



## Explaining the Components of a Dignity-oriented School with an Emphasis on Islamic Approach to Action

Narges-Sadat Sajjadi<sup>1✉</sup>  | Mohammad-Shayan Ja'fari<sup>2</sup> 

1. **Corresponding Author:** Associate Professor of Philosophy of Education, Department of Philosophy and Foundations of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. **Email:** [sajjadi@ut.ac.ir](mailto:sajjadi@ut.ac.ir)
2. Ph.D. Student in Philosophy of Education, Department of Educational Sciences, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. **Email:** [jaafari@ut.ac.ir](mailto:jaafari@ut.ac.ir)

Article Info	ABSTRACT
<p><b>Article type:</b> Research</p> <p><b>Received:</b> 02/10/2025 <b>Revised:</b> 13/11/2025 <b>Accepted:</b> 10/12/2025 <b>Published:</b> 26/12/2025</p> <p><b>Keywords</b> dignity-oriented education, human dignity, Islamic Approach to Action, school.</p>	<p><b>Objective:</b> This study aims to redefine the concept of human dignity from the perspective of the Islamic approach to action and to explain the objectives and principles of a dignity-oriented school based on this approach.</p> <p><b>Method:</b> The research adopts a conceptual-analytical and inferential methodology. In the first step, human dignity is analyzed and conceptualized across the domain of human life, assuming the framework of the Islamic approach to action. In the second step, drawing on this conceptualization and its components, and with reference to educational aims from the perspective of the Islamic approach to action, the objectives of a dignity-oriented school are explained. Finally, through an inferential approach and by integrating the objectives of the dignity-oriented school with the foundations of education, a set of principles governing four constitutive domains of the school atmosphere is derived.</p> <p><b>Results:</b> Based on teachings of the Qur'an, all human beings are equal in their human creation and possess inherent dignity. In addition, another type of dignity can be identified, referred to as secondary or acquired dignity, which is brought into being through human actions. Accordingly, a dignity-oriented school pursues three major objectives: preserving students' inherent dignity, fostering a realistic self-understanding among students, and creating and strengthening the conditions for the development of students' acquired dignity. Achieving these objectives requires adherence to certain principles across four domains that shape the school atmosphere. In the domain of teachers' and educators' perspectives, unconditional and inclusive love and respect should replace conditional and selective forms; empathetic and guiding accompaniment should take the place of controlling and fault-finding approaches; and an existential view of the student should replace an objectifying one. In the domain of school rules and procedures, principles such as prior, precise, and inclusive communication of rules to students, the consideration of justice in the formulation and implementation of rules, graded forbearance (tolerant overlooking), student participation in the formulation and enforcement of rules, and the existence of compensatory mechanisms should be observed. Regarding teachers' personal characteristics, attention should be given to politeness, respect, patience, and reflection. With respect to the physical environment of the school, principles such as cleanliness, order, and aesthetic organization, as well as managing the proportionality of school facilities to the number and conditions of students, should be considered.</p> <p><b>Conclusion:</b> From the perspective of the Islamic approach to action, student agency depends on recognizing the duality of "choice and responsibility." The findings indicate that when school rules are accompanied by justice, transparency, and student participation, they can guide students' agency toward ethical choices. Moreover, an existential rather than instrumental view of students not only preserves their inherent dignity but also, by creating a safe space for error and correction, facilitates the development of acquired dignity. A key implication of this study is the dialectical interaction between structure and agency within the school context: physical structures and school regulations grounded in principles such as order, justice, and respect shape student agency, while students' agency can, in turn, challenge and transform inappropriate structures.</p>
<p><b>Cite this article</b></p>	<p>Sajjadi, N.S., &amp; Ja'fari, M.S. (2026). Explaining the components of a dignity-oriented school with an emphasis on Islamic approach to action. <i>Applied Issues in Islamic Education</i>, 10 (4), 83-110. <a href="http://dx.doi.org/10.22034/qaiie.10.4.83">http://dx.doi.org/10.22034/qaiie.10.4.83</a></p> <p>© The Author(s). Publisher: Academy of Scientific Studies in Education.</p>



## EXTENDED ABSTRACT

**Objective:** Schools can play a significant role in shaping students' dignity through respectful interactions, just rules, and the provision of opportunities for moral growth (Kleindienst, 2024). However, contemporary schools have increasingly shifted their educational logic from moral education toward scientific and technological training and preparation for employment. In this transition, students' dignity has largely been neglected.

From the past to the present, various studies have addressed the concept of dignity. Nordenfelt and Edgar (2005), for example, identify four meanings of dignity and discuss their educational implications; however, these components—such as honor, social status, and identity—overlap conceptually. Similarly, Ja'fari (2020) attempts to extract the educational implications of dignity from the verses of the Qur'an, and narrations, yet the role of the school remains largely unexamined in this line of research.

Only limited efforts have been made globally to introduce dignity explicitly into school contexts. One example is the *Dignity in Schools* campaign, which proposes principles such as “attention to marginalized groups” and “confronting discriminatory policies and practices in schools.” Nevertheless, important questions remain regarding the interrelationships among these proposed components, their connection to a philosophical conception of dignity, their relation to the school as an institution, and the overall comprehensiveness of these components.

This study seeks to redefine dignity within the context of schooling and to explain the objectives and principles of a dignity-oriented school. Accordingly, it addresses the following questions:

What components does the concept of dignity entail when viewed through the lens of the Islamic approach to action?

Based on this analysis, what are the objectives and principles of a dignity-oriented school?

**Method:** The methodological approach of this study is conceptual-analytical and inferential. In the first step, dignity is analyzed and interpreted across the sphere of human life by assuming the framework of the Islamic approach to action. At this stage, a concept-formation approach is employed. This approach seeks to expand concepts by modifying and reconstructing aspects of existing conceptual structures (Coombs & Daniels, cited in Mehr-Mohammadi et al., 2009). Accordingly, key components of the conceptual structure of dignity are identified and elaborated.

In the second step, drawing on this conceptualization and its components, and with reference to educational objectives from the perspective of the Islamic approach to action, the objectives of a dignity-oriented school are explained.

Finally, based on the educational foundations of the Islamic approach to action and the derived objectives, the principles of a dignity-oriented school are formulated. These principles function as normative prescriptions for educational agents and practitioners, collectively guiding the school atmosphere toward dignity orientation. At this stage, an inferential approach (Baqeri, Sajadiyeh, & Tavasoli, 2010) is adopted, and through practical inference—assuming specific objectives and foundations—educational principles are derived.

**Findings:** Based on the teachings of the Qur'an, all human beings are equal in their human creation and possess inherent (intrinsic) dignity. In addition, another form of dignity can be identified, referred to as secondary or acquired dignity. This level of dignity is not present from the outset but is brought into being through human actions. In other words, by relying on primary inherent dignity and engaging in dignified actions, an individual's existential rank is gradually elevated, higher modes of being become manifest, and secondary dignity emerges in one's lived experience.

Accordingly, a dignity-oriented school pursues three major objectives: preserving students' inherent dignity, fostering a realistic self-understanding among students, and creating and strengthening the conditions for the realization of students' acquired dignity. Achieving these objectives requires adherence to principles across four domains that together shape the school atmosphere. In the domain of teachers' and educators' perspectives, unconditional and inclusive love and respect should replace conditional and selective forms; empathetic and guiding accompaniment should take the place of controlling and fault-finding approaches; and an existential view of the student should replace an objectifying one. In the domain of school rules and procedures, principles such as prior, precise, and inclusive communication of rules to students, justice in the formulation and implementation of rules, graded forbearance, student participation in rule-making and enforcement, and the existence of compensatory mechanisms should be observed. Regarding teachers' personal characteristics, attention should be given to politeness, respect, patience, and reflection. With respect to the physical environment of the school, principles such as cleanliness, order, and aesthetic organization, as well as managing the proportionality of school facilities to the number and conditions of students, are essential.

**Discussion and Conclusion:** Drawing on the findings of this study, it can be argued that a dignity-oriented school, within the framework of the Islamic approach to action, is not merely a site for knowledge transmission but a milieu for the flourishing of the "acting human being"—one whose inherent dignity forms the cornerstone of moral education and whose agency serves as the driving force of personal and social transformation and the enhancement of dignity. The four identified key components—teachers' perspectives, school rules, teachers' personal characteristics, and the physical structure of the school—operate in coordination to create an ecosystem in which students' dignity is manifested not as an abstract concept but as a concrete reality in everyday interactions.

From the perspective of the Islamic approach to action, student agency depends on recognizing the duality of "choice and responsibility." This study demonstrates that when school rules are grounded in justice, transparency, and student participation, they can direct students' agency toward ethical choices. Moreover, an existential rather than instrumental view of students not only safeguards their inherent dignity but also, by creating a safe setting for error and correction, facilitates the cultivation of acquired dignity.

A critical insight of this study is the dialectical interaction between structure and agency within the school. When the physical structure and regulations of the school are based on principles such as order, justice, and respect, they orient students' agency; simultaneously, students' agency has the capacity to challenge and transform inappropriate structures.

### **Acknowledgments**

The authors would like to express their sincere gratitude to all scholars and experts in the field of education, particularly Dr. Khosrow Baqeri and the respected faculty members of the Department of Philosophical and Social Foundations of Education at the University of Tehran, for their valuable support and guidance in conducting this research.

### **Ethical Considerations**

This study was conducted in accordance with ethical principles governing research involving human subjects and with due respect for publication ethics and intellectual property rights.

### **Conflict of Interest**

The authors declare that there are no financial or personal conflicts of interest associated with this research.



وزارت آموزش و پرورش  
سازمان پژوهش و  
برنامه‌ریزی آموزشی



پژوهشکده تعلیم و تربیت



پژوهشکده  
مطالعات آموزش و پرورش

## تبیین مؤلفه‌های مدرسه کرامت‌مدار با تأکید بر رویکرد اسلامی عمل

نرگس سادات سجادیه<sup>۱</sup> | محمد شایان جعفری<sup>۲</sup>

۱. نویسنده مسئول: دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، گروه فلسفه و مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. **رایانامه:**

