌شده در مصاحبه‌های رسمی را شامل می‌شدند. بنابراین علاوه بر توجه به زبان خاص یا منابع گفتمانی استفاده ‌شده، به کنش‌های گفتمانی و معنای متبادر شده از آنها به ذهن نیز توجه می‌شد و آنها را به‌عنوان کنش‌های عمل­گرایانه تصور می‌کردیم. با مضامین معناسازی «آسان» و «تحکم‌آمیز»، به این موضوع علاقه‌مند شدم که مدیران برای تشویق، مجاب کردن، واداشتن سایر اعضا به اتخاذ شیوه‌های کاری جدید از چه شیوه‌های گفتمانی یا منابعی استفاده می‌کنند. در برخی موارد می‌توان آنها را به‌عنوان «معناسازی آسان» به‌معنای طرق ظریف ساخت معانی توصیف کرد؛ طرقی که کارکنان سازمان به‌صورت تعاملی ارتباط برقرار می‌کنند و مشترکاً راه‌های جدیدی برای تفکر و انجام کسب‌وکارشان ایجاد می‌کنند. در مواقع دیگر، هدایت بسیار قوی‌تر بود جایی که یک یا چند نفر سعی داشتند تعاریف آنچه رخ می‌دهد را هدایت کنند - بیشتر به‌صورت «این‌طور خواهد بود» یا چیزی که آن را «معناسازی تحکم‌آمیز» نامیدم.

پرسش اصلی بررسی‌ شده از طریق این مضامین این بود که آیا ارتباط متقابل منسجمی وجود دارد که به گفتمان مدیریت انتقادی یا مهارت‌محور قابل انتساب باشد.

**گفتمان‌های یادگیری مدیریت و عملکرد سازمان - حکایت دو شرکت**

در بخش بعدی این فصل، شرح روابط بین یادگیری مدیریت و عملکرد از طریق مطالعۀ دو شرکت و مدیران آنها ارائه می‌شود: سم[[83]](#footnote-83) و متال تیوبز[[84]](#footnote-84) و جک و مارکت ری‌دیزاین[[85]](#footnote-85). هر دو شرکت در انگلستان مستقر هستند. این دو شرکت با توجه به دو موضوع مورد بررسی قرار می­گیرند: تغییر فردی و مدیریت انتقادی.

**معرفی موارد**

*سم در متال تیوبز*

سم در اوایل دهۀ 1990 همراه همکارش دان[[86]](#footnote-86) متال تیوبز را تأسیس کرد. متال تیوبز شرکت کوچکی با ده نفر کارمند است که در پروژه‌های مدیریت طراحی و نصب سیستم‌های تهویه مطبوع در سراسر انگلستان فعالیت می‌کنند. سم مدرک مدیریت انتقادی را در مطالعات مدیریت و کارشناسی ارشد توسعۀ سازمان را در یکی از دانشگاه‌های انگلستان گرفت و در کنار کارش به‌صورت پاره‌وقت تحصیل کرد.

چند ویژگی مدرک مطالعات مدیریت و کارشناسی ارشد در توسعۀ سازمان با هم ترکیب می‌شوند تا بر اساس تعریف ارائه ‌شده در ابتدای این فصل به آن رویکرد آموزش مدیریت انتقادی بدهد. شرکت­کنندگان برنامه پرورش مدیریت عمدتاً از طریق مجموعه‌های یادگیری عملی، تسهیل فرآیند، اقدام‌پژوهی و ایدۀ جامعۀ یادگیری و به میزان کمتر در محتوا، با یادگیری انتقادی روبرو می‌شوند. مطالب درسی‌ یا سخنرانی وجود دارد، اما دانشجویان دو سوم زمان‌شان را صرف کار جمعی در مجموعۀ یادگیری عملی خاصی می‌کنند و مربی نقش تسهیل‌گر را دارد. مجموعه یادگیری عملی چندین کارکرد را محقق می‌سازد: کار مشاورۀ گروهی را تضمین می‌کند و حین انجام این کار دانشجویان تشویق می‌شوند در رابطه با نحوۀ با هم کار کردن بیندیشند و تا حدودی با مسائل فرایندی روبرو شوند. دانشجویان همچنین تشویق می‌شوند تجارب‌شان را در مجموعه یادگیری عملی در زمینۀ انجام رساله و تهیۀ مقاله‌های فردی خود تبادل کنند. از این نظر، گفتگو و حمایت اجتماعی دانشجویان جزو ضروریات این دوره قلمداد می‌شود. مجموعه یادگیری عملی همچنین دارای تنوع است، به این معنی که در این مجموعه برخی الگوهای قدرت و نابرابری در سازمان‌ها و جامعه به تصویر کشیده می­شوند. دانشجویان از طریق تکالیفی تأمل‌برانگیز و پرسش‌های تسهیل‌گر تشویق به کار سازنده با آن تنوع و اندیشیدن و آموختن از احساسات و تجارب‌شان از انجام این کار می‌شوند. برای پایان‌نامۀ کارشناسی ارشد روش اقدام‌پژوهی استفاده می‌شود که طی آن دانشجویان تشویق می‌شوند مبانی معرفتی اقدام‌پژوهی را کشف کنند. استفاده از اقدام‌پژوهشی برای کنش اجتماعی رادیکال سابقه‌ای طولانی دارد و این باعث می‌شود بسیاری به‌نوعی با نظریه‌های انتقادی مستتر در آن آشنا شوند. مؤلفۀ دیگر یادگیری انتقادی مقالۀ خودکاوی انتقادی یا به‌عبارت دیگر تأمل در شرح حال خود در رابطه با توسعه مدیر است که هر فرد می‌نویسد. دانشجویان در این مقاله تشویق به شناسایی مفروضات اصلی، شناخت الگوهای‌شان و تأثیرات زمینه‌ای بر آنها می‌شوند. هر کس بسته به موضوع خاص خود ممکن است با مفاهیم انتقادی منتج از حوزه‌هایی نظیر فمینیسم، مارکسیسم، ساخت‌گرایی اجتماعی یا آموزش و پرورش انتقادی آشنا شود.

رویداد جمعی اصلی مشاهده‌ شده در متال تیوبز، نشست ارتباطی آنها بود؛ جلسه‌ای ماهانه که با حضور این کارکنان برگزار می‌شد: سم و دان - دو مدیر - جان، مارتین و اندی، که همگی مدیر پروژه بودند و بتانی، مدیر طراحی پروژه و فروش. مصاحبه‌هایی نیز با سم، جان، اندی و بتانی انجام شد.

*جک در مارکت ری‌دیزاین*

جک مشاور برند در شرکت دوم یعنی مارکت ری‌دیزاین است. این شرکت یک دفتر طراحی است که در اوایل دهۀ 1990 تأسیس شد و در حال حاضر حدود 30 کارمند دارد. جک اخیراً مدرک تحصیلات تکمیلی بازاریابی با گرایش پرورش مدیریت مهارت‌محور را در یکی از دانشگاه‌های انگلستان به پایان رسانده است و در کنار کارش به تحصیل پاره‌وقت می‌پردازد.

دروس مدرک تحصیلات تکمیلی بازاریابی جک که از یکی از دانشگاه‌های انگلستان اخذ شد، به طور کامل از طریق سخنرانی، تمرینات مطالعۀ موردی و منابع آموزشی تدریس و از طریق امتحانات در زمان مقرر ارزیابی می‌شدند. دانشگاه مزبور این دوره را جهت آماده‌سازی شرکت‌کنندگان برای پذیرش در مؤسسۀ نخبگان بازاریابی انگلستان طراحی کرده است. بر اساس تعریف آموزش مدیریت مهارت‌محور که در آغاز این فصل بیان شد، این دوره فاقد ویژگی‌های فرآیندمحور در نحوۀ آموزش یا ارتباط متقابل شرکت‌کنندگان با یکدیگر یا مربیان خود و همچنین فاقد برنامۀ درسی رادیکالی محتوامحور مثلاً بررسی پرسش‌های گسترده‌تر مربوط به پیامدهای کار بر روی برندها برای کارکنان یا محیط­زیست، یا کاوش در گفتمان بازاریابی اولویت نیازهای مشتری بود. ایده‌های بازاریابی به‌عنوان ابزاری فارغ از ارزش برای بهبود عملکرد فردی و سازمانی ارائه شد.

رویداد جمعی اصلی مشاهده‌ شده در مارکت ری‌دیزاین، جلسۀ فروش صبح دوشنبه بود که با حضور این کارکنان برگزار می‌شد: روآن[[87]](#footnote-87)، مدیر بازاریابی، ران مدیر عامل، سو، آدریان و کاتریونا که هر سه مدیر امور مشتریان بودند، جک مشاور برند، ریان مدیر نوآوری، آنا مدیر مالی و نیک مدیر اجرایی. با روآن، کاتریونا، جک و نیک نیز مصاحبه شد.

**تغییر فردی - زبان جدید یا گفتمان جدید؟**

دیدگاه فکر-عمل حاکی از آن است که آشنایی با تفکر و زبان جدید می‌تواند منجر به تحول در خود فرد شود که می‌توان انتظار داشت به تغییر در شیوۀ مدیریتی نیز بینجامد. در بررسی اینکه آیا یادگیری گفتمان جدیدی ایجاد می‌کند و چه موقع این کار را می‌کند، پرسش این بود که آیا زبان آموخته شدۀ مدیران مدنظر در دوره به زبان عمل در مدیریت و سازمان‌دهی آنها تبدیل شده است یا خیر؟

*متال تیوبز*

وقتی از سم پرسیده شد که آیا به نظرش این دوره روی شیوۀ مدیریت او تأثیر گذاشته است، گفته­هایش ترکیبی از توسعۀ شرکت و دیدگاه‌هایش دربارۀ دوره را انتقال می‌دهد که در شیوۀ تفکر و مدیریت او نفوذ کرده است. او طرز بکارگیری ایده‌های دوره را توضیح داد، نظیر روشی خاص برای برگزاری جلسات مهم که از تجربۀ تبادل و نقد او به‌واسطۀ یادگیری عملی سرچشمه می‌گرفت:

«ما یک نشست ارتباطی داریم که بر اساس مقالۀ مدرک مطالعات مدیریت من طراحی شده است؛ جالب اینکه این یکی از خروجی‌های مقاله من بود... زیرا سعی می‌کنیم خوب و بد را در کنار هم تجربه کنیم و این یکی از راه‌های به‌اشتراک‌گذاری اطلاعات است».

به نظر می‌رسد برخی شیوه‌های گفتمانی که وی در دورۀ آموزشی با آنها روبه­رو شده، به‌ویژه رویکرد اقدام‌پژوهی دورۀ کارشناسی ارشد او، با شیوۀ اندیشیدن سم دربارۀ کارش عجین شده است:

«از دیدگاه مدرک مطالعات مدیریت و مسلماً از دیدگاه کارشناسی ارشد، چیزی که در اقدام‌پژوهی انجام می‌دهید عبارت است از: سعی می‌کنید بخشی از اطلاعات را کسب کنید، آن را به کار ببرید، بررسی کنید و سپس برای کسب اطلاعات بیشتر به متون یا همکاران یا جاهای دیگر مراجعه کنید و کم‌کم آنها را تکمیل کنید، چگونه شرکت را بهبود می‌بخشید…. می‌توانید از اقدام‌پژوهی برای شرکتی که می‌خواهید داشته باشید استفاده کنید، این شرکتی بود که در ابتدای کار از آن خیلی کم می‌دانستیم، اما می‌خواستیم از طریق روش‌های آموخته ‌شده از مدرک مطالعات مدیریت و کارشناسی ارشد دانش خود را بهبود بخشیم».

در طول بحث با سایر کارکنان سازمان، ایدۀ یادگیری موضوع غالب گفتمان شرکت متال تیوبز بود. همۀ کسانی که با آنها مصاحبه شد با شرح تأکید بر بهبود، بازنگری در شیوه‌ها و آموختن از اشتباهات بدون فرهنگ سرزنش، مکرراً به این اصطلاح اشاره می‌کردند. همگی در دوره‌های رسمی صلاحیت­محور شرکت داشتند و بسیاری از شیوه‌های گفتمانی با مفاهیم یادگیری درآمیخته بود. برای مثال، سم استفادۀ مستقیم از برخی تکالیف درسیش را اینگونه توضیح داد:

«آنچه درمی‌یابیم (این است) که افراد معمولاً خودشان یاد می‌گیرند، اما آموخته‌هایشان را به دیگران و به‌طور کلی به سازمان انتقال نمی‌دهند و سیستم‌هایی را که استفاده می‌کنیم متحول نمی‌سازند. بنابراین من و دان با بکارگیری چیزهای خاصی از پروژه‌هایی که انجام دادیم سعی کردیم شرایط اجرای آن در شرکت را مهیا سازیم.»

در اینجا می‌توان گفت سازمان‌دهی متال تیوبز طیفی از منابع و شیوه‌های گفتمانی را از یادگیری فعال و اقدام‌پژوهی ادغام می‌کند.

*مارکت ری‌دیزاین*

در مارکت ری‌دیزاین، وقتی از جک پرسیده شد آیا به نظرش این دوره روی شیوۀ او تأثیر گذاشته است یا خیر، او شیوه‌های جدید اندیشیدن و توصیف کارش را به مدرک بازاریابی خود نسبت داد. وی گفت این دوره هم او را با زبان کسب‌وکار آشنا کرد که به او در تعامل با مشتریان کمک می‌کند و هم او را با زبان تفکر جدیدی آشنا کرد که به او طرز تفکر متفاوتی دربارۀ طراحی گرافیک و ایفای نقشش می‌دهد. او گفت:

«منظورم این است که بازاریابی رویکردی مشتری‌پسند برای کسب‌وکار است و طراحی نقش مهمی در آن ایفا می‌کند. منظور این است که توانسته‌ام گفتگوهای تجاری را به زبان طراحی تسری دهم.»

وقتی از او در رابطه با نحوۀ استفاده از آموخته‌های دوره پرسیده شد، وی نحوۀ تأثیرگذاری این آموخته‌ها را بر شناختش از نقش خود و کسب‌وکار شرکتش توضیح داد. وی با توضیح اینکه خود و همکارانش قصد دارند برای کارفرمایان چه کار بکنند، «*سفر مشتری*» را شرح داد که مشتری را به «*سفر برند*» رهنمون می‌سازد. او از «*ایجاد یک نمایش*» و «*طراحی حرکات موزون و هماهنگ تجربۀ مشتری*» با استفاده از «*زبان بصری*» برای ساخت برند صحبت کرد. او گفت پس از گذراندن دوره، خود را به یک مشاور برند تبدیل کرده و آن را جایگزین سمت‌های قبلیش یعنی طراح گرافیک و مدیر امور مشتریان کرده است.

وی نحوۀ استفاده از این دوره برای مفهوم‌سازی آنچه انجام داده است را توضیح داد:

«کل شغل من مربوط به شخصیت‌پردازی حول شرکت‌ها است؛ بنابراین طبق مدل نیروهای پنج‌گانۀ پورتر از تمام وقتم برای شناخت محیط فعالیت کسب‌وکار استفاده می‌کنم و بدین ترتیب می‌توانم در عمل زبان بصری مناسب طراحی و لحن بصری مناسب را متناسب با شخصیتی که آنها در برابر رقبایشان، اعم از رقبای فعلی و آینده، به آن احتیاج دارند، تعریف کنم. بنابراین چیزی برایشان طراحی می‌کنم که عمر بسیار طولانی‌تری داشته باشد، در حالی‌ که در صورت عدم شرکت در دورۀ بازاریابی گهگاه طراحی را بدون تصویر، تصویری وسیع و کلی، و افق‌های پیش رو انجام می‌دادم...»

در اینجا می‌توان گفت او از طیفی از منابع گفتمانی از بازاریابی تا بازطراحی گفتمان شرکت و همچنین نقش خود استفاده کرده است.

**مدیریت انتقادی**

همانطور که در بالا بحث شد، نویسندگان مدیریت انتقادی اظهار می‌کنند مدیران با دانش انتقادی نه تنها آگاه هستند، بلکه این دغدغه را دارند که انتخاب‌ها و اقدامات‌شان بر محیط­زیست، استثمار مردم یا ثروت و فقر شدید تبعات سیاسی داشته باشد. مفروضات یادگیری مدیریت انتقادی این است که شیوۀ کار مدیران در معرض تاثیر این قبیل گفتمان‌ها، که اغلب از آن به‌عنوان گفتمان آزادی‌بخش یاد می‌شود، قرار می‌گیرد. از این نظر، بین مدیریت سم و جک تفاوت‌هایی وجود داشت. هرچند باید در نسبت دادن این تفاوت‌ها به تأثیر دوره‌های مدیریتی بسیار محتاط بود، ارتباط منطقی بین مدیریت آنها و گفتمان‌های دوره آموزشی آنها وجود دارد. مضمون چارچوب‌سازی مشترک می‌تواند به روشن شدن مطلب در این زمینه کمک کند.

**چارچوب‌سازی مشترک**

گزارشات محاوره‌ای گفتمان از نظر میزان تشویق نظرات مختلف یا مشارکت اعضا در چارچوب‌سازی مشترک گفتگوها مورد توجه بود. بر اساس تعاملات مختلف در این دو شرکت می‌توان نشانه‌هایی از این را استخراج کرد، برای مثال در پاسخ به اشتباهات و تعارضات، در چالش‌های رئیس و نحوه استفاده از گفتگو در جهت تلاش برای معناسازی.

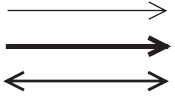
*متال تیوبز*

در شیوۀ گفتمان سم شاهد مثال­هایی از عناصر برابری­خواهانه بودیم: قهوه درست می‌کرد؛ از دفتر کاری کوچک و بدون دیوار به‌صورت اشتراکی استفاده می‌کرد؛ حامی صراحت و صداقت در نشست ارتباطی شرکت بود و عامدانه سعی در استخدام و آموزش زنان در صنفی عموما مردانه کرده بود. کارمندان متال تیوبز با ساختارهای مشترک قابل‌توجه و به روش­های زیادی سازمان‌دهی می‌شدند. تصمیم‌گیری مشارکتی و تبادل آموخته‌ها بخشی از گفتمان مورد حمایت سازمان بود. هرچند تفاوت نظرات وجود داشت و به‌طور خاص به نظر می‌رسید گزارشات مارتین کمترین تأثیر را دارند، لیکن تبادلات زیادی وجود داشت که او را به‌عنوان شخص خودی محسوب می­کرد و نشان می‌داد او کار ارزشمندی انجام داده است. سم گاهی در ساختاربندی مؤثر و قاطع بود، اما مواردی وجود داشت که به گزارش شخصی او توجه ویژه­ای نمی­شد و در حاشیه قرار می­گرفت. الگوهای تعامل بین اعضا در طول نشست ارتباطی از طریق شکل 4.2 نشان داده شده است.



فراوانی و جهت تعاملات با فلش و ضخامت خطوط نشان داده شده است:

عدم وجود خط: عدم ارتباط بین افراد

تعامل اندک

تعامل مکرر

تعامل دوسویۀ متعادل

CR = پژوهشگر

***شکل 4.2* الگوهای تعامل بین اعضا در طول نشست ارتباطی.**

*مارکت ری‌دیزاین*

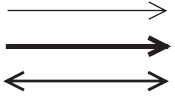
در مارکت ری‌دیزاین، جک از این نظر که مطابق شیوه­های محتوا یا منابع گفتمانی دوره خود عمل می­کرد، انتقادی بود. با این حال، هیچ مدرکی دال بر انتقادی بودن او به‌معنای مدیریت انتقادی که قبلاً تشریح شد وجود نداشت. برای مثال، جک تجربه یکی از پروژه‌هایش را بازگو کرد که با شرکتی در سطح ملی در زمینۀ تغییر برند همکاری می‌کرد «*که برای انجامش نیم میلیون پوند پول گرفتیم*». از نظر او اجرای این برنامه‌های تغییر برند به این خاطر بود که شرکت مزبور «*نیازمند فرهنگ جدید یا به‌عبارت دیگر رفتارهای جدید کارکنان بود، اما کارکنان مانعی در برابر این کار بودند*». او در گزارشش به هیچ مشکلی در این موقعیت اشاره نکرد. برای مثال، هیچ اشاره‌ای به دیدگاه احتمالی کارکنان نشده بود و جک نقش، مسئولیت‌پذیری یا قدرتش را در ایجاد راهبرد در این شرکت سهامی عام زیر سؤال نمی‌برد. می‌توان گفت این فقدان گفتمان مدیریت انتقادی انعکاس‌دهندۀ غیبت مشابه آن در گفتمان مدیریتی مدرک بازاریابی وی است.

در گفتمان غالب شرکت در مارکت ری‌دیزاین نیز چارچوب‌سازی مشترک تا حد زیادی غایب بود. برای مثال، تعاملات بین اعضای جلسۀ فروش توسط روآن مدیر بازاریابی به‌شدت هدایت می‌شد که در شکل 4.3 نشان داده شده است.



فراوانی و جهت تعاملات با فلش و ضخامت خطوط نشان داده شده است:

عدم وجود خط: عدم ارتباط بین افراد

تعامل اندک

تعامل مکرر

تعامل دوسویۀ متعادل

CR = پژوهشگر

***شکل 4.3* الگوهای تعامل بین کارکنان مارکت ری‌دیزاین در طول جلسۀ فروش.**

بسیاری از گزارشات و مراودات به چارچوب‌سازی مشترک حداقلی اشاره دارند، حتی اگر فضای آن ایجاد شود. برای مثال، کاتریونا نقل کرد روآن یک روز دوشنبه آمد و گفت: «داشتم به این فکر می‌کردم چطور می‌توانیم این جلسات را دوستانه‌تر کنیم.» وی ادامه داد:

«به روآن گفتیم، خب، الف) می‌توانیم زمان جلسه را جابه‌جا کنیم و او گفت، نه، به هیچ عنوان، دوشنبه، باید برگزار شود تا روند را جلو ببریم... گفتگو از اینجا شروع شد که چه کاری می‌توانیم بکنیم تا این جلسات دوستانه‌تر باشند و در همان نقطه به پایان رسید که ما نمی‌توانیم دوستانه‌تر باشیم، جلسات واقعاً سخت هستند و باید به همین شکل ادامه یابند».

لحن صحبت روآن با سایر کارکنان طوری است که انگار با کودکان/شاگردان سرکش که چندان حق صحبت ندارند سخن می‌گوید. از گفتمان او چنین به نظر می‌رسد بقیه ناقص و تنبل هستند، نظرشان اشتباه است، بی‌خیال هستند؛ این حس را منتقل می­کند که «من باید فرد مسئول باشم و بقیه باید مثل من کار کنند». در این میان، گزارشات گفتمانی تحمل نمی‌شد. وقتی دربارۀ تصمیم‌گیری مشارکتی صحبت می‌کردیم، روآن خیلی جدی پرسید: «یعنی وانمود می‌کنی داری از آنها نظرشان را می‌پرسی؟»

وقتی از جک پرسیده شد چه دیدی نسبت به این تعاملات دارد، نظراتش یا بر اساس منابع گفتمانی شخصیتی بود، «روآن دقیقاً اینگونه است؛ زیرا او اهل صنعت موسیقی است.» یا برای توضیح اینکه چرا روآن به‌عنوان مدیر بازاریابی با طراحان اختلاف داشت، گفتمان شغلی قبلی خود به‌عنوان طراح گرافیک را یادآور شد و گفت: «طراحی بخشی از شماست. طراحان خود را وقف کارشان می‌کنند... فرهنگ اینجاست، بسیاری از افراد ساعات طولانی کار می‌کنند، این زندگی اجتماعی آنهاست، اینجا خون دل می‌خورند.»

به نظر می‌رسید دوره مدیریت او هیچ منبع گفتمانی برای درک الگوی تعامل بین کارکنان سازمان، چه در مارکت ری‌دیزاین و چه در شرکت دولتی برای او فراهم نکرده است.

**نتیجه‌گیری – آیا یادگیری مدیریت انتقادی می‌تواند مدیران انتقادی پرورش دهد؟**

مطالعات موردی قوم‌نگارانه نحوۀ تبدیل زبان اکتسابی دوره را به زبان عمل در مدیریت و سازمان‌دهی دو مدیر تحت بررسی نشان می‌دهد. شیوه‌های کاری آنها و تعاریف‌شان از آنچه انجام می‌دادند از طریق این زبان ایجاد شد. آنها همچنین با اعمال‌شان به این زبان معنا می‌بخشیدند. این مطالعه به‌رغم کوچک بودن، احتمالات غیرحتمی ارتباط بین شیوه‌های گفتمانی مدیریت و یادگیری رسمی مدیریت را نشان می‌دهد. اگر اینطور است، آیا می‌توانیم خوشبین باشیم یادگیری مدیریت انتقادی ممکن است به شیوۀ مدیریت انتقادی‌تر منجر شود؟ یک نتیجه‌گیری این است که ممکن است این طور باشد، اما این انتظار که یادگیری مدیریت انتقادی مدیران انتقادی پرورش می‌دهد در حالی ‌که دوره‌های مهارت‌محور این خروجی را ندارد، بنا به دلایلی ساده‌انگارانه است. علاوه بر اینکه مدیران نوظهور هستند به این معنا که منابع حاصل از یادگیری خود را به ارزش‌های از پیش موجود پیوند می‌دهند، همچنین بایستی بین پتانسیل تحول‌آفرین یادگیری مدیریت انتقادی در سطوح فردی، سازمانی و اجتماعی تفاوت قائل شویم. در سطح اجتماعی، بسیاری از ادعاها برای یادگیری مدیریت انتقادی بسیار خوش‌بینانه به نظر می‌رسند، زیرا بین یادگیری انتقادی فرد، که ممکن است شخصاً آن را تحول‌آفرین بداند، و اینکه چگونه می‌تواند از آن به‌صورت اجتماعی استفاده کند، فارغ از محدودیت‌هایی که ممکن است هنگام اعمال آنها با آن مواجه شود، هیچ ارتباط ذاتی وجود ندارد. در سطح سازمانی، تحول فردی ممکن است پتانسیل تحول‌آفرین گسترده‌تری داشته باشد. برای مثال، گفتمان انتقادی ممکن است فرد را برای بکارگیری شیوه‌های مدیریت انتقادی در محل کار «توانمند» سازد، زیرا جایگزینی برای مدیریت مهارت‌محور و شاید ارزش‌های از پیش موجود مقبول ارائه می‌دهد. لیکن ممکن است دانش مدیریت انتقادی، در افزایش آگاهی مدیران از قدرت، صرفاً توانایی آنها را برای تأثیرگذاری مؤثرتر افزایش دهد. نتیجه می‌تواند برای هر کس نجات‌بخش باشد یا نباشد. در سطح سوم یعنی سطح فردی، ادعاهای یادگیری مدیریت انتقادی شاید بیشترین پتانسیل تحقق را داشته باشند. با این حال، نتیجه‌گیری دیگر از این مطالعه این است که یادگیری تحول‌آفرین، مثلاً توسط فریره[[88]](#footnote-88) (1972)، برای افرادی «مطیع» بسیار متفاوت از مدیران در موقعیت‌های نسبتاً قدرتمند با حداقل سطحی از استقلال است که یادگیری خود را تحول‌آفرین توصیف می‌کنند. علی‌الظاهر این تمایز در متون یادگیری مدیریت انتقادی چندان به رسمیت شناخته نشده است، هرچند نویسندگان فمینیست مانند لتر[[89]](#footnote-89) به سبک توانمندسازی تحت عنوان «ابراز وجود، ارتقاء مرتبۀ شغلی و تجربۀ روان شناختی احساس قدرت» تاخته است.

در پایان، می‌توانیم امیدوار باشیم یادگیری مدیریت انتقادی می‌تواند به شیوۀ مدیریت انتقادی­تر منجر شود، اما با آگاهی از اینکه هیچ‌گونه ارتباط قطعی بین یادگیری تحول‌آفرین فردی و شیوۀ انتقادی در سطح سازمانی یا اجتماعی وجود ندارد.

**یادداشت‌ها**

1. انرون، شرکت انرژی آمریکایی که در اواخر سال 2001 در بحبوحۀ رسوایی فروپاشید، با کمک شماری از بهترین حسابداران کشور، شرکت‌های تأمین سرمایه و وکلا، طبق گزارش فوریه 2003 بیتسون[[90]](#footnote-90) که به سفارش کمیتۀ مالی سنای آمریکا تهیه شده بود میلیاردها دلار فرار مالیاتی داشت.
2. در سال 2002، هیئت منصفه‌ای در ایالات متحده، شرکت حسابداری آرتور اندرسن[[91]](#footnote-91) را به‌خاطر ممانعت از اجرای عدالت از طریق امحاء اسناد مربوط به غول انرژی فروپاشیدۀ انرون مجرم شناخت.
3. شرکت مخابراتی WorldCom در سال 2002 پس از کشف 11 میلیارد دلار کلاهبرداری حسابداری اعلام ورشکستگی کرد. در سال 2003، خود شرکت و شش کارمند سابق از جمله مدیر اجرایی سابق و مدیر ارشد مالی سابق به «اجرای نقشه‌ای برای افزایش ساختگی قیمت اوراق قرضه و سهام از طریق ثبت اطلاعات نادرست در کمیسیون بورس و اوراق بهادار» متهم شدند.
4. در سال 2002، رئیس سابق و مؤسس شرکت زیست‌فناوری ImClone Systems در یک رسوایی تجاری داخلی متهم به کلاهبرداری و گذاشتن اطلاعاتی در اختیار اعضای خانواده شد که به آنها امکان می‌داد سهام را قبل از کاهش قیمت بفروشند.
5. میلیون‌ها نفر در انگلستان در طول دهه‌های 1980 و 1990 نوعی بیمه‌نامه را به اشتباه خریداری کردند، به این معنی که این بیمه‌نامه برایشان نامناسب بود و مشاورانی که محصول را فروخته‌اند در مورد آن، ریسک‌های بازار یا تناسب آن با شرایط فرد توضیح کامل نداده‌اند.
6. در سطح 3 بیتسون، شخص این توانایی را دارد که از جهان‌بینی قبلی خود دست بردارد، از ذهنیت خود آگاه باشد، بر روش‌های عادت‌وار کنترل داشته باشد و می‌تواند مسئولیت ایجاد تغییرات را به عهده بگیرد. سطح 5 بلنکی و همکاران دانش ساخته ‌شده نامیده می‌شود: یادگیرنده از طریق راهبردهای ذهنی و عینی، دانش را وابسته به محتوا و متن و خود را خالق بالقوۀ دانش می‌بیند.
7. کنش گفتمانی و شیوۀ گفتمانی به جای هم استفاده خواهند شد.
8. با استفاده از تعاریف کمیسیون اروپا از کوچک: 0 تا 49 کارمند؛ متوسط: 50 تا 249؛ بزرگ: بیش از 250 کارمند (توصیۀ کمیسیون جوامع اروپایی در 3 آوریل 1996).

**منابع**

Alvesson, M. and Willmott, H. (1996) *Making Sense of Management*, London: Sage.

Bateson, G. (1973) *Steps Towards an Ecology of the Mind*, London: Paladin.

Belenky, M.F., Clinchy, B. McVicker, Golderger, N.R. and Tarube, J.M. (1986) *Women’s Ways of Knowing, The Development of Self, Voice and Mind*, New York: Basic Books.

Brookfield, S. (1994) ‘Tales from the dark side: a phenomenology of adult critical reflection’, *International Journal of Lifelong Education*, 13, 3: 203–16.

Carr, W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*, London: Falmer Press.

Chia, R. (1996) *Organizational Analysis as Deconstructive Practice*, Berlin and New York: De Gruyter.

Czarniawska, B. (1998) ‘A narrative approach to organization studies’, *Qualitative Research Methods Series 43*, London: Sage.

Fineman, S. (1999) ‘Emotion and organization’, in S.R. Clegg and C. Hardy (eds) *Studying Organization*, London: Sage.

Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*, Middlesex: Penguin.

Gilbert, G.N. and Mulkay, M. (1984) *Opening Pandora’s Box: A Sociological Analysis of Scientists’ Discourse*, Cambridge: Cambridge University Press.

Grant, D., Keenoy, T. and Oswick, C. (eds) (1998) *Discourse and Organization*, London: Sage.

Grey, C., Knights, D. and Willmott, H. (1996) ‘Is a critical pedagogy of management possible?’, in R. French and C. Grey (eds) *Rethinking Management Education*, London: Sage.

Guba, E. and Lincoln, Y. (1994) ‘Competing paradigms in qualitative research’, in N.K. Denzin and Y.L. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Hardy, C., Lawrence, T.B. and Phillips, N. (1998) ‘Talk and action: conversations and narrative in interorganizational collaboration’, in D. Grant, T. Kennoy and C. Oswick (eds) *Discourse and Organization*, London: Sage, 65–83.

Lather, P. (1991) *Getting Smart, Feminist Research and Pedagogy With/in the Postmodern*, New York: Routledge.

Mey, J. (1993) *Pragmatics an Introduction*, Oxford: Blackwell.

Parker, I. (1992) *Discourse Dynamics*, London: Routledge.

Porter, L.W., Muller, H.J. and Rehder, R.R. (1989) ‘The making of managers, an American perspective’, *Journal of General Management*, 14, 4: 62–76.

Potter, J. and Wetherell, M. (1987) *Discourse and Social Psychology*, London: Sage.

Reynolds, M. (1997) ‘Towards a critical pedagogy’, in J. Burgoyne and M. Reynolds (eds) *Management Learning, Integrating Perspectives in Theory and Practice*, London: Sage, 312–28.

Sambrook, S. and Stewart, J. (1998) ‘No, I don’t want to be part of HR’, *HRDI*, 1, 2: 171–88.

Sinclair, J.M. and Coulthard, R.M. (1975) *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Pupils and Teachers*, Oxford: Oxford University Press.

Spradley, J.P. (1979) *The Ethnographic Interview*, London: Holt, Rinehart and Winston.

Van Dijk, T.A. (ed.) (1997) *Discourse as Structure and Process*, Vol. 1, London: Sage.

Watson, T. (1994) *In Search of Management*, London: Routledge.

Watson, T. (1999) ‘Beyond managism: negotiated narratives and critical management education in practice’, *First International Conference on Critical Management Studies*, University of Manchester, 14–16 July.

Watson, T. and Harris, P. (1999) *The Emergent Manager*, London: Sage.

Weick, K. (1995) *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Willmott, H. (1997) ‘Critical management learning’, in J. Burgoyne and M. Reynolds (eds) *Management Learning*, London: Sage, 161–76.

Wolcott, H.F. (1995) ‘Making a study more ethnographic’, chap. 3 in J. Van Maanan (ed.) *Representation in Ethnography*, London: Sage.

**فصل 5: آموزش مدیریت: ابزاری برای سوء مدیریت؟**

فینیان باکلی و کتی مونکز[[92]](#footnote-92)

**مقدمه**

اهمیت مدیریت توسعۀ کارکنان در دهه‌های اخیر توجه زیادی را به خود جلب کرده است، به‌ویژه پس از نوشته‌های پژوهشگران برجسته در حمایت از اینکه مزیت رقابتی آینده را می‌توان در توسعۀ سرمایۀ انسانی خلاق سازمان جستجو کرد. تأکید بر اهمیت پرورش و توسعۀ منابع خلاق انسانی نامشهود و تاکنون استفاده‌نشده، متخصصان توسعۀ منابع انسانی را به بازنگری در راهبردهای آموزشی سنتی واداشته است. دیدگاه به آموزش و توسعه از حصول اطمینان از برخورداری کارکنان از مهارت‌ها و توانمندی‌های لازم برای ایفای نقش و وظایف محوله به سمت دیدگاهی جامع‌تر شامل توسعۀ طیف گسترده‌ای از توانمندی‌ها در کارکنان به‌ویژه توانمندی‌های منحصربه‌فرد که سازمان را از سازمان‌های رقیب متمایز می‌سازند، تغییر کرده است.

دانشکدۀ بازرگانی هاروارد از جمله مؤسساتی بود که پیام شفاف ایجاد مزیت رقابتی سازمانی و پیشرفت در شناخت و توسعۀ توانمندی‌های اصلی را رهبری کرد. طولی نکشید که حمایت از «ارزیابی توانمندی» در سراسر دنیای کسب‌وکار رواج یافت. این روند به موازات ورود به‌اصطلاح تغییر پارادایم نگاه به سازمان‌ها به‌عنوان موجودیت‌های دائماً در حال یادگیری گسترش یافت. تمرکز بر یادگیری مستمر و شناسایی توانمندی‌های کلیدی، رشد عملکرد در حوزه توسعه منابع انسانی را شتاب بخشید و اهمیت آموزش را در بسیاری از سازمان‌ها افزایش داد. به نظر می‌رسد آموزش از جهت‌گیری عمدتاً کارکردگرا و تنظیم‌گر به سمت آینده‌گرا بودن و هدف­گرایی حرکت می‌کند. حرکت مزبور همچنین با این آگاهی رو به رشد که یادگیری (چه در محیط کار و چه خارج از آن) در پایان آموزش رسمی پایان نمی‌یابد، بلکه باید فرآیندی مادام‌العمر قلمداد شود، حمایت می‌شود.

**انتظارات بزرگ**

بی‌تردید چالش‌های پیش روی سازمان‌ها در اواخر قرن بیستم و آغاز قرن بیست و یکم پیچیده‌تر و آشفته‌تر از هر زمان دیگری در تاریخ است. این امر منجر به ارتقای وظیفۀ توسعه منابع انسانی به جایگاهی مهم شده است. هنگامی که سازمان‌ها برای آینده برنامه­ریزی می­کنند یا به دنبال واکنش به رویدادهای سازمانی یا محیطی برنامه‌ریزی‌نشدۀ هستند، با چالش­هایی مواجه می­شوند. به نظر می‌رسد آموزش و توسعه کارکنان در حال حاضر به‌طور قطع به‌عنوان حوزه­ای شناخته شده است که طیف گسترده‌ای از مزایای سازمانی را ارائه می‌دهد. این مزایای سازمانی را می‌توان در قالب سه سرفصل توصیف و بررسی کرد: توسعه در سطح خرد، توسعه در سطح میانی و توسعه در سطح کلان یا سازمانی. این سرفصل‌ها تمرکز متفاوت رویکردهای توسعه‌ای خاص را مشخص می‌کنند. در جدول 5.1 نمونه‌هایی از اشکال مختلف تمرکز یادگیری در هر دسته از آموزش/توسعه نشان داده شده است.

تمرکز رویکرد سطح خرد معمولاً بر مهارت‌های رفتاری و قابل مشاهده «انتقال نزدیک» است. نمونه‌هایی از نتایج معمول عبارتند از مهارت‌های عملکردی نظیر مهارت‌های فناوری اطلاعات، مهارت‌های ارائه، مهارت‌های ارتباطی، رویه‌های بهداشت و ایمنی، مهارت‌های ماشینی و غیره. تمرکز این شکل از آموزش بر انتقال نزدیک است؛ به این معنا که در آن مهارت‌ها یا رویه‌های توسعه‌یافته واضح و بلافاصله در عملکرد مربوطه قابل اجرا هستند.

دسته‌بندی سطح میانی معمولاً با آموزش و توسعه در سطح مدیریت مرتبط است. با این حال، در عصر کوچک‌سازی، فرآیند کاهش سطوح مدیریتی و واگذاری مسئولیت‌های مدیریت به طیف وسیعی از کارکنان رواج یافت. بنابراین آموزش و توسعه مدیریت به وظیفه‌ای گسترده‌تر و کلی‌تر با اهداف مشخص‌تر و نزدیک‌تر از آنچه قبلاً تعیین شده بود تبدیل شد. با وجود این، هدف کلی فرآیند توسعه در سطح میانی، پر کردن شکاف درک شده بین شایستگی­ها و توانایی‌های کارکنان و شایستگی­ها و توانایی‌های مورد نیاز مدیران است. در حالی که بسیاری از این شایستگی‌ها به راحتی قابل انتقال هستند، این مورد جنبه­ای از مدیریت موثر را نشان می­دهد که در آن تفکر در سطحی بالاتر و تغییر موقعیت شهروند-کارمند به شهروند-دارای مسئولیت سازمانی الزامی است. در انتقال مزبور این پیشنهاد نهفته است که برای رساندن کارکنان به این «سطح» از تفکر و عملکرد به تکنیک‌های آموزش و توسعه پیچیده‌تری احتیاج است. به‌رغم این واقعیت که در مداخلات سطح میانی تمرکز بر مدیریت است نه نقش تعیین‌شده برای کارمند، نتیجه این مداخلات محدود است زیرا تغییرات بنیادی سازمانی اندکی به وجود می­آیند. در این تجربه، شاید نفرات در پست‌های مدیریتی تغییر کنند، اما بنیاد، ساختار اجتماعی و قدرت و سیستم‌های پشتیبان و همچنین اهداف سازمانی تقریباً ثابت باقی می‌مانند. در اصل، هدف مداخله در سطح میانی، مهار و کنترل در کوتاه‌مدت تا میان‌مدت است.

***جدول 5.1* نتایج مورد انتظار مداخلات آموزشی و توسعه ای در سطوح مختلف سازمانی**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| *نتیجۀ آموزش و توسعه در سطح خرد* | *نتیجۀ آموزش و توسعه در سطح میانی* | *نتیجۀ آموزش و توسعه در سطح کلان* |
| مهارت‌های نقش عملکردی | توانمندی‌های مدیریت آینده‌گرا | یادگیری در سطح سازمانی |
| مهارت‌های IT | تصمیم‌گیری | تفکر دو حلقه‌ای |
| مهارت‌های ارائه | رهبری تیم | جهت‌گیری جدید راهبردی |
| رویه‌های بهداشت و ایمنی | تفکر نوآورانه | برنامه‌ریزی بلندمدت |
| ارتباط خدماتی | سبک رشد | سازمان یادگیرنده |
| گزارش‌نویسی | حل تعارض | تغییر جهت |
|  | ارزیابی کارکنان |  |

دستۀ سوم، تغییر در سطح کلان یا در سطح سازمانی، دشوارترین حوزۀ آموزش و توسعه مدیریت از نظر تعریف، تحدید و توصیف است. هرچند اکثر مدیران ارشد، سطح بالاتری از آمادگی و شایستگی مدیریتی را برای رشد و شکوفایی آتی سازمانشان ضروری می‌دانند، اما چگونگی دستیابی به این امر به طور دقیق روشن نیست. در این سطح یک همگرایی ضمنی از این ایده وجود دارد که سازمان می‌تواند محیطی را برای خودشکوفایی کارکنان فراهم سازد و سپس این کارکنان آزادانه سازمان را به سمت کمال مطلوب هدایت کنند که این امر در واقع تعریف سازمان یادگیرنده می­باشد. این دسته از آموزش و توسعه مدیریت مستلزم رشد شخصی قابل‌توجه شرکت‌کنندگان است، به‌ویژه در زمینه­ای که کلارک[[93]](#footnote-93) (1999) از آن به‌عنوان «فراتوانایی‌ها» یاد می‌کند، زیرا «آنها زیربنا و تعیین‌کنندۀ نحوه و زمان استفاده از دانش، مهارت‌ها و توانمندی‌ها هستند». بکارگیری این فراتوانایی‌ها در سازمان مستلزم آمادگی سازمان برای پذیرش دیدگاه‌های جدید و کنار گذاشتن حالت تدافعی است. برخلاف ایدۀ یانگ (1993) از «انتقال نزدیک» که در آموزش در سطح خرد ذکر شد، انتقال در این سطح را می‌توان به‌عنوان «انتقال دور» توصیف کرد، زیرا مدیر مشغول پرورش مهارت‌های واقعاً قابل مشاهده نیست، بلکه به پرورش دیدگاه‌ها و جهت‌گیری‌هایی می‌پردازد که امکان دارد در کوتاه‌مدت یا میان‌مدت کاربرد مستقیم داشته باشند یا نداشته باشند.

**نتایج غیرمنتظره**

متون توسعۀ منابع انسانی به شمار زیادی از پژوهشگران و متخصصان اشاره دارد که تأثیر مثبت انواع بسیار متنوعی از مداخلات آموزشی و توسعه­ای را بر تغییرات فردی، گروهی و سازمانی بیان می‌کنند. تردیدی نیست که یادگیری به معنای تغییر است و فرصت‌های آموزش و توسعه رسمی حامی تغییرات قابل‌توجهی برای بسیاری از سازمان‌ها است. با این حال متونی که در مقایسه با موارد قبلی تعدادشان ناچیز است، وجود دارند که اظهار می‌کنند رویکردهای مرسوم آموزش و توسعه همیشه باعث ایجاد تغییرات پیش‌بینی‌شده نمی‌شوند و حتی در برخی شرایط می‌توانند تأثیر مخربی بر شرکت‌کنندگان و سازمان‌های مربوطه داشته باشند. در این بخش برخی از این پیامدها که از نظر دور مانده­اند، بررسی می‌شوند، از جمله گزارشاتی پیرامون عدم وجود سنجش معتبر تأثیر آموزش و توسعه بر عملکرد واقعی در محل کار، ناهمسویی مکرر آموزش با راهبرد و فرهنگ سازمانی، تأثیر عدم انتخاب برای مشارکت در برنامه بر کارکنان باقی­مانده، احساس انزوای شرکت‌کنندگان بازگشتی از دوره در محل کار قبلی و استفاده از برنامه­های آموزش و توسعه برخلاف اهداف از پیش تعیین­شده ارائه می‌شود. این بخش با یک مطالعۀ موردی پایان می‌یابد. این مطالعۀ موردی برخی از پیامدهای استفاده از یک رویکرد نامناسب توسعه مدیریت را نشان می­دهد.

**انتقال به عملکرد شغلی؟**

شاید بیشترین انتقاد از اثربخشی مداخلات آموزشی و توسعه­ای، ناکامی متخصصان توسعۀ منابع انسانی در سنجش معتبر تأثیر واقعی این مداخلات بر عملکرد سازمانی باشد. با وجودی که اکثر ارائه‌دهندگان آموزش حرفه‌ای به‌دنبال بازخورد شرکت‌کنندگان در مورد برداشت‌شان از اثربخشی برنامه آموزشی هستند (سطح 1 در چارچوب ارزیابی نتایج آموزشی کرک پاتریک[[94]](#footnote-94) (1959))، این مفهوم مجزا و متمایز از تأثیر رفتاری واقعی آموزش بر عملکرد در محل کار است. برخی ارائه‌دهندگان همچنین سعی در سنجش تأثیر مداخلۀ آموزشی یا توسعه­ای بر دانش، مهارت‌ها یا توانمندی‌های شرکت‌کنندگان دارند (سطح 2 کرک­ پاتریک). این کار با سنجش سطح توانمندی اولیۀ شرکت‌کنندگان و مقایسۀ آن با نمراتی که افراد در پایان دوره اخذ می­کنند، انجام می‌شود (وار[[95]](#footnote-95) و همکاران )1999( به آنها «نمرات اکتسابی» می‌گویند). می‌توان فرض کرد که افزایش مثبت و معنا‌دار نمرات اکتسابی، اثربخشی آموزش را تأیید می‌کند اما ارتباط بین این تغییرات و کاربرد در محیط کار لزوماً قابل پیش‌بینی نیست. اعتبار عملی هر برنامۀ آموزشی به نتایجی است که بر رفتار و عملکرد سازمانی تأثیر مثبت می‌گذارد (سطح 3 کرک پاتریک). لیکن فقط تعداد کمی از ارائه‌دهندگان آموزش و توسعه در عمل اقدام به سنجش تأثیر این برنامه­ها بر عملکرد واقعی محل کار، قبل و بعد از برنامه، می‌کنند. حتی در صورت استفاده از این رویکرد، پژوهش­های کمی جهت سنجش تاثیر برنامه­های آموزش و توسعه از گروه کنترل، به جزء کارآموزان، استفاده می‌کنند. بحث بعدی پیرامون سنجش واقعی تاثیر نتایج آموزش و توسعه در محل کار است، زیرا با توجه به عوامل خارجی اثرگذار بر روی این نتایج، این سنجش با مشکلات عدیده‌ای روبروست.

کم‌توجهی به سنجش حرفه‌ای سبب انتقاد به­جا از حوزۀ توسعۀ منابع انسانی شده است و تا زمانی که ارائه‌دهندگان بر انتقال آموزش به رفتار سازمانی در موقعیت و نیازهای جاری سازمان توجه کنند، به‌حق در معرض چنین انتقاداتی خواهند بود. اثربخشی مداخلات آموزشی و توسعه­ای (در سطوح خرد، میانی یا کلان) تنها در صورتی قابل ارزیابی است که از تکنیک‌های ارزیابی و سنجش دقیق استفاده شود. با این حال، نگریستن به سازمان به‌عنوان ماشینی در حال کار و نگریستن به کارکنان به‌عنوان منابع انسانی قابل دستکاری که رفتارشان جهت انطباق با نیازهای سازمانی باید تغییر داده شود یا عوض شود، این دیدگاه واقعا محدودکننده است و با توجه به ماهیت پویای سازمان‌ها ممکن است هیچ‌گاه آمار اعتبارسنجی موردنیاز بدست نیاید. نگریستن به آموزش و توسعه از دیدگاه رابطه‌ای فراگیرتر ممکن است روش مرسوم سنجش انتقال نقطه به نقطه را دشوارتر سازد، اما برای رویکردهای کیفی‌تر و طولی برای اعتبارسنجی اثربخشی آموزش مانعی ایجاد نمی‌کند.

**ناهمسویی آموزش با انگیزۀ سازمانی**

همسویی نیازهای آموزشی و توسعه­ای با راهبرد بیان شده و مورد توافق سازمان در حوزۀ تغییر راهبردی و در متون «تحلیل نیازهای آموزشی» از اهمیت اساسی برخوردار است. به‌رغم نیاز بدیهی به همسویی نیازهای آموزشی و توسعه­ای با راهبرد سازمانی، شواهدی موجود است که نشان می‌دهد این همسویی همیشه وجود ندارد. برای مدیران و سرپرستان در سطح کارکردی ناشناخته نیست که اشکالی خاصی از آموزش کارکنان را شناسایی کنند که منبع این آموزش بدون هیچ اشاره­ای به راهبرد کلی سازمان باشد. این ناهمسویی ممکن است به‌دلیل عدم حضور متخصصان توسعۀ منابع انسانی یا دخالت ندادن آنها در فرآیند برنامه‌ریزی راهبردی سازمان یا انتقال ضعیف راهبرد در سطح سازمان به سطح عملکردی باشد. همچنین ممکن است نشان‌دهندۀ انحراف راهبرد سازمانی از نیازهای کاری روزمرۀ واحدها و بخش‌ها باشد. پژوهش و تفسیر کسلز و هریسون[[96]](#footnote-96) (1998) علاوه بر اهمیت انسجام داخلی، بر اهمیت انسجام خارجی مداخلات آموزشی و توسعه­ای به‌عنوان کلید موفقیت برنامه‌های توسعه مدیریت تأکید می‌کند. هاسی[[97]](#footnote-97) (1988) اظهار می‌دارد بخش عمدۀ اقدامات آموزشی و توسعه­ای انجام‌شده توسط سازمان‌ها نه برنامه‌ریزی می‌شود و نه با توجه به جهت‌گیری آینده و تمرکز راهبردی سازمان ارزیابی می‌شود. ناگفته نماند علاوه بر نامناسب بودن اقدامات آموزشی و توسعه­ای برای سازمان، همسویی دقیق نیازهای آموزشی با راهبرد سازمانی کمیاب‌تر از آن چیزی است که انتظار می‌رود.

**جو محل کار و پشتیبانی**

شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد همکارانی که در مداخلات مداوم آموزشی یا توسعه­ای (چه به‌دلیل انتخاب شخصی یا عدم انتخاب برای شرکت در این دوره‌ها) شرکت نمی‌کنند، می‌توانند بر رفتار در محل کار تأثیر منفی داشته باشند. افرادی که در دوره‌ها شرکت نکرده‌اند، ممکن است به‌خاطر انتخاب نشدن دلخور باشند و این دلخوری و احساس بی‌عدالتی را به طرق مختلف نشان دهند. واکنش معمولی که شرکت‌کننده هنگام بازگشت به محل کار با آن روبرو می‌شود ممکن است این باشد که «*آیا این را در دورۀ آموزشی یاد گرفتی؟ خب، این دنیای واقعی است و آن آموخته‌ها اینجا به درد نمی‌خورد*».

حضور در مداخلات با پرستیژ بالا، به‌ویژه برنامه‌هایی دارای محدودیت ورود، ممکن است سبب انزوای شرکت‌کنندگان در هنگام بازگشت به محل کار شود، جایی که ممکن است آنها به‌عنوان غیر خودی قلمداد شوند. بنابراین شرکت‌کننده هنگام بازگشت به محل کار با وجودی که سرشار از ایده‌ها و توانمندی‌های جدید است، ممکن است منزوی شود و دیگر در کارهای درون گروهی نقش محوری ایفا نکند یا با او به‌عنوان غریبه رفتار شود. از نظر پژوهشگران مدیریت انتقادی اینها مسائلی اساسی برای درک تعاملات سازمانی است، جایی که مفهوم پراهمیت توزیع قدرت در سازمان مطرح می­شود.

پژوهش‌ها در زمینۀ «انگیزه برای پرداختن به آموزش» همچنین نشان داده است انتخاب شدن برای شرکت در مداخلۀ آموزشی فی‌نفسه می‌تواند تأثیر انگیزشی قوی داشته باشد و افراد منتخب را آگاه سازد که به‌عنوان مشارکت‌کنندگان بالقوه مهم در آیندۀ سازمان محسوب می‌شوند. این انگیزه اغلب با این احساس همراه است که سازمان پذیرای ایده‌ها و دیدگاه‌های جدید است، به‌ویژه اگر مداخله نمایانگر توسعه در سطح میانی یا کلان قلمداد شود. چنانچه شرکت‌کنندگان پس از گذراندن دوره از سوی همکاران طرد شوند و یا با مقاومت مدیریت ارشد فعلی برای اتخاذ و پذیرش ایده‌ها و رویکردهای جدید روبه­رو شوند، همانطور که دویل[[98]](#footnote-98) شرح می‌دهد، آنها در مواجه با این «موانع سازمانی، فرهنگی و ساختاری برای انتقال دانش به محل کار، شکاکیت و بدبینی زیادی نسبت به هزینه و انگیزه­های فعالیت توسعه پیدا می­کنند».

پژوهش انجام‌شده توسط رویلر و گلدشتین[[99]](#footnote-99) (1993) و به‌دنبال آن تریسی[[100]](#footnote-100) و همکاران (1995) نشان داد انتقال آموزش به‌شدت وابسته به جو پذیرش در سازمان یا واحدی است که شرکت‌کنندگان به آن باز می‌گردند. اگر این جو حمایت‌گر یا همسو نباشد، احتمال انتقال آزاد ایده‌ها، مهارت‌ها و توانایی‌های کاهش چشمگیری می‌یابد. به‌گفتۀ براون و استارکی[[101]](#footnote-101) (2000) اکثر مداخلات آموزشی و توسعه­ای محکوم به این سرنوشت هستند زیرا افراد بازگشته توازن قدرت موجود در سازمان را تهدید می‌کنند و بعید است تأثیری بر تغییر فرهنگ حاکم موجود داشته باشند. این یافته‌ها برخی صاحب‌نظران را بر آن داشته است تا اظهار کنند بخش عمدۀ توسعه مدیریتی انجام‌شده توسط سازمان‌ها یک بازی با «نتایج کم‌ارزش» است.

**مطالعۀ موردی: روکو[[102]](#footnote-102) و فلوکو[[103]](#footnote-103)**

در سال 2000 دو سازمان بزرگ دولتی ایرلند، روکو و فلوکو، با بازنگری‌های سازمانی زیادی مواجه شدند که ‌دلیل آن فشارهای خارجی برای مدرن‌سازی و برآوردن الزامات قانونی جدید بود. به‌ویژه، هر دو سازمان در زمینۀ بازنگری میزان مشارکت زنان در سطوح مدیریتی در سازمان‌ها با فشار زیادی روبرو بودند.

بررسی تساوی جنسیتی نشان داده بود فلوکو با وجود داشتن بیش از 2500 کارمند زن (52 درصد از کل) کمتر از 20 درصد پست‌های مدیریت ارشد در اختیار زنان است و این رقم در سه ردۀ مدیریت ارشد به کمتر از 10 درصد کاهش می‌یابد. یکی از مدیران ارشد در مصاحبه‌ای اظهار داشت شواهدی حاکی از «پتانسیل عظیمی است که استفاده نمی‌شود، مجموعه‌ای از استعدادها که از آن بهره برده نمی‌شود».

روکو را می‌توان سازمانی سنتی‌تر از فلوکو توصیف کرد که نزدیک به 5000 کارمند دارد که از این تعداد کمتر از 700 نفر (14 درصد) زن بودند. طبق گزارش برابری جنسیتی کمتر از 2 درصد مدیران ارشد روکو زن بودند. ماهیت فعالیت روکو (عمدتاً فنی و مهندسی) بدین معنا بود که این سازمان به شکلی سنتی مردسالار است. با این حال، به‌رغم تغییرات صورت‌گرفته در انگیزه­های فرآیند استخدام بر اساس برابری جنسیتی، این سازمان همچنان فرهنگ مردسالارانه بسیار سنتی را حفظ کرده است.

تغییر در قوانین برابری و تنوع بدین معنا بود که هر دو سازمان دیگر نمی‌توانستند به تفاوت‌های موجود در مشارکت جنسیتی به‌ویژه در سطوح مدیریت و مدیریت ارشد بی‌اعتنا باشند. گزارشات بررسی داخلی نشان داد هر دو سازمان تعداد قابل‌توجهی زن استخدام کرده‌اند که از توانایی‌ها و تجربۀ لازم برای پست‌های مدیریتی برخوردارند. روشن شد این زنان برای تقاضای فرصت‌های ترفیع به تشویق و اعتماد به نفس بیشتری احتیاج دارند، زیرا آمار مربوط به میزان ترفیع حاکی از آن بود که مردان بسیار بیشتری (و غالباً کمتر واجد شرایط) در مقایسه با زنان تقاضای ترفیع می‌کنند.

یکی از راه‌حل‌های پیشنهادی برای این مشکل، ارائۀ تجربۀ آموزشی معتبر مدیریتی به این «زنان با پتانسیل بالا» بود. هر دو سازمان برای عقد قرارداد برنامۀ اختصاصی توسعه مدیریت که اهداف زیر را برآورده سازد به‌طور مستقل سراغ یک دانشکدۀ بزرگ بازرگانی رفتند:

* ایجاد توانمندی لازم برای تسهیل پیشرفت این «زنان با پتانسیل بالا» به پست‌های مدیریتی.
* تشویق شرکت‌کنندگان هر دو سازمان جهت آگاه و آماده شدن برای مشارکت در راهبردهای تحول و توسعۀ سازمانی اتخاذ شده.

برنامه‌ای طراحی شد که شامل مجموعه‌ای از دروس اصلی مدیریت بود: حسابداری، بازاریابی، حقوق، رفتار سازمانی، اقتصاد و غیره. با این حال طراحان این برنامه با توجه به تجربۀ سایر ارائه‌دهندگان آموزش انحصاری مدیریت برای زنان تلاش کردند برنامه‌ای بر اساس خودآگاهی مشارکت‌کنندگان و با پایه‌های قوی رشد فردی، با اتخاذ رویکرد انتقادی و تأملی، اجتناب از استفاده از آزمون‌های سنتی و لیست شایستگی‌های کسب‌شده در طول دوره تدوین کنند. در عوض، این برنامه بر یادگیری مبتنی بر عمل در قالب تیمی و گروهی تأکید داشت تا ماهیت حمایتی فرآیند یادگیری را افزایش دهد. در این برنامه دقت ویژه‌ای برای اطمینان از توسعه و تقویت خودباوری مثبت نسبت به یادگیری سرلوحه کار قرار گرفت.

این برنامه قرار بود یک روز در هفته در دانشگاه در طول یک سال تحصیلی برگزار شود و حدود 20 شرکت‌کننده در هر کلاس در این برنامه ثبت‌نام کنند. شرکت‌کنندگان برای ورود به برنامه توسعه در محل کار خود تقاضا دادند (تا امکان بررسی نفر جایگزین در آن واحد و سایر موارد فراهم شود). مدیران سراغ برخی شرکت‌کنندگان رفتند و آنها را تشویق کردند تا در برنامه شرکت کنند.

ارائه‌دهندگان در سه سطح پیشنهادی کرک پاتریک (1959) این برنامه را ارزیابی کردند. این سنجش‌ها پس از اتمام برنامه، ارزیابی مثبت شرکت‌کنندگان از برنامه (سطح 1) و افزایش قابل‌توجه سطح توانمندی فردی (سطح 2) را نشان داد؛ لیکن مشکلاتی در انتقال یادگیری به رفتار سازمانی (سطح 3) وجود داشت.

به‌رغم وجود توافق گسترده در مورد دادن فرصت به این زنان منتخب برای تصدی پست‌های بالاتر و شرکت در تصمیم‌گیری‌های کلیدی سازمانی، واقعیت هنگام بازگشت بسیار متفاوت بود. فرصت‌های ارتقاء کمی مطرح شد و در فلوکو در برابر تفکر جدید مقاومت وجود داشت، به این صورت که آنها به‌منظور بررسی تحول سازمانی بلندمدت یک تیم مدیریت تغییر جدید ایجاد کردند، اما حتی نتوانستند نماینده­ای برای زنان در نظر بگیرند.

این برنامه صرفا به‌عنوان «طرح برابری» در نظر گرفته می‌شود و به‌گفتۀ یکی از شرکت‌کنندگان از شرکت روکو «آموزش و توسعه اهمیت چندانی ندارد و بنابراین سازمان آن را اولویت قرار نمی­دهد».

روکو و فلوکو هر دو دریافتند ساختار سنتی بسیاری از پست‌های مدیریتی و شرایط مرتبط با این پست‌ها به‌منظور جذاب شدن برای زنان و رعایت معیارهای کلی‌تر کیفیت زندگی کاری نیازمند بازنگری هستند. به نظر می‌رسد روکو و فلوکو هیچ کدام پس از اتمام برنامه پیشرفت چندانی در این موارد نداشته باشند.

این سطح از ناکارآمدی در هر دو سازمان باعث شد شرکت‌کنندگان مأیوس شوند و احساس کنند فریب خورده‌اند. خشم افراد بالا رفت و سطح بالای اشتیاق و تعهد کاهش یافت و جایش را به احساسات کمابیش کاملاً منفی داد. تمام شرکت‌کنندگان به‌عنوان بخشی از برنامه، گزارشات یادگیری را تکمیل می‌کردند و نحوۀ معرفی ابتکارات جدید در واحدهایشان را به شکل حرفه‌ای توضیح می‌دادند. این گزارشات در اکثر موارد مبهم و بی­اثر بودند.

با شکایت همکاران (به‌ویژه کارکنان مردی که شاید در این فرآیند احساس طردشدگی داشتند) از برخی شرکت‌کنندگان در این خصوص که چطور به آنها این تجربۀ آموزش و یادگیری داده شد و از دیگران دریغ شد، احساس ناامیدی ناشی از از دست دادن فرصت یادگیری تشدید شد. این امر هم برای زنانی که در برنامه توسعه شرکت کردند و هم برای مدیران مشکلاتی را ایجاد کرد.

**دلیل ناکامی در توسعه مدیریت در فلوکو و روکو چه بود؟**

تحلیل این مطالعۀ موردی نشان می‌دهد مجموعه پیچیده‌ای از متغیرها و روابط منجر به عدم تحقق اهداف و اثربخشی مداخلۀ توسعه­ای هم برای سازمان‌ها و هم برای افراد درگیر شده است. در ظاهر امر مدیریت ارشد اهداف راهبردی موثری برای سازمان تدوین کرده بود، اما زمانی که نوبت به عملیاتی کردن اهداف رسید، پیشرفت کمی حاصل شد. برای توضیح این نتایج در فلوکو و روکو می‌توان چندین دلیل آورد که در دو زیربخش بعدی مورد بحث قرار گرفته­اند. عدم تأثیر این برنامه بر تحول واقعی سازمانی ناشی از ناتوانی صاحبان قدرت برای حمایت از گنجاندن زنان در حوزه‌های کلیدی تحول (و در نتیجه عدم حمایت از دانش جدید آنها) و ریسک ارزیابی مجدد نحوۀ عملکرد خود و سازمان است.

**این افسانه که توسعه مدیریت حلال تمام مشکلات است**

شواهد در خصوص عدم مشارکت زنان در مدیریت ارشد در هر دو سازمان انکارناپذیر بود. با این حال، تفسیر این آمار توسط مدیران ارشد تا حدودی حق به جانب بود، زیرا آنها دلیل عدم مشارکت زنان را به خود زنان ربط می‌دادند. در روان‌شناسی اجتماعی این شکل از اسناد کلیشه‌ای موضوعی رایج و پژوهش‌شده است که ناشی از «این باور فراگیر است که جهان عادلانه است و نتایج معمولاً پیامدهای عینی اعمال یا خصوصیات افراد است». بنابراین معمولاً می‌پذیریم دیگران آنچه را سزاوارش هستند به دست می‌آورند و همزمان سزاوار چیزی هستند که به دست می‌آورند. سایر پژوهشگران در این زمینه این موضوع را این‌گونه روشن‌تر می‌کنند که هنگام ثبت عملکرد ضعیف اعضای بیرون گروه (در این مورد، رسیدن زنان به پست‌های ارشد)، اعضای درون گروه (مدیران ارشد مرد) به احتمال زیاد دلیل این امر را به خود اعضای بیرون گروه نسبت می‌دهند. علاوه بر این، دلیل این نتیجه (عدم پیشرفت) ناشی از عوامل ذاتی مانند هوش یا توانایی تصور می‌شود. این دلایل در واقع سرپوشی بر این حقیقت است که ذینفعان کلیدی سازمانی تبعیض­آمیز و ناکارآمد ساخته­اند و چون این امر بر عزت نفس و شایستگی آنها برای رهبری بازتاب منفی دارد، آن را مخفی می­کنند.

اگر دلیل عدم مشارکت زنان در سطوح مدیریت ارشد این باشد، اینکه برنامه توسعه مدیریت بتواند جهت فراهم کردن شرایط مشارکت زنان، نگرش‌های کلیشه‌ای مدیران ارشد و ساختارها و شیوه‌هایی را که به کار می‌گیرند را تغییر دهد، بسیار بعید به نظر می­رسد. شاید اظهار شود کسانی که از تجربۀ رشد شخصی و مدیریتی نفع بردند، مدیران ارشد بودند! به‌طور کلی تصمیم مدیران ارشد در بکارگیری مداخلۀ توسعه مدیریت به‌منظور آماده‌سازی کارکنان زن برای پست مدیریت، منعکس‌کنندۀ رویکرد ایستا و هنجاری برای مشاهدۀ کارکنان به‌عنوان منابعی است که گهگاه نیاز به تنظیم جهت تطابق با نیازهای سازمانی دارند. این دیدگاه سنتی مدیریتی، رویکرد جایگزینی را که پذیرای غنای رابطه‌ای زندگی سازمانی است، مورد توجه قرار نمی‌دهد. آنچه لازم بود بررسی جامع‌تر و فراگیرتر دلیل حضور اندک زنان در پست‌های مدیریت ارشد و تشخیص این بود که شاید مسائلی همچون ساختارهای سنتی، زبان، نظام‌های ارزیابی و ارتقاء و فرهنگ کلی سازمان‌ها مقصر باشند، نه خود زنان.

**تهدید ایده‌های جدید**

شرکت‌کنندگان هنگام بازگشت به سازمان، آمادگی بالایی برای استفاده از دانش و توانمندی‌های جدید خود داشتند. سنجش‌هایی که مجریان برنامه پس از مداخله انجام دادند، حاکی از افزایش قابل‌توجه سطح توانمندی شرکت‌کنندگان و همچنین انگیزه و آمادگی آنان برای مشارکت کامل در تحول پیش‌بینی‌شده در برنامه‌های راهبردی سازمانی بود. شرکت‌کنندگان در قالب گروه‌های کلاسی گزارش کاملی ارائه دادند که در آن خط‌مشی­های مدنظر برای مدیریت تنوع را به تیم مدیریت ارشد خود پیشنهاد دادند که بازخوردهای بسیار مثبتی نیز گرفتند. لیکن پس از سپری شدن چند هفته از اتمام برنامه، شرکت‌کنندگان دریافتند همچنان همان پست‌هایی را دارند که سال قبل داشتند. آنها اکنون با وجود برخورداری از شبکۀ اجتماعی و حرفه‌ای گسترده در سازمان خود، فرصت چندانی برای بکارگیری دانش و مهارت‌های خود نیافتند. این امر منجر به سرخوردگی زیاد شرکت‌کنندگان شد و احساس کردند اکنون در مقایسه با قبل از شرکت در دوره بی‌انگیزه‌تر شده‌اند. آنها یک سلسله واکنش از هیجان تا پرسش، ناامیدی، خشم و سرخوردگی طی کردند. در نهایت تعهد و دلبستگی عاطفی آنان به سازمان لطمۀ جدی خورد.

براون و استارکی (2000) می‌گویند این قبیل نتایج نباید غیرمنتظره باشند، زیرا اکثر سازمان‌ها (به‌ویژه ذینفعان کلیدی) انرژی قابل‌توجهی را صرف حفظ روال‌های موجود می‌کنند. پذیرش دیدگاه‌های جدیدی که زنان پس از دوره پیدا کرده­اند، نه تنها نیازمند ارزیابی مجدد کلیشه‌هایی است که قبلاً به آنها اشاره شد، بلکه مدیریت ارشد بایستی هویت فعلی و فرضیات و باورهای خود را از سازمان تغییر دهند. حضور این کارکنان متحول‌شده با ایده‌ها و توانایی‌های جدید نادیده گرفته شد و تا حدودی انکار شد تا هنجارهای فعلی حفظ شوند. دادن فرصت به این زنان برای بیان ایده‌های تازه پرورش‌یافته‌شان بی‌تردید آنها را در تقابل مستقیم با مدیران ارشد هر سازمان قرار می‌داد و در نتیجه مناسبات قدرت دستخوش چالش می‌شد.

**جمع‌بندی**

مداخلات آموزشی و توسعه­ای محور تحول و توسعۀ سازمانی قلمداد می‌شوند و دهه‌هاست چنین بوده است. در مقابل آنها همچنین می‌توانند واکنش پیش‌فرض سطحی‌نگرانه و ساده‌انگارانه به مشکلات سازمانی محسوب شوند. این ایده که سازمان‌ها با شرکت دادن کارکنان در مداخلات آموزشی یا توسعه­ای خوب طراحی‌شده می‌توانند بخش عمدۀ مشکلات را حل کنند، به‌مثابه نگرش به کارکنان صرفاً به‌عنوان عاملی است که نیاز به تنظیم دارد.

مطالعۀ موردی نشان داد مداخلۀ آموزشی در ابتدا بر اساس فرضیات نادرست بنا شده بود، زیرا دلیل مشارکت پایین زنان در سطوح مدیریت ارشد مربوط به فرهنگ و جو و ساختارهای مردسالارانۀ ایجاد شده و مورد حمایت (البته ناخودآگاه) مدیریت ارشد بوده است نه خود زنان. در حمایت از مدل توسعه مدیریت جهت آماده‌سازی زنان برای مدیریت، مدیران ارشد با اجتناب از روبرو شدن با نگاه تبعیض‌آمیز خود، هرگونه راهبرد تحول را حداقل یک سال به تعویق انداختند. با این حال، تجربۀ توسعه مدیریت برای شرکت‌کنندگان نجات‌بخش بود و وقتی آنها با ایده‌های جدید و اعتماد به نفس بازگشتند، مدیریت ارشد دوباره با چالش روبه­رو شد. واکنش آنها با دیدگاه روان‌پویشی در مورد تغییر سازمانی پیش‌بینی شده بود: آنها در برابر خواسته‌های زنان برای تغییرات سازمانی و فرصت‌هایی که احساس می‌کردند به آنها وعده داده شده بود، به مکانیسم‌های دفاعی مانند انکار و دلیل‌تراشی متوسل شدند.

با توجه به اینکه ارائه‌دهندگان این برنامه را به‌منظور آماده‌سازی زنان برای فرصت‌های مدیریتی آینده طراحی کرده بودند، بسیاری از مجموعه‌ها و تمرینات یادگیری برای ایجاد این نقش تنظیم شده بودند. از آنجا که تمرکز اصلی این برنامه بر رشد فردی بود، شرکت‌کنندگان در صورت تمایل به پیشرفت از جان و دل پذیرای این تغییرات شدند. زمانی که در فرآیند تحول سازمانی ارائه­دهندگان برنامه تحول سازمانی به وعده­های خود عمل نکردند، شرکت­کنندگان سرخورده و ناراضی شدند.

شرکت‌کنندگان شرکت در برنامۀ توسعه مدیریت را به‌عنوان بخشی از یک قرارداد روانشناختی جدید تعبیر می‌کردند. آنها در ازای مشارکت و تلاش لازم انتظار داشتند حداقل فرصت بکارگیری توانمندی‌های جدید خود را بیایند و حتی ممکن بود به‌دنبال پیشرفت در سازمان باشند. نقض این قرارداد باعث سرخوردگی شرکت‌کنندگان و کاهش اعتمادشان به مدیران ارشد شد.

در نتیجه این مورد روشن می‌سازد اگر بناست اقداماتی در راستای آموزش و توسعه مدیریت در سازمان صورت گیرد، بایستی این اقدامات به‌وضوح مرتبط با نیاز سازمان باشد؛ همچنین شرکت‌کنندگان پس از دوره نیاز به حمایت دارند. در غیر این صورت مداخله ممکن است بی‌حاصل باشد. همچنین باید دانست مداخلات آموزشی و توسعه­ای خوب طراحی‌شده (به‌ویژه مداخلات در سطح میانی و کلان) ممکن است انگیزه و انتظارات شرکت‌کنندگان را بالا ببرد. سازمان برای برآوردن این نیازها و انتظارات باید حرکات عینی و ملموسی انجام دهد. به یک معنا، تصمیم‌گیرندگان کلیدی باید آمادۀ تغییر دیدگاه‌ها و کنار گذاشتن رویکردهای مرسوم باشند تا بتوانند تعاملات سازمانی را مشاهده کنند. مدیران ارشد چه بخواهند یا چه نخواهند، قرارداد روان­شناختی جدیدی منعقد شده است که باید به آن احترام بگذارند.

