

# کاربست آرای لایب نیتس در ساختار آموزش و پرورش ایران

لادن سلیمی<sup>۱</sup>، سکینه مرادی خانقاه<sup>۲</sup>

- دکترای برنامه‌ریزی درسی، استادیار و عضو هیئت علمی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ساری، ایران.
- دانشجوی دکتری تخصصی فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری، ایران. (نویسنده مسئول).

فصلنامه ایده‌های نو در تعلیم و تربیت، دوره چهارم، شماره دهم، بهار ۱۴۰۳، صفحات ۲۸-۱۹

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۰/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۱/۲۹

## چکیده

لایب نیتس یکی از فیلسوفان عقل‌گرای قرن ۱۷ میلادی است که مهم‌ترین نظریات فلسفی او همچون موناولوژی هماهنگی پیشین بنیاد و جهان‌های ممکن، موضوع بسیاری از تحقیقات علمی و فلسفی در دو قرن اخیر بوده است. در تحقیق حاضر سعی شده تا بعد از اثبات ارتباط درونی نظریات اجتماعی لایب نیتس با مبانی معرفتی و غیرمعرفتی آن‌ها نقدهایی از جانب حکمت اسلامی به این نظریات و مبانی وارد شود. نظریات لایب نیتس همچون تلقی پدیدارشناسانه و تأکید بر همبستگی اجتماعی با محوریت عنصر دین نظریاتی که در قرن ۱۷ محصور نمانده و تأثیرات برجسته‌ای بر اندیشمندان اجتماعی برجای نهاده است. این نظریات از دل مبانی فلسفی لایب نیتس و همچنین وقایع موجود در زندگی او برآمده و از همین جهت می‌توان آن‌ها را با عطف توجه به مبانی حکمت اسلامی و عموماً اندیشه اجتماعی مسلمین، در ساختار آموزش و پرورش ایران مورد نقد و ارزیابی قرارداد. کاربرد نظرات لایب نیتس در ساختار ایدئولوژیک آموزش و پرورش ایران می‌تواند در سه درجه مؤثر باشد: در درجه اول به غلبه روش ریاضی در منظومه فکری لایب نیتس در درجه دوم به غلبه رویکردهای معرفت‌شناختی در مبانی فلسفی لایب نیتس و در درجه سوم به غلبه دیدگاه‌های آرمانی و غیرواقعی در نظریات اجتماعی او مربوط است.

**واژه‌های کلیدی:** لایب نیتس، ساختار آموزش و پرورش ایران، دین، معرفت، سند تحول بنیادین.

فصلنامه ایده‌های نو در تعلیم و تربیت، دوره چهارم، شماره دهم، بهار ۱۴۰۳

## مقدمه

آموزش و پرورش یکی از ارکان اساسی بهبود رشد و توسعه هر اجتماع و در عین حال یکی از نشانه‌های بارز آن رشد و توسعه و پیشرفت کمی و کیفی است. به این ترتیب در پیشرفت اجتماعی آموزش و پرورش، در وجوه و سطوح گوناگون خود، هم نقش علت را بازی می‌کند و هم حکم معلول را دارد. در جهان امروز مسئله آموزش و پرورش یکی از مسائل عمده تنظیم و اداره امور اجتماعی است. این مسئله به ویژه در کشورهای در حال رشد جهان، که می‌کوشند تا با بیشترین سرعت ممکن فاصله رفاه کمی و کیفی اجتماعی خود را با کشورهای پیشرفته از میان بردارند، مشکل بزرگ‌تری است زیرا از سویی عقب‌ماندگی نسبی سرعت بیشتری را برای توسعه آموزشی و فرهنگی ایجاد می‌کند و از سوی دیگر همان عقب‌ماندگی نسبی مانع این رشد سریع و وصول به کمال مطلوب می‌شود. «یکی از چالش‌های اساسی نظام آموزش و پرورش در ایران، نحوه تطبیق آن با شرایط جدید حاکم بر جهان و ایران به ویژه در آستانه ورود به جامعه اطلاعاتی یا جامعه دانایی محور است. اگر قرار است آموزش و پرورش در ایفای کارکردهای خود مؤثر واقع شود، نمی‌تواند نسبت به این شرایط و تحولات بی‌تفاوت باقی بماند. بدین منظور نظام آموزش و پرورش باید در تعیین و ترسیم اهداف و رسالت‌های خود بازاندیشی کند» (حسینی، ۱۳۹۲).