sajjadieh@ut.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. **رایانامه:** jaafari@ut.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
<p><b>نوع مقاله:</b> پژوهشی</p> <p><b>دریافت:</b> ۱۴۰۴/۰۷/۱۰ <b>بازنگری:</b> ۱۴۰۴/۰۸/۲۲ <b>پذیرش:</b> ۱۴۰۴/۰۹/۱۹ <b>انتشار:</b> ۱۴۰۴/۱۰/۰۵</p> <p><b>کلیدواژه‌ها</b> تربیت کرامت‌مدار، کرامت انسان، رویکرد اسلامی عمل، مدرسه.</p>	<p><b>هدف:</b> هدف پژوهش حاضر بازتعریف کرامت با نظر به رویکرد اسلامی عمل و تبیین اهداف و اصول مدرسه کرامت‌مدار با نظر به آن است.</p> <p><b>روش:</b> رویکرد روشی پژوهش حاضر، مفهوم‌پردازی و استنتاجی است. در گام نخست، تلاش خواهیم کرد تا کرامت را با مفروض انگاشتن رویکرد اسلامی عمل و در پهنه زندگی آدمی تحلیل و معنا کنیم. در گام دوم با نظر به این مفهوم و مؤلفه‌های آن و با نگاه به اهداف تربیت از منظر رویکرد اسلامی عمل، اهداف مدرسه کرامت‌مدار را تبیین می‌کنیم. در نهایت نیز با رویکرد استنتاجی و با ترکیب اهداف مدرسه کرامت‌مدار و مبانی تربیت، اصولی در چهار حوزه تشکیل دهنده اتمسفر مدرسه استنتاج خواهند شد.</p> <p><b>یافته:</b> بر اساس بیان‌های قرآن می‌توان گفت همه انسان‌ها در خلقت انسانی خویش با هم برابر بوده و دارای کرامت ذاتی هستند. از سوی دیگر، از نوعی دیگر از کرامت می‌توان سخن گفت و آن را کرامت ثانویه و یا اکتسابی نام نهاد. این سطح از کرامت، سطحی است که آدمی با اعمالش آن را به وجود می‌آورد. بر این اساس، مدرسه کرامت‌مدار دارای سه هدف عمده حفظ کرامت ذاتی دانش‌آموزان، تعدیل واقع‌گرایانه نگاه دانش‌آموزان نسبت به خویش و نیز ایجاد و تقویت بسترهای کرامت ثانویه دانش‌آموزان است. تحقق این اهداف مستلزم رعایت اصولی در چهار بخش سازنده اتمسفر مدرسه است. در حوزه بینش معلمان و مربیان، محبت و احترام بلاشروط فراگیر به جای محبت و احترام مشروط و انتخابی، همراهی همدلانه و هدایت‌گرایانه به جای مچ‌گیری کنترل‌گرایانه و نگاه وجودی به دانش‌آموز به جای نگاه شیء گونه باید مد نظر قرار گیرد. در حوزه قوانین و رویه‌های مدرسه، اصولی چون اطلاع‌رسانی پیشینی، دقیق و فراگیر قوانین و رویه‌ها به دانش‌آموزان، در نظر داشتن معیار عدالت در تدوین و اجرای قوانین و رویه‌ها، تغافل تشکیکی، مشارکت در تدوین و اجرای قوانین و وجود سازوکارها جبران باید مد نظر قرار گیرد. در بخش ویژگی‌های شخصیتی معلمان باید به اصولی چون ادب و احترام و صبر و تحمل توجه کرد و در بخش کالبد مدرسه باید به اصولی چون تمیزی، نظم و آراستگی مدرسه و نیز مدیریت تناسب امکانات مدرسه با تعداد و شرایط دانش‌آموزان توجه کرد.</p> <p><b>نتیجه:</b> از منظر نظریه اسلامی عمل، عاملیت دانش‌آموز در گرو به رسمیت شناخت دوگانه «اختیار و مسئولیت» است. این پژوهش نشان می‌دهد که قوانین مدرسه اگر با عدالت، شفافیت و مشارکت دانش‌آموزان همراه باشد می‌تواند عاملیت آنان را به سمت انتخاب‌های اخلاقی سوق دهد. از سوی دیگر، نگاه وجودی معلمان به جای نگاه ابزاری، نه تنها کرامت ذاتی دانش‌آموزان را پاس می‌دارد، بلکه با ایجاد فضایی امن برای خطا و اصلاح، زمینه تقویت کرامت اکتسابی را فراهم می‌کند. نکته حائز اهمیت، تعامل دیالکتیکی بین ساختار و عاملیت در مدرسه است. ساختار فیزیکی و قوانین مدرسه اگر مبتنی بر اصولی چون نظم، عدالت و احترام باشد به عاملیت دانش‌آموزان جهت می‌دهد و هم‌زمان، عاملیت آنان می‌تواند ساختارهای نامناسب را به چالش بکشد.</p>
<p><b>استناد</b></p>	<p>سجادیه، نرگس سادات، و شایان جعفری، محمد (۱۴۰۴). تبیین مؤلفه‌های مدرسه کرامت‌مدار با تأکید بر رویکرد اسلامی عمل. <i>مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی</i>، ۱۰ (۴)، ۸۳-۱۱۰.</p> <p><a href="http://dx.doi.org/10.22034/qaiie.10.4.83">http://dx.doi.org/10.22034/qaiie.10.4.83</a></p>
<p>ناشر: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.</p>	<p>© نویسندگان.</p>



## مقدمه

مدرسه بعد از خانه، نهادی است که دانش‌آموزان بیشترین زمان خویش را در آن می‌گذرانند. از این رو، مدرسه نقش پررنگی در شکل‌گیری ارزش‌ها، هنجارها و فرصت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارد (لی، لی و روجسکی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). همچنین تربیتی که در درون مدرسه روی می‌دهد، می‌تواند آثار قابل توجهی برای جامعه به ارمغان داشته باشد و اگر مدرسه بتواند نقش خود در این زمینه را به درستی ایفا کند، زمینه مطلوبی را برای رشد جامعه به وجود آورد (توحیدی؛ سلیمانی و شفیع‌زاده، ۱۴۰۲).

از سویی دیگر به نظر برخی از محققان، تربیت کرامت‌مدار یکی از مهم‌ترین راهبردهایی است که می‌تواند در تربیت اخلاقی افراد مورد توجه قرار بگیرد (نجفی و متقی، ۱۳۸۹). جوادی آملی (۱۳۶۷) معتقد است محور تعلیم و تربیت و اساس آن بر کرامت انسان استوار است و توجه به کرامت انسانی برای تربیت، امری ضروری خواهد بود. همچنین مطهری (۱۳۸۶، ۲۲: ۳۹۶) معتقد است نقطه‌ای از روح انسان که باید بر روی آن دست گذاشت تا وی به سوی اخلاق‌مداری سوق داده شود، کرامت‌مداری و توجه به کرامت نفس معرفی می‌نماید.

در این میان، مدرسه می‌تواند از طریق تعاملات احترام‌آمیز، قوانین عادلانه و ایجاد فرصت‌های رشد اخلاقی، در شکل‌گیری کرامت<sup>۲</sup> دانش‌آموزان نقش قابل توجهی ایفا می‌کند (کلیندینست<sup>۳</sup>، ۲۰۲۴). اما مدارس امروزی به دلیل دگرگونی‌ها و تحولاتی که پیدا کرده‌اند، از توجه به عنصر کرامت و احترام‌بخشی به دانش‌آموزان فاصله گرفته‌اند و نتوانسته‌اند کرامت اخلاقی دانش‌آموزان در مدرسه را به خوبی حفظ نمایند و لذا شاهد بروز انواع ناهنجاری‌های اخلاقی و تربیتی در مدارس هستیم (همینگس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳). به سخن دیگر، در مدارس مدرن، شاهد تغییر منطق تربیت و مدرسه از تربیت اخلاقی، به سوی تربیت‌های علمی و تکنولوژیکی و آماده‌سازی برای شغل هستیم. این تغییر منطق و ماموریت مدرسه، منجر به جابجایی اولویت‌های مدرسه و به حاشیه رانده شدن تربیت اخلاقی-اجتماعی به قیمت در مرکز نشاندن شدن مباحث علمی-حرفه‌ای و آماده‌سازی افراد برای عبور از آزمون‌های دشوار ورود به دانشگاه و دنیای حرفه‌ای شده است. از سویی دیگر، اولویت‌دهی به عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و عدم توجه و غفلت از پرورش جنبه‌های اجتماعی، عاطفی و اخلاقی دانش‌آموزان، باعث می‌شود که توجه به ارزش و منزلت ذاتی هر دانش‌آموز و فضای شخصیتی او کم‌رنگ شود (گرینل و رابین<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳).

جعفری (۱۳۹۹) در پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد خود با عنوان "بررسی فلسفه کرامت ذاتی انسان و استلزامات تربیتی مربوط به آن با توجه به آیات قرآن و روایات" تلاش می‌کند استلزامات تربیتی مفهوم کرامت را از آیات و روایات استخراج سازد. وی در پایان، روش‌هایی نظیر تشویق، تمثیل، موعظه، تفکر در طبیعت و امثال آن را در تقویت کرامت نفس و تربیت بهتر انسان مؤثر معرفی می‌کند. این پژوهش هم مانند پژوهش‌های پیشین بین تربیت و کرامت ارتباط برقرار کرده است ولی عنصر مدرسه همچنان مغفول مانده است و نتایج تجربی و عملی که بتواند از مشکلات موجود راهگشایی کند را به دست نیاورده

1. Lee, Lee & Rojewski  
2. Dignity  
3. Kleindienst

4. Hemmings  
5. Grinnell & Rabin

است. در پژوهشی دیگر هوگوان و پینتو<sup>۱</sup> (۲۰۲۳) معتقدند در جوامع امروزی به دلیل غلبه فرهنگ مصرف‌گرایی، ارزش‌های بنیادین انسان و کرامت وی کنار گذاشته شده است و تعلیم و تربیت می‌تواند نقشی کلیدی در بازگرداندن و تحکیم این ارزش‌ها ایفا کند. آنها با استفاده از روش مرور کتابخانه‌ای و پدیدارشناسی، کرامت را به عنوان یک ارزش فلسفی بنیادین تعریف می‌کنند و نوعی از تربیت را مدنظر قرار می‌دهند که فراتر از انتقال اطلاعات و مهارت‌ها است و از طریق تعامل بین نهادهای مختلف حاصل می‌شود. در این پژوهش نیز مفهوم کرامت به صورت عمیق بررسی نشده است و ارتباط آن با مفهوم تربیت تبیین نشده است. بنابراین پژوهش نتوانسته است از استلزامات خاصی سخن بگوید و به ذکر موارد کلی و به دور از آسیب‌شناسی کرامت در فضای تربیتی بسنده کرده است. بنابراین می‌توان گفت، اغلب بررسی‌های مفهومی کرامت، حالتی کلی داشته و برخی ابهام‌های موجود در زمینه ارتباط بین مفهوم کرامت و مدرسه و چالش‌های کرامت‌مداری در مدرسه را باقی گذاشته است. در پژوهش استیکولمن<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۲۲) تاثیر توجه به عنصر کرامت در آموزش دانشجویان رشته پرستاری را بررسی کرده است و آن را امری بسیار حساس و اساسی مطرح کرده که در فضای دانشگاهی مورد تهدید قرار گرفته است و فقدان آن را عامل مهمی در شکست یادگیری آنان مطرح ساخته است. این پژوهش با اینکه در زمینه مدرسه و چالش‌های مدرسه‌ای کار نکرده است اما ضرورت پرداختن به کرامت در فضای آموزشی را با روش هرمنوتیک گادامر بیش از پیش تاکید می‌کند. در نهایت ابهام در مفهوم کرامت از زاویه انسان‌شناسانه و مؤلفه‌های زیرساز آن، مانع از تکوین نقشه راهی دقیق برای پرداختن به کرامت دانش‌آموزان بوده است.

البته تلاش‌های معدودی برای وارد ساختن کرامت به مدرسه در دنیا صورت گرفته است اما این تلاش‌ها نیز کمتر به مفهوم‌پردازی توجه داشته‌اند. برای نمونه، کارزار «Dignity in schools» در همین زمینه تلاش کرده است که با تعریف مدلی از کرامت در مدرسه، آن را در مدرسه دنبال کند<sup>۳</sup>. این کمپین تلاش دارد تا کرامت در مدرسه را تقویت نماید و با ارائه چارچوبی حقوق بشری برای مدارس، اصولی را بر این اساس مطرح کند. مواردی چون «به رسمیت شناختن کرامت ذاتی همه دانش‌آموزان»، «توجه به گروه‌های به حاشیه رانده شده»، «مقابله با سیاست‌ها و رویه‌های تبعیض آمیز در مدرسه»، «پیشگیری از خشونت فیزیکی و روانی»، «مقابله با قلدری و آزار نظام مند»، «مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌های مدرسه» و «آموزش حرفه‌ای یا کارکنان مدرسه در مورد حقوق کودک، کرامت دانش‌آموزان و عدالت تربیتی» ذیل تقویت کرامت دانش‌آموزان در مدرسه مطرح شده است. در عین حال، مفهوم‌پردازی صورت گرفته در این کارزار نیز کمتر دارای اتقان فلسفی است و بیشتر مبتنی بر مباحث حقوق بشر است. پرسش مهم پیش روی مولفه‌های مطرح شده، چگونگی ارتباط آنها با یکدیگر، چگونگی ارتباط آنها با مفهومی فلسفی از کرامت و نسبت آن با مدرسه و نیز پرسش از جامعیت این مولفه هاست. همچنین جیمز، بانچ و کلی‌وارنر<sup>۴</sup> (۲۰۱۵)، درک عدالت و احساس آن در مدرسه را عامل مؤثری در شکل‌گیری کرامت و احترام در مدرسه تلقی کرده‌اند. از سوی دیگر، کولی<sup>۵</sup> (۲۰۱۷) به بررسی تحقیرها و نوع

1. Hogueane & Pinto  
2. Stikholmen  
3. www.dignityinschools.org

4. James, Bunch & Clay-Warner  
5. Cooley

تنبیه‌هایی که در مدارس انجام می‌شود پرداخته است و سعی دارد نسبت هر تنبیه را با کرامتی که هر دانش‌آموز در مدرسه دارد بررسی نماید. او راه اصلاح مدرسه و سوق آن به کرامت‌مداری را احتراز مدرسه از انجام چنین تنبیه‌ها و مجازات‌های خاص می‌داند. در عین حال، هنوز مشخصه‌های مدرسه کرامت‌مدار در هاله‌ای از ابهام قرار دارد.