یادگیری به معنای تغییر است و در وهلۀ نخست این تغییر در سطح شخصی و فردی رخ می‌دهد. در ادامه، ایده‌ها، دانش یا رفتارهای جدید با به‌اشتراک‌گذاری یا نمایش در محیط‌های کاری به پدیده‌ای اجتماعی تبدیل می‌شوند. مدیریت ارشد باید آموزش و توسعه را چیزی بیش از نوعی چسب زخم برای بیماری‌های سازمانی ببیند و دریابد مداخلات آموزشی و توسعه­ای با طراحی و ارائۀ خوب، نتایجی همچون رشد فردی، خودآگاهی، رشد ابتکارات شناختی و رفتاری، توانمندی‌های جدید در محل کار، افزایش انگیزه، افزایش حس خودکارآمدی و انتظارات جدید در خصوص نقش‌ها و پارامترهای کاری ارائه می‌دهد. تنها زمانی که درک این پیچیدگی با برنامه‌ریزی و مدیریت سازمانی عجین شود، شاهد ریشه‌کن شدن کاربرد نمادین و سوء استفاده از مداخلات آموزشی و توسعه­ای خواهیم بود.

**یادداشت**

1. به‌دلیل حساسیت سازمان‌ها به نتایج فرآیند، اسامی تغییر کرده‌اند و نویسندگان لازم می‌دانند شرح حوزه‌های فعالیت را تا حدودی مبهم نگه دارند. پس از اتمام برنامه، یک سری مصاحبه با شرکت‌کنندگان کلیدی انجام شد، اما مصاحبه‌شوندگان با وجود صراحت لازم در مصاحبه، مایل به بازگو کردن این مطالب نبودند.

**منابع**

Alliger, G.M., Tannenbaum, S.I., Bennett, W., Travers, H. and Shortland, A. (1997) ‘A metaanalysis of the relations among training criteria’, *Personnel Psychology*, 50: 341–58.

Alvesson, M. and Deetz, S. (1999) ‘Critical theory and postmodernism: approaches to organizational studies’, in S.R. Clegg and C. Hardy (eds) *Studying Organizations: Theory and Method*, London: Sage Publications, 185–211.

Aram, E. and Noble, D. (1999) ‘Educating prospective managers in the complexity of organizational life’, *Management Learning*, 30, 3: 321–42.

Arthur, W. Jr, Bennett, W. Jr, Edens, P.S. and Bell, S.T. (2003) ‘Effectiveness of training in organizations: a meta-analysis of design and evaluation features’, *Journal of Applied Psychology*, 88, 2: 234–44.

Berry, J.K. (1990) ‘Linking management development to business strategies’, *Training and Development Journal*, 44, 8: 20–2.

Bramley, P. (1996*) Evaluating Training Effectiveness*, 2nd edn, London: McGraw-Hill.

Broad, M.L. and Newstrom, J.W. (1992) *Transfer of Training: Action Packed Strategies to Ensure High Pay-off from Training Investments*, Reading, MA: Addison-Wesley.

Brown, A.D. and Starkey, K. (2000) ‘Organizational identity and learning: a psychodynamic perspective’, *Academy of Management Review*, 25, 1: 102–20.

Brown, J.S. and Duguid, P. (1991) ‘Organizational learning and communities of practice’, *Organization Science*, 2: 40–57.

Clarke, M. (1999) ‘Management development as a game of meaningless outcomes’, *Human Resource Management Journal*, 9, 2: 38–49.

Collquitt, J.A., LePine, J.A. and Noe, R.A. (2000) ‘Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research’, *Journal of Applied Psychology*, 85, 5: 678–707.

Doyle, M. (1995) ‘Organizational transformation and renewal: a case for reframing management development’, *Personnel Review*, 24, 6: 6–18.

Duffy, M.K., Ganster, D.C. and Pagon, M. (2002) ‘Social undermining in the workplace’, *Academy of Management Journal*, 45, 2: 331–51.

Edwards, R. (1997) *Changing Places? Flexibility, Lifelong Learning and Learning Society*, London: Routledge.

Edwards, R., Ranson, S. and Strain, M. (2002) ‘Reflexivity: toward a theory of lifelong learning’, *International Journal of Lifelong Learning*, 12, 6: 525–36.

Ezzamel, M., Lilley, S., Wilkinson, A. and Willmott, H. (1996) ‘Practices and practicalities in human resource management’, *Human Resource Management Journal*, 6, 1: 63–80.

Goldstein, I.L. (1993) *Training in Organizations: Needs Assessment Development and Evaluation*, 3rd edn, Monterey, CA: Brookes-Cole.

Gray, B. (1994) ‘Women-only management training: a past and present’, in M. Tanton (ed.) *Women in Management: A Developing Presence*, London: Routledge.

Hamel, G. and Prahalad, C.K. (1996) *Competing for the Future*, Boston, MA: Harvard Business School Press.

Harrison, R. (1993) ‘Developing people: for whose bottom line?’, in R. Harrison (ed.) *Human Resource Management Issues and Strategies*, Workingham: Addison-Wesley.

Hewstone, M. (1990) ‘The ultimate attribution error? A review of the literature on intergroup causal attribution’, *European Journal of Social Psychology*, 20: 311–35.

Höpfl, H. and Dawes, F. (1995) ‘A whole can of worms! The contested frontiers of management development and learning’, *Personnel Review*, 24, 6: 19–28.

Huselid, M. (1995) ‘The impact of human resource management on turnover, productivity and corporate financial performance’, *Academy of Management Journal*, 38: 635–72.

Hussey, D.E. (1988) *Management Training and Corporate Strategy: How to Improve Competitive Performance*, Oxford: Pergamon.

Iles, P. (1993) ‘Achieving strategic coherence in HRD through competence-based management and organization development’, *Personnel Review*, 22, 6: 63–80.

Kessels, J. and Harrison, R. (1998) ‘External consistency: the key to success in management development programmes?’ *Management Learning*, 29, 1: 39–68.

Kirkpatrick, D.L. (1959) ‘Techniques for evaluating training programs’, *Journal of ASTD*, 13, 11: 3–9.

Kozlowski, S.W.J., Brown, K., Weissbein, D., Canon-Bowers, J. and Salas, E. (2000) ‘A multilevel approach to training effectiveness: enhancing horizontal and vertical transfer’, in K. Klein and S.W.J. Kozlowski, (eds) *Multilevel Theory, Research and Methods in Organizations*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Lave, J. and Wenger, E. (1990) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.

Linville, P.W., Fischer, G.W. and Salovey, P. (1989) ‘Perceived distributions of the characteristics of in-group and out-group members: empirical evidence and a computer simulation’, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57: 165–88.

Mackie, D.M., Hamilton, D.L., Susskind, J. and Rosselli, L. (1996) ‘Social psychological foundations of stereotype foundation’, in C.N. Macrae, C. Stangor and M. Hewstone (eds) *Stereotypes and Stereotyping*, New York: Guilford Press.

Macrae, C.N., Stangor, C. and Hewstone, M. (eds) (1996) *Stereotypes and Stereotyping*, NewYork: Guilford Press.

Manz, C.C. and Sims, H.P. (1987) ‘Leading workers to lead themselves: the external leadership of self-managing work teams’, *Administrative Science Quarterly*, March: 106–29.

Martocchio, J.J. and Baldwin, T.T. (1997) ‘The evolution of strategic organizational training’, in R.G. Ferris (ed.) *Research in Personnel and Human Resource Management*, Greenwich, CT: JAI.

Niehoff, B.P. and Paul, R.J. (2000) ‘Causes of employee theft and strategies that HR Managers can use for prevention’, *Human Resource Management*, 39: 51–64.

Ortenblad, A. (2002a) ‘Organizational learning: a radical perspective’, *International Journal of Management Reviews*, 4, 1: 87–100.

Ortenblad, A. (2002b) ‘A typology of the idea of the learning organization’, *Management Learning*, 33, 2: 213–30.

Pedler, M., Burgoyne, J. and Boydell, T. (1994*) A Manager’s Guide to Self Development*, 3rd edn, London: McGraw-Hill.

Pettigrew, T.W. (1979) ‘The ultimate attribution error: extending Allport’s cognitive analysis of prejudice’, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5: 461–76.

Pfeffer, J. (1981) ‘Management as symbolic action: the creation and maintenance of organizational paradigms’, *Research in Organizational Behavior*, 3: 1–52.

Pfeffer, J. (1994) *Competitive Advantage through People*, Boston, MA: Harvard Business School Press.

Ready, D.A., Vicere, A.A. and White, A.F. (1994) ‘Linking executive education to strategic imperatives’, *Management Learning*, 25, 4: 563–78.

Robinson, G. (1994) ‘Management development and organizational development’, in A. Mumford (ed.) *Gower Handbook of Management Development*, Aldershot: Gower.

Robinson, S.L. and Wolfe-Morrison, E. (2000) ‘The development of psychological contract breach and violation: a longitudinal study’, *Journal of Organizational Behavior*, 21: 525–46.

Rouillier, J.Z. and Goldstein, I.L. (1993) ‘The relationship between organizational transfer climate and positive transfer climate’, *Human Resource Development Quarterly*, 4: 377–90.

Salas, E. and Canon-Bowers, J.A. (2001) ‘The science of training: a decade of progress’, *Annual Review of Psychology*, 52: 471–99.

Senge, P.M. (1990) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, New York: Doubleday.

Smith-Jentsch, K.A., Salas, E. and Brannick, M. (2001) ‘To transfer or not to transfer? An investigation of the combined effects of trainee characteristics and team transfer environments’, *Journal of Applied Psychology*, 86, 2: 279–92.

Stacey, R.D., Griffin, D. and Shaw, P. (2000) *Complexity and Management: Fad or Radical Challenge to Systems Thinking?* London: Routledge.

Taylor, P.J. and O’ Driscoll, M.P. (1998) ‘A new integrated framework for training needs analysis’, *Human Resource Management Journal*, 8, 2: 29–50.

Tepper, B.J. (2000) ‘Consequences of abusive supervision’, *Academy of Management Journal*, 43: 178–90.

Tracey, J.B., Tannenbaum, S.I. and Kavanagh, M.J. (1995) ‘Applying trained skills on the job: the importance of the work environment’, *Journal of Applied Psychology*, 80: 239–52.

Turnley, W.H. and Feldman, D.C. (1999) ‘A discrepancy model of psychological contract violations’, *Human Resource Management Review*, 9, 3: 367–86.

Vinnicombe, S. and Singh, V. (2003) ‘Women-only management training: an essential part of women’s leadership development’, *Journal of Change Management*, 3, 4: 294–306.

Walsh, J.P. and Fahey, L. (1986) ‘The role of negotiated belief structures in strategy making’, *Journal of Management*, 12: 325–38.

Warr, P., Allan, C. and Birdi, K. (1999) ‘Predicting three levels of training outcome’, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72: 351–75.

Willmott, H. (1994) ‘Management education: provocations to a debate’, *Management Learning*, 25, 1: 105–36.

Winterton, J. and Winterton, R. (1997) ‘Does management development add value?*’ British Journal of Management*, 8: 65–76.

Young, M.F. (1993) ‘Instructional design for situated learning’, *Educational Technology Research and Development*, 41, 1: 43–58.

**فصل 6:**

**بررسی انتقادی تحقیقات توسعه منابع انسانی: یک پروژه پان-اروپایی**

سالی سمبروک و جیم استوارت[[104]](#footnote-104)

**مقدمه**

در این فصل از برخی تحقیقات در مورد ارتباط بین اقدامات سازمانی مربوط به حرفه و عملکرد توسعه منابع انسانی و ارتقاء و دستیابی به یادگیری مادام­العمر استفاده می­شود. بودجه این تحقیق توسط اتحادیه اروپا تامین و توسط دانشگاه­های همکار در هفت کشور اروپایی انجام شد.

در این فصل به اختصار یافته‌های پروژه بیان می­شوند، اما بیشتر بر استخراج تفاسیر از یافته‌ها تمرکز می‌شود تا وضعیت چالشی مفاهیم توسعه منابع انسانی، سازمان‌های یادگیرنده و یادگیری مادام‌العمر بررسی و تجربیات حاصل از تحقیقات مشارکتی و تطبیقی بیان شوند. بنابراین، این فصل چهار هدف اصلی دارد:

1. ابتدا طراحی پروژه به صورت مختصر بیان می­شود، سپس شباهت­ها و تفاوت­های شیوه­های سازمان برای توسعه منابع انسانی در هفت کشور اروپایی بررسی می­شوند.
2. بررسی عوامل بالقوه­ای که موجب ایجاد این شباهت­ها و تفاوت­ها در سراسر اروپا شده­اند و مقایسه عملکرد توسعه منابع انسانی در ایالات متحده آمریکا و ژاپن.
3. بررسی انتقادی مفاهیم توسعه منابع انسانی، سازمان­های یادگیرنده و یادگیری مادام­العمر.
4. در نهایت با توجه به نتایج این پروژه، امکانات و محدودیت­های تحقیق در زمینه توسعه منابع انسانی با تمرکز ویژه بر تحقیقات تطبیقی و مشارکتی ارائه می­شود.

​ابتدا توصیفی ساده از تحقیق بیان می­شود، سپس فرضیه­های مفهومی و روش­شناختی که تحقیق را شکل داده­اند و میزان اختلافی که توسط محققان در مؤسسات مورد مطالعه پذیرفته شده­اند، بررسی می­شوند. از یافته‌ها و نتایج بدست آمده برای شناسایی و نشان دادن مشکلات و محدودیت­های تحقیقات بین‌المللی و ضعف‌های ذاتی تحلیل‌های تطبیقی استفاده می‌شود. همچنین مشکلات و فرصت­های تحقیق مشارکتی بررسی می­شوند. در انتها در مورد نتایج این پروژه تحقیقاتی پان-اروپایی نقد مفیدی ارائه می­شود تا موضوعات مورد علاقه و مرتبط برای افرادی که مایل به اتخاذ رویکردهای انتقادی برای مطالعه توسعه منابع انسانی هستند مشخص شوند. با این حال هدف محدود است و این فصل قصد یا ادعای یک گزارش جامع یا قطعی از پروژه و موضوعاتی که بررسی می‌شود ندارد.

**انتقادی بودن**

تاریخ تفکر «انتقادی» در مورد مطالعات مربوط به سازمان و مدیریت از جمله مدیریت منابع انسانی نسبتا جوان است. با این حال اخیرا این تفکر انتقادی در حوزه توسعه منابع انسانی مطرح شده است. برای مثال اولین جلسه نوآورانه که به طور خاص برای بررسی دیدگاه­های انتقادی در حوزه توسعه منابع انسانی ایجاد شد مربوط به کنفرانس آکادمی امریکا[[105]](#footnote-105) در سال 2002 است. طبق گزارشات بدست آمده از این کنفرانس، آنچه که از آن به عنوان جنبش تفکر انتقادی در مطالعات تئوری سازمان و مدیریت یاد می­شود در چند سال اخیر فعالیت و رشد چشم­گیری داشته است اما تاکنون در حوزه توسعه منابع انسانی به آن پرداخته نشده است. این مورد این نگرانی را ایجاد می­کند که عقاید روش­شناختی که اکثر مطالعات حوزه توسعه منابع انسانی را در بر گرفته است این اجازه را به محققان ندهد که مباحث مربوط به یادگیری و عمل توسعه منابع انسانی را به چالش بکشند. در واقع در رویکرد انتقادی فرضیات مربوط به جهت­گیری­های عملکردی که بر تحقیقات توسعه منابع انسانی حاکم است را به چالش می­کشیم تا به موجب آن بزرگترین چالش در توسعه منابع انسانی که تطبیق نیازهای فردی با نیازهای سازمانی است، رفع شود. بنابراین لازم است که تئوری­های توسعه منابع انسانی در طیف گسترده­تری از دیدگاه­های روش­شناختی بررسی شوند. پس از کنفرانس آکادمی امریکا در سال 2002، در سومین کنفرانس بین­المللی مطالعات مدیریت انتقادی[[106]](#footnote-106) در سال 2003 در مورد رویکرد انتقادی در توسعه منابع انسانی بحث و تبادل نظر شد.

کلمه «انتقادی[[107]](#footnote-107)» می­تواند معنای متفاوتی داشته باشد. برخی اظهار دارند که کلمه «انتقادی» برای ارائه یک رویکرد انتقادی نباید بیان شود. برخی دیگر بیان می­کنند که هر تحقیق خوبی باید انتقادی باشد-با این کلمه در واقع مفهوم انعطاف­پذیری نیز مورد استفاده قرار می­گیرد؛ جایی که محققان در تلاش برای آشکار کردن فرضیات و عقاید خود در تهیه نتایج تحقیق هستند. با این حال تعداد محدودی از محققانی که در مورد تئوری­های توسعه منابع انسانی تحقیق و بررسی می­کنند، در مورد واژه انتقادی مردد هستند.

در واقع رویکرد انتقادی به توسعه منابع انسانی شامل عوامل مختلف فلسفی و روش­شناختی می­باشد. در این رویکرد سعی می­شود فراتر از یک هستی­شناسی ساده و واضح توسعه منابع انسانی، به سمت شناخت پیچیدگی، تنوع و ابهام فعالیت­های مرتبط با تسهیل یادگیری و توسعه در سازمان­ها حرکت شود. در واقع سعی می­شود فرضیات بدیهی در مورد معانی و درک مشترک نادیده گرفته شود و در مقابل کشف دلایل تفاوت­های معنایی[[108]](#footnote-108) در مفاهیم مشترک دنبال شود. لذا لازم است تا گفتمان­های توسعه منابع انسانی تحلیل شوند و برخی از تاثیرات اساسی آنها بر جنبه­های فردی و اجرایی که برای مثال عمل توسعه منابع انسانی را شکل می­دهند، آشکار شوند. برای اینکار باید روش­های تحقیقاتی علمی سنتی را تغییر دهیم تا قادر به دسترسی و تحلیل ساختارهای چندگانه، پویا و متناقض توسعه منابع انسانی شویم.

**توسعه منابع انسانی و یادگیری مادام­العمر**

در حالی که می­توان گفت اصطلاحات «توسعه منابع انسانی» و «یادگیری مادام­العمر[[109]](#footnote-109)» به مفاهیم استاندارد در واژگان سازمان و مدیریت تبدیل شده­اند، اما در تعریف، درک و معنای آنها استانداردسازی کمی صورت گرفته است. واژه توسعه منابع انسانی در سال 1969 توسط لئونارد[[110]](#footnote-110) ابداع و در سال 1970 توسط وی تعریف شده است. در کتاب­های والتون[[111]](#footnote-111) (1999) و ویلسون[[112]](#footnote-112) (1999) توسعه منابع انسانی به عنوان یک حوزه مطالعاتی جدید مطرح می­شود و استوارت[[113]](#footnote-113) و مک­گولدریک[[114]](#footnote-114) (1996) بیان می­کنند که مفهوم توسعه منابع انسانی یک مفهوم جهانی پذیرفته شده ندارد. اما برخی این تعریف را دشوار می­دانند و برخی دیگر این تعریف را رد می­کنند. بدیهی است در مورد تحقیق در مورد توسعه منابع انسانی بایستی به اجماع رسید، گرچه بحث در مورد تعریف و معنای توسعه منابع انسانی همچنان ادامه دارد. نویسندگان و نظریه­پردازان مواضع متفاوتی نسبت به آنچه در مورد توسعه منابع انسانی وجود دارد و ندارد اظهار داشته­اند و مجموعه­ای از روش­ها برای تحقیق در مورد این مفهوم پیچیده را ارائه کرده­اند. این وضعیت با طرح «دیدگاه­های ملی» پیچیده­تر می­شود.

پروژه تحقیقاتی

بودجه این پروژه توسط کمیسیون اروپا تحت عنوان برنامه تی­اس­ای­آر[[115]](#footnote-115)، منطقه 11تحقیق در آموزش و پرورش تامین شد. مدیریت پروژه توسط تیمی در دانشگاه توئنته[[116]](#footnote-116) در هلند انجام شد و شش دانشگاه یا موسسه تحقیقاتی همکار دیگر در بلژیک، فنلاند، فرانسه، آلمان، ایتالیا و بریتانیا مستقر شدند که آخرین آنها مدرسه بازرگانی ناتینگهام است. کنسرسیوم اروپایی برای سازمان یادگیرنده[[117]](#footnote-117) همکار دیگر بود که به سایت‌های تحقیقاتی و تفسیر نتایج نوپدید دسترسی داشت. این پروژه برای پاسخگویی به سوالات زیر طراحی شده است.

1. چگونه بخش­های توسعه منابع انسانی در سازمان­های یادگیرنده در سراسر اروپا نقش خود را در تحریک و حمایت از کارکنان برای یادگیری مداوم به عنوان بخشی از کار روزمره ایفا می­کنند؟
2. بین نظریات حوزه توسعه منابع انسانی در سازمان­های اروپایی و دیدگاه­های مربوط به نقش توسعه منابع انسانی در ایالات متحده و ژاپن چه تفاوت­هایی وجود دارد؟
3. حوزه توسعه منابع انسانی اروپایی چه راهبردهایی را برای تحقق اهداف خود اتخاذ می­کند؟
4. حوزه توسعه منابع انسانی اروپایی در تلاش برای تحقق نقش و اهداف خود با چه عوامل بازدارنده و تسهیل­کننده­ای مواجه است و چگونه با این عوامل کنار می­آید؟

پاسخ سوالات 1، 3 و 4 از طریق تحقیقات تجربی در هفت کشور بررسی شد. پاسخ سوال دوم با مرور عملکرد گزارش شده در ایالات متحده و ژاپن مورد بررسی قرار گرفت. سپس نتایج با یافته­های اروپایی مقایسه شد. تحقیق تجربی شامل دو مرحله بود: اول، مطالعه موردی در 28 سازمان و دوم، نظرسنجی پستی یا تلفنی از 165 سازمان در سراسر هفت کشور اروپایی.

یکی از موضوعاتی که در این فصل بررسی می­شود، تمرکز بر ایجاد معانی مشترک برای مفاهیم برجسته تحقیق نظیر توسعه منابع انسانی و یادگیری مادام‌العمر در تیم پروژه به ویژه با توجه به ترکیب پان-اروپایی آن است. با این حال با نگاهی به گذشته به نظر می‌رسد که در آغاز کار چندانی برای ایجاد یک تعریف کاربردی یا درک مشترک از این اصطلاحات انجام نشده است. گمان شده است که همه تعاریف و درک مشابهی از مفاهیم دارند. فقط با تکمیل پروژه بود که تفاوت­ها و مشکلات در توافق بر سر چیزی که توسعه منابع انسانی و یادگیری مادام­العمر را تشکیل می­دهد و اینکه چگونه می­توان در مورد آنها تحقیق و جستجو کرد، آشکار شد. در انتها به بررسی انتقادی این موضوعات پرداخته می­شود، اما ابتدا روش‌های تحقیق به شیوه‌ای سنتی‌تر ارائه می‌شود تا توصیف روشنی از آنچه در تحقیق انجام شده است به خواننده ارائه شود.

انتخاب سازمان­های مورد مطالعه

برای تسهیل کردن تحلیل‌های مقایسه‌ای بعدی، معیارهایی برای انتخاب سازمان‌های مورد مطالعه تعیین شد. ابتدا باید آنها را از بعد «یادگیری محور[[118]](#footnote-118)» تعریف کرد. این اصطلاح در ابتدا توسط لیز[[119]](#footnote-119) و همکاران (1992) ابداع و بعد توسط تیپکما و وگنوم[[120]](#footnote-120) (1996) توضیح داده شد. در اصل این اصطلاح به سازمان­هایی اشاره دارد که قصد دارند به سازمان­های یادگیرنده تبدیل شوند. اما از نظر عملی لازم بود این مفهوم عملیاتی شود. برای این امر بر اساس مرور آثار و پیشنهادات هر یک از شرکای پروژه 9 معیار اسختراج شد که هر سازمان باید حداقل 6 معیار را پوشش می­داد.

علاوه بر این اندازه سازمان و بخش صنعت نیز هنگام انتخاب مورد مطالعه اهمیت داشت. اندازه یک سازمان بین 500 تا 1000 کارمند انتخاب شد. بخش صنعت با استفاده از یک قالب پیشنهادی توسط شرکای آلمانی بر اساس دو متغیر طبقه‌بندی شد: بخش تولید یا خدمات اقتصاد و یا با هدف «تولید انبوه» یا «مشتری‌ مداری». هر شریک موافقت کرد که یک سازمان را از هر چهار نمونه انتخاب کند. بنابراین در هر کشور سازمان‌های موردی باید شش معیار «یادگیری محور» بودن را پوشش می‌دادند و بین ۵۰۰ تا ۱۰۰۰ کارمند را استخدام می‌کردند و چهار نمونه مدنظر قالب پیشنهادی را پر می‌کردند. اولین مورد از این معیارها تنها معیاری بود که به طور مداوم در نظرسنجی بعدی اعمال شد، اگرچه تحلیل نتایج امکان مقایسه بین متغیرهای اندازه و صنعت را نیز فراهم کرد.

روش­های مطالعه موردی

در هر سازمان مورد مطالعه، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با تعدادی از مدیران ارشد از جمله اعضای هیئت مدیره، واحد توسعه منابع انسانی و در برخی موارد مدیر اجرایی و مدیر توسعه منابع انسانی و تعدادی از متخصصان توسعه منابع انسانی انجام شد. تکمیل مصاحبه‌ها با تعدادی از مدیران میانی و عملیاتی بخش‌های مختلف و تعدادی از کارکنان غیر مدیریتی و غیر از واحد توسعه منابع انسانی از بخش­های مختلف سازمان انجام شد. علاوه بر این طیف وسیعی از شواهد مستند مانند بیانیه‌های ماموریت، برنامه‌های تجاری، بیانیه‌های خط‌­مشی و نمونه‌هایی از برنامه‌های توسعه منابع انسانی جمع‌آوری و تحلیل شدند تا در طراحی تحقیق به کمک آیند.

دستورالعمل­های مصاحبه برای هر دسته از مصاحبه­شوندگان تهیه شد. این دستورالعمل­ها بر اساس اهداف و چارچوب مفهومی تحقیق و برگرفته از آن بودند. قالب و ساختار گزارش­های هر یک از موارد مطالعه نیز بر اساس اهداف و چارچوب مفهومی تحقیق شکل گرفت و مانند دستورالعمل مصاحبه، پس از مشورت با اعضای تیم مدیریت پروژه تایید شد. هر مؤسسه مورد مطالعه گزارشی در قالب مورد توافق تهیه کرد و از تیم مدیریت پروژه خواسته شد در مورد صحت گزارش­ها اظهارنظر کنند. تیم مدیریت پروژه تمام 28 گزارش را دریافت و یک گزارش مقایسه­ای تهیه کرد. قبل از نهایی شدن هر یک از شرکاء در مورد این موضوع اظهارنظر کردند.

نظرسنجی

نظرسنجی نیز به روشی مشابه انجام شد. تیم مدیریت پیش­نویس پرسشنامه را تهیه کرد و موسسات همکار نظرات و پیشنهادات خود را ارائه کردند. سپس هر شریک، پاسخ­دهندگان را در سازمان­هایی که معیارهای مورد توافق را دارا بودند شناسایی کردند و در مورد آنها به توافق رسیدند. اکثر پاسخ دهندگان، متخصصان ارشد توسعه منابع انسانی بودند. هدف اولیه این نظرسنجی «آزمایش» و گسترش یافته­های تحقیق مطالعه موردی بود. طراحی ابزار نظرسنجی در درجه اول با پاسخ­های مقیاس­بندی شده و ساختاریافته بود. تعداد پاسخ­دهنده­ها در هر کشور 20 سازمان تعیین شد. البته این تعداد فقط در بریتانیا مشاهده شد و سایر کشورها بین 17 تا 39 سازمان را بررسی کردند.

موسسات شریک پرسشنامه‌ها را در بعضی موارد به زبان ملی خود توزیع و سپس دریافت کردند. سپس آنها پرسشنامه­های تکمیل شده را که در صورت لزوم به انگلیسی به عنوان زبان پروژه ترجمه شده بودند، به مؤسسه شریک در فنلاند برگرداندند تا تحلیل آماری روی آنها انجام شود و نتایج به تیم مدیریت پروژه ارسال گردد و سپس پیش­نویس گزارش تهیه شود. این پیش­نویس در جلسه نهایی شرکاء که در هلند برگزار شد، مورد بحث قرار گرفت و پس از آن گزارش نهایی شد و توسط مدیران پروژه به کمیسیون اروپا ارائه شد.

مرور ادبیات

سوال دوم پروژه از طریق مرور ادبیات مرتبط با موضوع، مورد بررسی قرار گرفت. شرکای پروژه پیشنهاداتی در مورد منابع مناسب ارائه کردند که عملکرد توسعه منابع انسانی را در ایالات متحده و ژاپن شرح می­دهد. سپس تیم مدیریت منابع گذشته را شناسایی و بررسی و پیش­نویس مقاله را تهیه کرد. این موضوع مجدداً قبل از نهایی شدن توسط مدیران پروژه مورد بحث و تبادل نظر قرار گرفت. یک ابزار تحلیل (شکل 1.6) شامل تعدادی چشم­انداز مربوط به مفهوم سازمان یادگیرنده ایجاد شد که از مرور آثار ژاپنی و آمریکایی به دست آمده است. این ابزار به صورت دو قطبی یا دو بخشی ارائه شده است. این ابزار تحلیلی برای رتبه­بندی مدل­های ژاپنی و آمریکایی و سپس مقایسه آنها با یافته­های پروژه اروپایی ایجاد شد.

|  |
| --- |
| 1- نگرش به یادگیری مادام­العمر  «منظور از سازمان یادگیرنده چیست؟»  **هزینه و مصرف**  **سرمایه­گذاری** |
| ⬆ ژاپن آمریکا ⬆ |
| 2- نگرش به یادگیری  «چرا کارمندان نیاز به یادگیری دارند؟»  **سازمان محور**   **شغل محور** |
| ⬆ ژاپن آمریکا ⬆ |
| 3- دلایل تبدیل شدن به یک جامعه یادگیرنده  «چرا سازمان­ها می­خواهند یادگیرنده شوند؟»  **کیفیت زندگی** **کیفیت سازمان** |
| ⬆ ژاپن آمریکا ⬆ |
| 4- نوع رهبری  «چه نوع رهبری استفاده می شود؟»  **بالا به پایین** **پایین به بالا** |
| ⬆ ژاپن آمریکا ⬆ |
| 5- نقش حوزه توسعه منابع انسانی  «عملکرد توسعه منابع انسانی چگونه سازماندهی می­شود؟»  **عدم وجود توسعه منابع انسانی** **وجود توسعه منابع انسانی متمرکز** |
| ⬆ ژاپن آمریکا ⬆ |
| 6- مسئولیت یادگیری  «چه کسانی مسئول یادگیری و توسعه هستند؟»  **متخصصان توسعه منابع انسانی** **همه کارکنان** |
| ⬆ ژاپن آمریکا ⬆ |
| 7- نقش مدیریت  «نقش مدیریت در یادگیری چیست؟»  **مسئولیتی ندارد** **مسئولیت دارد** |
| آمریکا ⬆ ⬆ ژاپن |
| 8- نقش متخصصان توسعه منابع انسانی  «متخصص توسعه منابع انسانی باید چه وظایفی را انجام دهد؟»  **هماهنگی یادگیری** **ایجاد محیط یادگیری** |
| ⬆ ژاپن آمریکا ⬆ |
| 9- نقش کارمند  «چرا کارمند باید یاد بگیرد؟»  **تعهد به سازمان** **تعهد به حرفه** |
| ⬆ ژاپن آمریکا ⬆ |
| 10- مهارت­های توسعه  «آنها چه چیزی را باید یاد بگیرند؟»  **رشد معنوی** **دانش و مهارت جدید** |
| ⬆ ژاپن آمریکا ⬆ |
| 11- انواع فعالیت های یادگیری  «یادگیری چگونه صورت می­گیرد؟»  **همراه با کار روزانه** **از کار جدا باشد** |
| ⬆ ژاپن آمریکا ⬆ |
| 12- زمان و پول  «چقدر برای یادگیری هزینه شود؟»  **پول کم، زمان زیاد** **پول زیاد، زمان کم** |
| ⬆ ژاپن آمریکا ⬆ |
| 13- استخدام و گزینش  «چه ویژگی­هایی برای یادگیری لازم است؟»  **شخصیت** **عملکرد** |
| ⬆ ژاپن آمریکا ⬆ |
| 14- توسعه شغلی  «کارمند چگونه می­تواند مسیر شغلی خود را سازماندهی کند؟»  **مسیرهای فردی** **مسیرهای استاندارد شغلی** |
| ⬆ ژاپن آمریکا ⬆ |

**شکل 1.6. یک ابزار تحلیل**

یافته­های پروژه تحقیقاتی

با توجه به اینکه یافته­ها در منابع دیگر گزارش شده است، در اینجا تنها یک مرور مختصر از نتایج پروژه ارائه می­شود. با توجه به گزارش نتایج حاصل شده، نمای کلی چارچوب مفهومی پروژه شامل چهار عنوان است: زمینه سازمان، نقش توسعه منابع انسانی، راهبردهای توسعه منابع انسانی و عوامل تأثیرگذار. دو محدودیت وجود دارد که در این مرحله باید مورد توجه قرار گیرد. اولا یافته‌های مطالعات موردی ابتدا در داخل مؤسسات شریک و سپس در تیم مدیریت پروژه تفسیر شده­اند. دوما یافته‌ها مفاهیم را بدون مشکل در نظر گرفته است. تمرکز بخش بعدی این فصل بر این محدودیت است.

زمینه سازمان

از نظر اکثر پاسخ­دهندگان نیاز به نوآوری بیشتر در ارائه و توسعه محصولات و خدمات دلیل اصلی برای «یادگیری محور» بودن در سازمان است. یک عامل به شدت مرتبط با این موضوع پاسخگویی و توجه بیشتر به مشتریان است. این عوامل به نوبه خود با جهانی شدن و موضوعات مرتبط مانند بازارهای رقابتی گسترده و رشد سریع فناوری مرتبط هستند. برای پاسخ به این شرایط در حال تغییر بازار، تاکید بر یادگیری و توسعه کارکنان به عنوان یک جزء ضروری در راهبردهای کسب­وکار اهمیت فراوانی دارد.

این یافته­ها ابتدا از مطالعات موردی حاصل و توسط نتایج نظرسنجی تایید شدند. نتایج نتوانستند هیچ تفاوت قابل توجهی را در بین صنایع یا سازمان­های مختلف شناسایی کنند. برخی از تفاوت‌های جزئی در بین کشورها شناسایی شد، اما این تفاوت‌ها حاشیه‌ای بودند و قابل توجه نبودند. تجزیه و تحلیل عملکرد گزارش شده از طریق مرور آثار نشان می­دهد که زمینه اروپایی مورد مطالعه تفاوت قابل توجهی با ایالات متحده و ژاپن ندارد. این را می­توان با عواقب و اثرات اقتصاد جهانی شدن توضیح داد.

نقش توسعه منابع انسانی

هر دو بخش تحقیق تجربی نقش متفاوتی را برای متخصصان توسعه منابع انسانی نشان می‌دهند. نقشی که از مطالعات موردی حاصل شده است، مشارکت راهبردی­تر متخصصان توسعه منابع انسانی است. این امر به عنوان مثال در توسعه مداخلات و برنامه­هایی که منجر به تلاش برای افزایش کیفیت درک شده خدمات مشتری یا افزایش نوآوری در توسعه محصولات و خدمات می­شود، مشهود است. با این حال، نقشی که نتایج نظرسنجی نشان می­دهد، مشارکت توسعه منابع انسانی در سطح عملیاتی است. یافته‌های مربوط به نشر عملکرد نیز با این نتایج انطباق دارد. افزایش مشارکت مدیران و کارکنان در مدیریت یادگیری و توسعه، جهت روشنی را در تغییر نقش متخصصان نشان می­دهد.

نتایج نظرسنجی برخی تفاوت‌ها در کشورهای اروپایی را نشان داد، اما این تفاوت‌ها نسبتا جزئی بودند. هیچ تفاوت معناداری در بین بخش­های صنعت یا سازمان­های مختلف یافت نشد. این نشان می‌دهد که چنین تفاوت‌هایی که در نقش متخصصان توسعه منابع انسانی وجود دارد، بیشتر تحت تأثیر فرهنگ‌های ملی است تا عوامل صنعتی. بررسی ادبیات شباهت­های بیشتری را بین اروپا و ایالات متحده نسبت به ژاپن نشان داد. در مورد دوم، عملکرد منابع انسانی یکپارچه­تر و با تفکیک کمتر مدیریت منابع انسانی و توسعه منابع انسانی به نسبت اروپا یا ایالات متحده است. علاوه بر این، ژاپن عقیده مشابهی در مورد متخصصان توسعه منابع انسانی ندارد. مدیریت یادگیری و توسعه کارکنان بخشی از نقش مدیران عملیاتی است تا مسئولیت متخصصان توسعه منابع انسانی. بنابراین ممکن است استدلال شود که سازمان­های اروپایی در مورد نقش حوزه توسعه منابع انسانی به سمت «مدل ژاپنی» در حال حرکت هستند. این استدلال با نتایج نظرسنجی نیز مطابقت دارد زیرا پاسخ‌دهندگان انتظار داشتند عملکرد در آینده افزایش یابد.

راهبردها و مداخلات توسعه منابع انسانی

نتایج مطالعه موردی بر اتکای مستمر به آموزش و توسعه رایج نظیر ارائه دوره‌های استاندارد تاکید کرد. این مورد در نظرسنجی نیز تایید قطعی را دریافت کرد. با این حال هر دو راهبردهای دیگری را نیز پیشنهاد کردند؛ به علاوه نتایج نظرسنجی پیش­بینی­هایی را در مورد تغییرات قابل توجه در آینده نشان داد. تعدادی از نمونه‌های مربوط به تغییرات پیش­بینی شده در مطالعات موردی، برنامه‌های «تغییر فرهنگ» با هدف افزایش انعطاف‌پذیری و سازگاری نیروی کار از طریق تغییر نگرش‌ها و رفتار و تمرکز بیشتر بر یادگیری «غیررسمی» بود. مثال­های دیگر شامل تسهیل مدیریت دانش و استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات به عنوان ابزار یادگیری و توسعه است. یافته‌های کلی حاکی از وجود شکافی بین نقش پیش‌بینی‌شده و عملکرد واقعی توسعه منابع انسانی است، اما انتظار می­رود که این شکاف در طول زمان از بین برود.

یافته‌های تحقیقات تجربی و مرور ادبیات قبلی نشان می‌دهد که عملکرد توسعه منابع انسانی در اروپا به ایالات متحده نزدیک‌تر از ژاپن است. ژاپن تمایل دارد بر یادگیری در محل کار و در حین کار بیش از امریکا تأکید کند. با این حال چنین یادگیری به احتمال زیاد رسمی­تر و برنامه­ریزی شده است. همچنین به نظر می­رسد در ژاپن اقدامات رسمی­تری برای تسهیل و مدیریت یادگیری سازمانی از طریق تیم­های بین رشته­ای و حلقه­های کیفیت وجود دارد.

عوامل تاثیرگذار

عوامل تأثیرگذار به دو دسته تسهیل­کننده و مهارکننده جهت­گیری یادگیری تقسیم شدند. یک نتیجه جالب از تحقیق مورد مطالعه این است که عوامل یکسان می­توانند همزمان تاثیرات حمایتی و بازدارنده داشته باشند. چنین عواملی شامل انگیزه فردی برای یادگیری، فرهنگ یادگیری، شفافیت در مورد نقش حوزه و متخصصان توسعه منابع انسانی، سطح منابع مالی و زمان در دسترس یا اختصاص داده شده به یادگیری و توسعه می­باشد. بسته به فضای موجود در یک سازمان خاص یا در یک زمان خاص، این عوامل می­توانند یادگیری و توسعه را تسهیل کنند یا مانع از آن شوند. نتایج نظرسنجی اهمیت این عوامل را تایید کرد. همچنین شرح واضح­تری از تاثیر این عوامل داده شد. نتایج فعالیت­های جدید توسعه منابع انسانی، انگیزه یادگیری، نگرش مثبت نسبت به تغییر، منابع مالی کافی و انگیزه برای اشتراک دانش همگی به عنوان عوامل تسهیل کننده نام برده شدند. فقدان شفافیت در مورد نقش توسعه منابع انسانی، کمبود زمان برای مدیران و کمبود زمان برای کارکنان جهت اختصاص دادن به یادگیری به‌عنوان عوامل بازدارنده معرفی شدند. مجموعه سوم از عوامل شامل فرهنگ یادگیری، انعطاف پذیری سازمان، زمان در دسترس برای متخصصان توسعه منابع انسانی و شفافیت در اهداف توسعه منابع انسانی به عنوان بی­طرف یا بدون تاثیر یا داشتن تاثیر کم معرفی شدند. در مرور ادبیات امکان پرداختن به عوامل تاثیرگذار وجود نداشت.

بررسی مفاهیم

تاکنون به مفاهیم توسعه منابع انسانی، سازمان­های یادگیرنده و یادگیری مادام­العمر پرداخته شد. همچنین از مدل‌های آمریکایی، ژاپنی و اروپایی توسعه منابع انسانی صحبت شد. حال هدف این قسمت پرداختن به ابهامات پروژه است.

این پروژه به دنبال توصیف و گزارش ارتباطات بین یادگیری مادام­العمر و شیوه­های توسعه منابع انسانی در سازمان­های یادگیری محور در سراسر اروپا است. یکی از یافته‌های تحقیق بریتانیا این است که بین زبان پروژه و زبان مورد استفاده در سازمان‌های کاری تطابق وجود ندارد. به عنوان مثال، اصطلاح توسعه منابع انسانی در عناوین شغلی یا در فعالیت های تخصصی به صورت گسترده استفاده نمی­شود. مورد دوم در مورد متخصصان خاص و همچنین مدیران و کارکنان غیر از حوزه توسعه منابع انسانی صادق است. این یافته مورد تایید تحقیقات دیگر انجام شده توسط یکی از نویسندگان حاضر نیز است. علاوه بر این، خارج از اسناد رسمی سازمان و گفتگوی برخی از مدیران ارشد، اعضای سازمان از اصطلاحات «سازمان­های یادگیرنده» و «یادگیری مادام­العمر» استفاده نمی­کنند. بنابراین به نظر می‌رسد که این مفاهیم در سازمان‌ها حتی در میان گروه­ها، مدیران ارشد و متخصصان حرفه‌ای که به طور فعال در جهت دستیابی به اهداف تلاش می­کنند، معنای کمی دارند یا اصلا معنی ندارند. اگر تنها به گفتمان­های دانشگاهی رجوع شود، در معنای مفاهیم نیز مشکلاتی ایجاد می­شود. کسلز (2002) همچنین زبان را به عنوان یک مانع بالقوه برای تحقیق و درک توسعه منابع انسانی در اروپا معرفی کرد.

**توسعه منابع انسانی**

اصطلاح توسعه منابع انسانی را می­توان از جهاتی با مدیریت منابع انسانی مقایسه کرد. یک شباهت میان آنها این است که هر دو ریشه در ایالات متحده دارند. ادبیات اخیر آمریکایی 18 تعریف مختلف برای توسعه منابع انسانی را بیان می­کند. در حالی که همه این تعاریف منحصر به فرد نیستند، می­توان پنج حوزه نظری مختلف را شناسایی کرد که هر یک از این تعاریف مربوط به یکی از آنها هستند. بلیک (1995) عنوان می‌کند که توسعه منابع انسانی از یک تعریف یا مرز مشخص پیروی نمی‌کند، محقق دیگری نیز پیشتر توسعه منابع انسانی را حوزه­ای معرفی کرد که با توجه به شرایط می­تواند به گونه­ای خاص تعریف شود. یک عامل اثرگذار در تعریف توسعه منابع انسانی، ایجاد مفهوم «بهبود عملکرد» در ایالات متحده است. سوانسون (نظریه­پرداز برجسته آمریکایی) تعریف قبلی خود از توسعه منابع انسانی را مبنایی برای تعریف بهبود عملکرد می­داند. شباهت دوم با مدیریت منابع انسانی تلاش برای تعریف توسعه منابع انسانی در تقابل با اصطلاحات دیگری نظیر آموزش و توسعه است. نتایج گزارش­ها نشان می­دهد که این مورد مانند مفهوم مدیریت منابع انسانی بیشتر برای دانشگاهیان چالش ایجاد می­کند تا برای متخصصان.

ممکن است از پاراگراف قبلی این مورد برداشت شود که مفهوم توسعه منابع انسانی برای ارتقاء و پیشبرد علایق و حرفه دانشگاهیان به وجود آمده است. با این حال آنچه مسلم است این است که توسعه منابع انسانی فاقد پذیرش جهانی در عمل حرفه­ای و همچنان فاقد معنا یا تعریف مشترک است. به نظر می­رسد که مورد دوم حتی در میان جوامعی که به طور مرتب از این اصطلاح برای چارچوب­بندی و اشاره به رویکرد خاصی از عمل استفاده می­کنند نیز صادق باشد.

بحث در مورد تعریف و درک مفهوم توسعه منابع انسانی بسیار گسترده است. در کنفرانس آکادمی توسعه منابع انسانی در سال 2002، سوالی مطرح شد که آیا اصطلاح «توسعه منابع انسانی» برای فعالیت­هایی که در قالب این مفهوم انجام می­شوند مناسب است یا خیر. والتون (2002) معتقد است که عبارت توسعه منابع انسانی نمی­تواند به تنهایی بیانگر موارد و دسته­بندی­های زیادی در تئوری­ها یا در فعالیت­های سازمانی باشد. او همچنین به این نکته اشاره می­کند که طبق گفته روانا (2000)، یک مانع بزرگ برای متخصصان توسعه منابع انسانی این است که حوزه کاری و وظایف و عملکرد آنان به خوبی برای دیگران شفاف نشده است. با این حال والتون (2002) استدلال می­کند که عنوانی که ما برای تعیین دامنه این حوزه استفاده می­کنیم، علت اصلی ایجاد چنین مانعی است. در حالی که روانا (2002) در مورد حفظ این عنوان صحبت می­کند، در اینجا در مورد شفاف شدن مفهوم توسعه منابع انسانی تلاش می­شود. ایجاد عنوانی جدید در این مرحله فقط باعث سردرگمی بیشتر برای افراد و ایجاد این چالش می­شود که چه عنوانی باید جایگزین شود؟

نکته دیگر توسعه مدل­های خاص ملی یا منطقه­ای برای توسعه منابع انسانی است. در بسیاری از تحقیقات آمریکایی، برای ایجاد یک نظریه و یک مدل واحد از توسعه منابع انسانی تلاش شده است. در این پروژه و در این فصل، یک مدل آمریکایی تشریح شده است. آن­سوی اقیانوس اطلس، در اروپا توسعه منابع انسانی پدیدار شده است؛ در این قسمت نیز تحقیقاتی برای «کشف» مدل «اروپایی» توسعه منابع انسانی انجام شده است که اتحادیه اروپا از این پروژه­هایی تحقیقاتی حمایت می­کند.

ایجاد چنین مدلی­هایی مورد توجه قرار گرفته است و در کنفرانس مشترک آکادمی توسعه منابع انسانی و اتحادیه اروپا در سال 2002 در مورد تحقیق و عمل توسعه منابع انسانی بحث شد. با این حال، استوارت (2002) به عنوان مدیر جلسه، اینگونه بحث می­کند که:

«یک مدل واحد اروپایی برای توسعه منابع انسانی می­تواند تشکیل شود و برای ایالات متحده نیز یک مدل واحد می­توان ایجاد کرد. ایجاد یک مدل واحد برای توسعه منابع انسانی در اروپا موضوع تحقیقات زیادی با حمایت مالی اتحادیه اروپا بوده است. برخی از این تحقیقات مدل اروپایی را با مدل­های دیگر، همچون مدل آمریکایی توسعه منابع انسانی، مقایسه می­کنند. اما مشخص نیست که آیا می­توان از یک مدل آمریکایی نیز صحبت کرد یا نه!».

مک‌لین (2002) بیان می‌کند که «مسلما مدلی که در ایالات متحده در اوایل دهه 60 غالب شد، مدل لن نادلر بود که آموزش را از تعلیم و تربیت و توسعه متمایز می‌کرد». با این حال، «الگوی غالب در توسعه منابع انسانی در ایالات متحده و در سراسر جهان، علی‌رغم تمام انتقاداتی که به آن وارد است، توسط پاتریشیا مک لگان ارائه شد که در سال 1984 از طریق انجمن آموزش و توسعه آمریکا مطرح و به تعریف مفهوم و نقش‌های حرفه‌ای حوزه توسعه منابع انسانی منجر شد». مک‌لین با استناد به بحث مداوم خود با سوانسون، به بحث در مورد نظریه‌های پشتیبان و پایه‌های توسعه منابع انسانی اشاره می‌کند، اما در این میان نشان می‌دهد که انتقادهایی به مدل‌هایی که در حال حاضر وجود دارند وارد است و این حوزه نیاز به توسعه دارد. او اظهار می کند که «این حوزه از تلاش برای ایجاد یک مدل واحد فاصله گرفته است و در عوض تلاش می­کند تا مدل­هایی بر اساس نظریات ایجاد کند».

صحبت­های مشابهی اما این بار در مورد یک مدل اروپایی توسط کسلز ارائه شد. وی عنوان کرد که شیوه­های توسعه منابع انسانی بین شرکت­های بزرگ و کوچک و بین سازمان­های بخش خصوصی و دولتی به طور قابل توجهی با هم متفاوت است. «بنابراین شناسایی یک مدل یا تئوری واحد دشوار به نظر می­رسد». او همچنین بستر­های تاریخی متنوع در کشورهای اروپایی را بررسی کرد. به عنوان مثال کشور آلمان دارای سنت قوی آموزش حرفه­ای و همکاری نزدیک بین مدارس و شرکت­ها است که در آن یک سازمان یادگیرنده[[121]](#footnote-121) به عنوان مرکزی معتبر که فرصت­های یادگیری را برای جوانان فراهم می­کند، تلقی می­شود. با این حال ادغام آموزش حرفه­ای و توسعه منابع انسانی نیز منجر به ایجاد «ایده فازی یا یک ساختار مبهم که در گفتمان رسمی توسعه منابع انسانی نمی گنجد»، می­شود. کسلز همچنین به اختلافات شدید بین کارفرمایان و کارکنان اشاره می­کند. این امر اغلب مانع توسعه فعالیت­های مشترک در حوزه توسعه منابع انسانی می­شود، به عنوان مثال در بریتانیا، در حالی که در هلند «بحث و توافق بین شرکای اجتماعی تاریخی طولانی دارد». کسلز استدلال می‌کند که «اروپا از نظر تفاوت‌های فرهنگی، فعالیت‌های اقتصادی، پیشینه‌های تاریخی، تفاوت‌های منطقه‌ای و از همه مهم­تر محدودیت­های زبانی، گسترده است. برای ارتباط بین متخصصان بین­المللی، زبان نه تنها در به اشتراک گذاری ایده­ها بلکه در انتقال تجربه و دانش نقش مهمی را ایفا می­کند. محدودیت­ها و موانع زبانی نیز یک نقطه ضعف در پیشرفت این حرفه است». موضوع زبان در پروژه‌های پان-اروپایی نیز مانع از تحقیقات مشترک تطبیقی و موضوعی است که بعدا بر اساس تجربیات بدست آمده به آن پرداخته می‌شود. به طور خلاصه کسلز بیان می­کند که «توسعه منابع انسانی به عنوان یک حوزه­ای که به طور کلی پذیرفته شده، شناخته شده و یا به خوبی تعریف شده در نظر گرفته نمی­شود. در بسیاری از موارد اروپایی­ها حوزه توسعه منابع انسانی را یک اختراع آمریکایی می­دانند که به اروپا وارد شده است و به عنوان حوزه­ای برای گردآوری بسیاری از فعالیت­های مختلف، مفید است، اما تلاشی برای دستیابی به یک مدل یا زمینه واحد در آن دیده نمی­شود. به نظر می­رسد که ما از اختلاف و تفاوت لذت می­بریم تا اینکه نیاز به یک تعریف یا تئوری واحد داشته باشیم».

از این بحث روشن می­شود که توسعه منابع انسانی در بهترین حالت یک مفهوم ناهمگون است که درک آن تحت تأثیر فرهنگ­های ملی در میان عوامل دیگر است. بسیاری از تحقیقات اخیر بیانگر این موضع هستند و همچنین ریشه­ها و ماهیت پیچیده توسعه منابع انسانی را به عنوان یک اصطلاح مفهومی و زمینه­ای برای عمل تایید می­کنند. این موارد موجب می­شوند تا تفکر «انتقادی» در تحقیق اتخاذ شود.

سازمان یادگیرنده

اشاره کسلز به سازمان یادگیرنده دومین مفهوم مورد بحث است که اخیرا هم در ادبیات تخصصی و هم در ادبیات دانشگاهی مورد انتقاد قرار گرفته است.

یکی از عناصری که در برخی از این نقدها به آن اشاره شده است، ارتباط ضروری با مفهوم «یادگیری سازمانی» است. البته تلاش­های مهم و تاثیرگذاری برای نظریه­پردازی این مفهوم و مطالعه کاربرد آن در سازمان­ها صورت گرفته است. با وجود تلاش‌های انجام شده، منتقدین ادعا می‌کنند که هنوز نظریه‌های رضایت‌بخشی بدست نیامده است. تا زمانی که مفهوم یادگیری سازمانی با ابهام همراه باشد، نمی‌توان گفت که ایده «سازمان‌های یادگیرنده» می­تواند عملیاتی شود. این موضوع پیامدهای آشکاری برای تحقیق نیز دارد. به هر حال مانند اصطلاح توسعه منابع انسانی، وجود مفاهیم رقیب و غیرقابل قیاس، امر تحقیق در حوزه سازمان­های یادگیرنده را با مشکلات قابل توجهی روبه­رو می­کند.

به نظر می­رسد دشواری دستیابی به درکی مشترک از مفهوم سازمان­های یادگیرنده دو دلیل اساسی دارد، اول، تسلط نظریه­های رقیب و تثبیت­شده برای یادگیری است که همچنان فرد را به عنوان «واحد یادگیری» در نظر می­گیرند و دوم، فرضیه­های اساسی فلسفی و روانشناختی که آن نظریه­ها را تایید می­کنند. هر چه که باشد، واضح است که مفهوم «سازمان یادگیرنده» همچنان مورد بحث است. یکی از نظریه­پردازان برجسته پاسخی منطقی به بسیاری از این نکات ارائه می­دهد. با این حال این مفهوم همچنان با ابهام روبه­رو است. در بخش بریتانیایی تحقیق که در اینجا گزارش شده است، متخصصان درک متفاوتی از این مفهوم دارند و برای ویژگی‌های مختلف ادعا شده در مدل‌های عملی شواهد کمی وجود دارد.

**یادگیری مادام­العمر**

اکنون معطوف به مفهوم نهایی می­شویم که در پروژه تحقیقاتی نقش اساسی داشت. استفاده از اصطلاح «یادگیری مادام­العمر» را می­توان در دهه 1970 دنبال کرد. ارتباط آن با آموزش و توسعه نیز در آن زمان شناخته شده بود. با این حال، مانند توسعه منابع انسانی، این اصطلاح نسبتا جدید است. به عنوان مثال، سال 1996 یادگیری مادام­العمر در اروپا مطرح شد و ابلاغیه اتحادیه اروپا برای یادگیری مادام­العمر 5 سال بعد منتشر شد.

همانطور که در طرح­های سیاسی در نظر گرفته می­شود، این مفهوم تمرکز قابل توجهی بر فرصت­های رسمی برای آموزش و توسعه و تامین ساختاری مرتبط با منابع دارد. چنین فرمول‌بندی‌هایی اعتبار و کاربرد بالقوه نظریه‌های یادگیری را که نشان می‌دهند یادگیری فردی اجتناب‌ناپذیر و مستمر است، کم اهمیت می‌سازند. در واقع کاربرد این مفهوم در زمینه سازمان‌های کاری، نقش و اهمیت «یادگیری ضمنی[[122]](#footnote-122)»، «یادگیری تصادفی[[123]](#footnote-123)» و «یادگیری غیررسمی/تصادفی[[124]](#footnote-124)» را کم‌اهمیت می‌کند. یافته­های پروژه تحقیقاتی گزارش شده در فصل قبل نیز این مورد را نشان می­دهد. علی‌رغم خواسته‌ها و در برخی موارد تلاش‌های متخصصان توسعه منابع انسانی، تمرین های یادگیری و توسعه همچنان تا حد زیادی به مداخلات آموزش سنتی و رسمی متکی است. این یافته به ‌ویژه در نظرسنجی گسترده‌ای که عملکرد 165 سازمان در سراسر اروپا را مورد بررسی قرار داد، برجسته شد.

یک مشکل دیگر با مفهومی که در حال حاضر به کار می­رود این است که با وجود کم اهمیت جلوه دادن برخی نظریه­های یادگیری فردی، بر فرد به عنوان «واحد یادگیری» تأکید می­شود. این نتیجه کم اهمیت جلوه دادن ماهیت اجتماعی یادگیری و نظریه­هایی مانند «یادگیری موقعیتی[[125]](#footnote-125)» است که به دنبال جایگاه یادگیری در رویکردهای اجتماعی می­باشد. پروژه تحقیقاتی حاضر از این انتقاد حمایت می­کند، زیرا متخصصان توسعه منابع انسانی راه­حل مشکلات را تسهیل و ارتقاء یادگیری تیمی، اشتراک دانش یا یادگیری سازمانی می­دانند. دلیل این امر این است که همانند مفهوم «یادگیری مادام‌العمر»، تمرین حرفه‌ای و در واقع خرد متعارف[[126]](#footnote-126) اساسا توسط نظریه‌های یادگیری فردی تعریف می‌شوند. مفهوم یادگیری مادام‌العمر نیز برای تقویت این نظریه‌ها عنوان شده است. یافته­های تجربی حاصل شده با توجه به ارتباط بالقوه نظریه­های یادگیری اجتماعی با مفهوم سازمان­های یادگیرنده، کمی تعجب­آور است. با این حال این مفهوم نیز می­تواند دارای ابهام باشد.

**جمع­بندی**

بر اساس این تحلیل کوتاه نتیجه می­گیریم که تحقیق در مورد ارتباط بین سه مفهوم مورد بحث در هر شرایطی پروژه دشواری خواهد بود. اجباری نیست که از نقدهای مدیریت انتقادی، پست مدرنیسم یا در واقع ابزارهای تحلیل گفتمان برای نقد یا زیر سوال بردن مفاهیم استفاده کنیم. تجربیات بدست آمده از پروژه گزارش شده در این فصل، مشکلات بیشتری را برای انجام تحقیقات ایجاد می­کند. این موارد در بخش بعدی مشخص می­شوند.

مفاهیم برای تحقیق تطبیقی و مشارکتی

موضوعات پژوهشی که توسط طرح پژوهشی برای نویسندگان مطرح شده است را می­توان در دو عنوان تطبیقی و مشارکتی در نظر گرفت.

تحقیق تطبیقی

در بخش قبل وضعیت دارای ابهام سه مفهوم اصلی مورد استفاده در تحقیق مشخص شد. مسئله عدم تطابق زبان مورد استفاده توسط دانشگاهیان و کسانی که در سازمان‌های کاری مورد مطالعه قرار می‌گیرند و اینکه تا چه حد امکان مقایسه معتبر فراهم می­شود، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. با این حال، این فقط یک جنبه از استفاده از زبان است. تفاوت‌های بالقوه و بالفعل زیادی در معانی مرتبط با اصطلاحات مفهومی مورد استفاده در میان دانشگاهیان و بین افراد در سازمان‌های کاری وجود دارد. یک مثال خاص از اولی در پروژه فعلی، پیدایش بخش­های مختلف صنعت است که توسط شرکای آلمانی ابداع و پیشنهاد شده است. دوگانگی تولید انبوه در مقابل مشتری­مداری از مفاهیمی با معانی ضمنی چندگانه تشکیل شده است. انتخاب بین این دو توسط سازمان­های پروژه بریتانیا رد شد. در همین راستا تعاریف مورد مذاکره به صورتی که برای نمایندگان سازمان­های مورد مطالعه قابل قبول باشد، تقسیم شد تا هر کدام به یکی از چهار نمونه اختصاص داده شود. این را می­توان نمونه­ای از ماهیت اجتماعی و مورد مذاکره تعاریف در نظر گرفت. سپس تعاریف با تیم مدیریت پروژه و سایر شرکا در میان گذاشته شد. البته این احتمال وجود دارد که در 28 مورد، سازمان‌ها بر اساس درکی متفاوت از ابعاد و معیارهای مرتبط به خودشان به نمونه­ها تخصیص داده شده باشند. این مثال علاوه بر داشتن پیامدهایی برای تحقیق تطبیقی، مسائل مربوط به تحقیقات مشارکتی را نیز نشان می‌دهد (به پاراگراف‌های زیر مراجعه کنید).

معانی و درک مفهومی موضوعی است که احتمالاً در تحقیقات بین­المللی اهمیت بیشتری خواهد داشت. تفاوت زبان­های ملی و نیاز به ترجمه احتمالا تنها قسمت آشکار و کوچکی از مشکلات مربوط به تحقیقات بین­المللی است. یک مثال ساده تفاوت در تعریف و درک مفهوم «عمل خوب» است. در زمینه‌های مختلف فرهنگی و ملی برای عمل خوب معانی متفاوتی در نظر گرفته می­شود. برای جلوگیری از این مشکل، معنای این اصطلاح را می­توان با استفاده از مفاهیمی مانند جالب، بدیع و نوآورانه توضیح داد. با این حال، با توجه به سنت‌های مختلف و تأثیرات آنها بر رویکردهای عمل حرفه‌ای، آنچه در یک زمینه فرهنگی بدیع یا نوآورانه تلقی می‌شود، ممکن است در زمینه‌های دیگر عملی ثابت یا عادی در نظر گرفته شود. بنابراین این مقایسه­ها خود زمینه­ساز مشکلات بعدی می­شوند.

تحقیق مشارکتی

موضوعاتی که تاکنون مورد بحث قرار گرفتند، پیامدهایی برای تحقیقات مشارکتی در سراسر مرزهای ملی دارند. اگرچه دو موضوع دیگر وجود دارد که صرف نظر از تمرکز مقایسه­ای مطرح می­شوند.

اولین مسئله ارتباط درون تیم محققین است. ممکن است تصور شود که پیشرفت در فناوری اطلاعات و ارتباطات بر بسیاری از مشکلات مرتبط با این موضوع غلبه کرده است. با این حال، تجربه نشان می‌دهد که بحث و گفتگوی چهره به چهره رضایت‌بخش‌ترین، سازنده‌ترین و مؤثرترین فرآیند ارتباطی هنگام انجام تحقیقات مشترک است. برای انجام پروژه گزارش شده در این فصل تعداد کمی جلسات حضوری برگزار شد. بنابراین اتکای زیادی به فکس و ایمیل وجود داشت. علاوه بر این بیشتر این ارتباطات نیز میان مدیران پروژه برقرار بود و شرکای پروژه کمتر به طور مستقیم با هم در ارتباط بودند. یکی از پیامدهای این امر این است که تیم مدیریت به تیم داوری نظرات مختلف و متفاوت بیان شده تبدیل شد. البته این امر می­تواند معمول در نظر گرفته شود و ما آن را تایید می­کنیم (اما بخش آخر را ببینید). در برخی مواقع و در مورد برخی مسائل مهم­تر موجود در پروژه­های تحقیقاتی، قرار گرفتن در نقش داور مسئولیت ناعادلانه­ای است. مواقعی وجود دارد که مشارکت کامل همه شرکا در تصمیم­گیری، بهترین یا ایده­آل­ترین فرآیند است. در چنین مواقعی است که مشکلات ارتباطی به شدت مشهود می­شود.

موضوع دوم، جهت گیری روش­شناختی است. این موضوع درک مفهومی را پیچیده­تر می­کند، اگرچه این دو می­توانند مستقیما به هم مرتبط شوند. در مطالعه حاضر طرح کلی پژوهش توسط مدیران پروژه تهیه و از موسسات دعوت به همکاری شده است.‌ در این صورت، تفاوت‌های قابل توجه در موقعیت روش‌شناختی احتمالا منجر به رد دعوت می­شود؛ بنابراین مشکلات کمی در رابطه با تصمیم‌های روش‌شناختی وجود دارد. با این حال، تمایزات و اختلافات روش‌شناختی گسترده موجود، توجه را از ظرایف معرفت‌شناختی نه‌چندان بدیهی اما مهم دور می‌کنند. برای مثال، در جلسه بحث در مورد نتایج نظرسنجی، نظرات مختلفی در مورد مناسب بودن و اعتبار تجزیه و تحلیل آماری داده­ها وجود داشت. بنابراین احتمال اختلاف نظر در مورد روش‌های خاص و کاربرد ابزار آنها و شاید مهم‌تر از آن وضعیت داده‌های تحقیق و نظریاتی که ممکن است از آنها حمایت کنند وجود دارد. البته در اینجا دلیل این امر نوع ارتباطات موجود است زیرا بحث آزاد می­تواند هر گونه اختلاف نظر را حل کند. با وجود فرصت­های محدود برای چنین بحثی، موضوع می­تواند اهمیت بیشتری پیدا کند.

**جمع­بندی و نتیجه­گیری**

این فصل نتایج یک پروژه تحقیقاتی پان-اروپایی را تشریح کرده است. این پروژه نقش متغیری را برای متخصصان توسعه منابع انسانی در سراسر اروپا نشان می‌دهد که به سهم خود با راهبردهای تجاری، تأکید بر نوآوری و پاسخگویی به مشتری در این راهبردها، تصور از مسئولیت و عملکرد توسعه منابع انسانی و استفاده از راهبردها و روش‌های نوآورانه توسعه منابع انسانی مرتبط است. عوامل مؤثر بر هر دو راهبرد کسب­وکار و نقش توسعه منابع انسانی شامل جهانی شدن، توسعه فناوری و علاقه و کاربرد ایده­های یادگیری مادام­العمر و سازمان یادگیرنده بود. هر یک از این مفاهیم که کانون پژوهش را تشکیل می­دهند، می­توانند دارای ابهام در نظر گرفته شوند.

اتخاذ یک موضع انتقادی و انعکاسی نسبت به این پروژه به ما کمک کرد تا برخی مسائل مرتبط با طراحی و اجرای پروژه های مشابه شناسایی شوند. این مسائل شامل تنوع در درک و تعریف اصطلاحات مفهومی و انجام تحقیقات تطبیقی و مشارکتی می­شوند. این موضوعات به طور جداگانه در این فصل مورد بحث قرار گرفتند و نتیجه حاصل شده این بود که این دو مورد ارتباط نزدیکی با یکدیگر دارند و در فرآیند تحقیق ایجاد می­شوند.

**یادداشت**

در مورد تعریف مدیریت منابع انسانی، توسعه منابع انسانی و رابطه بین آنها نظرات زیادی وجود دارد. در اینجا ما مدیریت منابع انسانی را به عنوان آن دسته از فعالیت­های مرتبط با جذب، انتخاب، ارزیابی، پاداش و ارتباط با کارکنان تعریف می­کنیم و توسعه منابع انسانی را به عنوان آن دسته از فعالیت­های مرتبط با تسهیل یادگیری و توسعه کارکنان و سازمان تعریف می­کنیم. البته همپوشانی زیادی نیز بین تعاریف مختلف این مفاهیم وجود دارد. هر دو نویسنده این همپوشانی را با جزئیات بیشتری در تحقیقات دیگری بررسی کرده­اند. بررسی بیشتر تفاوت­ها و شباهت­های موجود بین تعاریف، به درک انتقادی­تر این مفاهیم کمک خواهد کرد.

**منابع**

Alvesson, M. and Deetz, S. (1996) ‘Critical theory and postmodernism approaches to organization studies’, in S.R. Clegg, C. Hardy and W. Nord (eds) *Handbook of Organization Studies*, London: Sage Publications.

Alvesson, M. and Willmott, H. (1996) *Making Sense of Management: A Critical Introduction*, London: Sage Publications.

Blake, R. (1995) ‘Memories of HRD’, *Training and Development*, March, 49, 3: 22–28.

Burgoyne, J. (1997) ‘Learning: conceptual, practical and theoretical issues’, *BPS Annual  
Conference*, Herriott Watt University, Edinburgh.

Burgoyne, J. (1999) ‘Design of the times’, *People Management*, 5, 11: 38–44.

Chao, G.T. (1997) ‘Organization socialisation in multinational corporations: the role of  
implicit learning’, in C.L. Cooper and S.E. Jackson (eds) *Creating Tomorrow’s Organizations*, Chichester: John Wiley.

DfEE (1998) *The Learning Age: A Renaissance for Britain*, London: HMSO.

Dixon, N. (1994) *The Organizational Learning Cycle*, Maidenhead: McGraw-Hill.

Easterby-Smith, M., Burgoyne, J. and Araujo, L. (eds) (1999) *Organizational Learning and the Learning Organization*, London: Sage Publications.

Easterby-Smith, M., Thorpe, R. and Lowe, A. (2002) *Management Research: An Introduction*, 2nd edn, London: Sage Publications.

Elkjaer, B. (1999) ‘In search of a social learning theory’, in M. Easterby-Smith, J. Burgoyne  
and L. Araujo (eds) *Organizational Learning and the Learning Organization*, London: Sage Publications.

Elliott, C. and Turnbull, S. (2002) ‘Innovative Session’, *Proceedings of the Annual AHRD  
Conference*, Hawaii, February–March.

European Union (2001) Memorandum of Lifelong Learning, lifelonglearning@cec.eu.int.

Fox, S. (1997) ‘From management, education and development to the study of management  
learning’, in J. Burgoyne and M. Reynolds (eds) *Management Learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice*, London: Sage Publications.

Gass, R. (1996) *The Goals, Architecture and Means of Lifelong Learning*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Gill, J. and Johnson, P. (1997) *Research Methods for Managers*, 2nd edn, London: Paul Chapman Publishing.

Harrison, R. (1997) *Employee Development*, London: Chartered Institute for Personnel and  
Development.

Holmes, L. (2003) ‘The learning turn in education and training: liberatory paradigm or oppressive ideology?’, *Critical Management Studies 3 International Conference*, Lancaster University, July.

Horst, H., Sambrook, S. and Stewart, J. (1999) ‘The role of HRD within learning (orientated)  
organizations in creating opportunities for lifelong learning’, *ECLO International Conference*, Glasgow.

Keenoy, T. (1999) ‘HRM as holograms: a polemic’, *Journal of Management Studies*, 36, 1: 1–23.

Kessels, J. (2002) ‘HRD practice: a comparison of European and US models. Perspectives of  
HRD in Europe’, *Proceedings of European Conference on HRD Research and Practice*, Edinburgh, January. Published on the EHRD website http://www.b.shuttle.de/wifo/ehrd-per/ste02a.htm (accessed 15 April 2002).

Lee, M. (2001) ‘A refusal to define HRD’, *Human Resource Development International*, 4, 3: 327–41.

Lee, M.M. (2003) ‘The complex roots of HRD’, in M.M. Lee (ed.) *HRD in a Complex World*,  
London: Routledge.

Legge, K. (1995) *Human Resource Management: Rhetorics and Realities*, Basingstoke: Macmillan.

Leys, M., Wijgaerts, D. and Hancké, C. (1992) *From Learning in the Workplace to Learning  
Organizations: Seven European Companies Move Beyond Training Policies*, Brussels: SERV-Stichting Technologie Vlaanderen.

McGoldrick, J. and Stewart, J. (1996) ‘The HRM-HRD Nexus’, in J. Stewart and J. McGoldrick (eds) *HRD: Perspectives, Strategies and Practice*, London: Pitman Publishing, 9–27.

McGoldrick, J., Stewart, J. and Watson, S. (2001) ‘Theorizing human resource development’,  
*Human Resource Development International*, 4, 3: 343–56.

McGoldrick, J., Stewart, J. and Watson, S. (2002) ‘Researching human resource development’, in J. McGoldrick, J. Stewart and S. Watson (eds) *Understanding Human Resource Development: A Research-Based Approach*, London: Routledge, 1–17.

McLean, G. (1998) ‘HRD: a three-legged stool, an octopus, or a centipede’, *Human Resource  
Development International*, 1, 4: 375–7.

McLean, G. (2001) ‘If we can’t define HRD in one country, how can we define it in an  
international context?’, *Human Resource Development International*, 4, 3: 312–26.

McLean, G. (2002) ‘HRD practice: a comparison of European and US models. HRD models  
in the United States’, *Proceedings of European Conference on HRD Research and Practice*, Edinburgh, January. Published on the EHRD website http://www.b.shuttle.de/wifo/ehrd-per/ste02a.htm (accessed 15 April 2002).

Marsick, V.J. and Watkins, K.E. (1997) ‘Lessons from informal and incidental learning’, in  
J. Burgoyne and M. Reynolds (eds) *Management Learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice*, London: Sage Publications.

Moingeon, B. and Edmondson, A. (eds) (1996) *Organizational Learning and Competitive  
Advantage*, London: Sage Publications.

Mumford, A. (1997) *Management Development: Strategies for Action*, 3rd edn, London: IPD.

Nonaka, I. (1996) ‘The knowledge-creating company’, in K. Starkey (ed.) *How Organizations Learn*, London: International Thomson Business Press.

OECD (1996) *Lifelong Learning For All*, Paris: OECD.

Oswick, C., Keenoy, T. and Grant, D. (1997) ‘Managerial discourses: Words speak louder than actions?’, *Journal of Applied Management Studies*, 6, 1: 5–12.

Pedler, M., Boydell, T. and Burgoyne, J. (1996) *The Learning Company*, 2nd edn, Maidenhead: McGraw-Hill.

Prange, C. (1999) ‘Organizational learning: desperately seeking theory?’, in M. Easterby-Smith, J. Burgoyne and L. Araujo (eds) *Organizational Learning and the Learning Organization*, London: Sage Publications.

Ruona, W. (2000) ‘Should we define the profession of HRD? Views of leading scholars’,  
*Proceedings of the AHRD Conference*, Raleigh-Durham, NC, 8–12 March.

Ruona, W. (2002) ‘Town Forum’, *Proceedings of the Annual AHRD Conference*, Hawaii, February–March.

Sambrook, S. (1998) *Models and Concepts of Human Resource Development: Academic and Practitioner Perspectives*, PhD Thesis, Nottingham: Nottingham Business School.

Sambrook, S. (2003) ‘A critical time for HRD?’, *Critical Management Studies 3 International Conference*, Lancaster University, July.

Sambrook, S. and Stewart, J. (1998a) ‘HRD as a discursive construction’, *Leeds–Lancaster  
Conference on Emergent Fields in Management*, University of Leeds, Leeds.

Sambrook, S. and Stewart, J. (1998b) ‘HRD as a discursive construction’, *Professors Forum,  
IFTDO World Conference*, Trinity College, Dublin.

Sambrook, S. and Stewart, J. (2000) ‘Factors influencing learning in European learning oriented organization: issues for management’, *Journal of European Industrial Training*, 24, 2/3/4: 209–219.

Sambrook, S. and Stewart, J. (2002) ‘Reflections and discussion’, in S. Tjepkema, J. Stewart, S. Sambrook, H. Horst ter, M. Mulder and J. Scheerens (eds) *HRD and Learning Organizations in Europe*, London: Routledge, 178–87.