بشر پیوسته در حال تغییر است و جهان نیز هر روز گسترده‌تر می‌شود. بی‌شک این تغییر و تحول در تمام امور و نهادهایی که با انسان سروکار دارد، نیز رخ می‌دهد یکی از این نهادها، آموزش و پرورش است که نیازمند برنامه‌ریزی برای این تغییر است؛ «چراکه نیاز اساسی امروز تحول در علوم، بالأخص علوم انسانی برای جبران عقب‌ماندگی‌ها و هماهنگی با این تغییرات است و از آنجا که نظام تعلیم و تربیت زیربنای تولید علم در هر جامعه‌ای محسوب می‌شود؛ این ضرورت تحول در علوم به ضرورت تحول در نظام تعلیم و تربیت تسری می‌یابد» (صمدی، ۱۳۹۲). پال هاوکن<sup>۱</sup> معتقد است که: «هرگاه یک نظام آموزشی نتواند اهدافی را که تعیین نموده است، تحقق بخشد، مشکل را باید در طراحی آن نظام آموزشی جستجو نمود؛ به عبارت دیگر، نظام آموزشی به گونه‌ای مناسب طراحی نشده است تا ما را به اهداف مورد نظر برساند. در چنین مواردی، اصلاحات جزئی نمی‌تواند مشکل را مرتفع سازد» (هاوکن، ۱۹۹۳)؛ زیرا این گونه اصلاحات تنها به برطرف کردن علائم ناشی از مشکلات و به شکل مسکن‌گونه و نه حل آن‌ها می‌پردازد. در این مواقع باید تغییری بنیادی در نظام آموزشی ایجاد نمود. نظام‌های سلسله‌مراتبی از جمله آموزش و پرورش، معمولاً به گونه‌های طراحی می‌شوند که وضع موجود را حفظ کنند، لذا نمی‌توانند با تغییرات سریع سازگار شوند (چناری، ۱۳۹۲)؛ بنابراین، تنها راهی که می‌تواند موجب کارآمدی مجدد آن‌ها گردد، ارائه طرحی بر اساس پارادایمی جدید بر اساس معرفت‌شناسی نظریه-پردازان بزرگ همچون لایب نیتس و سایرین برای این نظام‌ها است. در واقع، معرفت‌شناسی بحثی سهل و متنوع است که از ابتدای حیات بشر تاکنون مطرح بوده است. تاریخ عقاید انسانی را می‌توان یکی از منابع برای پیشرفت و توسعه شناخت دانست. برای اهمیت این موضوع همین دلیل کافی است که سرانجام سایر بخش‌های دیگر فلسفه خود به شناخت‌شناسی بازمی‌گردد. فلاسفه را از این لحاظ به دودسته کلی اصالت عقلیان و اصالت تجربیان تقسیم کرده‌اند. لایب نیتس یکی از فلاسفه اصالت عقل است. او معرفت را عبارت از خود ایده‌ها می‌داند نه تطابق و عدم تطابق ایده‌ها. او معتقد است هر کس ایده‌ای داشته باشد، معرفت دارد. از آنجائی که او قائل به منادهای مستقل بود معتقد به ادراکات فطری برای منادا بود؛ او معتقد بود تمام موجودات حتی حیوانات، گیاهان و جمادات دارای ادراک هستند ولی تفاوت آن‌ها در درجه وضوح و ابهام آن ادراکات است. او ادراکات را از نظر وضوح و یا ابهام به معرفت مبهم، روش، آشفته، متمایز، ناکافی، کافی، نمادین و شهودی تقسیم می‌کند. خداوند منادی منادهاست که در بالاترین حد دارای ادراکات واضح و متمایز و لایتنه‌ای است. انسان و خدا به مرحله ادراک ادراک نیز می‌رسد. لایب نیتس معتقد بود: تمام جوهرها دارای ادراک و تلاش و تمایل هستند. از این رو او آن‌ها را روح نامید. ولی از آنجائی که احساس چیزی بیش از ادراک ساده است نام منادا یا انتلکا برای جوهرهای ساده کافی است.

از آنجا محیط پیرامون نظام‌های آموزشی به سرعت تغییر می‌کند و آهنگ تغییر، شتابان و روبه رشد است. بسیاری از تغییرات گریزناپذیرند و نظام‌ها و ساختارهای آموزشی نمی‌توانند گذشته را حفظ کنند و میل به تغییر به عنوان اصلی پایدار در آن‌ها تجلی می‌یابد؛ به عنوان نمونه، پدیده

<sup>1</sup> Paul Hawken

جهانی‌شدن فرآیندی است که در تغییر نظام‌های آموزشی تأثیر داشته و به‌عنوان بستر محیطی در تغییر آن نظام‌ها نمایان می‌شود. «بدیهی است که نظام‌های آموزشی نیز مانند دیگر نظام‌ها خواه‌ناخواه تا حدودی متأثر از فرآیند تغییر هستند، بهبود نظام‌ها فرآیندی برنامه‌ریزی‌شده و اصولی (نظام‌مند) است که با بهره‌گیری از ارزش‌ها و اصول کاربردی در پی افزایش اثربخشی و کارایی فردی و گروهی در راستای تحقق هدف‌ها و آرمان‌های مبتنی بر فلسفه وجودی آن نظام‌های اجتماعی و فرهنگی و آموزشی می‌باشد» (واندال و سسیل، ۱۳۹۰).

تحقیق حاضر قصد دارد تا کاربرست اصول و آرای لایب نیتس را در آموزش و پرورش ایران، بالأخص سند بنیادین تحویل، بسنجد و کاربرد آن را تبیین کند.

### روش پژوهش

روش تحقیق در این مقاله، اسنادی - کتابخانه‌ای است. لذا ابتدا کتاب‌ها و مقالاتی که مرتبط با موضوع مقاله بودند، مورد مطالعه قرار گرفته، مطالب مورد نیاز فیش‌برداری و در کنار منابع مرتبط با موضوع، کتاب‌های جنبی نیز مورد مطالعه قرار گرفت.

### مبانی دینی و معرفت‌شناختی لایب نیتس

معنای لغوی معرفت‌شناسی عبارت است از: علم یا فلسفه شناخت. به زبان «بلیکی» شناخت‌شناسی معطوف است به ادعاها یا فرضیه‌ای درباره شیوه‌هایی که کسب شناخت در مورد واقعیت را امکان‌پذیر می‌کنند. پرسش شناخت‌شناسی این است که شرایط کسب شناخت درباره آنچه وجود دارد چیست؟ (های، ۱۳۸۵).