در پژوهش‌های داخلی، برخی پژوهشگران ردپای کرامت را در برنامه درسی رسمی دنبال کرده و به ویژه طرح «کرامت» را مورد ارزیابی قرار داده‌اند. «طرح کرامت» در مدرسه در سال تحصیلی ۷۳-۷۲ رونمایی شد. طرح کرامت واکنشی به چالش بزرگ تشکیلات امور تربیتی در ایجاد تمایز و تفکیک بین آموزش و پرورش و حذف نقش ارزشمند تربیتی معلمان در مدرسه است. جهت‌گیری اصلی طرح کرامت در مدرسه، تربیت اخلاقی است. در عین حال، این طرح با وجود برخی از نقاط مثبتی که دارد، از چهارچوب نظری پشتیبان و تصریح‌شده‌ای برخوردار نیست (حسنی، ۱۳۹۴). ضمن اینکه این طرح صرفاً به دوره دبستان مربوط می‌شود و سعی کرده است با ارائه محتواهای اخلاقی مکمل، تربیت اخلاقی در مدارس را تقویت کند. اسلامی و حسین‌خواه (۱۴۰۰) معتقدند در طراحی، انتخاب و سازماندهی مهارت‌های طرح کرامت به ویژگی‌ها و نیازهای فراگیران توجهی نشده است و اصول حاکم بر طراحی برنامه درسی، انتخاب و سازماندهی محتوا رعایت نگردیده است.

بنابراین در مجموع می‌توان گفت با اینکه موضوع کرامت به صورت کلی مورد توجه قرار گرفته است اما این توجه، دو اشکال اساسی داشته است. از یک سو، ابهام در مفهوم‌پردازی کرامت و عدم بهره‌مندی از اتقان فلسفی این مفهوم در پژوهش‌های انجام شده و از سویی دیگر امتداد عملی و نظری پیدا نکردن این مفهوم در قرابت با سایر مفاهیم، منجر به اغتشاش مفهومی در این حوزه شده است. به تعبیر دیگر، تبیین روشن و واضحی از مفهوم کرامت بر اساس ابعاد دینی و فلسفی نشده است و امتدادهای این مفهوم در مسیر تربیت و مخصوصاً در مدرسه به عنوان نهاد عمومی تربیت و چالش‌هایی که کرامت در مدرسه به دنبال دارد و روش‌های پاسخ به آن پردازش صحیحی نشده است. بر این اساس، پژوهش حاضر در پی آن است که ابتدا با اتخاذ موضع انسان‌شناختی رویکرد اسلامی عمل، کرامت و مؤلفه‌های معنایی آن را در مدرسه روشن سازد و به سخن دیگر، اهداف و اصول مدرسه کرامت‌مدار را به دست دهد. بنابراین پرسش نخست پژوهش، ناظر بر تبیین مفهوم کرامت با نظر به رویکرد اسلامی عمل خواهد بود و در پرسش دوم، اهداف و اصول مدرسه کرامت‌مدار بر اساس آن تبیین خواهند شد. رویکرد اسلامی عمل از آن رو انتخاب شده است که اولاً دارای غنای فلسفی است و ثانیاً متکی به متون دینی است (باقری، ۱۳۹۹: ۸۹). بنابراین در تدوین مؤلفه‌های مدرسه کرامت‌مدار می‌تواند در عین برخورداری از اتقان فلسفی، مبنایی بومی و هم‌راستا با متون دینی تلقی شود.

## روش پژوهش

رویکرد روشی پژوهش حاضر، مفهوم‌پردازی و استنتاجی است. در گام نخست، تلاش خواهیم کرد تا کرامت را با مفروض انگاشتن رویکرد اسلامی عمل و در پهنه زندگی آدمی تحلیل و معنا کنیم. در این گام، رویکرد مفهوم‌پردازی مد نظر قرار خواهد گرفت. در این رویکرد، تلاش می‌شود تا با ایجاد تغییر و

بازسازی وجوهی از ساختارهای مفهومی موجود، مفاهیم بسط داده شوند (کومبز و دنیلز، ترجمه مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۸). بر این اساس، مولفه‌هایی از ساختار مفهوم کرامت مد نظر قرار خواهد گرفت و بسط خواهد یافت.

در گام دوم با نظر به این مفهوم و مؤلفه‌های آن و با نگاه به اهداف تربیت از منظر رویکرد اسلامی عمل، اهداف مدرسه کرامت‌مدار را تبیین می‌کنیم. در این گام نیز، نوعی بسط مفهومی روی خواهد داد.

در نهایت، با نظر به مبانی تربیت از منظر رویکرد اسلامی عمل و اهداف به دست آمده، اصول مدرسه کرامت‌مدار تدوین خواهند شد. این اصول، تجویزهایی را برای کارگزاران و فعالان حوزه تربیت خواهد داشت تا در مجموع بتوانند جو مدرسه را به سوی کرامت‌مداری سوق دهند. در این گام، رویکرد استنتاجی (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹) مد نظر قرار خواهد گرفت و در قالب استنتاج عملی و با مفروض انگاشتن اهداف و مبانی، اصول را استنتاج خواهیم کرد.

### تبیین مفهوم کرامت با نظر به رویکرد اسلامی عمل

برای ارزیابی ویژگی‌هایی مانند کرامت‌مندی یا فقدان آن در اعمال انسان، ابتدا باید مبانی انسان‌شناسی خود را تعریف کنیم. در این رویکرد، انسان با سرمایه‌های وجودی مختلف چون عقل و فطرت و اراده و اختیار و نیز با برخورداری از غرایز و محدودیت‌ها، در نهایت، عاملیت خویش را نمایان می‌سازد و منشأ عمل خویش خواهد بود. به همین دلیل باقری (۱۴۰۱) معتقد است مهم‌ترین عنصری که در وجود انسان‌ها حضور دارد، عمل‌های هر انسان است. با این بیان، زمانی که انسان را منشأ عمل‌های خودش در نظر می‌گیریم و عمل‌های وی را به خودش منسوب می‌کنیم، انسان عامل تلقی می‌شود. بنابراین عاملیت، مفهومی توصیفی خواهد بود و نه تجویزی؛ لذا انسان نمی‌تواند عامل نباشد و یا از آن گریزان باشد.

با این توصیف، انسان به واسطه اراده و اختیاری که در اتخاذ عمل خویش از خود بروز می‌دهد، از مرتبه‌ای وجودی برخوردار می‌شود که به سبب آن، حائز نوعی از احترام و ارزشمندی می‌گردد که سایر موجودات از آن بی‌بهره خواهند بود و به عنوان مابه‌الامتیاز انسان بر سایر موجودات قلمداد می‌شود. این سطح وجودی و مرتبه‌ای که بدان نائل می‌شود، همان کرامتی است که از آن بهره می‌برد.

از سویی دیگر، عمل انسان بر تصمیم و انتخاب وی استوار است. تصمیم و انتخاب، زمانی معنا دار می‌شود که انسان در میدانی از تزاخم وارد بشود و عمل خویش را برگزیند. زمانی که فرد دیگری مواجه می‌شود، از آن جا که عاملیت برای هر کدام از طرفین تعریف می‌گردد، تعاملی میان آن‌ها به وجود می‌آید. در فضای اجتماعی تربیت یا مدرسه، تعامل‌های مختلفی میان افراد مختلف دخیل در فرایند تربیت چون دانش‌آموزان با یکدیگر، دانش‌آموزان و معلمان، معلمان و مدیران، والدین و معلمان برقرار می‌شود و در این تعامل‌ها، افراد با اعمال خویش، به تدریج انتخاب‌هایی برای خویش دارند و هویت‌هایی را برای خویش رقم می‌زنند و رتبه‌های وجودی خاصی را از آن خویش می‌سازند. این فضای اجتماعی در عین حال که می‌تواند زمینه فعال‌شدن افراد و انتخاب‌گری و عمل آنها را فراهم آورد، محدودیت‌هایی را

نیز بر عاملیت آنها افزون می‌کند. باید توجه داشت که عامل دانستن انسان به معنای در نظر نگرفتن ساختارها و محدودیت‌ها نیست. بلکه در نظریه اسلامی عمل، واجد عمل بودن به عنوان سخت هسته در نظر گرفته می‌شود و در کنار آن به ساختار و زمینه‌ای که در آن عمل شکل می‌گیرد توجه ویژه‌ای می‌گردد (کیانی؛ سعیدی و خدامرادی، ۱۴۰۲). بنابراین مدرسه به عنوان ساختاری که عمل دانش‌آموزان در آن محقق می‌شود و آنان به عنوان عنصر فعال، در یادگیری خود مشارکت پیدا می‌کنند، می‌تواند کرامت افراد را دستخوش تغییر کند.

هنگامی که کرامت را از زاویه واژگانی مد نظر قرار می‌دهیم، درمی‌یابیم کرامت، از ریشه «کرم» و اسم مصدر باب «تکریم» یا «اکرام» و به معنای ارزشمندی و ارجمندی است که از جانب خدا به بندگان اعطا می‌شود. به طور کلی عرب هر چیز با ارزشی را با ماده کرم و مشتقات آن می‌ستاید (جوهری، ۱۳۶۸، ۴: ۱۹۱). قرآن درباره کرامت آدمی می‌فرماید: «ما فرزندان آدم را کرامت بخشیدیم و آنان را بر بسیاری از آفریده‌های خویش برتری خاص دادیم»<sup>۱</sup>. بر این اساس، می‌توان گفت همه انسان‌ها در خلقت انسانی خویش با هم برابر بوده و دارای کرامت ذاتی هستند. علامه طباطبایی با پذیرش این کرامت ذاتی معتقد است انسان از آن رو که انسان است، از یک نوع شخصیت ذاتی قابل احترام برخوردار است و برای وی امتیازهایی وجود دارد که به هیچ عنوان قابل سلب و انتقال نیست (طباطبایی، ۱۳۷۴، ۱۳: ۲۱۴). بر این اساس می‌توان برای انسان کرامتی ذاتی و یا اولیه در نظر گرفت.

هنگامی که صحبت از کرامت اولیه می‌شود، توجه به ذات انسانی هر شخص و جنبه وجودی او می‌شود. بنابراین فارغ از هر عمل و رفتاری که فرد از خود نشان می‌دهد به فرد و ویژگی‌های ساختاری او نگاه می‌شود. به بیان دیگر در کرامت اولیه، عمل شخص و تفاوت‌های فردی سهمی نخواهد داشت و کرامت یاد شده با کرامت سایر افراد یکسان خواهد بود. با مفروض انگاشتن این کرامت در مقام سرمایه وجودی اولیه، می‌توان گفت، اعمالی اعمال کریمانه هستند که با نظر به این سرمایه و در جهت حفظ و ارتقای آن صورت پذیرند. بر این اساس، آدمی به دلیل برخورداری از این سرمایه اولیه قادر است اعمال کریمانه انجام دهد و زیست کریمانه را انتخاب و تجربه کند.

از سوی دیگر، از نوعی دیگر از کرامت می‌توان سخن گفت و آن را کرامت ثانویه و یا اکتسابی نام نهاد. این نوع از کرامت به شرافتی اشاره دارد که فرد از طریق تلاش آگاهانه و استفاده بهینه از استعدادهای خویش در مسیر رشد خودش به دست خواهد آورد (نصرت‌پناه و سیفی، ۱۳۹۷: ۱۱۲). در اینجا برخلاف کرامت اولیه که فرد خودش در شکل‌گیری آن نقشی نداشت، فرد تماماً به واسطه عمل‌هایی که انجام می‌دهد آن را تشکیل می‌دهد و عمل وی، ملاک شکل‌گیری آن خواهد بود. می‌توان گفت، این سطح از کرامت، سطحی است که آدمی با اعمالش آن را به وجود می‌آورد و از ابتدا موجود نیست. به سخن دیگر، با تکیه بر کرامت ذاتی اولیه و انجام اعمال کریمانه، به تدریج رتبه وجودی فرد ارتقا می‌یابد و در نهایت رتبه‌های والا تر وجودی برای وی رخ می‌نمایند و کرامت ثانویه در زیست وی پدیدار می‌شود.

در مجموع می‌توان گفت با در نظر گرفتن عاملیت برای انسان، می‌توان عمل مطلوب انسانی را عملی دانست که در مبادی شکل‌گیری خود آغشته به کرامت اولیه گردد و از سویی دیگر زمانی که عمل محقق می‌گردد، زمینه دیگری را برای اکتساب کرامت ثانویه به وجود آورد. همچنین فرد عامل با محقق کردن عمل خویش، زمینه عینی را فراهم می‌آورد که می‌تواند میزان کرامت‌مندی عمل خود را بسنجد. به تعبیر دیگر عمل انسان می‌تواند گویای میزان کرامت‌مندی وی باشد تا فرد نسبت به خود نگاهی واقع‌بینانه داشته باشد.

از سویی دیگر، کرامت‌مندی افراد نیز باعث می‌شود فرد در درون خود احساس قوتی پیدا کند که انگیزه عاملیت وی را افزون سازد و منجر به احیای آن گردد. لذا در عاملیت برخاسته از کرامت، فرد نوعی از خودکنترلی و خودنظارتی بر اعمال خویش خواهد داشت که خود را از درون ملزم به انجام رفتاری می‌داند که انتظار آن را از خویش دارد (پاپی، هاشمی، ولوی و صفایی مقدم، ۱۴۰۱) و این انتظار حاکی از میزان کرامتی است که فرد از آن برخوردار است.