Sambrook, S., Stewart, J. and Tjepkema, S. (2003) ‘The changing role of HRD practitioners  
in learning-oriented organizations’, in B. Nyhan, M. Kelleher, P. Cressey and R. Poell (eds) *Facing Up to the Learning Organization Challenge*, CEDEFOP Reference Series 41-Vol II, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 221–46.

Scheerens, J., Tjepkema, S., Horst ter, H. and Mulder, M. (1998) ‘Conceptual framework’, *Role of HRD in Learning Organizations: European Concepts and Practices*, The Netherlands: University of Twente.

Senge, P.M. (1990) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, London: Doubleday.

Sloman, M. (1999) ‘Seize the day’, *Learning Centre, People Management*, 5, 10: 31.

Stewart, J. (1992) ‘Towards a model of HRD’, *Training and Development*, 10, 10.

Stewart, J. (1999) *Employee Development Practice*, London: FT Pitman Publishing.

Stewart, J. (2002) ‘HRD practice: a comparison of European and US models. Introduction’,  
*Proceedings of European Conference on HRD Research and Practice*, Edinburgh, January. Published on the EHRD website http://www.b.shuttle.de/wifo/ehrd-per/ste02a.htm (accessed 15 April 2002).

Stewart, J. and Harris, L. (2003) ‘HRM and HRD: an uneasy relationship’, *People Management*, 9, 19: 58.

Stewart, J. and McGoldrick, J. (eds) (1996) *HRD: Perspectives, Strategies and Practice*, London: Pitman Publishing.

Sun, H.-C. (2003) ‘Conceptual clarification for “organizational learning,” “learning organization,” and “a learning organization” ’, *Human Resource Development International*, 6, 2: 153–66.

Swanson, R.A. (1995) ‘HRD: performance is the key’, *Human Resource Development Quarterly*, 6: 207–13.

Swanson, R.A. (1999) ‘HRD theory, real or imagined?’, *Human Resource Development International*, 2, 1: 2–5.

Swanson, R.A. (2001) ‘Human resource development and its underlying theory’, *Human  
Resource Development International*, 4, 3: 299–312.

Swanson, R.A. (2002) ‘Theoretical assumptions underlying the performance paradigm of  
human resource development’, *Human Resource Development International*, 5, 2: 199–215.

Swieringa, J. and Wierdsma, A. (1992) *Becoming a Learning Organization: Beyond the Learning Centre*, New York: Addison-Wesley.

Tjepkema, S. and Scheerens, J. (1998) ‘Working documents’, *Role of HRD in Learning  
Organizations: European Concepts and Practices*, The Netherlands: University of Twente.

Tjepkema, S. and Wognum, A.A.M. (1996) ‘From trainer to consultant? Roles and tasks of HRD professionals in learning orientated organizations’, *ECLO International Conference*, Copenhagen.

Tjepkema, S., Stewart, J., Sambrook, S., Horst ter, H., Mulder, M. and Scheerens, J. (2002)  
(eds) *HRD and Learning Organizations in Europe*, London: Routledge.

Torraco, R.J. (ed.) (1999) ‘Performance improvement: theory and practice’, *Advances in Developing Human Resources*, No. 1, Academy of Human Resource Development, San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

Vince, R. (2003) ‘Towards a critical practice of HRD’, *Critical Management Studies 3 International Conference*, Lancaster University, July.

Walton, J. (1999) *Strategic Human Resource Development*, Harlow: Financial Times Prentice Hall.

Walton, J. (2002) ‘Town Forum’, *Proceedings of the Annual AHRD Conference*, Hawaii,  
February–March.

Watkins, K.E. and Marsick, V.J. (1993) *Sculpting the Learning Organisation: Lessons in the Art and Science of Systemic Change*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Weinberger, L. (1998) ‘Commonly held theories of human resource development’, *Human  
Resource Development International*, 1, 1: 75–93.

Wilson, J. (1999) *Human Resource Development*, London: Kogan Page.

**فصل 7:**

**توسعه منابع انسانی، فراتر از آنچه متخصصان توسعه منابع انسانی انجام می­دهند**

چارچوبی برای پیشبرد فرآیندهای یادگیری چندگانه در سازمان­های کاری

راب اف.پول[[127]](#footnote-127)

در میان تمام تصورات نادرست در مورد توسعه منابع انسانی، یکی از ماندگارترین و مبهم‌ترین آنها این ایده است که متخصصان توسعه منابع انسانی بازیگران اصلی در صحنه یادگیری و اجرا هستند. اگرچه امروزه ادعا می­شود کارکنان خود مسئول یادگیری و حرفه خود هستند و مدیران آنها نقش مربیگری را بر عهده دارند، در عمل متخصصان توسعه منابع انسانی هنوز بیشتر وقت خود را صرف هماهنگی، طراحی و ارائه آموزش به کارکنان می­کنند. شواهد کمی وجود دارد که نشان دهد مدیران اشتیاق دارند نقش‌های جدیدی را بر عهده بگیرند که از یادگیری کارکنان حمایت می‌کند یا اینکه کارکنان درگیر روش‌های کاملا جدیدی برای یادگیری خودهدایت­شده هستند. اغلب فراموش می‌شود که کارکنان و مدیران همیشه بیشتر از متخصصان توسعه منابع انسانی درگیر یادگیری در محل کار بوده‌اند. تنها در ده سال گذشته توجه ادبیات توسعه منابع انسانی به فرآیندهای یادگیری ضمنی و خودراهبری که در محیط­های کاری رخ می­دهد معطوف شده است. قبل از آن تا اواسط دهه 1990، توسعه منابع انسانی فقط در مورد آموزش مربیان و در مورد آنچه مربیان می­توانند برای بهبود انتقال آموزش انجام دهند، بود. در ابتدا، محل کار به عنوان مکانی در نظر گرفته می­شد که کارکنان آنچه را که در یک محیط آموزشی آموخته بودند در محل کار به کار می­بردند. بعدا این تعریف تغییر کرد و محل کار به تنهایی به عنوان یک محیط یادگیری مهم در نظر گرفته شد.

این فصل مدلی از یادگیری در محیط کار را در رابطه با فعالیت­های متخصصان توسعه منابع انسانی پیشنهاد می­کند. این مدل مشخص می‌کند که توسعه منابع انسانی فراتر از آنچه متخصصان توسعه منابع انسانی انجام می‌دهند می­باشد. ابتدا اجزای اصلی مدل تشریح خواهد شد. سپس مدل به تدریج ایجاد می­شود. در نهایت، نقاط قوت و ضعف مدل جهت ارتقای درک ما از توسعه منابع انسانی مورد بحث قرار خواهد گرفت و دستور کار تحقیقاتی ارائه خواهد شد.

**سه نوع فعالیت یادگیری که با هم ترکیب شده­­اند**

اگر توسعه منابع انسانی به عنوان مداخله بیرونی در فرآیندهای یادگیری و توسعه کارکنان تعریف شود، چگونه و در کدام جهات این فرآیندهای یادگیری تحت تاثیر قرار می­گیرند؟ اروت و همکاران[[128]](#footnote-128) (1998) ادعا کردند که در کنار تمهیدات آموزش و پرورش رسمی، مهم­ترین منبع یادگیری، چالش­های موجود در خود کار و تعامل با سایر افراد در محل کار است. بنابراین برای حوزه توسعه منابع انسانی مهم است که چنین شیوه­های یادگیری ضمنی و خودمحور را مورد بررسی قرار دهد تا بتواند پتانسیل کامل خود را در جهت توسعه شایستگی­ها بدست آورد. افراد مختلف موجود در حوزه توسعه منابع انسانی با فرآیندهای یادگیری درگیر هستند مانند سرپرستان، مدیران، کارکنان، مربیان، مشاوران، اتحادیه­های کارگری، شوراهای کار، انجمن­های حرفه­ای و ... . متغیرهای مستقل مهم در این ارتباط عبارتند از: ویژگی­های محیط کار، ساختار و فرهنگ سازمانی، ویژگی­های متنوع یادگیرنده، ویژگی­های مختلف مداخله و تعامل پویا بین یادگیری فردی و مداخله بیرونی.

یادگیری در زمینه کار و سازمان به تجربیات روزمره کارکنان در محیط کار وابسته است. بخش اعظم این یادگیری­ها ضمنی است. برای مثال تبدیل شدن به یک فروشنده خوب یا یادگیری ارتباط با چندین حوزه انتخابی شایستگی­هایی هستند که اغلب از طریق تجربه ناخودآگاه بدست می­آیند. با این حال در برخی موارد کارکنان با آگاهی بیشتری با تجربیات خود برخورد می­کنند، به عنوان مثال وقتی نتیجه می­گیرند که ناموفق بوده­اند، در مورد چگونگی اصلاح یا بهبود آن فکر می­کنند و بعد مجدد راه بهتری را امتحان می­کنند. در موارد دیگر متخصصان توسعه منابع انسانی وضعیت یا فعالیتی را برای یادگیری کارکنان طراحی می­کنند؛ به عنوان مثال یک دوره آموزشی یا یک دوره ارزیابی عملکرد. همچنین ممکن است کارکنان بخواهند راهنمایی برای یادگیری داشته باشند یا یک مدیر یا متخصص توسعه منابع انسانی آنها را راهنمایی کند.

سه نوع فعالیت یادگیری کارکنان که در شکل 1.7 نشان داده شده­اند، عبارتند از: یادگیری ضمنی[[129]](#footnote-129)، خود هدایت شده[[130]](#footnote-130) و هدایت شده[[131]](#footnote-131). هر سه نوع یادگیری می­تواند به صورت فردی یا جمعی انجام شود. با در نظر گرفتن این واقعیت که یادگیرندگانی که خودهدایت شده هستند نیز می­توانند از یک راهنما برای مثال مربیان، مشاوران، متخصصان و ... پشتیبانی بخواهند، شکل 1.7 روشی را نشان می­دهد که در آن شش کارمند هم بر اساس شرایط خودشان و هم در نتیجه مداخله بیرونی یاد می­گیرند.

در شکل 1.7 شش پیکان افقی نشان­دهنده یادگیری ضمنی، بیضی­های کوچک بیانگر یادگیری خود هدایت شده فردی، بیضی­های بزرگ نشان­دهنده یادگیری خود هدایت شده جمعی، مستطیل­های کوچک نشان­دهنده یادگیری هدایت شده فردی، مستطیل­های بزرگ نشان­دهنده یادگیری هدایت شده جمعی، پیکان­های بالا به پایین نشان­دهنده مداخله خارجی و پیکان­های پایین به بالا نشان­دهنده درخواست پشتیبانی است. این عناصر در پاراگراف­های بعدی با جزئیات بیشتر معرفی و توضیح داده خواهند شد.

**فعالیت­های یادگیری ضمنی**

شکل 2.7 فرآیند یادگیری ضمنی را به عنوان فرآیند یادگیری پایه در هر سازمان نشان می­دهد. شش پیکان نشان می­دهند که این شش کارمند در طول زمان به طور مداوم در حال یادگیری هستند. در یادگیری ضمنی کارمند با گذشت زمان و به طور مداوم فرآیند یادگیری را طی می­کند. این باور که کارکنان موارد زیادی را از انجام کارهای روزمره خود می­آموزند، بدون اینکه از آن لزوما آگاه باشند، مدت­هاست که وجود دارد. برخی از مثال­های فعالیت­های یادگیری ضمنی شامل حل مشکلات روزمره کار، فهمیدن اینکه چه رویکردی به بهترین شکل ممکن انجام می­شود، الگوبرداری از یک همکار باتجربه، یا الگوبرداری از کسی که شغل خود را به خوبی انجام داده است. به این نوع یادگیری، یادگیری از طریق انجام دادن[[132]](#footnote-132) یا یادگیری تجربی[[133]](#footnote-133) نیز گفته شده است. مارسیک و واتکینز[[134]](#footnote-134) (1990) آن را یادگیری ضمنی نامیدند، در حالی که اصطلاح یادگیری روزمره[[135]](#footnote-135) توسط وان بیزن[[136]](#footnote-136) (1989) ابداع شد. شباهت اصلی بین این مفاهیم این است که آنها نیازی به ساختار آموزشی یا هدف آموزشی و یا حتی آگاهی از یادگیری از طرف کارمند ندارند.

1

2

3

4

5

6

**متخصص توسعه منابع انسانی**

**متخصص توسعه منابع انسانی**

شکل 1.7. شش کارمند درگیر فعالیت­های یادگیری ضمنی، خودهدایت شده و هدایت شده

1

2

3

4

5

6

شکل 2.7. یادگیری ضمنی در محل کار برای شش کارمند

**فعالیت­های یادگیری خود هدایت شده (فردی و جمعی)**

نوع دوم یادگیری مستلزم آگاهی و هدف و همچنین داشتن ساختار آموزشی از طرف کارمندان است. مدیریت فرآیند یادگیری شخصی توصیف خوبی از این نوع یادگیری است که اغلب به عنوان یادگیری خود هدایت شده یا یادگیری غیررسمی[[137]](#footnote-137) گفته می­شود. کتاب دونالدشون[[138]](#footnote-138) (1993) متخصصانی را توصیف می­کند که به خودآموزی اشتغال دارند و آگاهانه و صریح از طریق تامل در کار و تجربه خود می­آموزند و در واقع نمونه­ای از یادگیری خود هدایت شده هستند. در مقایسه با یادگیری ضمنی، یادگیری خود هدایت شده به دوره­های کوتاه­تر گفته می­شود که کارکنان آگاهانه، صریح و هدفمندتر می­آموزند. با این حال در این دوره فرآیندهای یادگیری ضمنی ادامه دارد که اغلب مستقل از یادگیری خود هدایت شده است، اگرچه این دو نوع یادگیری می­توانند مکمل یکدیگر نیز باشند.

می­توان تمایزی بین یادگیری فردی و جمعی خود هدایت شده قائل شد. برخی از نمونه­های یادگیری فردی خود هدایت شده (بیضی­های کوچک در شکل 3.7) عبارتند از: توجه بیشتر به یک مشکل مکرر، جستجو بیشتر برای موردی که می­خواهید در مورد آن بیشتر بدانید، از یک همکار باتجربه مشاوره گرفتن، به دنبال تجربیات جدید یادگیری بودن. چند نمونه از یادگیری جمعی خود هدایت شده (بیضی­های بزرگ در شکل 3.7) عبارتند از: حل یک مسئله با یکدیگر، درخواست بازخورد ساختار یافته از همکاران مستقیم، دعوت همگانی از یک مشاور برای مشاوره پیرامون موضوع خاصی، همکاری با یکدیگر برای ارائه طرح بهبود کار. مفهوم یادگیری با یکدیگر در محل کار توسط نانسی دیکسون[[139]](#footnote-139) (1994) مورد استفاده قرار گرفت و ایده­های مربوط به یادگیری مشارکتی بنا شد. یک مفهوم دیگر مشارکت بین همکاران[[140]](#footnote-140) است که بین متخصصان مشهور می­باشد.

1

2

3

4

5

6

شکل 3.7. یادگیری خود هدایت شده به صورت فردی و جمعی برای شش کارمند

1

2

3

4

5

6

**متخصص توسعه منابع انسانی**

**متخصص توسعه منابع انسانی**

شکل 4.7. یادگیری هدایت شده به صورت فردی و جمعی برای شش کارمند

**فعالیت­های یادگیری هدایت شده (فردی و جمعی)**

نوع سوم از فعالیت­های یادگیری، یادگیری هدایت شده است (مطابق شکل 4.7) که چون توسط یک عامل بیرونی هدایت می­شود، به این اسم نام­گذاری شده است. این فعالیت­ها معمولا به عنوان دوره­های آموزشی یا برنامه­های آموزشی شناخته می­شوند که بایستی این برنامه­ها تقویت شوند تا یادگیری در محیط کار به واسطه این برنامه­ها موثر باشد. سایر اصطلاحات مرتبط با این نوع یادگیری عبارتند از: یادگیری دستورالعمل[[141]](#footnote-141)، یادگیری رسمی[[142]](#footnote-142) و یادگیری ساختاری[[143]](#footnote-143). دو ویژگی مشترک در بین این مفاهیم، درجه زیادی از آمادگی و طراحی توسط یک متخصص و میزان قابل توجهی از سازمان و مداخله توسط یک مربی یا مشاور می­باشد.

در این نوع یادگیری نیز می­توان تمایزی بین فعالیت­های یادگیری فردی و جمعی ایجاد کرد. اغلب این نوع یادگیری از نوع جمعی هستند (مستطیل­های بزرگ در شکل 4.7)، مانند شرکت در دوره­های آموزش نوآوری، دریافت دستورالعمل­های مربوط به محل کار، شرکت در دوره­های آموزشی و یا شرکت در سمینارهایی که هدف آنها اطلاع­رسانی به کل کارکنان در مورد آخرین تحولات سازمان است. با این حال اگر یادگیری به صورت یک به یک یعنی یک مربی و یک کارمند صورت گیرد، نوع فردی (مستطیل­های کوچک در شکل 4.7) برجسته می­شود. ممکن است فرد به آموزش فردی یا اشکال سرپرستی و نظارت مایل باشد. دو مفهوم مشهور در این رابطه رهبری[[144]](#footnote-144) و مربی­گری[[145]](#footnote-145) می­باشند. نمونه­هایی از فعالیت­های یادگیری فردی عبارتند از: بررسی کار با سرپرست مستقیم، دریافت دستورالعمل­های کار فردی، انجام یک کار دشوار تحت نظارت یک متخصص یا درگیر شدن با کار توسط یک مربی یا رهبر.

در اینجا لازم به ذکر است که کارکنان همچنین می­توانند در یادگیری خود هدایت شده از دیگران درخواست پشتیبانی کنند (پیکان­های عمودی در شکل 4.7)، برای مثال در حل مسائل پیچیده مشاوره بگیرند، یا برای تهیه یک برنامه توسعه شخصی مشاوره بگیرند، منابع و تخصص­های موجود در محیط اجتماعی را به کار گیرند، یا اینکه بخشی از فرآیند یادگیری را به یک متخصص بسپارند. این در واقع یادگیری هدایت شده با ابتکار یادگیرنده است.

**فرآیندهای یادگیری چندگانه**

با توجه به شکل 1.7 کارکنان می­توانند با ترکیب فعالیت­های مختلف یادگیری، الگوهای بسیار متفاوتی را ایجاد کنند. به عنوان نمونه کارمند شماره 6 می­تواند با انجام امور روزمره خود، با تجربه، با داشتن کمی تفکر آگاهانه یا بدون آن یا با داشتن برنامه­ریزی صریح یادگیری داشته باشد. کارمند شماره 1 فعالیت­های یادگیری خود هدایت شده فردی را به خوبی انجام می­دهد و به عنوان یک «یادگیرنده فعال[[146]](#footnote-146)» تلقی شود. همچنین کارمند شماره 5 می­تواند در کنار یادگیری ضمنی روزمره، در دوره­هایی که توسط دیگران تنظیم و طراحی شده است شرکت کند و یادگیری داشته باشد. کارمند شماره 3 می­تواند با تاکید بر موقعیت­های گروهی خود هدایت شده، به طور عمده به دنبال فعالیت­های یادگیری جمعی باشد. حتی ممکن است کارمندان شماره 2 و 4 الگوهای یادگیری کاملا چند وجهی داشته باشند یعنی در انواع شرایط و فعالیت­ها یادگیری داشته باشند.

با این حال در هر 6 مورد بالا، یادگیری ضمنی روزمره ادامه دارد. این مورد هم در یادگیری خود هدایت شده و هم در یادگیری هدایت شده مشکل­ساز است، اما در نوع یادگیری هدایت شده ایجاد مشکل بیشتری دارد. برای یادگیرندگان خود هدایت شده راحت­تر است که فعالیت­های ضمنی خود را در نظر بگیرند اما انجام این کار برای متخصصان خارجی زمانی که برنامه­های آموزشی به ویژه برنامه­های جمعی را طراحی می­کنند، بسیار دشوار است. این بدان دلیل است که اغلب اتصال فاصله بین برنامه­های آموزشی و فعالیت­های یادگیری ضمنی به ویژه برای خود یادگیرندگان به سختی انجام می­شود. با این توضیحات اتصال چندین فعالیت یادگیری (شامل ضمنی، خود هدایت شده و هدایت شده) در یک الگوی یادگیری منسجم چالش­برانگیز است. این همان کاری است که متخصصان توسعه منابع انسانی و مدیران نمی­توانند برای کارمندان انجام دهند و بنابراین دلیل اینکه کارمندان در هنگام سازماندهی فرآیندهای یادگیری بسیار قدرتمندتر از متخصصان توسعه منابع انسانی هستند، اشاره به همین موضوع است. در حالی که مدیران معمولا فرصت­هایی برای تغییر کار کارکنان (و بنابراین تغییر فرصت­های یادگیری روزمره آنها) دارند، تاثیر متخصصان توسعه منابع انسانی در تغییر موقعیت­های یادگیری هدایت شده (آموزش) محدود می­شود. نکته اصلی اینجاست که هیچ­کس نمی­تواند کارکنان را مجبور به یادگیری هر موردی کند یا همان­طور که کسلز[[147]](#footnote-147) (1999) می­گوید: «افراد در برابر قصد خود آگاه­اند».

**نقاط قوت و ضعف مدل**

این مدل چه چیزی را به ادبیات توسعه منابع انسانی اضافه می­کند؟ در وهله اول این مدل بر پایه عقاید متنوعی در زمینه توسعه منابع انسانی بنا شده است تا فعالیت­های کارکنان، مدیران و متخصصان توسعه منابع انسانی را در صورت­های مختلف و متمایز در یک چارچوب واحد به هم پیوند دهد.

دوم اینکه کارکنان را در صدر نظریه­پردازی توسعه منابع انسانی قرار می­دهد. با این کار می­توان توضیح داد که چرا در حوزه توسعه منابع انسانی کارکنان اغلب متهم به مقاومت در برابر تغییر، عدم انگیزه یا عدم داشتن مسئولیت کاری، یادگیری و شغل خود هستند. یادگیری خود هدایت شده به معنای این است که کارکنان در واقع آنچه را که برای یادگیری نیاز دارند را خود جهت­دهی می­کنند و تعیین می­کنند که چگونه در انجام آن کار می­خواهند پیش روند. تا زمانی که عقاید آنها با عقاید افرادی که سعی در مداخله از بیرون را دارند (به عنوان مثال مدیران و متخصصان توسعه منابع انسانی که یادگیری هدایت شده را ارائه می­دهند) متناسب باشد، وضعیت خوب است. هنگامی که تعارضات واقعی یا دیدگاه­های متضاد شکل می­گیرد که اغلب نیز اینگونه است، این ایده که افراد و سازمان می­توانند با هم هماهنگ شوند به یک توهم تبدیل می­شود و اصطلاحاتی مانند مقاومت، بی­انگیزگی و غیرمسئولانه بودن وارد بحث می­شود.

سومین نقطه قوت مدل این است که موضوع «قدرت[[148]](#footnote-148)» را وارد حوزه توسعه منابع انسانی می­کند که تا به حال در نظر گرفته نشده است. زیربنای سه نوع یادگیری برداشت­های مختلفی از این موضوع است که چه کسی در مورد آنچه باید آموخته شود، چرا باید آموخته شود و چگونه آموخته می­شود، تصمیم­گیری می­کند. این مدل همچنین بینشی را در مورد عوامل قدرت­مند اصلی در حوزه­های یادگیری ارائه می­دهد؛ لذا دلایل به وجود آمدن مشکلاتی از قبیل اینکه چرا متخصصان توسعه منابع انسانی موقعیتی پایین­تر از موقعیت استراتژیک خود دارند یا اینکه چرا آنها از مدیریت حمایت لازم را دریافت نمی­کنند، مشخص می­شود.

سرانجام این مدل می­تواند به عنوان ابزاری عمل­گرایانه[[149]](#footnote-149) مورد استفاده قرار گیرد و از طریق روش­های مختلفی که می­توان مجموعه­های منسجم و متشکل از فعالیت­های مختلف یادگیری را سازمان­دهی کرد، ارائه نظر کند. از این مدل نه تنها متخصصان توسعه منابع انسانی بلکه کارکنان و مدیران نیز می­توانند به راحتی استفاده کنند. این مدل حتی می­تواند به عنوان ابزاری (زبان و برنامه­ریزی) برای بحث و گفتگو در مورد روشن­سازی اولویت­ها و ترجیحات در بین بخش­های مختلف مورد استفاده قرار گیرد.

از طرف دیگر یک نقطه ضعف این مدل این است که ممکن است فقط توسط متخصصان توسعه منابع انسانی به عنوان یک ابزار فنی مورد استفاده قرار گیرد، از این رو پتانسیل­های خاص آن محقق نمی­شود. نقطه ضعف دیگر در سطح مفهومی، تقسیم کلیه فعالیت­های یادگیری به سه دسته اصلی می­باشد؛ چرا که واقعیت سازمان بسیار وسیع­تر از این سه دسته است. برای توضیح هر یک از این سه دسته و پالایش آنها در مجموعه­های معنادار از لحاظ مفهومی باید مطالعات بیشتری انجام شود. ضعف نهایی مدل که بایستی به آن اشاره شود این است که در روشن کردن محتوای یادگیری به ویژه در مورد یادگیری ضمنی ناتوان است. این مدل بیشتر به نحوه برگزاری یادگیری در سازمان می­پردازد. این مدل می­تواند در رابطه با یادگیری انواع مختلف کار از لحاظ محتوایی و روابط کاری نیز بیان شود.

**پیامدهای این مدل برای حوزه توسعه منابع انسانی**

با توجه به مواردی که گفته شد، سوالات کلیدی که درباره برنامه­ریزی تحقیقاتی در حوزه توسعه منابع انسانی مطرح می­شود عبارتند از:

1. چگونه انواع مختلف فعالیت­های یادگیری رخ می­دهد و نتایج آنها چیست؟
2. چطور می­توان انواع مختلف فعالیت­های یادگیری را تشخیص داد و نتایج آنها چیست؟
3. تاثیر مداخله بیرونی بر فعالیت­ها و نتایج یادگیری کارکنان چیست؟
4. تاثیر فعالیت­ها و پیامدهای یادگیری کارکنان بر مداخله بیرونی چیست؟ پیامدهای یادگیری کارکنان بر مداخله بیرونی چیست؟
5. کدام مکانیسم­ها بیشترین تاثیر را در تعامل بین شیوه­های توسعه منابع انسانی و فعالیت­ها و نتایج یادگیری دارند؟
6. فعالیت­ها و پیامدهای یادگیری که توسط شیوه­های توسعه منابع انسانی تعدیل شده­اند، تا چه میزان به شرایط کار، ساختار و فرهنگ سازمانی موجود، ویژگی­های مختلف یادگیرنده، ویژگی­های مختلف مداخله و تعامل پویا بین یادگیری فردی و مداخله بیرونی بستگی دارد؟

در بین سوالات فوق، سوال پنجم که در مورد تاثیر مکانیسم­های مختلف در تعامل بین شیوه­های توسعه منابع انسانی و فعالیت­ها و نتایج یادگیری است، برای یک برنامه توسعه منابع انسانی مهم می­باشد. دلیل این اهمیت این است که ارائه بینش بهتری از این مکانیسم­ها باعث می­شود تا کارکنان، مدیران و متخصصان توسعه منابع انسانی بتوانند سازمان­دهی فعالیت­های یادگیری را با درک کامل­تر و با در نظر گرفتن عواقب احتمالی آن انجام دهند. مکانیسم­های قابل توجه جهت مطالعه در این زمینه شامل مذاکره برای رسیدن به معنای مشترک[[150]](#footnote-150)، توزیع قدرت[[151]](#footnote-151)، تناقض سازمانی[[152]](#footnote-152)، تشکیل هویت[[153]](#footnote-153) و مشارکت[[154]](#footnote-154) می­باشد.

مدل پیشنهادی می­تواند با ارائه بحث یادگیری در زمینه­های سازمانی به عنوان حوزه­ای که در آن اختلاف نظر زیادی وجود دارد و مسائل قدرت در آن اغلب نادیده گرفته شده است، در حوزه توسعه منابع انسانی انتقادی نقش داشته باشد. علاوه بر این، همانطور که فنویک[[155]](#footnote-155) (2003) عنوان می­کند، توسعه منابع انسانی انتقادی بر این اصل استوار است که منطق ذاتی توسعه منابع انسانی بر منطق اقتصادی آن برای یادگیری غلبه دارد. در اولویت قرار دادن کارکنان و توجه به یادگیری ضمنی و خود هدایت شده و الگویی که در این قسمت ارائه شد، بیانگر همین اصل است.

همانطور که قبلا گفته شد، از این مدل می­توان برای درک بهتر تعامل یادگیری ضمنی و خود هدایت شده کارکنان و مداخله بیرونی مدیران و متخصصان توسعه منابع انسانی استفاده کرد. اگر به از بین بردن شکاف بین منافع کارکنان و نگرانی سازمان در مورد یادگیری و توسعه نیازی نباشد، حداقل می­توان بینشی از پویایی اجتماعی-سازمانی و مشکلات مرتبط با چنین فرآیندهای بحث­برانگیزی ارائه داد.

**منابع**

Bierema, L.L. (1996) ‘Development of the individual leads to more productive workplaces’, in R.W. Rowden (ed.) *Workplace Learning: Debating Five Critical Questions of Theory and Practice*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Billett, S. (1996) ‘Situated learning: bridging sociocultural and cognitive theorising’, *Learning and Instruction*, 6, 3: 263–80.

Billett, S. (2000) ‘Guided learning at work’, *Journal of Workplace Learning*, 12, 7–8: 272–85.

Broad, M.L. and Newstrom, J.W. (1992) *Transfer of Training: Action-Packed Strategies to Ensure High Pay-Off from Training Investments*, San Francisco, CA: Addison-Wesley.

Candy, P.C. (1991) *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cervero, R.M. and Wilson, A.L. (1996) *What Really Matters in Adult Education Program  
Planning: Lessons in Negotiating Power and Interests*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Dixon, N.M. (1994) *The Organizational Learning Cycle: How We Can Learn Collectively*, London: McGraw-Hill.

Driehuis, M. (1997) *De lerende adviseur: Een onderzoek naar intercollegiaal consult in organisatieadvisering* [*The Consultant as a Learner: A Study of Peer Consultation in Organisational Consultancy*]. PhD thesis, Technical University of Eindhoven, The Netherlands.

Eraut, M., Alderton, J., Cole, G. and Senker, P. (1998) *Development of Knowledge and Skills in Employment*, Brighton: University of Sussex.

Fenwick, T.J. (2003) *Dancing With the Devil: Towards a Critical HRD*, from www.ualberta.ca/~tfenwick/ext/pubs/aerc03.htm (Retrieved 27 December 2003).

Galbraith, M.W. and Cohen, N.H. (eds) (1995) *Mentoring: New Strategies and Challenges*,  
San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hytönen, T., Poell, R.F. and Chivers, G. (2002) ‘HRD as a professional career? Perspectives  
from Finland, The Netherlands, and the United Kingdom’, in W.J. Nijhof, A. Heikkinen  
and L.F.M. Nieuwenhuis (eds) *Shaping Flexibility in Vocational Education and Training*,  
Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 227–42.

Jacobs, R.L. and Jones, M.J. (1995) *Structured On-the-Job Training: Unleashing Employee Expertise in the Workplace*, San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

Johnson, D.W. and Johnson, F.P. (1999) *Joining Together: Group Theory and Group Skills*, 7th edn, Boston, MA: Allyn and Bacon.

Kessels, J.W.M. (1999) *Verleiden tot kennisproductiviteit [Tempting Into Knowledge Productivity]*, Inaugural lecture, Twente University, The Netherlands.

Kolb, D. (1984) *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, New York: Cambridge University Press.

Locke, E.A. and Latham, G.P. (1990) *A Theory of Goal Setting and Task Performance*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Marsick, V.J. and Watkins, K.E. (1990) *Informal and Incidental Learning in the Workplace*,  
London: Routledge.

Nijhof, W. (2004) ‘Is the HRD profession in the Netherlands changing?’, *Human Resource  
Development International*, 7, 1: 57–72.

Poell, R.F. (1998) *Organizing Work-Related Learning Projects: A Network Approach*, PhD thesis, University of Nijmegen, The Netherlands.

Poell, R.F. (2001) *Learning Projects Viewed From a Network Perspective*, Paper presented at the Centre for Research in Education, Equity and Work (CREEW), University of South  
Australia, Adelaide, 27 November.

Poell, R.F. and Chivers, G.E. (2003) ‘Experiences of HRD consultants in supporting organisational learning’, in B. Nyhan, P. Cressey, M. Kelleher and R.F. Poell (eds) *Facing Up To the Learning Organisation Challenge: Selected European Writings*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 247–64.

Poell, R.F., Pluijmen, R. and Van der Krogt, F.J. (2003) ‘Strategies of HRD professionals in  
organising learning programmes: a qualitative study among 20 Dutch HRD professionals’,  
*Journal of European Industrial Training*, 27, 2/3/4: 125–36.

Rahim, M.A. (2002) ‘Toward a theory of managing organizational conflict’, *International  
Journal of Conflict Management*, 13, 3: 206–35.

Robinson, D.G. and Robinson, J.C. (1989) *Training For Impact*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Romiszowski, A.J. (1982) *Designing Instructional Systems: Decision Making in Course Planning and Curriculum Design*, London: Kogan Page.

Schön, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, London: Temple Smith.

Simons, P.R.J. and Streumer, J. (2004) *Work Related Learning*, Dordrecht: Kluwer Academic  
Publishers.

Tjepkema, S., Stewart, J., Sambrook, S., Mulder, M., Horst ter, H. and Scheerens, J. (2002)  
*HRD and Learning Organisations in Europe*, London: Routledge.

Tomlinson, P. (1999) ‘Conscious reflection and implicit learning in teacher preparation: recent light on an old issue’, *Oxford Review of Education*, 25, 3: 405–24.

Van Biesen, F. (1989) ‘Alledaags leren in arbeidsorganisaties’ [Every-day learning in organisations], *Ontwerp*, Tjidschrift voor Volwassenen educatie, 1: 4–11.

Van der Krogt, F.J. (1998) ‘Learning network theory: the tension between learning systems  
and work systems in organizations’, *Human Resource Development Quarterly*, 9, 2: 157–77.

Van der Krogt, F.J. (2002) ‘Managers en werknemers creëren leersystemen? De lastige positie van HRD’ers’ [Managers and workers create learning systems? The difficult position of HRD practitioners], in P. Bührs, H. Dekker, R.F. Poell, S. Tjepkema and S. Wagenaar (eds) *Organiseren van de HRD-functie*, Alphen aan den Rijn: Kluwer.

Van der Sanden, J. (2001) ‘Opleiden vanuit een constructivistisch perspectief’ [Training from  
a constructivist perspective], in J.W.M. Kessels and R.F. Poell (eds) *Human Resource  
development: Organiseren van het leren*, Alphen aan den Rijn: Samsom, 53–66.

Van Woerkom, M. (2003) *Critical Reflection at Work: Bridging Individual and Organisational Learning*, PhD thesis, Twente University, The Netherlands.

Wilson, A.L. and Cervero, R.M. (1997) ‘The song remains the same: the selective tradition of  
technical rationality in adult education program planning theory’, *International Journal of  
Lifelong Education*, 16, 2: 84–108.

Winch, C. (2003) ‘Occupational identity and vocational education’, *Educational Philosophy and Theory*, 35, 1: 117–22.

گآکآگا

**فصل 8:**

**مکان: منبعی برای یادگیری**

جینی هاردی و کالین نیوشام[[156]](#footnote-156)

دنیا منزلگاهی است که انسان‌ها در آن زندگی می‌کنند. (هایدگر)

**مقدمه**

ما جاهایی کار می‌کنیم؛ جاهایی زندگی می‌کنیم؛ جاهایی یاد می‌گیریم؛ هر آنچه انجام می‌دهیم در نوعی مکان فیزیکی صورت می‌گیرد. ممکن است ملاقات­هایی و تعاملاتی به صورت مجازی داشته باشیم، اما هنوز هم از نظر جسمی و فیزیکی در قید مکان هستیم. با این حال، مکان یا به‌عبارت دیگر آن موقعیت فیزیکی که توسعۀ منابع انسانی و سایر کارها در آن صورت می‌گیرد بدیهی تلقی می‌شود و به‌ندرت درباره آن بحث می‌شود. در این فصل با طرح ایدۀ «مکان» و اطلاعات حاصل از آن، دیدگاه انتقادی متفاوتی به شیوۀ توسعۀ منابع انسانی اضافه می‌کنیم.

می‌خواهیم راهی را نشان دهیم که از طریق آن بتوان از آگاهی بیشتر از مکان زندگی، کار و یادگیری، یا به‌عبارتی از موقعیت­های بی‌واسطه، برای حمایت از یادگیری فردی و سازمانی و طراحی رویدادهای یادگیری استفاده کرد. همچنین این یک نقطۀ شروع عالی برای اندیشیدن پیرامون مسائل مربوط به مسئولیت اجتماعی و محیطی است، جنبه‌ای از رویکرد انتقادی که برای افراد و سازمان‌ها اهمیت زیادی دارد. کسب‌وکارها و سازمان‌ها اغلب می‌توانند مستقل از موقعیت به نظر برسند - عاری از هرگونه ارتباط با دنیای اجتماعی یا طبیعی پیرامون‌شان، به «مکان». آنها در خلاء حضور دارند، نه در فضاهای فیزیکی واقعی که به آب، گرما و نور نیاز دارند و دارای محیط پیرامون، همسایه و تاریخ هستند. آموزش و توسعه در این فضا می‌تواند خیلی راحت بر آموزش *حول* «مسائل» اجتماعی و ‌محیطی متمرکز شود. این خطر وجود دارد که محتوای چنین دوره‌هایی درباره «آن بیرون»، مکان‌های دور و مشکلات جهانی، «جایی دیگر» از اینجا که هستیم و جایی متفاوت از خودمان باشد. تأکید ما بر «شناخت» مکان خودمان، موقعیت خودمان و ارتباط بی‎‌واسطه با محیط وسیع‌تر و استفاده از آن برای پشتیبانی از فرایندهای توسعۀ منابع انسانی از هر نوعی است.

با بررسی مفهوم مکان و روابط بسیار متفاوت خودمان به‌عنوان نویسنده با آن، بحث را آغاز می‌کنیم. سپس نحوۀ استفاده از این ایده‌ها و تجارب مکانی را برای حمایت از یادگیری و تغییر بررسی می‌کنیم. به کاربرد محیط فیزیکی در رویدادهای یادگیری و راه‌هایی که از طریق آنها می‌توانیم آگاهی از روابط بین افراد، سازمان‌ها و مکان‌ها را بالا ببریم، نگاه می‌کنیم. همچنین بر استفاده از «مکان» به‌عنوان یک استعاره تمرکز می‌کنیم. فصل را با نگاهی به نتایج این مباحث برای طراحی فضاهای کار و یادگیری خاتمه می‌دهیم. تأکید ما در این فصل بر روی *شیوۀ عملی* خودمان است نه بحث نظری دربارۀ مکان.

**تجربۀ مکان**

یکی از جذابیت‌های مفهوم مکان، بی‌قیدی، باز بودن و عدم وجود تعریف دقیق و قطعی است. از ویژگی‌های فیزیکی پهنه‌های طبیعی یا نقاط مکانی ساده روی نقشه‌ها گرفته تا تجارب ما از مکان‌ها و تعابیری که برایشان استفاده می‌کنیم، تعاریف موجود برای مکان هستند. نام مکان، کانون، خارج از مکان، تغییر مکان، سر جای خود، جایگزین، محل کار، مکان آفتاب‌گیر، همه‌جایی، محل سکونت – در این عبارت منظورمان از مکان چیست؟ می‌تواند یک فضای فیزیکی باشد - بیشه، میدان شهر، جاپاهای سنگی در عرض نهر؛ می‌تواند پهنه‌ای وسیع‌تر، منطقه‌ای مانند دریاچه دیستریکت[[157]](#footnote-157) یا کایرنگروم[[158]](#footnote-158) باشد؛ منحصربه‌فرد است؛ رابطۀ بین یک واقعیت فیزیکی و تجربۀ ما از آن واقعیت فیزیکی است. مکان فراتر از محل است و معانی مختلفی را شامل می­شود. مکان می‌تواند ساختمان، دفتر، آموزشکده، آمفی‌تئاتر، خانه و یا اتاق باشد. همچنین می‌تواند جایی خیالی در کتاب یا رویا باشد. هر کاری که انجام می‌دهیم در مکان رخ می‌دهد. پرسه زدن در فضای مجازی هنوز در آن کافی‌نت خاص در پاریس یا آن میز کنار پنجره در ناتینگ هیل انجام می‌شود.

در رابطه با تجارب خودمان از مکان، یک تفاوت وجود دارد. کالین تمام عمرش در یک مکان زندگی و کار کرده است، الگویی که روزگاری در مورد اکثر مردم صدق می‌کرد، اینکه بخواهد سفر کند، برایش دشوار بود. امروزه افراد کمی در یک مکان زندگی و کار می‌کنند؛ افراد کمی تمام طول عمرشان یک جا می‌مانند. می‌توانیم هر روز مسافت بسیار بیشتری بپیماییم و احتمالاً با شغلمان خیلی بیشتر جابه­جا شویم. الگوی غالب امروزی چنین است و با تجربۀ جینی[[159]](#footnote-159) مطابقت دارد. از دیرباز مکان و هویت ارتباط نزدیکی داشتند. اکنون درک ما از مکان با مشکل مواجه شده است. توان[[160]](#footnote-160) (1977) «مکان را به‌عنوان امنیت» و احساس تعلق توصیف می‌کند و آن را با فضایی که در آن آزادی وجود دارد، در تقابل قرار می‌دهد؛ «به یکی دلبسته‌ایم و دیگری را آرزو داریم».

**حکایت کالین**

من تمام عمرم یک جا زندگی کرده‌ام، مزرعۀ خانوادگی ما، 70 هکتار علفزار مواج با رود‌ی که از میان آن می‌گذرد و نزدیک دانشگاه لنکستر[[161]](#footnote-161)، شهر و بزرگراه M6 است. بانتون هاوس[[162]](#footnote-162) نام مزرعه‌ای بود که والدینم در سال 1960 برای تولید شیر، گوشت بره و گوشت گاو خریداری کردند. سپس طی تحولات 10 سال گذشته، این مزرعه اکنون فارست هیلز[[163]](#footnote-163) نامیده می‌شود و دارای دریاچۀ ماهیگیری، زمین گلف با 9 سوراخ و دو کلبۀ چوبی است که دانشگاه لنکستر و سایر کسب‌وکارها و سازمان‌ها از آنها به‌عنوان اتاق جلسه یا کلاس درس استفاده می‌کنند (برای مشاهدۀ جزئیات فرآیند توسعه به نیوشم[[164]](#footnote-164) (2002) مراجعه کنید).

این مزرعۀ خانوادگی علاوه بر کسب‌وکار، شیوۀ زندگی نیز بود که با احساس غرور و افتخار بابت مراقبت از مزرعه برای آینده از نسلی به نسل دیگر منتقل شد. این مسئولیت عمیقاً ریشه در احساس تعلق به این مکان دارد. زندگی و کارم هنوز حول این «مکان» یعنی همان «مزرعه» می‌چرخد، اما حیوانی وجود ندارد و مواد غذایی تولید نمی‌شود، بلکه اوقاتم فقط صرف سروکله زدن با مردم، کوتاه کردن چمن زمین گلف، توصیه به ماهیگیران در مورد قلاب‌های مناسب صید در روزهای خاص، سازماندهی رویدادهای فعالیت سازمانی برای شرکت‌ها، مهیا کردن امکانات آموزشی در فضای باز و ایجاد فضا برای ملاقات­های خارج از زمان کلاس­های دانشگاه، حضور و سخنرانی در کنفرانس‌های محلی، ملی و بین‌المللی، صحبت با کشاورز «همسایه»، خواه در آن سوی حصار و یا در سوئد، و طراحی کارگاه‌های آموزشی برای دانشجویان و سازمان‌ها می­شود. با وجود اختلاط و برقراری ارتباط با همۀ این افراد، هنوز هم با بازدید از اقوام کشاورز و رفتن به بازارهای محلی دامنه ارتباطم را با گذشتۀ کشاورزی سنتی خود حفظ می‌کنم - شاید به‌عنوان حس امنیت، چیزی که به آن اعتماد دارم، احساسی آشنا، خاطرات خوش.

زندگی و کار در یک مکان، شناخت آن در طول فصول و نیاز به امرار معاش از آن مکان، باعث شده ارتباط عمیقی با آن پیدا کنم. تولید غذایی که حیوانات برای رشد به آن احتیاج دارند، در کدام زمین‌ها چمن بهتر رشد می‌کند، مناطق مرطوب، زه‌کشی‌ها، محل لانه‌سازی پرندگان و خوابیدن خرگوش‌های وحشی در طول روز، اینها همگی بخش مهمی از پیشینۀ یادگیری من بوده و دانشی بسیار محلی و خاص است. به‌عنوان کشاورز، شما باید «به مکان» متصل باشید. دوراندیشی، برنامه‌ریزی بلندمدت، گذر فصول، زمان دوره‌های تولیدمثل، جایگزینی دام، روابط با کسی که هستید، جایی که هستید، کاری که انجام می‌دهید، یکی شدن با تغییرات آنی و غیرمنتظرۀ آب‌وهوا، خرابی محصولات، آفت­ها. همگی حاصل ارتباط با این مکان است.

اخیراً به کنفرانسی رفتم که یکی از سخنرانان اتحادیۀ ملی کشاورزان گفت: «کشاورز کسی است که غذا تولید می‌کند». اما با وجود نداشتن حیوان و تولید نکردن غذا، هنوز خودم را کشاورز می‌دانم. از نظر من کشاورزی بیشتر مربوط به کاری است که انجام می‌دهید و رابطه‌تان با مکان است تا صرفا چیزی که تولید می‌کنید. کشاورزی دربارۀ مدیریت اتفاقات غیرقابل پیش‌بینی و غیرقابل کنترل و صمیمیت با زمین است و هیچ‌یک از اینها عوض نشده است! مهارت‌ها نیز همان است - باید انعطاف‌پذیر، خلاق و متکی به خود باشید. تمام کارهای بسیار متفاوتی که انجام می‌دهم توسط مکان به هم مرتبط شده­اند. هر کاری انجام می‌دهم به مکان ارتباط دارد.

**حکایت جینی**

من در جاهای زیادی زندگی کرده‌ام و به بسیاری دیگر نیز احساس تعلق دارم. اکثراً روستایی و برخی شهری. مکان همیشه مهم بوده است، تفکیک «جایی که هستم» از «کاری که انجام می‌دهم» و «احساسی که دارم» ناممکن است. برخی جاها احساس می‌کنم در قفس گیر افتاده‌ام. در برخی دیگر سرزنده‌تر، بالنده‌تر، بیشتر قادر به حرکت کردن و نفس کشیدن هستم. من جایی ندارم جز جستجوی مکانی که به نظر می‌رسد از زیستن و آموختن حمایت می‌کند.

من ابتدا به‌عنوان دانشجو به دانشگاه لنکستر آمدم. تصور غالب من یکنواختی و فقدان زندگی «عادی» بود - نه بچه، نه سگ، نه وجود یک جامعۀ گسترده‌تر. بعداً مدرس دوره­های یادگیری مدیریت شدم. آن زمان جامعه کمی متنوع‌تر شده بود - تعداد دانشجویان از کشورهای دیگر روزبه‌روز بیشتر می‌شدند؛ مردم «شهر» از امکانات استفاده می‌کردند و در کنفرانس نمایندۀ هر قشری حضور داشت. حتی مرکز پیش‌دبستانی که دخترم آنجا تحصیل کرده بود به مکان دیگری انتقال یافت و بخشی از ساختمان‌های اصلی بالای تپه شدند. من زیاد قدم می­زدم - در اطراف پارک دانشگاه؛ آن سوی محوطه به مسیرهای پیاده‌روی و خطوط منتهی به مزارع سابق و به سمت جاپاهای سنگی در عرض رود کاندر. من هیچ اطلاعی از مزرعۀ مجاور نداشتم، اینکه چه تولید می‌کند و صاحبش کیست.

حس شناخت دقیق از مکان در من در دوران کودکی ریشه دارد. در کودکی، رابطه‌مان با مکان معمولاً بسیار فیزیکی است. مایک پیرسون[[165]](#footnote-165) دربارۀ مفهوم خاص ولزی[[166]](#footnote-166) یا «مایل مربع» می‌نویسد - «شناخت ما از مکان تا سن هشت سالگی دارای چنان جزئیاتی است که دیگر هیچ‌گاه تکرار نخواهد شد». او از دی‌جی ویلیامز[[167]](#footnote-167) چنین نقل قول می‌کند: «زمانی که به بخش عمده­ای از خاطرات گذشته خود فکر می­کنم، نظر خاصی راجع به آنها ندارم، اما می‌توانم *مکان* بیشترشان را با درجه‌ای از قطعیت مشخص کنم - جایی که فلان چیز اتفاق افتاده است و مکانی که موقع شنیدن فلان موضوع در آن قرار داشتم».

هنگام بازگشت به آنجا، با وجود تغییرات زیاد، حس می‌کنم مکان، نور، منظره، درختان و نهرها برایم آشناست.

در دانشکدۀ مدیریت، فضاهای ساختمان را کاملاً می‌شناختم - راهروهای طولانی و اغلب خالی با درهای بستۀ اتاق شخصی اساتید. کلاس‌های درس با صندلی‌های پلاستیکی در اندازه‌ها و نسبت‌های هماهنگ. نه از سایر دانشکده‌های مدیریت بدتر است و نه بهتر. علاقه‌ام به این موضوع بیشتر شد که مکان اعم از دور و نزدیک، و گذشته و حال، چگونه بر یادگیری تأثیر می‌گذارد.

دو مکان بسیار متفاوت یکی مدرن که در کوهپایه خودنمایی می‌کند و عمدتاً شامل ساختمان‌های سفید رنگ است که از کیلومترها آن‌سوتر قابل مشاهده‌اند و دیگری ریشه در تاریخ دارد، ساختمان‌های سنگی و چوبی، بقایای یک سکونت­گاه، تبر برنز، روایتگر زندگی پیشین، واقع در دره که با محیط اطرافش درآمیخته است. هم محل کار و هم یادگیری. اراضی یکی مجاور اراضی دیگری. دو حکایت بسیار متفاوت و دو مکان بسیار متفاوت.

**بکارگیری مکان**

علاقه‌مان به مکان و تجارب متفاوت‌مان از آن ما را به همکاری در طراحی رویدادها و فعالیت‌های یادگیری برای دانشجویان مدیریت و همچنین سازمان‌ها سوق داده است. علاوه بر ارائۀ فرصت‌هایی برای بحث پیرامون مسائل ‌محیطی، فعالیت‌هایی برای اهداف گوناگون از جمله کمک به گروه‌ها برای بکارگیری تنوع و به‌عنوان بخشی از فرآیندهای تحول سازمانی طراحی کرده‌ایم.

افراد را تشویق می‌کنیم دربارۀ ارتباطشان با مکان بیندیشند، اینکه چگونه به جایی که اکنون هستند رسیده‌اند. این می‌تواند فهرست سادۀ مکان‌هایی باشد که آنجا زندگی یا کار کرده‌اند. همچنین می‌تواند شامل سایر مکان‌های بااهمیت دیگر نیز باشد. مسی و جس[[168]](#footnote-168) (1990) پیشنهاد می‌کنند تاریخچۀ مهاجرت شخصی خود را مرور کنید - جابجایی‌هایی که خودتان انجام داده‌اید و همچنین نسل‌های قبلیتان - والدین، پدربزرگ‌ها و مادربزرگ‌ها از کجا به کجا و چرا نقل مکان کرده‌اند. (این روش علاوه بر اینکه راهی برای کشف رابطه‌مان با مکان است، روشی ظریف برای آغاز بحث در مورد تنوع مکان­ها است.) اندیشیدن به مکان‌های دوران کودکی و رسم نقشۀ آن نیز می‌تواند نقطۀ شروع مفیدی باشد. هدف از همۀ این کارها برجسته کردن چیزهایی است که معمولاً بدیهی انگاشته می‌شوند و یادآوری اهمیت مکان به خودمان است. همچنین با ایدۀ مکان به دو روش متفاوت و در عین حال مکمل سروکار داریم: مکان آن‌گونه که به‌صورت فیزیکی تجربه می‌کنیم و مکان به‌عنوان استعاره.

در کارگاه‌هایی که برگزار می‌کنیم می‌کوشیم از محیط طبیعی حداکثر بهره را ببریم. فارست هیلز، «مکان» کالین، نزدیک منطقۀ شهری، محوطۀ دانشگاه و بزرگراه واقع شده است، اما دور و بکر به نظر می‌رسد. اکثر افرادی که با آنها سروکار داریم، در محیط ساخته ‌شده و مرکز شهر زندگی و کار می‌کنند. کار در فضای باز در جنگل‌ها، کنار دریاچه‌ها یا رود، مزارع - یا کلبۀ چوبی مشرف به یکی از دریاچه‌ها، تضاد با محیط معمول‌شان را نشان می­دهد. با برقراری ارتباط با مکان و بودن «در مکان»، بر امور فیزیکی و بی‌واسطه تأکید می‌کنیم و اجازه می‌دهیم یادگیری صورت گیرد، نه اینکه با اعمال کنترل ما اتفاق بیفتد. این شیوه در تضاد با بسیاری از نظریات و شیوه‌های عملی مدیریت و توسعۀ منابع انسانی است، جایی که اغلب بر «کنترل» و «پیش‌بینی» به‌عنوان راه مواجهه با پیچیدگی‌های دنیای اجتماعی، اقتصادی و فیزیکی تأکید می‌شود.

یکی از رویدادهایی که برگزار کردیم شامل دانشجویان توسعۀ منابع انسانی، از کشورهای مختلف، در دوره یک‌سالۀ کارشناسی ارشد بود. روز با یک‌چهارم مایل پیاده‎‌روی از محوطۀ دانشگاه تا فارست هیلز آغاز شد. افراد در گروه‌های کوچک یا دونفره گفتگو می­کردند. سؤالاتی در مورد معنای نام مکان‌ها، مانند بارو گریوز[[169]](#footnote-169) و کاندر[[170]](#footnote-170) و ویژگی­های منظره مطرح شد. طولی نکشید که بحث عوض شد؛ اطلاعات پیرامون زیبایی مناظر اطراف افزایش یافت. پیاده­روی در مسیر، به جای سواره بودن، وادارتان می‌کند به طرق دیگر نیز سرعت خود را کم کنید و چیزهایی را ببینید که معمولاً متوجه‌شان نمی‌شوید. تضاد بین دو مکان، تضاد بین فضای مسقف و فضای باز موجب ایجاد آگاهی در افراد می­شد. آنها آرامش داشتند؛ می‌توانستند غیررسمی باشند و به طرق مختلف با یکدیگر و کارکنان ارتباط برقرار کنند. نقاط قوت مختلف و روش‌های متفاوت برای تشویق و حمایت از یکدیگر پدیدار شدند.

ما ترکیبی از فعالیت‌ها با حق انتخاب بالا را ترتیب داده بودیم – فعالیت­های مقدماتی و گرم کردن اولیه (به علت اینکه اواخر پاییز بود و بسیار سرد بود)، درخت‌کاری، فعالیت هنری در فضای باز، تمرین کاوش در محل، بحث غیررسمی و پیاده‌روی. کتابخانه‌ای شامل کتب مرتبط با محیط و موضوع دوره ارائه شد که امکان یادگیری و بحث غیررسمی را در اقامت­گاه گرم و راحت فراهم می‌کرد. بسیاری از دانشجویان از این غیررسمی بودن مکان و طرح دوره برای شناخت بهتر یکدیگر، قدم زدن و صحبت در قالب گروه‌های کوچک، همکاری در فعالیت‌ها و ناهار خوردن با هم بهره بردند.

غذا خوردن با هم، کاری که معمولاً انجام نمی‌شد، نیز بااهمیت بود. غذا یک محمل عالی مرتبط با مکان برای بحث است. غذا تفاوت‌های فرهنگی را نمایان و در عین حال امکان بحث مسالمت‌آمیز در این زمینه را فراهم می‌سازد. اکنون همچنین سعی می‌کنیم برای رویدادهای‌مان غذای محلی تهیه کنیم و اطلاعاتی در مورد آن ارائه دهیم. یکی از دانشجویان در این‌ مورد اظهار داشت کارکنان برای همه چای درست می‌کنند - سوزان اسکات[[171]](#footnote-171) (2000) دربارۀ نحوۀ استفاده از این قبیل «تشریفات محلی» برای «عجین شدن خود با مکان» و زیر سؤال بردن برخی ایده‌هایمان در مورد تمایز بین محلی و غیرمحلی می‌نویسد.

به‌جای پیروی از طرح‌های درسی مرسوم پرورش مدیریت در فضای باز، بر روی کارهای واقعی نظیر درخت‌کاری تمرکز کردیم که لازم بود انجام شوند و آگاهی و ارتباط با مکان را تقویت می‌کرد. درخت‌کاری برای دانشجو بسیار مهم بود. تماس با زمین و فیزیکی بودن کار در تضاد با تأکید بر امر انتزاعی و ذهنی بودن یادگیری در بسیاری از دوره‌های این دانشجویان بود.

هنر نیز راه دیگری برای کاهش سرعت و آگاهی از مکان به طرق مختلف است. هنرمند انگلیسی اندی گلدزورثی[[172]](#footnote-172) به‌طور مستقیم، معمولاً در فضای باز، با موادی از طبیعت کار می‌کند. او هنرش را «راهی برای یادگیری و درک» توصیف می‌کند.

«پی بردن به اینکه واقعاً می‌توانم از خلق آثار هنری یاد بگیرم، برایم بسیار مهم بود. هنر به‌مثابه نوعی واسطه برای کسب اطلاعات عمل می‌کرد. برای مثال یادگیری نحوۀ انجماد یخ».

دانشجویان زمانی را صرف ساخت مجسمه با دسته‌ای از شاخه‌های جوان درختان بید کردند، کاری که هیچ کدامشان تا به حال امتحان نکرده بودند و گمان می­کردند نمی‌توانند انجام دهند. با بافتن شاخه‌های بید و تجربۀ سرمای شدید در سایه‌سار دامنۀ کوه، بابت ساختن سازه‌ای جذاب هیجان‌زده و خوشحال شدند.

**تفکر انتقادی در مورد مکان**

بارکلی و یورک[[173]](#footnote-173) (2001) برخی از طرق تاثیرگذاری محیط‌های کاری فیزیکی بر مواردی همچون جایگاه و قدرت اجتماعی، رفتار گروهی و فردی و فرهنگ سازمانی را بیان کرده‌اند. آنها تمرینی را مطرح می‌کنند که در آن دانشجویان دنبال مصنوعاتی می‌گردند که کاربرد فرهنگی فضا را نشان می‌دهند. از کاوش مکان استفاده می‌کنیم و آن را برای یادگیری یا مکان‌های کاری خاص به‌عنوان راهی برای گسترش آگاهی از موقعیت بی‌واسطه به کار می‌بریم. مکان برای ما چه معنایی دارد؟ در مورد مکانی که در حال حاضر در آن حضور داریم چه می‌دانیم؟ تاریخچۀ آن؟ ویژگی­های مناظر طبیعی آن؟ نزدیک‌ترین آب جاری کجاست؟ آب آن شیر واقعاً از کجا می‌آید؟ در اینجا قبلاً چه ساختمان‌ها یا سکونت­گاه‌هایی وجود داشته است؟ همسایگان هم‌مرز چه کسانی هستند؟ چگونه می‌توانیم دانش خاص و محلی خود را گسترش دهیم؟ می‌توانیم به این سؤالات به‌عنوان بخشی از فرآیند تأمل انتقادی باز هم اضافه کنیم. چه کسی یا چه چیزی از این فضا یا ساختمان خاص استفاده می‌کند؟ مکان‌های خاص چه تأثیری بر کار یا یادگیری دارند؟

مایکل هیل[[174]](#footnote-174)، در صحبت پیرامون کار بین سازمانی، بر ضرورت مسائل زیر تأکید کرد:

درک مکان و تعلق خاطر به مکان داشته باشید و آن را در تمام جنبه‌های کارتان بگنجانید. هنگام انتخاب نوع ساختار سازمان خود به مکان توجه کنید. برای شناخت مکانی که در آنجا ساکن هستید، لازم و ملزومات آن، وقتی تصمیم می‌گیرید چه فعالیت‌هایی انجام دهید، وقتی تصمیم می‌گیرید چه چیزی را آموزش دهید و چه چیزی را پژوهش کنید، برای مکان خود احترام قائل باشید و ریشه‌دار باشید. هنگام انتخاب شرکا و ایجاد شبکه‌های جدید و گسترده‌تر فراتر از مکان خود، مکان دیگران را بشناسید.

ما افراد را تشویق می‌کنیم در مورد محل کار یا یادگیری خود بیندیشند. طراحی و چیدمان ساختمان‌ها و اتاق‌ها در مورد ارزش‌ها و فرهنگ سازمان چه می‌گوید؟ در مورد انتظارات از آنچه در فضایی خاص اتفاق می‌افتد؟ چه کسی یا چه چیزی در هر مکان اضافه یا حذف می‌شود؟ فرامکان؟ مرزها و حدود چه شکلی به خود می‌گیرند؟ می‌توانیم به سؤالاتی از این دست به­طور دقیق و همچنین به‌صورت استعاری بیندیشیم.

فرودگاه نمونۀ بارزی از مکان مرزی است، ناحیۀ گذار. فرودگاه فاقد هرگونه حس واقعی مکان است اما حرکت، سفر، امکان و هیجان را ارائه می‌دهد. در افسانه‌ها و قصه‌های پریان، راه فرعی نقش مشابهی دارد - هر اتفاقی ممکن است آنجا بیفتد. در زمان هم می‌توانیم از مکان‌های مرزی مانند راه فرعی سخن بگوییم. نیمه‌شب و نیم­روز زمان‌هایی با قدرت و اهمیت افسانه‌ای هستند. حدود و مرزها، مکان‌های مرزی در زندگی ما کدام­اند؟ در محل کار یا یادگیری ما؟ چه کسی از مرزها می‌گذرد یا خارج از مرزهاست؟ کسانی که از مرز می‌گذرند می‌توانند در موقعیت قدرتمندی قرار گیرند؛ آنها می‌توانند چیزهایی را ببینند که شاید از نظر بقیه بدیهی باشند، می‌توانند سؤالات بکر بپرسند، می‌توانند ایده‌ها و تجارب جدیدی را معرفی کنند. چنین نقشی برای کارشناس توسعۀ منابع انسانی یا مشاور خارجی مهم است. باید برخی گذر از مرزها را تشویق کنیم. باید آن تغییری را تجربه کنیم که به ما امکان می‌دهد چیزها را متفاوت ببینیم.

قبلاً درباره استفاده از پیاده‌روی به‌عنوان راهی برای ایجاد ارتباطات مختلف با مکان و دیدن چیزهای مختلف گفته شد. پیاده‌روی می‌تواند راهی ساده برای ارتباط با محیط باشد و در عین حال می‌تواند نوعی عبور از مرز باشد.

«یک عابر پیادۀ تنها، هرچقدر هم مسیرش کوتاه باشد، بین مکان‌ها ناآرام است، به‌دلیل تمایل و نیاز دست به اقدام می‌زند و به جای پیوند با افراد و عضویت در گروه، مانند مسافر است».

قبلاً دو حکایت متفاوت از مکان بیان کردیم. این حکایات شامل عبور از حدود و مرزهای جوامع اجتماعی و کاری خودمان یعنی کشاورزی و دانشگاهی است. از این موقعیت استفاده می‌کنیم تا ببینیم چگونه می‌توانیم به‌ترتیب با این حرفه‌ها تعامل داشته باشیم، می‌توانیم به چالش بکشیم و سؤالات «بکر» بپرسیم.

یکی از فعالیت‌هایی که در آن به‌صراحت از محیط طبیعی به‌عنوان استعاره استفاده می‌کنیم، «پیاده‌روی در امتداد رود» است. از افراد دعوت می‌کنیم تا در امتداد رود کاندر که از فارست هیلز می‌گذرد قدم بزنند. از آنها می‌خواهیم استعاره رود را در موقعیت خود به کار ببرند. برای مثال، از دانشجویانی که مرحلۀ جدیدی از یادگیری را آغاز کرده‌اند، از مدیران درگیر در فرآیند تحول سازمانی و از شرکت‌کنندگان در کنفرانس‌ها این درخواست را کرده‌ایم. در هر مورد، افراد می‌توانستند ایده‌های پیچیده، تفاوت‌های فرهنگی و احساسات‌شان را به طرقی که قبلاً سابقه نداشت، درک کنند و در صورت لزوم بیان کنند. رود تصاویر زیادی را ارائه می‌دهد - از تندآب‌های صخره‌ای و تخته‌سنگ‌های بزرگ گرفته تا آب‌های عمیق و سواحل شنی جزء موارد زیادی است که متوجه نشده بودیم! حتی در برخورد با گروه‌هایی که قبلاً هرگز ملاقات نکرده بودیم به‌جای رود واقعی از تعدادی عکس استفاده کرده‌ایم، تأثیر شگرف بوده است - بحث آسان و پرحرارت و ارج نهادن به دیدگاه‌های دیگران.

ترکیبی از درگیری فیزیکی و بدنی در محیط‌های طبیعی با پدیده­های فیزیکی مانند چوب، رودخانه، و مزارع راه قدرتمندی برای درک طیف گسترده‌ای از فرایندهای فردی، گروهی و سازمانی ارائه می‌دهد. می‌توانیم از فرایندهای «سیستم‌های» بوم‌شناسی - توالی، چرخه‌های تغییر، رشد و زوال - استفاده کنیم و این استعاره‌های مکان را در سطح یادگیری فردی، گروهی یا سازمانی به کار ببریم. می‌توانیم از آنها برای درک تجربۀ خود، درک روش کار با دیگران، یا درک همکاری گروه‌هایی از افراد با هم استفاده کنیم. همچنین می‌توانیم آنها را به‌عنوان استعاره‌هایی برای تحول، تصمیم‌گیری و غیره در سازمان‌ها به کار ببریم.

شیوه‌های کاری خودمان همچنین عملکرد حرفه‌ای ما را نشان می­دهند. بخش مهمی از این فرآیند آن است که نوشتن مقالات یا طراحی رویدادهای یادگیری را با پیاده‌روی، کندن خارها و چمن‌زنی درمی‌آمیزیم. برای کار با گروه‌ها از روش‌های مختلفی استفاده می‌کنیم - کارهای عملی، فیزیکی، تمرینات ساختاری، پیاده‌روی انفرادی و دونفره که همگی با هدف پیشبرد جریان و یادگیری طراحی شده‌اند. فعالانه از طریق استفاده از نوشتن شرح وقایع روزانه، بازخورد اندیشه (فردی و گروهی)، داستان‌سرایی، کار هنری، نظریات و ایده‌ها، درک و یادگیری را تشویق می‌کنیم.

ما در حال حاضر مشغول فرآیند طراحی فضاهای کاری و یادگیری جدید و تطبیق ساختمان‌های موجود و مناطق خارج ساختمان­ها بر اساس ایده‌های مکان هستیم. می‌خواهیم فضاهایی ایجاد کنیم که افراد خواهان حضور در آن باشند، آنها را تشویق به خلاقیت کنند و به حس ارتباط نزدیک‌تر با محیط پیرامون‌شان تشویق کنند. مرزهای بین داخل و خارج ساختمان با ورودی‌های نیمه‌پوشیده و مناطق انجام مناسبات اجتماعی یا به‌عبارت دیگر مکان‌هایی برای تشویق تعامل غیررسمی محو شده است. از مصالح طبیعی زیادی استفاده شده است و داخل ساختمان بسیار نورگیر است. در این طرح از ایده‌هایی از «معماری طبیعی» استفاده می‌شود. همچنین از آثار هنری استفاده می‌کنیم که به‌طور کامل معرف مکان هستند - نه فقط مکان‌های دیدنی معروف محلی، بلکه تصاویری مرتبط با مکان که توسط افراد گردآوری شده­اند و معانی خاصی را در بر می‌گیرند؛ چیزی که «متمایز بودن محلی» را برجسته می‌سازد و به جامعۀ گسترده‌تر سازمان اشاره می‌کند. این ایده نیز زمینه‌ساز بحث و تشویق تعامل با موقعیت محلی و مجاور است.

معتقدیم حمایت از توسعۀ منابع انسانی انتقادی نیازمند این سطح از حمایت و امنیت است که از «ریشه داشتن در مکان» ناشی می‌شود. با احساس تعلق، احساس تعهد هم نسبت به آن مکان و هم نسبت به مردم آن به وجود می‌آید. با ایجاد ارتباط نزدیک با مکان‌های خاص، به احتمال زیاد می‌کوشیم با حساسیت به آنها پاسخ دهیم.

**نتیجه­گیری**

در این فصل گفتیم مفهوم «مکان» که در کار و یادگیری به شکل مفید استفاده کرده‌ایم، می‌تواند در سطح کلی‌تر برای توسعۀ منابع انسانی و یادگیری سازمانی به کار رود. محیط اطراف ما، اعم از ساختمان یا منظره، منطقه یا اتاق، چیزی است که همگان در طول زندگی خود به آن دلبستگی و احساس و از آن خاطره دارند، هرچند با فشارهای زندگی سازمانی مدرن، این آگاهی اغلب ممکن است نهفته باشد. استعاره‌های مکان مانند حدود و مرزها هیجان‌انگیز و مفید هستند. با سروکله زدن با محیط فیزیکی، محلی، مجاور و فعالیت‌هایی مانند پیاده‌روی، خلق آثار هنری و تفکر انتقادی می‌توانیم این ارتباط را آگاهانه‌تر به‌عنوان منبعی برای یادگیری گسترده‌تر و تحول سازمانی توسعه دهیم.

از این ایده‌ها می‌توان برای بالا بردن آگاهی از محیط طبیعی و سهم‌مان در مسئولیت اجتماعی و ‌محیطی و همچنین به‌عنوان راهی برای مواجهه با تنوع و تفاوت و به‌عنوان روشی برای ارتباط نزدیک‌تر نظریه و عمل استفاده کرد. همچنین می‌توانیم به محل کار و یادگیری خود نگاهی دوباره بیندازیم و طراحی و مناسب بودن آنها را بسنجیم و راه‌هایی برای مناسب‌سازی فضاها برای حمایت کامل‌تر از اهدافمان و کمک به ارتقای آنها بیابیم.

در اصل، اینکه در صورت گنجاندن «حس مکان» در بطن هر کاری که انجام می‌دهیم، شاهد چه چیزی خواهیم بود؟

**منابع**

Barclay, Lizabeth and York, Kenneth (2001) ‘Space at work: exercises in the art of understanding physical indicators of culture’, *Journal of Management Education*, 25, 1: 54–69.

Buttimer, Anne and Seaman, David (eds) (1980) *The Human Experience of Space and Place*, London: Croom Helm.

Canter, David (1977) *The Psychology of Place*, London: Architectural Press.

Casey, Edward S. (1993) *Getting Back into Place: Towards A Renewed Understanding of the Place World*, Bloomington, IN: Indiana University Press.

Day, C. (2002) *Spirit and Place*, London: Architectural Press.

Friedman, Terry and Goldsworthy, Andy (1990) *Hand to Earth: Andy Goldsworthy Sculpture 1976–1990*, Leeds: The Henry Moore Centre for the Study of Sculpture.

Giroux, Henry (1992) *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, New York: Routledge.

Gladwin, Thomas N., Kennelly, James J. and Krause, Tara-Shelomith (1995) ‘Shifting paradigms for sustainable development: implications for management theory and research’, *Academy of Management Review*, 20, 4: 874–907.

Heidegger, Martin (1962) (trans.) *Being and Time*, London: Blackwell.

Hill, Michael (2000) ‘Managing knowledge for regional development’, *Symposium*, Sundsvall, Sweden.

Kaplan, R., Kaplan, S. and Ryan, R.L. (1998) *With People in Mind: Design and Management of Everyday Nature*, Washington, DC: Island Press.

Lave, J. and Wenger, E. (1991) Situated Learning: *Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.

Macauley, David (1997) ‘Be-wildering order: on finding a home for domestication and the domesticated other’, in Roger S. Gottlieb (ed.) *The Ecological Community*, New York: Routledge.

Massey, Doreen and Jess, Pat (eds) (1990) A Place in the World: Places, *Cultures and Globalization*, Milton Keynes: Open University Geography.

Newsham, Colin (2002) ‘Implementing multifunctionality on the farm’, *Journal of Education and Extension*, 8, 2, Wagnegen University, The Netherlands.

Pearson, D. (2001*) New Organic Architechture*, London: Gaia Press.

Pearson, Mike (2000) ‘The Square Mile’, *Abstracts From the Conference Between Nature*, Lancaster University, July.

Pearson, Mike and Shanks, Michael (1997) ‘Performing a visit: archaeology of the contemporary past’, *Performance Research*, 2, 2: 41–53.

Reynolds, Michael (1999) ‘Critical reflection and management education: rehabilitating less hierarchical approaches’, *Journal of Management Education*, 23, 5: 537–53.

Said, Edward (quoted in McLaren, Peter and Leonard, Peter (eds) (1993) *Paulo Freire – A Critical Encounter*, New York: Routledge).

Scott, Susan L. (2000) ‘At home and Wild: women in wilderness’, *Abstracts From The Conference Between Nature*, Lancaster University, July.

Solnit, Rebecca (2000) *Wanderlust: A History of Walking*, London: Verso.

Thoreau, Henry (1937) ‘Walking’, in Brooks Atkinson (ed.) *Walden and Other Writings by Henry David Thoreau*, New York: The Modern Library.

Tuan, Yi-Fu (1977) *Space and Place – The Perspective of Experience*, Minneapolis, MI: University of Minnesota Press.

**فصل 9:**

**نقد منشورهای اخلاقی**

مونیکا لی[[175]](#footnote-175)

**مقدمه**

یکی از شیوه‌های مورد علاقه‌ام در نوشتن، تأمل در جوانب یا تجارب زندگی خودم و استفاده از آن برای استنتاج نکاتی است که می‌خواهم بیان کنم. از نظر برخی، این کار بد و ناپسند است و از نظر برخی دیگر، من یعنی «نویسنده» را که باید به­عنوان «مرجع» این نوشته­ها پنهان باشم، بیش از حد لو می‌دهد. با این حال، قصد دارم تجارب خودم را بیان کنم، زیرا نقش «نویسنده» در موقعیت‌های اخلاقی، بخشی از مطلبی است که می‌خواهم در این فصل بیان کنم. رویکردم برای انجام این کار بدین صورت است که هر یک از ما «واقعیت» و موقعیت‌مان را از دید خود تفسیر می‌کنیم و بر این اساس جهان‌مان را «می‌نویسیم». نمونه‌های شخصی تشریح‌شده در این فصل هر یک مربوط به حوزۀ خاصی است که می‌خواهم به آنها بپردازم: عینیت‌بخشی، وابستگی زمانی، برداشت شخصی از ماهیت منشورهای اخلاقی و چالش عواطف، لیکن حاوی نتایجی برای دیگران است. اما پیش از بررسی آنها، بگذارید با نگاهی به معنای منشورهای اخلاقی و ماهیت «نویسنده» در آنها، زمینه را برای ادامۀ بحث آماده کنم.