به نظر لایب نیتس انسان‌ها را نباید موجوداتی کاملاً مادی دانست که معرفتشان به کلی از خارج و به وسیله حواس آن‌ها به دست می‌آید؛ بلکه باید آن‌ها را دارای ذهن‌هایی دانست که در درون خود بر شناخت حقایق توانا هستند و به نحو فطری از آن‌ها برخوردارند. از سوی دیگر به نظر لایب نیتس، ذهن مهم‌ترین و کمال‌پذیرترین موجود عالم است و اصلاً خود خدا هم به دلیل ذهن بودنش است که یک چیز را بر دیگری ترجیح می‌دهد (لایب نیتس، ۱۳۸۱)؛ البته او بلافاصله این نکته را هم اشاره می‌کند که هم خود ذهن و هم تفکرات آن را خداوند عطا می‌کند، لذا دارا بودن ذهن هیچ‌گاه ما را از داشتن وحی بی‌نیاز نمی‌سازد. به نظر او عقل و ذهن روشنایی‌هایی الهی هستند که امکان تشخیص حق از باطل را برای تمام انسان‌ها میسر می‌سازند (مجتهدی، ۱۳۸۸).

گفتنی است که در زبان لایب نیتس، مرز میان ماده و غیر ماده به هم می‌ریزد و این دو به‌نوعی در طول هم قرار می‌گیرند نه در عرض هم. اگر از این منظر به ذهن بنگریم، دیگر مناقشه بر سر مادی یا غیرمادی بودن ذهن به وجود نمی‌آید (طاهری، ۱۳۹۶)؛ لایب نیتس در تمام سیر فلسفی‌اش ملزم به این نظریه بود که: نفس یا ذهن آدمی جوهری مجرد است و تقریباً هیچ تزلزلی در اعتقاد به این نظریه به خود راه نداده است. علیرغم ادعای تجرد لایب نیتس، پرده از سه لایه موجود در ذهن بر می‌دارد (جالی، ۱۳۹۱):

۱- لایه فوقانی که با افکار عارضی آگاهانه و ادراکات حسی اشغال شده است.

۲- لایه دوم یا میانی که همان تصورات فطری یا گرایش‌های طبیعی انسان است.

۳- لایه سوم یا پایین که ادراکات ذره‌ای یا ناخودآگاه است.

لایب نیتس معتقد است: اگرچه عامل شناخت ذات اشیا عقل است؛ اما عقل از طریق حواس یا به واسطه آن‌ها عمل می‌کند؛ مگر آنکه مسئله مورد ادراک دارای سطحی بالاتر از سطح حواس ظاهری باشد که در این صورت عقل خود بدون واسطه حواس آن را خواهد یافت. لایب نیتس، همچنین از جمله فیلسوفان جزم‌گرایی است که قبل از کانت معتقد بود: هیچ دلیلی وجود ندارد که بگوییم عقل ما قادر نیست مفهیمی را که وجود ندارند درک کند. او همچنین به این مسئله واقف بود که صور ذهنی حاصل‌شده برای انسان پیوسته به نفس متکی بوده و نفس آن‌ها را دائماً حفظ و ابقا می‌کند و این قیام از نوع قیام صدور است (برآبادی، ۱۳۸۰).

در اندیشه مسئولان آموزش و پرورش ایران و لایب نیتس می‌توان به‌طور مشترک اندیشه‌هایی را یافت که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم با هوش مصنوعی مدرن یا پیوند گرایی مرتبطند. از آنجاکه سطوح مختلف مواند در اندیشه لایب نیتس و ماهیت لایه‌ای وجود در اندیشه صدرا شدت و

قوت خاص خود را دارند و در ساختار ذهنی یا طبیعت نمایان می‌شوند، می‌توان میان آن‌ها و پیوند گزایی یا علوم شناختی مدرن پیوند برقرار کرد؛ چه آن‌ها از حیث قائل شدن به ساختار هر می که بر اساس آن ترون‌هایی ساده در سطح پایین قرار گرفته و با لایه‌های بالایی در ارتباطاند، اشتراک دارند (طاهری، ۱۳۹۶).

بعد از بیان ماهیت ذهن در نظر لایب نیتس باید به سراغ مهم‌ترین مسئله تاریخ فلسفه غرب از دوران مدرن تاکنون یعنی رابطه بین ذهن و عین برویم؛ رابطه‌ای که تشریح آن نزاع‌های فراوانی را در بین فیلسوفان رقم زده است. برخی مثل دکارت اصالت را به ذهن داده و برخی مثل کانت اصالت را به عین دادند و برخی دیگر مثل هگل هر دو را یک‌چیز معرفی کردند. به نظر لایب نیتس عین همان پدیدارهای ضعیف‌تر شده ذهن و نفس است؛ لذا آن‌ها اختلاف ماهوی ندارند بلکه دارای شدت و ضعف هستند از این رو نمی‌توان اصالت را به یکی داد بلکه هر دو با یکدیگر شناخت را به پیش می‌برند فیخته اعتراف می‌کند که او این نظر لایب نیتس را اخذ کرده و از دل آن نظری مشابه نظر هگل در یکی دانستن ذهن و عین ارائه می‌دهد (لتا، ۱۳۸۴). به تبع فیخته، شلینگ نیز از این نظریه استقبال کرده و خود را وامدار لایب نیتس می‌داند؟ (همان: ۲۲۰)

یکی از مسائل مهمی که در اکثر نوشته‌های فلاسفه قرن ۱۷ به چشم می‌خورد، این است که اساساً ادراک و شناخت چیزی جز رسیدن از مرکب به جزء بسیط (تحلیل) و یا ساخت مرکب از اجزای بسیط (ترکیب) نیست. این اندیشه ریاضی کردن علم با تبدیل اساس کیفیت‌های طبیعی به روابط کمی و مقادیر معین که در عصر جدید با هندسه کپلر و فیزیک گالیله آغاز شد، در نهایت به کشف و تعریف مفهوم بی‌نهایت کوچک در فلسفه لایب نیتس و تأسیس حساب انتگرال انجامید. از این رو می‌توان اعتراف کرد که ادراک در نظر لایب نیتس همان دریافت کثرت در وحدت است پس آن چیزی که موجب تفرد و تشخیص هر موند می‌شود، ادراک آن است (مجتهدی، ۱۳۹۰).