### اهداف مدرسه کرامت‌مدار

آنگونه که در رویکرد اسلامی عمل آمده است، هدف تربیت، دستیابی به زندگی پاک یا حیات طیبه است (باقری، ۷۸). ماهیت زندگی و زندگی پاک، ماهیتی مرتبه‌ای و تشکیکی است. به سخن دیگر، دستیابی به زندگی پاک به صورت مرتبه‌ای صورت می‌گیرد و آدمی هرچه از پله‌های این نردبان بالاتر رود، در درجه وجودی بالاتری خواهد ایستاد و از زندگی، بهره‌ای عمیق‌تر خواهد برد. این مفهوم از هدف تربیت با معنای کراکت در هندسه رویکرد اسلامی عمل که پیش‌تر بیان شد، نسبتی عمیق برقرار می‌کند.

از سوی دیگر، بستر تربیت رسمی امروزین مدرسه است و هدف تربیت در مدرسه امکان تحقق می‌یابد. برای ارزیابی وظایف مدرسه در تحقق این هدف، لازم است ماهیت مدرسه را مد نظر قرار دهیم. مدرسه، بافتی اجتماعی است که دارای لایه‌های مختلف است. این لایه‌های مختلف، فراتر از برنامه درس رسمی است و در بیانی کلی، جو مدرسه را تشکیل می‌دهد. این بافت می‌تواند مؤلفه‌های مختلف چون برنامه‌های فوق‌برنامه، رویه‌ها و قوانین، تشویق‌ها و تنبیه‌ها، ارزشیابی و روابط مختلف را شامل شود. آنچه مدرسه کرامت‌مدار را با انواع دیگر مدارس متمایز می‌سازد، در درجه نخست، نسبتی است که این مدرسه با هدف تربیت یا همان زندگی پاک برقرار می‌سازد. در ادامه تلاش می‌شود تا اهداف مدرسه کرامت‌مدار با تفصیل بیشتر بیان شود.

### ۱) حفظ کرامت ذاتی دانش‌آموزان

یکی از اهداف واسطی تربیت که ذیل حیات طیبه یا زندگی پاک تعریف شده است، قابلیت تدبیر اخلاقی تمایلات درونی است (همان). اگر نسبت این هدف را با مدرسه مد نظر قرار دهیم، هدفی مرتبط با کرامت به ظهور خواهد رسید. همان‌گونه که بیان شد، برخورداری از کرامت و توجه به آن، یکی از لوازم

اخلاقی زیستن و تدبیر اخلاقی تمایلات درونی است<sup>۱</sup> بنابراین، برای تحقق هدف واسطی تدبیر اخلاقی تمایلات درونی، لازم است کرامت دانش‌آموزان در مدرسه حفظ شود. بر این اساس، می‌توان گفت مدرسه از طریق حفظ کرامت اولیه می‌تواند به تحقق حیات طیبه در دانش‌آموزان کمک کند. بنابراین حفظ رتبه وجودی دانش‌آموزان و جلوگیری از تنزل یافتن آن در مدرسه الزامی خواهد بود. به سخن دیگر، توجه به ارزشمندی ذاتی افراد، منجر به تربیتی می‌شود که جنبه فرهیختگانی دارد و باعث شکوفایی مدرسه می‌گردد (پورکریمی هاوشکی و رضانی فینی، ۱۴۰۳).

بر این اساس، در مدرسه نباید افراد احساس کنند که کرامت اولیه آن‌ها خدشه‌دار می‌شود و در نتیجه احساس پستی و حقارت کنند و بتوانند وجود خودشان را بزرگوار و ارزشمند ببینند. آرمادی<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۲۴) معتقدند که همه روندها، قوانین، برنامه درسی و برنامه فوق برنامه، روابط میان افراد در مدرسه، تاثیر بسزایی در کرامت‌مندی دانش‌آموزان دارد. لذا باید به گونه‌ای سامان بخشی شود که این کرامت حفظ شود.

بر همین اساس است که کولی (۲۰۱۷) با تمرکز بر اتفاقات مدرسه معتقد است برخی اقدامات صورت گرفته در مدرسه نظیر تخریب شخصیت افراد، تحقیر، مجازات‌های مختلف و رفتارهای دیگر، می‌تواند موجب تخریب شخصیت دانش‌آموزان یا توهین به آنها شود. این اقدامات، گرچه خود در راستای تحقق برخی از اهداف تربیتی صورت می‌گیرند اما در نگاه کلی، به دلیل خدشه‌دار ساختن کرامت دانش‌آموزان، مانع از تحقق هدف تربیت یعنی حیات طیبه خواهند بود.

## ۲) ایجاد و تقویت بسترهای کرامت ثانویه دانش‌آموزان

از سوی دیگر، حیات طیبه یا زندگی پاک، مرتبه‌ای از حیات و وجود است که فراتر از مرتبه فعلی فرد است. این مرتبه وجودی با حفظ مرتبه وجودی اولیه و ارتقای آن به دست می‌آید. از سوی دیگر، ارتقای مرتبه وجودی، خود با اکتساب کرامت ثانویه امکان‌پذیر خواهد بود. در اینجا، فرد با تلاشگری و عمل بر اساس کرامت اولیه و حراست از آن، باعث بارور شدن سرمایه کرامت اولیه خویش خواهد شد و این باروری سرمایه، به تکوین و ظهور کرامت ثانویه خواهد انجامید.

وظیفه مدرسه در حوزه کرامت ثانویه، حمایت از دانش‌آموز برای عمل کرامت‌مدار و تلاشگری وی در راستای بارور ساختن سرمایه‌های وجودی‌اش است. از این رو، می‌توان هدف دوم ناظر بر کرامت را که در راستای تحقق حیات طیبه است، ایجاد و تقویت بسترهای کرامت ثانویه نام نهاد. بر این اساس، می‌توان گفت، زمانی که فردی وارد مدرسه می‌شود، علاوه بر حفظ کرامت اولیه‌اش، لازم است در مدرسه بستری برای ارتقای کرامت ثانویه وی وجود داشته باشد تا او بتواند در آن بسترها، دست به عمل بزند و کرامت خویش را تقویت کند. در مقابل، اگر در مدرسه این بستر وجود نداشته باشد، امکان‌های دانش‌آموز برای تقویت کرامتش محدودتر می‌شوند و مدرسه، در مقام مانع تحقق حیات طیبه ظاهر می‌شود.

۱. امام علی (ع): «مَنْ كَرُمَتْ عَلَيْهِ نَفْسُهُ هَانَتْ عَلَيْهِ شَهْوَتُهُ» غررالحکم: ۸۷۱.

موقعیت‌ها و بسترهای مختلف موجود در این مدرسه می‌توانند به عنوان بستر بروز توانمندی‌ها و سرمایه‌های وجودی و تلاشگری دانش‌آموزان در راستای رسیدن به درجات بالاتر این توانمندی‌ها مطرح باشند. برای نمونه، تسلط بر مباحث درسی، تلاش برای انجام مسئولیت‌های اجتماعی مختلف موجود در مدرسه و به دست آوردن شایستگی‌های لازم برای انجام این مسئولیت‌ها، انجام برنامه‌های فوق برنامه و احساس شایستگی در آنها، از جمله بسترهای مهمی هستند که می‌توانند زمینه را برای تلاشگری دانش‌آموزان و بارورسازی سرمایه‌های وجودی آنها فراهم آورند. برای نمونه، کپی<sup>۱</sup> (۲۰۱۹)، معتقد است برنامه‌های جشن‌های مدرسه‌ای می‌توانند زمینه مناسبی برای ظهور توانمندی‌های دانش‌آموزان باشد.

نکته قابل توجه در اینجا، در نظر داشتن عاملیت دانش‌آموزان است. این امر مانع از آن خواهد شد که انتظار داشته باشیم مدرسه، خود به تقویت کرامت ثانویه دانش‌آموزان بپردازد. مفروض انگاشتن عاملیت دانش‌آموزان، باعث می‌شود تا دانش‌آموزان را عاملان اصلی این ارتقای کرامت بدانیم. در عین حال، مدرسه بستر این افزایش و بستر عمل کرامت‌مدار را فراهم خواهد کرد و فرصت‌هایی پیشروی دانش‌آموزان خلق می‌کند که آنها بتوانند در آنها دست به عمل بزنند.

### ۳) تعدیل خودکم‌ترین و خودبزرگ‌بینی دانش‌آموزان: تنظیم واقع‌گرایانه نگرش دانش‌آموزان

#### نسبت به خود

پس از بیان دو هدف اصلی مدرسه در حوزه کرامت، باید به هدف سوم نیز اندیشید. هرگونه تلاش برای افزایش کرامت و دستیابی به کرامت ثانویه، مستلزم برخورداری از شناختی واقعی از کرامت کنونی و جایگاه وجودی فعلی‌اش است. به سخن دیگر، هرگونه نگاه توهمی یا اشتباه در تشخیص جایگاه وجودی، می‌تواند به انتخاب‌های خطا و عدم تحقق افزایش کرامت منجر شود. اهمیت این مسئله تا آنجاست که قرآن نیز به آن اشاره می‌کند و افراد درگیر در این عارضه را زیان‌کارترین آدمیان می‌نامد<sup>۲</sup>. از این رو، شناخت صحیح نسبت به خویشتن شرط لازم افزایش کرامت است. در این میان، معمولاً افراد دچار سوگیری درباره خویشتن و توانمندی‌های خود هستند و خود را برتر از جایگاه وجودی خویش تصور می‌کنند. برخی دیگر از دانش‌آموزان نیز دچار عارضه خودکم‌بینی هستند و خود را کمتر از آنچه هستند می‌پندارند.

در این راستا، مدرسه باید موقعیت‌هایی را ایجاد کند تا افراد این سوگیری‌های خود را تصحیح کنند. در این موقعیت‌ها، فرد فراتر از انگاشته‌ها و پنداشته‌های خویش، با وضعیتی عینی و روشن از خویش مواجه می‌شود و از این طریق می‌تواند ضمن تعامل با محیط خود و یا دیگر افراد، به تصحیح پنداشته‌های خویش بپردازد (جوادی؛ باقری؛ سجادی و چناری، ۱۴۰۳). بنابراین مدرسه باید با ایجاد شرایطی برای بروز قابلیت افراد و نیز روشن کردن ضعف‌های افراد برای خودشان زمینه‌هایی را برای واقع‌نگری نسبت به خویشتن فراهم آورد. این موقعیت‌ها نیز در زمینه‌های مختلف قابل طراحی است. یکی از موارد مهم در این بخش، بازخوردها، ارزیابی‌ها و ارزشیابی‌هاست. اوبینلی، اوبی و آکپوچیوی<sup>۳</sup> (۲۰۱۹)، با تمرکز بر این

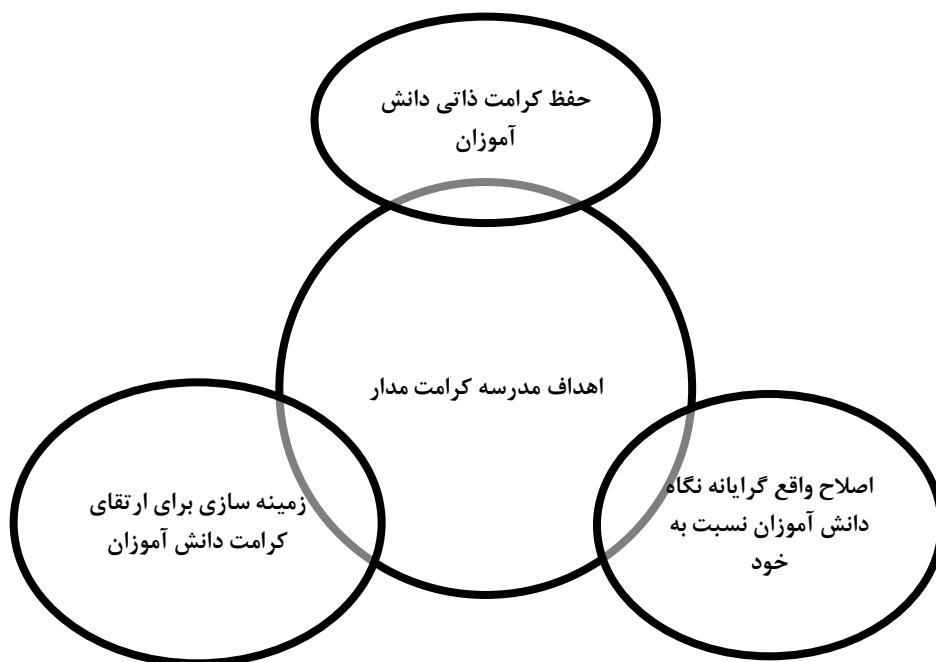
1. Cappy

۲. «قُلْ هَلْ نُنَبِّئُكُمْ بِالْأَخْسَرِينَ أَعْمَالًا، الَّذِينَ ضَلَّ سَعْيُهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ يُحْسِنُونَ

أَنَّهُمْ يُحْسِنُونَ صُنْعًا» کهف: ۱۰۴-۱۰۳.