**منشورهای اخلاقی**

به‌گفتۀ هچر و لی[[176]](#footnote-176) (2003)، توسعۀ منابع انسانی حرفه‌ای است که به‌وضوح با ارزش‌های دموکراتیک در سازمان­ها مرتبط است و در سازمان‌هایی که خود اغلب بر اساس اصول یا ساختارهای دموکراتیک اداره نمی‌شوند، این ارزش‌ها را مطرح می‌سازند. بنابراین توسعۀ منابع انسانی خود را در خط مقدم آوردگاه بین اصول مردم‌محور و سودمحور می‌بیند و بنابراین در محیطی پر از دوراهی‌های اخلاقی عمل می‌کند. دالا کاستا[[177]](#footnote-177) (1998) می‌گوید: «وقتی تمرکز دولت بر رقابت‌پذیری و تمرکز جامعه بر بودجه‌ها است، رشد در مقایسه با کیفیت زندگی اهمیت بیشتری می‌یابد». بسیاری از نهادهای حرفه‌ای مرتبط با منابع انسانی با اتخاذ منشورهای اخلاقی به نیازهای اعضایشان به رهنمود، پاسخ داده‌اند. در شکل 9.1 نمونه‌ای از منشورهای اخلاقی اتخاذ شده توسط انجمن آمریکایی آموزش و توسعه نشان داده شده است. دلیل این انتخاب ایجاز آنهاست، نه تأیید یا نقدشان. نمونه‌های مختلفی را می‌توان ذکر کرد که اکثرشان خلاصه­تر و برخی نیز طولانی‌تر و مفصل‌تر هستند - برای مثال، به نمونه‌های آکادمی توسعۀ منابع انسانی در www.ahrd.org مراجعه کنید.

|  |
| --- |
| **انجمن آمریکایی آموزش و توسعه (ASTD)**  **منشور اخلاقی**  منشور اخلاقی ASTD با هدف تبدیل اعضا به متخصصان خودگردان توسعۀ منابع انسانی، به آنها رهنمودهایی ارائه می‌دهد - مشتریان و کارفرمایان بایستی از اعضای ASTD بالاترین استانداردهای ممکن در زمینۀ صداقت شخصی، صلاحیت حرفه‌ای، قضاوت صحیح و صلاح­دید را انتظار داشته باشند. منشور اخلاقی ASTD که توسط متخصصان برای این حرفه تدوین شده، اعلامیۀ عمومی انجمن در رابطه با تعهدات اعضا نسبت به خود، حرفه و جامعه است.  تلاش می‌کنم ...   * حقوق و کرامت هر فرد را به رسمیت بشناسم. * استعداد نهانی انسان‌ها را پرورش دهم. * کارفرما، مشتریان و فراگیران خود را با بالاترین سطح کیفی آموزش، تعلیم و پرورش دهم. * تمام قوانین کپی رایت و قوانین و مقررات حاکم بر جایگاه شغلیم را رعایت کنم. * از دانش و شایستگی مربوطه در حوزۀ منابع انسانی مطلع باشم. * در انجام حرفه‌ام به رازداری و صداقت پایبند باشم. * حامی همکارانم باشم و از رفتاری که مانع از انجام حرفه‌شان می‌شود پرهیز کنم. * رفتار اخلاقی و صادقانه داشته باشم. * درک عمومی از مدیریت و توسعه منابع انسانی را ارتقا دهم. * مدارک، گواهی‌نامه‌ها، تجربه و توانایی خود در زمینه توسعۀ منابع انسانی/مدیریت منابع انسانی را به‌طور منصفانه و دقیق ارائه دهم. * به رشد مستمر انجمن و اعضایش کمک کنم. |

***شکل 9.1* کد اخلاقی ASTD.**

منشورهای اخلاقی محدود به نهادهای حرفه‌ای نیستند. بسیاری از سازمان‌ها از قبل منشور اخلاقی دارند یا مشغول تدوین آن هستند. این کار با این باور صورت می‌گیرد که وقتی موضوعی برای ما دارای ارزش است، برایمان تبدیل به معیار اهمیت نیز می‌شود. ارزش‌های اصلی (نظیر صلح، برابری، آزادی، احترام و پایداری) در طول زمان چندان تغییر نمی‌کنند، زیرا معرف وضعیت یا نتیجۀ غایی هستند.

ارزش اصلی که در منشور اخلاقی گنجانده شده است، به­واسطه قدرت و به‌عنوان یک هدف نمایان می­شود. این امر به‌ویژه در مورد مسائل حقوق بشری صادق است. به‌گفتۀ هچر (2002) «در فعالیت‌های روزمرۀ منابع انسانی مانند استخدام، انتخاب، آموزش، ارتقاء و اخراج کارکنان شاهد نقض حقوق بشر هستیم. بنابراین، با تضمین امنیت کارکنان و امکانات، شناسایی و مدیریت مسائل ‌محیطی و تلاش در راستای ایفای نقش مثبت در جوامع و فرهنگ‌هایی که سازمان‌ها در آن فعالیت می‌کنند، توسعۀ منابع انسانی در بسیاری از سازمان‌ها با حقوق بشر سروکار مستقیم دارد. در اکثر موارد متخصصان توسعۀ منابع انسانی به‌تنهایی نمی‌توانند در کاستن از این مسائل و سایر موارد نقض حقوق بشر کاری از پیش ببرند. در مجموع، به‌عنوان یک حرفه و به‌عنوان یک رشتۀ تحصیلی، می‌توانیم و باید سهم بسزایی در پاسداشت حقوق بشر داشته باشیم».

به‌رغم (یا به‌دلیل؟) آوردگاهی که منابع انسانی در آن فعالیت می‌کند، موفقیت اقتصادی با منشورهای اخلاقی نیز مرتبط است. کورتن[[178]](#footnote-178) (1995) به‌نفع «ایجاد جوامع زندگی‌محور که در آن اقتصاد تنها یکی از ابزارهای خوب زیستن است - نه هدف وجود انسان» استدلال می‌کند. به‌طور مشابه، «پایداری به‌عنوان یک ارزش اصلی می‌تواند ما را به این درک برساند که موفقیت اقتصادی و بقای زیست‌بوم، اهدافی ارزشمند و ضروری برای افراد، سازمان‌ها، جوامع و طبیعت هستند». در واقع می‌توان گفت سازمان‌هایی که ارزش‌های اصلی نظیر خدمات ذینفعان، مسئولیت اجتماعی، اخلاق و پایداری را نشان می‌دهند، می‌توانند بر تعارضات ایجاد شده بین رضایت انسان، حفاظت از محیط زیست و موفقیت اقتصادی فائق آیند؛ و اتخاذ منشورهای اخلاقی تأثیر آشکاری بر محیط اجتماعی، اقتصادی و عملکرد سازمان دارد. هچر[[179]](#footnote-179) با استدلال قانع‌کننده‌ای مبنی بر لزوم گنجاندن اخلاق و مسئولیت اجتماعی در سازمان‌ها و توسعۀ منابع انسانی نه فقط به‌دلیل «خوب» بودن آن، بلکه به‌دلیل عملکرد بهتر شرکت‌های دارای منشورهای اخلاقی در مقایسه با شرکت‌های فاقد آن پا را فراتر می‌نهد. رفتار نامناسب سازمان‌ها و رهبران‌شان تنها در ایالات متحده سالی تقریباً 3 تریلیون دلار زیان به بار می‌آورد و این رقم در سطح جهانی شاید سه برابر باشد.

منشور اخلاقی قدرت فوق‌العاده‌ای دارد - به تعیین اصول حرفه‌ای و سازگاری تازه‌واردان با حرفه‌شان کمک می‌کند. رفتارهای مقبول و نامقبول را مشخص و روشن می‌کند. تمام صنوف به‌نوعی منشور اخلاقی دارند، هرچند همگی به‌صورت مکتوب یا حساب‌شده نیستند. می‌توان گفت رسوایی‌های مالی اخیر نظیر انرون نمونۀ خوبی از یک منشور اخلاقی نانوشته است که تقدم حرص و طمع بر درستکاری را مجاز می‌داند. صنوف با مطالعه و نگارش منشورهای اخلاقی و بدین وسیله در معرض نظارت عمومی قرار دادن آنها، گام بزرگی به سمت رفتار اخلاقی برمی‌دارند.

بنابراین هنگام تدوین ارزش­ اصلی در قالب منشور اخلاقی مشخص می‌کنیم در اکنون و آینده چه چیزی برایمان مهم است. لذا تدوین منشور اخلاقی راهی برای تعیین موازین واضح در خصوص نحوۀ توسعه در آینده و همچنین بیان چیزی دربارۀ جامعۀ کنونی است. منشور اخلاقی بیانیۀ جمعی رفتار مسئولانه است و قواعدی را شکل می‌دهد که سازمان توسط آنها می‌تواند اعمال فردی را به شیوه­ای اصولی هدایت کند.

**قدرت**

واژۀ اصلی در جملۀ قبل «می‌تواند» است. تدوین منشور اخلاقی به‌معنای آن نیست که کسانی که این منشور مربوط به آنهاست، لزوماً به شیوۀ اخلاقی عمل می‌کنند. هاپفل[[180]](#footnote-180) (1999) بین مرجعیت[[181]](#footnote-181) یا اقتدار اخلاقی و قدرت[[182]](#footnote-182) یا حقوق محل کار تمایز قائل می‌شود. «مرجعیت یا اقتدار ظرفیتی برای شروع و برانگیختن احترام است. می‌تواند ویژگی اشخاص یا مؤسسات، آداب و رسوم و رویه‌ها باشد، با این تفاوت بارز که اقتدار به‌عنوان ویژگی نهادها و رویه‌ها، ثبات‌بخش و تحکیم‌کننده است، چیزی که آنها را از تغییرات پی‌درپی رها می‌سازد، اما به‌عنوان ویژگی اشخاص می‌تواند بی‌ثبات‌کننده باشد». بدیهی است قابل اعتماد بودن، خونسردی و عدم آشفتگی و حفظ آرامش وقتی همه آرامش‌شان را از دست می‌دهند، ویژگی‌های مقتدرانه‌ای هستند که می‌توانند نهادها را حفظ و تثبیت کنند. اما به همان اندازه، مرجعیت ابتکار عمل است، توانایی به حرکت درآوردن چیزها که می‌تواند بسیار ارزشمند باشد، اما بر این اساس ثبات‌بخش نیست. در هر صورت، مرجعیت دقیقاً اقتدار اخلاقی است و این هم نقطۀ قوت و هم محدودیت آن است. این حقی انتسابی است که باید مورد توجه قرار گیرد، توانایی برانگیختن احترام، مشورت کردن یا مشاور بودن، راهنمایی و هدایت کردن است؛ مرجعیت حق فرمان دادن، تصمیم‌گیری، تعیین، حکم، دستور، قانون­گذاری، داوری نیست، و به‌عبارت دیگر قدرتی برای اجبار نیست». در مقابل، وی می‌گوید قدرت «ویژگی محل کار است، نه شخص. به‌معنای حق عمل نشأت‌گرفته از محل کار است ... و برخلاف مرجعیت، می‌توان آن را تخصیص داد، توزیع کرد، بازتوزیع کرد، به اشتراک گذاشت و/یا پس گرفت، زیرا همۀ این کارها، اصولاً در محل کار قابل انجام است». نقش افشاگر نمونۀ خوبی دراین‌باره است. وقتی فردی احساس می‌کند از نظر اخلاقی به قدری در معرض خطر قرار گرفته است تا شغل و همکارانش را به خطر بیندازد و خلاف قاعده رفتار کند و توجه را به آنچه از نظر او تخلف است جلب کند، اقتدار اخلاقی خود را بر قدرت محل کار نشان می‌دهد. آنها می‌گویند اصول اخلاقی‌شان مغایر با قوانینی است که در عمل در اطراف خود می‌بینند.

در آغاز این فصل، موضوع نویسندگی و مرجعیت را مطرح کردم. من نویسندۀ دنیای خود هستم، همانطور که در این فصل هستم، و در دنیای من این «من» هستم که تفسیر می‌کنم آیا موقعیت‌هایی که در آن قرار می‌گیرم مفهوم اخلاقی دارند و این مفاهیم چه می‌توانند باشند و کدام اصل اخلاقی بر آن اثرگذار است. منشورهای حرفه‌ای شاید تعیین‌کنندۀ طرز رفتار اخلاقی من باشد، لیکن تصمیم‌گیری در مورد رعایت آن یا تحمل تبعات عدم رعایت آن بر عهدۀ خودم است. بنابراین اگر بخواهیم یک منشور اخلاقی برای گروهی از افراد تدوین کنیم، که هر یک نویسندۀ دنیای خود هستند، در آن صورت اشخاص دخیل در این فرآیند باید بتوانند آن را مشروع ببینند.

مشروعیت باید بین آنچه افراد از قبل برایش ارزش قائل هستند و آنچه باید مشروعیت یابد ارتباط منطقی برقرار کند. قدرت ارتباط ایجاد شده بین اینها نیروی مشروعیت محسوب می‌شود. منطقی بودن حداقل مستلزم آن است که آنچه مشروعیت می‌یابد نباید با آنچه از نظر آن مشروعیت دارد، نامتناسب باشد: انجمنی که می‌تواند به اعضایش قول جاودانگی دهد، می‌تواند بیش از انجمنی که صرفاً می‌تواند به آنها بستۀ جذابی از مزایا ارائه دهد، از آنها مطالبه کند.

به‌عبارت دیگر من از منشور اخلاقی خاصی تبعیت نمی‌کنم، مگر اینکه به مزایایش باور داشته باشم. بیایید فرض کنیم افراد کلیدی یک صنف پس از ساعت‌ها بحث و مشورت با اعضای خود منشور اخلاقی طراحی کرده‌اند که (باید) سطح بالایی از مشروعیت داشته باشد. پرسش این است که «آیا از آن تبعیت خواهم کرد؟» و پاسخ «نمی‌دانم» است! مثل بیشتر متخصصان توسعۀ منابع انسانی، من هم تمایل زیادی به فعالیت در جهت روشی بهتر برای انجام کارها دارم. از دورویی به‌شدت متنفرم و بارها در حمایت از اصولم بسیار ریسک کرده‌ام. به‌عبارت دیگر - مثل خیلی‌های دیگر - به‌نیت «تمام تلاشم را انجام می­دهم» برای اوضاع بشر (که شامل - حداقل به نظر من - انجام تمام تلاشم برای محیط زیست و غیر انسان نیز هست) مرتباً در اعمال و افکارم تدبر می‌کنم.

می‌خواهم خود را فردی پایبند به اصول بدانم - اما مطمئن نیستم بتوانم به شما بگویم اصولم چیست و به‌محض اینکه دریابم «اصولی دارم» و شروع به بررسی آن کنم، می‌توانم موردی را بیابم که بکارگیری آن اصل، غیرسازنده - یا به نظر من، غیراخلاقی خواهد بود. در مورد جنگ چه موضعی دارم؟ نمی‌دانم. سقط جنین چطور؟ نمی‌دانم. ثروت چطور؟ نمی‌دانم - و الی آخر. حتی دورویی هم گاهی می‌تواند فواید خود را داشته باشد - اینطور نیست؟ این امر به‌خاطر آن نیست که نمی‌دانم اخلاق چیست، بلکه به این دلیل است که موضع‌گیری ثابت در مورد این قبیل موضوعات که بار عاطفی و موقعیتی دارند اشتباه به نظر می‌رسد. وقتی در بحث طرف‌های زیادی وجود دارد، چطور می‌توانیم بفهمیم کدام طرف، و در چه شرایطی، برحق است و جانب­داری از آن طرف منتخب چه ریسک‌هایی دارد؟

**عینیت‌بخشی**

نمونه‌ای از این ممکن است زمانی دیده شود که همه در شروع جلسه آموزشی مشارکتی می‌نشینیم و در مورد راهکارهای مناسب تدوین «قرارداد یادگیری» تبادل نظر می‌کنیم و همه توافق می‌کنند برای رازداری و حفظ اعتماد، با یکدیگر روراست و صادق باشند. اما آیا واقعاً چنین کاری را می‌کنیم، و اگر واقعاً این کار را می‌کردیم، چه تأثیری بر جلسه داشت؟ طبق تجربه‌ام این قبیل قول‌وقرارها چندان جدی گرفته نمی‌شود. تا حد معینی روراست هستیم، اما حتی در جلساتی که با هدف بیان احساسات طراحی شده‌اند، به نظر می‌رسد روراست بودن واقعی دشوار است و این کار در صورت انجام اغلب برای افراد حاضر و اهداف جلسه مخرب است - منظورمان واقعاً «روراستی است، اما به شیوۀ سنجیده». به همین ترتیب، با رازداری موافقیم، اما منظورمان چیست؟ چیزی بیرون از اتاق درز نمی‌کند؟ آیا می‌توانیم به دیگران بگوییم برای ما چه اتفاقی افتاد، اما درباره بقیه حرف نزنیم - و اگر چنین است، دربارۀ تعاملاتی که ممکن است تأثیر ماندگاری بر ما داشته باشد چگونه حرف بزنیم؟ وقتی با رازداری موافقت می‌کنیم، آیا واقعاً منظورمان این نیست که درباره چیزهایی حرف نمی‌زنیم که برایمان مهم نیستند؟ اعتماد از آن هم سخت‌تر است - وقتی می‌گوییم به افرادی که شناخت چندانی از آنها نداریم اعتماد می‌کنیم آیا واقعاً منظورمان این است - افرادی که (اگر جزء همکارانمان باشند) ممکن است در چند سال آینده تأثیر مهمی بر شغلمان داشته باشند؟ آیا قول نمی‌دهیم اعتماد کنیم و در عین حال این حق را برای خود محفوظ می‌داریم که تنها برخی جنبه‌های خودمان را بروز دهیم؟ با استفاده از سطح معینی از دورویی موفق می‌شویم از جلسۀ آموزشی (مانند زندگی) جان سالم به در ببریم.

با عمل به این ترتیب، در معرض خطر عینیت‌بخشی به هر یک از این مفاهیمی هستیم که بر سرشان توافق کرده‌ایم، به‌طوری که آنها به صورت مستقل ادامۀ حیات می‌دهند - می‌دانیم با یکدیگر صادق هستیم زیرا این را توافق کرده­ایم و بنابراین نیازی به طرح مجدد آن نداریم - صداقت (یا هر چیز دیگری) مانند یکی از صندلی‌ها در اتاق همراه ماست - چیزی که اکنون می‌توانیم به بودن آن در آنجا بی‌توجه باشیم. ممکن است گاهی سراغش برویم و به نوبت روی آن بنشینیم، اما تا چه اندازه آن را درونی می‌کنیم؟ از قوانین پیروی می‌کنیم و قول «صداقت» می‌دهیم، اما صیانت نفس بدین معناست که نسخۀ کوچکی را معرفی می‌کنیم که بسته به موقعیت میزان صداقت ما را تغییر می‌دهد - در واقع، حتی ممکن است اخلاقی‌تر باشد در مورد برخی نکات سکوت کنیم. گاهی اوقات دلایل خوبی برای عینیت‌بخشی جنبه‌های یک منشور اخلاقی وجود دارد، اما آیا واقعاً منشوری می‌خواهیم که به مردم اجازه دهد (یا حتی آنها را تشویق کند) علی‌الظاهر به آن پایبند باشند؟ آیا این از مشروعیت آن می‌کاهد؟

**قابلیت اجرا و وابستگی به زمان**

البته منشورهای اخلاقی را نمی‌توان به‌صورت قطعی و تغییرناپذیر تدوین کرد. آنها باید بتوانند با تغییر جامعه و ملزومات یک حرفه، توسعه یابند و تغییر کنند. بگذارید مثال دیگری بزنم. پزشکی حرفه‌ای است که به‌دلیل منشور اخلاقی قوی و تمرکز آن بر رفتار اخلاقی مشهور است - تا جایی که قصور بسیار جدی تلقی می­شوند و مجازات به دنبال دارند. در دهۀ 1970 پزشک تشخیص داد که من دچار عدم تعادل هورمونی هستم که در آن زمان تصور می‌شد نشانۀ مستقیم تومور مغزی در غدۀ هیپوفیز باشد. هورمون خاصی به تازگی در انسان شناسایی شده بود و من یکی از اولین موارد با این تشخیص بودم. من به این رشته علاقه‌مند بودم و می‌توانستم به‌عنوان یک همکار و فرد آگاه با مشاوران صحبت کنم و بنابراین در خصوص مفاهیم تومورهای مغزی، بهترین روش‌های عمل و غیره احساساتی نبودم. سطح هورمون من به‌شدت بالا رفت و در این مورد یکی از مشاوران به من، به‌عنوان همکار، گفت که مورد من به ماجرایی خطرآمیز تبدیل شده است، زیرا مقدار کمی از خون من نمونۀ دیگری را آلوده کرده است. به آن مرد نیز مثل من گفته شد تومور مغزی دارد، اگرچه ناخودآگاه کاملا واضح بود. او به قدری ناراحت شد که مدت کوتاهی پس از این تشخیص اشتباه، خودکشی کرد. بیماری من در واقع تومور مغزی نبود و قابل کنترل بود، هرچند مانند درمانش تا آخر عمر با من خواهد ماند. چیز دیگری که با من می‌ماند این است که می‌دانم شخصی به‌خاطر من خودکشی کرده است.

به نظر من هیچ اصل اخلاقی در اینجا نقض نشد. گفتن این حرف راحت است که نباید امکان آلودگی وجود داشت و بیماری آن مرد نباید اشتباه تشخیص داده می‌شد - اما در آن زمان علم پزشکی به اندازۀ الان پیشرفته نبود. مشاور از لحاظ اخلاقی بهترین کاری را که می‌توانست انجام داد تا به افراد زیادی بگوید لازم است برای اجتناب از آلودگی، کاملاً مراقب باشند و این احتمالاً به ایجاد رویکرد بهتر و پاک‌تری که امروزه وجود دارد، کمک کرده است. گفتن این حرف نیز راحت است که هیچ‌گاه نباید این ماجرا را به من می‌گفتند. مطمئنم اگر رابطۀ ما از نوع رابطه معمولی بین بیمار مطیع و پزشک بود، نه یک همکار، او ماجرا را به من نمی‌گفت، اما این آن نوع رابطه‌ای نبود که من داشتم یا می‌خواستم داشته باشم. دوست دارم تا جای ممکن در مورد بیماری خود بدانم و بتوانم تصمیمات آگاهانه بگیرم، نه اینکه به‌عنوان یک شنوندۀ منفعل عمل کنم. این رویکرد خطر آگاهی ناخواسته و مسئولیت کنار آمدن با آن را به همراه دارد. به‌راحتی می‌توان گفت پزشکان مسئول این وضعیت بودند، نه من - اما هنوز هم به‌نوعی در قبال مرگ شخص دیگری احساس مسئولیت می‌کنم.

به‌رغم عمل بر اساس منشور اخلاقی قوی و با بهترین نیات، شرایطی ایجاد شد که تحت آن هر یک از طرفین، از جمله مردی که خودکشی کرد و من، از منظری می‌توانستیم از نظر اخلاقی خطاکار به نظر برسیم. منشور اخلاق پزشکی در آن زمان این وضعیت را شامل نمی‌شد و من نمی‌دانم تحت شرایط حاکم در آن زمان، بدون عدول از سایر اصول - مانند حق من برای دریافت اطلاعات - چگونه می‌توان آن را تغییر داد. منشورهای اخلاقی را می‌توان بازتابی از ارزش‌های جامعه انگاشت و بنابراین می‌توانند و باید برای لحاظ ارزش‌های متغیر اجتماعی تغییر کنند. امروزه می‌توانیم به سناریویی که در بالا توضیح دادم از زاویۀ دید متفاوتی بنگریم.

**زوایای دید مختلف**

زاویۀ نگاه ما به منشورهای اخلاقی بسته به زمان، شکل جامعه و ماهیت افراد متفاوت است. برای مثال، از نظر اعتقاد به نیاز به منشورهای اخلاقی متمایز، تفاوت داریم. تافتس ریچاردسون[[183]](#footnote-183) (1996) می‌گوید شدت نیاز ادراک شده به رهنمودهای اخلاقی، خود با تیپ شخصیتی و شکل فرهنگ مرتبط است - بنابراین از نظر برخی افراد و در برخی جوامع کمتر پیچیده، اخلاق بخش ناشناخته‌ای از زندگی بود و نیازی به تلقی و یا در نظر گرفتن آن به‌عنوان موضوع یا سبک جداگانه نبود. برای مثال:

«در دورۀ ودایی در هند، هماهنگی و یکپارچگی بین مردم از طریق تجربۀ آیینی تحقق یافت. عمل آیینی تعادل اخلاقی را از طریق مشارکت اساسی افراد در نظم جهان، به‌وجود می‌آورد. اخلاق از تصدیق متمایز نشد. ... فرهنگ بومی آمریکا نیز تفاوتی بین اخلاق و پرورش فرهنگ سنتی قائل نیست. مناسک بلوغ شامل جستجوی بصیرت است، جایی که فرد جوان به‌قدر کافی جدایی از روزمرگی‌های عادی را تجربه می‌کند تا هویت شخصی، استقلال، حرفه یا جهت‌گیری برای زندگیش را بیابد. از سوی دیگر، در جوامع کثرت‌گرا، مناسک بلوغ بایستی جوان را به تعهد نسبت به قوانین و ارزش‌های اجتماعی سوق دهد که در جوامع سنتی از قبل درونی و تثبیت شده‌اند. بنابراین در جوامع متنوع و کثرت‌گرا، که در آن فرد می‌داند برای درست زیستن بیش از یک حقیقت و راه‌های متعدد وجود دارد، نیاز به اخلاق فی‌نفسه شکل می­گیرد».

بنابراین تافتس ریچاردسون می‌گوید نیاز به اخلاقیات تبیین‌شده در جوامع متنوع و کثرت‌گرا، جایی که راه‌های متعددی برای درست زیستن وجود دارد، معمولاً تکامل می­یابد. بنابراین از منظر کسانی که جامعه را کثرت‌گرا نمی‌بینند، تدوین جمعی منشورهای اخلاقی، مستقل از عرف معمول جامعه، بی‌فایده یا غیرضروری است. لذا تدوین منشور اخلاقی بیشتر مربوط به کسانی است که مانند جوامع کنونی پیچیدۀ غربی با مسائل تنوع و تکثر مواجه هستند. در جامعۀ غربی، افراد مختلف دنباله‌رو مسیرهای معنوی متفاوتی هستند و نقاط پایانی متفاوتی برای سفر معنوی خود می‌جویند و این مسیرها به موازین اخلاقی متفاوتی منتهی می‌شوند. لذا می‌توان نتیجه گرفت که منشور اخلاقی من ممکن است با منشور اخلاقی شخص دیگر متفاوت باشد – البته هرچه جهان‌بینی‌ها نزدیک‌تر و توافق درمورد خیر و شر و آینده‌ای که باید خلق شود بیشتر باشد، منشور اخلاقی ما نیز ممکن است نزدیک‌تر شود. به‌رغم این موضوع، متخصصان منابع انسانی وضعیت میانۀ خود را در این بین حفظ کرده‌اند. در یک حرفه که در آن نوعی گروه‌بندی نسبتاً همگن وجود دارد و لزومی به اتخاذ تصمیمات روزانۀ اعضایش ندارد، تفکر گروهی ممکن است به تدوین منشور اخلاقی آسیب بزند و در نتیجه تفاوت‌های فردی را در آرمان‌ها و ارزش‌های اخلاقی مد نظر قرار ندهد. مفهوم تفاوت‌های فردی در کانون اخلاق‌گرایی مسئلۀ دیگری را مطرح می‌سازد.

**نقش فرد و هیجان**

قبلاً به مسائل عینیت بخشی اشاره کرده‌ام؛ به این معنی که توجه به یک دستور ممکن است تنها از روی تملق و به صورت زبانی باشد و اهمیت آن نادیده گرفته شود – به‌ عبارت دیگر، دستور ممکن است به نوعی «قانون»[[184]](#footnote-184) بدل شود و جزء به جزء آن مورد توجه قرار گیرد ولی روحش متروک بماند. این موضوع به‌طور خاص در قوانین کیفری یا تنبیهی صدق می‌کند تا افراد را وادار به پیروی و تبعیت بکند، مانند قوانین حرفه پزشکی و لذا ممکن است در ضوابط و قواعد آرمانی‌تر، نظیر مدل شایستگی انجمن آمریکایی آموزش و توسعه، کمتر اتفاق بیفتد. با این حال، موضوعی که مد نظر دارم، مقداری متفاوت است. بیشتر مواقع، در جریان کسب‌وکار روزانه، با موقعیت‌هایی مواجه می‌شویم که احساس می‌کنیم نیازمند رعایت موازین اخلاقی هستیم، اما نیاز به پاسخ فوری وجود دارد یا هیچ ضابطه‌ای وجود ندارد که ما را هدایت کند.

یکی از نمونه‌های این موضوع را می‌توان در کار توسعۀ تیمی/حل‌ تعارض دید که من و یکی از مدیران ارشد به‌همراه تیم نزدیک وی از یک سازمان چند ملیتی انجام می‌دادیم. این تیم با مسائل عدیده‌ای در کارگروهی مواجه بود و لذا تصمیم‌ گرفتم در این کار شرکت کنم. پیچیدگی مسائل به مرور زمان کمتر شد و راه­حل­ها نمایان شدند. سپس، جو پرتنش‌تر شد و افراد سطح هیجان خود را به‌وضوح نشان دادند. برای تسهیل این وضعیت، قصد داشتم مطمئن شوم هرکس نظرش را بیان می­کند و حرف‌های همگی حقیقتاً «گوش داده می­شود» و نه اینکه فقط «شنیده شود»؛ سعی داشتم ظاهر آرام و قابل‌اعتمادی داشته باشم اما، در پس این نقاب، دربارۀ ماهیت درونی روش کارم نگران بودم. همۀ اعضای تیم با شور و هیجان درگیر بحث بودند که در این میان، یکی از اعضای تیم، نظرات بسیار شخصی خود را دربارۀ سبک رهبری مدیر ارشد ابراز کرد.

اتاق در سکوت فرو رفت؛ و من می‌دانستم که باید چند ثانیۀ بعد مداخله کنم و این مداخله باید انتقادی باشد. به نظرم رسید که شاید بتوانم با ایجاد بار عاطفی پیش بروم تا موضوع را به نقطه عطف یا بحرانی برسانم و یا مسیر امن­تری را در پیش بگیرم و با پرسیدن نظر وی در این مورد، او را ترغیب به توجیه بازخوردش کنم. به‌آرامی گفتم «چه احساسی دربارۀ این موضوع داری؟». او کمی سکوت کرد و سپس به گریه افتاد. زخم ناشی از سال‌ها تنش به علت توجه عمیق به تیم و قادر نبودن برای متوازن‌ کردن آن با قضاوت‌های سختی که یک مدیر ارشد باید داشته باشد و محول نکردن مسئولیت‌ به‌دلیل ترس از تحمیل بار اضافه، سر باز کرد. تیم وی واقعا حمایتگر بود، هم درمورد مسائلی که او با آنها مواجه بود و هم در ارتباط با هیجانش؛ و به این نکته اشاره کردند که «خود حقیقی» آسیب‌پذیرش را بیشتر ترجیح می‌دادند تا نقاب «مدیر ارشد» که وی به‌عنوان سپر دفاعی آن را به چهره‌ زده بود. کل این فرآیند چند روز طول کشید و در شب تعیین‌کننده، کلی خودکاوی کردم و نمی‌دانستم فردا چه پیش می­آید. طبق انتظار، روز بعد نفرات با خلقی به‌مراتب مثبت‌‌تر و با انگیزۀ واقعی برای بحث درمورد وقایع پیش‌آمده گرد آمدند. مسلماً مشکل فقط این نبود، اما وقتی تیم به نحو متفاوتی شروع به همکاری کرد، بسیاری از مسائل کوچکتر خود به خود حل شدند. بازخوردی که در آن زمان و چند سال بعد گرفتم نشان می‌داد که ریسکی که با تمرکز بر این احساسات انجام داده بودم، ارزشش انجامش را داشت – اما چه ریسکی!

خودکاوی من حول این پرسش متمرکز بود که چرا چنین عمل کردم، پیامدهای عملم چه بود و آیا می‌توانستم اقدام متفاوتی انجام دهم یا خیر. آیا با قرار دادن مدیر ارشد در یک موقعیت «سخت» به اینکه ضعف‌هایش را برای تیمش افشا کند، عملاً او و مسیر شغلی‌اش را ویران کرده بودم؟ چه ضربه‌ای به روح او وارد کرده بودم؟ آیا این اتفاق باعث از بین رفتن فرصت همکاری آنها شده بود؟ این اتفاق چه تاثیری می‌توانست بر هرکدام از آنها داشته باشد؟ اگر با احتیاط عمل کرده بودم و به‌جای پرسش درمورد احساساتش از افکارش پرسیده بودم، آن وقت چه می‌شد – آیا بدون این رویداد هیجانی نیز می‌شد به همان نتیجه رسید؟ فکر نمی‌کنم، در آن صورت ممکن بود کار ما «به صحبت‌های بی‌اهمیت» ختم شود و رضایت کوتاه‌مدت از این موضوع حاصل شود که تیم صحبت کرده است اما هیچ پیشرفت بلند‌مدتی به دست نمی‌آمد. آیا اخلاقی بود اگر «جا می‌زدم» و دستمزدی را برای کار نصف‌ونیمه دریافت می‌کردم که می‌دانستم همه تلاشم را برای انجام آن نکرده­ام؟ درمورد قدرت چه می‌توان گفت؟ آیا درست است که مسند سرپرستی به کسی محول شود، یا کسی چنین مسندی را بپذیرد و دیگران را با اقدامات خود از شدت هیجان به لرزه بیندازد؟ آیا واقعا مسئولیت حفظ امنیت دیگران در حین کار و در نتیجه حل‌وفصل تعارضات به من محول شد؟ و الی آخر.

به‌ بیان کلی‌تر، پرسشی که می‌ماند این است که «مسئولیت مدیریت هیجانات افراد در این شرایط در کجا قرار می‌گیرد؟» و «آیا وجود منشور اخلاقی که دربردارندۀ مسئولیت هیجان باشد، می‌تواند کمک‌کننده باشد؟» با توجه به قدرت و اختیارات مربی/توسعه‌دهنده در این شرایط، مسلماً ضرورت وجود نوعی منشور اخلاقی احساس می‌شود، اما آیا چنین امری ممکن است؟ هیجانات به‌سرعت طغیان می‌کنند و ممکن است با یک کلمه یا اشاره در یک نقطه بروز پیدا کنند – هیجان و محرک، هر دو اغلب ناخودآگاه عمل می‌کنند و بازیگران تا آخرین لحظه نسبت به وجود آنها ناآگاهند. هیجانات و محرک‌ها را نمی‌توان به‌آسانی طراحی یا تنظیم کرد. آنها نیازمند پاسخ فوری هستند و فرصتی برای تفکر دربارۀ اخلاقیات باقی نمی‌گذارند. نتیجه نامشخص است و تنها کاری که می‌توان انجام داد این است که در مورد اینکه کدام پاسخ کمک‌کننده و کدام آسیب‌زا است، به حدس و گمان متوسل شویم؛ البته مفاهیم کمک و آسیب برای افراد و موقعیت‌ها نسبی هستند. نمی‌توانیم رهنمودهایی را از یک موقعیت بگیریم و از آن برای موقعیت دیگر استفاده کنیم.

نمونه‌های مشابهی را می‌توان در مکالمات آنلاین پیدا کرد که سنجش واکنش شخص دیگر نسبت به حرف‌هایمان بدون یاری زبان بدن سخت‌تر می‌شود. در مقام نظر، ما در حالت آنلاین وقت بیشتری برای تفکر دربارۀ پاسخ‌هایمان داریم اما در عمل، خصوصاً اگر موضوع هیجانی باشد، اغلب فوراً با کلماتی که دم دستمان داریم پاسخ می‌دهیم – اما وقتی این کلمات را شخص دیگری بخواند یا خودمان بعداً آنها را بخوانیم، تشدید و تقویت می‌شوند، به این خاطر که نوشته شده‌اند و می‌توان روی آن‌ها اندیشید، به‌طوری‌که این کلمات در مقایسه با آنچه در آغاز مد نظر بود، قدرت بیشتری می‌یابند.

ما روزانه با چنین موقعیت­های پیچیده‌ای مواجه می‌شویم که باید اقدام مناسب را برای آن انتخاب کنیم – در این مواقع چیزی نمی‌تواند به‌اندازی کاری که انجام می‌دهیم تاثیرگذار باشد و بنابراین پاسخ ندادن هم نوعی اقدام محسوب می‌شود. ممکن است در ابتدا فکر کنیم که تحت هدایت منشور اخلاقی و اصول خودمان عمل می‌کنیم اما، در واقع، کنش‌ها یا عدم‌کنش‌های ما به خودمان بستگی دارد. شاید بعداً با نگاه به گذشته و با رجوع به ملاحظات اخلاقی مورد پذیرش یا حمایت عمومی، درصدد توجیه اقدامات خود برآییم، اما در زمان تصمیم‌گیری و اقدام باید به الگوهای رفتاری و تفسیر خودمان از موقعیت اتکا کنیم. شاید پس از مدت معینی، به طرح یا فرآیند تصمیم‌گیری اخلاقی رجوع کنیم که در اتخاذ تصمیمات «درست» یاری‌مان کند، اما این اتفاق همیشه نمی‌افتد. علاوه بر این، در بسیاری از موارد، ممکن است انتخاب عینی انجام دهیم چون پیامدهای «انتخاب» فقط زمانی ظاهر می‌شوند که انتخاب صورت می‌گیرد و هیچ راهی وجود ندارد بدانیم اگر به نحو متفاوتی عمل کرده بودیم، چه اتفاقی افتاده بود (برخلاف سناریوهای ما که در آنها چنین امکانی وجود دارد).

به عبارت دیگر، من معتقدم که این اقتدار اخلاقی[[185]](#footnote-185) یا مرجعیت[[186]](#footnote-186) است که در هر موقعیتی تاثیر می‌گذارد. این امر ممکن است مطابق با قدرت برساخته[[187]](#footnote-187) (در این مورد، منشور اخلاقی فراگیر و مورد توافق)، یا مورد پشتیبانی قدرت برساخته، باشد یا نباشد. به بیان دقیق‌تر، می‌توان میان روح و متن قوانین تمایز قائل شد. هنگامی که با اقتدار اخلاقی عمل می‌کنیم، ممکن است با موقعیت‌هایی مواجه شویم که مبهم هستند یا حتی ممکن است دریابیم که اگر بخواهیم روح قوانین را حفظ کنیم، باید متن قوانین را بشکنیم. نمی‌توانیم درهم‌تنیدگی میان منشور اخلاقی و فرآیند اقدام به روش اخلاقی را مفروض بگیریم. گاهی مجبوریم روی ضوابط اخلاقی شخصی‌مان پافشاری کنیم، با این امید که این کار ما بتواند به تقویت ضوابط جمعی حرفه یا سازمانی که در آن کار می‌کنیم کمک کند.

**نتیجه‌گیری**

ما نیازمند منشور اخلاقی هستیم – از نظر فردی، به‌عنوان بخشی از زندگی معنوی‌ خودمان و از نظر جمعی، به‌منظور هدایت توسعۀ خود و کمک به ظهور آینده‌ای اخلاقی؛ اما در این راه باید به مشکلات و نقایص موجود آگاه باشیم تا از خدای ساختگی دروغین[[188]](#footnote-188) اجتناب ورزیم، همچنین باید در نظر داشت که حرکت جاری به سمت ایجاد چنین ضوابطی، خود، وابسته به فرهنگ است و اخلاقاً مشکل‌آفرین خواهد بود. علاوه بر این، باید در نظر داشته باشیم که نقش مرجعیت گاهی به چالش کشیدن قدرت برساخته است و ارزش و اهمیت منشور اخلاقی به اندازۀ اقتدار اخلاقی زیربنایی آن است. برای تدوین قواعد اخلاق حرفه‌ای یا سازمانی باید عناصر متفاوت فردی و انعطاف‌‌پذیری را در نظر بگیریم – به‌طوری‌که ضوابط بتوانند همگام با رفتار اخلاقی توسعه یابند و در نتیجه با فراگیر‌ شدن ‌آنها نیاز به افشاگران به حداقل برسد و (طبق گفتۀ هچر، 2000) در نهایت، عملکرد و بهره‌وری افزایش یابد.

**تقدیر و تشکر**

فصل حاضر بر مبنای یکی از مقالات لی (2003) نگارش یافت و مایلم از تیم هچربابت اظهارنظرهای مفیدی که درمورد این مقاله ارائه کرده­اند، تشکر و قدردانی کنم.

**منابع**

Dalla Costa, J. (1998) The Ethical Imperative: *Why Moral Leadership is Good Business*, Reading, MA: Perseus Books.

Estes, R. (1996) *The Tyranny of the Bottom Line: Why Corporations Make Good People Do Bad Things*, San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

Gilley, J.W., Quatro, S.A., Hoekstra, E., Whittle, D.D. and Maycunich, A. (2001) *The Manager as Change Agent*, Cambridge, MA: Perseus Publishing.

Hatcher, T. (1993) ‘Improving ethical performance: the personal ethics process’, *Performance and Instruction*, 32: 21–8.

Hatcher, T. (2002) Ethics and HRD: *A New Approach to Leading Responsible Organisations*, Cambridge, MA: Perseus Publishing.

Hatcher, T. and Lee, M. (2003) ‘HRD and the democratic ideal: the conflict of democratic values in undemocratic work systems’, in J.Winterton (ed.) *Proceedings of 3rd European HRD Conference*, Toulouse.

Höpfl, H. (1999) ‘Power, authority and legitimacy’, *Human Resource Development International*, 2, 3: 217–35.

Hultman, K. and Gellerman, B. (2002*) Balancing Individual and Organisational Values*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Korten, D.C. (1995) *When Corporations Rule the World*, San Francisco, CA: Berrett-.Koehler

Lee, M.M. (2002) ‘Who am I?: self development in organisations’, in Michael Pearn (ed.) *Individual Differences and Development in Organisations*, Chichester: J Wiley & Sons Ltd, 17–34.

Lee, M. (2003) ‘On codes of ethics, the individual and performance’, *Performance Improvement Quarterly*, 16, 2: 72–89.

Rokeach, M. (1973) *The Nature of Human Values*, New York: Free Press.

Stead, R. and Stead, J.G. (1996) *Management for a Small Planet*, 2nd edn, Thousand Oaks, CA: Sage.

Tufts Richardson, P. (1996) *Four Spiritualities: Expressions of Self, Expressions of Spirit*, Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.

**فصل 10:**

**نظم خوب**

در باب مدیریت نیکی

هدر هاپفل[[189]](#footnote-189)

**آکادمی مدیریت شرقی، سان خوزه، کاستاریکا، 2001**

چندین سخنران از میان حرفه­ای­ها حضور داشتند، اما تحسین‌برانگیزترین آنها مرد جوانی از یک شرکت چندملیتی بزرگ و مشهور بود. خیلی مسلط بود. ظاهر خوبی هم داشت. نطق گیرایی داشت و رنگ طراحی اسلایدهای ارائه او با رنگ کراواتش همخوانی داشت. مدل موی کرت راسل[[190]](#footnote-190) و لبخند اصیل آمریکایی‌اش او را خوش‌تیپ کرده بود. با اشاره به هر اسلاید نشان داد که اوضاع شرکتش در کاستاریکا خوب است. نشان داد که شرکت چه اهدافی داشته و چطور از آن اهداف بالاتر هم رفته است. به ما گفت که شرکتش برای کاستاریکا چه منافعی دارد و در هر اسلاید دلیل و چگونگی‌اش را توضیح داد. شرکتش اوضاع زندگی مردم محلی را بهتر کرده بود. او به نوعی پیام­آور نیکی بود. او به ارزش­های شرکت تعهد داشت.

او در کارش بسیار خوب و حرفه­ای بود و جذبه، اشتیاق و حرفه‌ای‌ بودن در وجودش موج می‌زد. او یک ستاره واقعی بود. علاوه بر عملکرد خوب، الگوی سخنرانان دیگر نیز قرار گرفت؛ چرا که از همه آنها ممتازتر بود. خیلی خوب، دلنشین و منظم بود. این موضوع شما را به این فکر می‌اندازد که چگونه چنین الگوهای سازمانی ممتازی ساخته می­شوند. البته بهتر است بگوییم چگونه چنین سفیران موفقی *خلق* می‌شوند.

**مجموعه­ای از نتایج خوب**

در بحث سازمانی، جهت­گیری راهبردی هر سازمان بدین ترتیب است که ساختار هدفمندی را بسازد و به سمت آینده مطلوبی قدم بردارد. در نتیجه راهبرد سازمانی، شاخص حرکت به سمت این آینده است و روش دستیابی به این آینده مطلوب، تعیین اهداف و سنجش دستاوردها را نشان می‌دهد. در چنین فرآیندی که همیشه به دنبال بهبود عملکرد هستیم، ناچاریم که اهداف سازمانی را به اهداف فردی ترجیح دهیم تا به هدف مطلوب برسیم (لاتین ادمینیسترات[[191]](#footnote-191) به معنی خدمت­گزاری است). ارتباط سازمان با این اهداف به صورت متنی و بازنمایی­شده تعریف می­شود. این بازنمایی­ها عبارتند از بکارگیری صریح شعار در بازاریابی محصولات و تصاویر یا نمایش سازمان به‌عنوان موجودیت ساختگی در قالب بیانیه‌ها، راهبردها و ساختارها. نمونه دیگر آن تنظیم سازمان از طریق تعاریف است (لاتین دفینیر[[192]](#footnote-192) به معنی نهایی کردن است).

اگر سازمان را یک نهاد هدفمند بدانیم، ویژگی اساسی آن جهت­گیری آن است. بی‌تردید، بین جهت­گیری سازمان، خط فرماندهی سازمان و خط سیر کلامی ارتباط وجود دارد. بخصوص، اگر سازمان را نهاد شعارمحور بدانیم، این نهاد *چیزی* از کارمند، مشتری، رقیب، عرضه‌کننده و عموم مردم می‌خواهد و هر چیزی غیر از آن را غیرقابل قبول می‌داند. در نتیجه بازنمایی­های سازمان (یعنی تصاویر و متون) باید برای مخاطبین مختلف قانع‌کننده باشند. به طور مثال، در سال‌های اخیر دیده‌ایم که برای افزایش تعهد، بهبود عملکرد، بالا بردن کیفیت و خلق روایت‌های خیلی عالی از عملکرد سازمان، از چه شعارهایی برای کارکنان استفاده شده تا سازمان به والاترین نیکی برسد. ولی در چنین مواردی، سازمان یک نهاد انتزاعی است و ارتباطی با فعالیت­های بدنه فیزیکی خود ندارد. بدون بدنه، ناراحتی و درد تبدیل به امری انتزاعی می‌شود و بنابراین درد ملموس سازمان به‌عنوان محل تولید، نادیده گرفته می‌شود. با وجود چنین توصیف دقیقی از نیکی، حقیقت و زیبایی، نمی‌توان مفهوم زشتی و نارضایتی را در تعریف مقابل ممکن دانست. در نتیجه نیکی یک مفهوم انتزاعی است که ستایش و اعمال می‌شود.

**مدیریت و اداره**

مفهوم گفتمان مادری، گفتمان اجتماعی غالب را به چالش می­کشد تا نظم، عقلانیت و مقررات مردسالارانه را زیر سوال ببرد. ارتباط این موضوع با نظریه سازمانی این است که می‌تواند اثرات تولید معنا را نشان دهد، پرده از آرمان‌های مردسالارانه سازمان بردارد، اشکالات مفاهیم خط سیر، راهبرد و هدف را نشان دهد و تعاریف عادی نیکی را زیر سؤال ببرد. بنابراین با نمایش سازمان به‌عنوان ساختار مادرانه، در این فصل می‌خواهیم که تعاریف معمول از نیکی‌های سازمان را زیر سؤال ببریم و اجازه بدهیم که بدنه مادرانه وارد شود. بنابراین متن سازمان به مقررات و استدلال عقلانی، روابط بی‌نقص و کمال‌پذیر و خط سیر کلامی اشاره دارد. اما فردیت تجسم‌یافته از تفرقه، جدایی، گسستگی، پارگی، خون و درد و رنج صحبت می‌کند. بنابراین در تعریف نیکی به مفهوم نظم اشاره می­شود و در تعریف غیرخوب (هر چیز فیزیکی)، وارد عرصه تنش و بی­نظمی می‌شویم. در نتیجه علی‌رغم اینکه مدیران می‌خواهند موفقیت و دستاورد را با اشاره به معیار، مقایسه، سنجه و نتایج نشان دهند، اما سازمان‌ها بیشتر از جنس ماوراءالطبیعه هستند تا ماده.

با دیدگاه جنجالی می‌توان گفت که سازمان‌ها، به‌عنوان نهاد هدفمند و سخنور، خود را در تضاد با مفاهیم زنانگی و جنون تعریف می­کنند. لاکو لابارت[[193]](#footnote-193) (1989) از خطرات بزرگ مفاهیم زنانگی و جنون برای سازمان صحبت می‌کند و یکی از دلایلش این است که در حمله عصبی (*رحم*) و شرایط *فیزیولوژیکی* تنشی (اختلال سیستم عصبی به دلیل عملکرد نادرست رحم) نگرانی‌های زیادی در خصوص نقش زادآوری به وجود می­آید: تضادی بین بازنمایی و تعریف زادآوری و یا تضادی بین منطق و جسم. در دنیای سازمانی، بی‌نظمی نمی‌تواند بدی یا جنون باشد، چون منطق سازمان حکم می‌کند که این عارضه‌ها را می‌توان با استدلال حل کرد. از این لحاظ، رهایی و درمان نیازمند تسلیم در برابر *روان‌شناسی* است (کنترل روان با قوه ادراک). اگر یک کارمند یا عضو ناقص و ناکارای سازمان تنها به منطق برتر تسلیم شود، می­تواند میزان بی­نظمی و اختلال خود را درک کند. او می­تواند تغییر مسیر داده و بین خیال و واقعیت تفکیک قائل شود. مفهوم حکمت و تسلط برتر در روان­شناسی به این فرد کمک می­کند. وقتی سازمان‌ها کارکنان را تشویق می‌کنند که استانداردهای عملکرد، رفتار، سازش‌کاری و سایر استانداردها را رعایت کنند، در واقع سازمان با این کار آینه­ای را مقابل کارکنان به نمایش می­گذارد که باید خود را شبیه به تصویر داخل آینه کنند که این تصویر همان واقعیت­های سازمانی است. اما این واقعیت مرگبار است؛ چرا که جنبه جسمی و فیزیک واقعی یک انسان نادیده گرفته می­شود و خاموش می­ماند. در این حالت تنها چیزی که بازتاب داده می­شود، ساختار سازمانی است؛ یعنی یک توهم والا و اعضای سازمان فقط نابودی جسم را در آینه روبه­روی خود می‌بینند. اگر سازمان بتواند قدرت قوه ادراک را به اعضایش منتقل کند، می‌تواند آشوب و بی‌نظمی به وجود آمده و طبیعتاً، بازآفرینی جسمی و انتزاعی را کنترل کند. به این ترتیب اعضای سازمان قابل بازآفرینی در نظر گرفته می­شوند و در صورت بازآفرینی، نیکی و فقدان جنون معادل با نظم و عقلانیت است. اما برای دفاع از این منطق، باید چشم به آینه سازمان بدوزیم تا تصویر داخل آینه به هم نریزد. اعضای سازمان باید همسو و پیرو قوانین قوه ادراک باشند، باید زیر چتر این قوه باشند و بدانند که چه چیزی *مختص* این ساختار است. بنابراین، سازمان‌ها می‌خواهند اعضایشان را از این تناقضات[[194]](#footnote-194) آشفته رها کنند و تعاریف قانع‌کننده دیگری از واقعیت را ارائه دهند. همه اینها در خدمت نظم خوب است.

**جنبه روان‌شناسی نیکی**

به‌عبارت‌دیگر، حالت بی­نظمی و آشفته باید به‌وسیله روان‌شناسی کنترل شود (یعنی کنترل با گفتمان منطقی). بنابراین سازمان‌ها خود را به­عنوان مسیر رهایی و سپری در برابر نابودی و خطر می‌دانند. سازمان‌ها معتقدند که راه درست سازمان منتهی به نیکی می‌شود. آن‌قدر این باور عمیق است که سازمان معتقد است می‌تواند یک روش درست را برای دیدن امور بازسازی کند. اما اگر این کار ممکن نباشد، گزینه دیگری نیست. اعضای سازمان باید یا پیرو این آداب باشند و یا کنار گذاشته شوند. دلیل این امر این است که بی­قانونی برای سازمان قابل پذیرش نیست. اگر اعضای سازمان نتوانند اصلاح شوند یا از ساختار پیروی نکنند، چالش بزرگی برای خط سیر سازمان ایجاد می‌شود و هویت مردانه سازمان به *لبه پرتگاه* می‌رسد. باید ناهنجاری­ها را پاک کرد تا توهم هدفمندی باقی بماند، نظم خوب و *منافع سازمان* حفظ شود.

پس ظاهراً سازمان‌ها به‌نوعی نیکی تعهد دارند که محدود، مشخص، منطقی و معیارگراست. به گفته جانگ[[195]](#footnote-195)، یکی از شاخصه‌های ذهنیت مردانه تلاش در جهت «کمال بی‌ثمر» است. نظم و عقلانیت، عملکرد فیزیکی را حذف می‌کنند. به گفته ویتمونت[[196]](#footnote-196)، *کنترل* احساسات و نیازهای جسمی از دیرباز نشانه رشادت بوده­اند، چون مردانگی را ایده‌آل نشان می‌دهند. او بر صرفا منطقی بودن تاکید دارد.

بنابراین، سازمان‌ها به­عنوان انتظارات جمعی، جسمانیت را کثیف و فسادآمیز و تلویحاً خلاف نیکی‌ها نشان می‌دهند. بی‌تردید این تأکید بر عقلانیت موجب بی‌اعتمادی به عواطف ذاتی و نابودی شفقت می‌شود. بدون شفقت، سازمان نمی‌تواند رنجی را *بپذیرد* که در نتیجه دنبال کردن عقلانیت ایجاد شده است. ظاهراً نیکی انتزاعی و خودارجاع است.

**شفقت**

بدون شفقت، گفتمان پدرانه سازمان باعث می‌شود که مفهوم مادری محدود به جنبه‌های پرورشی، خانگی و خدماتی شود. گفتمان پدرانه تحت سلطه عقلانیت و نفی وابستگی است. فقدان مادری در سازمان موجب می‌شود که سازمان همیشه به دنبال عقلانیت نامحدود و قدرت باشد. ویتموند معتقد است که از دیرباز، ترس از زنانگی به­عنوان منبع به وجود آمدن بی­نظمی و آشوب، باعث تنزل جایگاه زنان شده است. ولی در ادامه می‌گوید که امروزه با مسئله مردطبعی[[197]](#footnote-197) هم روبرو هستیم. به عقیده او، این مسئله موجب شکل‌گیری ذهنیت انتزاعی خودسرانه و دنیای اجتماعی بی‌ثمری شده که بیش از حد به عقلانیت تکیه کرده است. سازمان به دلیل همین عقلانیت افراطی و تمرکز بیش از حد روی معیارها است که نیکی را می­پذیرد تا بتواند آن را کنار بگذارد. در نتیجه، سازمان‌ها معمولاً گفتمان‌های کلی­نگر را مطرح می‌کنند که تلاش دارند تمام جنبه‌های زندگی سازمانی را در برگیرند. این گفتمان‌ها به دلیل فقدان جسمانیت، کلی­نگر می­شوند. این بدان معناست که در محدوده گفتمان، سازمان‌ها خود را بدون جسم جلوه می‌دهند. بنابراین گفتمان سازمان هرگز نمی‌تواند مفهوم کمال و فردیت تجسم‌یافته را داشته باشد. چنین تعابیری به دنبال رد همه چیز و بخصوص رد امکان مادری هستند. دلیلش این است که مفهوم مادری ممکن است نظم و بی‌ثمری عقلانیت پدرانه را مختل کند. مفهوم مادری ممکن است منطق خودخواهانه و روایت‌های کلی‌نگر سازمان را تهدید کند.

این یکی از اساسی‌ترین دلایلی است که نشان می‌دهد چرا سازمان‌ها به­عنوان نهاد جمعی و پدرسالار تک‌بعدی، می‌خواهند زنان را مانند مردان کنند. فمینیست‌های برابرطلب هم در این راه خیلی به آنها کمک کرده‌اند. البته، آنها سعی کرده‌اند که با تلاش بی‌وقفه در جهت کمال‌گرایی و عقلانیت، مردان را تبدیل به رمز مردانگی کنند. با محصور کردن زنانگی در منطق هدفمند آینده­نگری، سازمان‌ها به­عنوان نهادهای دستوری سعی کرده‌اند که از خود در برابر تهدیدی دفاع کنند که ناشی از وجود، جسمانیت و دوگانگی خودشان است. اما این همه تلاش هدفمند و جمعی ناگزیر منجر به بی‌ثمری می‌شود. علتش این است که قوه ادراک مردطبع کلمات، پندها و بازتولید آنها را به‌عنوان جایگزینی برای جسم، ویژگی­های جسمانی یا فیزیکی و بازآفرینی کرده است. با ترجیح مفاهیم به جای ویژگی­های فیزیکی، سازمان خودش را به‌عنوان متن می‌آفریند و با یک دیدگاه متافیزیکی، خود را محصول بازتولیدش می‌داند. طبق این منطق، سازمان می‌خواهد نیکی‌اش را ثابت کند: یعنی نیکی همان چیزی است که سازمان می­گوید خوب است.

**بازتولید نیکی**

به دلیل تمرکز وسواسی روی تعاریف، سازمان‌ها اعتقاد افراطی به معیارها و نظارت دارند. من در جای دیگری ریشه و اهمیت ماتریس را به‌عنوان عضو و ابزار بازتولید بررسی کرده‌ام و معتقد بودم که بازتولید مجسم شده جای خود را به بازتولید متن داده است. ماتریس طوری تنظیم شده که خانه‌های آن موقعیت و شاخصه‌های اصلی را بر اساس روابط قدرت نشان دهند. این قدرت ناشی از توانایی تعریف، تایید و تنظیم مکان تولید است. در این حالت، ماتریس نشان می‌دهد که چه چیزی از نظر سازمان خوب و لایق بازتولید است. با جایگذاری کلمات به‌جای حاصل‌ضرب طبیعی ماتریس انتزاعی، قطعاً به بازتولید موارد همسان­ها می‌رسیم. مردان و زنان در خدمت سازمان هستند و آنچه را که از نظر سازمان خوب است، بازتولید می­کنند.

این ماتریس فقط در سطح انتزاعی عمل می­کند. با وجود تولید لفاظی­های کلی در این ماتریس، اما تلاش می­کند نمادهای ناموجود را برای خود تعبیر کند. در ماتریس پدرانه، کمال حاصل تلاش است. در نتیجه، این ماتریس منجر به خلق دنیایی از میل سیری‌ناپذیر و باز آفرینی بی‌وقفه می‌شود. این رویکرد پدرانه ناشی از حس فقدان و کمبود است که تنها با پذیرش ماتریس مادرانه رفع می‌شود. اما، ساختار ماتریس پدرانه به این صورت است که کمبودهایش را تنها به‌صورت نماد تعبیر می­کند. در نتیجه، مراقبت، خلاقیت، کیفیت، اخلاق، هیجانات و سایر موارد تبدیل به محصولات انتزاعی ماتریس بی‌ثمر می‌شوند، مواردی که نیک‌اند، ولی از نیکی واقعی جدا هستند.

**نبود هیچ نیکی**

در این شرایط، عجیب نیست که سازمان‌ها بر خلاف نهادهای داخل و زیرمجموعه خود عمل کنند. در نتیجه، اعضای سازمان‌ها همیشه درگیر مسائلی هستند که ناشی از جایگزینی ماتریس­های متنی به جای ماتریس­های فیزیکی هستند. این افراد به دلیل از دست دادن ارتباط با جسمانیت خود، به حالت انتزاعی درمی­آیند، زیرا سازمان‌ها آنها را در چند دسته‌بندی و معیار خلاصه می‌کنند. اما، از دیدگاه مادری، وضعیت جدی‌تر است. در تلاش بی‌وقفه برای آینده، سازمان‌ها به­عنوان نهادهای هدفمند می‌خواهند که نمادهای توخالی اهدافشان را ترسیم کنند: استانداردهای ممتاز، عملکرد بهبود یافته، موقعیت اخلاقی، شرافت کاری، اهمیت به نیروی کار و غیره. یکی از دلایلش این است که هدفمندی سازمان پایانی ندارد (و بی‌تردید نمی‌*تواند* پایانی نداشته باشد). به همین خاطر، هر نوع پایانی بر خلاف سیر رشد سازمان است. هر راهبردی زمینه‌ساز راهبرد دیگر، هر گفتاری منجر به گفتار دیگر و هر متن منجر به متن دیگر می‌شود و این روند تا انتها ادامه دارد. نیکی هرگز بدست نمی­آید. تعریف نیکی در دسته‌بندی انتزاعی سازمان تنها ابزاری برای تسکین حس ناامیدی سازمان از احیا می­باشد. به­علاوه، این جنبه نیابتی و نمایشی فریبنده‌تر از جنبه جسمی و نامنظم است. این نمادها یادآور حس فقدان هستند. تنها به همین دلیل، نماد فقدان غم است و سازمان را سرشار از غم می‌کند. نمی‌تواند موجب تسلی خاطر شود، چون فقط یادآور حس فقدان است. بنابراین نماد فقدان این اطمینان کاذب را می‌دهد که با یک ساختار می‌توان به کمال رسید. به همین دلیل وقتی سازمان ادعای نیکی می‌کند، مفهومی از نیکی را می­سازد که در خدمت اهداف راهبردی سازمان است.

در این بحث می‌خواهیم نگرانی سازمان در مورد زنانگی را به‌عنوان مفهوم مخالف، بی­نظم و متمایز واضح‌تر نشان دهیم. مقاومت زنانگی در برابر توهم رضایت از آینده و روابط انتزاعی منجر به شکل‌گیری تنش‌ها و نوسان‌های بسیاری شده است. این نوسان بین دو نقطه رخ می‌دهد: 1. ماهیت هدفمند خط سیر سازمان و پیشروی به‌سوی آینده، 2. دوگانگی اعضای دلسوز سازمان­ها به­عنوان مخالف. ریشه این استدلال دچار تناقض قدرت است. اگر کسی به‌راحتی فریب سازمان را نخورد و در برابر آینده و مفاهیم کمال­گرایی تسلیم نشود، خطرناک و بی­نظم تلقی می­شود. در چنین وضعیتی، زنانگی احساسات غیرقابل کنترل است و باید با تسلیم در برابر منطق و نظم عمومی اصلاح شود. وقتی اعضای سازمان این تعاریف را نپذیرند یا صرفاً آنها را تأیید لسانی نکنند، میزان مشارکت آنها کنترل و تعدیل می‌شود. همخوانی این مواضع کار سختی است، چون جنبه فیزیکی و متافیزیکی را مقابل هم قرار می‌دهند و با همین کار، تعبیر سازمان از نیکی را به چالش می‌کشند. اما دوگانگی و مخالفت، اهمیت سیاسی زیادی در تغییر ماهیت کار دارند.

با تلاش برای نمایش خود به‌عنوان مظهر عالی از خواسته­های مردانه و آرمان‌های دست­نیافتنی، سازمان‌ها خود را در معرض شکست اجتناب‌ناپذیری قرار می‌دهند. پروژه درمانی *نجات* سازمان از طریق قانون منطق، حاکمیت پایدار و روان‌شناسی یک فرآیند ریاضت است. به­علاوه، این فرآیند بر اساس یک ایده­آل مردانه ساخته شده است که نفس مرد را خودپسند و به طور گریزناپذیری غمگین نشان می‌دهد. زنانگی هیچ جایگاه، بازتاب و نقشی در این ساختار ندارد. زنانگی صرفاً موضوعی در این تعبیر است. در این تعبیر، زنانگی احساسات غیرقابل کنترل است که باید طرد شود، زیرا تهدیدی برای ایجاد نظم خوب به شمار می­آید. تنها زمانی زنانگی می‌تواند وارد تصویر آینه شود که نماد ساختار مردانه را بپذیرد. اما حتی در آن صورت باید بازتاب *مناسبی* داشته باشد که نشان دهد او *جزئی* از این تعبیر است. وقتی زنانگی جزئی از این تعبیر نباشد، تبدیل به مفهوم تهی می‌شود. نیکی در سازمان متنی و نمادین است. هیچ ارتباطی با دلسوزی و فضیلت ندارد. اینها فقط توجیه قوه ادراک برای دفاع از روان‌شناسی در برابر ناکامی و ویرانی است. فقط یک روان‌شناسی مردمحور است که ابتکار عمل، موفقیت و هدف را به خود نسبت می‌دهد و برای دفاع از مواضع خود، بقیه چیزها را محدود یا طرد می‌کند. بی‌تردید بخشی از این دفاع به قدرت کنترل تصویر آینه، نظریه‌پردازی و گفتمان و همچنین کنترل دسته‌بندی‌ها و معنای آنها برمی‌گردد.

**نیکی قهرمانانه**

سازمان‌ها می‌خواهند تصویر قهرمانانه‌ای را از نیکی ترسیم کنند: تصویری شجاع و جسور از آینده. ناگزیر، این یک ساختار مردانه است. جنبه زنانه باید خاموش بماند یا خود را طبق دیدگاه مرد ابراز کند، یعنی طوری خود را نشان دهد که منجر به نابودی‌اش شود. پس ایده مادری چه کمکی به درک نیکی و سازمان می­کند؟ تا حدی به مرزبندی‌ها، طردشدگی و بی‌خانمانی، بیگانگی، غریبگی، حریم بدن، گروه‌گرایی و عشق ربط دارد؛ به اخلاق و مادری ربط دارد. این مسائل پیچیده نیازمند توضیح بیشتر هستند. بی‌تردید نوشته‌های جولیا کریستوا[[198]](#footnote-198) نقطه خوبی برای شروع هستند. مادری، مادر بودن و جسم مادر نقش مهمی در پویایی نوشتار روان­کاوانه او دارند.

از نظر کریستوا، رابطه بیمار و درمانگر ریشه در عشق دارد و این رابطه را با آنچه که او اخلاق عشق می­نامد، توصیف می­کند. این نوشته­ها در تبعید هستند و به گفته دوکرتی[[199]](#footnote-199) (1996)، پتانسیل قابل توجهی دارند. به گفته او، در روایت شخصیت‌پردازی پست‌مدرن هیچ تفاوتی بین جنبه‌های اخلاقی و سیاسی وجود ندارد، زیرا خواننده را در جایگاه مناسبی قرار می‌دهد و در او تمایلی به وجود می‌آورد که برای تعیین جایگاه جنبه اخلاقی، به جستجوی *نیکی* بپردازد تا به قول دوکرتی، در این فرآیند جایگاه جنبه سیاسی را نیز کشف کند. بنابراین از نظر دوکرتی، خواندن شخصیت‌پردازی پست‌مدرن به معنی بازآفرینی سیاست و تحول سیاسی تاریخی واقعی در فرآیند مطالعه است.

**نویسندگی در تبعید**

شخصیت‌پردازی پست‌مدرن، شامل سه مولفه اصلی است: اول اینکه جایگاه وجودی شخصیت با جایگاه خواننده اشتباه گرفته شود؛ دوم اینکه باید مرکزیت آگاهی خواننده به هم بریزد تا او هم مانند شخصیت همیشه «متمایز» و متغیر باشد؛ سوم اینکه، پیامدهای سیاسی و اخلاقی این «دگرسانی»، تغییر ظاهری و نابودی خود کامل است. پیامد سیاسی‌اش این است که خواننده از روایت متمرکز یا خود کامل به حاشیه کشانده شده است و موضوع در حال خواندن را به­عنوان شخصیت مخالف تعبیر می­کند. برای تأیید این دیدگاه، دوکرتی به همسان‌سازی کریستوا با نویسنده آزمایشی اشاره می‌کند و به گفته دوکرتی، اساساً زنان در اینجا به­عنوان مخالف­اندیش هستند. پس طبق این استدلال، وجه مشترک این دو حرکت به سمت حاشیه و ابهام است؛ آنها در شرایط «تبعید» از هویت متمرکز و معنادار و پیروی آن از قانون یا حقیقت کلی هستند. همچنین، او می‌گوید که تبعید نوعی مخالف­اندیشی است، چون شامل به حاشیه رفتن یا بی­مرکز شدن خود از تمام مواضع قانون نظام­مند و کلی است (مانند ملت امپریالیستی، خانواده مردسالار، زبان توحیدی). بنابراین دوکرتی معتقد است که شخصیت‌پردازی پست‌مدرن مانند نویسندگی در تبعید است و شاید برای اولین بار است که خواننده این رمان‌های جدید را فردی با حس زنانه می‌داند که همیشه به سمت تفاوت و تنوع گرایش دارد. بنابراین شخصیت‌پردازی پست‌مدرن امکان ایجاد تفاوت و دگربودگی و ایجاد فرصت برای صحبت کردن از موقعیت سیاسی دیگری را فراهم می­آورد. دیدگاه دوکرتی برای نوشته‌های پست‌مدرن چند مسئله مهم را مانند هویت نویسنده و اقتدار وی مطرح می‌کند. اما، این دیدگاه کمک مهمی به شناخت نقش تبعید و بیگانگی می‌کند. در اینجا جنبه سیاسی ممکن می‌شود و مفاهیم والای نیکی به چالش کشیده می‌شوند. در اینجا اصول بین‌فردی، مقابله با دگربودگی، و مصالحه عقل و طبیعت ممکن می‌شود. اگر جامعه‌ای بالنده داشته باشیم که هر کسی واقعاً به دیگری اهمیت بدهد و پیرو مفهوم فیزیکی از نیکی باشد، این عجیب نیست که مردان خصوصیات زنانه خود را بپذیرند و به آنها اهمیت بدهند. البته، مسائل کلی‌تری هم وجود دارند که نیازمند تحلیل دقیق‌تری هستند.

ایگلتون[[200]](#footnote-200) معتقد است که در برابر آرمان جامعه دلسوز، یعنی آرمان نوع­دوستی و محبت ذاتی، تهدیدی برای منطق‌گرایی وجود دارد و می‌گوید که پیامدهای سیاسی این اتفاق دو جنبه دارند. از یک طرف، برای افراد دارای حس زنانه، این دوگانگی می‌تواند نقطه شروع یک عمل سیاسی در درون گفتمان مادری باشد. با وجود اینکه ایگلتون مخالف توهم ترکیب مادر و پدر (عشق و قانون) است، شاید همین مصالحه موجب شود که هم‌زمان به دنبال نیکی و اهداف باشیم. به‌عبارت‌دیگر، نیکی را از نو تعریف کنیم. اما باید مراقب نکته جدی بود که بادریلارد[[201]](#footnote-201) آن را در نقد عقلانیت مطرح کرده است. به گفته او، خلاصه‌سازی زن و مرد در دو دسته متفاوت موجب شده که تمایز ساختگی به وجود آید که زن را به کالا تبدیل می‌کند. طبق این استدلال، حالا زن زیرمجموعه مرد است و دیگر قدرتی ندارد که خود را در این دوگانگی نشان دهد. به عبارت ‌دیگر، بادریلارد معتقد است که فمینیسم در ساختاری از نظم مردانه گیر کرده است. کریستوا با این موضع آشناست. به قول توریل مویی[[202]](#footnote-202)، نویسنده زندگی‌نامه او، مشکل این است که هر وقت «موجود» شورش­گر حرف می‌زند، ناگزیر در نوعی از گفتمان که توسط قانون پذیرفته شده و به آن تسلیم شده است، گرفتار می­شود.

میل مقابله با این اسارت اجتناب‌ناپذیر نقش اساسی در آثار کریستوا دارد و با این ‌حال، او معتقد است که نمی‌توان از زبان علیه خودش استفاده کرد، چون این امری توجیه‌ناپذیر است. نویسندگان زن خیلی با این موقعیت آشنا هستند، خصوصا زمانی که می­خواهند از تسلیم شدن فرار کنند و این کتاب هم از این قاعده مستثنی نیست. نویسندگی به ناچار به دنبال دستیابی به تولید محصولات است و در زندگی آکادمیک این به معنای تولید پسران متنی خوب است.

به‌ هر حال، موضوع این فصل درباره عمل نیک است، درباره رفتار، ژست بدنی، طرز برخورد و سیاست‌های خرد سازماندهی. این فصل به دنبال نیکی انتزاعی و آینده دست نیافتنی نیست. این مباحث مربوط به سازمان سیری‌ناپذیر هستند. در اینجا فقط امیدواریم که جامعه دلسوزی داشته باشیم و دیگران را به عمل به نیکی تشویق کنیم.

**منابع**

Baudrillard, J. (1990) *Seduction*, London: Macmillan.

Docherty, T. (1996) *Alterities*, Oxford: Clarendon Press.

Dourley, J.P. (1990) *The Goddess, Mother of the Trinity*, Lewiston: The Edwin Mellen Press.

Eagleton, T. (1990) *The Ideology of the Aesthetic*, Oxford: Blackwell.

Höpfl, H. (2000a) ‘The suffering mother and the miserable son, organising women and organising women’s writing’, *Gender, Work and Organization*, 7, 2: 98–106.

Höpfl, H. (2000b) ‘On being moved’*,Studies in Cultures, Organisations and Societies*, 6, 1: 15–25.

Höpfl, H. (2002) ‘Corporate strategy and the quest for the primal mother’, *Human Resource Development International*, January, 11–22.

Höpfl, H. (2003) ‘The body of the text and the ordinary narratives of organisation’, in B. Czarniawska and P. Gagliardi (eds) *Narratives We Organise By*, Amsterdam: John Benjamins.

Irigaray, L. (1985) *Speculum of the Other Woman*, (trans.) G. Gill, Ithaca, NY: Cornell University Press.

Kristeva, J. (1984) *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*, (trans.) T.S. Gora, A. Jardine and L. Roudiez, Oxford: Basil Blackwell.

Kristeva, J. (1987) *Tales of Love*, (trans.) L. Roudiez, New York: Columbia University Press. Lacoue-Labarthe (1989) *Typography*, Stanford, CA: Stanford University Press.

Moi, T. (ed.) (1986) *The Kristeva Reader*, Oxford: Blackwell.