لایب نیتس معتقد است که هیچ‌چیزی به‌طور طبیعی از خارج وارد ذهن ما نمی‌شود چون نفس هیچ در و پنجره‌ای به بیرون ندارد بلکه خودش حاوی تمام تصورات موردنیاز انسان در آینده است هرچند که اکنون آن‌ها را به شکل مبهمی دارد این نظر شباهت زیادی به نظریه یادآوری افلاطونی دارد با دو تفاوت اول اینکه به نظر لایب نیتس تصورات مبهم هستند و در آینده واضح و متمایز می‌شوند برخلاف افلاطون که معتقد است که تصورات از بین رفته‌اند. دومین تفاوت اینکه به نظر لایب نیتس تصورات در درون ذات خود ذهن یا نفس حضور دارند نه اینکه از جهان دیگری آمده باشند. به‌طور کلی می‌توان گفت که به نظر لایب نیتس یک سری مفاهیم اولیه وجود دارند که همه ادراکات انسان بر روی آن‌ها سوار می‌شوند؛ لذا اگر آن‌ها را پیدا کنیم می‌توانیم به ماهیت تمام ادراکات انسانی دست پیدا کنیم (مجتهدی، ۱۳۸۸). برخلاف دکارت لایب نیتس تعقل و تفکر را نه یک فعالیت ذهنی بلکه یک عملیات درون موندی می‌داند لذا معتقد است که ذات و ماهیت شناخت عبارت است از خاصیت نمایشگری و نشان دادن و انعکاس یا تعبیر و اظهار. لایب نیتس به‌جای جمله معروف دکارت: «فکر می‌کنم پس هستم» می‌گوید: من ظواهر را درک می‌کنم؛ پس هستم» (همان: ۱۶۹). این ادراک ظواهر نیز از طریق انعکاس آن‌ها در موند ما صورت می‌پذیرد برای مثال وقتی برگی از درخت می‌افتد، بر اساس اصل اتصال کل موجودات جهان این واقعه را در خود منعکس می‌کنند.

به نظر لایب نیتس هر موند تمام جهان را فرامی‌نماید؛ اما این فرانمایی تشکیکی است و در موند‌های مختلف متفاوت است و قابل تغییر هر چه موندی بیشتر جمال خدا را فرابنماید، کمالش بیشتر است؛ پس می‌توان ادعا کرد که کمال انسان در گروی فرانمایی بیشتر صفات الهی در زمین است یعنی انسان هر چه بیشتر خلافت خداوند در زمین را به منصف ظهور بگذارد، کامل‌تر است. البته از آنجایی که انسان چیزی از خود ندارد در واقع عشق او به خدا نیز از عشق خدا به خودش سرچشمه می‌گیرد و این همان اصل هماهنگی است (همان: ۲۱۸)؛ عشق به خدا نتیجه‌ای جز گفتار نیک، پندار نیکوکردار نیک برای انسان ندارد (همان: ۲۱۹). از طرف دیگر از آنجایی که عشق ورزیدن مستلزم فهم و شناخت است ما باید ابتدا خدا را بشناسیم. شناخت ما از خداوند صرفاً از طریق فیوضات او در عالم و ایجاد هماهنگی در عالم طبیعت و عالم ذهن است. بر این ما صرفاً با عشق ورزیدن به مخلوقات خداست که می‌توانیم خود را شناخته و به او عشق بورزیم (برین، ۱۳۹۶). بر این اساس می‌توان ادعا کرد که به نظر لایب نیتس کامل‌ترین نسخه عالم وجود نسخه‌ای است که در آن بیشترین دوستی و تعاون بین انسان‌ها برقرار باشد و شریف‌ترین انسان‌ها نیز

کسی است که همه را دوست داشته باشد (لایب نیتس، ۱۳۸۱). از همین جا لایب نیتس وارد بحث از ارزش‌های انسانی می‌شود (صانعی درّه بیدی، ۱۳۸۳).

به نظر لایب نیتس غایت افعال انسان باید سعادت جمعی باشد. تکلیف اخلاقی چیزی نیست جز اضطراری که از طرف نظام اجتماعی بر هر فرد تحمیل می‌شود و چون برآمده از نظام جمعی است، حاکی از حکمت و متضمن سعادت است؛ پس اگر جامعه‌ای نباشد اخلاقی هم در کار نیست یعنی وجود جامعه و دیگری برای اخلاقی شدن انسان لازم است. به نظر لایب نیتس فضائل اخلاقی بر دو قسم‌اند: اول فضائل فردی که در رأس آن‌ها اصل امانت است و دوم فضائل جمعی که در رأس آن‌ها عشق به دیگران است. فضیلت دیانت نیز جامع این دو فضیلت است یعنی اگر کسی دین داشته باشد اولاً امانت‌دار خواهد بود و ثانیاً به همگان عشق می‌ورزد. پس می‌توان ادعا کرد که اصلاً اگر جامعه‌ای دین‌دار نباشد، به سعادت و پیشرفت معنوی و اخلاقی نخواهد رسید. ضرورت اخلاقی که لایب نیتس برای فعل انسان به کار می‌برد شبیه همان بایدی است که به ادعای حکمت اسلامی فرد مختار بعد از تصور و تصدیق به‌فایده و قبل از اراده به آن می‌رسد. اگر چنین لحاظ کنیم قاعدتاً تمام افعال اخلاقی انسان در زمره امور اعتباری قرار خواهند گرفت (رضایی، ۱۳۸۰).