3. Obineli, Obi & Akpojivi

ماموریت بازخورد، نقش آن را در تعدیل نگاه‌های متوهمانه پررنگ می‌دانند.



شکل ۱- اهداف مدرسه کرامت مدار

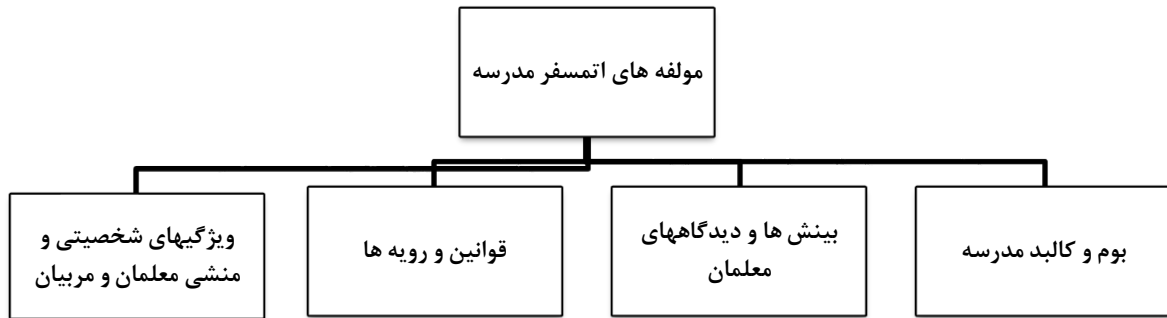
### اصول مدرسه کرامت‌مدار

پس از آنکه اهداف مدرسه کرامت‌مدار را توضیح دادیم، نوبت به اصول و ضابطه‌های مورد نیاز در این مدرسه می‌رسد. اما برای تدوین دقیق این اصول لازم است نگاهی دقیق‌تر به مدرسه داشته باشیم. یکی از اندیشه‌هایی که تلاش کرده با پرهیز از نگاه بسیط به مدرسه و در نظر گرفتن مؤلفه‌های مختلف آن، لایه‌های مختلف را در مدرسه بازشناسی کند، مفهوم «جو مدرسه» است. این اصطلاح که نخستین بار توسط اندرسون<sup>۱</sup> (۱۹۸۲) طرح شد، مدرسه را منظومه‌ای متشکل از عوامل مختلف می‌داند.

از مؤلفه‌های وی با بهره‌گیری طبقه‌بندی تاگیوری<sup>۲</sup> (۱۹۶۸)، جو اخلاقی را دارای چهار مؤلفه اساسی می‌داند. مؤلفه اول جو مدرسه، بوم یا فضای مدرسه است. منظور از بوم، ساختار و کالبدی است که افراد در آن با یکدیگر مرتبط می‌شوند. مؤلفه دوم، محیط انسانی مدرسه است. در این مؤلفه متغیرهایی نظیر ویژگی‌های شخصیتی، اخلاقی، جنسیتی و ... افراد مدنظر هستند. مؤلفه سومی که اندرسون از آن یاد می‌کند، ساختار سازمانی است و آن را شامل قوانین رسمی و غیررسمی می‌داند که در مدرسه وضع می‌شوند که بر اساس آن‌ها تعامل افراد با یکدیگر شکل می‌گیرد و در نهایت مؤلفه آخر در این زمینه، مؤلفه فرهنگی یا بینشی است که شامل نگاه‌های فرهنگی و دیدگاه افرادی است که در درون مدرسه فعالیت می‌کنند. در واقع نوع نگاهی که افراد در مدرسه نسبت به یکدیگر دارند در شکل‌دهی جو مدرسه اثرگذار است. در شکل زیر این مؤلفه‌ها به اختصار آمده‌اند.

1. Anderson

2. Tagiuri



شکل ۲- مؤلفه های اتمسفر مدرسه

در ادامه تلاش می‌شود تا اصول مدرسه کرامت‌مدار در قالب مؤلفه‌های جو مدرسه توضیح یابد.

### (۱) اصول ناظر بر دیدگاه‌ها و بینش‌های معلمین و کادر مدرسه

نخستین مؤلفه‌ای که در مدل اندرسون برای ترسیم جو مدرسه معرفی می‌شود، دیدگاه‌ها و بینش‌هایی است که معلمین و کادر در مدرسه دارند. هنگامی که این مؤلفه را از منظر کرامت مد نظر قرار می‌دهیم، منظور آن است که بینش معلمان و کارگزاران تربیتی در مدرسه، بر عمل آنها تأثیر می‌نهد و از این طریق، بر عملکرد مدرسه در نسبت با کرامت دانش‌آموزان تأثیرگذار است. در ادامه، اصولی بینشی مرتبط با کرامت دانش‌آموزان مطرح خواهد شد.

**محبت و احترام بلاشروط فراگیر به جای محبت و احترام مشروط و انتخابی:** یکی از اهداف مدرسه کرامت‌مدار، حفظ کرامت ذاتی دانش‌آموزان است. از سوی دیگر بر اساس مبانی ارزش‌شناختی تربیت، همه افراد از کرامت ذاتی برخوردارند (باقری، ۱۳۸۵: ۲۱۳). بر این اساس، انسان بودن، خود، مایه کرامت است. از این رو، آدمیان و از جمله دانش‌آموزان، همه در نقطه آغاز به لحاظ انسان بودن، شایسته محبت و احترام اند و حفظ کرامت ذاتی دانش‌آموزان، ایجاب می‌کند که در نقطه آغاز، محبت و احترامی لاشروط و فراگیر نسبت به همه دانش‌آموزان داشته باشیم. این نگاه احترام‌آمیز و همراه با محبت، سرمایه‌ای برای دست‌زدن به اعمال کرامت‌مدار و مقدمه‌ای برای دستیابی به کرامت ثانویه خواهد بود.

در مقابل، محبت یا احترام مشروط در ابتدای مسیر، می‌تواند دانش‌آموزان را در جایگاه غیرواقعی نسبت به خویش قرار دهد و میان احساس کرامت آنها و برخورداری واقعی آنها از کرامت، فاصله اندازد. مشروط کردن محبت اولیه به دانش‌آموزان، نوعی از کنترل‌گری ناظر بر محبت است که می‌تواند دانش‌آموزان را به انفعال کشاند و آنها را وارد رابطه‌ای بنده‌وار و کورکورانه و زیستی تحمیلی کند. این امر، میدان عمل دانش‌آموز را محدود خواهد ساخت و مانع از دستیابی انتخاب‌گرایانه وی به کرامت اکتسابی خواهد شد.

باید توجه داشت منظور از محبت و احترام بلاشروط، محبت و احترامی فراگیر است که همه

دانش‌آموزان به سبب کرامتشان استحقاق برخوردار از آن را دارند. در مراحل بعد و هنگامی که دانش‌آموزان شروع به تلاش و عمل می‌کنند، محبت‌های ثانویه می‌تواند متناسب با اعمال آنها و درجه‌های وجودی جدیدی که کسب می‌کنند اعمال شود.

**همراهی همدلانه و هدایت‌گرایانه به جای میج‌گیری کنترل‌گرایانه:** یکی از اهداف مدرسه کرامت‌مدار، تلاش برای تقویت کرامت دانش‌آموزان است. از سوی دیگر، تقویت کرامت هر فرد، در گرو به ثمر نشستن دستمایه‌های اصلی کرامت وی، چون عقل و فطرت است (باقری، ۱۳۸۵: ۲۲۹). این تقویت، ثمره تلاشها و نتیجه انتخابهای اوست. زیرا آدمی برخوردار از اراده و اختیار است (باقری، ۱۳۸۵: ۱۵۶) و در حرکتی مسوولانه و آزادانه باید دستمایه‌های کرامت خویش را بارور سازد. از این رو، مربی در این مسیر، باید با وی همراهی همدلانه و هدایت‌گرایانه داشته باشد و در کنار وی، راه را به او بنماید و جا را برای اراده ورزی و انتخابگری وی تنگ نکند و اصالت انتخابها و بودن وی را از وی نستاند. بنابراین، همراهی همدلانه و هدایت‌گرایانه، در عین راهنمایی، حوزه اختیار و اراده دانش‌آموز را نیز به رسمیت می‌شناسد و در حرکتی آزادانه و مسوولانه، به تلاشگری دانش‌آموز کمک می‌کند.

در مقابل، میج‌گیری برخوردهای توبیح‌گرایانه و کنترل‌گرایانه، به تدریج دانش‌آموز را از خویشتن خود تهی می‌سازد و اعتماد به نفس او را زایل خواهد ساخت. میج‌گیری‌های لحظه به لحظه و همراه با توهین و توبیح، به تدریج به خودپنداره دانش‌آموز آسیب وارد می‌کند و علاوه بر ایجاد حس حقارت در وی، مانع از باورمندی او به خویش و تلاش برای تقویت کرامت اکتسابی توسط وی خواهد شد.

**نگاه وجودی به دانش‌آموز به جای نگاه شی‌گونه:** یکی از اهداف مدرسه، حفظ کرامت ذاتی دانش‌آموزان است. این حفظ و پاسداری، مستلزم نگاه کل‌گرایانه و وجودی به دانش‌آموزان و پذیرش انسانیت آنهاست. زیرا همانگونه که پیش از این نیز بیان شد، کرامت آدمی، به دلیل انسانیت اوست: «و کرمنای بنی آدم... و ما فرزندان آدم را کرامت بخشیدیم...». انسانیت آدمی منظومه‌ای از نفسی در هم تنیده با بدن، عقل، فطرت، اراده و اختیار، محدودیت‌ها و هویت جمعی است (باقری، ۱۳۸۵: ۱۵۰-۱۵۹) و پذیرش انسانیت آدمی، یعنی پذیرش همه مولفه‌های این منظومه. از این رو، نمی‌توان دیدگاهی شی‌گونه و موم وار به دانش‌آموزان داشت و آنها را خالی از محدودیت یا اراده و اختیار تصور کرد. نگاه وجودی به دانش‌آموز به معنای پذیرفتن همه ابعاد وجودی وی و بنابراین اذعان به انسانیت او به صورت کامل است. این پذیرش، پیش‌نیاز حفظ کرامت وی خواهد بود.

همچنین این نگاه وجودی به دانش‌آموز، زمینه را برای تقویت کرامت وی نیز مهیا می‌سازد و به او انگیزه می‌دهد تا با بکارگیری اراده خویش، عقل و فطرت را در منظومه وجودی خویش برکشد و با کنترل خودخواسته محدودیت‌هایش، مرتبه وجودی خویش را ارتقا بخشد.

در مقابل، نگاه شی‌گونه و مالکیتی، با تهی ساختن فرد از عاملیت و شأن وجودی، وی را به صورت گل‌خام و منفعلی می‌نگرد که به هر شکل دلخواه درمی‌آید. از سوی دیگر، نگرش مالکیتی معلم به دانش‌آموز، باعث می‌شود او را تماماً وابسته به خود تصور کند و هیچ‌گونه استقلال برای وی در نظر نگیرد. این نوع نگاه، جرأت انتخابگری و عمل را از دانش‌آموز می‌ستاند و اجازه انتخابگری آزاد و عمل را از

وی خواهد گرفت و در نتیجه مانعی بزرگ در راستای تقویت کرامت ثانویه توسط وی خواهد شد.

## ۲) اصول ناظر به قوانین رسمی و غیررسمی

وقتی صحبت از قوانین رسمی و غیررسمی در مدرسه می‌شود، منظور صرفاً قوانین مکتوب و از پیش تعیین شده نیست. بلکه فرایندی چندگانه شامل قوانین، رویه‌ها، قرارها و ارزشیابی‌ها، قاعده‌های تنبیه و تشویق و رویه‌های نظارت و ارزیابی است.