Whitmont, E.C. (1983) *Return of the Goddess*, London: Routledge and Kegan Paul.

Whitmont, E.C. (1991) *The Symbolic Quest, Basic Concepts of Analytical Psychology*, Princeton, NJ: Princeton University Press.

**فصل 11:**

**ساختارشکنی انسان در توسعه منابع انسانی**

کریستینا هیوز[[203]](#footnote-203)

مقدمه

به عنوان دانشجوی کارشناسی در اوایل دهه 1980 از من خواسته شد تصور کنم که خدا زن است. با توجه به دانش فمینیستی معاصر از تقدم زبانی امر مذکر، ممکن است این ایده نسبتا موقتی به نظر برسد. زمانی اسامی مانند رئیس و پلیس به عنوان اشکال قابل قبول دستوری بی­طرفی جنسیتی ارائه می­شدند. باب شده است که حرف مذکر را در مورد پسوندهای «مرد» به کار ببریم. با این حال، برای یک زن طبقه کارگر که چند ماه به عنوان منشی کار کرده بود و بعد توانسته بود با تحصیل پاره وقت در دانشگاه به جایگاهی برسد، تصور خدا به عنوان زن وسوسه­انگیز بود. این لحظه­ای بود که مزیرو[[204]](#footnote-204) (1978) از آن به عنوان دگرگونی چشم­انداز یاد می­کند. دانستن اینکه خدا ممکن است زن باشد، صرفا به دانش فمینیستی در حال رشد من اضافه نکرد. این به تغییر روشی که من دنیا را از طریق آن تجربه کردم کمک کرد.

این تجربه و علاقه مستمر من به کشف روش‌های جدید تفکر و مشاهده، مرا به دغدغه‌های نگارش این فصل می‌رساند. می‌توان تصور کرد که به‌عنوان یک فمینیست، خوشحال می‌شوم که نام رشته تحصیلی که با یادگیری، توسعه فردی و سازمانی مرتبط است، همراه با بی‌طرفی جنسیتی در قالب اصطلاح «توسعه منابع انسانی» پیکربندی شده باشد. این حتی می­تواند به عنوان یک پیروزی فمینیستی تلقی شود. اصطلاح «انسان» به داور بی­طرف جنسیتی برای زن و مرد تبدیل شده و جایگزین آن چیزی شده است که اکنون می­دانیم اصطلاح جنسیتی برای آن، مرد است. مطمئنا می­توان ادعا کرد که نام­گذاری یک حوزه دانش تحت عنوان «توسعه منابع انسانی» بر اصطلاحات قبلی مانند برنامه­ریزی نیروی انسانی ارجحیت دارد. همچنین بایستی اشاره کرد که برخلاف اصطلاحاتی مانند «بشر[[205]](#footnote-205)»، استفاده از «انسان[[206]](#footnote-206)»، در عباراتی مانند «نوع انسان» یا «نژاد انسان»، ما را از نظر زبانی به سوی جهانی برابری‌خواه می‌برد. با این حال، به جای اینکه بگوییم استفاده از «انسان» در توسعه منابع انسانی در راستای منافع زنانه و مردانه است، پیشنهاد می­کنم که همچنان موضع مردانه داشته باشد. در واقع، هدف من در این فصل این است که نشان دهم چگونه مرد همچنان در کمین بی‌طرفی جنسیتی ظاهری اصطلاحاتی مانند «انسان» است.

برای رسیدن به هدفم، از نظریه‌پردازی فمینیستی معاصر استفاده می­کنم که به پیوندهای زبان با هویت و قدرت مربوط می‌شود. از دوران دانشجویی من در دهه 1980، علاقه فمینیستی به زبان فراتر از توجه به جنسیت مذکر غالب در اسم­های رایج بوده است. این نشان می­دهد که در جامعه ارتباط گسترده بین اصطلاحات مردانه و غنی­ترین یا ممتازترین ایده­ها وجود دارد. همچنین با نشان دادن این موضوع که زبان در واقع دیدگاه ما را نسبت به جهان و مهم­تر از آن، دیدگاه ما را نسبت به خودمان شکل می­دهد این فرض رایج را زیر سوال می برد که زبان به سادگی دنیایی را توصیف می کند که از قبل شکل گرفته است. به عنوان مثال، تحلیل پساساختارگرایانه فمینیستی نشان می‌دهد که چگونه زبان از طریق جفت‌های سازمان‌یافته سلسله مراتبی مردانه به صورت صعودی سازمان‌دهی می‌شود. مثال­های ساده­ای از این مورد می­تواند مرد/زن، فرهنگ/طبیعت، عقل/عاطفه، ذهن/بدن و عمومی/خصوصی باشد. با این وجود، همانطور که پلام­وود (1993) نشان می­دهد این سلسله مراتب به این جفت­های ساده محدود نمی­شود. پلام­وود با استفاده از مفهوم دوگانه­انگاری نشان می­دهد که زبان شامل شبکه­هایی از ارتباطات معنایی قوی و پیوسته است. این بدان معنی است که بایستی چگونگی گسترش معانی، فراتر از یکسری جفت‌های دوتایی ردیابی شوند و توجه شود که ریشه اتصال اصطلاحات به یکدیگر در کجاست. یکی از راه‌های انجام این کار، ردیابی پیوندهای بین اولین شیء نام­گذاری شده در یک جفت دوتایی با اولین شیء نام­گذاری شده در جفت­های دیگر است. به عنوان مثال، مردان به دلیل قدرت استدلال خود مورد توجه قرار می­گیرند، در حالی که عموما زنان بیشتر با احساساتی بودن همراه هستند. به نظر می­رسد دنیای عمومی دنیای طبیعی مردان است، در حالی که قلمرو خصوصی خانواده به عنوان قلمرو طبیعی برای زنان در نظر گرفته می­شود. با توجه به ماهیت سلسله مراتبی این ایده­ها، به طور کلی بهتر است از روی عقل عمل کنیم تا اینکه تابع عواطف و احساسات باشیم. همچنین ما پاداش‌های مادی بسیار بیشتری دریافت می‌کنیم و برای کاری که در حوزه عمومی زندگی انجام می‌دهیم، نسبت به کار بدون مزد خانه، جایگاه بیشتری دریافت می‌کنیم. اینگونه به جایگاه عمومی احترام می­گذاریم و همچنین به عنوان استاندارد هنجاری، روش‌های مردانه بودن در جهان را می­پذیریم.

زمانی که به معنای «انسان» بودن می‌پردازیم، این نکته بسیار مهم است. شبکه­های معنایی که با انسانیت مرتبط هستند کدامند؟ تحلیل پلام وود (1993) از دوگانه­انگاری نشان می‌دهد که چگونه «مفاهیم انسانیت، عقلانیت و مردانگی بخش‌های قوی و پیوسته این شبکه را تشکیل می‌دهند». همانطور که هکمن[[207]](#footnote-207) (1999) اشاره می­کند، پیامد این امر این است که ترکیب عقلانیت، انسانیت و مردانگی «نوع ایده­آلی را تشکیل می­دهند که هسته مرکزی نظریه اجتماعی و سیاسی مدرن را ایجاد می­کنند». همانطور که در ادامه بررسی خواهد شد، حوزه توسعه منابع انسانی نیز از این قاعده مستثنی نیست. تئوری­ها و عملکردهای اصلی توسعه منابع انسانی مبتنی بر شخصیت انسان­گرا است که به موضوع مردانه، خودگردان، خودمختار و انتخاب­کننده امتیاز می­دهد. این فصل با طرح این مفهوم از شخص در گفتمان‌های انسان­گرا شروع می‌شود و سپس به جزئیات تفکرات روشنگری و دکارتی چنین ایده‌هایی پرداخته می­شود. این مورد با یک تحلیل پساساختارگرایی مقایسه می­شود. پساساختارگرایی نشان می‌دهد که چگونه برخی از موقعیت‌های موضوعی، مانند «من» خودهدایت‌گر[[208]](#footnote-208)، موضوع انتخابی انسان‌گرایی، تنها برای برخی از اعضای جامعه کاملا معنادار است. مشکل زنان که در واقع اکثریت کارمندان و دانشجویان حوزه منابع انسانی را تشکیل می­دهند، این است که ساخت این موقعیت­های موضوعی مردانه چندان در دسترس آنها نیست. ما ممکن است تلاش کنیم به روش‌هایی که در متون کلاسیک توسعه منابع انسانی گفته شده است عمل کنیم، اما این موجب نادیده گرفته شدن روش‌های ارزشمندی می شود که برای کنش و سازمان‌دهی وجود دارند و به رسمیت شناخته نمی‌شوند. در اینجاست که این سوال مطرح می­شود که چه گزینه‌های عملی و سیاسی در دسترس وجود دارد تا بتوانند این دوگانگی­ها را حل کنند؟ در قسمت پایانی این فصل به این سوال می­پردازیم.

مردانگی در توسعه منابع انسانی: تفکر دکارتی

همانطور که گفته شد شبکه معنایی پیوسته­ای وجود دارد که اصطلاح انسانیت را با مردانگی و عقلانیت مرتبط می­کند. یکی از اهداف در این قسمت، طرح کلی تحقیق است که به دنبال توضیح چگونگی به وجود آمدن این وضعیت است. ابتدا می­خواهیم این موضوع را بررسی کنیم که چگونه ایده‌های خاص در مورد عقلانیت در حوزه توسعه منابع انسانی معنا می­شوند. گاریک[[209]](#footnote-209) (1998) اظهار می­کند که گفتمان‌های توسعه منابع انسانی «شدیدا با اقتصاد بازار مرتبط هستند». این مورد شاید به بهترین وجه در عبارت «کارکنان بهترین مزیت اقتصادی هستند» خلاصه شود. بنابراین، هدف اصلی توسعه منابع انسانی این است که اطمینان حاصل شود که قابلیت‌های تولیدی کارکنان افزایش و توسعه می‌یابد. البته این امر از طریق تشویق به یادگیری و آموزش کارکنان، توسعه و یادگیری سازمانی و پیوند دادن استراتژی‌های سازمانی به سیاست‌ها و شیوه‌های توسعه منابع انسانی به دست می‌آید. این بدان معنی است که توسعه سرمایه انسانی که هدف اصلی در این امر است، نقش اصلی یک متخصص توسعه منابع انسانی را مشخص می­کند.

نظریه سرمایه انسانی معمولا اینطور توجیه می­شود که سرمایه­گذاری برای آموزش و پرورش افراد منجر به افزایش بهره­وری یا افزایش بازده اقتصادی شود. این رابطه از طریق بازده اقتصاد ملی به آموزش بر حسب تولید ناخالص داخلی یا تأثیر آموزش بر سود شرکت اندازه‌گیری می‌شود. نکته مهم بحث در این مورد، یک مفهوم بسیار خاص از فرد در قلب نظریه­های سرمایه انسانی است. فرد به ‌عنوان «کمال مطلوبیت[[210]](#footnote-210)» تلقی می‌شود و همانطور که اصطلاحات نشان می‌دهد، انتخاب عقلانی به معنای عمل کردن به نفع شخصی خود است. این نظریه انتخاب عقلانی به این صورت تعریف می‌شود: «همه کنش‌ها اساسا ماهیت «عقلانی» دارند و افراد هزینه‌ها و منافع احتمالی هر اقدامی را قبل از تصمیم‌گیری برای انجام آن محاسبه می‌کنند». بنابراین در تئوری انتخاب منطقی، انگیزه اولیه فرد از پاداش­ها و هزینه­های اعمال خود و سود احتمالی که می­تواند به دست آورد ایجاد می­شود. چنین توضیحاتی این ایده را (که در جامعه غالب است) مطرح می­کند که یک فرد عاقل به شیوه­ای بی طرفانه و عینی عمل می­کند. در اینجا جایی برای عواطف و احساسات نیست، مگر برای تحلیل متفاوتی از «واقعیت­ها». زمانی که انتخابی باید صورت گیرد، فرد به سادگی فهرستی از گزینه­ها و مزایا و معایب مرتبط با آنها را تهیه می­کند و با خونسردی و آرامش، انتخاب «درست» را انجام می­دهد.

از منظر حوزه توسعه منابع انسانی، چنین نظریه‌ای اینگونه بیان می­شود که افراد منطقی برای آموزش و پرورش خود سرمایه‌گذاری خواهند کرد و از فرصت‌های توسعه که سازمان در اختیارشان قرار می­دهد، استفاده خواهند کرد. زمانی که کارکنان امتناع می‌کنند یا نمی‌توانند از چنین فرصت‌هایی استفاده کنند، می­توانیم دلایل «عقلانی» دیگری برای رفتار آنها پیدا کنیم. برای مثال، نظریه‌های سرمایه انسانی نیز از این توضیحات برای تبیین سطوح سرمایه‌گذاری زنان در آموزش و پرورش استفاده می‌کنند. از آنجایی که زنان جوان می­دانند که در بزرگسالی مراقب اصلی خانواده خود خواهند بود، انتخاب­های منطقی آنان این است که در آموزش و پرورش اولیه سرمایه­گذاری نکنند. مشارکت زیاد زنان در کار دستمزدی و سرمایه‌گذاری بیشتر آنها در آموزش، تبیین‌های «انتخاب» جایگزین را ایجاد کرد. به عنوان مثال، در رابطه با نسبت بالای زنان در مشاغل پاره وقت با دستمزد، طبق استدلال نظریه­پردازان سرمایه انسانی، زنان شغلی را انتخاب می­کنند که به انرژی و زمان کمتری نیاز دارد، زیرا این کار زمان بیشتری را که باید برای کار خانگی صرف کنند، جبران می­کند. چنین دیدگاهی تاییدی بر این ایده است که زنان به شغل خود متعهد نیستند یا علاقه­ای به پیشبرد آینده شغلی خود از طریق آموزش و فرصت­های یادگیری ندارند. بنابراین، چنین نظریه‌ای بر این عقیده صحه می‌گذارد که زنان زندگی خانوادگی و خانگی را مقدم بر اشتغال می‌دانند. لذا این باور غیرقابل انکار است که مراقبت از خانواده، شغل اصلی زنان است.

بنابراین در نظریه‌پردازی انسان­گرا ارتباطی قوی بین روش‌های انتخاب افراد و مفروضات ما در مورد آنها به عنوان مردم برقرار است. به نظر می­رسد که سنجیدن عقلانی گزینه­ها و انتخاب آگاهانه مشخص می­کند که فرد، منسجم، منظم، منطقی و در واقع عاقل است. بنابراین در بازارهای کار منعطف و رقابتی امروزی و با این مفهوم اقتصادی عقلانیت، کاملا منطقی است که با ارزیابی مهارت­ها و دانش مورد نیاز محیط­های کاری، بررسی گزینه­های موجود و سرمایه­گذاری مناسب برای آموزش و یادگیری زمینه­های لازم، قابلیت استخدام خود را افزایش دهیم. لذا انتخاب نکردن به این روش به معنای ناقص بودن است. آن دسته از کارکنانی که از این فرصت­ها استفاده نمی­کنند، عمدتا زنان و مردان طبقه کارگر، افراد مسن و کارکنان پاره وقت و نادان هستند زیرا عدم اقدام مناسب به نفع شخصی آنان نیست. آنها مطمئنا افرادی با «کمال مطلوبیت» که در تئوری انتخاب عقلانی[[211]](#footnote-211) به آن اشاره می­شود، نیستند.

یکی از محورهای اصلی در رشته­های نظری حوزه توسعه منابع انسانی، ایده فرد به‌عنوان یک عامل آزاد است که آگاهانه قادر به انتخاب است. اما چرا این به عنوان یک تصور خاص مردانه از فرد درک می­شود؟ لوید[[212]](#footnote-212) (1996) از طریق کاوش در مفهوم‌سازی عقلانیت از زمان ارسطو تا امروز، گزارشی تاریخی در پاسخ به این سوال ارائه می‌کند. لوید با این سوال شروع می­کند که «چه چیزی بشریت را از قلمرو حیوانات جدا می­کند؟». او اشاره می­کند که عقلانیت به عنوان نشانه تمایز تلقی می­شود. با توجه به اینکه برخورداری از عقلانیت یک ویژگی منحصر به فرد انسانی بود، منطقا می­توان نتیجه گرفت که حداقل در ابتدا زنان به‌عنوان هم‌نوع انسان‌ها نمی‌توانستند عقل را کنار بگذارند. با این وجود، تا قرن هفدهم، عقل زن نسبت به مردان پایین‌تر تلقی می‌شد، زیرا او احساسی‌تر و تکانشی‌تر رفتار می­کرد. با توسعه مفهوم‌سازی‌های دکارتی از عقلانیت در قرن هفدهم بود که زن به ‌طور کامل کنار گذاشته شد. دکارت مفهومی از عقلانیت را توسعه داد که مبتنی بر روشی منظم بود. او با این کار ذهن را از بدن و عقل را از احساس جدا کرد. این صورت‌بندی عقلانیت به‌عنوان یک عمل ذهنی و متمایز از احساس، امکان‌های قطبی شدن بین این دو حوزه را آشکار می‌کند. در نتیجه این فرضیه را تقویت کرد که اختیار و استقلال با امر مردانه و عاطفه و احساس با امر زنانه مرتبط است. در این رابطه، لوید می­گوید:

«جست‌وجوی «واضح و متمایز» جداسازی احساس، حس و تخیل، اکنون قطب­بندی­های تضادهای قبلی را ممکن می­سازد - عقل در مقابل احساسات؛ عقل در مقابل تخیل؛ ذهن در مقابل ماده ... این ادعا که زنان به نحوی از عقلانیت بی­بهره هستند، اینکه آنها تکانشی­تر، احساساتی­تر از مردان هستند، به هیچ وجه نوآوری قرن هفدهمی نیست. اما این تقابل­ها قبلا تضادهای درونی عقلانیت بودند. آنچه که باید تحت سلطه عقل باشد، قبلا به این شدت روشنفکرانه ترسیم نشده بود. اینکه تنزل درجه حسی و تمایز ذهن-ماده موجب ایجاد دوقطبی­سازی­ها شود، ایده دکارتی بود که قبلا وجود نداشت».

توجه به این نکته حائز اهمیت است که بسیاری از پاسخ­های فمینیستی، مفهوم آگاهی عقلانی[[213]](#footnote-213) را که جوهر موضوع انسان­گرا را تشکیل می­دهد، رد نمی­کند. در واقع واکردین (1990) و لوید (1996) نشان می‌دهند که چگونه می‌توانیم توسعه کنش‌گری فمینیستی را به عنوان پاسخی به قطبی‌سازی که زنان و مردان را به ‌عنوان افراد اساسا متفاوت معرفی می‌کند و از طریق متونی مانند «زنان ونوسی، مردان مریخی» رایج شده­اند، درک کنیم. یکی از پیامدهای مخالفت افراطی ایجاد شده توسط تفکر دکارتی این بود که زنان از اشکال آموزشی که برادرانشان از آن برخوردار بودند کنار گذاشته شدند. زنان در هنرهای خانگی آموزش دیده بودند در حالی که برادرانشان از موضوعاتی مانند علوم، ریاضیات و زبان خارجه لذت می­بردند. این تقسیم­بندی در منطق آموزشی مبتنی بر این ایده بود که زنان ذاتا دمدمی و فراری هستند. تصور می­شد که آنها نه تنها بدن ضعیف­تری دارند بلکه ذهن ضعیف­تری نیز دارند. تحصیل برای زنان بسیار سنگین تلقی می­شد و به جنون یا بدتر از آن منجر می­شد. پاسخ‌های فمینیستی، چنین تبیین‌های طبیعت‌گرایانه ای را رد می‌کردند و از موضع ساخت‌گرایی اجتماعی استدلال می‌کردند که اگر زنان بی‌اهمیت و ضعیف هستند، به این دلیل است که آنها از رویه­های آموزشی که آنها را در زمینه عقلی تربیت می­کند، کنار گذاشته شده‌اند. بنابراین فمینیست­ها برای برابری دسترسی به آموزش و پرورش تلاش کردند. به این ترتیب کنشگری فمینیستی به دنبال این بود که زنان را در همان محدوده عقلانیتی قرار دهد که برادرانشان به آن دسترسی داشتند. بنابراین واضح است که این موضوع این ایده را که اندیشه دکارتی برای مفهوم مردانه عقلانیت ارزش قائل است، خنثی نمی­کند. در واقع می­توان گفت که آن را بیشتر به عنوان یک هنجار و نقطه مطلوب به رسمیت می­شناسد.

**میل به «انسان» بودن: دیدگاه‌های پساساختاری**

روش مشارکت یک کارمند در آموزش و پرورش در محل کار مبتنی بر ایده خاصی از انسان بودن است.چنین فردی مستقل عمل می­کند زیرا او از هر گونه محدودیتی که توسط تاثیرات ساختاری اجتماعی مانند جنسیت، قومیت، طبقه، سن یا توانایی تحمیل می­شود، آزاد است. انگیزه اصلی این اشخاص، نفع شخصی آنهاست و چنین افرادی مواقع تصمیم­گیری می­توانند خود را از احساسات خود جدا کنند تا گزینه­های بالقوه را برای انتخاب «درست» بررسی کنند. از آنجایی که این یک دیدگاه هنجاری است، عدم اقدام به این روش دلالت بر این دارد که فرد در برخی موارد مقصر است. آنچه در این قسمت ارائه می­شود، یک روش جایگزین برای تفکر در مورد شخصیت است. به طور خاص از دیدگاه‌های پساساختاری استفاده می­شود که در آن انتخاب به عنوان جنبه‌ای از ذهنیت مورد بررسی قرار می‌گیرد. در اینجا تفکر و عمل نشات گرفته از «عقلانیت» ممکن است با میل خودآگاه و ناخودآگاه کاملا تغییر کند.

از منظر پساساختارگرایانه، تمایل داشتن از طریق گفتمان­هایی شکل می­گیرد که در آن فرد موضوع و تابع آن است. همانطور که گفته شد، یکی از گفتمان­های اصلی توسعه منابع انسانی، بحث داشتن نوع خاصی از عقلانیت است. بنابراین ممکن است تمایل کسی با دیگری متفاوت باشد. از دیدگاه پساساختارگرایی، همه موقعیت‌ها به یک اندازه در دسترس نیستند. افراد به موقعیت­های گفتمانی خاص دسترسی متفاوتی دارند. بنابراین گفتمان‌ها دارای مفاهیم جنسی، نژادی، طبقه‌ای، سنی و توانایی‌های متفاوتی هستند و ما فقط می‌توانیم «ابزارهایی را که در آن نهفته‌اند انتخاب کنیم».به عنوان مثال، موقعیت دیدگاه انسان­گرا، یعنی تجربه کردن خود به همان اندازه «مستمر، یکپارچه، عقلانی و منسجم»، عمدتا برای مردان طبقه متوسط سفیدپوست در دسترس است. این بدان معناست که مردان طبقه متوسط، برای مثال تبدیل شدن به یک کارمند شرکتی «مناسب» را از نظر اعمال عقلانیت ابزاری، عینیت و کنترل، بسیار دست یافتنی­تر می­بینند. برای زنان، دستیابی به چنین موقعیتی هم ضعیف و هم مبهم است.

یک نمونه دیگر در طی یک مصاحبه تحقیقاتی مشاهده شد. سیان، فرد پاسخگو در مصاحبه، از مشکلاتی که گاهی اوقات در حفظ آرامش در جلسات داشت سخن گفت. او موردی را توصیف کرد که در آن «به کلی آرامش را از دست داده است». سیان همچنین شرم ناشی از رفتار خود را توصیف کرد. او گفت:

**«**من متوجه تقلب شما شدم. این برای من فاش شد. من این مورد را نوعی عقده می­دانم. پس شما کلاهبردار هستید و من واقعا نباید اینجا باشم».

گفته سیان مبنی بر اینکه به این فضای سازمانی تعلق ندارد و احساسی که بابت کلاهبرداری انجام شده دارد را می­توان در قالب عدم دستیابی به عقلانیت عینی مورد نیاز اعضای سازمان درک کرد. او به عنوان یک فرد احساسی خشمگین شده بود. با این حال، قبل از اینکه فرض کنیم این مشکل صرفا برای یک زن ایجاد شده است، باید به نظرات کرفوت[[214]](#footnote-214) (1999) در رابطه با دستیابی به مردانگی مناسب اشاره کنیم.او عنوان می‌کند که چگونه «مردان که همیشه نگران قضاوت‌های خود و دیگران درباره‌ شایستگی‌شان هستند، باید همیشه برای پنهان کردن یا کم­اهمیت جلوه دادن ترس­ها و ضعف­های شخصی خود تلاش کنند تا صلاحیت آنها زیر سوال نرود». بنابراین مدیران مرد نیز باید اطمینان حاصل کنند که کاملا در چارچوب پارامترهای مناسب مردانگی عمل می­کنند.با این حال زنانی که دارای پست­های مدیریتی هستند، در موقعیت خاصی قرار دارند.آنها مرز چالش­زایی را بین اینکه بیش از حد مردانه یا بیش از حد زنانه دیده شوند، می گذرانند. به عنوان مثال، ابراز خشم، غیرزنانه تلقی می­شود و در واقع به هیچ وجه ابراز احساسات محسوب نمی­شود. از سوی دیگر گریه کردن، رهبران زن را به ‌عنوان زنی ضعیف نشان می‌دهد. بنابراین سیان تنها زنی نیست که در فضاهای سازمانی با دیدن اینکه به مردان سفیدپوست طبقه متوسط امتیاز می­دهند، احساس کلاهبرداری را تجربه می­کند یا او تنها فردی نیست که به طور مداوم انتظارات هنجاری­اش برآورده نمی­شود.

زمانی که با موقعیت­هایی مانند این مواجه می­شوید، یک پاسخ معقول از طرف کارمند با هر جنسیت تلاش برای تطبیق با شیوه­های غالب رفتاری است. سیان تصمیم گرفت کارت کوچکی با خود در جلسات همراه داشته باشد تا به او یادآوری کند که چگونه درست عمل کند. کلمات روی این کارت عبارت بودند از: «خونسردی خود را حفظ کنید». سیان تصمیم گرفت بین اینکه در جلسه آرامش خود را حفظ کند و از خود اشتیاق نشان دهد و اینکه طبق چارچوب­های گفتمان نظارتی عمل کند، انتخاب مناسبی داشته باشد. بر اساس اینکه به دنبال مطلوبیت حداکثری هستیم، می‌توانیم سیان را برای انتخاب «درست» تحسین کنیم. با این حال، یکی از مسائلی که نظریه­پردازی پساساختارگرایانه در رابطه با انتخاب مورد بررسی قرار داده است، ماهیت غیرواقعی آن است. ممکن است فرد احساس استقلال و آزادی در انتخاب کند. اما قدرت گفتمان­های نظارتی چنین انتخابی را هم اجباری و هم دارای ظاهری نادرست می­داند. این مورد را می­توان با انسان­گرایی که در آن تقابلی بین خودمختاری و تسلیم ایجاد می­شود، مقایسه کرد. در انسان­گرایی، فرد یا خودمختار است یا مطیع است. بنابراین فرد یا آزادانه عمل می­کند یا مجبور به انجام کاری است که ترجیح می­دهد انجام ندهد. با این حال پساساختارگرایی اهمیت تمایل را یادآوری می­کند. بدین ترتیب:

«بسته به موقعیت موضوع در درون گفتمان‌های خاص، خط عمل «انتخابی»[[215]](#footnote-215) را تنها کنش ممکن می‌سازد، نه به این دلیل که هیچ خط کنش دیگری وجود ندارد، بلکه به این دلیل که ذهن فرد از طریق قرار گرفتن در آن گفتمان ساخته شده است تا آن خط عمل را بخواهد».

واکردین (1990) توهم انتخاب را در رابطه با دیدگاه­های روانشناختی تربیت کودک «خوب» مورد بحث قرار می­دهد. او به این فکر می‌کند که چگونه گفتمان‌های طبقه متوسط در مورد تربیت کودک، والدین را ترغیب می‌کند تا از تحقیر کودک «شیطان» از طریق تهدیدها و تحریم‌های آشکار خودداری کنند، زیرا این امر به حس رو به رشد کودک از خود مختار بودن آسیب می‌زند. در عوض والدین تشویق می‌شوند تا «انتخابی» از گزینه‌های رفتاری مختلف را به کودک ارائه دهند و در عین حال به کودک یاد دهند که انتخاب‌های «درست» و «نادرست» وجود دارد که می‌توان آنها را انجام داد. اینجاست که ارتباطات قوی بین «انتخاب» و «پیامدها» و عاملیت فرد اهمیت دارد. با گذشت زمان، چنین کودکی که می‌خواهد «خوب» باشد، در نتیجه می‌خواهد «درست» انتخاب کند. می­توان یک مورد مشابه برای کارمند «خوب» ایجاد کرد. تمایل سیان به تناسب در نظم سازمانی و دیده شدن به عنوان یک همکار «خوب»، به این معناست که او باید گفتمان عینیت عقلانی[[216]](#footnote-216) را به عنوان گفتمان خود بپذیرد. به این ترتیب، عاملیت فرد به عنوان عمل همزمان اراده آزاد و تسلیم در برابر دستور نظارتی تلقی می­شود. بنابراین در عمل «انتخاب» با اینکه اراده فردی داریم اما در برابر الزامات گفتمان­های نظارتی تسلیم می­شویم. سیان مایل بود به کارمندی بی‌طرف تبدیل شود که بتواند در طول مصاحبه مناسب رفتار کند و انتخاب او این باشد. چنانچه بخواهد آزادانه رفتار کند، برای آینده شغلی و حس روانشناختی او پیامدهایی دارد.

پساساختارگرایی این پارادوکس ظاهری را به خوبی نشان می‌دهد که مسائل مربوط به تسلط و تسلیم شدن هر دو در یک کنش هستند. باتلر (1995) در این رابطه اشاره می­کند که:

«هر چه یک عمل بیشتر تسلط یابد، تابعیت کامل­تری حاصل می­شود. تسلیم و تسلط همزمان اتفاق می‌افتد و این هم‌زمانی متناقض است و دوسوگرایی در تابعیت را نشان می‌دهد. در جایی که انتظار می­رود که تسلیم شده­ایم، به این معنا که در برابر نظم مسلط تحمیل شده از بیرون تسلیم شده­ایم و کنترل و تسلط را از دست داده­ایم، اما به طور متناقضی این تسلیم با خود تسلط ایجاد شده است ... همزمانی تسلیم به عنوان تسلط و تسلط به عنوان تسلیم، شرط امکان برای خود موضوع است».

این فرآیندها که فرد به آنها تسلیم می­شود، از خودتنظیمی[[217]](#footnote-217) درونی ناشی می­شوند. برای مثال، تمایل به خوب بودن به این معناست که فرد باید بر موقعیت موضوعی کارمند «خوب» تسلط یابد. یکی از راه­های رسیدن به این امر از طریق تکرار است. هر چه بیشتر تمرین یا عملی را تکرار کنیم، تسلط ما بر آن بیشتر می­شود. تسلط که دستاورد خود انسان­گرا[[218]](#footnote-218) است، حاصل تنظیم نهایی اعمال و رفتار ماست. بنابراین یک یادداشت کوچک برای یادآوری به خودمان داشته باشیم که «خونسردی خود را حفظ کن». زمانی که این را به طور منظم تمرین ‌کنیم و در وجود خود نهادینه کنیم، آنگاه به جنبه‌های کلیدی گفتمان‌های انسان­گرا دست یافته­ایم -فردیت، انتخاب، شناخت پیامدهای اعمال، استقلال و مسئولیت‌پذیری.

**امور انتقادی برای متخصصان توسعه منابع انسانی:**

**یک رویکرد ساختارشکن**

بایستی مردانگی[[219]](#footnote-219) که در واژه «انسان[[220]](#footnote-220)» وجود دارد، آشکار شود. ساختارشکنی[[221]](#footnote-221) ابزار مهمی در سیاست­های فمینیسم می­باشد و درک درست از حقایق را تسهیل کرده است. از نظر سیاسی، قدردانی در سلسله مراتب به عنوان توهمی مطرح می­باشد که توسط قدرت تقویت شده است. ممکن است این یک توهم ضروری باشد، اما دلیل منطقی برای اینکه دیگر ساختارهای متصور شده امکان­پذیر نباشند، وجود ندارد. به منظور آشکار کردن ماهیت غیرواقعی سلسله مراتب، ساختارشکنی از طریق بررسی و کشف وجود سلسله مراتب در زبان سازمانی آغاز می­شود. ابتدا رابطه بین مردانگی و عقلانیت نشان داده می­شود که شامل دیدگاهی متعالی از انسان بودن است. رویکردهای ساختارشکن به این معنا نیستند که سلسله مراتب نقض شود، زیرا به سادگی سازمان سلسله مراتبی حفظ می­شود. بلکه به دنبال این هستیم که این سلسله مراتب را برای برابری بیشتر فرم­های متنی از طریق ایجاد اصطلاحات و زبان­های جدید بازتولید کنیم. بدیهی است این امر دشوار است. به این دلیل که باید از اصطلاحات هر گفتمان غالب برای به چالش کشیدن آن گفتمان استفاده کنیم. به هر حال این کار لازم است زیرا باید مشخص شود چقدر از آنچه که گفته شده منطبق بر آنچه که می­تواند باشد، است.

نظریه­پردازان انتقادی به مفهوم سواد انتقادی[[222]](#footnote-222) به عنوان عملی نگاه می­کنند که هدف آن کمک به توسعه روش­های غیرسلسله مراتبی شناختن و بودن است. لفظ انتقادی یک عمل آموزشی است که می­تواند گفتمان­ها و پرکتیس­های توسعه منابع انسانی را مشخص کند. دیویس[[223]](#footnote-223) (1997) نشان داد که رویکرد انتقادی مجموعه­ای از پرکتیس­هایی است که بر تئوری­های پساساختارگرایی زبان و فردیت تاکید می­کند. لذا این رویکرد توسعه مهارت­ها و عادات را تقویت می­کند، اما به دنبال جدا کردن تئوری از عمل نیست. یکی از الزامات رویکرد انتقادی این است که فراتر از محتوای متن برویم، به این معنی که مشخص کنیم که چگونه این محتوا برای شکل دادن به معنا و مقصود عمل می­کند. در نتیجه هدف رویکرد انتقادی ایجاد آگاهی در مورد چگونگی تفکر ما از خود و دیگران می­باشد و بنابراین سلسله مراتب جنسیتی سنتی را به جای دگرگونی، حفظ می­کند. این مورد به ارتباط بین ساختن خود و حقیقت برمی­گردد. برای انجام رویکرد انتقادی لازم است که از طریق توسعه ظرفیت­ها، گفتمان­های غالب و موقعیت­های خاصی را که توسط آنها ساخته شده است مطالعه کنیم. در این راستا دیویس (1997) و همینطور هوگس[[224]](#footnote-224) (2002) پنج امر مهم مورد نیاز را معرفی کرده­اند:

1. درک اشکال غالب اندیشه:

مرکزیت مفاهیم مربوط به توسعه منابع انسانی یک مفهوم از انسان است که ریشه در مردانگی عقلانیت دکارتی دارد. اکنون می­توان با بررسی جنبه­های دیگر از توسعه منابع انسانی، به ماهیت جنسیتی زبان، نظریه­ها، سوالات و نگرانی­های آن پی برد. برای مثال طبق نظر تونلی[[225]](#footnote-225) (1994) تاریخ جنسیتی به بحث درباره نام و تصویر موسسه مدیریت کارکنان انگلستان[[226]](#footnote-226) برمی­گردد. او می­گوید: «این موسسه شش بار نام خود را تغییر داد، از سال 1913 که نام اولیه «موسسه کارکنان رفاه[[227]](#footnote-227)» را انتخاب کرد، تا سال 1946 که نام فعلی خود را تحت عنوان «موسسه مدیریت کارکنان» اعلام کرد. از نظر من رفاه ماهیت زن­طبعی داشت که به دلیل استفاده از عناصری از جمله: عضویت، آگاهی از چشم­انداز استخدام، خواهان اضافه کردن واژه­های جدی­تر در عنوان بود. در سال 1924 این عنوان به کارکنان رفاه صنعتی[[228]](#footnote-228) تغییر کرد، در سال 1931 به موسسه مدیریت کار[[229]](#footnote-229) و در نهایت در سال 1946 به موسسه مدیریت کارکنان و این اولین بار بود که عضویت مردان در موسسه بیش از عضویت زنان بود».

همچنین می­توان فرضیات مربوط به رشته­های کلیدی تئوری توسعه بزرگسالان[[230]](#footnote-230) را در نظر گرفت که در آن تحقیقات عمدتا بر اساس زندگی مردان طبقه متوسط آمریکای شمالی صورت گرفته است. یا می­توان تئوری یادگیری بزرگسالان[[231]](#footnote-231) را در نظر گرفت که در آن یادگیرنده بالغ به عنوان یک عامل مستقل مطرح می­شود.

برای شناخت مبنای مردانگی این مفاهیم، بایستی بر گفتمان­های موجود مسلط شویم. در هیچ شرایطی نمی­توانیم گفتمان­های غالب قدرتمند را نادیده بگیریم. استفاده براه[[232]](#footnote-232) (1999) از ایده مارکسیستی بازخواست در اینجا مفید است زیرا نشان می­دهد که چطور می­توان به لحاظ اجتماعی، فرهنگی، نمادین و ذهنی «موقعیت پیدا کرد»[[233]](#footnote-233) و «تقدیر شد[[234]](#footnote-234)» و در ادامه رابطه اجتماعی و ذهنی را به طور جدی مشخص کرد. چطور ما توسط این گفتمان­ها یا دیگر گفتمان­ها موقعیت یافته­ایم یا تقدیر شده­ایم. برای پاسخ به این سوال لازم است بدانیم گفتمان­های غالب چگونه با ما عمل می­کنند و چرا ما به آنها متعهد می­شویم یا آنها را رد می­کنیم. این کمک می­کند درک کنیم چرا با اشکال خاصی از استدلال متقاعد می­شویم.

1. فراتر رفتن از اشکال غالب اندیشه برای پذیرش راه­های چندگانه شناخت:

امر مهم بعدی رفتن به فراتر از تفکر خطی و عقلانی و پرداختن به شیوه­های مختلف و متضاد شناختن   
می­باشد. این به ما کمک می­کند تا قدرت گفتمان غالب را تضعیف کنیم. همچنین حقیقت روش­های مختلف شناختن را برای ما روشن­تر می­کند. ما از چه روش­های جایگزین یا چندگانه می­توانیم تشخیص دهیم که چه کسی مایل به تعلیم و تربیت نیست؟ آیا ما می­توانیم متوجه شویم که آنها کندذهن[[235]](#footnote-235) هستند و یا تبعیدی[[236]](#footnote-236) یا کوچ­گر[[237]](#footnote-237)؟

1. نحوه خواندن، صحبت کردن و نوشتن خود در گفتمان­های مختلف:

امر مهم سوم این است که خواندن، صحبت کردن و نوشتن خود را در گفتمان­ها و محتواهای مختلف بررسی کنیم. ما چه زبان­های جایگزین یا فرم­های متنی را برای بیان تجربیات خودمان به کار می­بریم؟ برای مثال چگونه می­توانیم از شعر، آهنگ، افسانه و ادبیات برای فهم و تنظیم مجدد توسعه منابع انسانی استفاده کنیم؟ وقتی این کار را انجام می­دهیم، چطور مفهوم­سازی ما از جهان تغییر می­کند؟

1. مشارکت در نقد اخلاقی و فلسفی:

چهارمین امر مهم مشارکت در نقد اخلاقی و فلسفی می­باشد. این بدان معناست که به طور کامل درک شود که چگونه حقیقت در نقاط مختلف زمان و در گفتمان­های مختلف ساخته می­شود. گی[[238]](#footnote-238) (1996) دو اصل ارائه می­کند که باید مبنای گفتمان انسانی اخلاقی باشد. این دو اصل عبارتند از: ما باید اطمینان داشته باشیم هر مفهومی که انتخاب می­­کنیم به دیگران آسیب نمی­زند و یک تعهد اخلاقی داشته باشیم که برای هر تئوری ضمنی که صریحا بیان می­کنیم، دلیل داشته باشیم که این تئوری نسبت به دیگری مزیت دارد. یک مثال در این مورد زمینه فرصت­های برابر است. بسیاری از فمینیست­ها تعهد عظیمی نسبت به برابری داشته و با انواع سیاست­گذاران و رهبران سازمانی برای تحقق چشم­اندازهای خود صحبت کرده­اند. در اینجا تمرکز قابل توجه برای یافتن سیاست­هایی است که «سقف شیشه­ای[[239]](#footnote-239)» را حذف خواهند کرد. این مورد بیشتر برای زنان طبقه متوسط مفید است که در زمینه­های حرفه­ای و مدیریتی کار می­کنند. همان طور که شاو[[240]](#footnote-240) (1995) می­گوید: «خیلی از فرصت­های برابر کاری مربوط به اکثریت زنانی است که در رده­های مدیریتی قرار ندارند. استراتژی­های فردگرا برای افراد بلندپرواز ممکن است موثر باشد، اما آنها شرایط کاری اکثریت را درک نمی­کنند. گرچه اگر آنها آن شرایط را درک می­کردند، شانس خوبی برای ایجاد برابری بود، اما این مورد به تنهایی تعهد به برابری را ایجاد نمی­کند.»

ما زمانی که با رهبران کسب­وکار ملاقات داریم، در مورد چه جنبه­ای از برابری صحبت می­کنیم؟ رهبران کسب­وکار در مورد چه جنبه­ای از برابری صحبت می­کنند؟ چه کسی از این دیدگاه سود می­برد؟ آیا این مورد برای همگان روشن است؟

1. درک محدودیت­های بالقوه نقد و تحول:

پنجمین امر مهم درک محدودیت­های بالقوه نقد و تحول است. این مورد آگاهی از خودمان به عنوان موجودات حساس و جایگاه زبان و معنا در تولید احساس را افزایش می­دهد. در این رابطه لانکشر و همکاران[[241]](#footnote-241) (1997) عنوان می­کنند که چگونه متون سرمایه­داری با صحبت از توانمندسازی و کارکنان خودمحور، جنبه­ای از «مکان­های شغلی مخرب[[242]](#footnote-242)» را ترویج می­کنند که در آن سلسله مراتب وجود ندارد و «شرکا[[243]](#footnote-243)» در کار معنادار در محیطی که در آن تعهد و اعتماد متقابل وجود دارد، مشارکت می­کنند. چنین گفتمان­هایی متمرکز بر این موضوع هستند که کارکنان مشابه را محور کنند. در حالی که رویکرد انتقادی در مورد توسعه مهارت­ها و دانشی است که ما را قادر سازد تا حداقل زمان اتفاق افتادن تخریب را تشخیص دهیم، اما جدا کردن خودمان از این امور خیالی امری کاملا امکان­پذیر نیست. با وجود اینکه ما دائما در تلاش برای فراتر رفتن از تصاویر ذهنی هستیم که ما را اسیر کرده­اند، اما نمی­توانیم قدرت اشکال زبان­شناختی و ظرفیت استفاده از آنها را به خوبی درک کنیم.

نتیجه­گیری

در این فصل این ایده به چالش کشیده شد که مفهوم انسان در توسعه منابع انسانی برابری طلبانه و دارای جنسیتی خنثی است. نشان داده شد که حقایق موضوع کاملا برعکس است. نسخه غالب انسان در توسعه منابع انسانی موضع مردانه دارد که بنا به حداکثرسازی مطلوبیت و انتخاب منطقی عمل می­کند. در این فصل طرحی دیگر از این موضوع عنوان شد که از طریق گفتمان و به صورت چندگانه ایجاد می­شود و در ذهن جریان دارد. در این طرح این پیشنهاد مطرح شد که کسانی که به دنبال مکان‌های کاری و شیوه‌های توسعه منابع انسانی برابر هستند، بایستی تفکر انتقادی را در امور وارد کنند. این نکته برای متخصصان توسعه منابع انسانی مهم است چرا که بسیاری از آنها از تئوری­های وظیفه­شناسی فریرین[[244]](#footnote-244) و سیاست برابری­طلبانه تبعیت می­کنند. این مهم می­تواند از طریق توسعه یادگیری و کارگاه‌های آموزشی اجرا شود؛ چرا که از این طریق است که افراد یاد می­گیرند چگونه گفتمان‌های مسلط خواسته‌ها، قضاوت‌ها و دوسوگرایی‌های آنها را شکل می­دهند و همچنین می‌توانند زبان‌های جدید و راه‌های جدید بودن را جستجو کنند. به هر حال این کار ضروری است.

**یادداشت**

1. در این فصل منظور از مرد یا مذکر بودن به لحاظ جنسیتی بود. برخی از نمودهای مردانگی وجود دارد که برای زنان نیز کاملا ممکن است.
2. همانطور که در جای دیگر اشاره شده است[[245]](#footnote-245)، تحلیل انجام شده در این فصل را می­توان در مورد بسیاری از تئوری­های غالب دیگر در حوزه توسعه منابع انسانی به کار بست.
3. قابل ذکر است که موسسه مدیریت پرسنل[[246]](#footnote-246) مستقر در بریتانیا اکنون با موسسه آموزش و توسعه[[247]](#footnote-247) ادغام شده است و تحت عنوان موسسه خبره پرسنل و توسعه[[248]](#footnote-248) نامگذاری شده است.

**منابع**

Benhabib, S. (1992) *Situating the Self: Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*, Cambridge: Polity.

Boyne, R. (1990) *Foucault and Derrida: The Other Side of Reason*, London: Unwin Hyman.

Brah, A. (1999) ‘The scent of memory: strangers, our own, and others’, *Feminist Review*, 61: 4–26.

Braidotti, R. (1994) *Nomadic Subjects*, New York: Columbia University Press. Butler, J. (1995) ‘Contingent foundations: feminism and the question of “postmodernism” ’, in S. Benhabib, J. Butler, D. Cornell and N. Fraser (eds) *Feminist Contentions: A Philosophical Exchange*, New York: Routledge, 35–57.

Davies, B. (1991) ‘The concept of agency: a feminist poststructuralist analysis’, *Social Analysis*, 300: 42–53.

Davies, B. (1997) ‘Constructing and deconstructing masculinities through critical literacy’,  
*Gender and Education*, 9, 1: 9–30.

Davies, B., Dormer, S., Gannon, S., Laws, C., Taguchi, H., McCann, H. and Rocco, S. (2001)  
‘Becoming schoolgirls: the ambivalent project of subjectification’, *Gender and Education*,  
13, 2: 167–82.

Garrick, J. (1998) *Informal Learning in the Workplace: Unmasking Human Resource Development*, London: Routledge.

Gee, J. (1996) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, 2nd edn, London: Taylor & Francis.

Haraway, D. (1991) *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*, London: Free  
Association Books.

Hekman, S. (1999) *The Future of Differences: Truth and Method in Feminist Theory*, Cambridge: Polity.

Hughes, C. (2002) *Key Concepts in Feminist Theory and Research*, London: Sage.

Hughes, C. (2004) ‘Class and other identifications in managerial careers: the case of the lemon dress’, *Gender, Work and Organization*, 11, 5: 526–43.

Kerfoot, D. (1999) ‘The organization of intimacy: managerialism, masculinity and the masculine subject’, in S. Whitehead and R. Moodley (eds) *Transforming Managers: Gendering Change in the Public Sector*, London: UCL Press, 184–99.

Lankshear, C., Gee, J., Knobel M. and Searle C. (1997) *Changing Literacies*, Buckingham: Open University Press.

Laws, C. and Davies, B. (2000) ‘Poststructuralist theory in practice: working with “behaviourally disturbed” children’, *Qualitative Studies in Education*, 13, 3: 205–21.

Lloyd, G. (1996) ‘The man of reason’, in A. Garry and M. Pearsall (eds) *Women, Knowledge and Reality: Explorations in Feminist Philosophy*, New York: Routledge, 151–65.

Mezirow, J. (1978) ‘Toward a theory of practice’, *Adult Education*, 28, 2: 100–10.

Moi, T. (1999) *What is a Woman?*, Oxford: Oxford University Press.

Plumwood, V. (1993) *Feminism and the Mastery of Nature*, London: Routledge.

Scott, J. (2000) ‘Rational choice theory’, in G. Browning, A. Halcli and F. Webster (eds)  
*Understanding Contemporary Society: Theories of the Present*, London: Sage, 126–38.

Shaw, J. (1995) ‘Conclusion – feminization and new forms of exploitations: the changing  
language of equal opportunities’, in J. Shaw and D. Perrons (eds) *Making Gender Work:  
Managing Equal Opportunities*, Buckingham: Open University Press.

Spivak, G. (2001) *Political Discourse: Theories of Colonialism and Postcolonialism* (http://landow.stg.brown.edu/post/poldiscourse/spivak/spivak1.html (accessed 03 March 2001).

Townley, B. (1994) *Reframing Human Resource Management: Power, Ethics and the Subject at Work*, London: Sage.

Walkerdine, V. (1990) *School Girl Fictions*, London: Verso.

Watkins, K. (1991) ‘Many voices: defining human resource development from many  
disciplines’, *Adult Education Quarterly*, 41, 4: 241–55.

Weedon, C. (1997) *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*, 2nd edn, Oxford: Blackwell.

**فصل 12:**

خود در محل کار

تئوری­های افراد، معنای کار و پیامدهای آنها برای توسعه منابع انسانی

ک. پیتر کوچینکه[[249]](#footnote-249)

کارکنان را فراخوانده بودند، در حالی که دیدند انسان­ها آمده­اند.[[250]](#footnote-250)

مشاهده فریش از وضعیت تکان­دهنده کارکنان مهاجر[[251]](#footnote-251) در آلمان غربی در دهه 1960 که به کشوری آمدند که به نیروی کار نیاز داشت اما آنها آماده رویارویی با افراد جامعه نبودند، در اینجا به عنوان نقطه شروع بررسی ساختارهای جایگزین بحث "خود" در رابطه با کار شد. ادعا در ابتدا این است که اکثر تحقیقات و نظریه­پردازی­های توسعه منابع انسانی مبتنی بر دیدگاهی ابزاری و تجاری از افراد است، موضعی که نه تنها از نظر عملی محدود کننده است، بلکه از دیدگاه اخلاقی و فکری نیز به همان اندازه مبهم است. دلیل اینکه توسعه منابع انسانی به عنوان یک زمینه تحقیقاتی و عملی متمرکز بر افراد در سازمان‌ها باید یک پارادایم کارکردگرا را اتخاذ می‌کرد را می‌توان با نزدیکی آن به علوم رفتاری، نیاز به مشروعیت در دانشگاه‌ها و سازمان‌ها و تسلط گفتمان مدیریتی توضیح داد. با این حال، سلب دیدگاه­های جایگزین باعث از دست دادن فرصت برای مطرح کردن حوزه­های نادیده گرفته شده زندگی سازمانی و گسترش درک، نظریه­پردازی و کاربرد عملی شد. همانطور که بارلی و کوندا (1992) عنوان کردند، با توجه به اینکه تأکید مدیریتی در طول 25 سال گذشته از شیوه‌های هماهنگی منطقی به هنجاری تغییر کرده است (مانند «بهره‌وری از طریق افراد» و نه از طریق سیستم‌ها، سیاست‌ها و رویه‌ها)، تحقیقات و نظریه­پردازی­های جدید در مورد افراد در سازمان­ها نیز بینش تازه و درک گسترده­تری را به همراه دارند. سازمان‌ها ممکن است از تجربه سیاست‌های کارکنان مهاجر آلمان درس‌هایی بگیرند: جایی که افراد صرفا به عواملی در فرآیند تولید تقلیل می‌یابند، مشکلات اخلاقی، اجتماعی، شخصی و شغلی ایجاد می­شود.

تمرکز این فصل بر بحث "خود" در کار است. از مفهوم "خود" برای نشان دادن ماهیت و ویژگی­های درونی افراد، آگاهی از هویت و هستی آنها و همچنین علایق آنها استفاده می­شود. بنابراین، تمرکز بر خود، مستلزم بررسی گسترده‌تر و عمیق‌تر، نگاهی به پشت نقاب (معنای لاتین «شخصیت») است و جنبه‌هایی از وجود مانند آگاهی، نفس، روح و قلب را در برمی‌گیرد. نظریه­پردازی "خود" فراتر از ویژگی­هایی است که توسط روانشناسی سازمانی معاصر بررسی شده است و به دنبال درک جنبه­های عمیق­تر از افراد می­باشد.

این فصل در امتداد موضوعات اصلی زیر پیش خواهد رفت: غفلت از خود و رواج دیدگاه کارکردگرا به افراد در روانشناسی، توسعه منابع انسانی و علوم مرتبط مدیریت ؛ نیاز به دید کامل­تری از خود به دلایل عقلی، اخلاقی و عملی؛ مسائل معرفتی مربوط به بررسی موضوع؛ یک تاریخچه مختصر در مورد خود؛ ارائه سه دسته از تئوری­های مربوط به خود؛ نقد و بسط تئوری­های ارائه شده؛ و ارائه مفاهیم برای نظریه­پردازی و عمل توسعه منابع انسانی.

ناپدید شدن "خود" در مطالعات مدیریت

کمبود نظریه‌های مربوط به "خود" در علوم اجتماعی بارها و بارها مشاهده شده است. برای مثال مک گلدریک و همکاران (2002) پیشنهاد کردند که محققان توسعه منابع انسانی به فرد، هویت او که در مشاغل، محیط­های کاری و حرفه­ای ایجاد می­شود و تفاوت­های فردی مبتنی بر جنسیت توجه بیشتری داشته باشند. نورد و فاکس (1999) از «ناپدید شدن فرد در ادبیات روانشناسی و رفتار صنعتی و سازمانی» صحبت کردند. بریف و آلداگ (1981) از «نقش نسبتاً منفعل» فرد که در مدل‌های رفتار کارکنان مشاهده می‌شود، انتقاد کردند و آن را «خود» نامیدند که یکی از موضوعات در حوزه نگرش­های شغلی است که تحقیقات کمی در مورد آن انجام شده است. نورد و فاکس دلیل این بی توجهی به فرد را نتیجه تمرکز بر متغیرهای بیرونی در تبیین رفتار در مدل­ها و نظریه­های فعلی می­دانستند. تحقیقات در سطح فردی در علوم سازمانی در 30 سال گذشته تحت سلطه رویکردهای رفتارگرایانه و شناختی بوده است که ثابت شده است قادر به ارائه چارچوب­های کافی برای درک پدیده­های پیچیده­تر نیستند و بنابراین تعداد زیادی از متغیرهای پنهان مانند تجربیات و امید در نظر گرفته نمی­شوند. تحقیقات موجود در مورد شخصیت بیشتر از اینکه یکپارچه باشند، جزئی هستند. دیدگاه یونگ (1945/1993: 494) از روانشناسی که «در ارتباط با تاریخ تمدن، فلسفه و دین است» محقق نشده است.

**به سوی درک افراد**

با توسعه تحقیقات در علوم رفتاری و تمرکز بر جنبه­های عمیق «بودن[[252]](#footnote-252)»، نیاز به تاکید بیشتر بر روش­های ایدئولوژیک و کیفی وجود دارد که منعکس­کننده آن است که افراد چگونه خود را می­بینند. تمرکز بر طبیعت «خود» ضروری است زیرا می­تواند دیدگاهی جامع و کافی از افراد بدهد و علاوه بر دلایل عملی، توجیه نظری و اخلاقی برای به کارگیری آن فراهم کند. شواهدی وجود دارد که نشان می­دهد افراد به دنبال درک عمیق­تر از «خود» در عصر عدم اطمینان هستند (یعنی علاقه شدید به مسائل معنوی و کار معنادار دارند) و سازمان­های اجتماعی به طور روزافزون با ویژگی­هایی نظیر خلاقیت، احساسات، مشارکت، اعتماد، شهروندی و مالکیت روانی روبه­رو هستند. در تحقیقات تجربی مرسوم، شناختی وجود دارد که مردم هنگام گزارش دادن در کار، حالات درونی خود را بروز نمی­دهند و نگرانی در مورد بودن و ویژگی­های خود در سنت­های علمی شناختی و رفتاری بدست نیامده است که در طول قرن گذشته اغلب پژوهش­های علمی غرب را تشکیل می­دهد. تمرکز بر ویژگی­های عمیق افراد (بیشتر فلسفی و خداشناسی) در هسته آثار نویسندگان امریکایی مثل دیوی[[253]](#footnote-253)، جیمز[[254]](#footnote-254) و رویس[[255]](#footnote-255) بوده است. با وجود تحقیقات تجربی علوم اجتماعی و جدایی بین فلسفه و روانشناسی، ادعا بر وجود خود به عنوان یک نهاد مرکزی، متحد و یکپارچه از بین رفت. در اواخر قرن نوزدهم، روانشناسی به نام ویلهلم ووندت[[256]](#footnote-256) بر این نکته تاکید کرد که رشته مطالعاتی جدید باید تبدیل به «روانشناسی بدون روح[[257]](#footnote-257)» شود، در واقع مطالعات تجربی افراد بر روی پدیده­های قابل مشاهده متمرکز است و حالات درونی نادیده گرفته شده است. روانشناسی انسان­گرایانه (رویکرد سوم بعد از رفتارگرایی و روانکاوی) مفاهیم خودآموزی را مطرح کرد اما این تلاش­ها تحت تاثیر مثبت­گرایی تجربی و رویکردهای رفتاری و شناختی غالب قرار گرفت.

زمانی که هدف درک افراد است، رویکردهای تجربی و رفتاری کافی هستند، اما علی­رغم تلاش­های زیاد در علوم اجتماعی، درک کمتری نسبت به ماهیت افراد بدست آمده است. پس از آن، نفوذ افراد و سازمان­های اجتماعی در مطالعات رفتاری، از جنبه­های رفتار انسانی محدود و تلاش­های جدید برای درک ماهیت افراد که جالب و مثبت به نظر می­رسید آغاز شد. بازگرداندن نقش مرکزی «خود» در عمل سازمانی و تحقیق بر روی افراد و گروه­ها به عنوان هدف اصلی انسان­گرایی بنیادی بیان شده است که برای تغییر مفهومی نقش کارکنان از یک فرد غیرفعال و فرمان­بردار به فرد فعال و مشارکتی اختصاص داده شده است.

علاوه بر موانع ایدئولوژیکی که باعث کنار گذاشته شدن مفهوم خود از روانشناسی معاصر هستند، مشکلات معرفت­شناختی نیز ماهیت خود را در برگرفته­اند. اولا به نظر بولدینگ[[258]](#footnote-258) (1956) منطقی است که محدودیت­های شناختی توانایی ما برای درک «خود» را تحت تاثیر قرار دهند. ثانیا تلاش­ها برای درک خود با مشکلاتی همراه است که همه علوم اجتماعی زمانی که می­خواهند یک بازی را که ما خودمان بازیگران آن هستیم شرح دهند، با آنها روبه­رو هستند. ثالثا زمانی که ما در مورد خود فکر می­کنیم، از فرآیندهای ذهنی آگاه استفاده می­کنیم تا اظهارات در مورد خود را بیان کنیم، با مشکلاتی روبه­رو می­شویم که نه تنها مربوط به جسم می­شوند بلکه مربوط به روح و معاد نیز می­شوند. این مشکلات منحصر به موضوع مورد بررسی نیست و به علوم اجتماعی و انسانی نیز مربوط می­شوند و صرف نظر از اینکه اثبات شده­اند یا خیر، اما نباید مانع آن شوند و تحقیقات با نگرشی دقیق­تر ادامه پیدا کنند.

**توسعه تاریخی تفکر درباره «خود»**

این تاریخچه مربوط به اندیشه­های غربی است که از یونان باستان شروع شده و با تاریخ فکری فلسفی و خداشناسی ادامه پیدا کرد. در تفکر غربی و به ویژه در دوره روشن­فکری، «خود» به عنوان یک ایده فکری و نه اجتماعی تلقی شده است، «خود» در درجه اول در یک فرد قرار دارد و از بیرون داده نمی­شود، «خود» منحصربه­فرد و نه مشترک است و یک فرد را از دیگری متمایز می­کند، قابل شناخت و دست­یافتنی و یک امر دنیوی است. «خود» حداقل به طور بالقوه قابل دستیابی است و توسعه و بلوغ در «خود» شکل می­گیرد.

سقراط «خود» را جاودانه و یک ذات[[259]](#footnote-259) در خودش معرفی کرد. مفهوم «خود» به عنوان یک ذات توسط عارفانی نظیر اکهارت[[260]](#footnote-260)، فیلسوفان ایده­آلیست نظیر دکارت[[261]](#footnote-261) و کانت[[262]](#footnote-262) و متفکرانی نظیر دیوی، رویس و جیمز توسعه داده شده است. مرکزیت مفهوم «خود» به عنوان ذات این است که «خود» مستقل، پیوسته و عینی است و این در ادبیات به عنوان خود-فاعلی[[263]](#footnote-263)، خودم[[264]](#footnote-264)، خود مشاهده­ای[[265]](#footnote-265) و خود تجربه­ای[[266]](#footnote-266) آمده است. «خود» به عنوان یک ذات در تاریخ فکری با «خود» به عنوان مفعول دانش و آگاهی در تضاد است که به طور متناوب به عنوان خود من[[267]](#footnote-267)، خود-مفعولی[[268]](#footnote-268) و خود تجربی اشاره شده است. این جنبه­های مختلف «خود» توسط هارتر[[269]](#footnote-269) (1993) با یک مثال بیان شده است: «برای یک لحظه تصور کنید که به آینه نگاه می­کنید و مشاهدات زیر را می­بینید: من خودم را می­بینم[[270]](#footnote-270)، من، من را می­بینم[[271]](#footnote-271). در این تجربه دنیوی، دو جنبه مجزا از خود وجود دارد. من وجود دارد که ناظر فعال است و من در آینه وجود دارد که مشاهده می­شود. خودم ناظر فعال، داننده و پردازنده اطلاعات است که در آن خود طراح یا سازنده اطلاعات است. «خود» من شناخته شده، مشاهده شده و ساخته شده است.»

نقد دوگانگی بین خود فاعلی و خود مفعولی مبتنی بر مبانی مفهومی و عملی بوده است. استدلال­های ارسطویی ضد وجود کلیاتی مانند نفس یا خود، بر این ایده تمرکز داشت که کلیات را نمی­توان شناخت، مگر از طریق دلایل خاص یا اثبات ایده­های کلی. هیوم[[272]](#footnote-272) «خود» را به عنوان مجموعه­ای از ادراکات مختلف مورد توجه قرار داد. برای دیوی و جیمز خود فاعلی و خود مفعولی به عنوان جنبه­های «خود» آگاه مطرح می­شوند. به عنوان مثال جیمز (1927/1890) چهار جز «خود» را این گونه توصیف می­کند: مادی، اجتماعی، معنوی و نفس ناب؛ سه مورد اول مربوط به خود من و مورد آخر مربوط به خودم می­باشد. دیوی دانش را نه به عنوان خود مفعولی می­بیند و نه خود فاعلی، بلکه آنها را با هم در نظر می­گیرد. خود و جهان یک عالم متحد را تشکیل می­دهند. پس از ووندت[[273]](#footnote-273)، روانشناسی آکادمیک و روانشناسی شخصیت خود فاعلی را به عنوان یک موضوع تحقیق رد کردند و به جای آن بر روی فهرست­بندی ابعاد و اشکال خود مفعولی تمرکز داشتند. روانشناسان انسان­شناسی و هستی شناسی این موضوع را با ایده مرکزی کشف، درک و حرکت به سمت خود واقعی و قابل اعتماد مطرح کردند. نویسندگان هستی­شناس به ویژه کامو[[274]](#footnote-274) و سارتر[[275]](#footnote-275)، در مورد خود دروغین[[276]](#footnote-276) صحبت کردند و بر پیامدهای نداشتن آزادی برای انتخاب یک زندگی درست تاکید کردند.

با این حال، با توجه به نقش غالب تحقیقات رفتارگرا، اکثریت تحقیقات روان­شناختی بر روی خود بازنمایش داده شده[[277]](#footnote-277) و به ویژه اشکال و ابعاد آن تمرکز دارند. در حالی که این سوال که آیا مفهوم «خود» مفید و ضروری است یا خیر در ادبیات شخصیت مکرر آمده است، بحث آن اغلب با اشاره به موانع مفهومی و روش­شناختی تحقیق تجربی راجع به «خود» پایان می­یابد. مطالعات اخیر برای ترکیب خود فاعلی و خود مفعولی در ادبیات روان درمانی پیرامون عرفان، الهیات و فلسفه شرق انجام شده است.

مرور ادبیات نظریات و نقدهای ارائه شده برای بحث «خود» نشان از توافق بر سر سوالات اساسی و بنیادین مربوط به «خود» دارد. این سوالات شامل این موارد هستند: آیا «خود» به عنوان یک واقعیت مطرح است یا یک ساختار؛ آیا «خود» به عنوان ساختار تلقی می­شود یا فرآیند؛ و آیا «خود» واحد دیده می­شود یا چندگانه؟

**طبقه­بندی تئوری­های «خود» و کار**

برای متمرکز شدن بر تئوری­های «خود» و ارتباط آنها با کار، مدل سه بعدی مارتین[[278]](#footnote-278) (1992) را مورد بررسی قرار می­دهیم که تئوری­های فرهنگ سازمانی را توصیف می­کند. این تئوری­ها بر ماهیت یکپارچه، توافقی و منسجم «خود» و سازماندهی «خود» حول یک موضوع یا هدف واحد تاکید می­کنند. در اینجا «خود» به یک پیکان[[279]](#footnote-279) تشبیه شده است. در مقابل استدلال­ها در مورد «خود» از دیدگاه تمایز، مستلزم تاکید بر اولویت­های چندگانه و اغلب متقابلا منحصربه­فرد در مذاکره و معامله بین اهداف و کنترل تناقض­ها و ابهامات است. در اینجا «خود» به یک پارلمان[[280]](#footnote-280) تشبیه می­شود. از دیدگاه تفکیک، «خود» توسط تعدد ترجیحات بدون در نظر گرفتن اولویت­ها با تغییر تعاریف، عدم هماهنگی، غلبه بر ابهام و پیچیدگی از طریق حرکت در میان و خارج از تمرکز، ثبات و وضوح مشخص شده است. در اینجا «خود» به یک کلایدسکپ (زیبابین)[[281]](#footnote-281) تشبیه شده است.

با توجه به مدل مارتین باید اشاره کرد که سه دیدگاه ذهنی و استنتاجی وجود دارند؛ هدف روشن و مشخص کردن مفاهیم جایگزین است و مدل به عنوان یک ابزار ارتباطی عمل می­کند. استفاده از این سه دیدگاه به خودی خود مشکل­ساز است زیرا باعث تفکر دوبخشی می­شوند، بیش از حد ساده شده­اند و معانی چندگانه که تئوری ارائه می­دهد را نادیده می­گیرند. این تفکر بر اطمینان تاکید دارد و امکان اصلاح موضوع و دسته­ها وجود ندارد؛ همچنین اجازه تمرکز کافی بر ماهیت آشکار موضوع یا ماهیت تجربی بحث را نمی­دهد. با وجود این محدودیت­ها، این مدل می­تواند نقطه شروع گفتگو و اندیشه پیرامون یک موضوع نادیده گرفته شده باشد.

**دیدگاه یکپارچه «خود» و کار**

نظریه­های خود و کار که از دیدگاه یکپارچه نوشته شده­اند، بر وحدت، هماهنگی و ثبات فرد و رابطه­اش با کار تاکید دارند. نظریه­های یکپارچه در مفهوم ساده هستند و مفهومی برجسته از هدف یا جهت را توصیف می­کنند و آن ابهام، شک و تردید را از بین می­برند. این دیدگاه از «خود» بر آگاهی، استقلال، اراده آزاد و خودکنترلی تاکید دارد. این «خود» واحد ممکن است نتیجه مبارزه با سختی­ها، اغلب شجاعانه، یا پیشرفت در آگاهی، نتیجه یک بینش یا الهام، اغلب پس از غلبه بر سختی­ها باشد. دیدگاه­های یکپارچه از «خود» اساس توصیف چهره­های افسانه­ای مثل قهرمانان جنگی یا رهبران تجارت را تشکیل می­دهند و اغلب در فرهنگ عامه ایده­آل هستند. ابهام و تردید اغلب به عنوان نتایج ناشی از یک هدف یا حرفه فردی محسوب می­شوند. مفاهیم یکپارچه از خود و کار می­تواند خودارجاعی[[282]](#footnote-282) (دیدگاه افراد نسبت به خود) یا دیگران­نگر[[283]](#footnote-283) (دیدگاه افراد نسبت به ماهیت دیگران) باشد. دیدگاه­های یکپارچه اغلب از نقطه نظر خود تکوینی[[284]](#footnote-284) اصولی و تجویزی هستند و البته شرایط عضویت گروهی را نیز مشخص می­کنند. بنابراین مدیری که به متقاضی شغل گوشزد می­کند که «سخت­کوشی و موفقیت در اینجا اولویت است»، نه تنها خودش را متمرکز بر یک چیز معرفی می­کند، بلکه انتظارات را برای اعضای آینده سازمان تعیین می­کند.

از نظر تاریخی، دیدگاه یکپارچه از «خود» می­تواند به مفهوم حرفه و تدوین اخلاق کاری ارتباط پیدا کند. گلدمن[[285]](#footnote-285) (1988) تاریخچه اندیشه یونان باستان و روم را در مورد پرورش استعدادهای فردی در رشته­های مختلف شرح می­دهد؛ به عقیده کاتولیک تمایل به انجام فعالیت­های خاص به عنوان نعمت­های الهی و وظایف متناسب فردی، آن استعدادها را تکمیل می­کند و آنها را در خدمت بشریت قرار می­دهد. تصورات لوتران[[286]](#footnote-286) و کالوینیست[[287]](#footnote-287) در مورد حرفه بیشتر بر بعد اخلاقی کار تاکید می­کند و به قول وبر[[288]](#footnote-288)، کار این گونه تعریف می­شود: «ارزیابی انجام وظایف به عنوان امور دنیوی بالاترین محتوا را در برمی­گیرد که خود می­تواند داشته باشد». همان طور که گلدمن (1988) عنوان می­کند، «با انجام وظایف دنیوی است که می­توان برای خداوند زندگی قابل قبولی ارائه کرد» و بنابراین این هم توجیه اخلاقی و هم دلیل برای ایده «خود به عنوان کارگر[[289]](#footnote-289)» را فراهم می­کند و طبق نظر سرمایه­داری، فرد از طریق فعالیت­های شغلی­اش تعریف می­شود. در اندیشه آمریکای شمالی، این اخلاق کار توسط مفاهیم برابری حمایت می­شود: «دستیابی به شغل و حرفه به ابتکار عمل و توانایی فرد بستگی دارد-فاجعه­بارترین حالت این است که فردی عدم دستیابی به حرفه مورد نظرش و در پی آن عدم موفقیت را بپذیرد». اسطوره موفقیت دستیابی به ثروت برای همگان از قرن نوزدهم در مطبوعات عمومی منتشر و بیان شد که پرفروش­ترین کتاب­ها نوشته آلگر، بارنوم و کارنگی[[290]](#footnote-290) و بسیاری دیگر را به خود اختصاص داد؛ همان طور که ویلمس[[291]](#footnote-291) (1986) مطرح می­کند، چهار اصل برای «رویای آمریکایی[[292]](#footnote-292)» وجود دارد: اول، فرصت­های مساوی و آزاد برای موفقیت در دسترس همه افراد است، دوم، این ایده که موفقیت برابر ثروت است، سوم، این ایده که فرصت­های نامحدود برای موفقیت وجود دارد، چهارم، افراد خودشان مسئول موقعیت خود در زندگی هستند و افراد شایسته با تلاش خودشان را بالا می­برند.

این باورهای قدرتمند در مورد «خود» و کار به دلایل زیر به عنوان دیدگاه یکپارچه معرفی می­شوند: تمرکز بر یگانگی و وحدت، عدم بحث در مورد اهداف جایگزین یا رقابتی، نبود عدم اطمینان، ابهام و تردید پیرامون مسائل زندگی و کاری و هدف پیش­بینی شده. این دیدگاه در علم به عنوان «منابع انسانی[[293]](#footnote-293)» و در عقاید شرکتی به عنوان «مردم به عنوان مهم­ترین سرمایه[[294]](#footnote-294)» شناخته می­شود. این دیدگاه مدیریت­گرا از افراد، همچنین به تفسیرهای عمومی و رایج روانشناسی انسان­گرای یونان باستان برمی­گردد -جایی که خودشکوفایی به معنای موفقیت شغلی است و می­تواند برای توجیه خودمدیریتی و خودسازی تعبیر شود. با این حال دیدگاه یکپارچه همچنین می­تواند به تفکر مارکسیستی در مورد بیگانگی از کار مربوط باشد که کارگر را به بردگی می­گرفتند و او را به شی­ای برای سبک سرمایه­داری تولید تبدیل می­کردند و با ایجاد یک ارزش متفاوت در فرد و تغییر خصوصیات شخصیتی مجدد او را آزاد می­کردند. در اینجا ماهیت دوگانه دیدگاه آشکار می­شود یعنی بیگانگی هم می­تواند دیگران­نگر باشد (سرمایه­داران کار فردی را جایگزین کار معنادار می­کنند) و هم خودنگر (کارکنان کار بیگانه را از خودشان می­دانند).

**دیدگاه تمایز «خود» و کار**

با توجه به ویژگی­های اصلی دیدگاه یکپارچه که شامل وحدت، اجماع، هماهنگی و سادگی اهداف می­باشند، دیدگاه تمایز چشم­انداز گسترده­تری دارد و در مورد وجود جنبه­های مختلف «خود» و تنظیم اولویت­ها و اهداف به بحث می­پردازد. هسته اصلی «خود» کثرت­گرایی است و این کثرت­گرایی (که با علایق، اهداف زندگی و نقش­های اجتماعی متعدد بیان می­شود) نیاز به مذاکره، توافق و انتخاب دارد. ناسازگاری بین نقش­های مختلف، تعارض در اولویت­ها و ابهام از خود در این دیدگاه وجود دارند اما این تنوع از طریق انتخاب­ها، معاملات، تصمیم­ها و کمال، هدایت و کنترل می­شود. استعاره پارلمانی[[295]](#footnote-295) که توسط مید[[296]](#footnote-296) برای توصیف «خود» ارائه شده است، بر قواعدی برای مدیریت کثرت­گرایی تاکید دارد و با بحث حمایت از یک وجود مشترک، ناسازگار است. تئوری­ها در این دیدگاه، هدف و توانایی اساسی برای هماهنگی و کنترل جنبه­های مختلف خود را دارند، گرچه این امر دشوار به نظر می­رسد.