به نظر لایب نیتس زیبایی عبارت است از: درک نظم در امور مختلف ارزش‌های هنری از نظر لایب نیتس برای ایجاد همدردی و همدلی بین افراد جامعه مفیدند و موجب همبستگی آن‌ها می‌شوند.

### مبانی دینی و معرفت‌شناختی در آموزش و پرورش ایران

ارتباط مستقیم آموزش و پرورش با فرهنگ عمومی ارزش‌های دینی و اخلاقی برای هرکس که دغدغه داشتن کشوری با ارزش‌های فرهنگی دینی و اخلاقی را در سر می‌پروراند، بسیار روشن است که این هدف در مرحله نخست یا در مهم‌ترین مرحله بدون اصلاح مدارس ناممکن است. امروزه بسیاری از صاحب‌نظران جامعه‌شناسان و روان‌کاوان از ضعف و کم‌رنگی ارزش‌های دینی و اخلاقی و نیز ارزش‌های فرهنگی در برخی از محیط‌های آموزشی و به‌ویژه در میان دانش‌آموزان نگران‌اند ضعف اهتمام به نماز یا نماز جماعت دعا و مناجات و سایر شعایر مذهبی و دینی، عدم رعایت پوشش مناسب از سوی، دختران کم‌توجهی به حفظ حریم محرم و نامحرم و حدود شرعی روابط دختر و پسر رواج پدیده، مدگرایی اقبال به برنامه‌های غیراخلاقی الگوپذیری از الگوهای غربی، رشد پدیده شوم اعتیاد و کشیدن سیگار در میان برخی از جوانان دانش‌آموز، ضعف انگیزش علم‌خواهی و ... از جمله نگرانی‌ها در این زمینه است. عموم این دست از آفت‌ها همان است که در متن جامعه به‌عنوان خطرهای جدی اجتماعی، موردتوجه قرار می‌گیرد و اگر قرار باشد شاهد جامعه‌ای سالم در عرصه فرهنگ عمومی باشیم، باید برای سلامت بیش‌ازپیش مدارس بیندیشیم.

با پیروزی انقلاب اسلامی ارائه تصویری از جامعه و نظامی بالنده و موفق به‌عنوان الگوی مناسب جوامع اسلامی به‌عنوان هدفی اساسی موردتوجه قرار گرفته و از آغاز تاکنون با دنبال شده است. در چند سال ایران ام‌القرای جهان اسلام صورت‌ها و تعبیر مختلف نظیر اخیر با تدوین برنامه چشم‌انداز بیست‌ساله، نظام اسلامی درصدد نیل به نخستین و برترین کشور در سطح منطقه است؛ بنابراین جمهوری اسلامی باید برای رسیدن به چنین هدف بلندی با سرعتی مطلوب در تمام عرصه‌های فرهنگی، سیاسی، اقتصادی علمی و نظامی به نقطه مطلوب برسد و از آنجا که هرکدام از این عرصه‌ها به‌نوعی با نهاد آموزش و پرورش گره‌خورده است بدون سامان‌دهی بهتر و مطلوب‌تر این نهاد رسیدن به چنین آرمانی قطعاً ناممکن است؛ زیرا رکن اساسی سند چشم‌انداز بر نیروی انسانی مطلوب مبتنی است و مهم‌ترین نهادی که در ساختن نیروی انسانی تأثیر مستقیم دارد، نهاد آموزش و پرورش است. (نصیری، ۱۳۸۸).

### ضرورت تغییر در آموزش و پرورش ایران

تغییر در سیاست‌های آموزشی و پرورشی نخستین بار موردتوجه میشل فوکو در اثر مهم وی با عنوان «مراقبت و تنبیه» موردنظر قرار گرفت. دیرینه‌شناسی فوکو از آموزش و پرورش وی را رهنمون به این امر نمود که گسترش دموکراسی، مرهون دموکراتیک شدن آموزش و پرورش است. وی با مثال‌های متعدد خویش، این مسئله را بررسی نمود؛ اما از آنجا که فوکو در اوایل آغاز دوره جهانی شدن، چشم از جهان فروبست، نتوانست

آنچه در تغییر سیاست‌های آموزش و پرورش به واسطه توسعه جهانی شدن در تمامی حوزه‌ها رخ می‌دهد را درک نماید. در دنیای کنونی دستیابی به فن‌آوری و بومی‌سازی آن از یک سو و سرمایه‌گذاری هدفمند در آموزش عمومی و فرهنگ‌سازی دو رکن اساسی توسعه پایدار محسوب می‌شوند. هزاره سوم پدیدآورنده مناسبات جدیدی است که همراهی با آن درگرو تربیت افرادی میسر می‌شود که توانمندی درک چارچوب‌های جدید و همسویی با آن را داشته باشند. امروزه عنصر مدیریت آموزشی از اهرم‌های توسعه جامعه بشری است، اشتراک دانش و مهارت توسعه کشورها خلق ارزش‌ها، افزایش کارایی، تفاهم بین‌المللی و تسهیل ارتباطات از مزایای جهانی شد. جهانی شدن درک متقابل و تفاهم سازگار به منظور ایجاد ارتباط منطقی و اثربخش است که به تعامل اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، آموزشی و زیست‌محیطی صرف‌نظر از نژاد، جنس، آیین و قومیت‌های گوناگون منتهی شود (نوذری، ۱۳۸۵).