**اطلاع‌رسانی پیشینی، دقیق و فراگیر قوانین و رویه‌ها به دانش آموزان:** اگر مدرسه بخواهد هدف نخست خود یعنی حفظ کرامت دانش‌آموزان محقق کند، باید آنها را در موقعیت‌های ناکامی پیش بینی نشده و اجباری قرار ندهد. زیرا برخورداری از اراده و اختیار در دانش‌آموزان، ایجاب می‌کند که مسئولیت را در آنها فعال کنیم (باقری، ۱۳۸۵: ۱۲۰-۱۲۵). از این رو، باید به آنها حق انتخاب داد و هرگونه پاداش یا مجازاتی متناسب با عمل آنها باشد و از پیش قانون و رویه آنها به صورت دقیق به آنها اطلاع داده شده باشد تا آنها با آگاهی کامل و به صورت ارادی، مسیر خود را انتخاب کنند.

اعلام پیشینی و فراگیر قانون باعث می‌شود تا اجرای قانون از حالت مچ‌گیرانه خارج شود و خدشه‌ای به شخصیت و رکامت دانش‌آموزان وارد نشود. همچنین این اطلاع‌رسانی دقیق و فراگیر، باعث می‌شود تا دانش‌آموزان حدود عمل خود را بدانند و بر این اساس بتوانند عاملیت بهتری را در مدرسه داشته باشند.

**در نظر داشتن معیار عدالت در تدوین و اجرای قوانین و رویه‌ها:** همان‌طور که پیش از این ذکر شد، یکی از اهداف مدرسه کرامت‌مدار، تعدیل خودکمتربینی و خودبزرگ بینی دانش‌آموزان است. از سوی دیگر، مبنای معرفت شناختی مطابقت علم با واقع، ایجاب می‌کند، نگاه افراد نسبت به امور مختلف، با شواهدی از عالم واقع، پشتیبانی شود (باقری، ۱۳۸۵: ۱۳۰). بر این اساس، نگاه دانش‌آموزان نسبت به خویش بر اساس شواهدی ساخته می‌شود که از بیرون دریافت می‌کنند. از این رو لازم است رویه‌ها و قوانین مدرسه به گونه‌ای باشند که با در نظر گرفتن معیار عدالت در آنها، دانش‌آموزان در واقعیت، امکان مقایسه قابلیت‌ها و ضعف‌های خود را با دیگران داشته باشند. در این حالت، مدرسه می‌تواند زمینه را برای تنظیم واقع‌گرایانه نگاه دانش‌آموزان نسبت به خویش فراهم کند.

عدالت در قانون‌گذاری مدرسه‌ای ابعاد مختلف خواهد داشت. این امر از یک سو به معنای در نظر گرفتن وسع افراد با انتظار از آنهاست. اگر انتظاری که در عرصه‌های مختلف آموزشی و تربیتی از دانش‌آموزان می‌رود، فراتر از توانمندی و قابلیت‌های آنها باشد، آنها حس ناکامی و خودکمتربینی خواهند کرد و نمی‌توانند قابلیت‌های خود را ببینند و در نظر آورند. از سوی دیگر، این امر به معنای لحاظ کردن زمینه‌های مختلف و تفاوت‌های فردی در مقایسه‌هاست. بر این اساس، قانون باید در دل خود، باید شرایط و وسع‌های مختلف را در نظر گیرد و برای آنها ضابطه‌ای محزا داشته باشد. برای نمونه هنگامی که فرد ار سر تنبلی غیبت می‌کند باید با مواردی که بیماری پیش می‌آید یا مساله‌ای خانوادگی مطرح می‌شود، متمایز باشد.

**تغافل تشکیکی:** همانگونه که بیان شد، یکی از اهداف مدرسه کرامت‌مدار، حفظ کرامت دانش

آموزان است. بایسته اخیر در حوزه قوانین و رویه‌ها، هنگامی است که دانش آموز در موقعیت‌های خطا و تخطی از قانون قرار می‌گیرد. آدمی با محدودیت‌هایی مواجه است (باقری، ۱۳۸۵: ۱۱۸-۱۲۰) و این محدودیت‌ها، نوعی از ضعف را در وی به ظهور می‌رسانند. از این رو، ممکن است در موقعیت‌هایی، مرزهایی را در نوردد و خطاهایی را مرتکب شود. اصل تغافل تشکیکی با به رسمیت شناختن این محدودیت‌ها و ضعف‌ها، در پی آن است تا برخی از خطاها را نادیده بینگارد تا دانش آموز، این ضعف را ذاتی خویش نماند و کرامتش دچار خدشه نشود. از این رو، مسئولیت مدرسه باید در موقعیت‌های اولیه خطا، از خود تغافل نشان دهند و برای این تغافل در قوانین مدرسه جایگاهی لحاظ شده باشد و از ابتدا با برخوردهای قاطع و صریح با فرد خطاکار آغاز نکنند. این تغافل، با حفظ کرامت دانش آموز، فرصتی خاموش برای تغییر رویه و جبران در اختیار وی قرار می‌دهد و راهی برای ترمیم خطای وی خواهد بود.

از سوی دیگر، این تغافل نباید به رویه‌ای همیشگی و به دفعات و در برابر خطاها و مرزشکنی‌های آشکار و عمدی در نظر گرفته شود زیرا خود، منجر به ظهور نوعی ولنگاری در فرایند تربیت خواهد شد. از همین رو در اینجا از تغافل تشکیکی سخن رفته است. بر اساس تغافل تشکیکی، از نخستین تخلف‌ها باید با نگاه تغافلی عبور شود و به تدریج و با آگاهی و قوت دانش آموز، این تغافل به صورت مرتبه‌ای کاهش یابد. نگاه تغافلی، منطقه آزادی را حول دانش آموز ایجاد می‌کند و وی را با وجدان خویش و نیز نوعی از شرم مواجه می‌سازد. این نیروی وجدان به همراه شرم از انجام خطا، نیروهای مهمی در بازداری وی از خطا هستند و باید در وی زنده نگاه داشته شوند. همچنین با پرهیز از برجسته‌سازی نقاط ضعف دانش آموز، می‌توان کرامت او را حفظ و عاملیت وی را تقویت کرد و زمینه جبران و کسب کرامت ثانویه را برای فرد خاطی به وجود آورد.

در مرحله بعد، در صورتی که دانش آموز عمل خویش را اصلاح نکرد، مجری قانون باید به صورت تدریجی اعمال قانون نماید و به او تذکرات غیرمستقیم بدهد. در مراحل بعدی می‌تواند تذکرات مستقیم در خفا را نیز آزمون کرد. تکرار خطا می‌تواند به روش‌های شدیدتر مقابله و تنبیه بینجامد. توجه به تغافل تشکیکی می‌تواند به واکنش کارگزاران تربیتی به اعمال دانش آموزان، نظم و نسقی بخشد و آن را قاعده‌مند نماید و در عین حال، زمینه‌های حفظ کرامت اولیه و تقویت کرامت ثانویه را فراهم سازد.

**مشارکت در تدوین و اجرای قوانین:** حفظ کرامت دانش آموزان و نیز زمینه‌سازی برای ارتقای کرامت آنها دو هدف مهم مدرسه کرامت‌مدار است. از سوی دیگر، برخورداری دانش آموزان از اراده و اختیار، ما را بر آن می‌دارد تا آنها را در مسئولیت امور سهیم کنیم و در امور مختلف به آنها مسئولیت دهیم (باقری، ۱۳۸۵: ۱۱۸-۱۲۳). به سخن دیگر، حفظ کرامت دانش آموزان و دیدن انسانیت آنها، مستلزم به رسمیت شناختن اراده و اختیار آنها و مسئولیت بخشی به آنهاست. یکی از حوزه‌های مهم در این به رسمیت شناسی و مسئولیت بخشی، حوزه تدوین و اجرای قوانین مدرسه است.

از سوی دیگر، مسئولیت بخشی به دانش آموزان، زمینه ظهور توانمندی‌های آنها را فراهم می‌آورد و از این طریق، منجر به ارتقای کرامت آنها نیز خواهد شد. تنظیم واقع‌گرایانه نگرش دانش آموزان نسبت به خود نیز محقق شود. زیرا برخی دانش آموزان که نگاه خودکمترین نسبت به خود دارند، در جریان ایفای

مسئولیت خود در تدوین و اجرای قوانین مدرسه، با شواهدی از قابلیت های جدید خود مواجه خواهند شد و از این طریق، نگاهشان نسبت به خودشان دچار تحول خواهد شد.

از سوی دیگر، این مشارکت می تواند زمینه را برای تحقق معیار عدالت در قانونها و رویه های مدرسه ای مساعد مند. زیرا هر یک از دانش آموزان مشارکت کننده، می توانند از زاویه خویش به قوانین و رویه ها نظر کنند و موقعیت ها و شرایط مختلف را در قانون لحاظ کنند. این مشارکت می تواند با راهبردهای مختلفی چون فعال شدن شورای دانش آموزی، انجمن اولیا و مربیان و نیز تشکیل انجمن های موقتی برای گفتگو و اظهار نظر دانش آموزان درباره قوانین صورت پذیرد.

• **وجود سازوکار جبران:** دو هدف حفظ کرامت دانش آموزان و زمینه سازی برای ارتقای کرامت آنان از اهداف مهم مدرسه کرامت مدار است. از سوی دیگر، آدمی با محدودیت ها و ضعف هایی دست به گریبان است (باقری، ۱۳۸۵: ۱۲۳) و این ضعف ها در کنار برخورداری وی از اراده و اختیار، گاه منجر به انتخاب و انجام عمل خطا می شود. در این حالت، حفظ و ارتقای کرامت، مربی را بر آن می دارد تا فرصت هایی برای جبران در اختیار مربی قرار دهد. بر همین اساس، مدرسه تیز باید در چنین موقعیت هایی، فرصت هایی را برای بازسازی کرامت از دست رفته یا جبران آن برای دانش آموزان به وجود آورد. اینکه در قانون فقط حدود آن مطرح شود ولی صحبتی از روند اصلاح و جبران خطا نشود، دانش آموزان را در زمان اشتباه خودشان در فضایی قرار می دهد که ممکن است راه برگشتی برای خود متصور نباشند و همین امر باعث می شود کرامت آن ها تحت تأثیر قرار بگیرد و زمینه عاملیت آن ها محدود شود. بنابراین با تعریف مسیرهایی برای جبران اشتباه، دو امر تحقق می یابد. نخست اینکه در زمان ارتکاب دانش آموز به خطا، وظیفه مجری و ارزیاب قانون در مدرسه مشخص می شود و از اعمال جریمه های شخصی امتناع می شود. دوم اینکه دانش آموزان خطاکار خود را در بن بست بی بازگشت نمی بینند و فرصت اصلاح کار خود را پیدا می کنند. این راه بازگشت و اصلاح، زمینه ای است برای اینکه افراد بتوانند کرامتی را که از دست داده اند، دوباره احیا نمایند و آن را ارتقا بخشند.

### ۳) اصول ناظر بر ویژگی های شخصیتی معلمان و مربیان

در این بخش به مولفه ای دیگر از اتمسفر مدرسه یعنی ویژگی های شخصیتی خاصی خواهیم پرداخت که معلمان و کارگزاران تربیتی مدرسه کرامت مدار باید واجد آن باشند. این ویژگی ها، تحقق بخش اهداف مدرسه کرامت مدار هستند.

• **ادب و احترام:** مدرسه کرامت مدار به دنبال حفظ کرامت افراد و احترام به آنان است. این احترام مستلزم رعایت شان و حرمت دانش آموزان و عزت بخشی به آنهاست (باقری، ۱۳۸۵: ۱۵۸ و ۱۶۹). احترام گذاشتن به دانش آموزان و رعایت ادب در مواجهه با آنها، مستلزم برخورداری معلمان و مربیان مدرسه از شخصیت هایی محترم و مودب است. از این رو، لازم است معلمان و مربیان و کادر آموزشی-تربیتی که برای مدرسه انتخاب می شوند، از شخصیت های مودب و محترمی برگزیده شوند که گفتار و منش آنها توأم با احترام و ادب باشد. اگر تعامل دانش آموزان

با معلمان و کارگزاران تربیتی در مدرسه، در محدوده‌ای خاص از ادب و احترام و با ضوابط مشخصی نباشد، از حدود معمول عدول کرده و دیگر نمی‌توان آنها را مبتنی بر کرامت و شایستگی تعریف کرد. معلم اگر با دانش‌آموز خود بی‌ادبی کند و به وی بی‌احترامی نماید، به صورت کاملاً مستقیم کرامت آن‌ها را هدف گرفته است و در مسیر تخریب شخصیت و تحقیر آن‌ها گام برداشته است. در مقابل، معلمی که بتواند در کلام و رفتار خود، احترام و ادب را به مخاطبان خود عرضه کند، توانسته است علاوه بر حفظ تعادل ناهمترازی تعامل، به پاسداشت کرامت اولیه آن‌ها و تقویت آن مبادرت ورزد.