در این دیدگاه بیشتر تحقیقات توصیفی هستند. پروژه پژوهشی معنای کار[[297]](#footnote-297)، کارکنان بسیاری از کشورها را مورد بررسی قرار داد و تفاوت­های سطح کشورها را در نقش کار در زندگی مردم یافت. ساختار اساسی در مطالعات موو[[298]](#footnote-298)، در پروژه اردیچویلی[[299]](#footnote-299) نیز که در کشورهای کمونیستی انجام شد، استفاده شده است. تعهدات خانوادگی و علایق اوقات فراغت با کار در رقابت بودند و پرداخت کار اهمیت کمتری نسبت به انجام کار رضایت­بخش و جالب و تعامل با همکاران داشت. رویکرد مشابه دیگر مربوط به کار سیولا[[300]](#footnote-300) (2000) است که برای افزایش توجه به تعادل بین حرفه­های کاری و غیرکاری و تعریف مجدد مرکزیت کار انجام شده است.

دو تحقیق و نظریه­پردازی انجام شده می­توانند رویکرد تمایز از درک «خود» و کار را نشان دهند. اولین مورد، مجموعه­ای از مطالعات در قاب روانشناسی توسعه ساختاری پس از پیاژه[[301]](#footnote-301) و کولبرگ[[302]](#footnote-302) است که مفاهیم کار خوب را با مفهوم بزرگ تربیتی زندگی خوب مبتنی بر فلسفه قرارداد اجتماعی جان راولز[[303]](#footnote-303) قرار می­دهد. با استفاده از یک رویکرد مرحله­ای، آرمون[[304]](#footnote-304) (1993) وجود ایده­های متناوب در مورد تعریف و معنای کار خوب را توصیف کرد؛ این توصیف حرکت از یک مرحله به مرحله بعد با گذشت زمان و تغییرات موازی در تعاریف شخصی از کار خوب، عدالت، حقیقت و زیبایی را نشان می­دهد.

آخرین نمونه از تئوری­های تمایز مربوط به یونگ[[305]](#footnote-305) است که در مورد شخصیت در زندگی فرد نوشته شده است. نظریه یونگ اگرچه تحت تاثیر ایده خودجمعی، متعالی و عمیق است، او امکان توسعه را در نیمه دوم زندگی می­داند که بر جنبه­های مختلف واگرایی خود جوان تطبیق داده می­شود که می­تواند شامل نقش­های بیرونی تحمیل شده و حرکت به سمت فردیت واقعی باشد.

با وجود تفاوت در راه­های خاص تطبیق دادن تعدد در«خود» (برای مثال از طریق انتخاب­ها و معاملات، توسعه توسط مراحل ثابت، تطبیق جنبه­های واگرا)، آنچه بین تئوری­های دیدگاه تمایز مشترک می­باشد، وجود چندین جنبه اغلب متناقض از «خود» است. با این حال در این تنوع وحدت نیز وجود دارد، به این ترتیب امکان وجود و استمرار خود پارلمانی[[306]](#footnote-306) فراهم می­شود. در دیدگاه تمایز، خود در نقش­ها، جوامع و فرهنگ­های مختلف شرکت می­کند و قادر است از طریق کار احساسی، محاسبات و مانورهای شناختی، تنش­ها، ناسازگاری­ها و ابهامات را بپذیرد و عمل یا مدیریت کند.

**دیدگاه تفکیک «خود» و کار**

در حالی که دیدگاه تمایز سطح وحدت را (هر چند محدود و باریک) از میان جنبه­های متعدد «خود» در نظر می­گیرد، دیدگاه تفکیک این مورد را حذف می­کند و در عوض بر روی جریان، تعدد معنا، ناپیوستگی، عدم سادگی و پیش­بینی در «خود» تمرکز دارد. این دسته در اندیشه پست مدرنیسم قرار می­گیرد که از برنامه­های مدرنیستی پیشرفت، ثبات و نظم که از طریق روایت­های بزرگ[[307]](#footnote-307) برای پنهان کردن پیچیدگی و روابط قدرت ساخته شده­اند، انتقاد می­کند. مارتین (1992) ایده­های پست مدرن مربوط به درک فرهنگ سازمانی را مورد بررسی قرار داد و جنبه­هایی نظیر معنای مبهم و تغییر داده شده، دیدگاه­ها و آواهای خاموش و ترجیحی، بیان مغایر و عدم قطعیت، تسلط روایت­های بزرگ که از طریق قدرت تایید شده­اند، درد و رنج و خشونت موجود در روند عادی زندگی سازمانی را کشف کرد. با حرکت به سطح فردی، دیتز[[308]](#footnote-308) (1992) از نتیجه خود نظارتی و خود تسلطی سخن گفت زیرا افراد حالت غالب در سازمان­ها و هنگامی که معنا توسط برنامه کاری شرکت­های بزرگ ثبات می­یابد را به عنوان قانون قبول می­کنند. با توجه به «خود»، مفاهیم اصالت، تداوم خود و عاملیت به عنوان داستان و پنهان­کاری تلقی می­شوند که منجر به نقد اساسی «خود» در فلسفه پست مدرنیسم می­شود. رویکرد ضدموضوعیت­گرایانه در حوزه روشن­فکری و سیاسی دهه 1960-1950 «در واکنش به هستی­گرایی سارتری[[309]](#footnote-309) و ظرفیت موجود برای آزادی، خودسازی و عاملیت تاریخی که سارتر[[310]](#footnote-310) به عنوان خود آگاه ایجاد کرد»، ظهور کرد. به خصوص فوکو[[311]](#footnote-311) بر ساختن خود مدرن از طریق نهادهای اجتماعی و ایدئولوژی­ها تاکید داشت. اگر وحدت هستی­شناسی فرد کنار گذاشته شود، خود و آگاهی از خود در معرض فشار نیروهای چندگانه اجتماعی قرار می­گیرد و به دنیایی پر از پیچیدگی، مغایر معنا، تضاد، تناقض و ناهماهنگی وارد می­شود. بنابراین احساس وحدت یا انسجام توسط «خود»، نه به عنوان بیان ماهیت اساسی یا خود واقعی، بلکه به عنوان بخشی از یک متن اجتماعی تلقی می­شود. با توجه به اینکه تئوری­ها در دیدگاه تمایز ظرفیت اساسی برای کنترل و وحدت را دارند، دیدگاه تفکیک این مفهوم را به عنوان داستانی قلمداد می­کند که توسط گفتمان­های غالب و با هدف حفظ نظم و ثبات روابط قدرت ساخته شده است. همان طور که مارتین (1992) می­نویسد: «خود تفکیکی دائما بین هویت­های متنوع و متغیر که توسط موضوعات و وقایع ایجاد می­شوند، در نوسان است. خود توسط تنوعی از هویت­های تودرتو و دارای اشتراک، تاثیرات بیرونی و سطوح آگاهی تفکیک شده است: موضوع ادراک شده که توسط مفاهیم تخیلی از وحدت و انسجام اغفال شده است، در واقعیت به شکلی غیرقابل­تصور تفکیک می­شود که ممکن است به عنوان یک فضای خالی تصور شود که این «فضا» با تجربه فرد از فاعل آگاه ایجاد می­شود».

در علوم مدیریت، رویکردهای پست مدرن برای درک تناقضات، مغایرت­های معنایی و ناهماهنگی­ها در زندگی سازمانی استفاده شده­اند. در سطح فردی، دیدگاه تفکیک برای توصیف تجربه گروه­های فرعی مانند زنان و اقلیت­ها، افراد دارای مزد متوسط و هیئت مدیره­ها و مدیران استفاده شده است. در این دیدگاه هویت فردی و آگاهی از«خود» ثابت نیستند بلکه از فرآیند اثرات متقابل ناشی می­شوند. انتقال از یک اثر تعامل به تعامل دیگر مستلزم انتقال به «خود» دیگر است. بنابراین «خود» یک معمای همیشگی است که با انتقال­ها، تغییرات و ناهماهنگی­های مداوم همراه است. این به زیبایی در شعر پابلو نرودا (1990) «ما بسیاری هستیم» بیان شده است.

از میان مردان بسیاری که من هم از آنها هستم، که ما هم از آنها هستیم،

من نمی­توانم فقط یک مورد را ببینم.

آنها زیر پوشش جامه پنهان شده­اند.

آنها به موقعیت دیگری رفته­اند.

...

در حالی که این من می­نویسد، من دیگر جای دیگری است؛

و زمانی آن من برمی­گردد، که من قبل آن رفته بودم...

من خیلی خوب به درون خودم می­روم و در آنجا،

زمانی که سعی می­کنم مسائلم را توضیح دهم،

من نه از خودم، بلکه از جغرافیای درونم صحبت خواهم کرد.

**چالش­ها و گسترش مدل در حوزه توسعه منابع انسانی**

در قسمت­های قبلی تاریخچه مختصری از ایده­ها و تفکرات موجود در مورد «خود» با اقتباس از یک مدل سه بعدی از ادبیات فرهنگ سازمانی گفته شد. در دیدگاه یکپارچه«خود» ممکن است به عنوان یک تیر محسوب شود: دارای هدف، مطمئن، کاملا آگاه و درکنترل. دیدگاه تمایز با ایجاد نقش­های چندگانه و متناقض در عین حال کارآمد و هماهنگ، پیچیدگی را افزایش می­دهد، همان طور که یک پارلمان می­تواند دارای جناح­های مخالف باشد. دیدگاه تفکیک فرض وحدت خود را نادیده می­گیرد و آن را در واکنش به نیروهای اجتماعی در یک جریان ثابت در نظر می­گیرد. با توجه به توضیح هارتر از تصور «خود» با نگاه کردن به آینه، «خود»یکپارچه ممکن است به عنوان یک تصویر واحد باشد، «خود» متمایز ممکن است به عنوان تصاویر چندگانه باشد و «خود» تفکیکی ممکن است به صورت یک آینه تکه تکه شده باشد. در حالی که هر دیدگاه جنبه­های خاصی از بودن را مورد توجه قرار می­دهد (اول تمرکز و بکارگیری، دوم چندگانگی و سوم ابهام و پیچیدگی)، هر کدام بر اساس فرضیاتی خاص در مورد ماهیت اساسی یا حتی احتمالی خود نظر می­دهند. هر دیدگاه نه تنها یک سند مناسب برای جریان­ها و تئوری­های مختلف تحقیق ارائه می­دهد، بلکه یک ایدئولوژی و یک سیستم فکری در مورد نحوه بررسی «خود» و بودن را فراهم می­کند.

هر دیدگاه نیاز به نقد دارد: در دیدگاه یکپارچه اینکه فرد یک بعدی در نظر گرفته می­شود؛ در دیدگاه تمایز بی­ثبات بودن نقش­های چندگانه و تاثیر آن بر فرد؛ در دیدگاه تفکیک نامفهومی و وجود سوالات عمیق در مورد حقانیت و بکارگیری نظریات پست مدرنیسم. همانند بسیاری از طرح­های طبقه­بندی، یک دیدگاه چندگانه برای درک افراد و ارتباط آنها با کار، مناسب به نظر می­رسد. با این حال از دیدگاه پست مدرنیسم، مدل سه بعدی باید مورد نقد و بررسی قرار گیرد. همانطور که مارتین (1992) اشاره کرد: «چارچوب سه دیدگاه تلاش مدرنیسم برای ایجاد یک فراتئوری را نشان می­دهد. طرح طبقه­بندی سه جانبه آن مبتنی بر یک سلسله دوگانگی­های بدون ساختار است که دیدگاه­ها را در تقابل با یکدیگر قرار می­دهد-همراه با نادیده گرفتن مطالعاتی که مرزها را فرا گرفته است، حذف کردن تحقیقاتی که غیرقابل طبقه­بندی هستند و تصحیح دیدگاه­ها و طبقه­بندی کردن نویسنده­ها». حداقل تحقیق و نظریه­پردازی در این موضوع از هر دیدگاه باید خود انتقادی و خود تاملی باشد.

دوم، بحث ذکر شده در فوق، هویت نویسنده و ویژگی­های هستی­شناختی «خود» مطرح شده در آینه هارتر را مطرح و صرفا تصورات جایگزین از «خود» مفعولی را توصیف می­کند. برای درک عمیق­تر احتمالات   
دیدگاه­های اصول­گرایانه و سازنده­گرایانه «خود» لازم است بحث را از تصویر در آینه به بحث در مورد نحوه ایجاد و درک تصویر تغییر دهیم.

**مفاهیم برای نظریه­پردازی و عمل توسعه منابع انسانی**

زیر سوال بردن تفکر ما در مورد«خود» چه به صورت درون­نگر و چه به صورت دیگران­نگر باید یک فضای مرکزی را در جوامع دانشگاهی و حرفه­ای در برگیرد. رفتار ضعیف و محدود حال حاضر افراد در توسعه منابع انسانی و ادبیات مدیریتی از منظر فلسفه، مذهب و حکمت، ناکافی و از نظر ذهنی غیرقابل دفاع و عام است. وارد کردن فضا و دید بیشتر به موضوع، آشکار کردن دامنه گفتمان­های ممکن و نگاه به موضوع از دیدگاه­های چندگانه باعث پیش بردن حرفه توسعه منابع انسانی و وضعیت تحقیق، دانش و گفتگو می­شود. تحقیقاتی که در مورد هویت، فرد و«خود» انجام شده است، تقریبا همگی در دیدگاه یکپارچه قرار دارند و تعدادی محدود در دیدگاه تمایز انجام شده­اند برای مثال تحقیق اخیر فمینیستی انجام شده در توسعه منابع انسانی. تقریبا هیچ گونه توجهی از سوی محققان به بررسی مسائل مربوط به فرد از دیدگاه تفکیک نشده است و این علی­رغم این واقعیت است که تئوری­های پیچیده و آشفته توسط جامعه­شناسان سازمانی حدود 20 سال است که مورد استفاده قرار می­گیرد. زمان آن است که دیدگاه­های نظری در تحقیقات توسعه منابع انسانی گسترش یابند و طبقه­بندی مارتین می­تواند در این مورد کمک­کننده باشد.

حوزه توسعه منابع انسانی نسبت به سایر علوم اجتماعی و سازمانی برای این کار بهتر به نظر می­رسد، به خصوص در مواردی که حوزه توسعه منابع انسانی خارج از برنامه­های مدیریت منابع انسانی یا مدیریت قرار دارد. از نظر روش­شناختی این بکارگیری نیازمند تمرکز بر رویکردهای پدیدار­شناختی و دیگر رویکردهای ایدئولوژیک و عمیق است تا بتواند بر خودفهمی، زبان و روایت فردی متمرکز شود.

با توجه بیشتر به موضوع و وضوح دامنه روایت­های ممکن، امکان گسترش بررسی­ها در حوزه توسعه منابع انسانی وجود دارد. توصیه­ها، مداخله­ها و مشارکت­ها باعث تقویت این دیدگاه می­شود و تنها تعریف نمی­تواند جنبه­های عمیق­تر و برجسته­تری از بودن در کار را نشان دهد. یک سوال اساسی برای متخصصان توسعه منابع انسانی در مورد ماهیت افرادی است که زندگیشان در کار حرفه­ای تعریف می­شود و متخصصان با انتخاب بین اقداماتی روبه­رو می­شوند که باعث تقلیل «خود» (فردی و دیگرمحور) و مواردی می­شود که «خود» را (فردی و دیگرمحور) در عملیات روزانه تقویت و اکتشاف می­کند و گسترش می­دهد. این موضوع نه تنها به عنوان یک سوال اخلاقی از درستی، بلکه به عنوان یک مسئله کاملا کاربردی باید تلقی شود. عمل حرفه­ای مناسب باید جنبه­های اساسی و احتمالات بودن را در نظر بگیرد و ممکن است بخش وسیعی از تاثیر و مشارکت بالقوه حرفه توسعه منابع انسانی را به وجود آورد.

بنابراین این دیدگاه گسترده از تاثیر ممکن و مسئولیت حرفه­ای توسعه منابع انسانی، امکان کمک به ایجاد محیط­های کاری انسانی، تجدید حیات زندگی دموکراتیک در جامعه و نهادهای اجتماعی آن و ادراک گسترده­تری از اهداف توسعه منابع انسانی مطابق با ایده بیلدونگ[[312]](#footnote-312) (ایده آلمانی از هدف کلی آموزش به عنوان خود فاعلی یا خود توسعه­ای در چارچوب نهادهای اجتماعی مانند سازمان­ها، شرکت­ها، مدارس و دانشگاه­ها -آرمان­هایی که به نظر می­رسد با مفاهیم معاصر سازمان­های یادگیرنده و دانش­محور مرتبط هستند) را فراهم می­کند. «خود»شناسی هرگز کامل نیست و بنابراین نظریه­پردازی و عمل در مورد «خود» در ذهن نیاز به یک نگرش متواضعانه، مراقبت و نگرانی در مورد موضوع و فرآیند کار کردن دارد-نیاز به تعادل اعمال و گفتمان­های مدیریتی در حوزه «خود» ما و بسیاری از سازمان­ها و دیگر نهادهای اجتماعی امروز.

**قدردانی**

این فصل به کلاوس ویتز[[313]](#footnote-313) اختصاص داده شده است: با تشکر از تشویق و تحسین ایشان و بینش عمیقی که دارند.

**منابع**

Aktouf, O. (1992) “Management and theories of organizations in the 1990s: Toward a critical  
radical humanism,” *Academy of Management Review*, 17, 3: 407–31.

Allport, G. (1943/1960) “The ego in contemporary psychology,” in G. Allport (ed.) *Personality and Social Encounter: Selected Essays*, Boston, MA: Bacon, 71–92.

Allport, G. (1955/1968) “Is the concept of self necessary?,” in C. Gordon and K. Gergen (eds) *The Self in Social Interaction*, New York: Wiley, 25–32.

Alvesson, M. and Deetz, S. (1999) “Critical theory and postmodernism: Approaches to  
organizational studies,” in S. Clegg and C. Hardy (eds) *Studying Organizations: Theory and Method*, London: Sage, 185–211.

Ardichvili, A. (2003) “Good work, poor pay: The challenge of constructing positive professional self-identities in economies in transition,” Unpublished manuscript, Champaign, IL: University of Illinois.

Armon, C. (1993) “Developmental conceptions of good work: A longitudinal study,” in  
J. Demick and P. Miller (eds) *Development in the Workplace*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 21–37.

Barley, S. and Kunda, G. (1992) “Design and devotion: Surges of rational and normative  
control in managerial discourse,” *Administrative Science Quarterly*, 37: 363–99.

Boulding, K.E. (1956) “General systems theory–The skeleton of science,” *Management Science*, April, 2, 3: 197–208.

Braude, L. (1983) *Work and Workers: A Sociological Analysis*, Malabar, FL: Krieger.  
Brief, A. and Aldag, R. (1981) “The ‘self’ in work organizations: A conceptual review,”  
*Academy of Management Review*, 6, 1: 75–88.

Burrell, G. and Morgan, G. (1979) *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*, London: Heineman.

Chatterjee, M. (1963) *Our Knowledge of Other Selves*, Bombay: Asia Publishing.

Ciulla, J., (2000) *The Working Life: The Promise and Betrayal of Modern Work,* New York: Three Rivers.

Cohen, M., March, J., and Olson, J. (1972) “A garbage can model of organizational choice,”  
*Administrative Science Quarterly*, 17: 1–25.

Csikszentmihalyi, M. (2003) *Good Business: Leadership, Flow, and the Making of Meaning*,  
New York: Viking.

Deetz, S. (1992) *Democracy in an Age of Corporate Colonialization: Developments in Communication and the Politics of Everyday Life*, Albany, NY: State University of New York.

Deikman, A. (1982) *The Observing Self: Mysticism and Psychotherapy*, Boston: Beacon.

Dewey, J. (1890/1969) “On some current conceptions of the term ‘self’ ,” in J. Boyddston (ed.) *The Early Works of John Dewey, 1882–1898*, Vol. 3, Carbondale, IL: Southern Illinois University, 56–74.

Erdynast, A. (1990) “A Rawlsian view of Kohlberg’s conception of stage-six justice reasoning,” in M. Commons, C. Armon, L. Kohlberg, F. Richards, T. Grotzer, and J. Sinnott (eds) *Adult Development, vol. II: Models and Methods in the Study of Adolescent and Adult Thought*, New York: Praeger, 249–59.

Flew, A. (1979) *A Dictionary of Philosophy*, New York: St. Martin’s.

Freeman, M. (1992) “Self as narrative: The place of life history in studying the lifespan,” in T. Brinthaupt and R. Lipka (eds) *The Self: Definitional and Methodological Issues*, Albany, NY: State University of New York, 15–43.

Goldman, H. (1988) *Max Weber and Thomas Mann: Calling and Shaping of the Self*, Berkeley, CA: University of California.

Gordon, C. and Gergen, K.J. (eds) (1968) *The Self in Social Interaction*, New York: Wiley.

Harter, S. (1993) “Visions of self: Beyond the me in the mirror,” in S. Harter, J. Eccles, and  
L. Carstensens (eds) *Developmental Perspectives on Motivation*, Lincoln, NE: University of Nebraska, 99–144.

Hengehold, L. (1998) “Postmodern critique of the subject,” in E. Craig (ed.) *Routlege  
Encyclopedia of Philosophy*, London: Routlege, 196–201.

Hogan, T. (1991) “Personality and personality measurement,” in M. Dunnette and L. Hough  
(eds) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 2nd edn, Vol. 2, Palo Alto,  
CA: Consulting Psychologists Press, 873–919.

Honderich, T. (ed.) (1995) *The Oxford Companion to Philosophy*, Oxford: Oxford University.

James, W. (1890/1927) *The Principles of Psychology*, New York: Holt.

Jung, C.G. (1959) “The structure and dynamics of the self,” in C.G. Jung, *Collected works*, Vol. 9, pt 2, London: Routlege, 222–65.

Jung, C.G. (1945/1993) *The Basic Writings of C.G. Jung*, New York: The Modern Library.  
Kitzinger, C. (1992) “The individuated self concept: A critical analysis of social-constructivist writing on individualism,” in C. Kitzinger (ed.) *Social Psychology of Identity and the Self Concept*, Surrey: Surrey University, 221–50.

Klafki, W. (2000) “The significance of classical theories of *Bildung* for a contemporary  
concept of *Allgemeinbildung*,” in I. Westbury, S. Hopman, and K. Riquarts (eds)  
*Teaching as a Reflective Practice: The German Didactic Tradition*, Mahwah, NJ: Earlbaum, 85–107.

London, H. (ed.) (1978) *Personality: A New Look at Metatheories*, New York: Wiley.

Luthans, F. and Jensen, S. (2002) “Hope: A new positive strength for human resource  
development,” *Human Resource Development Review*, 1, 3: 304–22.

McGoldrick, J., Stewart, J., and Watson, S. (2002) “Postscript: The future of HRD research,”  
in J. McGoldrick, J. Stewart, and S. Watson (eds) *Understanding Human Resource Development: A Research-based Approach*, London: Routledge, 395–8.

Martin, J. (1992) *Cultures in Organizations: Three Perspectives*, Oxford: Oxford University.

Marx, K. (1844/1963) *Early Writings: The Economic and Philosophical Manuscripts of 1844*, New York: McGraw-Hill.

Maslow, A. (1956) “Self-actualising people: A study of psychological health,” in C. Moustakas (ed.) *The Self*, New York: Harper, 160–93.

Maslow, A. (1965/1973) *Eupsychian Management*, Homewood, IL: Irwin.

May, R. (1953) *Man’s Search for Himself*, New York: Norton.

Miri, M. (1980) *What is a Person?*, Delhi: Shree Publishing. MOW International Research Team (1987) *The Meaning of Working*, London: Academic Press.

Neruda, P. (1990) *Selected Poems*, New York: Mariner.

Nord, W. and Fox, S. (1999) “The individual in organizational studies: The great disappearing act?,” in S. Clegg and C. Hardy (eds) *Studying Organizations: Theory and Method*, London: Sage, 142–68.

Novak, B. (2002) “Humanising democracy: Matthew Arnold’s nineteenth-century call for a  
common, higher, educative pursuit of happiness and its relevance to twenty-first-century  
democratic life,” *American Educational Research Journal*, 39, 3: 593–638.

Pervin, L.A. (2002) *Current Controversies and Issues in Personality*, 3rd edn, New York:  
Wiley.

Schuman, M. (1988) “The problem of self in psychoanalysis: Lessons from Eastern philosophy,” *The American Academy of Psychoanalysis*, 16, 2: 595–624.

Shoemaker, S. (1963) *Self-Knowledge and Self-Identity*, Ithaca, NY: Cornell University.

Stein, M. (1998) *Jung’s Map of the Soul: An Introduction*, Chicago: LaSalle.

The American Heritage Dictionary (1982) 2nd college edition, Boston, MA: Houghton-Mifflin.

Walton, J. (2003) “How shall a thing be called? An argumentation on the efficacy of the term  
HRD,” *Human Resource Development Review*, 2, 3: 310–26.

Wilms, W. (1986) “Captured by the American dream,” Paper presented at the conference on  
vocationalising education, University of London, Institute of Education.

Witz, K. (2000) “The academic problem,” *Journal of Curriculum Studies*, 32, 1: 9–23.

Witz, K., Goodwin, D., Hart, R., and Thomas, S. (2001) “An essentialist methodology in  
education-related research using in-depth interviews,” *Journal of Curriculum Studies*, 33,  
2: 195–227.

**فصل 13:**

**ایجاد یک نظریه شفاف**

یادگیری در محل کار و مشکل معنا

**جان ام. دیرکس[[314]](#footnote-314)**

حدود هشت سال پیش، کولاک شدیدی در سواحل شمال شرقی ایالات متحده در نوردید و محیط­های کاری را به حالت سکون درآورد. با انباشته شدن هجده اینچ یا حتی بیشتر برف در بسیاری از نقاط، به نظر می­رسید هیچ کس قصد رفتن به جایی را ندارد. فرودگاه­ها بسته بودند و اماکن شغلی در شهر تعطیل شدند. خبرنگار رادیو ملی با فردی به نام جینی که کارمند بانک بود و در پارک مرکزی نیویورک مشغول بازی کردن و لذت بردن از برف بود، مصاحبه کرد. خبرنگار از او پرسید که اگر کولاک نبود چه می­کردید؟ جینی با لحنی گرفته در صدایش، به صراحت پاسخ داد: «کار کردن تا حد مرگ حوصله سر بر است». در حالی که جینی در یک روز بدون کار سعی می­کرد از میان انبوه برف عبور کند، خبرگار به این فکر کرد که سخن او حرف دل بسیاری از افراد است.

به دلایل مختلف بسیاری از افراد از انجام کاری که دوست دارند و باعث شادی آنها می‌شود، سلب شده­اند. در کنار انبوهی از مسئولیت­های کاری و سازنده، زندگی آنها مملو از نیازهای زندگی روزمره است. به جای اینکه کار به آنها نشان دهد که چه کسی هستند یا چه کسی می‌توانند بشوند، صرفا به امری تبدیل شده است که باید آن را سپری کنند. دایان فاسل در کتاب خود به نام کار کردن تا سر حد مرگ[[315]](#footnote-315) عنوان می‌کند: «هر جایی که می­روم به نظر می‌رسد که مردم خود را با کار، مشغله، عجله و خستگی می‌کشند». ترکل[[316]](#footnote-316) تصویر واضحی از کار در ایالات متحده ارائه می­دهد و در مورد اینکه چگونه کار می­تواند روح انسان را تضعیف کند، توضیح می­دهد:

«این کتاب در مورد کار است که به عنوان خشونت علیه روح و بدن تعریف می­شود. مانند مجروح شدن در تصادف، عملیات دفاعی در جنگ و یا آسیب روحی دیدن. زنده ماندن در همچین شرایطی یک پیروزی محسوب می­شود».

در حالی که اینها مسلما مثال هستند، اما بارها و بارها در زندگی روزمره توسط صدها هزار کارگر در ایالات متحده و در بسیاری از کشورهای صنعتی تجربه می­شود. آنها از کار کردن به عنوان یک تجربه تلخ یاد می­کنند که آنها را به سال­ها زحمت دردناک محکوم کرده است. برای جینی و امثال او، کار یک امر زیان­آور است که باید برای دستیابی به اهداف دیگری که دارند انجام دهند. اغلب کار روح آنها را زندانی می­کند و شخصیت آنها را انکار می­کند. آنها معنا را نه در کار بلکه در روزهای برفی بدون کار، تعطیلات آینده، رسیدن به سطح جدیدی از قدرت خرید یا وعده­های بازنشستگی پیدا می­کردند. آنها کار می­کنند تا زندگی کنند، به جای اینکه زندگی کنند تا کار کنند.

این حس بیگانگی و قطع ارتباط با معنای واقعی کار توسط برخی به عنوان بحران معنا در کار توصیف شده است و شاید پایه و اساس رشد سریع ادبیات پیرامون معنویت در کار باشد. یکی از دلایلی که این موضوع را جذاب می­کند و والاس (2001) از آن به عنوان «جدید‌ترین تئوری مدیریت» یاد می‌کند این است که این موضوع ابزاری برای تغییر انرژی‌ها و تعهدات کارکنان است. افزایش سریع تعداد کتاب‌ها، مقالات، کارگاه‌های آموزشی، ارائه‌ها، کنفرانس‌ها و فهرست‌های ارائه‌شده پیرامون معنویت در کار، فرصت سوءاستفاده را برای برخی از افراد نیز باز می­کند.

علیرغم این فرصت خطرناک، باید به این موضوع اهمیت داد که این ایده تا چه حد جا افتاده است. در پس همه شوک­ها، شایعات و هیاهوی عصر جدید، پیامی به دنبال شنیده شدن است. با انفجار فناوری و اشکال ارتباطی کامپیوتری، ظهور اقتصاد جهانی و تغییر واقعیت­های سیاسی-جغرافیایی، درک معنای زندگی از بین رفت. به سرعت ساختارهای اجتماعی و فرهنگی سنتی که ظرفیت درک، هدفمندی و انسجام در زندگی را فراهم می­کنند کمرنگ شدند. به گفته والاس (2001)، درک معنویت کار پاسخی گسترده به پوچی معنوی که اکثر افراد احساس می­کنند می­دهد. گرچه در حال حاضر از یک ابزار برای دستیابی به بسیاری از اهداف چالشی استفاده می­شود، ایده معنویت در کار می­تواند معنای عمیق و پایداری از زندگی به روح انسان ارائه کند.

مطمئنا کار تنها راهی نیست که از طریق آن به معنای زندگی پی ببریم. با این حال طبق گفته بسیاری از محققان[[317]](#footnote-317) نقش مهمی در پاسخ دادن به این سوال که ما چه کسی هستیم ایفا می­کند. حوزه توسعه منابع انسانی وظیفه ترویج یادگیری و توسعه کارکنان و سازمان­هایی را که کارکنان برای آنها کار می­کنند بر عهده دارد. یادگیری در محل کار نشان دهنده موقعیتی است که در آن افراد تجربه کسب می­کنند و مفهومی مرکزی در زمینه یادگیری بزرگسالان است. با این حال مطالعات کمی در زمینه توسعه منابع انسانی و یادگیری در محل کار که به دنبال حل مشکل معنا در کار هستند صورت گرفته است. اکثر مفاهیم یادگیری در محل کار در چارچوب شرایط اقتصادی بازار قرار می­گیرند و در درجه اول به سودآوری سازمانی توجه دارند.

در این فصل دیدگاهی ارائه می­شود که فرآیند یادگیری در محل کار را در چارچوب حل مسئله معنا در کار تعریف می­کند. چنین دیدگاهی بر ایجاد روابط پیچیده، پویا و محاوره­ای در محل کار بین کارکنان، ماهیت کاری که انجام می‌دهند و زمینه‌ای که در آن کار می­کنند تأکید می‌کند. این دیدگاه نشات گرفته از دیدگاه وجودگرایی سازمانی[[318]](#footnote-318)، حرفه، روانکاوی و معنویت کار است.

معنای کار

محققان سال­ها برای ماهیت کار و معنای آن دغدغه داشتند و نگرانی خود را در مطالعات مربوط به رضایت شغلی و کیفیت زندگی کاری بازگو می­کردند. با این حال حوزه وجودگرایی سازمانی به طور سیستماتیک بر مسئله معنا در کار و رابطه آن با اثربخشی و توسعه سازمانی تاکید کرده است. طبق نظر پاچانت، این دیدگاه بر اهمیت «درک تجربیات ذهنی و اقدامات افرادی که در سازمان­ها کار می­کنند یا با آنها تعامل دارند» تأکید می­کند. دغدغه اصلی بسیاری از افرادی که در این حوزه کار می­کنند، مسائلی اساسی از جمله از دست دادن معنای زندگی شخصی است.

معنای کار اغلب با عبارات نسبتا مبهم و کوتاهی مورد بحث قرار می­گیرد. در واقع در فرهنگ مادی مدرن اغلب بسیار دشوار است که در مورد چنین سوالات غیرعادی تامل کنیم. با این حال همانطور که ویکتور فرانکل[[319]](#footnote-319) از تجربه خود سخن می­گوید، «معنای زندگی از فردی به فردی دیگر و از لحظه­ای به لحظه دیگر متفاوت است. بنابراین نمی­توان معنای زندگی را به طور کلی تعریف کرد. هرگز نمی­توان به پرسش­هایی درباره معنای زندگی با قطعیت پاسخ داد. «زندگی» به معنای چیزی مبهم نیست، بلکه چیزی بسیار واقعی و ملموس است».

با از دست دادن ساختارهای اجتماعی و فرهنگی سنتی برای اعطای معنا به زندگی ما، افراد اکنون بیش از هر زمان دیگری به ساختن معنا برای زندگی خود نیاز دارند.

اما منظور ما از معنای کار چیست و چگونه می­توانیم ارتباط این موضوع را با یادگیری در محل کار و عمل توسعه منابع انسانی درک کنیم؟ مورین پیشنهاد می­کند که ایده معنا شامل سه بعد گسترده است:

«اگر اینطور توافق کنیم که کار یک هدف معنادار است، می‌توانیم (1) کار را هم به عنوان یک تعریف و هم به عنوان یک ارزش برای فرد، (2) کار را به عنوان هدف فرد در زندگی و (3) انسجام تجربه کاری ناشی از تعهد نسبت به یک هدف که به فرد اجازه می­دهد از خود فراتر رود، توصیف کنیم».

به عبارت دیگر کار معنادار فعالیتی است که ما می­فهمیم و درک می­کنیم، به دلایل خاصی انجام می­شود و ما را به ارزش­ها، موارد و موضوعات گسترده و متعالی متعهد می­کند.

دیدگاه وجودگرا در معنای کار، ماهیت معنوی کار و کارکرد آن را در زندگی ما از نظر شغلی یا حرفه­ای مشخص می­کند. برخی محققین معتقدند که کار که توام با یک حس مقدس است، با آنچه که ما آن را معنای زندگی می‌دانیم همسو است. با این حال این تعبیر از کار جدید نیست و به یک دوگانگی تاریخی اشاره می­کند که در آن کار هم به عنوان یک تجربه تلخ و هم به عنوان وظیفه­ای مقدس تعبیر می­شود. سینتار اینگونه بیان می­کند:

«فرد بالغ از طریق کار می­تواند به خود و دیگران اهمیت دهد. فرد از طریق کار و روابط خود جایی در جهان پیدا می­کند، به آن تعلق دارد، مسئولیت خود و دیگران را بر عهده می­گیرد. کار تبدیل به روشی می­شود که فرد از طریق آن می­تواند ببخشد. کار به فرد راهی برای معنابخشی به زندگی ارائه می­دهد».

به نظر می­رسد برای پاسخ به این سوال که ما چه کسی هستیم، کار اهمیت زیادی داشته باشد. به این ترتیب مفهومی از کار که برخی آن را بعد بیانی کار در نظر می­گیرند، مورد توجه قرار می­گیرد که کار را از رویکردهای ابزاری ذاتی «شغل» متمایز می­کند. بعد بیانی کار با تجربه ذهنی کار مانند علاقه، حرفه، خلاقیت، خودمختاری و روابط انسانی رضایت­بخش همراه است. دیمز (1998) در مطالعه‌ای در مورد «محیط­های کاری حیاتی» بیان کرد که با توجه به نظرات شرکت­کننده در مطالعه، معنا در کار یک موضوع مهم است. این شرکت­کنندگان با تامل در مورد کار خود، به این نتیجه رسیدند که کار راهی برای مراقبت از خود و کمک به دنیای بیرون است.

در سال‌های اخیر ایده کار به ‌عنوان شغل یا حرفه که به چیزی فراتر از فرد ارتباط دارد، چیزی شبیه به تولد دوباره است. هانسن حرفه را اینگونه توصیف می‌کند: «کاری که برای فرد رضایت‌بخش و معنادار است، به گونه‌ای که به ایجاد هویت شخصی کمک کند». کار به عنوان حرفه «اموری را توصیف می­کند که منجر به خدمت به دیگران و رضایت شخصی فرد می­شود».

این ایده از کار به‌ عنوان شغل یا حرفه در یک پژوهش در خصوص معنویت کار بیان شده است. این ایده از طریق اصطلاحاتی مانند «معیشت درست»، «یکپارچگی شغلی»، «کار درست»، «جریان یا گردش» و یا «بازی درونی کار» گفته شده است و بر رابطه عمیق و یکپارچه بین کارمان و آنچه که هستیم تاکید می­کند. تا حدی ایده معنویت در کار به دنبال ایجاد معنای عمیق­تری از کار است. از آنجا که کار به عنوان سازوکار معیشت درست تلقی می­شود، مستلزم یک موضع معنوی است که شامل مسائل روحی و روانی می­شود. دیوید وایت[[320]](#footnote-320) از این دیدگاه برای ایجاد یک «نظریه شفاف» استفاده می­کند، «اینکه احساس کنیم آنچه انجام می­دهیم برای خودمان درست است و برای جهان نیز خوب است ... کاری که برای خودمان چالش­برانگیز و بزرگ است و برای دیگران مفید است».

در حالی که رویکرد وجودگرایی و معنویت توجه ما را به تجربه ذهنی کار جلب می­کند، ابعاد عینی و ابزاری را که مشخصه بسیاری از کارهایی است که انجام می­دهیم، نادیده نمی­گیرد. در عوض این دیدگاه رابطه دیالکتیکی بین دنیای درونی و ذهنی و تجربه فرد و شرایط بیرونی و عینی دنیای بیرون را نشان می­دهد. این نکته آخر موضوع مهمی برای افراد در محیط­های کاری است که در قسمت توضیح یادگیری در محیط کار از دیدگاه وجودگرایی و روانکاوی مورد بررسی قرار می­گیرد.

**از دست دادن معنا در محیط کار معاصر**

معضلی که بسیاری از کارکنان و کسانی که به دنبال تقویت یادگیری و توسعه خود هستند، با آن روبرو هستند حول رابطه دیالکتیکی بین دنیای درونی ما و جهان­های اجتماعی بیرونی که در آن کار می­کنیم می­چرخد. ما به عنوان یک کارگر، یک میل درونی نسبت به معنا، شیوه­های کاری و حضور در کارمان را تجربه می­کنیم که از هویت و خلاقیت ما نشات می­گیرد. با این حال بسیاری از کشورهای غربی از این نوع رفتار در کار حمایت نمی­کنند. در عوض تا حد زیادی بر جنبه­های ابزاری و سودمند زندگی سازمانی تاکید می­کنند. زمینه‌های اجتماعی-فرهنگی کار چندان به یافتن معنای کار کمکی نمی­کند. همانطور که مورین اشاره می­کند:

«رویه‌های جاری در حوزه‌های هماهنگی و توسعه سازمانی بر تعهد به سازمان به ‌ویژه اهداف تعیین‌شده تاکید دارد. اگر این اهداف ربطی به فرد نداشته باشند، یعنی نمی‌خواهند که فرد توسعه یابد یا از موقعیت کنونی فراتر رود».

وجود چنین رویه­هایی در محیط کار موجب ایجاد بحران در روابط فردی و جمعی کارکنان با کار و از بین رفتن ارتباط صمیمانه بین کاری که انجام می­دهیم و احساس ما از اینکه چه کسی هستیم می­شود. در بسیاری از سازمان‌ها، کار معنای درونی خود را از دست داده است. شیوه‌های سازمانی و مدیریتی اغلب «کار را تا حدی تقسیم­بندی می‌کنند که برای افراد غیرممکن می­شود که کاری را مطابق میل خود انجام دهند، از خلاقیت خود استفاده کنند، بخشی از وجود خود را بسازند» و به این ترتیب فرصت ایجاد معنای کار از بین می­رود.

تجربه احساس بیگانگی با کار نشان­دهنده فقدان درک عمیق از روح، هدف و معنای کار است. افراد فقدان معنا در کار خود را با فعالیت­های دیگری که نیاز آنها به لذت یا قدرت را ارضا می­کند جبران می­کنند. بسیاری از افراد در درجه اول معنای کار را میزان قدرتی که از کار کسب می­کنند می­دانند. یک شغل «خوب» عمدتا به شغلی گفته می­شود که درآمد خوبی دارد یا مزایای مناسبی را ارائه می­دهد. در واقع در بسیاری از مطالعات درباره عواملی که بر ادراک رضایت شغلی تاثیر می‌گذارند، عوامل اقتصادی مانند پاداش نقش برجسته‌ای دارند. در حالی که اهمیت عوامل اقتصادی غیرقابل چشم­پوشی است، تمرکز بر پاداش‌های اقتصادی کار اغلب باعث می‌شود افراد از ابعاد عمیق‌تر و گسترده­تر آن دور شوند. معمولا تعداد کمی از کارکنان از کار خود لذت می­برند و بسیاری از آنها احساس بی­حوصلگی، سرخوردگی، محدودیت و کسلی دارند. یکی از اعضای هاوارد کاتلر[[321]](#footnote-321) معضلی را بیان می­کند که بسیاری از کارکنانی که مایلند معنای کار خود را عمیقا درک کنند با آن روبرو هستند. او می­گوید:

«پس از طی مسیری یک ساعته، به دفتر محل کارم رسیدم ... در اینجا باید با فشارها و خواسته­ها کنار بیایم، رئیس من یک آدم خشن است و من نمی­توانم همکارانم را تحمل کنم ... آنقدر سرم شلوغ است که به سختی فرصتی برای نفس کشیدن دارم ... اما چاره چیست، من به پول نیاز دارم. من نمی­توانم کارم را رها کنم و انتظار داشته باشم که شغل دیگری پیدا کنم. پس چگونه می­توانم شادی را در کارم پیدا کنم؟».

از دست دادن معنا در کار معمولا با از بین رفتن علاقه و خلاقیت در کار و احساس بیگانگی عمیق با کار همراه می­شود. تجربه این حس خشونت در محیط کار تا زمانی که معنای کار به درستی درک نشود ادامه دارد و حتی می­تواند خشم پنهان در وجود افراد را آشکار کند. حتی انجام کار حرفه‌ای همراه با پاداش بالا می­تواند احساس تعارض عاطفی را در بین کارکنان ممتاز ایجاد کند؛ این امر نشان‌دهنده تفاوت بین ادراکات است که کار، رضایت­بخش و معنادار درک می­شود یا اینکه دغدغه رفاه ذهنی و عاطفی در کار وجود دارد.

افرادی که درگیر یادگیری در محیط کار یا توسعه سازمانی هستند، باید اهمیت شناخت معنای کار را برای کارکنان در نظر بگیرند. جستجوی معنا در کار و یافتن و انجام کار معنادار برای افراد حیاتی است. از آنجایی که معناسازی بعد مرکزی یادگیری بزرگسالان است، این جستجو برای معنا باید به کانون اصلی یادگیری در محل کار تبدیل شود. یادگیری در کار چارچوب وسیعی برای معناسازی تجربیات روزمره ایجاد می­کند. چنین دیدگاهی به افراد کمک می­کند به یک نظریه شفاف در کارشان دست یابند. با این حال، متعهد ساختن زمینه به چنین هدفی مستلزم تغییری عمیق در شیوه‌هایی است که مربیان در محل کار درباره کار و یادگیری در کار و برای کار فکر می‌کنند.

**رویکردهای فعلی به یادگیری در کار و معنای کار**

چندین سال پیش من این سعادت را داشتم که با یک جوشکار که در یک برنامه سوادآموزی در محل کار ثبت نام کرده بود صحبت کنم. این برنامه درسی برای بهبود عملکرد از طریق افزایش مهارت­های مرتبط با کار طراحی شده بود. هری، یک مرد سفیدپوست در اواخر پنجاه سالگی که سال‌ها در این شرکت تولیدی کار کرده بود ملزم به شرکت در برنامه‌ای بود که بسیاری آن را به دلیل نمرات ارزیابی سواد متناسب با کار، به‌عنوان بهترین برنامه سوادآموزی در محل کار می­دانستند. از کتابچه­های راهنما و سایر مطالب مرتبط با کار برای افزایش یادگیری آنها استفاده شد. در زمان استراحت، از هری پرسیدم که کلاس چطور می­گذرد، آرام نشسته بود و دستانش را روی سینه­اش جمع کرده بود، آهی سنگین کشید و پاسخ داد: «مشکلی نیست. من واقعاً نمی‌دانم که هر یک از اینها چه ربطی به شغل من دارد. اگر به من یاد می‌دادند که چگونه برای نوه‌هایم بخوانم، حالا می­شد یک چیزی!».

نظرات ملایم هری بیانگر احساس عدم ارتباط بین تجربه کاری او و تلاش برای تقویت یادگیری در محیط کار است. این عدم ارتباط حول این است که او چگونه تجربیات زندگی خود را به عنوان یک جوشکار و به عنوان پدربزرگ معنا می­کند.به عنوان زمینه­ای برای یادگیری در کار، مشکل معنا توجه ما را به اهمیت درک چگونگی احساس افراد از تجربه خود جلب می­کند. در حالی که شیوه­های سنتی آموزش بر مبنای معنای تعیین شده توسط معلم یا متن می­باشند، دیدگاه­های وجودگرایی بر شیوه­هایی تاکید دارند که یادگیرندگان معنای آنچه را که از آنها خواسته می­شود را تفسیر می­کنند تا به طور خاص و واقعی ماهیت تجربه شخصی خود را یاد بگیرند. در حالی که یادگیری یک مهارت خاص می­تواند در بهبود عملکرد بخش معینی از فرآیند تولید موثر باشد، آنچه که بایستی برای فرد مهم باشد این است که به واسطه آن مهارت ادراکات، اهداف و تعهدات گسترده­تری برایش فراهم شود. این فرآیند معناسازی توسط آگاهی­ها و ناآگاهی­ها شکل گرفته و تحت تاثیر قرار می­گیرد.

کار و جنبه­های مربوط به یادگیری در کار بیانگر احساس کارگر از خود و هویت است؛ یعنی چه کسانی هستند و چگونه خود را در جهان هستی می­بینند. این جنبه از کار در ادراکات کار فردی منعکس می­شود که خود انگیزه­ای است که از نظر اخلاقی مهم می­باشد. در پی معنا بودن از طریق تمایل فرد برای احساس عاملیت، مشارکت، اختیار و استقلال در کار بیان می­شود. این ویژگی­ها با احساس کار فردی به عنوان یک حرفه، هماهنگ است. هری[[322]](#footnote-322) به دنبال روشی است که اهمیت تجربه یادگیری در محل کاری خود را نشان دهد. این واقعیت که فرد آنچه را که یاد می­گیرد و درک می­کند، هیچ ارتباطی با کار فرد ندارد، باعث می­شود فرد حس کند که اختیار، قدرت و عاملیت را ندارد.

معنایی که افراد به کار خود نسبت می­دهند و آنچه که در مورد کار یاد می­گیرند، تحت تاثیر بستر فرهنگی-اجتماعی قرار دارد که در آن کار انجام می­شود. یک بستر سازمانی موجب صفات و شخصیت خاصی در افراد می­شود، این گونه که برخی رفتارها و عقاید را تقویت و برخی دیگر را سست می­کند. اعتقادات، ارزش­ها و رفتارهای کاری نیز توسط سیستم­های اعتقادی غالب در بستر فرهنگی تقویت و یا سست می­شوند. درونی کردن یا به اصطلاح «اخلاق کاری مسیحیان[[323]](#footnote-323)» نمونه­ای از چگونگی تاثیرگذاری و شکل دادن جامعه بزرگ­تر به معنا می­باشد.

جستجوی معنا در کار، چالش­های زیادی را برای توسعه و تقویت یادگیری در کار ایجاد می­کند که به افراد کمک می­کند تا حس یک حرفه و یک اطمینان کامل به کار خود را کشف کنند. در حالی که یادگیری در کار بیش از پیش با اشتغال، یادگیری سازمانی و توسعه در ارتباط است، رابطه آن با معنا بستگی به این دارد که چگونه افراد درک خود را از یادگیری در کار تنظیم می­کنند. رویکردهای مختلف، معنای متفاوتی از یادگیری در کار را توضیح می­دهند که پیچیدگی و تنوع عواملی را نشان می­دهند که به طور مستقیم یا غیرمستقیم یادگیری فردی را (آنچه که در محیط کاری به حساب می­آید) شکل می­دهد.

با توجه به آنچه گفته شد، در مورد تئوری یادگیری در کار در حوزه توسعه منابع انسانی سه رویکرد بیان شده است که در ادامه به آنها پرداخته می­شود.

**رویکرد مبتنی بر عملکرد**

حوزه توسعه منابع انسانی مبتنی بر مفاهیم یادگیری است که اساسا منعکس­کننده یک دیدگاه اقتصادی به کار است. گاریک[[324]](#footnote-324) (1999) اظهار داشت که «ما به وضعیتی نزدیک می­شویم که آنچه که در دنیای مدرن شناخته می­شود به نظر می­رسد هیچ اساس مطمئنی فراتر از بازارها ندارد». چنین دیدگاهی در گفتمان­های تئوری سرمایه انسانی و مهارت­ها و شایستگی­های عمومی منعکس می­شود. تئوری سرمایه انسانی بر قابلیت­های تولیدی انسان تاکید دارد. بر اساس نیازهای سازمان، مربیان به کارکنان کمک می­کنند که یاد بگیرند که چه چیزی عملکرد و ارزش کلی آنها را افزایش می­دهد. گفتمان مهارت­ها و شایستگی­های عمومی، تئوری سرمایه انسانی را تعریف می­کند و نیازهای محل­های کاری فعلی و آینده را مشخص می­کند.

دیدگاه­های تئوری سرمایه انسانی و مهارت­ها و شایستگی­های عمومی بر محصولات خاصی تاکید می­کنند که از طراحی و اجرای فعالیت­های خاص یادگیری در کار ناشی می­شوند. این رویکرد به یادگیری در کار، ریشه در جنبش­های مدیریت علمی و برنامه­ریزی علمی در اوایل قرن بیستم دارد. بر اساس روانشناسی رفتار، رویکرد عملکرد، کار را به عنوان ترکیبی از مهارت­ها و دانش خاصی می­داند که با تحلیل می­توان به راحتی آنها را شناسایی کرد. هدف این است که دانش و مهارت­های منعکس شده و مورد نیاز عملکرد «دنیای واقعی[[325]](#footnote-325)» را مشخص و مناسب­ترین فعالیت­ها را برای اجرای این عملکردها انتخاب کنیم. این محصولات قبل از تجربه یادگیری کاملا مشخص شده­اند و برای هدایت کلیه مراحل برنامه­ریزی، اجرا و ارزیابی یادگیری در کار به کار می­روند. هدف اصلی چنین تجربیاتی از یادگیری از بین بردن نواقص و مشارکت در بهره­وری و عملکرد کلی افراد است. در این دیدگاه، از طریق سنجش بهره­وری و عملکرد است که کارکنان مشاهده و درک می­شوند.

همان طور که گاریک (1999) عنوان کرد، این رویکرد به یادگیری در کار بیشتر یک زیرگفتمان از اقتصاد بازار را نشان می­دهد که به روش­های قدرتمند، درک ما از یادگیری در کار را شکل می­دهد. این عملکردگرا بودن یادگیری در کار، کارگر را نسبت به آنچه که شناخته می­شود منفعل می­کند. در واقع از آن به عنوان «معنای دریافت شده[[326]](#footnote-326)» تعبیر می­شود. یعنی کارکنان تمایل دارند که اشکال خاصی از معنای رمزگذاری شده در برنامه آموزشی از قبل تعیین شده و عملکرد مربی را بدست آورند. واضح است که تاکید بر روی انتقال مجموعه­ای از دانش و مهارت­های عینی می­باشد که با آنچه که کارکنان با آن کار می­کنند متمایز است و با بسترهای اجتماعی-فرهنگی خاص که کارکنان در آن کار می­کنند بی­ارتباط است.

بدون توجه به ابعاد مشخص کار، رویکردهای مبتنی بر عملکرد برای یادگیری در کار فقط می­تواند به جای بهبود مشکلات معنا در کار، آنها را تشدید کند. چنین دیدگاه­هایی در مورد یادگیری در کار نوعی عقلانیت کارکردگرا را منعکس می­کند و در جهت­گیری کلی آنها بسیار موثر است. با تعهد اولیه آنها به اهداف سازمانی، فاصله بیشتری را بین "خود" کارگر و "خود" کار ایجاد می­کنند. کارکنان به ندرت برای معنادار کردن تجربیات خود یا فهم کارشان فراتر از پاداش­های کوتاه­مدت و اقتصادی، به یادگیری روی می­آورند. در بیشتر موارد آنها صرفا یاد می­گیرند تا در ماشین بزرگ سازمانی کارآمدتر و پربارتر باشند.

**رویکرد توسعه­ای**

رویکرد توسعه­ای یادگیری در کار بیشتر بر یادگیری به عنوان یک فرآیند توسعه تاکید می­کند. این رویکرد بر توسعه، تحقق و خودشکوفایی کارگر تاکید دارد. طبق گفته بیرما[[327]](#footnote-327) (1996)، «یک رویکرد جامع برای توسعه افراد در چارچوب یک سازمان یادگیرنده، افرادی را تربیت می­کند که آگاه، زیرک و دارای تفکر انتقادی و حس تحقق هستند و ذاتا تصمیماتی اتخاذ می­کنند که باعث موفقیت سازمان می­شود». رویکرد توسعه­ای انعکاس­دهنده آن چیزی است که گاریک (1999) به عنوان گفتمان یادگیری مبتنی بر تجربه از آن یاد کرد. این رویکرد بر تجربه به عنوان پایه و محرک برای یادگیری و جهت­گیری­های سازنده تاکید دارد. یادگیری تحت تاثیر بستر اجتماعی-عاطفی است که یادگیری در آن رخ می­دهد. آنچه کارکنان از طریق فرآیند یادگیری در کار می­شناسند و درک می­کنند نشان­دهنده این است که آنها به عنوان فرد چه کسانی هستند و چگونه تجربیات خود در کار را حس می­کنند.

ادبیات مربوط به سازمان یادگیرنده بیانگر نگرانی از یادگیری در یک دیدگاه سیستمی است و بر همبستگی همه جنبه­های زندگی سازمانی از جمله رفاه و توسعه فردیت کارگر تاکید می­کند. این یک فهم سازمانی از کل مجموعه­ها و روابط است. طرفداران این دیدگاه به دنبال شناخت نقشی هستند که بستر، در یادگیری در کار ایفا می­کند و اینکه چگونه عناصر مختلف آن بستر برای تعیین ماهیت یادگیری در کار عمل می­کنند.

رویکردهای توسعه­ای برای یادگیری در کار سعی دارند بیشتر بر روی حس انسانی در فرآیند یادگیری تاکید کنند. آنها همچنین به موضوعات و بسترهای سازمانی گسترده­تری توجه دارند که از رویکردهای عملکردگرا برای یادگیری غافل می­شوند. در نگاه اول به نظر می­رسد رویکردهای توسعه­ای برای یادگیری در کار بیشتر قادر به حل مسئله معنا در کار هستند. این مورد با درک عمیق­تر این رویکرد برای جستجوی معنا و چگونگی آشکار کردن آن در کار، بیشتر می­شود. یادگیری تا حد زیادی ناشی از درگیری آزادانه فرد با تجربه و بستر خود و همچنین راهی برای درک سریع­تر پتانسیل یا علاقه ذاتی است. در این دیدگاه­ها از ماهیت مبهم، متناقض و مغایر معناسازی، شناخت کمی وجود دارد. اگرچه دیدگاه­های توسعه­ای بیشتر بر ابعاد ذهنی و معنادار یادگیری در کار تاکید می­کنند اما بعد ذهنی بیشتر به عنوان یک حوزه غیرقابل بحث برای بیان و واقعیت بخشیدن به علایق و حرفه­های فردی تلقی می­شود. یادگیری به عنوان یک عمل آگاهانه، هدفمند و عمدی تلقی می­شود. به عنوان یک فرآیند توسعه، یادگیری از طریق تجربه فردی به عنوان یک فعالیت با انرژی مثبت و با کمی توجه به کشمکش­های عاطفی ایجاد می­شود که چنین یادگیری می­تواند به اوج خود برسد یا راه­هایی که خودیادگیری و توسعه ممکن است نوعی دخالت در دنیای زندگی کارگر محسوب شود. با وجود تمام لفاظی­ها مبتنی بر تجربه توسعه، چنین دیدگاهی به یادگیری در کار چیزی بیشتر از بیان ملایم و آرام یادگیری مبتنی بر عملکرد به نظر نمی­رسد. در نهایت در درجه اول نگرانی در مورد عملکرد سازمانی بیشتر از نگرانی در مورد چگونگی درک کارکنان و معنادار بودن کار باقی می­ماند.

به طور خلاصه به نظر نمی­رسد مفاهیم اساسی یادگیری در کار مورد استفاده در رویکردهای غالب توسعه منابع انسانی به خوبی بتواند پیچیدگی­های یادگیری را که توسط مسئله معنا در کار یا مبارزه برای خودآگاهی و خودفهمی،که باید هسته اصلی یادگیری باشد، نشان دهد. در حقیقت آنها حتی می­توانند توانایی متخصص را در درک و برطرف کردن مشکلات ناخوشایند موجود در دنیای کار، محدود کند. این رویکردها فرآیندی از یادگیری منطقی، مترقی و خطی را نشان می­دهند و دانش را به عنوان جسم[[328]](#footnote-328) تصور می­کنند. با این حال این خصوصیات طبق آنچه که در مورد فرآیند معناسازی می­دانیم نیست. قطع ارتباط بین دیدگاه یادگیری در کار که توسط رویکردهای غالب توسعه منابع انسانی به کار برده می­شود و ماهیت یادگیری که توسط کارکنانی که با مسئله معنا در کار خود روبه­رو هستند، به چشم می­خورد. واضح است که ما به روشی برای اندیشیدن در مورد یادگیری در کار نیاز داریم که به ماهیت مشکل­ساز معنای مرتبط با کار و نقش آن در زندگی افراد، سازمان­ها و جامعه مربوط می­شود.

کمک به کارکنان برای کشف معنای کارشان

رویکردهای مبتنی بر عملکرد و توسعه­ای برای یادگیری در محل کار با جنبه­های مهم اما متفاوت فرآیند معناسازی مرتبط است. در یادگیری در کار فرآیند معنا بخشیدن به تجربیات روزمره شامل شناخت مواردی که ما یاد می­گیریم و همچنین شناخت زمینه فرهنگی-اجتماعی که تجربیات در آن اتفاق می­افتد می­شود. دیدگاه مبتنی بر عملکرد بر اهمیت وظیفه محول شده و اثربخشی انجام آن در کمک به عملکرد کلی سازمان تاکید می­کند. این دیدگاه به خواسته­های واقعیت بیرونی اهمیت می­دهد و به دنبال پاسخگویی به این خواسته­ها به موثرترین روش ممکن است. از این رو رویکرد مبتنی بر عملکرد عمدتا یک دیدگاه ابزاری یا سودمند در یادگیری در محل کار است. این بعد از کار تمرکز اصلی یادگیری در محل کار است.

رویکرد توسعه­ای بر تجربیات تک تک یادگیرندگان و شناخت معنای تجربیات آنها تاکید دارد. این رویکرد توجه ما را نه تنها به اهمیت آنچه آموخته می‌شود، بلکه به چگونگی تفسیر و درک یادگیرندگان از آنچه از آنها خواسته می‌شود، جلب می‌کند. خود یادگیرنده و زمینه اجتماعی-فرهنگی که در آن کار می‌کند و یاد می‌گیرد، ابعاد مهمی از یادگیری هستند که به ‌عنوان فرآیند معناسازی در نظر گرفته می­شوند.

با این حال چگونگی درک کارکنان از خواسته­ها یا وظایف واقعی، هم برای آنها و هم برای سازمانی که در آن کار می­کنند، بسیار مهم است. به این ترتیب رویکرد توسعه ای، بعد بیانی فرآیند یادگیری را روشن می­کند. یادگیرندگان در موقعیت‌های یادگیری رسمی ممکن است تصور کنند وظیفه آنها حفظ کردن اطلاعات برای بکارگیری آنها در آزمون و اخذ نمره خوب است. بسیار بعید است که آنها بیشتر از چند هفته یا چند ماه اطلاعات را به خاطر داشته باشند. برای اینکه این اطلاعات برای افراد معنادارتر شود، آنها باید درک گسترده‌تری از اهمیت آنها در زندگی خود ایجاد کنند، دلایل را روشن‌تر کنند و یاد بگیرند که چه چیزی می‌آموزند و قصد دارند از این اطلاعات برای چه چیزی استفاده کنند و همچنین اینکه این اطلاعات چگونه در زمینه­های وسیع­تری از موقعیت­های فعلی سازمان به کار می­آید.

با این حال، همانطور که گفته شد، هیچیک از دیدگاه‌ها چارچوب مناسبی برای هدایت ماهیت نامشخص، پیچیده و متناقض فرآیند معناسازی در کار ارائه نمی‌دهند. همانطور که سیورز بیان می­کند، «جستجوی معنا، کار آسانی نیست. این فرآیند شامل آگاهی از ارتباط دنیای درونی، رویاها، امیدها و نگرانی­های ما با دنیای بیرون و ساختارهای اجتماعی آن است». علی‌رغم اصلاحات سازمانی به ظاهر انسان‌گرایانه در 25 سال گذشته، همچنان فرآیند‌های یادگیری در کار با مشکل مواجه است. در بخش‌های پایانی این فصل، از تحقیق لیندن وست (2001) استفاده می­شود تا به روشی برای فرآیند یادگیری در کار برسیم که در آن معناسازی کار نیز پوشش داده شود. بر اساس زمینه‌های وجودگرایی سازمانی و روانکاوی، ماهیت چالشی یادگیری در محل کار، خود به ابزاری برای یادگیری مداوم و توسعه درک خود در محیط کار تبدیل می‌شود.

**رویکرد محاوره­ای: مفروضات درباره خود، کار و یادگیری**

سه عامل مهم در یک مدل محاوره­ای از یادگیری در کار عبارتند از: 1) محتوای انضباطی که انتظار می­رود کارگر بدست آورد، 2) خود کارگر و 3) بستر فرهنگی-اجتماعی که یادگیری در آن صورت می­گیرد (West, 2001). فرآیند احساس کردن کار و یادگیری در و برای کار، بیانگر روابط پویا و محاوره­ای موجود میان این سه بعد از تجربه یک کارگر می­باشد. این روابط بیانگر ماتریسی است که در آن کارکنان از کار در بستری وسیع­تر از زندگی فردی و جمعی خود معنا ایجاد می­کنند. با این وجود هر گونه تحلیل هستی­شناختی از کار و یادگیری می­تواند به راحتی تبدیل به چکیده­های غیرقابل درک شود. برای جلوگیری از این مشکل احتمالی، بحث خود را با مثالی از یادگیری در محل کار از تجربه خودم در آزمایشگاه پزشکی قرار می­دهم.

**یک سناریوی موردی**

یک سناریوی موردی در مثال موردی ساختگی من، به عنوان یک میکروبیولوژیست بالینی با تجربه از من خواسته شده است که برای تکنسین­های آزمایشگاهی آموزش ارائه کنم تا گونه جدیدی از باکتری­های پاتولوژیک را از مواد بالینی شناسایی کنند. این تکنسین­ها برای یک آزمایشگاه بزرگ در میدوست ایالات متحده آمریکا کار می­کنند که با یک بیمارستان 400 تختخوابی و یک کلینیک پزشکی با بیش از 250 پزشک کار می­کند. شکل جدیدی از باکتری در مواد بالینی گزارش شده است و مشکوک به ایجاد بیماری و حتی مرگ در بین جمعیت­های انسانی است. تکنسین­ها باید بتوانند این ارگانیسم پاتولوژیک را از سایر باکتری­های غیر پاتولوژیک که ممکن است در کشت مواد بالینی مانند سواب گلو وجود داشته باشند، تشخیص دهند. آنها باید ویژگی‌های این گونه جدید ارگانیسم، تفاوت آن با باکتری‌های معمولی، شکل ظاهری آن پس از کشت مواد بالینی روی ظرف کشت میکروب، ظاهر و ویژگی‌های آن تحت معاینه میکروسکوپی، و هرگونه آزمایش بیوشیمیایی را برای شناسایی قطعی مناسب بدانند.

کارکنان در محیط آزمایشگاه من ممکن است در بازتولید همه این اطلاعات در یک مسابقه شفاهی یا کتبی موفق باشند. با این حال، اینکه آیا آنها واقعاً قادر به استفاده از این اطلاعات برای افزایش احتمال شناسایی این ارگانیسم از مواد بالینی هستند، بستگی به نحوه درک آنها از این اطلاعات و زمینه وسیع تری دارد که در آن این اطلاعات را تفسیر می­کنند.

**ابعاد هم­پوشان محتوا، خود و زمینه اجتماعی-فرهنگی**

اینکه چگونه کارکنان از یادگیری خود معنا ایجاد می­کنند بستگی به ماهیت محتوایی دارد که از کارکنان خواسته می­شود زندگی­نامه خود و بستر اجتماعی-فرهنگی که در آن یادگیری صورت می­گیرد را بازگو کنند. علی­رغم تاکید وجودگرایان بر معنا و درک ذهنی کار،نآنآ انجام وظایف خاص مرتبط با کار معمولا نیاز به درجات مختلف دانش تخصصی در زمینه­های خاص محتوا دارد. در موردی که هری بررسی کرد، تعداد قابل توجهی اطلاعات و مهارت­های فنی وجود دارد که برای انجام موثر وظایف یک جوشکار در کارخانه مورد نیاز است. تکنسین­های آزمایشگاه نمی­توانند باکتری­های آسیب­شناسی نمونه­های بالینی را بدون دانش علمی و فنی خاص شناسایی کنند.

تقریبا همه کارکنان با نیاز به شناسایی یا برآورده کردن خواسته­های مشخص واقعیت خارجی خود مواجه هستند. بسیاری از این خواسته­ها به عنوان وظایف خاصی که به فرم­های تخصصی دانش و مهارت نیاز دارند، مفهوم­سازی می­شوند. این خواسته­ها یا وظایف شغل باعث می­شوند که کارکنان در موقعیت­های رسمی یادگیری با لزوم تسلط بر برخی جنبه­های موضوع مورد نظر خود مواجه شوند. در هر دو مورد اگر کسی به عنوان عضوی از جامعه­ای که در آن خود را پیدا می­کند باقی بماند، کاری وجود دارد که باید انجام دهد. اما این وظایف و دانش و مهارت­های مرتبط با آنها معنای خاصی را در واقعیت زندگی کارکنان و زمینه­های عملکردی خاص در برمی­گیرند. خود کارگر و تاثیرات زیست­شناختی روی شخصیت او در مسئله معنا در کار و در فرآیند یادگیری در کار به تصویر کشیده می­شود.

به گفته فنویک، مربیانی که به دنبال کمک به کارکنان برای پیشرفت و خدمت به یک جامعه حرفه‌ای هستند و به تلاش‌های کارکنان برای یافتن معنا و هدف در مشاغلی کمک می‌کنند که به نظر می‌رسد بسیار زیاد استرس، اضطراب، اندوه و ناامیدی را تجربه می‌کنند. اینها مسائل اساسی هویت مرتبط با کار و تلاش انسان برای درک و آشکار کردن خود هستند.

این فرآیند معناسازی از محتوایی که آنها ارائه می­کنند و وظیفه­ای که از آنها خواسته شده انجام دهند، به طور قابل توجهی تحت تاثیر وضعیت زیست­شناختی آنها قرار دارد. ممکن است پس از گذشت چند سال از شغل، برخی از کارکنان متحیر شوند که آیا این کار واقعا برای آنهاست. آنها اکثرا به این دلیل که به پول نیاز دارند، باقی می­مانند و نمی­دانند چه کار دیگری باید انجام دهند. ممکن است برخی اعضای خانواده­ای داشته باشند که به یک مریضی مبتلا شده­اند و احتمالا از آن رنج می­برند یا حتی باعث فوت آنها می­شود. به احتمال زیاد، اینکه این تجربه چه چیزی به آنها نشان می­دهد، چگونه آنها می­توانند آن را درک کنند، دلایل اینکه آنها یاد می­گیرند تا این کارها را انجام دهند و آنچه که آنها در محتوای گسترده­تری یاد می­گیرند، متفاوت از کسانی خواهد بود که هیچ تجربه شخصی با این مورد ندارند و بسیار بعید است که کسی فکر کند که این مورد در آزمایشگاه ظاهر می­شود. برخی از کارکنان ممکن است در مورد توانایی خود برای یادگیری هر چیز جدیدی ناراحت باشند که چنین وظایف یادگیری تهدیداتی برای احساس خودکارآمدی آنها و چگونگی دیدن خود به عنوان یک کارگر ایجاد کند. ممکن است افرادی نیز باشند که علاقه­مند به یادگیری و انجام روش­های جدید باشند زیرا به شدت می­خواهند از جانب مافوق خود، فرد عالی در کار شناخته شوند. آنها ممکن است نسبت به اهمیت بالینی و پزشکی روش­های جدید کم­­توجه باشند اما یادگیری این روش­ها را به عنوان فرصتی برای پیشبرد حرفه خود می­دانند.

درک معنادار یادگیری در کار و قابلیت آن برای کمک به کارکنان برای کشف معنا در کارشان، یک فرآیند اساسی ذهنی را نشان می­دهد. هر دیدگاه وجودی با تجربیات واقعی فردی آغاز می­شود. بنابراین خود یادگیرنده به طور قابل توجهی کارکنان را در درک و معناسازی روش­های جدیدی که از آنها خواسته می­شود یاد بگیرند، کمک می­کند. ما نیاز داریم که در فرآیند معناسازی که کارکنان برای درک و تحقق هدف یادگیری در پیش دارند، (به ویژه در این روش­های آزمایشگاهی) شرکت داشته باشیم. چنین دیدگاهی از یادگیری، بر احساس و ابعاد سازمانی تجربه فردی تاکید دارد. این دیدگاه از یادگیری در کار بر ابعاد عمومی و خصوصی یادگیری، تخیلی و عقلایی تاکید می­کند که این امر واقعی و رابطه­ای است.

مطالعه خود و هویت نشان می­دهد که این مبارزه به طور یکپارچه با انگیزه­ای برای یادگیری و توسعه پیوند خورده است. پس از آن محل کار به مکانی برای ساخت معنا از خود در جهان تبدیل می­شود. از دیدگاه روانکاوی، این جستجوی انسانی مستلزم شناخت حوادث روانی است که زندگی ما را تشکیل می­دهد، این حوادث به صورت اضطراب­ها، ترس­ها، اختلالات، اشتباهات، درگیری عشق و نفرت به ذهن ناخودآگاه ما منتقل می­شود. یادگیری موردی جدید و تغییرات ایجاد شده می­تواند ما را با جنبه­های ناخودآگاه خودمان روبه­رو کند. در حالی که ممکن است خود، این یادگیری را تهدیدی برای خودش و مقاومت در برابر تغییر در نظر بگیرد، یادگیری معنادار مستلزم گذر از «تعارضات این حوادث روانی و به تدریج تحمل خود و خواسته­هایش» می­باشد. بنابراین یک دیدگاه محاوره­ای نشان می­دهد که مطالعات ما در مورد یادگیری در کار بایستی درک عمیق­تری از رابطه پیچیده­ای که بین روان یک فرد و تجربه­اش وجود دارد، ارائه دهد.

تمایل و مداخله مرکز فرآیند معناسازی در کار است. تمایل به­خودی­خود نوعی تغییر را نمایان می­کند که از حس عمیق خود به متفاوت بودن ناشی می­شود. اما در عین حال تمایل باعث ایجاد احساس مقاومت در تغییر و یادگیری نیز می­شود. درک این واقعیت امکان قدردانی از کار و یادگیری در محل کار را به عنوان مکانی که در آن برخوردهای آموزشی عمیق می­تواند رخ دهد، می­دهد.

وقتی ما این وضعیت متناقض را می­شناسیم، اغلب انرژی­های جدید و اشتیاق پیدا می­کنیم که در کارمان ظاهر می­شود. با این حال این انرژی­ها ممکن است خلاف نظم و مقاصد تعیین شده توسط مربیان یا رهبران سازمانی باشند.

برای مثال کارکنان ممکن است گاهی اوقات تلاش­های صریح برای «توانمندسازی[[329]](#footnote-329)» آنها یا دیگر تلاش­ها برای شکل دادن آنها در مسیری خاص را سرکوب کنند. آنها ممکن است در برابر چنین رویکردهای «یادگیری­محور[[330]](#footnote-330)» که می­خواهند یادگیرنده را با تجربه خود درگیر کنند، مقاومت کنند. گفتمان­های غالب یادگیری در کار ممکن است ما را به تفسیر اعمالی مانند عدم همراهی با اهداف سازمانی یا عدم تمایل به یادگیری و رشد سوق دهند. با این وجود، زمانی که از دیدگاه محاوره­ای بررسی می­کنیم، ممکن است کارکنان را به عنوان کسانی که «سرمایه انسانی[[331]](#footnote-331)» خود را ساخته و تنظیم می­کنند، بشناسیم. در این معنا، یادگیری در کار به عنوان نوعی از تخلف و مقاومت تعبیر می­شود. از میان این فرصت­ها و اشکال مختلف مقاومت، مربیان محل کار به دنبال احتمالاتی برای کار، یادگیری و ساخت هویت هستند.

در مثال کارکنان آزمایشگاه، بررسی شد که چگونه ایده­های خود، هویت، تمایل، مقاومت و مداخله می­توانند فرآیند یادگیری را شکل داده و تحت تاثیر قرار دهند. در حالی که دیدگاه توسعه­ای ممکن است توجه ما را به اهمیت تجارب یادگیرندگان جلب کند، تحلیل ما نشان می­دهد که یادگیرندگان از این تجارب بیشتر از فرآیندهای عقلایی، پیش­رونده و خطی برای معناسازی استفاده می­کنند. در یک گروه ده نفره از کارکنان، چندین چارچوب مختلف از ارجاع ممکن است وجود داشته باشد، هر کدام تعابیر مختلفی از نحوه یادگیری اطلاعات و مهارت­های جدید از تجربیات خود ارائه می­دهند. این چارچوب­های مختلف از مراجع به درک متفاوتی از دانش، اهداف در نظر گرفته شده آن و نحوه ارتباط آن با بسترهای وسیع­تر از خود منجر می­شوند.