به‌طور کلی در مورد جهانی شدن سه دیدگاه به شرح زیر وجود دارد:

پژوهشگرانی که جهانی شدن را مخاطره‌ای هولناک برای آینده جامعه بشری ارزیابی می‌کنند. این گروه نتیجه جهانی شدن را غربی کردن، یکسانی فرهنگی، از بین رفتن میزبانه‌های فرهنگی، فتح گسترده جوامع گوناگون به وسیله یک فرهنگ خاص می‌دانند؛ معتقدند جهانی شدن موجب نشر شکاف‌های اجتماعی می‌شود. فقر در کشورهای پیرامونی بیش‌ازپیش افزایش پیدا خواهد کرد و این فقر به بهای افزایش امکانات، فرصت‌ها و غنی‌تر شدن سلطه کشورهای مرکزی است. در واقع این افراد بحث جهانی شدن را در قالب رابطه مرکز پیرامون می‌بینند و این رابطه ظالم و مظلوم است. داراها در این فرآیند دارا تر و نداراها ندارا تر می‌شوند.

دیدگاه دوم نتیجه این روند را به مثابه یک مدینه فاضله تلقی می‌کند که در سایه آن هم‌گرایی، بهره‌مندی اقتصادی خلاصی از نظام‌های غیر دموکراتیک و جامعه مدنی بین‌المللی و دموکراسی جهانی ایجاد می‌شود.

دیدگاه سوم متعلق به متعلق به کسانی است که هم امکانات و هم آسیب‌های جهانی شدن را می‌بینند (جهانیان و محجوبی، ۱۳۹۰).

مقصودی معتقد است جهانی شدن دارای مزایای زیر است: سهیم شدن در دانش، مهارت‌ها و دارایی‌های فکری جهانی برای توسعه چندجانبه در سطوح مختلف؛ حمایت متقابل، مکمل و سودمند جهت ایجاد سینرژی در توسعه کشورها جوامع و افراد خلق ارزش‌ها و افزایش کارایی از طریق سهیم شدن جهانی و حمایت متقابل از نیازهای محلی و رشد، تفاهم بین‌المللی، همکاری، هماهنگی و پذیرش تنوع فرهنگی بین کشورها و مذاهب؛ تسهیل ارتباطات و تعاملات چندجانبه و تشویق مشارکت چندفرهنگی در سطوح مختلف بین کشورها (مقصودی، ۱۳۷۹)؛ اما چنگ معایب جهانی شدن را بدین شرح می‌داند: افزایش شکاف تکنولوژیکی و تقسیمات دیجیتال بین کشورهای پیشرفته و کشورهای کمتر توسعه‌یافته و ایجاد مانع در دسترسی به فرصت‌های مساوی جهت سهیم شدن منصفانه جهانی؛ ایجاد فرصت‌های محدودتر برای کشورهای کمتر توسعه‌یافته که مستعمره سیاسی و اقتصادی سایر کشورها هستند؛ بهره‌برداری منابع محلی و تخریب فرهنگ بومی کشورهای توسعه‌نیافته به نفع چند کشور پیشرفته؛ افزایش بی‌عدالتی و تضاد بین مناطق و فرهنگ‌ها؛ ایجاد فرهنگ‌های حاکم و تسلط ارزش‌های بعضی از مناطق پیشرفته و افزایش پیوندهای فرهنگی از مناطق پیشرفته به مناطق کمتر توسعه‌یافته (چنگ، ۲۰۰۴).

### جهانی شدن و سیاست‌های آموزش و پرورش

تغییر مهم‌ترین عامل مؤثر در زندگی هر یک از ماست اطلاعات فناوری و رقابت عواملی هستند که سبب بروز تغییرات می‌شوند کسی موفق است که بتواند سرعت خود را با نرخ تغییرات هماهنگ کند. قانون کلیدی و طلایی در تعیین سرنوشت بشر است. بر اساس این قانون تفکر علت و معلول قانون علت و عمل معلول آن ست پس هر پدیده علتی دارد و بنابراین موفقیت به‌هیچ‌وجه تصادفی نخواهد بود یک سؤال توهمانی که می‌اندیشی از این رو کلیدهای موفقیت با تمرین و تکرار قابل یادگیری است مهم آن است که افراد موفق چگونه می‌اندیشند؟ در جواب باید گفت تفکرات و صحبت‌های افراد موفق همیشه پیرامون آن چیزهایی است که می‌خواهند و اینکه چگونه به آن‌ها برسند. برخلاف این گروه آدم‌های شکست‌خورده این‌گونه می‌اندیشند که چه نمی‌خواهند و چه کسی مقصر است؟

آموزش و پرورش به دلیل زمینه‌سازی برای تربیت متخصصان و کاربران فن‌آوری در قرن ۲۱، از یک سو و نیز به‌عنوان یکی از متأثران اصلی از فن‌آوری اطلاعات در فرآیند تربیت فراگیر در این قرن، دارای اهمیت زیادی می‌باشند (دریوکر، ۱۳۸۳). متخصصان حوزه تعلیم و تربیت در قرن بیستم عقیده داشتند که معلومات بشر هر ۵ سال ۲ برابر می‌شود و اکنون در قرن بیست و یکم، معلومات انسان هر ۲ ماه، دو برابر می‌شود. البته این تحول و دگرگونی در بسیاری از کشورها خیلی پایین‌تر بوده به طوری که نسبت کودکانی که به مدرسه می‌روند در کشورهای فقیر خیلی پایین‌تر از کشورهای ایالات شمالی و غربی آمریکا و اروپای غربی است. اکنون در آستانه جهانی‌شدن آموزش و پرورش مسلم شده است که آموزش عمومی باید سرفصل برنامه‌های آموزش و پرورش جهانی باشد و این باور وجود دارد که درهای مدارس باید به روی تمامی افراد لازم‌التعلیم باز شود. براین اساس می‌توان اهداف زیر را برای آموزش و پرورش در نظر گرفت.