- **صبر و تأمل:** تحقق هدف حفظ کرامت دانش‌آموزان، مستلزم عزت بخشی به دانش‌آموزان و رعایت احترام آنهاست (باقری، ۱۳۸۵: ۱۶۹). این احترام، خود در گرو پرهیز از برخوردهای تکانه‌ای با دانش‌آموزان است. بنابراین، معلمان و کارگزاران تربیتی در مدرسه کرامت‌مدار باید صبور و آرام باشند. تقویت کرامت دانش‌آموزان و فراهم‌سازی زمینه ظهور و بروز آن مستلزم مجال دادن به دانش‌آموزان است تا آن‌ها بتوانند خودشان را نشان دهند و ضمن مواجه شدن با درجه وجودی خویش و ضعف‌ها و قوت‌های‌شان، به اصلاح و ارتقای خویش بپردازند. این ظهور خویشتن، قطعاً با ظهور برخی ضعف‌ها و خطاها همراه خواهد بود و اگر معلمان نتوانند با صبوری با این خطاها و ضعف‌ها مواجه شوند، دانش‌آموز نمی‌تواند به صورت عاملانه و انتخاب‌گرایانه به اصلاح خویش اقدام ورزد. بنابراین صبوری و سعه‌صدر، از جمله مهم‌ترین ویژگی‌های کارگزاران تربیت در مدرسه کرامت‌مدار خواهد بود.

#### ۴) اصول ناظر بر بوم و ساختار مدرسه

بوم و ساختار مدرسه نیز یکی از مولفه‌های اتمسفر مدرسه است که فضای کلی مدرسه را تعیین می‌کند. این مولفه تا حد زیادی قابل تغییر نیست اما بر اساس اختیاراتی که افراد در مدرسه دارند، می‌توانند تغییرات و اصلاحاتی بر روی آن انجام دهند. همان‌طور که گفته شد، یکی از اهدافی که مدرسه در زمینه کرامت دانش‌آموزان باید مدنظر قرار دهد حفظ کرامت افراد از طریق توجه به ادراکی است که آنان از مرتبه وجودی خود دارند. بنابراین مدرسه در حوزه بوم خود، باید به نحوی سازمان یابد که این احساس کرامت و بزرگواری از آن متبادر گردد.

از سویی دیگر، بر اساس مبنای اول انسان‌شناختی، انسان نه تنها قادر به فهم مفاهیم انتزاعی<sup>۱</sup> و ذهنی است، بلکه این مفاهیم را به کمک مفاهیم انضمامی<sup>۲</sup> و عینی فهم خواهد کرد. پس زمانی که صحبت از حفظ و نگهداری کرامت انسانی می‌شود، نمی‌توانیم صرفاً به مقولات انتزاعی آن توجه داشته باشیم. چون مفاهیم انتزاعی وقتی وارد محیط می‌شوند، تبدیل به مفاهیمی انضمامی و در ارتباط با محیط خواهند شد. بنابراین برای حفظ کرامت انسانی، لازم است به هر دو جنبه انتزاعی و انضمامی کرامت دقت داشته باشیم<sup>۳</sup>. با این بیان، وقتی که می‌خواهیم به مؤلفه‌های پاسداری و حفظ کرامت در بوم و ساختار

1. Abstract concepts

2. Concrete concepts

۳. به طور مثال، زمانی که از مهربانی سخن گفته می‌شود، اگر بخواهیم به عینیت آن در

محیط و انضمامی که در تعامل به وجود می‌آورد دقت کنیم، باید به اعمالی نظیر نوازش

کردن توجه داشته باشیم. همچنین صحبت از محبت، ستایشگری و یا مفاهیمی از این

قبیل، زمانی که در محیط می‌خواهیم نمود آن را بررسی کنیم، باید به نمود انضمامی آن

مدرسه دسترسی پیدا کنیم، باید به نمود انضمامی کرامت در بوم مدرسه توجه داشته باشیم. با این توجه، می‌توانیم بگوییم زمانی که کرامت را در بوم مدرسه ردیابی می‌کنیم، به نوعی به دنبال ایجاد حریم و ارزش‌هایی برای افراد در ساختار مدرسه هستیم. چون با حفظ حریم و ارزش افراد و توجه به شخصیت هر فرد است که می‌توانیم از کرامت‌مندی آنان پاسداری نماییم. یعنی افراد احساس کنند در شکل‌گیری بوم مدرسه، به آن‌ها نیز توجه شده است. احساس موردتوجه بودن، حس ارزشمندی را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند. این احساس، بازتابی از کرامت ذاتی آنان است. از سویی دیگر، این خصیصه، بستر عاملیت را هم تعمیم خواهد داد.

بنابراین برای اینکه بتوانیم مؤلفه‌های کرامت انسانی در بوم و ساختار مدرسه را بیابیم، باید بر روی مواردی توجه داشته باشیم که جنبه انضمامی کرامت در بوم مدرسه است و حاکی از ارزش‌گذاری و احترام و توجه به شخصیت افراد حاضر در مدرسه خواهد بود. در ادامه به دو عنصر در ذیل بوم مدرسه اشاره خواهد شد.

**تمیزی، نظم و آراستگی:** اولین شاخصه‌ای در بوم و ساختار مدرسه که می‌تواند این پیام را به دانش‌آموزان بدهد که برای آنها احترام قائلیم، تمیزی، نظم و آراستگی مدرسه است. افراد زمانی که در جایی کثیف رفت‌وآمد می‌کنند، کرامتشان خدشه‌دار می‌شود و احساس ناخوشایندی از حضور خودشان در آن مکان به دست می‌آورند. همان‌طور که انسان، زمانی که می‌خواهد به میهمان خود احترام بگذارد و برای او ارزش قائل شود، قبل از حضور وی، شرایط حضور را برای او فراهم می‌کند و به نظافت و آراستگی خانه خود مشغول می‌شود؛ دانش‌آموزان هم هنگام ورود به مدرسه باید احساس ارزشمندی و احترام از سوی مدرسه و ساختار آن پیدا کنند و این احساس از طریق کالبدی تمیز، منظم و آراسته می‌تواند منتقل شود.

**مدیریت تناسب امکانات با تعداد و شرایط دانش‌آموزان:** مدرسه کرامت‌مدار باید کرامت دانش‌آموزان را حفظ کند و از آن پاسداری نماید. یکی از مصادیق این احترام، تناسب امکانات مدرسه با تعداد و نیازهای دانش‌آموزان است. به همین منظور لازم است امکاناتی که در مدرسه قرار دارند با تعداد و نیاز دانش‌آموزان همخوانی داشته باشد. بنابراین مدرسه باید امکاناتی مانند کتابخانه، آزمایشگاه و فضای ورزشی را به‌گونه‌ای مدیریت کند که دسترسی عادلانه برای تمام دانش‌آموزان فراهم باشد. در صورتی که به عدالت توجه نشود و فرد در مدرسه احساس کند برخی در استفاده از امکانات مدرسه بی‌دلیل نسبت به وی برتری دارند، این حس، انگاره درونی فرد را تغییر می‌دهد و می‌تواند به کرامت وی ضربه بزند. همچنین باید میان تعداد دانش‌آموزان و امکانات مدرسه تناسب وجود داشته باشد تا دانش‌آموزان برای رفع نیازهای معمول خود مجبور نباشند شخصیت خود را زیر سوال ببرند و حقوق دیگر همسالان خود را زیر پا بگذارند. به عنوان نمونه در مدرسه‌ای که تعداد دستشویی‌ها متناسب با تعداد دانش‌آموزانی که از آن استفاده می‌کنند نباشد، در زنگ‌های تفریح به علت وجود ازدحام، همه افراد نمی‌توانند از آن استفاده بکنند و همین امر باعث می‌شود دانش‌آموز در مدرسه احساس بی‌احترامی و رنج پیدا بکند و از این طریق

کرامت وی آسیب ببیند. همچنین در این شرایط فرد برای عمل خود با مانعی مواجه می‌شود که عاملیت وی را زیر سؤال خواهد برد.

بنابراین لازم است در مدرسه، نسبت به مدیریت امکانات توجهی ویژه شود تا اولاً دانش‌آموزان از امکانات موجود بی‌بهره نمانند. ثانیاً تلاش شود با افزایش امکانات موجود، مدرسه در جهت توجه بیشتر به همه دانش‌آموزان قدم بردارد. لازم به تذکر است که هر چقدر در فضای امکانات دانش‌آموزان، بتوان امکاناتی را فراهم کرد که جنبه شخصی داشته باشند، در راستای به‌رسمیت‌شناختن هر فرد در مدرسه تلاش شده است که این امر در جهت تقویت ساختاری کرامت افراد می‌تواند نقش داشته باشد. همچنین در صورت بهره‌مندی از امکانات بیشتر در مدرسه، می‌توان زمینه‌های عاملیت افراد را گسترش داد و از این طریق توانمندی‌ها و نقاط قوت خود را به‌ظهور برسانند و با کسب تجربه کفایت، کرامت خود را تقویت نمایند.

جدول ۱- جمع‌بندی اصول تربیت در مدرسه کرامت‌مدار در ابعاد مختلف مدرسه

ردیف	ابعاد مختلف مدرسه	أصول متناظر
۱	أصول ناظر بر بینش‌های معلمین در مدرسه کرامت‌مدار	محبت و احترام بلاشروط فراگیر به جای محبت و احترام مشروط و انتخابی همراهی همدلانه و هدایت‌گرایانه به جای مچ‌گیری کنترل‌گرایانه نگاه وجودی به دانش‌آموز به جای نگاه شی‌گونه
۲	أصول ناظر بر قوانین و رویه‌ها در مدرسه کرامت‌مدار	اطلاع‌رسانی پیشینی، دقیق و فراگیر قوانین و رویه‌ها به دانش‌آموزان در نظر داشتن معیار عدالت در تدوین و اجرای قوانین و رویه‌ها تغافل تشکیکی مشارکت در تدوین و اجرای قوانین وجود سازوکار جبران در قوانین و رویه‌ها
۳	أصول ناظر بر ویژگی‌های شخصیتی معلمان و مربیان	صبر و تأمل احترام و ادب
۴	أصول ناظر بر بوم و ساختار مدرسه	تمیزی، نظم و آراستگی مدیریت تناسب امکانات با تعداد دانش‌آموزان و معلمان

## جمع‌بندی

با اتکا به یافته‌های این پژوهش، می‌توان گفت که مدرسه کرامت‌مدار در چارچوب رویکرد اسلامی عمل، نه تنها بستری برای انتقال دانش، بلکه محفلی برای شکوفایی «انسان‌عامل» است؛ انسانی که کرامت ذاتی او، سنگ بنای تربیت اخلاقی و عاملیت او، محرک تحول فردی و اجتماعی او و ارتقای کرامتش است. چهار مؤلفه کلیدی شناسایی شده (دیدگاه معلمان، قوانین مدرسه، ویژگی‌های شخصیتی معلمان، و ساختار فیزیکی مدرسه) در هماهنگی با یکدیگر، زیست‌بومی را شکل می‌دهند که در آن کرامت دانش‌آموز نه به‌مثابه یک «امر انتزاعی»، بلکه به‌عنوان «واقعیتی انضمامی» در تعاملات روزمره تجلی می‌یابد.

از منظر نظریه اسلامی عمل، عاملیت دانش‌آموز در گرو به‌رسمیت‌شناختن دوگانه «اختیار و مسئولیت» است. این پژوهش نشان می‌دهد که قوانین مدرسه اگر با عدالت، شفافیت و مشارکت دانش‌آموزان همراه باشد می‌تواند عاملیت آنان را به سمت انتخاب‌های اخلاقی سوق دهد. از سوی

دیگر، نگاه وجودی معلمان به جای نگاه ابزاری، نه تنها کرامت ذاتی دانش‌آموزان را پاس می‌دارد، بلکه با ایجاد فضایی امن برای خطا و اصلاح، زمینه تقویت کرامت اکتسابی را فراهم می‌کند.

آن چه که در این زیست‌بوم به عنوان هدف و غایت باید پی‌جویی شود، نیل به حیات طیبه است. لذا مدرسه کرامت‌مدار برای تحقق این آرمان، اهدافی را مدنظر قرار دهد. از جمله این اهداف، حفظ کرامت افراد به جهت تدبیر اخلاقی تمایلات درونی آن‌ها است. به تعبیر دیگر حفظ رتبه وجودی دانش‌آموزان و تمرکز بر کرامت اولیه آن‌ها آرمان مدرسه کرامت‌مدار خواهد بود. همچنین ایجاد و تقویت بسترهای کرامت ثانویه می‌تواند عامل ارتقای درجه وجودی دانش‌آموزان باشد. در نهایت، مدرسه کرامت‌مدار با برقراری امکان شناخت صحیح افراد از خویش، مانع ایجاد احساسات کاذب خواهد شد و شرط لازم ارتقای کرامت افراد را محقق می‌سازد.