سرانجام فرآیند معناسازی بیانگر تاثیر بسترهای اجتماعی-فرهنگی خاص است که افراد در آن کار می­کنند و یاد می­گیرند. این بستر در معنای بستر سازمانی، محدود است و در معنای تاثیر اجتماعی و حرفه­ای روی کار، وسیع و گسترده است. در طیف گسترده­ای از حرفه­ها، متخصصانی که به دقت در مورد کارشان فکر می­کنند، گمان می­کنند که دانش بیشتری نسبت به موضوع فنی که آنها در آن آموزش دیده­اند، وجود دارد. مهارت، یادگیری و تغییرات مداوم نه تنها تغییر خصوصیات حرفه­ای آنها بلکه جریان­های نمایشی مرتبط با بسترهایی که شیوه عمل در آنها واقع شده است را نشان می­دهند.

بستر به ویژگی­های اجتماعی-فرهنگی و صفات خاص سازمانی که در آن کار می­کنیم، اشاره دارد. فرآیند ساخت دانش و انتقال تجربه در درون رخ می­دهد و به این بسترها مرتبط است. برای مثال میزان درک عملکرد یا بهره­وری به عنوان مسئولیت فرد یا گروه، معنایی را که افراد با توجه به هر گونه یادگیری جدید در مورد کار ایجاد می­کنند، به طور قابل توجهی شکل می­دهد. باورهای مربوط به روابط جنسیتی و چگونگی ارتباط آنها با بستر کاری خاص نیز تاثیر مهمی بر معنایی دارد که افراد در مورد کارشان ایجاد می­کنند. باورهای سازمانی در مورد نقش ابهام، عدم اطمینان و عدم موفقیت در کار نیز نشان­دهنده شکل­گیری­های قدرتمند معنایی است که یادگیرندگان در مورد کارشان به کار می­برند. سرانجام معنای تجربه فرد در کار و یادگیری توسط بسترهای گسترده فرهنگی، اقتصادی و سیاسی جامعه شکل می­گیرد. تاکید بسیاری از شرکت­ها بر باقی ماندن در رقابت جهانی، اغلب منجر به فرآیندهای صادرات می­شود که مشاغل پردرآمد قبلی را خودکار و سایر فرآیندهای «تولید[[332]](#footnote-332)» ناب را تقویت می­کنند. زمانی که افراد گزینه­های کاری احتمالی یا آینده خود را با کارفرمای فعلی خود در نظر می­گیرند، این فرآیندهای اجتماعی گسترده­تر به طور قابل توجهی معنایی را که آنها در مورد چنین تصمیماتی ایجاد می­کنند، شکل می­دهند.

با این حال در معنای وسیع­تر، بستر همچنین به اخلاق فرهنگی حرفه فرد و ارزش خاصی که در جنبه­های عملی کار فرد قرار دارد، اشاره دارد، مثل نقش احساس در کار فرد یا روش­های مختلفی در کار که ممکن است به طور ضمنی از دیدگاه­های جنسی یا نژادپرستی در جامعه حمایت کنند. تفسیر و درک از جنسیت، نژاد، طبقه، گرایش جنسیتی و قدرت در درون خصوصیات عمل و احساساتی که متخصصان در مورد کار خود، ارباب رجوعان خود و خودشان دارند، مشخص می­شود. به عنوان مثال، انجمن­ها و جوامع حرفه­ای ممکن است برخی اقدامات، نگرش­ها و یا رفتارها را علی­رغم نیاز حرفه­ای به پرداختن آنها، نهی کنند. این بسترها به عنوان زمینه­هایی خاص در تخصص حرفه­ای موجب عدم اطمینان و ابهام می­شوند که متخصصان آنها را به عنوان پویایی اساسی عمل حرفه­ای می­شناسند.

نتیجه

دغدغه معنای کار، انجام کار معنادار و یافتن کاری معنادار همگی در طول فعالیت سازمان­ مشاهده می­شوند. کالج‌ها و دانشگاه‌های اجتماعی مملو از جوانانی هستند که دائما از این شاخه به آن شاخه می­پرند و به دنبال حوزه‌هایی هستند که مورد علاقه‌شان باشد. بسیاری از بزرگسالان میانسال ظاهرا خود را در دام مشاغلی می‌بینند که مدت‌هاست برای آنها خسته‌کننده و بی‌معنا شده‌اند. بسیاری از کارکنان که از فقدان ارتباط بین کاری که انجام می‌دهند و شخصیتی که هستند، رنج می­برند، به راه‌های جایگزین برای معنادار کردن کارشان مانند افزایش قدرت خرید، موقعیت، اعتبار، برنامه‌ریزی برای بازنشستگی یا رفتارهای سبک زندگی ناسالم روی می‌آورند.

برنامه‌های آموزش و یادگیری در محل کار، مانند برنامه‌هایی که توسط متخصصان توسعه منابع انسانی ارائه می‌شوند، به ایجاد چارچوب‌های کاربردی، مبتنی بر عملکرد و ابزاری ادامه داده‌اند و عمدتا نیازهای بیانی فرآیند معناسازی در کار را نادیده می‌گیرند. تعداد کمی از محققان و متخصصان برای یک رویکرد جایگزین و توسعه محور برای یادگیری در محل کار تلاش کرده­اند، اما در بیشتر موارد، تلاش­های آنها هم در تحقیق و هم در عمل حاشیه­ای باقی مانده است. زمانی هم که جدی گرفته شوند، اغلب در یک چارچوب فراگیر مبتنی بر عملکرد و در خط پایین ساختار سازمان پیاده­سازی می­شوند. علیرغم تلاش‌های متعدد انجام شده در 20 سال گذشته برای تغییر نحوه ساختار و سازمان‌دهی کار و ایجاد معنویت در کار که نشان­دهنده توجه گسترده به فرآیند معناسازی در زندگی افراد است، این تلاش­ها کمک چندانی به کشف کار معنادار برای افراد نکرده است.

در این فصل نشان داده شد که تمرین یادگیری در محل کار منبع اصلی برای کمک به کارکنان در کشف و توسعه معنا در کارشان است. این فرض نشان می‌دهد که کار و محل کار مکان‌های اولیه‌ای برای یادگیری و توسعه بزرگسالان هستند. اگر این ایده را جدی بگیریم، پیامدهای عمیقی برای روش‌های مفهوم‌سازی، توسعه و ارائه یادگیری در محل کار خواهد داشت. در حالی که تحلیل دقیق این مفاهیم برای حوزه توسعه منابع انسانی فراتر از محدوده این فصل است، چندین مفهوم مرتبط به صورت جزئی توضیح داده شدند. ایده­های ارائه شده در این فصل بسیاری از مفاهیم عملی را که قبلا در زمینه یادگیری بزرگسالان وجود داشت، بازگو کرد.

هنگامی که از فرآیند معناسازی کار برای یادگیری در محل کار صحبت می­شود، شاغلین و یادگیرندگان باید رابطه دیالکتیکی، که قبلا به آن اشاره شد، بین دنیای درونی و دنیای بیرونی کار، بین احساسشان از خود، آنچه که انتظار می­رود یاد بگیرند و انجام دهند و زمینه های اجتماعی-فرهنگی برقرار کنند. برای کمک به حفظ این رابطه که اغلب پیچیده و متناقض است، یادگیری در کار باید از طریق دیدگاه‌های سازنده­تری مورد بررسی قرار گیرد. کارکنان باید در تعیین اینکه چه چیزی باید بیاموزند و چگونه آن را بیاموزند مشارکت کامل­تری داشته باشند تا نه تنها در کار بلکه در یادگیری خود احساس مسئولیت بیشتری داشته باشند. گاهی اوقات بهتر است در برنامه­های یادگیری علایق کارگر فراتر از آن چیزی که به‌ طور خاص برای انجام وظایف محول شده به آنها نیاز دارد، مانند بهبود برخی مهارت­ها و نحوه استفاده از آنها، در نظر گرفته شود.

معناسازی در زمینه­های خاصی اتفاق می افتد. به همین دلیل مربیان باید برنامه‌ها، فعالیت‌ها و تجاربی از یادگیری را در نظر بگیرند که نگاه جامع‌تری از کار فرد ارائه می­دهند و نشان دهند چگونه وظایف خاص آموخته شده با بافت وسیع‌تر کار، فرهنگ سازمانی و در نهایت با خود کار ارتباط دارند و از نظر اخلاقی نیز در جامعه مثبت هستند. باید به ابعاد بیانی و ابزاری کار و فرآیند یادگیری توجه شود. بعد بیانی از طریق تمایلات و علایق کارکنان و تصاویر، عواطف و احساساتی که تجارب آنها را در محیط کار جان می­بخشد، آشکار می­شود.

هنگامی که از برنامه­های رسمی استفاده می­شود، مربیان باید از یادگیری مبتنی بر مسئله و موردی استفاده کنند که مشکلات و موقعیت­های نامناسب در آنها با مشارکت یادگیرندگان تحلیل و بررسی می­شود. این فرآیندها فرصت‌هایی را برای کارکنان فراهم می‌کند تا نه تنها بر محتوای خاصی که باید آموخته شوند، تسلط پیدا کنند، بلکه با سایر جنبه‌های یادگیری، مانند مشاهده تفاوت­ها، ارتباطات و کار گروهی نیز آشنا می­شوند. همانطور که وست (2001) و دیگران نشان داده­اند، هنگامی که کار گروهی مناسب طراحی شود، می­تواند به طور قابل توجهی به ایجاد و حفظ ارتباطات بین زندگی درونی کارگر و خواسته­ها و تضادهای ناشی از دنیای بیرون کمک کند.

فرآیند یادگیری همراه با معناسازی کار همچنین مستلزم تاکید بیشتر بر یادگیری غیررسمی و تصادفی است. ممکن است به خوبی تشخیص دهیم که مهم­ترین و معنادارترین یادگیری خارج از برنامه­های رسمی توسعه منابع انسانی و در درون تجارب و روابط روزمره کارکنان و گروه­های کارگر صورت می­گیرد. چنین رویکردی بر ساختارها و سازمان‌های کاری که با کار معنادار سازگار هستند، تاکید بیشتری خواهد داشت.

هنگامی که طبق این دیدگاه مفهوم‌سازی انجام شود، یادگیری در کار فرصتی غنی در اختیار کارکنان برای یادگیری مادام‌العمر، برای یادگیری در مورد خود و رابطه‌شان با دنیایشان قرار می‌دهد. ایجاد یک نظریه شفاف در این مورد نشان­دهنده نوعی خودشناسی است، نتیجه توجه بیشتر به دنیای خود و نحوه متفاوت بودن هر یک از ما. وایت بیان می­کند: «نظریه شفاف داشته باشیم، جسورانه در کار خود عمل کنیم، رسیدن به نتیجه درک این نکته است که انتهای کار نه تنها در کاری است که انجام داده­ایم، بلکه در این است که در حین انجام کار چه کسی شده­ایم». قطعا در این مسیر چالش­هایی وجود دارد. منافع سیاسی و اقتصادی عظیم این مسیر را به یک مسیر سربالایی تبدیل کرده است. اما تلاش برای معناسازی کار سال­هاست که ادامه دارد. نیاز وجودی ما به آن چیزی کمتر نمی­طلبد.

**یادداشت**

1. در این فصل از اصطلاح «یادگیری در (محل) کار» به طور گسترده برای اشاره به تجربیات رسمی و غیررسمی در محیط کار و همچنین تجربیاتی که افراد را برای انجام اشکال خاصی از وظایف کاری آماده می­کند، استفاده شده است.

**منابع**

Aktouf, O. (1992) “Management and theories of organizations in the 1990s: Toward a critical  
radical humanism,” *Academy of Management Review*, 17, 3: 407–31.

Bierema, L.L. (1996) “Development of the individual leads to more productive workplaces,”  
in R.W. Rowden (ed.) *Workplace Learning: Debating Five Critical Questions of Theory and Practice*, New Directions for Adult and Continuing Education, No. 72 (Winter), San Francisco, CA: Jossey-Bass, 21–8.

Bobbitt, J.F. (1918) *The Curriculum*, Boston, MA: Houghton-Mifflin.

Britzman, D.B. (1998) *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*, Albany, NY: SUNY Press.

Brookfield, S.D. (1986) *Understanding and Facilitating Adult Learning*, San Francisco, CA:  
Jossey-Bass.  
Brown, D. and McIntosh, S. (2003) “Job satisfaction in the low wage sector,” *Applied Economics*, 35, 10: 1241–54.

Butler, J. (1999) *Subjects of Desire: Hegelian Reflections in Twentieth-Century France*, New York: Columbia.

Casey, C. (1995) *Work, Self and Society: After Industrialism*, London: Routledge.

Cervero, R.M. (1988) *Effective Continuing Education For the Professions*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1990) *Flow*: *The Psychology of Optimal Experience*, New York: Harper Perennial.

Ciulla, J.B. (2000) *The Working Life: The Promise and Betrayal of Modern Life*, New York: Times Books.

Daley, B. (2001) “Learning and professional practice: A study of four professions,” *Adult  
Education Quarterly*, 52, 1: 39–54.

Deems, T.A. (1998) “Vital work: Adult development within the natural workplace,” *39th  
Annual Adult Education Research Conference Proceedings*, San Antonio, TX: University of the Incarnate Word.

Dirkx, J.M. (2000) “Spirituality of work: The new opiate or a postmodern search for meaning  
in life?,” *Working Knowledge: Productive Learning at Work Conference Proceedings*, Sydney, New South Wales, Australia: UTS Research Centre Vocational Education and Training, University of Technology Sydney, Working Paper 16.

Dirkx, J.M. and Deems, T.A. (1996) “Towards an ecology of soul in work: Implications for  
Human Resource Development,” in E.F. Holton III (ed.) *Academy of Human Resource Development 1996 Conference Proceedings*, *11–4*, Minneapolis, MN: University of Minnesota.

Dirkx, J.M. and Prenger, S.A. (1997) *Planning and Implementing Instruction for Adults: A ThemeBased Guide*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

De Jong, J.A., Thijssen, J.G.L., and Versloot, B.M. (2001) “Planned training on the job:  
A typology,” *Advances in Human Resource Development*, 4, 3: 408–14.

English, L.M., Fenwick, T.J., and Parsons, J. (2003) *Spirituality of Adult Education and Training*, Malabar, FL: Krieger.

Felman, S. (1987) *Jacques Lacan and the Adventure of Insight: Psychoanalysis in Contemporary Culture*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Fenwick, T. (2000) “Putting meaning into workplace learning,” in A.L. Wilson and  
E.R. Hayes (eds) *Handbook of Adult and Continuing Education (New Edition)*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 294–311.

Fenwick, T.J. (2001) “Transgressive possibilities in post-corporate enterprise culture,” in  
R.O. Smith, J.M. Dirkx, P.L. Eddy, P.L. Farrell, and M. Polzin (eds) *AERC 2001: Proceedings of the 42nd Annual Adult Education Research Conference*, East Lansing, MI: Michigan State University, 131–7.

Fox, M. (1994). *The Reinvention of Work: A New Vision of Livelihood For Our Time*, San Francisco, CA: Harper.

Frankl, V.E. (1963) *Man’s Search for Meaning: An Introduction to Logotherapy*, Boston, MA: Beacon Press.

Freeman, R.B. and Rogers, J. (1999) *What Workers Want*, Ithaca, NY: Cornell University Press.

Gallwey, W.T. (2000) *The Inner Game of Work*, New York: Random House.

Garrick, J. (1998) *Informal Learning in the Workplace: Unmasking Human Resource Development*, London: Routledge.

Garrick, J. (1999) “The dominant discourses of learning at work,” in D. Boud and J. Garrick  
(eds) *Understanding Learning at Work*, New York: Routledge (pp. 216–231).

Hansen, D.T. (1995) *The Call to Teach*, New York: Teachers College Press.

Hart, M. (1992) *Working and Educating for Life: Feminist and International Perspectives on Adult Education*, New York: Routledge.

Hawley, J. (1993) *Reawakening the Spirit in Work*, San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

His Holiness the Dalai Lama and Cutler, H.C. (2003) *The Art of Happiness at Work*, New York: Riverhead Books.

Hyde, A.C. (2003) “What federal employees say: Results of the 2003 federal human capital  
survey,” *Public Manager*, 32, 2: 62.

Jarvis. P. (1992) *Paradoxes of Learning: On Becoming an Individual in Society*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ketchum, L.D. and Trist, E. (1992) *All Teams Are Not Created Equal*, Newbury Park, CA: Sage.

Kovan, J.T. and Dirkx, J.M. (2003) “Being called awake: The role of transformative learning  
in the lives of environmental activists,” *Adult Education Quarterly*, 53, 2: 99–118.

Krishnamurti, J. (1992) *On Right Livelihood*, San Francisco, CA: Harper.

LaBier, D. (1986) *Modern Madness: The Emotional Fallout of Success*, Reading, MA: AddisonWesley.

Marsick, V.J. and Volpe, M. (eds) (1999) *Informal Learning On the Job*, Advances in Developing Human Resources, No. 3, Baton Rouge, LA and San Francisco, CA: Academy of Human Resource Development and Berret Kohler.

Marsick, V.J. and Watkins, K.E. (1990) *Informal and Incidental Learning in the Workplace*,  
London: Routledge.

Marsick, V.J. and Watkins, K.E. (2001) “Informal and incidental learning,” in S.B. Merriam  
(ed.) *The New Update on Adult Learning Theory*, New Directions for Adult and Continuing Education, No. 89, Spring: 25–34.

Mezirow, J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mitroff, I.I. Denton, E.A. (1999) *A Spiritual Audit of Corporate America: A Hard Look at  
Spirituality, Religion, and Values in the Workplace*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Moore, T. (1992) *Care of the Soul*, New York: HarperCollins.

Morin, E.M. (1995) “Organizational effectiveness and the meaning of work,” in T.C. Pauchant and Associates (eds) *In Search of Meaning: Managing For the Health of Our Organizations, Our Communities and the Natural World*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 29–64.

MOW International Research Team (1987) *The Meaning of Working*, San Diego, CA: Academic Press.

Palmer, P.J. (1990) *The Active Life: A Spirituality of Work, Creativity, and Caring*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Palmer, P.J. (1998) *The Courage To Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher’s Life*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pauchant, T.C. (1995) “Introduction: Toward a field of organizational existentialism,” in  
T.C. Pauchant and Associates (eds) *In Search of Meaning: Managing For the Health of Our Organizations, Our Communities and the Natural World*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1–25.

Pauchant, T.C. and Associates (1995) *In Search of Meaning: Managing For the Health of Our Organizations, Our Communities and the Natural World*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schön, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books.

Senge, P.M. (1990) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*,  
New York: Doubleday.

Sievers, B. (1995) “Organizational culture and its discontents: Life in a spiritual community,”  
in T.C. Pauchant and Associates (eds) *In Search of Meaning: Managing For the Health of Our Organizations, Our Communities and the Natural World*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 271–92.

Sinetar, M. (1987) *Do What You Love, the Money Will Follow: Discovering Your Right Livelihood*, New York: Paulist Press.

Swanson, R.A. (1999) “The foundations of performance improvement and implications for  
practice,” in R.J. Torraco (ed.) *Performance Improvement: Theory and Practice*, Advances in Developing Human Resources, No. 1, Baton Rouge, LA and San Francisco, CA: Academy of Human Resource Development and Berret-Koehler Communications, 1–25.

Swanson, R.A. and Arnold, D.A. (1996) “The purpose of Human Resource Development is to improve organizational performance,” in R.W. Rowden (ed.) *Workplace Learning: Debating Five Critical Questions of Theory and Practice*, New Directions for Adult and Continuing Education, No. 72, Winter, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 13–19.

Taylor, F. (1911) *The Principles of Scientific Management*, New York: Norton.

Terkel, S. (1974) *Working: People Talk About What They Do All Day and How They Feel About What They Do*, New York: Ballantine.

Thomas, K. (ed.) (1999) *The Oxford Book of Work*, Oxford: Oxford University Press.

Todd, S. (ed.) (1997) *Subjects of Desire: Perspectives on Pedagogy, Culture and the Unsaid*, New York: Routledge.

Wallace, C.M. (2001) “The ‘spirituality’ of work,” *Anglican Theological Review*, 83, 1: 183–8.

Watkins, K.E. (1996) “Of course organizations learn!,” in R.W. Rowden (ed.) *Workplace  
Learning: Debating Five Critical Questions of Theory and Practice*, New Directions for Adult and Continuing Education, No. 72, Winter, New York: Jossey-Bass, 89–96.

Watkins, K.E. and Marsick, V.J. (1993) *Sculpting the Learning Organization*, San Francisco,  
CA: Jossey-Bass.

Welton, M.R. (1991) *Toward Development Work: The Workplace As a Learning Environment*, Geelong, Australia: Deakin University Press.

Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, New York: Cambridge University Press.

West, L. (2001) *Doctors On The Edge: General Practitioners, Health and Learning In the Inner-City*, London: Free Association Press.

Whyte, D. (2001) *Crossing the Unknown Sea: Work As a Pilgrimage of Identity*, New York:  
Riverhead Books.

Yelon, S.L. (1996) *Powerful Principles of Instruction*, White Plains, NY: Longman.

**فصل 14:**

**حس یا احساس و درک؟**

تاملی در مورد فضیلت و مداخلات احساسی توسعه منابع انسانی

**لیندا پریتون[[333]](#footnote-333)**

**مقدمه**

حوزه توسعه منابع انسانی هرگز خیلی نگران زیر سؤال بردن اخلاق سیاست‌ها و عملکردهای خود نبوده است. از آنجایی که یادگیری ذاتا «خوب» تلقی می‌شود، سازمان‌هایی که آموزش و توسعه را ارائه می‌دهند، به‌طور خودکار فضیلت‌مند تلقی می‌شوند و تسهیل‌کننده‌های چنین رویدادهایی، به ‌واسطه ارتباط با آموزش و توسعه، فضیلت‌مند نیز هستند.

فضیلت به عنوان حوزه­ای از اخلاق شناخته می­شود که از سمت فیلسوفان اخلاق نادیده گرفته شده است. این واقعیتی است که نه تنها مایه تاسف فیلسوفان است، بلکه باعث شرمساری نیز می­شود، زیرا شکی نیست که یک مفهوم کاملا توسعه یافته از فضیلت مورد نیاز است. طبق نظر بکر ابزارهای فلسفی بسیار کمی وجود دارد که بتوان از آنها برای تعیین اخلاق در یک حوزه، با توجه به اخلاقی بودن یک موقعیت استفاده کرد. و این امر منجر به وضعیتی می‌شود که در آن حرفه‌ای مانند توسعه منابع انسانی می‌تواند بر اساس عزت نفس بالای خود، به جای هرگونه استدلال عینی در مورد ارزش ذاتی، عنوان «فضیلت‌مند» را به خود اختصاص دهد. مسئله این است که:

«عزت نفس غالبا در ارزیابی رفتار فرد با مشکل مواجه است و به طور کامل بر اساس برآورد ارزش کاری یا وظیفه­شناسی فرد ساخته نمی­شود. مهم نیست که برخی از افراد چقدر موفقیت داشته­اند، آنها هنوز احساس می­کنند که «شکست­ خورده» هستند. مهم نیست که برخی افراد چقدر دروغ می­گویند، باز هم احساس می­کنند که اساسا صادق هستند.»

این فصل به شکل خاصی از توسعه منابع انسانی نگاه می‌کند و به دنبال پاسخ این سوال است که آیا عزت نفس بالایی که در این حرفه وجود دارد، مانع این نمی­شود که آن را به چالش بکشیم. استدلال این فصل مبتنی بر در نظر گرفتن داده‌های جمع‌آوری‌شده به عنوان بخشی از یک پروژه تحقیقاتی است که در قالب روش‌های آموزشی «جایگزین» انجام شده است. در جریان این تحقیق، رویکرد تدریس زنانی مشاهده شد که اگرچه خود را مخالف اصول آموزش مدیریت می‌دانستند (عقل‌گرا، هدف‌گرا، اندازه‌گیری‌شده و ارزیابی‌شده) و همدردی­های فمینیستی گسترده­ای داشتند، به هیچ وجه به روشی فمینیستی مشخص تدریس نمی­کردند. آنها به جای سیاسی کردن فضاهای آموزشی و درگیر شدن با مسائل فمینیستی، فضاهایی را برای ابراز احساسات ایجاد و ادعا می­کردند که اینها سهمی متمایز در آموزش مدیریت دارند.

برای قرن‌ها، افراد در مورد نگرش مطلوب قضاوت می‌کردند -می‌توانیم از آن به عنوان حالت یا اگر می‌خواهیم امروزی‌تر باشیم، هویت یاد کنیم- که مربوط به احساسات بود. بنابراین در این فصل به مسائل مربوط به احساسات، عقل و فضیلت پرداخته می­شود. با تمرکز بر این مفاهیم کلیدی در رابطه با توسعه منابع انسانی، می‌توان به طور انتقادی برخی از شیوه‌های معاصر در این حوزه و ادعاهای آنها مبنی بر «خوب» بودن ذاتی را بررسی کرد. این کار با چارچوب‌بندی بحث درباره برخی مداخلات توسعه منابع انسانی معاصر پیرامون ایده گسترده و نظری «احساس و درک» انجام می­شود. احساس و درک، به دلیل اینکه پاسخ عاطفی را نوعی از حقیقت تلقی می­کند، برای درک رادیکالیسم قرن هجدهم مورد توجه است و در قرن بیست و یکم یک روش اکتشافی مفید در مطالعه تحقیقاتی برای بررسی ادعاهای رادیکالیسم توسط متخصصان توسعه منابع انسانی است.

ساختار فصل به شکل زیر است. در بخش اول، زمینه تحقیق درباره شیوه­های آموزش و توسعه «جایگزین» بررسی می­شوند. بخش دوم به مفهوم­سازی و سیر تاریخی بحث احساس و درک در قرن هجدهم می­پردازد. رابطه­ای که زنان به ویژه از لحاظ تاریخی با احساس و درک داشته­اند، به جایگاه احساس و درک در حوزه توسعه منابع انسانی مرتبط است. در بخش سوم تشابهات بین نحوه برخورد با موضوع عواطف و احساسات در قرون گذشته و نقش آن در حوزه توسعه منابع انسانی معاصر بررسی می­شود. آنچه که به عنوان حقیقت احساسات و واکنش­های عاطفی نشان داده شده است، تعریف تازه­ای است که توسط محیط­های مدرن ساخته شده است.­ اینگونه رویکردهای آموزشی نابرابری­هایی را که امر توسعه در محیط کار ایجاد می­کند و ناشی از احساسات هستند، نادیده می­گیرند و حتی گاهی موجب تقویت آن نیز می­شوند. بخش پایانی به این نتیجه می­رسد که بایستی برخی مفاهیم را که ذاتا بافضیلت تلقی می­شوند، مورد بازنگری قرار دهیم، زیرا احساسات نیز نقش مهمی در این مفاهیم ایفا می­کند و باید تعادل مناسبی بین احساس و درک برقرار شود.

زمینه تحقیق

در سال 1999-2000 با متخصصان توسعه مدیریت که در صنعت روی پروژه­ای در مورد رویکردهای آموزشی «جایگزین» کار می­کردند، مصاحبه شد. رویه توسعه مدیریت متعارف در محیط‌های صنعتی برای برآوردن اولویت‌های آموزشی سازمان طراحی شده است، نه اولویت‌های فردی (حتی اگر شعار «سازمان یادگیرنده» وعده داده شده باشد). بیشتر مربیان «جایگزین»، اولویت قرار دادن اهداف سازمانی برای آموزش و پرورش را به چالش می­کشیدند و روش­های آموزش متمایزی را طراحی می­کردند. بخش اصلی این آموزش‌ها رشد نامحدود فرد و تمرکز بر نیازهای کارکنان بود.

در این تحقیق با چهار زن که با این رویکرد انسان­گرایانه در صنعت آشنا بودند، مصاحبه شد. آنها در مورد تجربیات خود از سفرهای حرفه­ای و شخصی صحبت کردند. این زنان بامزه، خوش بیان و بسیار آگاه بودند و از تلاش­هایی که به عنوان یک زن در زندگی حرفه‌ای خود برای کسب اعتبار در سازمان‌های بزرگ‌تر و سپس ایجاد کسب‌وکار خود داشته­اند، صحبت کردند.

توصیف یکی از پاسخ­دهندگان خانم از عملکرد آموزشی جالب بود. اگرچه آموزش­های این فرد جهت توسعه مدیریت عجیب و افراطی به نظر نمی­رسید، اما آزاردهنده بود. تحلیل­های این فرد را می­توان با جنبش بالقوه انسانی[[334]](#footnote-334) مقایسه کرد و شباهت­هایی را یافت. مطابق مطالبی که در این فصل گفته خواهد شد، تحلیل این فرد می­تواند واکنشی احساسی باشد.

اینکه زنان در مرکز صحبت پیرامون آموزش توسعه مبتنی بر احساس باشند، عجیب به نظر نمی­رسد. زنان در طول تاریخ نشان داده‌اند که مایلند از احساسات خود به عنوان یک تاکتیک سیاسی استفاده کنند. انتساب دوگانه زن و عاطفه در مقابل مرد و عقل که بسیار مورد بحث و بررسی قرار گرفته است، با شور و شوق در طول نسل‌ها تقویت شده است -نه به عنوان نتیجه غالب شدن پدرسالاری، بلکه توسط تک تک زنانی که به دنبال زمینه‌های اجتماعی و سیاسی هستند- پس چرا توسط آنهایی که به دنبال زمینه آموزشی هستند، بررسی نشود؟

**دادن فضای احساسی به کارکنان**

در این بخش عملی از توسعه منابع انسانی توضیح داد می­شود که قرار است آن را نقد کنیم. تاکید اصلی در مداخلات توسعه که توسط متخصص مدیریت توسعه مورد استفاده قرار می­گیرد[[335]](#footnote-335)، بر روی بهبود ارتباطات است. در واقع این معنا مبتنی بر این ایده است که اگر افراد در به اشتراک گذاشتن انسانیت اساسی خود با یکدیگر بیشتر تلاش کنند، محل کار کمتر «سمی[[336]](#footnote-336)» و بیشتر بهره­ور خواهد بود. برای ایجاد محیطی که این توسعه در آن اتفاق بیفتد، بایستی به محیط کار متفاوت نگاه شود. برای این منظور محیطی باید ایجاد شود که از لحاظ بصری مهیج باشد و شامل استفاده از رنگ­های اصلی، نمودارهای دیواری، مبلمان راحت و گل­ها می­شود. در مراحل اولیه مداخله توسعه از افراد خواسته می­شود از استفاده از زبان خودداری کنند و به جای آن از طریق طراحی و نقاشی که آنها در محل کار ایجاد می­کنند، «صحبت کنند[[337]](#footnote-337)». موسیقی پخش می­شود و اسباب­بازی­ها و شیرینی­ها اغلب سمت چپ صندلی­های افراد قرار می­گیرند تا به آنها قوت قلب دهند. دنیای «جدی[[338]](#footnote-338)» و بی­رنگ کسب­وکار کنار می­رود و به جای آن رنگ­های مهدکودک و بازی­ها جای­گزین می­شوند.

نقش تسهیل­کننده در این فرآیند یک امر «زنانه[[339]](#footnote-339)» و آگاهانه است. مشارکت او به عنوان یک مجری و مفسر بازی است، او به آرامی افراد را دعوت به همراهی می­کند و بر آنها نظارت دارد. در گفتمان­هایی که در این فضا مطرح می­شوند بایستی از زبان «مثبت[[340]](#footnote-340)» استفاده شود. به عنوان مثال یک تمرین به این دلیل رد شد که باعث ایجاد افکار منفی می­شد:

یکی از تمرین­های که توصیه شده انجام شود، تمرینی است که نشان می­دهد افراد در موقعیت مذاکره چقدر وحشتناک عمل می­کنند و درصدد تغییر یکدیگر هستند. ما از این تمرین استفاده نمی­کنیم، زیرا موجب ایجاد رفتارهایی می­شود که نمی­خواهیم داشته باشیم؛ بنابراین تلاش می­کنیم تا تجربیات منفی ایجاد نکنیم، بلکه درصدد هستیم تجربیات مثبت داشته باشیم. سپس از افراد می­خواهیم که بر تجربیات مثبت و نقاط قوت تمرکز کنند تا آنها را تقویت کنند، بنابراین ما با انجام تمرین به دنبال این نیستیم که «اول کار را به روش اشتباه انجام دهیم و سپس به روش درست»، بلکه به دنبال این هستیم که «کار را به روش درست انجام دهیم و سپس در مورد اینکه چگونه آن را ایجاد کردیم، فکر می­کنیم».

همچنین با استفاده از بازی­ها و تمرین­های خاص، افراد به خودافشاگری و نوعی ارتباط تشویق می­شوند که به عنوان ارتباط عمیق­تر، بهتر و معتبرتر تعبیر می­شود؛ زیرا به عنوان گفتمان مناسب در محل کار تصور می­شود. استفاده از تمرین­های بازتابی به تقویت یادگیری عمیق و تغییر در ادراکات کمک می­کند. این عمل با مراجعه به گفتمان تمامیت معنوی و شفابخشی[[341]](#footnote-341) که به عنوان یک واقعیت برای افراد و منافع اقتصادی سازمان مطرح می­شود، مشروعیت می­یابد.

**احساس و درک**

انتخاب تسهیل احساسات به عنوان یک مداخله آگاهانه جالب است. به نظر می­رسد ارتباطات و احساسات در حوزه توسعه منابع انسانی به عنوان ابزارهای مهمی برای تغییر و بازسازی سازمانی (و اجتماعی-اقتصادی) محسوب می­شوند. اما در عین حال این نوع مداخله توسعه منابع انسانی، گفتمان غیراحساسی را از فضای آموزشی خود بیرون می­کشد و فقط می­تواند موضوع احساسات را به همراه داشته باشد. به این ترتیب این مورد یادآور ایده احساس و درک[[342]](#footnote-342) در قرن هجدهم است.

ریشه­های احساس و درک به موعظه­های مذهبی قرن هجدهم برمی­گردد که شامل اصول زیر بود: یکی دانستن فضیلت با اعمال خیرخواهانه، فرض اینکه عاطفه­های خوب ذاتی هستند و ستایش از احساس و درک و لذت خودتاییدی. این شناخت اولیه از احساس و درک با خیرخواهی باعث شد تا جایگاه عمومی در جامعه بدست آورد. این امر تاکید مسیحیان بر لزوم کشف احساس مسئولیت نسبت به دیگران و تمایل به انجام کار خوب را نشان می­دهد اما اجازه لذت بردن را نیز به آن اضافه می­کند که ناشی از دانستن این موضوع است که کارهای خوب انجام شده، بیان و احساس می­شوند. در حالی که این دو در تعادل با هم نگه داشته شده­اند، احساس و درک گامی نسبتا کوتاه در مسیر خودآگاهی و تحریک عامل «احساس خوب[[343]](#footnote-343)» بود. سپس این امر از احساس خیرخواهی جدا شده و به چیزی تبدیل می­شود که بسیاری آن را احساس محض و نمایش بیش از حد احساسات می­دانستند.

تود[[344]](#footnote-344) (1986) اظهار داشت که احساس و درک را باید اصطلاح کلیدی قرن هجدهم دانست-اگرچه در نیمه دوم قرن وارد کاربرد عمومی شد و سپس از آن خارج شد. واژه­ای که تا اواسط قرن به ندرت از آن استفاده می­شد، به نقل از کانگر[[345]](#footnote-345) (1990)، اواخر دهه 1700 به «یک نشانه زبانی تعیین شده[[346]](#footnote-346)» تبدیل شد که تحت تاثیر ارزش­های ناسازگار قرار گرفت. اما این به معنای سقوط یا از بین رفتن آن نبود-در اوج استفاده از آن این اصطلاح به صورت قوه احساس انسانی، ظرفیت برای احساس لطیف و آمادگی برای نشان دادن دلسوزی زمانی که با رنج روبه­رو می­شویم، معنا شد. وارن[[347]](#footnote-347) (1990) متذکر می­شود که زمانی که احساس و درک به عنوان یک مفهوم اخلاقی یا روانشناختی تلقی می­شود، در واقع تاکید آن بر فرد است و به این ترتیب او احساس و درک را به عنوان مراجعه به سیستمی معنا می­کند که فرد از طریق آن به تجربه پاسخ می­دهد. احساس و درک مفهومی است که ما را در مسیر درک هویت خود و خودآگاهی قرار می­دهد، زیرا همان طور که وارن می­گوید، این «ویژگی­ای است که خود را متعالی می­کند».

مکتب تفکر احساس و درک از دهه 1740 تا 1770 ادامه داشت. مهم­تر از همه این یک نوع ادبیات آموزشی بود-علاوه بر اینکه بر چگونگی درست رفتار کردن در حوزه احساس تمرکز داشت. در سال­های اولیه بر ابراز دوستی و چگونگی پاسخ دادن به شیوه­ای شایسته تاکید داشت. بعد تاکید بیشتر روی این مورد بود که افراد چه زمانی و به چه میزان اشک بریزند.

«این ادبیات نمونه­ای از بیان در مورد احساسات است و به خوانندگان می­آموزد که پاسخ یا واکنش مناسبی مطابق قسمت­های ارائه شده در آن، ایجاد کنند. این یک نوع آموزش مشاهده­ای و انجام واکنش فیزیکی مناسب است که باید به واسطه مشاهده ایجاد شود».

احساس و درک به عنوان یک گفتمان، اقتدار فکری را ناشی از توانایی بروز احساسات عاطفی یا برانگیختن آن در دیگران می­داند. خودانگیختگی احساسی ویژگی مهمی در نحوه عملکرد احساس و درک است، زیرا قدرتی که ادعا می­شود در پاسخ احساسی وجود دارد، جای­گزینی برای تحلیل دقیق واقعیت و کاربرد عقل است.

زنان در مقایسه با مردان از ظرفیت ویژه و بیشتری برای احساس و درک برخوردار هستند. البته این مورد به ویژگی جنسیت آنها برمی­گردد و با توجه به تغییر ادراکات در مورد اهمیت جنسیت در مفهوم «خود مسیحی[[348]](#footnote-348)» در کلیسا مطرح گردید. اگرچه روح بدون جنسیت تلقی می­شود، اما نمی­توان انکار کرد که بدن­هایی که در کره خاکی ساکن بوده­اند، زن و مرد بودند. مجدد از اواسط قرن به بعد این باور رشد پیدا کرد که قدرت روحانیت زنان نسبت به مردان بیشتر است. به نظر می­رسید که زنان ظرفیت بیشتری برای ترحم و همدلی نسبت به درد و رنج دیگران دارند که طبیعت در وجود آنها قرار داده است. بنابراین در حالی که مردان با دلیل و منطق به مذهب وارد می­شوند، اعتقادات مذهبی زنان نتیجه درک احساسی آنها بود. تیلور (2003) خاطر نشان می­کند که: زنان ممکن است در زندگی اجتماعی و سیاسی فرمان­بردار مردان باشند، اما در موضوعات روانی برترند.

مری[[349]](#footnote-349) -منتقد قاطع احساس و درک- بر این باور بود که این اصول دستکاری­شده طراحی شده­اند تا زنان را فرمان­بردار و نادان جلوه دهند. قهرمان داستان او[[350]](#footnote-350) زنی است که مظهر احساس و درک است، چرا که در عین حال که نسبت به نیازها و درد و رنج دیگران احساس مسئولیت دارد، به واسطه انجام کارهای نیک دارای روح بزرگی است. آنچه که ضروری است این است که صحبت از قلب و روح باشد. در نتیجه بحث احساس و درک در قرن هجدهم، همه زنان (نه فقط کسانی که برای حقوق زنان مبارزه می­کردند، بلکه حتی آنهایی که با این عقاید مخالف بودند) بر این باور متحد شدند که باید از برتری اخلاقی زنان استفاده شود تا اثرات آن در اجرا به خوبی مشخص شود. باور این بود که زنان علیه تجارت برده مبارزه می­کردند، زیرا آنها این امر را فرصتی می­دانستند که از این طریق رهبری اخلاقی و نه سیاسی یا اقتصادی خود را نشان دهند.

فمینیست­ها از معاصران مکتب احساس و درک گرفته تا نسل حاضر، در این فلسفه نقدهای زیادی را یافتند. کونگر (1990) عنوان کرد که پووی[[351]](#footnote-351) احساس و درک را به عنوان بخشی از یک انگیزش استبدادی و نه انقلابی می­داند که برای خاموش کردن زنان به کار می­رود.

«این امر آنها را تشویق می­کرد تا احساسات خود را همسو با رشد جسمی، اخلاقی، معنوی و فکری خود، پرورش دهند؛ به طوری که در اعمال احساسی برتر از مردان شناخته شدند اما از طرفی به آنها یادآوری شد که ابراز بیش از حد احساسات نشان­دهنده ضعف شخصیت و حقارت نسبت به مردان است».

اما در پایان این نقد فمینیستی نبود که به جنگ احساس و درک در جامعه انگلیس پایان داد، بلکه دلیل این امر وضعیت سیاسی بود. در اواخر قرن هجدهم، انگلیسی­ها توسط اوضاع سیاسی موجود و تهدیدی که برای دولت ایجاد می­کردند، از میان برداشته شدند. نظر محافظه­کارانه در قالب «بررسی ضدمخالفین دولت[[352]](#footnote-352)»، شرایط سختی را برای مشمول شدن و پیوستن احساس و درک به اصول­گرایان ایجاد کرد، به امید اینکه تعصبات اصلاح­طلبان را تعدیل کند (چه منشا آن سیاسی باشد و چه مذهبی). تود عنوان می­کند که طرفداران انقلاب نیز از وقایع فرانسه به روش­های بسیار احساسی نوشته­اند و حمایت احساسی خود را اعلام کرده­اند. زمانی که گزارش­های ترور مخالفان دولت مورد توجه گسترده قرار گرفت، خودبه­خود به احساس و درک تبدیل شد، زیرا بسیاری متعجب شدند که احساس بیش از اندازه خیرخواهی و تمایل به منفعت بشریت همیشه به یک شکل پایان نمی­یابد. اکنون احساس و درک نه تنها ازخودگذشتگی بلکه خطرناک نیز به نظر می­رسید.

با توجه و تفکر در گذشته احساس و درک، کونگر (1990) بیان می­کند که احساس و درک در دوره جدیدی از آگاهی نمود پیدا کرده است -آگاهی از خود که درک مدرن ما را از آنچه که هستیم، شکل می­دهد. شباهت­های بین فلسفه تجربه قرن هجدهم و عمل مبتنی بر احساس متخصصان توسعه منابع انسانی همچون مورون[[353]](#footnote-353) نشان می­دهد که احساس و درک هنوز وجود دارد.

**احیای احساس و درک**

نمونه­های «جدید» یا «اصل[[354]](#footnote-354)» آموزش­های توسعه منابع انسانی، همگی دارای هدف اصلی حمایت از «بهبود ارتباطات» بین افراد در سازمان بودند. مداخلات احساسی توسعه منابع انسانی مورون نیز دارای همین هدف می­باشد -اگرچه در مصاحبه­های خود بیشتر پیش رفت، اما تاکید اصلی او این بود که اعلام کند «صحبت با افراد در مورد بازگرداندن عشق در کار» هدف اصلی او بوده است. اما اهداف کارگاه آموزشی یا رویداد تعلیم افراد این بود که محیطی ایجاد شود که افراد در آن یکدیگر را از طریق روراست بودن و صحبت از احساس به جای عقل، بهتر بشناسند -گرچه ممکن است استدلال فلسفی ما از دیدگاه احساس مغایر با دلیل و منطق باشد.

هدف از برقراری ارتباطات بهتر بین افراد این است که یک هدف مشترک در همه تیم­سازی­ها و دیگر مداخلات آموزش سازمانی به وجود بیاید. آنچه بین متخصصان توسعه منابع انسانی تفاوت دارد، انتخاب از بین رویکردهای آموزشی موجود است -از رویکردهای آموزشی فضای باز گرفته تا رویکرهای گروهی تی[[355]](#footnote-355). اما هر چه رویکرد «ارتباطات بهتر» به کار گرفته شود، معمولا مهارت فردی تسهیل­کننده در ترسیم پاسخ­های «مناسب» افراد، اهمیت ویژه­ای پیدا می­کند. به همین ترتیب مهارت مهم برای متخصصان توسعه منابع انسانی (هر چند آنها ممکن است بخواهند ابزارهای دیگری را به کار ببرند که در مداخلات توسعه استفاده می­کنند)، مهارت گفتگوی هدفمند می­باشد.

وابستگی احساس و درک با گفتگو در قرن هجدهم توسط وارن (1990) مطرح شده است. فرد احساسی از طریق شناختن خود با کنار گذاشتن دنیای فعال و دادن پاسخ احساسی می­تواند نوعی از واقعیت معتبر را نقل کند. یا همان طور که وارن (1990) می­گوید، «رها از تمایل به تسلط دنیای مردانه بر کنش اجتماعی، زن یا مرد بااحساس به وضوح می­بیند و با صداقت کامل صحبت می­کند». این مطمئنا اعتقادی است که توسط متخصصان توسعه منابع انسانی نظیر مورون در مورد حقیقت بیان احساسات نشان داده شده است. او اجازه نمی­دهد «دنیای مردانه کنش اجتماعی[[356]](#footnote-356)» محیط آموزشی او را به دام بیندازد و در عوض بر گفتگوهای احساسی به منظور «بهبود» ارتباطات تاکید می­کند.

البته با تعیین سیاست­های ماهرانه برای آنچه که در محیط آموزشی می­تواند بیان شود، هرگز نمی­توان داوری کرد که این روش با شکست روبه­رو می­شود. افراد دستورالعمل­های غیرکلامی بسیار قوی­تری به نسبت کلامی در مورد گفتمان مجاز دریافت می­کنند، چه از محیطی که مورون ایجاد می­­کند و چه از تمارین اولیه­ای که در کارگاه آموزشی به آنها امکان می­دهد از طریق طراحی، خود را بیان کنند. با توجه به سیاست گفتمان و شناخت عمومی، افرادی که در برابر چنین مانورهای آموزشی مقاومت می­کنند (مثل عصبانیت بیش از اندازه)، اغلب پس از آرام شدن، از احساسات خود صحبت خواهند کرد. دینن[[357]](#footnote-357) (1999) عنوان کرد که این مورد توسط صنعت روانشناسی مطرح شده است و به طور کامل در گفتمان احساسی ریشه دارد. کارگاه­ها، سمینارها و خودسازی (یا توسعه­ای که توسط خودمان ایجاد می­شود) بخشی از تسلط این گفتمان در زندگی معاصر را نشان می­دهند و جایزه­ای که دریافت می­کند، امکان تحقق و انجام آن را تصدیق می­کند. سوالی که باید در اینجا مطرح کنیم این است که چرا گفتمان احساسی خودآگاهانه معتبرتر یا باکیفیت­تر از مورد مبتنی بر عقل و منطق تلقی می­شود.

توسعه منابع انسانی مبتنی بر گفتمان­های احساسی، بیان معاصر احساس و درک می­باشد. بنابراین پاسخ سوالی که در پاراگراف قبلی مطرح شد برای یک زن احساساتی مثل مورون واضح و بدیهی خواهد بود. بیان احساسی و در واقع توانایی صحبت مستقیم از احساسات، بهترین راه­های دستیابی به دانش را ارائه می­دهد (نه فقط برای افراد احساساتی، بلکه برای آنهایی که فرآیندهای پرزحمت دلیل و منطق یا طولانی تجربه را طی می­کنند)، احساس نه تنها بیان معتبرتری از نوع­دوستی ارائه می­دهد بلکه یک میان­بر برای دستیابی به حقیقت نیز فراهم می­کند. این روش مطمئنا یک ابزار بازاریابی مفید برای متخصصان توسعه منابع انسانی است که می­خواهند به کسب­وکار سازمان کمک کنند -احساس سریع­ترین راه برای برقراری ارتباط بهتر می­باشد، مخصوصا اگر شما بهتر را «احساسی» معنا کنید.

این یک بیان کوتاه از سبک تسهیل­گری می­باشد که مبتنی بر توانایی استخراج پاسخ­های احساسی از افراد برای دستیابی به وضعیت ایدئولوژی است. وارن (1990) عنوان می­کند افرادی که احساس و درک را پذیرفته­اند، گفتگوها را به عنوان صمیمیت و همدلی واقعی می­بینند.

«احساس و درک این امکان را ایجاد می­کند که یک مفهوم خاص در گفتگو، به اندازه یک ایدئولوژی قدرت داشته باشد. گفتگو راهی است که از طریق آن افراد جامعه می­توانستند با هم ارتباط بگیرند و وقایع را تعریف کنند، گفتگو بستری است که افراد می­توانستند از طریق آن با یکدیگر صحبت و عقاید خود را مطرح کنند، اما هیچ نویسنده­ای نمی­توانست توضیح دهد که گفتگو چگونه ظاهر می­شود».

باور به قدرت گفتگو توسط کسانی که فلسفه احساس و درک را تصدیق می­کنند، گاها در قالب باور به توانایی احساس به عنوان نیروی اصلی در سازمان مطرح می­شود (مانند مورون)- با این شرط که «سمی بودن» آن برای افرادی که در سازمان کار می­کنند، از طریق برقراری ارتباطات موثر و متحول ساختن سازمان در این فرآیند، از بین برود.

بنابراین بخش بعدی این فصل به بررسی این موضوع می‌پردازد که احساس و اصول اخلاق دلسوزانه به‌عنوان «جدید»، «اصل» یا «انتقادی» در نظر گرفته می‌شوند.

**احساس و اصول اخلاق دلسوزانه**

روش­های معاصر توسعه منابع انسانی که مربوط به گفتمان­های احساسی هستند و برای برانگیختن افراد طراحی شده­اند، اساسا کاربرد مجددی از احساس و درک بودند. همچنین نظریات دیگری مانند زنان قرن هجدهم وجود دارد که به موضوعات حقوق انسانی می­پردازند که دلیل آن وجود باور به رهبری اخلاقی به عنوان نتیجه کیفیت برتر پاسخ عاطفی و زنانی مانند مورون که مایل به تغییر سازمان­ها نه طبق تندرویان سیاسی بلکه طبق باور به حقیقت احساسی هستند، می­باشد. در قسمت قبل بررسی شد که عمل تسهیل­کننده (مهارت گفتگوی هدفمند در بستر توسعه) می­تواند بر اساس اصول احساس و درک، یک صمیمیت و همدلی دنیوی باشد که قادر به ایجاد تغییر است. اما احتمالات این روش آموزشی چیست؟ این بخش به نقد این ایده می­پردازد که احساس و درک را می­توان چیزی جزء یک عمل و فلسفه ذاتا محافظه­کارانه در نظر گرفت -آیا می­توان آن را به عنوان یک فعالیت خوب یا بافضیلت در نظر گرفت.

همانطور که تاریخ­نویسان فمینیست ذکر کرده­اند، زمانی که زنان خود را خارج از عرصه­هایی سیاسی پیدا می­کنند، جایی که در آن نفوذ دارند، اغلب به آنها گفته می­شود که بهترین ویژگی­های خود را توسعه دهند «احساسات قلبی و عاطفی و در عین حال متناسب با خود مانند صبر، ابتکار، تقوا و قناعت که به عنوان مادران و همسران شهروندان دارا هستند». کناره­گیری از دلیل و منطق و تاکید بر احساس در حوزه توسعه منابع انسانی نیز نمونه­ای از پاسخ به عدم نفوذ و حضور در سیاست­های سازمانی است. تاکید بر ایجاد احساس برای ضرورت­های متخصصان توسعه منابع انسانی نشان­دهنده ترویج مهارت­های خاص همدلی و دلسوزی آنان است. آنها به دنبال توسعه خود و افرادی هستند که «بهترین ویژگی­های» احساسی قلبی و اخلاقی را می­آموزند. برای باقی ماندن خارج از عرصه تصمیم­گیری، روش آموزش بسیاری از متخصصان زن این است که از طریق بازی کردن در نقش همسران یا مادران سازمانی برای افراد شرکت­کننده در رویدادهای توسعه، تاثیر «بومی[[358]](#footnote-358)» داشته باشند.

همان طور که مندوس[[359]](#footnote-359) (2000) ذکر می­کند، دو پاسخ ممکن برای حذف زنان از حوزه سیاست وجود دارد. اولین مورد (طبق رویکرد مورون) پیدا کردن جایی برای عشق و دلسوزی در سازمان­ها می­باشد. دومین مورد این است که در طبیعت زنان هیچ چیزی وجود ندارد که مانع از زندگی سیاسی آنها شود و اگر به روشی مشابه آموزش ببینند، احساس را با عقل ترکیب کرده و می­توانند کل حقوق سیاسی داده شده به مردان را داشته باشند. مورد دوم بیشترین ارتباط را با اشکال لیبرال فمینیسم دارد (اگرچه در حوزه توسعه منابع انسانی به ندرت نظریات فمینیسم وجود دارد) و همچنین بیشتر در رویکردهای مدیریت منابع انسانی دنبال می­شود.

در حوزه وسیع سیاسی، علت احساس و درک تحت استدلال «اصول اخلاق دلسوزانه[[360]](#footnote-360)» مطرح شده است. من در جای دیگری در مورد نحوه تاثیرگذاری «اصول اخلاق دلسوزانه» فمینیستی بر مربیان زن در زمینه آموزش مدیریت بحث کرده­ام و قصد ندارم آنها را در این فصل تکرار کنم. با این حال، من بر این ادعا تاکید دارم که احساس و درک و اصول اخلاق دلسوزانه باید نوعی اساسی از شیوه تعامل زنان با سازمان­ها باشد.

مندوس (2000) معتقد است که فلسفه سیاسی غرب مملو از استدلال­هایی است که به طور یکپارچه از ادعای ماهیت احساسی و دلسوزانه زنان به این نتیجه می­رسد که آنها برای زندگی عمومی مناسب نیستند. «اصول اخلاق دلسوزانه» با دو ویژگی مجزا شناخته می­شود. اولین ویژگی این است که بر تفاوت­های مردم بیشتر از شباهت­ها تاکید دارد و دوم این است که مرکزیت آن روابط رودررو و مقیاس کوچک می­باشد.

در سطح عمل آموزشی تاکید بر تفاوت­های شخصی است، به این معنی که به تفاوت در شخصیت افراد بیشتر از تفاوت در نژاد یا جنسیت آنها اشاره می­شود. کارگاه­هایی که برای ایجاد احساس طراحی شده­اند، افراد را (که در واقع همکاران هم خواهند بود) برای ارتباط با «شخصیت» یکدیگر همراه می­کنند. به عنوان مثال ممکن است از افراد خواسته شود تا مواردی را در محیط طبیعی کار پیدا کنند که آنها را به صورت استعاره­ای توصیف کند (مثلا من مانند میوه کاج هستم زیرا احساس می­کنم در گرما گشوده­­تر (جهت توسعه) هستم). همچنین از افراد خواسته می­شود که اطلاعاتی از زندگی غیرکاری خود را با همکاران خود در میان بگذارند تا بتوانند بر هویت فردی و تفاوت­هایی که افراد در کار خود دارند، متمرکز شوند. تفاوت­ها را بایستی بررسی کرد و تنوع را بایستی پذیرفت. نژاد و جنسیت بخشی از تفاوت­های فردی هستند، اما نباید آنها را در نظر گرفت؛ چرا که نمی­توانند تاثیرگذاری متفاوتی بر نحوه عملکرد افراد داشته باشند. اما هنگامی که به عنوان بخشی از ویژگی­های فردی در نظر گرفته شوند، همه تفاوت­های فردی مورد توجه قرار می­گیرند.

تاکید بر روابط چهره­به­چره در این عمل آموزشی مشخص است. این موضوع نه تنها یک موضوع قابل نمایش است، بلکه یک مهارت منحصر­به­فرد نیز می­باشد. با این حال مندوس اظهار دارد که زمانی که با روابط فردی در سطح خرد مواجه هستیم، غیرممکن است که آنها را با دید سیاسی بررسی کنیم:

«زمانی که اعتقاد داریم مشکلات سیاسی در مقیاس بزرگ رخ می­دهند، لذا در مورد روابط کوچک و رو­دررو احتمال ایجاد مشکلات سیاسی حذف می­شود. معمولا این مشکلات در سطح روابط فردی پدید نمی­آیند و بنابراین اصولی که در مقیاس کوچک مطرح است، کمک چندانی به حل آنها نمی­کند».

وارن (1990) نیز در مورد اینکه آیا گفتگوهای بر اساس احساس می­توانند تغییرات اجتماعی گسترده­تری ایجاد کنند، بیانی مشابه دارد. او اظهار دارد:

«گفتگوی ایده­آل همیشه به میزان صراحت و عدالت در میان شرکت­کنندگان بستگی دارد، اما این موارد در تعداد کمی از مبادله­ها صدق می­کند. در نتیجه ارزش این گفتمان در واقع مربوط به گروه­های کوچک و خودآگاهی است که این نوع از گفتگو را درون خود دارند. ایجاد احساس و درک به عنوان بخشی از گفتگوی آرمانی، ویژگی منحصربه­فردی است که گفتگو هم به آن نیاز دارد و هم می­تواند آن را ایجاد کند».

مداخلات توسعه منابع انسانی از این نوع تنها می­تواند تغییراتی را از طریق ارتباطات در گروه­های بسیار کوچک ایجاد کند؛ و در حالی که همه ممکن است هنگام صحبت از قلب، برابر باشند، اما خارج از عمل آموزشی، واقعیت­های مادی مثل قدرت، سلسله مراتب و جایگاه (دنیای مردانه کنش اجتماعی) تسلط خود را نشان خواهند داد.

یک عمل آموزشی مبتنی بر «اصول اخلاق دلسوزانه» به طور طبیعی، مسائل مربوط به عقل و منطق جهانی را نادیده می­گیرد تا بر ویژگی­های روابط فردی تمرکز کند. مندوس عنوان کرد که این کاملا با فلسفه سیاسی مبتنی بر عقل متفاوت است -که با یک عامل اخلاقی بدون ارتباط با دیگران شروع می­شود و به طور مستقل اصولی را برای اطاعت انتخاب می­کند. در مقابل «اصول اخلاق دلسوزانه» و دیدگاه فرد و محل کار که این روش آموزش دنبال می­کند، فرد را در ارتباط با شبکه دیگران قرار می­دهد و مشورت­های اخلاقی در جهت حفظ این روابط ارائه می­دهد.

این شکل از آموزش در صنعت، اصول اخلاق فمینیستی را وارد روابط کار می­کند، به گونه­ای که پیوندهای آن با عرف فلسفی حقوق و عامل اخلاقی مستقل را تحریف می­کند. در عوض تلاش می­شود محل کار را با استفاده از اصلاح استدلال­های فلسفی بسیار قدیمی در مورد احتمالات بازسازی حوزه اجتماعی-اقتصادی از طریق ویژگی­های احساسی (زنان) دگرگون سازد. در حقیقت پیوندهای کاملا واضح بین احساسات مادرانه و احساسات سازمانی برقرار می­کند. با کمک گفتمان­های معاصر مدیریت منابع انسانی «استراتژیک» نشان داده می­شود که روش­های ارتباطی زنانه به طور سنتی در زندگی سازمانی وجود ندارند (یعنی اخیرا گرایش به اندازه­گیری «هوش احساسی» و «هوش معنوی» دیده می­شود).

زندگی خانوادگی بیشتر از آن چیزی که در زندگی سیاسی بازآفرینی می­شود، در زندگی سازمانی تکرار نمی­شود. بهبود ارتباطات خانوادگی دقیقا همین است –نه با نابرابری­های باقیمانده برای زنان در حوزه اقتصادی و نه با نژاد و گرایش جنسی در سطح سیاست و قانون­گذاری مقابله می­کند. زندگی خانوادگی امکان استفاده از فضاهای آموزشی در صنعت را به عنوان فضاهایی که در آنها تغییر ایجاد می­شود و شباهت­ها درک می­شوند، از بین می­برد؛ زیرا این امر ایده تفاوت به­عنوان تعریف فردیت را ترویج می­دهد. همچنین وانمود می­کند که در ارتباطات فردی صحیح می­توان تمام مشکلات جهان را حل کرد. این مورد بر نفوذ بی­پایان فردیت تاکید می­کند که این امر طبق نظر اسمیل[[361]](#footnote-361) (1994)، امکان شناخت نارسایی سیستمی و در نتیجه امکان انسجام و انگیزه برای تغییر را از بین می­برد. مندوس به طور خلاصه بیان می­کند که «اصول اخلاق دلسوزانه» و احساس و درک نشان­دهنده امکان تغییر هستند.

«با تاکید بر محوریت روابط رودررو، اصول اخلاق دلسوزانه می­تواند زندگی سیاسی را گسترش­دهنده زندگی خانوادگی کند. این مورد هدف مناسبی برای جوامعی است که در مقیاس کوچک هستند و روابط رودررو برای آنها هنجار است. اما در جوامع بزرگ، مدرن و فراصنعتی، این قیاس بسیار مفید و قابل­قبول است. به طور خلاصه به نظر می­رسد که اصول اخلاق دلسوزانه برای جوامع کوچک که در آنها روابط رودررو معمول است، مناسب­تر باشد، اما این جوامع در حال حاضر آنهایی نیستند که در دسترس داریم. جامعه مدرن بزرگ، وسیع و گسترده است و در چنین جامعه­ای اگر بر اصولی که بر روابط واقعی تاکید دارد، تمرکز شود، ممکن است در مقایسه با واقعیت­های زندگی مدرن، قدیمی و نادرست به نظر برسند».

سوالی که در مورد این روش آموزشی مطرح می­شود این است که آیا تغییر مثبت در سازمان از ماهیت محافظه­کار خود آگاه است؟ با وجود اخلاق و فضیلت سازمانی در اصول مراقبت و اصالت احساسی روابط، امکان تغییر خود محدود می­شود. ما نمی­توانیم مراقبت را فراتر از حوزه آگاهی­مان گسترش دهیم، زیرا ممکن است زمانی که مراقبت بیشتر از حوزه کوچک آگاهی گسترش پیدا می­کند، یک خیر واضح قلمداد نشود. مندوس عنوان کرد که جای­گزین کردن دلسوزی به­جای عدالت، در مرکز برخی از بی­نظیرترین جنبه­های قوانین ویکتوریا قرار داشت. جای­گزینی دلسوزی به­جای عدالت در مرکز زندگی سازمانی تضمینی در برابر شکل­گیری معاصر ویکتوریالیسم اخلاقی در حوزه اقتصادی نیست. همچنین عدالت در مورد افرادی که بر اساس جنسیت، نژاد یا گرایش جنسی مورد تبعیض قرار گرفته­اند، تحقق نخواهد یافت.

ممکن است در آینده یک «روش آموزش احساس و درک» با اصطلاحات متفاوتی نسبت به آنچه که در حال حاضر طرفداران آن مایل هستند مورد بررسی قرار دهند، پیشنهاد شود. برای مربیانی مثل مورون، روش آموزش برای تغییر و کمال و برای تکامل اخلاقی مثبت در سازمان­ها ضروری است. با نگاهی از بیرون به چارچوب فلسفه احساس و درک (یعنی بررسی از حوزه عقل و منطق)، روش آموزش بیشتر محافظه­کارانه دیده می­شود تا بنیادی.

نتیجه­گیری

فضيلت مستلزم عادت و تدبير ذهن و ظرافت احساس است، گاهی خصلت­هاي اولي در جايي كه دومي در حداکثر كمال است، ناتوان است. (آدام اسمیت)

این فصل با سؤالی در مورد فضیلت آغاز شد و در پایان به قضاوت در مورد فضیلت بازمی­گردیم. حوزه توسعه منابع انسانی به این دلیل که به خوبی معنا می‌شود و در پروژه‌های توسعه و بهبود مشارکت دارد، لذا اقدامات آن بافضیلت تلقی می­شود. با این حال، همانطور که نقل قول آدام اسمیت به آن اشاره می­کند، داشتن احساسات ظریف برای کسب عنوان فضیلت کافی نیست. عواطف و احساسات به تنهایی ضامن فضیلت نیستند، اعمال عقل نیز لازم است.

همانطور که بکر (1975) اشاره کرد، فضیلت یک مفهوم نسبتا نادیده گرفته شده است. ما بیشتر با صحبت کردن به زبان هدف و وسیله، فایده، ارزش­ها، وظایف، قوانین، تعهدات و مسئولیت­ها آشنا هستیم. در توسعه منابع انسانی نیز بیشتر با مفاهیم ارزیابی سودمندی، ایجاد نقاط پایانی و طراحی ابزار مناسب برای دستیابی به آنها، بحث در مورد قوانین حرفه­ای و سپردن مسئولیت­ها بر عهده فراگیران آشنا هستیم. به ندرت به دنبال این سوال هستیم که آیا اقدامات و مداخلات ما بافضیلت است، یا اینکه آیا آنچه که ما فضیلت در نظر می­گیریم، توسط کسانی که تحت مراقبت حرفه­ای ما قرار می­گیرند هم فضیلت محسوب می­شود.

تمرکز این فصل شکلی از مداخله توسعه منابع انسانی بود که در طیف رویکردهای توسعه مورد استفاده در سازمان­های معاصر به هیچ وجه غیرعادی نیست. هدف اصلی آن ترویج «بهتر»، یعنی ارتباط عاطفی معتبرتر بین افراد بود. در واقع فرآیندی که گفتمان‌های ممکن را فقط به آنهایی که اجازه بیان احساس را به جای استدلال می­دادند، محدود می‌کرد. کسانی را که در برابر این گفتمان‌ها مقاومت می‌کردند، می­­توان از دو طریق کنترل کرد؛ یکی از طریق دسته­بندی آنها به­عنوان افرادی که خشم را به یک رویداد مثبت تزریق کرده­اند و دوم از طریق استفاده از ابزارهای آموزشی­ای که به افراد اجازه صحبت خارج از گفتمان غالب را ندهد. محور اصلی در این فصل احیای ایده «احساس و درک» قرن هجدهم بود که به افرادی که دارای احساسات و عواطف بودند، جرئت گفتن حقیقت را می­داد. اما در حوزه آموزش و توسعه، از قلمرو خصوصی و عمومی صحبت می­شود. گفتمان­های احساسی متعلق به حوزه داخلی و خصوصی است و به ندرت در عرصه­های سازمانی (عمومی) معتبر دیده می­شود. احساس و درک که به فلسفه توسعه منابع انسانی راه یافته است (به عقیده وارن (1990) «ایدئولوژی» واژه مناسب‌تری است)، به دنبال خصوصی کردن فضای سازمان است.

تبدیل محل کار از فضاهای عمومی به فضای خصوصی سهل است. بریتانیا دارای فرهنگ رسمی ساعات کار طولانی است که این امر باعث شده بسیاری در مورد میزان اوقات فراغت قبلی که اکنون به کار اختصاص داده شده بود، نگران باشند. علاوه بر این، نظریه­پردازان معاصر به بعد اقتصادی خصوصی­سازی اشاره کرده­اند. کار چیزی است که اکنون یک رابطه «روانی» و شخصی با آن وجود دارد، گویی آن نیز بخشی از شبکه قوانین طبیعی است که در کنار تعهدات خانوادگی وجود دارد.

فضای داخلی و احساسات هر کدام جایگاه خود را دارند، اما شکست مداوم در به چالش کشیدن شیوه­های احساسی در توسعه منابع انسانی به سختی می­تواند نشانه­ای از فضیلت باشد. متخصصانی که از مهارت­های تسهیل­کننده استفاده می­کنند تا ارتباطات افرادی را که به واسطه برنامه­های توسعه محدود شده­اند، ارتقاء دهند و تناسب آموزش و کاربرد آن در زمینه سازمانی را برقرار سازند، دارای اعتبار هستند. در این دیدگاه، متخصصان توسعه منابع انسانی فضیلت‌مند نیستند -آنها صرفاً ناظران (خودمنصوب) یک پروژه اخلاقی نامشخص از خود هستند.

**یادداشت**

1. بیشتر پاسخ­های مدیریت منابع انسانی به موضوعات تبعیض و بررسی دیدگاه «فرصت­های برابر» مربوط می­شود. این رویکرد بر آموزش و تشویق زنان تاکید دارد تا آنها را قادر سازد جایگاه خود را در کنار مردان برای مدیریت سازمان­ها محکم کنند. هیچ فرضیه­ای وجود ندارد که زنان را از احراز حقوق کامل سازمانی خود باز دارد. چک لیست کمیسیون فرصت­های برابر[[362]](#footnote-362) برای مدیریت موثر در محل کار سوالاتی را در شش عنوان مطرح می­کند. هیچ عنوانی تصور نمی‌کند که زنان به دلیل «ماهیت»شان از یک زندگی سازمانی کامل کنار گذاشته شده‌اند، بلکه چک‌لیست بر تعهد، آگاهی، اطلاعات و نظارت، اجرا، خط‌مشی و رویه‌ها، بازنگری و به‌روزرسانی تمرکز دارد.

**منابع**

Abercrombie, N. and Longhurst, B. (1998) *Audiences*, London: Sage.

Adkins, L. and Lury, C. (1999) ‘The labour of identity: performing identities, performing  
economies’, *Economy and Society*, 28, 4: 598–614.

Becker, L.C. (1975) ‘The Neglect of Virtue’, *Ethics*, 85, 2: 110–22.

Conger, S.L. (ed.) (1990) *Sensibility in Transformation*, Cranbury, NJ: Associated University Presses.

Cox, S. (1990) ‘Sensibility as argument’, in S.L. Conger (ed.) (1990) *Sensibility in Transformation*, Cranbury, NJ: Associated University Presses.

Dickens, L. (2002) ‘Still wasting resources? Equality in employment’, in S. Bach and K. Sisson (eds) *Personnel Management*, 3rd edn, Oxford: Blackwell Publishing.

Dineen, T. (1999) *Manufacturing Victims*, London: Constable.

Mendus, S. (2000) *Feminism and Emotion*, Basingstoke: Macmillan Press.

Perriton, L. (1999) ‘Paper dolls: the provocative and evocative gaze upon women in management development’, *Gender and Education*, 11, 3: 295–307.

Perriton, L. (2000) *The Crime of Miss Jean Brodie? Women, the New Age and the Fast Track Out of Management*. Paper presented at the US Academy of Management Conference, Toronto, 3–9 August.

Rendall, J. (1985) *The Origins of Modern Feminism: Women in Britain, France and the United States, 1780–1860*, Basingstoke: Macmillan Press.

Smail, D. (1994) ‘Community psychology and politics’, *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 42: 3–10.

Taylor, B. (2003) *Mary Wollstonecraft and the Feminist Imagination*, Cambridge: Cambridge  
University Press.

Thompson, P. and Warhurst, C. (1999) ‘Ignorant theory and knowledgable workers: myths  
and realities of workplace change’, in D. Robertson (ed.) *The Knowledge Economy*, London: Macmillan Press.

Todd, J. (1986) *Sensibility: An Introduction*, London: Methuen.

Warren, L.E. (1990) ‘The conscious speakers: sensibility and the art of conversation  
considered’, in S.L. Conger (ed.) *Sensibility in Transformation*, Cranbury, NJ: Associated  
University Presses.

Woodall, J. and Douglas, D. (2000) ‘Winning hearts and minds: ethical issues in human  
resource development’, in D. Winstanley and J. Woodall (eds) *Ethical Issues in Contemporary Human Resource Management*, Macmillan: Basingstoke.

**فصل 15:**

**آموزش توسعۀ منابع انسانی**

نتایج ضمنی سیاسی-‌اجتماعی

شارون تورنبول و کارول الیوت[[363]](#footnote-363)

در این فصل، درمورد نتایج ناخواستۀ آموزش توسعۀ منابع انسانی و لزوم اتخاذ رویکرد محتاطانه‌تر بحث و استدلال خواهیم کرد. بالاخص، سعی خواهیم کرد با درک نقش هویت‌ساز یادگیری در سازمان‌ها، سیاست روش‌های آموزشی و مفروضات ضمنی و صریحی که چارچوب تصمیمات ما را مشخص می‌کنند، روش‌‌های توسعۀ منابع انسانی را معرفی و مداخلات یادگیری را در سازمان‌ها اجرا کنیم. خواهیم کوشید روش‌های آموزشی خود را به‌عنوان مربی، توسعه‌دهنده و طراح برنامه‎ها‌ – از دوره‌های تطبیقی متمرکز داخلی تا مدارک معتبر دانشگاهی – مورد کاوش قرار دهیم. معتقدیم که برخی از نتایجی که ناخواسته‌ بر افراد و سازمان‌ها تأثیر می‌گذارند، ممکن است در عمل مورد غفلت قرار گیرند.

برای کنکاش بیشتر در این مسائل، تعدادی از گفتمان‌ها و روندهای موجود در یادگیری مادام­العمر و آموزش حرفه‌ای را شناسایی کرده‌ایم. پرسشی که مطرح می‌شود این است که این گفتمان‌ها و روندها چه تأثیری بر حرفۀ توسعۀ منابع انسانی و مفروضات و انتظارات موجود از کاربست توسعۀ منابع انسانی در درون سازمان‌ها می‌گذارند. در این فصل، طیف کاملی از مداخلات توسعۀ منابع انسانی را در نظر می‌گیریم؛ چه مداخلاتی که در درون سازمان‌ توسط متخصصان به اجرا گذاشته می‌شوند و چه مداخلاتی که در خارج از سازمان از طریق نهادهای آموزش، توسعه یا کارآموزی فراهم می‌آیند. توجه ما به‌طور خاص بر نقش آموزش عالی به‌عنوان تنظیم‌کنندۀ روش حرفه‌ای و مدیریتی معطوف خواهد شد، چون توجه نسبتاً کمی به این مبحث شده است. امیدواریم با پرداختن به این مسائل به‌عنوان عناصر اصلی توسعۀ منابع انسانی، بتوانیم به مباحث آتی توسعۀ منابع انسانی کمک کنیم.

**آیندۀ توسعۀ منابع انسانی**

آیندۀ توسعۀ منابع انسانی در منابع دانشگاهی توسعۀ منابع انسانی به‌شدت مورد مباحثه است و غالباً از نظر رویدادهای تغییرساز در جهان از قبیل رقابت جهانی، انفجار فناورانه و دانش سازمانی مفهوم‌سازی می‌شود.

برای مثال، بینج و همکاران[[364]](#footnote-364) (2003) معتقدند که حرفۀ توسعۀ منابع انسانی در آینده با معضلاتی نظیر پاسخگویی به ذینفعان چندگانه، اندازه‌گیری تأثیر و سودمندی، جهت‌گیری به سمت آینده، تمرکز بر مسائل و نتایج و کسب جایگاه‌ به‌عنوان یک حرفه، مواجه خواهد شد. با این حال، تعداد نسبتاً کمی از مفسران بر نقش‌های اجتماعی و اخلاقی توسعۀ منابع انسانی در تأثیرگذاری بر محل کار، یا نقش توسعۀ منابع انسانی به‌عنوان وجدان اخلاقی سازمان صحه گذاشته‌اند.