۱- آموزش توده‌ها به خاطر میهن‌دوستی

۲- دستیابی به توسعه اجتماعی

۳- آموزش افراد باسواد برای کارهای موردنیاز جامعه

برای دستیابی به اهداف یادشده باید آموزش‌های نوینی را جایگزین نظام‌های آموزشی دوره‌های گذشته کرد. توجه کلی به دستگاه‌های آموزش و پرورش کودکان در مقطع ابتدایی است. در یک‌صد سال گذشته دستگاه‌های آموزشی نتوانسته‌اند میان هدف‌ها و محتوای آموزشی با متن زندگی ارتباط برقرار کنند از این نظر کلاپارد معتقد است مدارس از زندگی بسیار دور است. محیطی است که به قدر کافی شرایط اجتماعی را که عضو جامعه باید در آن بسر برد، نمایان نمی‌سازد.

به‌علاوه از شواهد چنین برمی‌آید که انسان امروزی در حال ورود به دورانی است که در آن علم به‌صورت نهادی مسلط درآمد است و شرایط جدیدی پیش خواهد آمد که کاملاً غیرقابل‌پیش‌بینی است و تنها راه مقابله با آن پرورش و آماده‌سازی انسان‌ها برای درک و پذیرش تغییراتی است که پیش خواهد آمد به‌عبارت‌دیگر انسان امروزی در حال ورود به عصر فراصنعتی است، عصری که سمبل آن کامپیوتر است و در آن سه عنصر، زور پول و دانایی در حیات اقتصادی و سیاسی بشر نقش مهمی ایفا خواهند کرد اگر برای کشورهای جهان سوم راهی باقی است، این راه، تنها در تقویت بنیان‌های دانایی و برپایی ساختارهایی است که در جهت تربیت هرچه بیشتر و بهتر فرزندان این جوامع بکوشد و آن‌ها را آماده دنیای پر از تغییر و تحول امروز و آینده نماید. بدون شک، تغییراتی بسیار و همه‌جانبه در آموزش و پرورش کشورهای جهان سوم لازم است تا شرایط موردنظر فراهم آید.

برای فراهم ساختن شرایط آموزش برای همه، نظام‌های آموزشی به‌تنهایی به عرضه آموزش و کارآموزی‌های متناسب با دگرگونی‌های اخیر در قرن حاضر قادر نخواهند بود مگر اینکه نظام‌های آموزشی خود را با تغییرات درون‌سازمانی و برون‌سازمانی تغییر شکل وظایف، عملیات، ساختار و اجرای ترکیبشان وفق دهند و انعطاف‌پذیری خود را به‌طور مستمر حفظ کنند. از این‌رو آموزش و پرورش وظیفه دارد، دائماً تحولات محیطی را بررسی کرده و هرگونه تغییرات و تحولات قابل‌پیش‌بینی را در تصمیم‌گیری‌های خود برای وصول به نقطه تعادل دخالت دهد. هم‌زمان با ورود به قرن بیست و یکم، نیاز شدیدی به رهبران آموزشی شایسته احساس می‌شود که با هوشیاری و دانش کافی بتوانند شرایط حاکم برجهان را از لحاظ سیاسی و اقتصادی درک کرده، با تشریک‌مساعی با مردم رهبری عاقلانه و مدیریت عالمانه شکاف‌های موجود را پرکرده و از آموزش و پرورش به‌مثابه فرایندی تأثیرگذار در گفت‌وگوی فرهنگ‌ها و ارتباط آن‌ها با رشته‌های علمی، استفاده کنند (جهانیان محجوبی، ۱۳۹۰).

### نقش اسلام در آموزش و پرورش

با نظر به تأثیر نظام آموزش و پرورش ایران پیش از انقلاب از فرهنگ غربی به‌ویژه از مدل‌های فرانسوی و آمریکایی طبیعی است که انگیزه تحول‌خواهی در نظام آموزشی در اولویت اصلی انقلاب اسلامی قرار گیرد. این امر به‌وضوح و تکرار در سخنان رهبران انقلاب اسلامی از شروع مبارزه‌ها تا اکنون به چشم می‌خورد (درونه، ۱۳۸۹). بدین ترتیب، وجه قرار گرفتن نظام آموزش و پرورش ایران در لبه تحول به‌طور مستقیم به انقلاب اسلامی گره‌خورده است. هرچند تغییر دفعی و به‌اصطلاح انقلابی حاکمیت و ساختار سیاسی به‌سرعت در نظام آموزشی محقق نشد و