با روشن‌شدن اهداف مدرسه کرامت‌مدار، اصولی در ذیل آن بیان می‌شود که بتواند علاوه بر تحقق اهداف، جو مدرسه را در ابعاد مختلف خود پوشش دهد. این اصول از سویی ناظر به دیدگاه‌های معلمین و کادر مدرسه خواهد بود و از سویی دیگر به قوانین مدرسه توجه دارد. همچنین با عنایت بر ویژگی‌های شخصیتی معلمان و لزوم دقت بر بوم مدرسه تلاش دارد جغرافیایی از نحوه کرامت‌مداری در مدرسه ترسیم نماید.

نکته حائز اهمیت، تعامل دیالکتیکی بین ساختار و عاملیت در مدرسه است. ساختار فیزیکی و قوانین مدرسه اگر مبتنی بر اصولی چون نظم، عدالت و احترام باشد به عاملیت دانش‌آموزان جهت می‌دهد و هم‌زمان، عاملیت آنان می‌تواند ساختارهای نامناسب را به چالش بکشد. این یافته همسو با دیدگاه کیانی و همکاران (۱۴۰۲) است که بر تعامل پویای ساختار و عاملیت در تربیت اسلامی تأکید دارند.

با عنایت بر توضیحات فوق، نسبتی که مدارس فعلی با مدرسه کرامت‌مدار برقرار می‌سازند می‌تواند یکی از مهم‌ترین موضوعاتی باشد که هنوز به آن پرداخته نشده است. از سویی دیگر، توجه به نوع دریافتی که دانش‌آموزان از هر مؤلفه خواهند داشت می‌تواند موضوع پژوهش پدیدارشناسانه‌ای باشد که به تکمیل یافته‌های حاضر کمک کند. در کنار دانش‌آموزان، نگاهی که معلمان نسبت به نقاط چالش‌برانگیز کرامت در مدرسه دارند، می‌تواند مسیری را روشن کند تا بتوان از دریچه آن کرامت‌بخشی به مدرسه را تسهیل کرد.

در نهایت، مدرسه کرامت‌مدار در قاموس اسلامی، نه یک آرمان دست‌نیافتنی که مسیری ممتد است که تحقق آن مستلزم همکاری چند جانبه معلمان شایسته، قوانین صحیح و ساختاری انسان‌محور است.

## ملاحظات اخلاقی

نویسندگان اصول اخلاقی را در تدوین مقاله رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید آن‌ها است.

## مشارکت نویسندگان

نویسندگان در کلیه فرایندهای تدوین مقاله به طور مساوی مشارکت داشته‌اند.

## تعارض منافع

بنا به اظهار نویسندگان در این مقاله تعارض منافع وجود ندارد.

## حامی مالی

این مقاله از هیچ نهاد مالی کمک‌های مالی دریافت نکرده است.

## قدردانی

در پایان از کلیه صاحب‌نظران و اساتید حوزه تعلیم و تربیت به ویژه دکتر خسرو باقری و اساتید محترم گروه مبانی فلسفی-اجتماعی تعلیم و تربیت دانشگاه تهران که محققان را در انجام این پژوهش یاری نمودند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

## منابع

- اسلامی، ادریس و حسین خواه، سلیمان (۱۴۰۰). بررسی تجربه زیسته مدیران و معلمان ابتدایی شهرستان مهاباد در مورد طرح کرامت. *تربیت اسلامی*، ۱۶ (۳۷)، ۱۰۰-۸۱. <https://doi.org/10.30471/edu.2021.7129.2359>
- باقری، خسرو (۱۳۸۵). نگاهی دوباره به تعلیم و تربیت اسلامی، جلد اول. تهران: انتشارات موسسه فرهنگی برهان.
- باقری، خسرو (۱۳۸۷). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، جلد اول. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی، چاپ اول.
- باقری، خسرو (۱۳۹۹). عاملیت انسان رویکردی دینی و فلسفی. تهران: نشر واکاوش، چاپ اول.
- باقری، خسرو (۱۴۰۱). تربیت در افق عاملیت انسان. تهران: واکاوش، چاپ اول.
- باقری، خسرو، سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه (۱۳۹۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: موسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی، چاپ اول.
- پاپی، سمیه، هاشمی، سیدجلال، ولوی، پروانه و صفایی مقدم، مسعود (۱۴۰۱). الگوی مفهومی تغییر درونی مطلوب بر پایه قرآن کریم: استنتاج علوم تربیتی. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۷ (۲)، ۳۱-۷. <https://doi.org/10.52547/qaiie.7.2.7>
- پورکریمی هاوشکی، مجتبی و رضانی فینی، معصومه (۱۴۰۳). آموزش، شکوفایی و تربیت: نسبت و چگونگی کاربست این مفاهیم در عمل تربیتی. *علوم تربیتی*، ۳۱ (۱)، ۱۰۲-۷۵. <https://doi.org/10.22055/edus.2024.45691.3545>
- توحیدی، سیدمحمد رضا، سلیمانی، نادر و شفیع‌زاده، حمید (۱۴۰۲). سناریوهای پیش روی آینده مدارس جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۲۰. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۸ (۴)، ۵۴-۳۵. <http://dx.doi.org/11111181/qaiie.81111>
- جعفری، نازنین (۱۳۹۹). بررسی فلسفه کرامت ذاتی انسان و استلزامات تربیتی مربوط به آن با توجه به آیات قرآن و روایات. پایان‌نامه کارشناسی ارشد به راهنمایی عباسعلی رستمی‌نسب. کرمان: دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۶۷). کرامت در قرآن. قم: مرکز نشر فرهنگی رجاء، چاپ اول.
- جوهری، اسماعیل بن حماد (۱۳۶۸). الصحاح تاج اللغة و صحاح العربیه. بیروت: نشر دار العلم للملایین. (افست تهران: انتشارات امیری).
- حاجی علیان، نیره، باقری، خسرو، شرفی، محمد رضا و سجادی، سیدمهدی (۱۳۹۴). کرامت انسانی زیربنای تربیت اخلاقی. *معرفت اخلاقی*، ۶ (۲)، ۶۳-۷۶. <https://marefateakhlagi.nashriyat.ir/node/187>

حسنی، محمد (۱۳۹۴). بررسی و نقد چهارچوب نظری طرح کرامت در دوره دبستان. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام.

۳ (۵)، ۲۱-۵۳. <https://doi.org/10.30497/edus.2016.57799>

سجادیه، نرگس‌السادات (۱۳۹۴). تبارشناسی و تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات دانشگاه تهران، چاپ اول.

طباطبایی، سیدمحمدحسین (۱۳۷۴). ترجمه تفسیر المیزان، ۲۰ جلد، ترجمه محمدباقر موسوی همدانی، قم: انتشارات اسلامی، چاپ پنجم.

کومبز، جرالدر آر. و دنیلز، لو روی بی (۱۳۸۸). پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی. در روش شناسی مطالعات برنامه درسی، ترجمه: مهرمحمدی و همکاران. تهران: انتشارات سمت، چاپ اول.

کیانی، معصومه، سعیدی، مهدی و خدامرادی، سودابه (۱۴۰۲). تعامل بین ساختار و عاملیت و اشارات تربیتی آن برای دوره کودکی با تأکید بر نظریه انسان عامل. مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۸ (۳)، ۴۷-۷۸.

<http://doi.org/10.61186/qaie.8.3.4>

نجفی، محمد و متقی، زهره (۱۳۸۹). تربیت کریمانه در انسان‌شناسی اسلامی. مطالعات اسلامی در علوم/انسانی، ۱ (۲)، ۷۱-۹۸.

نصرت‌پناه، محمدصادق، سیفی، محمد مهدی (۱۳۹۷). کرامت انسانی و فلسفه حقوق بشر (در اندیشه علامه طباطبایی). تهران: دانشگاه امام صادق (ع)، چاپ اول.

## References

- Anderson, C.S. (1982). The search for schoolclimate: a review of the research, *Review of Educational Research*, 52, 368-420.
- Armadi, A., Jamilah, J., Wahdian, A., & Astutik, C. (2024). Fostering Character Education in Elementary Schools: The Impact of Extracurricular Activities. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v16i3.5536>.
- Bagheri, Kh.(2006). a look at islamic education, the first volume .tehran : institute of cultural institute press[In Persian].
- Bagheri, Kh.(2008). income on philosophy of education of islamic republic of iran .tehran: scientific and cultural publications , first edition.
- Bagheri, Kh.(2022). education in the horizon of human agency . tehran : Vakavosh, first edition[In Persian].
- Bagheri, Kh., Sajjadih, N., & Tavasoli, T.(2020). approaches and methods of research in philosophy of education . tehran : institute for cultural and social studies, first edition[In Persian].
- Bagheri,Kh. (2020). human agency is a religious and philosophical approach. tehran:Vakavosh publishing , first edition [In Persian].

- Cappy, C. (2019). Righteous Paths: Performing Morality in South African Morning Assemblies. *Anthropological Quarterly*, 92, 845 - 876.  
<https://doi.org/10.1353/anq.2019.0052>.
- Cooley, A. (2017). Against Shaming: Preserving Dignity, Decency, and a Moral-Educative Mission in American Schools. *Social Science Research Network*. <https://doi.org/10.2139/SSRN.3022677>.
- Dewey, J. (1916). Democracy and education. An introduction to the philosophy of education. *Free Press*.
- Dynarski, M., Clarke, L., Cobb, B., Finn, J., Rumberger, R., & Smink, J. (2008). *Dropout prevention: A practice guide* (NCEE 2008-4025). Retrieved from [http://www.michigan.gov/documents/mde/IES\\_Dropout\\_Practice\\_Guide\\_293427\\_7.pdf](http://www.michigan.gov/documents/mde/IES_Dropout_Practice_Guide_293427_7.pdf)
- Grinell, S., & Rabin, C. (2013). Modern education: a tragedy of the commons. *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 748-767. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.813079>
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hemmings, A. (2003). Fighting for Respect in Urban High Schools. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 105, 416 - 437. <https://doi.org/10.1177/016146810310500308>.
- Hoguane, I., & Pinto, A. (2023). Education as a Way of Promoting Human Dignity. *International Journal of Education, Culture and Society*. <https://doi.org/10.11648/j.ijecs.20230803.19>.
- Hosienkhah, S. (2021). The investigation of lived experience of primary schools managers and teachers of Mahabad County about Keramat plan. *Journal of Islamic Education*, 16(37), 81-100. <https://doi.org/10.30471/edu.2021.7129.2359>[In Persian].
- James, K., Bunch, J., & Clay-Warner, J. (2015). Perceived Injustice and School Violence. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 13(2), 169 - 189. <https://doi.org/10.1177/1541204014521251>.
- Kiyani, M., Saeedi, M., & Khodamoradi Marand, S. (2023). Interaction between structure and agency in the theory of the human as an agent and its educational implications for childhood. *qaiie*. 8(3), 47-78. <http://dx.doi.org/10.61186/qaiie.8.3.4>[In Persian].
- Kleindienst, P. (2024). The Role of Education on Human Dignity: Fostering Peace and Diminishing Violence. *Religions*, 15(1), 66. <https://doi.org/10.3390/rel15010066>.
- Lee, M., Lee, I. H., & Rojewski, J. W. (2012). *The Role of Contextual and Intrapersonal Factors in Students' School Satisfaction in Korean Vocational High Schools*. Available from: <http://www.google.com>. Accessed 07 February 2013.
- Obineli, S., Obi, J., & Akpojivi, O. (2019). Counselling secondary school students with low self-esteem for healthy adjustment : cognitive behavioural approach. *International Journal of Social Sciences and Humanities Review*, 9.
- Papi, S., Hashemi, S., Valavi, P., & Safaeimoghaddam, M. (2022). Conceptual model of desirable internal change based on the Holy Quran: inference of educational principles Abstract. *qaiie*. 7(2), 7-31. <http://dx.doi.org/10.52547/qaiie.7.2.7>[In Persian].

- Stikholmen, T., Nåden, D., & Alvsvåg, H. (2022). Dignity at stake in educational relations - The significance of confirmation. *Nursing Ethics*, 29, 1600 - 1614. <https://doi.org/10.1177/09697330221089083>.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri & G. H. Litevin (Eds.) , *Organizational climate: Explanation of a concept*, 11-32. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tohidi Atashgah, M., Soleymani, N., & Shafiezade, H. (2023). Scenarios facing the future of Islamic republic of Iran schools in the horizon of 1420. *qaiie*. 8(4), 35-54. <http://dx.doi.org/10.61186/qaiie.8.4.1>[In Persian].