راس-افت و هچر[[365]](#footnote-365) به‌عنوان استثنا در این میان، بر نقش حساس توسعۀ منابع انسانی در تعریف اصول اخلاقی در محل کار صحه می‌گذارند:

«آیندۀ ما در گرو این است که بر نقش خود در توسعۀ سازمان‌ها/محل‌های کار پایدار اذعان داشته باشیم. در صورتی که به‌عنوان متخصصان توسعۀ منابع انسانی، کماکان به نقش‌ فرودست خود در سازمان‌هایی که غیراخلاقی و به‌لحاظ اجتماعی غیرپاسخگو هستند ادامه دهیم، شریک جرم هستیم».

کریس میبی[[366]](#footnote-366) (2003) گفته است که توسعۀ منابع انسانی احتمالاً «وجوه متعددی از وجود سازمانی را در بر می‌گیرد». او منتقد کسانی است که درمورد توسعۀ منابع انسانی قائل به دیدگاه منفرد هستند؛ مثلاً سوانسون[[367]](#footnote-367) (2001) که پیش از هر چیز بر معیارهای عملکرد تمرکز دارد، یا کسانی که منحصراً بر روش توسعۀ منابع انسانی در تقویت روابط قدرت نابرابر تمرکز دارند و پتانسیل توسعۀ منابع انسانی را در تولید نتایج توانمندسازتر نادیده می‌گیرند. او همچنین منتقد کسانی است که توسعۀ منابع انسانی را صرفاً از منظر توسعۀ فردی می‌نگرند و یادگیری را به‌عنوان گفتمان یا توسعۀ منابع انسانی را به‌مثابه یادگیری سازمانی نادیده می‌گیرند. میبی با نظر به این چندپارگی توسعۀ منابع انسانی، معتقد است که ما نیازمند «تأثیر متقابل دیدگاه‌های گوناگون هستیم» و از تقابل تنش‌ها و تناقضات که در دل منابع پژوهشی توسعۀ منابع انسانی وجود دارد، بهره خواهیم گرفت. در این فصل، با توجه به هویت و سیاست روش‌های آموزشی، کاربست توسعۀ منابع انسانی در قلمروی توسعۀ مدیریت بررسی و این پرسش مطرح خواهد شد که این دیدگاه‌ها چه نوع پرسش‌ها یا دغدغه‌هایی را برای آیندۀ توسعۀ منابع انسانی مطرح خواهند کرد.

**نقش هویت‌ساز توسعۀ منابع انسانی**

نقش هویت در برنامه‌های توسعۀ حرفه‌ای سرآغاز این فصل است. نقش هویت به­ندرت از سوی طراحان برنامه مورد پرسش قرار می‌گیرد، زیرا نتایج رسمی اکثر برنامه‌های توسعۀ حرفه‌‌ای معمولاً بر قلمروهای بحث‌برانگیز دانش، شایستگی­ها، مهارت‌ها و تخصص‌ها تمرکز دارند. چون شایستگی حرفه‌ای غالباً یکی از «عوامل محرک» مهم در عملکرد سازمانی تلقی می‌شود، لذا جای تعجب نیست که برنامۀ کار توسعۀ منابع انسانی از دیرباز بر مدیریت دانش و یادگیری سازمانی تأکید داشته و هزینه و زمان تحقیقاتی قابل‌ملاحظه‌ای را صرف تسخیر و حفظ «دانش فنی» سازمانی برای مزیت رقابتی کرده است.

با آنکه برنامۀ کار مذکور کماکان پابرجا و مهم است، اما دانش‌آفرینی جایگاهی در آرمان و آرزوها و افق فکری کارورزان توسعۀ منابع انسانی ندارد. در کنار این هدف، فرهنگ و ارزش‌های سازمانی نیز محققاً به همان اندازه مورد تأکید بوده‌اند. از دهۀ هشتاد میلادی به این سو، تمرکز بر این حوزه منجر به طراحی برنامه‌های توسعۀ حرفه‌ای با هدف ارتقاء، شکل‌دهی و ایجاد تغییرات بنیادی در فرهنگ و ارزش‌های نیروی کار شده است. این برنامۀ کار نیز همانند برنامۀ کار «دانش»، بر مزیت رقابتی استوار است.

پس از یک دورۀ اوج در دهه‌های هشتاد و نود که برنامه‌های تغییر فرهنگی پرکاربردترین شکل توسعۀ مدیریت بودند، محبوبیت مدیریت فرهنگی اکنون رو به افول است. با این حال برنامه‌های مشابه «ارزش‌های» متمرکز، جایگزین این برنامه‌ها شده‌اند که سعی دارند ارزش‌های سازمانی یا شرکتی را در کارکنان القا کنند. کارورزان توسعۀ منابع انسانی غالباً خود را سکان‌دار چنین طرح‌های ابتکاری می‌دانند اما درک چندانی از تأثیر این نوع طرح‌ها بر افراد مورد هدفشان ندارند. در پاراگراف‌های بعدی مثال‌هایی در این مورد ارائه خواهد شد.

در برنامۀ کار دوم و مهم متخصصان توسعۀ منابع انسانی – مدیریت فرهنگ و ارزش‌ها – مدیریت معنا و هویت بر برنامۀ کار دانش، مهارت‌ها و شایستگی­ها اولویت پیدا می‌کند. با این حال، با آنکه ما در نقش طراحان برنامه، تکنیک‌ها و ابزارهای بسیاری برای سنجش و ارتقای مهارت‌هایی داریم که با برنامۀ آموزشی مبتنی بر دانش تولید می‌شوند، اما دانش بسیار کمی درمورد نحوۀ شناسایی، سنجش و ارزیابی هویت‌های مدیریتی و حرفه‌ای داریم که از این برنامه‌های توسعۀ ارزش‌محور ناشی می‌شوند. این غفلت می­تواند نگران‌کننده باشد. پس از گذشت بیست سال، جای این پرسش وجود دارد که ماحصل برنامه‌های تغییر فرهنگی دهۀ هشتاد چه بوده است و مدیرانی که هدف این طرح‌های تغییر بوده‌اند، چگونه در سازمان‌های مبهم، چندپاره و به‌شدت مجازی قرن بیستم بقاء خواهند یافت.

بخش عمدۀ توسعۀ منابع انسانی با هویت‌سازی – تحوّل از مدیران به رهبران، مجریان به عاملان تغییر و کارکنان به کارشناسان خوب - در ارتباط است. سازمان‌ها میلیون‌ها دلار صرف این می‌کنند که کارکنان خود را به افرادی تبدیل کنند که نماینده «ارزش‌های اساسی» و نماد اخلاقیات سازمان باشند. آموزش و توسعه نقشی اساسی در فرآیند هویت‌سازی ایفا می‌کنند. با این حال، اثرات کوتاه‌مدت و بلندمدت آموزش و توسعه بر هویت‌ها، هیجانات و رفاه کسانی که در برنامه‌های آموزشی با پیام‌های نیرومند هویت شرکت می‌کنند، کمتر مورد بررسی قرار گرفته است. این موضوع در مورد بسیاری از برنامه‌های سازمانی صادق است؛ اما در اینجا به‌طور خاص روی برنامه‌های مدیریت و رهبری تمرکز خواهیم کرد که در مدل‌های اساسی خود حاوی هویت‌های ایده­آل خاصی هستند که شرکت‌کنندگان را برای نیل به این هویت‌ها تشویق می‌کنند. همچنین، یکی از دغدغه‌های ما این است که از بسیاری از این افراد خواسته می‌شود در طول مسیر شغلی خود در برنامه‌های توسعۀ متعددی شرکت کنند که این برنامه‌ها ممکن است بر مدل‌های هویتی متفاوت و متعارض استوار باشند و در نتیجه هویت‌ افراد شرکت­کننده را با تهدیدهای متعددی مواجه سازند.

ما به‌عنوان محقق ممکن است در معرض اتهام‌های متعددی قرار گیریم: در بهترین حالت ممکن است گفته شود که یکی از عناصر مهم نقش توسعۀ منابع انسانی، خصوصاً نقش توسعۀ انسانی به‌عنوان ارائه‌دهندۀ توسعۀ حرفه‌ای، را نادیده می‌گیریم و در بدترین حالت ممکن است متهم شویم که تلویحاً از برنامۀ کار پنهان و اذعان‌نشدۀ کنترل سازمانی پشتیبانی می‌کنیم. در پاسخ به این نقدها و برای افزایش آگاهی در مورد نقش خود به‌عنوان کنشگران اخلاقی، طرح برخی پرسش‌های مهم دربارۀ نتایج نقش هویت‌سازی توسعۀ منابع انسانی و پیامدهای اخلاقی و نیز اجتماعی این نقش ضروری خواهد بود.

ما معتقدیم که باید از متخصصان توسعۀ منابع انسانی خواست که مدل‌های هویت حرفه‌ای را که تلویحاً در برنامه‌های توسعۀ منابع انسانی‌ آنها قرار دارند و نیز هویت‌های دیگری که قبلاً در طراحی فرآیند راکد مانده‌اند، مورد ملاحظه قرار دهند. گاهی پاسخ به این پرسش‌ها مقدور نیست چون بسیاری از مفروضات موجود در سازمان‌های امروزی، محصول جو اجتماعی-‌سیاسی و برنامۀ کاری است که این سازمان‌ها در آن واقع شده‌اند. این مفروضات چنان بدیهی فرض می‌شوند که یا دیده نمی‌شوند یا مورد تردید قرار نمی‌گیرند – و نقد ما را به کاری سخت و مشکل بدل می‌سازند.

عدم توازن قدرت ناچاراً در پرسش‌های ما مستتر است؛ زیرا در مفروضاتی که دربارۀ پرسش‌های هویت حرفه‌ای صورت می‌گیرد و در برتر شمردن برخی ارزش‌ها بر برخی ارزش‌های دیگر و برخی رفتارها بر رفتارهای دیگر، لاجرم برخی نظرات، گروه‌ها و نقش‌های هویتی برجستگی بیشتری می‌یابند. مسائل جنسیت، طبقه، قومیت و باور که غالباً در جهت تفکیک صاحبان قدرت از بی‌قدرتان عمل می‌کنند، احتمالاً در بسیاری از اشکال توسعۀ حرفه‌ای مداوم از نظر پنهان خواهند ماند. گرچه حذف این نابرابری‌ها از حیطه و هدف این فصل خارج است، ما معتقدیم که کشف این نابرابری‌ها، مشخص کردن تأثیرات آنها به‌عنوان منبع عدم توازن قدرت، بازشناسی این نابرابری‌ها به‌عنوان بخش لاینفک فرآیند توسعۀ منابع انسانی و اطمینان از اینکه این نابرابری‌ها دیگر از نظر دور نمانند، اهمیت دارد.

این موضوع ما را به طرح پرسش‌های بیشتری درمورد هویت سوق می‌دهد. مسائل هویت نیز همانند قدرت، به‌ندرت در نظریه و عمل توسعۀ منابع انسانی در مرکز توجه بوده است. هویت در بطن تمام امور ما قرار دارد و هویت‌سازی امری غیرقابل اجتناب است؛ اما یکی از عناصری است که در توسعۀ حرفه‌ای مداوم، آموزش مدیریت و کلیۀ فرآیندهای توسعۀ منابع انسانی بیش از همه مغفول مانده است.

مدیریت خود و خودانگاره موضوعی است که بسیار زیاد از سوی اندیشمندان سازمانی برای درک نحوۀ شکل‌گیری و بازشکل‌گیری روابط و نقش‌های کاری از رهگذر کار مورد مطالعه قرار گرفته است. برای مثال، روز[[368]](#footnote-368) (1989) در اثری برجسته، کار هویتی را در بحث فوکویی خود در مورد فناوری‌های خودنظارتی، خودبازرسی و اعتراف و درمان و تکنیک‌های طراحی‌شده برای کنترل روح مورد توجه قرار می‌دهد.

برساخت هویت در بطن سازمان قرار دارد و بالاخص در بین مدیران میانی به‌طور گسترده مورد مطالعه قرار گرفته است. بسیاری از این مطالعات در قالب جمعیت‌نگاری‌های عمقی مدیران در محل کار انجام گرفته‌اند و اطلاعات مهمی دربارۀ تجارب کار هویتی ارائه می‌دهند. برای مثال، واجکمن و مارتین[[369]](#footnote-369) (2002) برساخت هویت در مدیریت نوین را در چارچوب پایان­نامه مدرن‌سازی تأملی خود مورد تحلیل قرار داده‌اند. آنها بیان می‌کنند که یک گرایش اجتماعی وجود دارد که افراد را از پروژه مادام­العمر ساختن هویت شغلی­شان رها کند. با این حال، واجمن و مارتین با مقایسۀ توصیفات صورت‌گرفته از افراد به‌عنوان کسانی که به دنبال کنترل انتخاب‌های شغلی خود هستند و گزارش سنت[[370]](#footnote-370) (1998) از کارکنان گم‌شده با هویت‌های نامشخص، اعتبار این نظریه را مورد تردید قرار می‌دهند. آنها نتیجه می‌گیرند که هر دو مدل رابطۀ میان هویت و کار، خصوصاً در بی‌طرفی جنسیتی‌شان، محدود هستند. پیشنهاد آنها این است که در بررسی مفهوم‌سازی افراد از هویت خود و رابطۀ میان این مفهوم‌سازی و عمل، از تحلیل روایی به‌عنوان تکنیک مفید و نیرومند استفاده شود.

چگونه می‌توان تأثیرات بلندمدت برنامه‌های توسعۀ «هویت‌سازی» را بر خود افراد، بر خانواده‌ها و زندگی کاری آنها و روابطشان تفسیر کرد؟ قبل از پرداختن به این سؤال، ابتدا باید در پشتیبانی از این ادعای خود بگوییم که مدیرت هویت در بستر برنامه‌های توسعۀ منابع انسانی دانشگاهی و سازمانی وجود دارد و این پدیده ارتباط تنگاتنگی با فرآیند سیاسی دارد که حضور آن را به‌ناگزیر در درون همۀ مداخلات توسعۀ منابع انسانی می‌توان یافت.

**سیاست روش‌های آموزشی**

سیاست روش‌های آموزشی در مداخلات توسعه و آموزش که در برنامه‌های پیش‌گفته نیز به کار رفته بود، از سوی کارورزان توسعۀ منابع انسانی چندان مورد توجه قرار نگرفته است. با وجود انتقاداتی که در جدیدترین دیدگاه‌های انتقادی درمورد نتایج ضمنی اخلاقی روش‌های توسعۀ منابع انسانی در سازمان‌ها و به‌طور عام در آموزش حرفه‌ای و بزرگسالان صورت گرفته است، آموزش‌دهندگان علاقۀ چندانی به بررسی تأملی و انتقادی روش‌ها و فرایندهای آموزشی از خود نشان نمی‌دهند. برای مثال، مطالبۀ السورث[[371]](#footnote-371) (1989) برای مربیان انتقادی، بحثی است که هنوز جای آن در آموزش مدیریت و توسعه خالی است. با این وجود، تحلیل سیاسی آموزش و پرورش نشان از اهمیت آن در شکل‌دهی به تجربیات یادگیری افراد و رویکرد آنها به یادگیری دارد.

امتناع توسعۀ منابع انسانی از بررسی ماهیت سیاسی نقش خود با قرار دادن آن در چارچوب گفتمان‌ها و روندهای موجود در یادگیری مادام­العمر و آموزش حرفه‌ای مداوم بهتر درک می­شود.

طی 15 تا 20 سال گذشته در بریتانیا، طرح‌های ابتکاری دولت در ارتباط با آموزش و کارآموزی بزرگسالان با هدف تشویق افراد به مسئولیت‌پذیری بیشتر برای هدایت یادگیری خودشان طراحی شده‌ است. این مفروضات در ارتباط با رابطۀ میان آموزش، کارآموزی و افراد و نیز نقش آموزش دولتی در این میان، همزمان با مباحث گسترده دربارۀ کفایت سطح مهارت‌های این کشور برای رقابت در اقتصاد جهانی مطرح شد. نتیجۀ آن گفتمانی شد که افراد را برای دنبال کردن فرآیند یادگیری «مادام­العمر» به‌عنوان ابزاری برای افزایش خودمختاری و کنترل بر جایگاه خود در درون نیروی کار ترغیب می‌کرد. فردی‌سازی آموزش یا در واقع خودآموزی از طریق تکنیک‌هایی نظیر برنامه‌ریزی توسعۀ شخصی و آموزش حرفه‌ای مداوم، به‌عنوان نقطۀ عزیمت از احساسات «مترقی، اخلاقی و رهایی‌بخش» دیده می‌شود که قبلاً محرک سیاست‌های یادگیری بوده‌اند. اکنون افزایش حضور گفتمان یادگیری مادام­العمر به‌عنوان محصول جبرگرایی اقتصادی تفسیر می‌شود، چیزی که در نظم اقتصادی و اجتماعی معاصر جای دارد و «بر بی‌ثباتی و تغییر به‌عنوان شرایط محوری تاکید می‌ورزد». وین[[372]](#footnote-372) (2000) میان یادگیری مادام­العمر و مفهوم کنشگری صریحاً ارتباط ایجاد می‌کند و ظهور آن را به دهۀ 1970 در نظریۀ سرمایۀ انسانی و سرمایه‌گذاری منابع انسانی نسبت می‌دهد. ادواردز[[373]](#footnote-373) (1991) در استدلال خود مبنی بر اینکه رویکردهای دانشجومحور به کارآموزی و آموزش که در آموزش حرفه‌ای متداول هستند، در چارچوب نیاز اقتصادی برای یادگیری بزرگسالان مورد حمایت قرار می‌گیرند، این تعارض را مشاهده می‌کند که این رویکرد دارای فرض بی‌چون‌وچرای رفع نیازهای یادگیری فردی است و بنابراین افراد می‌توانند آنچه را که مناسب است یاد بگیرند».

تأکیدی که در درون حرفه‌ها بر تبدیل شدن به فراگیران مادام­العمر وجود داشت، منجر به توسعۀ سیستم‌های آموزش حرفه‌ای مداوم شده است. در 20 سال گذشته، این سیستم‌ها علاوه بر اتکای زیاد خود به دانشگاه جهت ارائۀ به‌روزرسانی‌های آموزشی به متخصصان، به تنظیم روش حرفه‌ای نیز پرداخته‌اند. روند سیستم‌های آموزش حرفه‌ای مداوم برای تنظیم روش، منجر به ادغام سیستم‌های پاسخگویی برای کارکنان حرفه‌ای شد، به‌رغم اینکه مدرکی دال بر ارتباط میان شایستگی در روش حرفه‌ای و آموزش مداوم وجود ندارد. حداقل در آمریکای شمالی، آموزش مداوم در بسیاری از حرفه‌ها اکنون پیش‌نیازی برای صدور گواهی‌نامۀ مجدد است، حرکتی که سرورو[[374]](#footnote-374) (2001) آن را ناشی از «تقاضای موکلان برای حرفه‌ها به شکل دادخواهی» می‌بیند.

آگاهی از اشکال دانش از طریق روش‌ها و فرآیندهای یادگیری و ارزیابی منجر به درک تأثیرات بعدی آنها بر تجربۀ فراگیران می‌شود. دیدگاه هابرماسی[[375]](#footnote-375) درمورد علایق شناختی آموزش توسعۀ منابع انسانی همچنین نشان می‌دهد که حتی زمانی که توسعۀ منابع انسانی، مثلاً با کاربرد روش‌های سلسله‌مراتبی، آشکارا بر نیازهای مشارکت‌کنندگان تمرکز می‌کند، یا زمانی که به‌دنبال اتخاذ دیدگاه اخلاقی بر روش‌های توسعۀ منابع انسانی است، برای میزان تأثیری که می‌توانیم بر گفتمان‌ها و روندهای گسترده‌تر، نظیر آنچه در اینجا شناسایی شده است، داشته باشیم محدودیت‌هایی وجود خواهند داشت.

کار هابرماس[[376]](#footnote-376) خصوصاً نظریۀ او درمورد کُنش ارتباطی، در توسعۀ فرم‌های مشارکتی آموزش حرفه‌ای و بزرگسالان تأثیرگذار بوده است و عموماً اعتقاد بر این است که «از اهمیت زیادی در نظریه و روش آموزشی انتقادی» برخوردار است. بررسی علایق معرفت‌ساز[[377]](#footnote-377)، روش‌های آموزشی اکتشافی را برای روشن کردن اهداف مربوطه، نقاط کانونی، جهت‌گیری و نتایج پیش‌بینی‌شده فراهم می‌آورد. با این کار، امکان صورت‌بندی رویکردهایی به آموزش توسعۀ منابع انسانی فراهم می‌آید که به آگاهی انتقادی بیشتری می‌انجامد.

علایق معرفت‌ساز هابرماس برخاسته از مطالبات علم برای به خاطر سپردن نیازها یا علایق اجتماعی خاص مرتبط با سنت‌های متفاوت معرفت و پژوهش است. به زعم هابرماس، سه علاقۀ شناختی «پایۀ تولید اشکال متمایز دانش (و انواع دانش مرتبط) را تشکیل می‌دهند: علاقۀ فنی به تولید و کنترل؛ علاقۀ عملی (تاریخی-هرمونوتیکی) به فهم دوجانبه؛ و نهایتاً علاقه به رهایی». فهم اینکه «علایق انسانی چگونه جزء اجزای سازندۀ انواع متفاوت دانش هستند» و همچنین شناسایی علایق شناختی باعث تسهیل «تأمل روی شرایط امکان رهایی از ایدئولوژی‌ها و ساختارهای قدرت شد».

**مطالعات موردی گویا**

در مطالعات موردی که در ادامه خواهند آمد، سعی داریم ماهیت سیاسی و هویت‌ساز روش‌های توسعۀ منابع انسانی را از طریق پژوهش تجربی که اخیراً انجام دادیم، نشان دهیم.

**مطالعۀ موردی 1: برنامۀ ارزش‌های شرکت آروکو**[[378]](#footnote-378)

مدیران شرکت‌های بزرگ مهندسی که توسط تورنبول (1999) مورد مطالعه قرار گرفتند، به‌شدت تحت تأثیر برنامۀ ارزش‌های شرکتی قرار گرفتند که بر آن بود تا فرهنگ شرکت را از فرهنگی مردانه، رقابتی و خصمانه به فرهنگی تغییر دهد که در آن مشارکت، همکاری، توانمندسازی، حساسیت به دیگران و وحدت سازمان جزء ارزش‌های اساسی به شمار می‌آمدند. این برنامه بازخوردهای مختلفی از مدیران دریافت کرد که از بدبینی تا نگاه به‌شدت پذیرا را در برمی‌گرفت. با این حال این موضوع پیوسته امید به موفقیت، ترس از شکست و تمایل به باور رویایی را برمی‌انگیخت که ممکن بود بعداً بی‌پایه بودنشان به اثبات برسد. مدیران که در اوایل فرآیند شرکت کردند، به‌رغم برخی از مسائلی که در رها کردن هویت‌های موفق قبلی وجود داشت، هویت مدیریتی جدیدی را که از آنها انتظار می‌رفت، به‌سرعت پذیرفتند. زبان جدیدی اتخاذ شد، ابتدا از مزاح و سپس از جدیت برای نشان دادن شکل جدید مدیری که از آنها خواسته‌شده بود به آن تبدیل شوند، استفاده شد. برخی متوجه شدند که این هویت کاری جدید با هویت‌های کاری دیگر در تعارض هستند و با انسجام خود واحدشان در کشمکش بودند. سایرین دریافتند که هویت جدید با خودی که در بیرون از وجهه کاری‌شان شناخته می‌شود، سازگارتر است و بنابراین به‌راحتی در هویت کارمحور جدید وارد شدند. ترس اکثر افراد از این بود که پس از سازگاری با هویتی که مدیران ارشد از آ‌نها خواسته بودند، ممکن بود برنامه عمر کمی داشته باشد و مجدداً تغییرات دیگر بر آنها تحمیل شود.

ترس آنها کاملاً صحیح بود. تنها دوازده ماه پس از آنکه این برنامه برای همۀ هزاروپانصد مدیران میانی مورد هدف معرفی شد، شرکت با شرکتی دیگری به همان اندازه ادغام شد، سرگرم ادغام و مطالبات تجاری مرتبط با آن شد و به‌تدریج ارزش‌های شرکتی جدید از دستور کار بیرون رفت و هویت‌های جدید از حیّز انتفاع افتادند. مدیران مجدداً خود را در میدانی رقابتی یافتند که به‌معنای واقعی کلمه مجبور بودند برای شغلشان، بقای اداراتشان و بازپس‌گیری هویت‌هایی که پیش از برنامه وجود داشت، بجنگند.

در این مورد، مدیریت انتظار داشت که کارکرد توسعۀ منابع انسانی به تقاضاهای متغیر کسب‌وکار پاسخ دهد و تقاضاهای فعلی را به­جا آورد. با این حال آنها قادر نبودند پریشانی و ناسازگاری هیجانی ناشی از پیام‌های متعارض و مبهم هویتی را که از آنها خواسته شده بود بیان کنند، نشان دهند. انتظار بر این بود که توسعۀ منابع انسانی بتواند پیام‌های درخواست‌شدۀ فعلی را اجرا کند، زیرا باعث تغییر تمرکز می‌شد، اما همزمان باید گذشته را نادیده بگیرد زیرا منسوخ­شده تلقی می‌شد. باور غلط مدیران ارشد که گذشته هیچ تأثیری در شکل‌گیری زمان حال ندارد، باعث آشفتگی و ناامیدی شد و ماحصل آن بدبینی و عدم اعتماد بود. در این مورد و نیز تاثیرات قابل‌ملاحظۀ بر خودپندارۀ مدیران و هویت مدیریتی ناشی از برنامه، ما نقش فرآیندهای سیاسی را نیز دخیل می‌بینیم. علاقۀ فنی به کنترل که در طراحی برنامه مشهود است، به‌وضوح با زبان رهایی‌بخش ارزش‌های اساسی در تناقض قرار دارد.

**مطالعۀ موردی 2: توسعۀ رهبری در خدمات سلامت ملی بریتانیا**

در نمونۀ دوم، یکی از سازمان‌های بخش عمومی را داریم که به توسعۀ رهبران ارشد از طریق برنامۀ سفارشی اشتغال داشت که در مدرسۀ مدیریت بریتانیا طراحی و تحویل شد. در این مورد، هدف انرژی‌بخشی مجدد به گروهی از راهبران باتجربه‌ای بود که بسیاری از آنها به‌دلیل مسائل مهارناپذیری که هر روز با آنها مواجه بودند، دچار فرسودگی شغلی شده بودند و احساس خستگی و در دام افتادگی و کاهش انرژی داشتند. هویت آنها به‌عنوان مدیر اجرایی ارشد و رهبر آشفته و مبهم شده بود و تعداد کمی از آنها معنای شفافی در مورد رهبری داشتند، زیرا هر روز به اهداف و معیارهایی پاسخ می‌دادند که از طریق دستور کار سیاسی برای آنها تعیین شده بودند. آنها خود را عمدتاً در نقش تکیه­گاه، مفسر، محافظ و پرورش‌دهندگان افراد زیردست خود می‌دیدند و درمورد هویت رهبری خود فقط از این طریق می‌توانستند صحبت کنند. قبل از برنامۀ رهبری، تعداد کمی از آنها می‌توانستند هویت رهبری خودشان را به‌وضوح بیان کنند و تعداد کمی می‌توانستند دربارۀ رهبری چیزی فراتر ایده‌هایی بگویند که در منابع پژوهشی عامه‌پسند و کتاب‌‌فروشی‌ها خوانده بودند. هویت آنها با حرفه‌شان شکل گرفته بود. آنها برای خدمت به دیگران به این بخش وابسته بودند و دیدگاه‌های نیرومندی دربارۀ ماهیت خدماتی که ارائه می‌دادند داشتند. آنها احساس می‌کردند که نقش آنها بسیار از واقعیات دور شده است و در عوض تحت تاثیر اسناد کاغذی درآمده است و خودشان و پیروانشان را از سرزنش و تنبیه محافظت می‌کردند. علاوه بر این، آنها دریافتند که نقش‌های کاری‌شان مستقیماً با زندگی خانوادگی آنها در رقابت است، زیرا در هفتۀ کاریشان زمان بسیار کمی برای تفریح یا استراحت با خانواده‌شان می‌یافتند.

نتیجۀ برنامۀ توسعۀ رهبری که برای آنها طراحی و اجرا شد، پیچیده بود. آنها حس خودارزشمندی روشن‌تر به‌عنوان رهبر، افزایش اعتمادبه‌نفس، حس هویت مشترک بیشتر با سایر رهبران درمورد برنامه و کاهش حس انزوا را گزارش دادند. با این حال آنها همچنین گزارش دادند که با برخی از جنبه‌های نقش خود احساس بیگانگی و بی­تفاوتی می‌کنند و از اهداف و معیارهای بی‌معنا خسته شده­اند و برخی از آنها تصمیم گرفتند این موقعیت را ترک کرده و نقش دیگری به عهده بگیرند. این مسلماً برای توسعۀ منابع انسانی شمشیر دو لبه بود. برنامه، از حیث فرآیند هویت‌سازی، مسلماً برای رهبران رهایی‌بخش بود؛ اما از دید فرآیند سیاسی، اثرات متغیری بر زندگی کاری و شخصی افراد داشت که در برنامه به آن پرداخته نشده بود.

**مطالعۀ موردی 3: برنامۀ آموزش مدیریت معتبر، دانشگاه بریتانیا**

یافته‌های حاصل از بررسی و مطالعۀ طولی مدیرانی که به دنبال مدیریت کسب­وکار نیمه­وقت هستند، نشانگر تاثیرات ناخواسته‌ای است که روش‌های آموزشی بر رویکرد افراد به یادگیری و هویتشان داشته است. روش‌های یادگیری مورد استفاده در این برنامه عمدتاً دانشجومحور بودند و با فرم‌های تجربی مورد استفاده در درون آموزش مدیریت سازگار بودند. در طراحی برنامه از رویکرد اقدام‌پژوهی استفاده شده بود تا یادگیری فردی تسهیل شود و شرکت‌کنندگان را ترغیب می‌کرد تا در هنگام اجرای کار ارزیابی‌شده از روش‌شناسی اقدام‌پژوهشی استفاده کنند. علاوه بر تکالیف 5000 کلمه‌ای و پایان­نامه، دانشجویان با امتحانات مبتنی بر مطالعۀ موردی ارزیابی شدند. معلوم شد که انتظاراتی که افراد در آغاز دوره مدیریت کسب­وکار داشتند، با رویکردی که در طول برنامه نسبت به کار مدیریت کسب­وکار پیدا کرده بودند، در تعارض است و پاسخ‌های آنها نشانگر تنش میان انتظارات و اهداف برنامه بود. برای مثال، زمانی که در ابتدا با مدیران مصاحبه شد، آنها بر ارتقای یادگیری و مهارت‌ها مربوط به مدیریت کسب­وکار تاکید داشتند. در مرحلۀ بعدی، پس از آنکه اولین نمره و نظرات مربیان را اخذ کردند، متوجه تفاوت بین ارزشیابی پاسخ‌هایشان و تجربه‌شان از مدیریت کسب­وکار شدند. شرکت‌کنندگان در طول دورۀ مطالعۀ 30 ماهه پیوسته به ارزشیابی رجوع می‌کردند و پس از تکمیل برنامه به مدت 6 ماه تمدید شد.

**علایق شناختی یادگیری کُنشی**

با توجه به چارچوب علایق معرفت‌ساز هابرماس، می‌توان پی برد که اصول یادگیری کُنشی که اساس برنامه بودند، به طرحی خواهند انجامید که دربردارندۀ دو نوع علایق شناختی می­باشد. مدل یادگیری کنشی، با این ادراک از فرد که خود را قادر به برقراری نوعی تغییر می‌بیند، تلویحاً بیانگر آنست که افراد می‌توانند بر شئون زندگی کاری خود مقداری کنترل داشته باشند. به نظر می‌رسد که قصد این مدل جهت توانمندسازی افراد برای تسلط یافتن بر یک وضعیت، یکی از اصول مهم در این مدل است و از این منظر می­تواند رهایی­بخش تلقی شود. اینکه دانشجویان به‌ چه روش­هایی می­توانند آن تسلط را پیدا کنند، با توجه به ماهیت مداخلۀ سازمانی است که آنها بر حسب این مدل با آن سروکار دارند. آنها ممکن است از خود مداخله به‌نحوی کم‌وبیش «رهایی‌بخش» استفاده کنند. برای مثال، این مدل ممکن است آنها را به سمت افشا و اصلاح اختلاف دستمزد کارکنان زن و مرد سوق دهد. از طرف دیگر مداخله ممکن است آنها را به‌سمت ایجاد شرایط استخدامی سوق دهد که از حق و حقوق کارکنان برای چانه‌زنی درمورد دستمزد بکاهد. سطح کنترلی که تلویحاً از طریق مدل‌ یادگیری کنشی در اختیار دانشجویان قرار گرفت، همانطور که در برنامه‌های آموزش مدیریت نیز به کار می­رود، بازتاب شرایطی است که دانشجویان را به‌طور مشابه در معرض همان فرآیندهایی قرار می­دهند که در مدیران مشاهده می‌کنند، زیرا «آنها قربانیان و نه فقط عاملان عقلانیتی در نظر گرفته می­شوند، چرا که این فرآیندها مانع تامل انتقادی و متحول کردن ساختارهای روابط اجتماعی می‌شوند و تلاش‌ها برای ایجاد اشکال اخلاقی­تر و منطقی­تر از تئوری و عمل مدیریت را مخدوش می‌کنند».

با توجه به فهم مزبور از موقعیت مدیران در درون چارچوب‌های اجتماعی و سازمانی، مدل یادگیری کنشی حداقل توهم درجاتی از قدرت و کنترل را در لحظۀ آموزش مدیریت به آنها می‌بخشد.

**علاقۀ شناختی ارزیابی**

اضطراب پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان به دوره مدیریت کسب­وکار، خصوصاً در ارتباط با ارزیابی تکالیف آنها که در چارچوب کلی یادگیری کنشی برنامه روی می‌دهد، نشانگر تنش‌هایی است که در درون طراحی آموزشی تجربی و دانشجومحور وجود دارند. این به همان نسبت حاکی از ماهیت دوگانۀ علایق شناختی است که محرک مدیریت کسب­وکار هستند. پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان به چارچوب دیکته‌شده از سوی مربی که درباره تکالیف گفته شده شد، نشان داد که در بسیاری از موارد، آنها آن را همچون مانعی در برابر یادگیری می‌دانند. برای مثال، جو بیان کرد که برای او مشکل بود که

«کار را همواره با طرح ارائه‌شده به ما تطبیق دهیم، زیرا باید به روش خاصی انجام شود. من گاهی زمان زیادی را صرف این نگرانی می‌کردم که نکند اطلاعاتی که دارم بیش از آنکه دربارۀ محتوای واقعی باشد، دربارۀ بخش‌های درست باشد».

ریچارد ساختار تکالیف را در تطبیق با محیط واقعی سازمان نامربوط دانست:

«اکنون مسلماً در سازمان خودمان می‌بینم که اگر بخواهید بر عقاید تاثیر بگذارید، چگونه باید آن را انجام دهید ... و این با نوشتن مقالات 5000 کلمه‌ای مقدور نیست».

با این وجود، آنها فوراً پس از ثبت‌نام برای مصاحبۀ مدیریت کسب­وکار، پی بردند که اگر می‌خواهند آموزش مداوم آنها مورد تایید و پذیرش عمومی قرار گیرد، باید تلاش کنند حداقل به چارچوب‌های ارزیابی مدیریت کسب­وکار تن دهند. بدین منظور، این برنامه دربردارندۀ علاقۀ فنی است.

فرآیندهای ارزیابی با علایق فنی مدیریت کسب­وکار در ارتباط هستند و اعتباربخشی آموزش مداوم مدیران در بستر شرایط اقتصادی، سیاسی و اجتماعی روی می‌دهد که رشد برنامه‌های آموزش مدیریت را در بریتانیا به راه انداخت. به‌رغم موقعیت فرآیندهای ارزیابی در چارچوب کلی یادگیری کنشی که مبتنی بر آرمان­های استقلال دانشجویان است، سازمان‌دهی ارزیابی به‌نحوی که در مدیریت کسب­وکار مورد مطالعه به کار گرفته شد، با یک مدل متعارف مطابقت داشت. مربیان اختیار این را داشتند که در مورد دستیابی افراد به یادگیری و در مورد استانداردها قضاوت و تصمیم‌گیری کنند. فرآیندهای ارزیابی مداوم که در علاقۀ فنی، در معنای هابرماسی، اجرا می‌شوند، بر مبنای این فرض استوار هستند که نمرات با هدف انگیزه‌بخشی به دانشجویان باعث افزایش تلاش آنها می‌شوند و آنها را به جستجوی سرنخ‌هایی تشویق می‌کنند که دریابند چگونه می‌توانند نمرات خود را در مراحل بعدی ارزیابی افزایش دهند. برای مثال، هوو پس از دریافت نمرۀ تکلیف اول خود، می‌گوید که چگونه نظرات مربیان را جهت راهنمایی جویا شد:

«بنابراین در تکلیف دوم، بر مبنای بازخوردهایی که در تکلیف اول دریافت کرده بودم، بسیار بیشتر تلاش کردم و درمورد موضوعات بسیاری مطالعه کردم».

**پاسخ‌های سیاسی**

تناقضات موجود در ذات روش‌های آموزشی گوناگون دوره مدیریت کسب­وکار، سه پاسخ اصلی را در طول زمان ظاهر ساخت: همسازی، مقاومت و دوسوگرایی؛ هر پاسخ بر هویت دانشجویان به‌عنوان مدیر و فراگیر تاثیر می‌‌گذارد. به‌طور خلاصه، با آنکه مدیران در مراحل اولیۀ (به‌عنوان دانشجو) آماده بودند که به الزامات مربیان تمکین کنند و رویکرد یادگیری خود را نیز بر همان اساس همساز سازنن، اما در نیمۀ راه، آنها عملی بودن اسلوب‌های مورد استفاده برای تسهیل یادگیری (مثلاً مجموعه‌های یادگیری کُنشی) و استفاده از تکالیف به‌عنوان راهی برای ارزیایی یادگیری مدیریت کسب­وکار را زیر سؤال بردند. بررسی مبتنی بر مطالعات موردی، تنش‌های میان ماهیت مشارکتی رویکرد یادگیری کنشی و ماهیت فردسازی‌شدۀ ارزیابی را بیش‌ از پیش آشکار ساخت. بنابراین با آنکه دانشجویان با یکدیگر برای آمادگی جهت امتحانات کتاب باز همکاری کردند، متن­های آزمون را به‌طور انفرادی نوشتند. بنابراین امتحانات نشانگر علایق شناختی متفاوتی بودند که به بسیاری از مداخلات توسعۀ منابع انسانی شکل می‌دهند. از یک سو، روش‌های آموزشی با قصد رهایی‌بخشی به کار می‌روند، در حالی که در طرف دیگر، ارزشیابی یادگیری دارای علاقۀ کنترل فنی است.

**نتیجه‌گیری**

از بحث خود نتیجه می‌گیریم که روش‌های آموزشی توسعۀ منابع انسانی ناچاراً سیاسی و هویت‌ساز هستند. بنابراین این استدلال را مطرح کردیم که توسعه‌دهندگان بایستی در هنگام طراحی چنین برنامه‌هایی که ناچاراً با ابهامات ذاتی همراه است، هوشیار باشند. برنامه­های طراحی و ارائه شده «داخلی» و همچنین برنامه­هایی که به صورت خارجی توسط مدارس بازرگانی یا شرکت­های آموزشی اجرا می­شوند، اغلب در برنامه­هایی که در مورد هویت ضمنی مدیر یا رهبر طراحی شده­اند، دچار سردرگمی هستند. مفهوم شغل و خود که یادگیری مادام­العمر بر مبنای آنها بنا شده است و تعارضات درون برنامه‌ها که هم سعی دارند رهایی‌بخش باشند و هم ارزیابی کنند، به‌عنوان عامل موثر در ایجاد حس سردرگمی مشارکت‌کنندگان و تنش‌های مرتبط با هویت، مطرح شده‌اند.

یکی از پرسش‌های مهمی که مطرح شد این بود که آیا توسعۀ منابع انسانی باید به کار هویت‌سازی بپردازد تا جایی که مسئولیت تصمیم‌گیری‌های سرنوشت‌ساز کارکنان برای تغییر مسیر شغلی‌شان را نیز به دست گیرد، یا باید از این امر اجتناب ورزد؟ اعتقاد داریم که زمانی که به هر شکلی با هویت کاری فرد درگیر می‌شویم، این کار ناچاراً بر هویت‌های شخصی و اجتماعی آنها تاثیر خواهد گذاشت که هیچکدام را نه خواهیم دید و نه درک خواهیم کرد.

این امر بار سنگینی از مسئولیت و مراقبت را بر دوش متخصصان توسعۀ منابع انسانی می‌گذارد که این نوع برنامه‌ها را طراحی می‌کنند. در نظر نگرفتن این تاثیرات در هنگام بررسی تاثیر طراحی بر متخصصان ممکن است به‌لحاظ اخلاقی و عملی با چالش همراه شود. ما به­دنبال توقف توسعۀ افراد که بر هویت تاثیر بگذارد نیستیم، بلکه خواستار توجه بیشتر به کسانی هستیم که در طراحی و ارائۀ برنامه‌های توسعۀ منابع انسانی دخیل هستند تا تاثیرات سیاسی فوری و بلندمدت چنین برنامه‌هایی بر سایر جنبه‌های زندگی‌ آنها لحاظ شوند.

ادعا می‌شود که بخش زیادی از گفتمان توسعۀ منابع انسانی تاثیرات عمده‌ای بر برنامه‌ریزی و توسعۀ مشاغل مدیریتی و حرفه‌ای دارد. با این حال پژوهش اخیر دیدگاه دیگری را پیشنهاد داد، دایر بر اینکه مسیرهای شغلی بیش از آنکه عامدانه برنامه‌ریزی‌شده باشند، تصادفی و ناگهانی‌اند. بسیاری از مفروضات هویت‌محور و فرآیندهای سیاسی در ذات روش‌های ما در ارتباط با توسعۀ مسیر شغلی، ارزیابی و توسعۀ پتاسیل­های فردی و نیازهای سازمان قرار دارند.

هویت و مسیرهای شغلی در هم تنیده‌اند و متقابلاً بر یکدیگر تاثیر می‌گذارند. در مواردی که قبلاً شرح داده شد، آرزوهای شغلی به‌وضوح با هویت مدیریتی در ارتباط بودند. در مورد اول، همۀ مدیران در مشاغل خود موفقیت کسب کرده بودند که در رتبۀ ارشدی که کسب‌ کرده بودند، متجلی بود. آنها بدون استثنا اذعان کردند که این موفقیت از طریق نشان دادن هویتی به دست آمده است که به‌عنوان موفقیت در این صنعت مهندسی مورد تکریم و تایید قرار گرفته است. ماهیت برنامه آن را ملزم می‌کرد که هویت «مردانه»[[379]](#footnote-379) قبلی خود را «دور بیندازند» و هویت نرم‌تر و توانمندسازتری «به خود بگیرند». این امر به‌ناگزیر با تنش‌ همراه بود. در مورد دوم، رهبران در حال رسیدن به پایان مسیر شغلی خود بودند و از پیامدهای رهاسازی نقش‌های رهبری خود هراس داشتند و بسیاری از آنها نمی‌توانستند فراتر از نقش فعلی خود، هویت جدیدی دیگری را تصور کنند. آنها هیجانات حزن‌انگیزی داشتند زیرا شاهد بودند که تعدادی از همکارانشان به‌دلیل دستاوردهای پایینی که به نسبت دستور کار و اهداف دولت کسب کرده بودند، از اداره اخراج شدند. در مورد آخر، مدیران، به‌عنوان دانشجو، سعی داشتند مسیرهای شغلی خود را با شرکت در برنامۀ آموزش مدیریت توسعه دهند؛ این برنامه‌ها آشکارا به‌لحاظ سیاسی بی‌طرف بودند، اما روش‌هایی را به کار می‌بردند که علایق مختلفی را در برمی‌گرفتند. این برنامه­ها به‌نوبۀ خود وضعیت­های مختلفی را ایجاد می­کردند که برای رابطۀ دانشجویان با مدیریت کسب­وکار و نیز برای هویت‌های مدیریتی آنها، پیامدهایی به دنبال داشتند.

در این فصل استدلال کرده‌ایم که فهم فرآیندهای اجتماعی-‌سیاسی برای درک نقش توسعۀ منابع انسانی و تاثیرگذاری آن در آینده، از اهمیت کلیدی برخوردار است. گرچه اذعان داریم که عوامل بسیاری در تاثیرگذاری بر آیندۀ توسعۀ منابع انسانی وجود دارند، اما امیدواریم که با طرح چنین مسائلی بتوانیم مباحث بیشتری را در این حوزه به وجود آوریم. امیدواریم که با همت و جدیت افرادی که سعی دارند اعتبار و جایگاه توسعۀ منابع انسانی را با پاسخ به تجارت جهانی، روندهای اقتصادی و فناورانه حفظ کنند، نتایج اخلاقی کاری که در توسعۀ منابع انسانی انجام می‌دهیم از برنامۀ کار حذف نشود. به باور ما، توسعۀ منابع انسانی می‌تواند به چنین روندهایی توجه نشان دهد و همزمان، نسبت به نقش خود به‌عنوان بازتاب‌دهندۀ انتقادی و وجدان اخلاقی، آگاه باقی بماند. برای آنکه ضامن آیندۀ توسعۀ منابع انسانی در ایفای نقش پیشرو در زندگی سازمانی باشیم، بررسی تاملی اسلوب‌های آموزشی خود ما از ضروریات اساسی و اخلاقی به شمار می‌آید.

بنابراین پیشنهاد ما حرکت به سمت نوعی از آموزش است که روابط قدرت موجود در درون خود را، به‌عنوان اساس کاوش عدم توازن قدرت در سطح اجتماعی گسترده‌تر، به متخصصان توسعۀ منابع انسانی نشان دهد، نقش‌های ضمنی هویت‌ساز موجود در درون هر نوع طراحی را آشکار سازد و مورد نقد و پرسش قرار دهد.

**یادداشت**

1. رشد تمهیدات آموزشی مدیریت در مؤسسات آموزش عالی[[380]](#footnote-380) و نیز توسعۀ صلاحیت‌های حرفه‌ای ملی[[381]](#footnote-381) در مدیریت، برخاسته از نگرانی‌هایی بود که دربارۀ عملکرد مدیران ابراز شد. صلاحیت‌های حرفه‌ای ملی از طریق محرک‌های دوگانۀ گزارش‌های کانستبل، مک‌کورمیک و هندی، و گزارشی در سال 1981 در مورد کمیسیون وقت خدمات نیروی انسانی ایجاد شد که از نبود نیروی کار تحصیل‌کرده، آموزش‌دیده و منعطف سخن می‌گفت. مدیران عمدتاً در حالی به اخذ صلاحیت حرفه‌ای ملی اقدام می‌کردند که هنوز در سازمان متبوع خود بودند. با این حال، ظهور صلاحیت‌های حرفه‌ای ملی و رشد برنامه‌های آموزش مدیریت معتبر در دانشگاه‌ها را می‌توان همچون ریل‌های موازی در جهت «حرفه‌ای‌گری» مدیران دید.

**منابع**

Alvesson, M. and Willmott, H. (1996) *Making Sense of Management: A Critical Introduction*, London: Sage.

Bagnall, R.G. (2000) ‘Lifelong learning and the limitations of economic determinism’, *International Journal of Lifelong Education*, 19, 1: 20–35.

Bing, J.W., Kehrhahn, M. and Short, D. (2003) ‘Challenges to the field of Human Resource Development’, *Advances in Developing Human Resources*, 5, 3: 342–51.

Casey, C. (1995) *Work, Self, and Society. After Industrialism*, London: Routledge.

Cervero, R.M. (2001) ‘Continuing professional education in transition, 1981–2000’, *International Journal of Lifelong Education*, 20, 1/2: 16–30.

Chermack, T., Lynham, S. and Ruona, W. (2003) ‘Critical uncertainties confronting Human Resource Development’, *Advances in Developing Human Resources*, 5, 3: 257–71.

Edwards, R. (1991) ‘The politics of meeting learner needs: power, subject, subjection’, *Studies in the Education of Adults*, 23, 1: 85–98.

Elliott, C. (2004) *Critical Theory and Management Education. Pedagogic Practices and the Student Experience. The Case of a Part-Time MBA Programme*, unpublished PhD thesis, Lancaster University.

Elliott, C. and Turnbull, S. (2003) ‘Reconciling autonomy and community: the paradoxical role of HRD’, *Human Resource Development International*, 6, 4: 457–74.

Ellsworth, E. (1989) ‘Why doesn’t this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy’, *Harvard Educational Review*, 59: 297–324.

Fairclough, N. and Hardy, G. (1997) ‘Management learning as discourse’, in J. Burgoyne and M. Reynolds (eds*) Management Learning: Integrating Perspectives In Theory and Practice*, London: Sage.

Gosling, D. (2000) ‘Using Habermas to evaluate two approaches to negotiated assessment’, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25, 3: 293–304.

Harrison, R. (2000) ‘Learner managed learning: managing to learn or learning to manage?’, *International Journal of Lifelong Education*, 19, 4: 312–21.

Kunda, G. (1992) *Engineering Culture, Control and Commitment in a High Tech Corporation*, Philadelphia, PA: Templeton University Press.

Lord, L. (2003) ‘Women doing Leadership’, *Proceedings of 2nd Annual International Conference on Leadership Research*, Lancaster University, 15–16 December.

Mabey, C. (2003) ‘Reframing Human Resource Development’, *Human Resource Development Review*, 2, 4: 430–52.

Miller, C. and Parlett, M. (1973) ‘Up to the mark: a research report on assessment’, Occasional Paper 13, University of Edinburgh: Centre for Research in the Education Sciences.

Ottman, H. (1982) ‘Cognitive interests and self-reflection’, in J.B. Thompson and D. Held (eds) *Habermas. Critical Debates*, London: Macmillan.

Perriton, L. and Reynolds, M. (2004) ‘Critical management education: from pedagogy of possibility to pedagogy of refusal?’, *Management Learning*, 35, 1: 61–77.

Reynolds, M. (1997) ‘Towards a critical management pedagogy’, in J. Burgoyne and M. Reynolds (eds) *Management Learning. Integrating Perspectives in Theory and Practice*, London: Sage.

Rose, N. (1989) *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*, New York: Routledge.

Russ-Eft, D. and Hatcher, T. (2003) ‘The issue of international values and beliefs’, *Advances in Developing Human Resources*, 5, 3: 296–307.

Sennett, R. (1998) *The Corrosion of Character*, New York: W.W. Norton.

Stead, V. and Lee, M. (1996) ‘Intercultural perspectives on HRD’, in J. Stewart and J.McGoldrick (eds) *Human Resource Development. Perspectives, Strategies and Practice*, London: Pitman.

Swanson, R.A. (2001) ‘Human Resource Development and its underlying theory’, *Human Resource Development International*, 4, 3: 299–312.

Thomas, R. and Linstead, A. (2002) ‘Losing the plot? Middle managers and identity’, *Organization Articles*, 9, 1: 71–93.

Turnbull, S. (1999) ‘Emotional labour in corporate change programmes – the effect of organizational feeling rules on middle managers’, *Human Resource Development International*, 2, 2: 125–146.

Usher, R., Bryant, I. and Johnston, R. (1996) *Adult Education and the Postmodern Challenge. Learning Beyond the Limits*. London: Routledge.

Vince, R., (1996) ‘Experiential management education and the practice of change’, in R. French and C. Grey (eds) *Rethinking Management Education*, London: Sage.

Wain, K. (2000) ‘The learning society: postmodern politics’, *International Journal of Lifelong Education*, 19, 1: 36–53.

Wajcman, J. and Martin, B. (2002) ‘Narratives of identity in modern management: the corrosion of gender difference’, *Sociology*, 36, 4: 985–1002.

Watson, T.J. (1994) *In Search of Management*, London: Routledge.

Watson, T.J. and Harris, P. (1999) *The Emergent Manager*, London: Sage.

Welton, M.R. (1995) ‘In defense of the lifeworld in Habermasian approach to adult learning’, in M.R. Welton (ed.) *In Defense of the Lifeworld: Critical Perspectives on Adult Learning*, New York: State University of New York.

Willmott, H. (2003) ‘Organization theory as a critical science? Forms of analysis and “New Organizational Forms”’, in C. Knudsen and H. Tsoukas (eds) *Handbook of Organization Theory*, Oxford: Oxford University Press.

1. . Human Resource Development [↑](#footnote-ref-1)
2. . Carole Eliott [↑](#footnote-ref-2)
3. . Sharon turnbull [↑](#footnote-ref-3)
4. . Ross-on-Wye [↑](#footnote-ref-4)
5. . Functionalist / utilitarian [↑](#footnote-ref-5)
6. . Social constructivist / constructionist [↑](#footnote-ref-6)
7. . postmodernist and critical [↑](#footnote-ref-7)
8. . Carole Elliott and Sharon Turnbull [↑](#footnote-ref-8)
9. . Linda Perriton [↑](#footnote-ref-9)
10. Finian Buckley and Kathy Monks . [↑](#footnote-ref-10)
11. . the emancipatory ideal [↑](#footnote-ref-11)
12. . the sacralisation of work [↑](#footnote-ref-12)
13. . reflective practice [↑](#footnote-ref-13)
14. Kiran Trehan .& Clare Rigg [↑](#footnote-ref-14)
15. . critical reflection [↑](#footnote-ref-15)
16. . Russ Vince [↑](#footnote-ref-16)
17. . Clare Rigg [↑](#footnote-ref-17)
18. . and Kathy Monk Finian Buckley [↑](#footnote-ref-18)
19. . Sally Sambrook and Jim Stewart [↑](#footnote-ref-19)
20. . Rob Poell [↑](#footnote-ref-20)
21. . Ginny Hardy and Colin Newsham [↑](#footnote-ref-21)
22. . Monica Lee [↑](#footnote-ref-22)
23. . the self [↑](#footnote-ref-23)
24. . Heather Höpf [↑](#footnote-ref-24)
25. . Christina Hughes [↑](#footnote-ref-25)
26. Peter Kuchinke . [↑](#footnote-ref-26)
27. Bildung . [↑](#footnote-ref-27)
28. John Dirkx . [↑](#footnote-ref-28)
29. . discourse of desire [↑](#footnote-ref-29)
30. . Linda Perriton [↑](#footnote-ref-30)
31. . Kiran Treban, Clare Rigg. [↑](#footnote-ref-31)
32. . Reynolds. [↑](#footnote-ref-32)
33. . Brookfield. [↑](#footnote-ref-33)
34. . Nord, Jermier. [↑](#footnote-ref-34)
35. . University of Central England (UCE) [↑](#footnote-ref-35)
36. . Burgoyne. [↑](#footnote-ref-36)
37. . Watson, Harris. [↑](#footnote-ref-37)
38. .Kolb, Schon. [↑](#footnote-ref-38)
39. .Trehan. [↑](#footnote-ref-39)
40. . Freire, Giroux, Habermas [↑](#footnote-ref-40)
41. .Collins [↑](#footnote-ref-41)
42. . Carr, Willmott, Alvesson. [↑](#footnote-ref-42)
43. .McLauphlin, Thorpe [↑](#footnote-ref-43)
44. .Vince. [↑](#footnote-ref-44)
45. .Anthony. [↑](#footnote-ref-45)
46. . Jackall. [↑](#footnote-ref-46)
47. . Brookfield. [↑](#footnote-ref-47)
48. . Action Learning Set. (ALS) [↑](#footnote-ref-48)
49. . Fulop, Rifkin. [↑](#footnote-ref-49)
50. . Schein. [↑](#footnote-ref-50)
51. . Schneider. [↑](#footnote-ref-51)
52. . Taylor, Mezirow. [↑](#footnote-ref-52)
53. . Fay. [↑](#footnote-ref-53)
54. . Meyerson, Scully. [↑](#footnote-ref-54)
55. . Russ Vince [↑](#footnote-ref-55)
56. . Human Resource Development International (HRDI) [↑](#footnote-ref-56)
57. . added value [↑](#footnote-ref-57)
58. . the politics of reflection [↑](#footnote-ref-58)
59. . the training cycle [↑](#footnote-ref-59)
60. . Kirkpatrick’s evaluation ladder [↑](#footnote-ref-60)
61. . Kolb’s learning cycle [↑](#footnote-ref-61)
62. . John Burgoyne, Heather Chisholme, Philip Lenz, Mike Pedler, Julie Reader, Michael Reynolds, John Stevens, Kiran Trehan and Jean Woodall. [↑](#footnote-ref-62)
63. . Clare Rigg [↑](#footnote-ref-63)
64. . Enron [↑](#footnote-ref-64)
65. . Arthur Andersen [↑](#footnote-ref-65)
66. . WorldCom [↑](#footnote-ref-66)
67. . ImClone Systems [↑](#footnote-ref-67)
68. . endowment mis-selling [↑](#footnote-ref-68)
69. . Sambrook and Stewart [↑](#footnote-ref-69)
70. . Grant [↑](#footnote-ref-70)
71. . Bateson [↑](#footnote-ref-71)
72. . Belenky [↑](#footnote-ref-72)
73. . Watson and Harris [↑](#footnote-ref-73)
74. . Chia [↑](#footnote-ref-74)
75. . Porter [↑](#footnote-ref-75)
76. . Willmott [↑](#footnote-ref-76)
77. . Alvesson and Willmott [↑](#footnote-ref-77)
78. . Reynolds [↑](#footnote-ref-78)
79. . shadowing [↑](#footnote-ref-79)
80. . Czarniawska [↑](#footnote-ref-80)
81. . Ian Parker [↑](#footnote-ref-81)
82. . Karl Weick [↑](#footnote-ref-82)
83. . Sam [↑](#footnote-ref-83)
84. . Metal Tubes [↑](#footnote-ref-84)
85. . Market ReDesign [↑](#footnote-ref-85)
86. . Don [↑](#footnote-ref-86)
87. . Rowan [↑](#footnote-ref-87)
88. . Freire [↑](#footnote-ref-88)
89. . Lather [↑](#footnote-ref-89)
90. . Bateson [↑](#footnote-ref-90)
91. . Arthur Andersen [↑](#footnote-ref-91)
92. . Finian Buckley and Kathy Monks [↑](#footnote-ref-92)
93. . Clarke [↑](#footnote-ref-93)
94. . Kirkpatrick [↑](#footnote-ref-94)
95. . Warr [↑](#footnote-ref-95)
96. . Kessels and Harrisons [↑](#footnote-ref-96)
97. . Hussey [↑](#footnote-ref-97)
98. . Doyle [↑](#footnote-ref-98)
99. . Rouiller and Goldstein [↑](#footnote-ref-99)
100. . Tracey [↑](#footnote-ref-100)
101. . Brown and Starkey [↑](#footnote-ref-101)
102. . Roco [↑](#footnote-ref-102)
103. . Floco [↑](#footnote-ref-103)
104. . Sally Sambrook and Jim Stewart [↑](#footnote-ref-104)
105. . the American Academy for HRD conference [↑](#footnote-ref-105)
106. . the third international conference on Critical Management Studies [↑](#footnote-ref-106)
107. . critical [↑](#footnote-ref-107)
108. . differences in meanings [↑](#footnote-ref-108)
109. . lifelong learning [↑](#footnote-ref-109)
110. . Leonard Nadler [↑](#footnote-ref-110)
111. . Walton [↑](#footnote-ref-111)
112. . Wilson [↑](#footnote-ref-112)
113. . Stewart [↑](#footnote-ref-113)
114. . McGoldrick [↑](#footnote-ref-114)
115. . TSER programme [↑](#footnote-ref-115)
116. . the University of Twente [↑](#footnote-ref-116)
117. . The European Consortium for the Learning Organisation (ECLO) [↑](#footnote-ref-117)
118. . learning oriented [↑](#footnote-ref-118)
119. . Leys [↑](#footnote-ref-119)
120. . Tjepkema and Wognum [↑](#footnote-ref-120)
121. . the learning organization (Lernwerkstaff) [↑](#footnote-ref-121)
122. .implicit learning [↑](#footnote-ref-122)
123. . incidental learning [↑](#footnote-ref-123)
124. . informal/accidental learning [↑](#footnote-ref-124)
125. . situated learning [↑](#footnote-ref-125)
126. . conventional wisdom [↑](#footnote-ref-126)
127. . Rob F. Poell [↑](#footnote-ref-127)
128. . Eraut *et al* [↑](#footnote-ref-128)
129. . implicit [↑](#footnote-ref-129)
130. . self-directed [↑](#footnote-ref-130)
131. . guided [↑](#footnote-ref-131)
132. . learning-by-doing [↑](#footnote-ref-132)
133. . experiential learning [↑](#footnote-ref-133)
134. . Marsick and Watkins [↑](#footnote-ref-134)
135. . everyday learning [↑](#footnote-ref-135)
136. . Van Biesen [↑](#footnote-ref-136)
137. . informal learning [↑](#footnote-ref-137)
138. . Donald Schön (*The Reflective Practitioner*) [↑](#footnote-ref-138)
139. . Nancy Dixon [↑](#footnote-ref-139)
140. . inter-colleague consultation [↑](#footnote-ref-140)
141. . instruction learning [↑](#footnote-ref-141)
142. . formal learning [↑](#footnote-ref-142)
143. . structured learning [↑](#footnote-ref-143)
144. . coaching [↑](#footnote-ref-144)
145. . mentoring [↑](#footnote-ref-145)
146. . active learner [↑](#footnote-ref-146)
147. . Kessels [↑](#footnote-ref-147)
148. . power [↑](#footnote-ref-148)
149. . pragmatic tool [↑](#footnote-ref-149)
150. . the negotiation of (shared) meaning [↑](#footnote-ref-150)
151. . power distribution [↑](#footnote-ref-151)
152. . organisational conflict [↑](#footnote-ref-152)
153. . identity formation [↑](#footnote-ref-153)
154. . participation [↑](#footnote-ref-154)
155. . Fenwick [↑](#footnote-ref-155)
156. . Ginny Hardy and Colin Newsham [↑](#footnote-ref-156)
157. . Lake District [↑](#footnote-ref-157)
158. . Cairngorms [↑](#footnote-ref-158)
159. . Ginny [↑](#footnote-ref-159)
160. . Tuan [↑](#footnote-ref-160)
161. . Lancaster [↑](#footnote-ref-161)
162. . Banton House [↑](#footnote-ref-162)
163. . Forrest Hills [↑](#footnote-ref-163)
164. . Newsham [↑](#footnote-ref-164)
165. . Mike Pearson [↑](#footnote-ref-165)
166. . y filltir sgwar [↑](#footnote-ref-166)
167. . D.J. Williams [↑](#footnote-ref-167)
168. . Massey and Jess [↑](#footnote-ref-168)
169. . Barrow Greaves [↑](#footnote-ref-169)
170. . Conder [↑](#footnote-ref-170)
171. . Susan Scott [↑](#footnote-ref-171)
172. . Andy Goldsworthy [↑](#footnote-ref-172)
173. . Barclay and York [↑](#footnote-ref-173)
174. . Michael Hill [↑](#footnote-ref-174)
175. . Monica Lee [↑](#footnote-ref-175)
176. . Hatcher and Lee [↑](#footnote-ref-176)
177. . Dalla Costa [↑](#footnote-ref-177)
178. . Korten [↑](#footnote-ref-178)
179. . Hatcher [↑](#footnote-ref-179)
180. . Höpfl [↑](#footnote-ref-180)
181. . Auctoritas [↑](#footnote-ref-181)
182. . Potestas [↑](#footnote-ref-182)
183. . Tufts Richardson [↑](#footnote-ref-183)
184. . Law [↑](#footnote-ref-184)
185. . moral authority [↑](#footnote-ref-185)
186. . auctoritas [↑](#footnote-ref-186)
187. . potestas [↑](#footnote-ref-187)
188. . False God [↑](#footnote-ref-188)
189. . Heather Höpfl [↑](#footnote-ref-189)
190. . Kurt Russell [↑](#footnote-ref-190)
191. . ad-ministrare [↑](#footnote-ref-191)
192. . de-finire [↑](#footnote-ref-192)
193. . Lacoue-Labarthe [↑](#footnote-ref-193)
194. . Otherness [↑](#footnote-ref-194)
195. . Jung [↑](#footnote-ref-195)
196. . Whitmont [↑](#footnote-ref-196)
197. . Masculinisation [↑](#footnote-ref-197)
198. . Julia Kristeva [↑](#footnote-ref-198)
199. . Docherty [↑](#footnote-ref-199)
200. . Eagleton [↑](#footnote-ref-200)
201. . Baudrillard [↑](#footnote-ref-201)
202. . Toril Moi [↑](#footnote-ref-202)
203. . Christina Hughes [↑](#footnote-ref-203)
204. . Mezirow [↑](#footnote-ref-204)
205. . mankind [↑](#footnote-ref-205)
206. . human [↑](#footnote-ref-206)
207. . Hekman [↑](#footnote-ref-207)
208. . ‘I’ of the self-directed [↑](#footnote-ref-208)
209. . Garrick [↑](#footnote-ref-209)
210. . utility maximising [↑](#footnote-ref-210)
211. . rational choice theory [↑](#footnote-ref-211)
212. . Lloyd [↑](#footnote-ref-212)
213. . rational consciousness [↑](#footnote-ref-213)
214. . Kerfoot [↑](#footnote-ref-214)
215. . the ‘chosen’ line of action [↑](#footnote-ref-215)
216. . the discourse of rational [↑](#footnote-ref-216)
217. . self-regulation [↑](#footnote-ref-217)
218. . the humanist self [↑](#footnote-ref-218)
219. . masculinity [↑](#footnote-ref-219)
220. . human [↑](#footnote-ref-220)
221. . Deconstruction [↑](#footnote-ref-221)
222. . critical literacy [↑](#footnote-ref-222)
223. . Davies [↑](#footnote-ref-223)
224. . Hughes [↑](#footnote-ref-224)
225. . Townley [↑](#footnote-ref-225)
226. . the UK based Institute of Personnel Management [↑](#footnote-ref-226)
227. . the Welfare Workers’ Association [↑](#footnote-ref-227)
228. . Industrial Welfare Workers [↑](#footnote-ref-228)
229. . the Institute of Labour Management [↑](#footnote-ref-229)
230. . adult development theory [↑](#footnote-ref-230)
231. . adult learning theory [↑](#footnote-ref-231)
232. . Brah [↑](#footnote-ref-232)
233. . being situated [↑](#footnote-ref-233)
234. . hailed [↑](#footnote-ref-234)
235. . cyborg [↑](#footnote-ref-235)
236. . exile [↑](#footnote-ref-236)
237. . nomad [↑](#footnote-ref-237)
238. . Gee [↑](#footnote-ref-238)
239. . glass ceiling [↑](#footnote-ref-239)
240. . Shaw [↑](#footnote-ref-240)
241. . Lankshear *et al*. [↑](#footnote-ref-241)
242. . enchanted workplaces [↑](#footnote-ref-242)
243. . partners [↑](#footnote-ref-243)
244. . Freirean [↑](#footnote-ref-244)
245. . Critical Literacy )Task 1( [↑](#footnote-ref-245)
246. . Institute of Personnel Management [↑](#footnote-ref-246)
247. . The Institute for Training and Development [↑](#footnote-ref-247)
248. . The Chartered Institute of Personnel and Development [↑](#footnote-ref-248)
249. . K. Peter Kuchinke [↑](#footnote-ref-249)
250. . Max Frisch [↑](#footnote-ref-250)
251. . Gastarbeiter [↑](#footnote-ref-251)
252. . being [↑](#footnote-ref-252)
253. . Dewey [↑](#footnote-ref-253)
254. . James [↑](#footnote-ref-254)
255. . Royce [↑](#footnote-ref-255)
256. . Wilhelm Wundt [↑](#footnote-ref-256)
257. . psychology without a soul [↑](#footnote-ref-257)
258. . Boulding [↑](#footnote-ref-258)
259. . a substance [↑](#footnote-ref-259)
260. . Meister Eckhart [↑](#footnote-ref-260)
261. . Descartes [↑](#footnote-ref-261)
262. . Kant [↑](#footnote-ref-262)
263. . subject-self [↑](#footnote-ref-263)
264. . I-self [↑](#footnote-ref-264)
265. . observing self [↑](#footnote-ref-265)
266. . experiencing self [↑](#footnote-ref-266)
267. . me-self [↑](#footnote-ref-267)
268. . object-self [↑](#footnote-ref-268)
269. . Harter [↑](#footnote-ref-269)
270. . I see myself [↑](#footnote-ref-270)
271. . I see Me [↑](#footnote-ref-271)
272. . Hume [↑](#footnote-ref-272)
273. . Wundt [↑](#footnote-ref-273)
274. . Camus [↑](#footnote-ref-274)
275. . Sartre [↑](#footnote-ref-275)
276. . false self [↑](#footnote-ref-276)
277. . representational self [↑](#footnote-ref-277)
278. . Martin [↑](#footnote-ref-278)
279. . arrow [↑](#footnote-ref-279)
280. . parliament [↑](#footnote-ref-280)
281. . kaleidoscope [↑](#footnote-ref-281)
282. . self-referential [↑](#footnote-ref-282)
283. . other-directed [↑](#footnote-ref-283)
284. . self-development [↑](#footnote-ref-284)
285. . Goldman [↑](#footnote-ref-285)
286. . Lutheran [↑](#footnote-ref-286)
287. . Calvinist [↑](#footnote-ref-287)
288. . Weber [↑](#footnote-ref-288)
289. . self as worker [↑](#footnote-ref-289)
290. . Horatio Alger, P.T. Barnum & Andrew Carnegie [↑](#footnote-ref-290)
291. . Wilms [↑](#footnote-ref-291)
292. . American Dream [↑](#footnote-ref-292)
293. . human resources [↑](#footnote-ref-293)
294. . people as our most important assets [↑](#footnote-ref-294)
295. . The parliament metaphor [↑](#footnote-ref-295)
296. . Mead [↑](#footnote-ref-296)
297. . The Meaning of Working [↑](#footnote-ref-297)
298. . MOW [↑](#footnote-ref-298)
299. . Ardichvili [↑](#footnote-ref-299)
300. . Ciulla [↑](#footnote-ref-300)
301. . Piaget [↑](#footnote-ref-301)
302. . Kohlberg [↑](#footnote-ref-302)
303. . John Rawls [↑](#footnote-ref-303)
304. . Armon [↑](#footnote-ref-304)
305. . Jung [↑](#footnote-ref-305)
306. . the parliament of selves [↑](#footnote-ref-306)
307. . grand narratives [↑](#footnote-ref-307)
308. . Deetz [↑](#footnote-ref-308)
309. . Sartrean [↑](#footnote-ref-309)
310. . Sartre [↑](#footnote-ref-310)
311. . Foucault [↑](#footnote-ref-311)
312. . Bildung [↑](#footnote-ref-312)
313. . Klaus Witz [↑](#footnote-ref-313)
314. . John M. Dirkx [↑](#footnote-ref-314)
315. . Working Ourselves to Death, Diane Fassel [↑](#footnote-ref-315)
316. . Terkel [↑](#footnote-ref-316)
317. . Sinetar, 1987; Csikszentmihalyi, 1990; Palmer, 1990; Welton, 1991; Hart, 1992; Fox, 1994; Dirkx and Deems, 1996; Dirkx, 2000; Gallwey, 2000; Wallace, 2001; Whyte, 2001. [↑](#footnote-ref-317)
318. . organizational existentialism [↑](#footnote-ref-318)
319. . Victor Frankl [↑](#footnote-ref-319)
320. . David Whyte [↑](#footnote-ref-320)
321. . Howard Cutler [↑](#footnote-ref-321)
322. . Harry [↑](#footnote-ref-322)
323. . Protestant work ethic [↑](#footnote-ref-323)
324. . Garrick [↑](#footnote-ref-324)
325. . real-world [↑](#footnote-ref-325)
326. . received meaning [↑](#footnote-ref-326)
327. . Bierema [↑](#footnote-ref-327)
328. . substance [↑](#footnote-ref-328)
329. . empower [↑](#footnote-ref-329)
330. . Learning-centered [↑](#footnote-ref-330)
331. . human capital [↑](#footnote-ref-331)
332. . production [↑](#footnote-ref-332)
333. . Linda Perriton [↑](#footnote-ref-333)
334. the Human Potential Movement [↑](#footnote-ref-334)
335. . Morven [↑](#footnote-ref-335)
336. . toxic [↑](#footnote-ref-336)
337. . speak [↑](#footnote-ref-337)
338. . serious [↑](#footnote-ref-338)
339. . feminine [↑](#footnote-ref-339)
340. . positive [↑](#footnote-ref-340)
341. . discourse of spiritual wholeness and healing [↑](#footnote-ref-341)
342. . Sensibility [↑](#footnote-ref-342)
343. . feel good [↑](#footnote-ref-343)
344. . Todd [↑](#footnote-ref-344)
345. . Conger [↑](#footnote-ref-345)
346. . an overdetermined linguistic sign [↑](#footnote-ref-346)
347. . Warren [↑](#footnote-ref-347)
348. . Christian self [↑](#footnote-ref-348)
349. . Mary Wollstonecraft [↑](#footnote-ref-349)
350. . Mary: A Fiction [↑](#footnote-ref-350)
351. . Poovey [↑](#footnote-ref-351)
352. . The Anti-Jacobin Review [↑](#footnote-ref-352)
353. . Morven [↑](#footnote-ref-353)
354. . radical [↑](#footnote-ref-354)
355. . T-Group [↑](#footnote-ref-355)
356. . masculine world of social action [↑](#footnote-ref-356)
357. . Dineen [↑](#footnote-ref-357)
358. . domestic [↑](#footnote-ref-358)
359. . Mendus [↑](#footnote-ref-359)
360. . ethics of care [↑](#footnote-ref-360)
361. . Smail [↑](#footnote-ref-361)
362. . The Equal Opportunities Commission [↑](#footnote-ref-362)
363. . Sharon Turnbull and Carole Elliott [↑](#footnote-ref-363)
364. . Bing *et al*. [↑](#footnote-ref-364)
365. . Russ-Eft and Hatcher [↑](#footnote-ref-365)
366. . Chris Mabey [↑](#footnote-ref-366)
367. . Swanson [↑](#footnote-ref-367)
368. . Rose [↑](#footnote-ref-368)
369. . Wajcman and Martin [↑](#footnote-ref-369)
370. . Sennett [↑](#footnote-ref-370)
371. . Ellsworth [↑](#footnote-ref-371)
372. . Wain [↑](#footnote-ref-372)
373. . Edwards [↑](#footnote-ref-373)
374. . Cervero [↑](#footnote-ref-374)
375. . Habermasian [↑](#footnote-ref-375)
376. . Habermas [↑](#footnote-ref-376)
377. . *interest* [↑](#footnote-ref-377)
378. . the Aeroco Values programms [↑](#footnote-ref-378)
379. . macho [↑](#footnote-ref-379)
380. . HEIs [↑](#footnote-ref-380)
381. . National Vocational Qualifications (NVQs( [↑](#footnote-ref-381)