چنین توقعی نیز نارواست اما انگیزه‌های تحول در نظام آموزشی همواره پس از انقلاب وجود داشته است بنابراین اثرگذاری پدیده انقلاب اسلامی در دو سطح بر نظام آموزش و پرورش قابل بررسی است. نخست، سطحی ظاهری که محدود به تغییر برنامه درسی و مسئولان کلان و غیره شد و دوم، سطحی عمیق‌تر و غیرمستقیم که به‌طور مثال با بسترسازی برای رشد و توسعه جریان‌های معرفتی، جریان‌های مذهبی، مشارکت عمومی، مردم‌کادرسازی تغییر ساختار موجود و بسیاری عوامل دیگر می‌توانست بر نظام آموزش و پرورش اثرگذار باشد. علاوه بر آن، ماهیت تحولی انقلاب‌ها با تحول نظام آموزشی هم‌نشینی قابل‌تأملی دارد. نکته مذکور ضرورت تحلیل ظرفیت‌های چنین امر بااهمیت را برای تحول در نظام آموزشی به‌عنوان فرصتی برای تحقق این هدف روشن می‌کند. انقلاب اسلامی ایران هم از حیث ایدئولوژی، حاکم و هم از حیث روش و ساختار تحقق، از هیچ‌یک از انقلاب‌های پیش از خود پیروی نمی‌کند، لذا یک نقطه عطف تاریخی در تحولات سیاسی اجتماعی و فرهنگی ایران و جهان به شمار می‌رود مسئله حاکمیت دین در عرصه سیاسی که در قرن بیستم به رویای غیرواقعی مهم‌اند با ظهور انقلاب اسلامی به یک‌باره تحولی مهم در نگاه بشر به دین ایجاد نموده است (کچویان، ۱۳۹۰).

تغییر حاکمیت و ساختار سیاسی تنها یکی از جلوه‌های انقلاب اسلامی است. فهم تحولات فرهنگی و اجتماعی اثرپذیر و برخاسته از انقلاب اسلامی نیازمند تأملی ژرف‌تر می‌باشد؛ اما متأسفانه ظرفیت‌های بالقوه و اثرات بالفعل انقلاب اسلامی در نظام آموزش و پرورش آن‌گونه که شایسته است تاکنون مورد مطالعه قرار نگرفته است.

کاردان در کتاب سیر آرای تربیتی در غرب بخشی را به آثار انقلاب ۱۷۸۹ فرانسه در اندیشه‌های تربیتی چنین می‌نویسد که: انقلاب ۱۷۸۹ فرانسه علاوه بر تغییر نظام سیاسی در کلیه شئون اجتماعی دوره خود از جمله نظام آموزش و پرورش و اندیشه‌های تربیتی بسیار مؤثر بوده است. به نظر کاردان با پیروزی انقلاب فرانسه نخستین بار مسئولیت سازمان‌دهی تأمین هزینه‌های آموزش و پرورش و نظارت بر آن به عهده دولت گذاشته می‌شود. او درباره آثار انقلاب فرانسه بر نظام آموزش و پرورش به مواردی چون مطالبه عدالت، آموزشی رایگان و عمومی، توجه به آموزش کودکان آزادی تعلیم و تربیت بی‌طرفی سیاسی و عقیدتی مدرسه‌ایجاد فرصت تحصیلی برای نخبگان اشاره می‌کند (کاردان، ۱۳۸۱). آموزش و پرورش جدید غرب در یک تأخیر زمانی با شباهت معناداری در ایران تکوین می‌یابد. هرچند اولین اقدام‌های دولتی در عرصه آموزش رسمی در ایران را باید در اقدام خواجه نظام الملک در تأسیس نظامیه‌ها و حتی قبل از آن تأسیس جندی‌شاپور جست‌وجو کرد، اما با تأسیس دارالفنون در ۱۲۶۸ قمری نظام آموزش و پرورش جدید در ایران پی‌ریزی می‌شود و برای نخستین بار دولت مرکزی اقدام به تأسیس مدرسه‌ای در سطح متوسطه و عالی می‌کند در زمان مشروطیت تحصیل اجباری می‌شود و دولت آموزش و پرورش را در حوزه وظایف خود می‌پذیرد (آقازاده، ۱۳۸۳). منشری (۱۹۹۲) با مطالعه نظام آموزشی ایران در کتاب آموزش و ساختن ایران مدرن " تلاش می‌کند تا نقش ایدئولوژی و سیاست در تحولات نظام آموزشی ایران را نشان دهد و فرآیند توسعه در ایران را به شدت متأثر از تحولات مدرنیته غربی می‌داند و در آسیب‌شناسی این روند اذعان می‌دارد که اغلب اندیشمندان جهان سوم با نادیده گرفتن این واقعیت که جامعه فرهنگ و آموزش بازتاب یکدیگر هستند و هر جامعه‌ای نیازمند نظام آموزشی خاص خود است به نحو ساده‌لوحانه‌ای بر این باور بوده‌اند که می‌توانند روش‌ها و نهادهای آموزشی اجباری و سکولار غربی را به کشورهای خودشان انتقال دهند. به اعتقاد او نارضایتی از ماهیت غربی نظام آموزشی یکی از عوامل وقوع انقلاب اسلامی است. این نارضایتی دو عامل را شامل می‌شود الف) کاستی‌ها و ناتوانی‌های نظام آموزشی مانند پایین بودن سطح آموزش، عدم تناسب بین نیروی انسانی ماهر مورد نیاز جامعه و برنامه‌های آموزشی وابستگی به نیروهای خارجی به‌خصوص در آموزش عالی و نابرابری در فرصت‌های آموزشی بین گروه‌های مختلف اجتماعی ب) فلسفه و ایدئولوژی نظام آموزشی است که از نظر آیت‌الله خمینی و انقلابیون، عامل غرب‌زدگی و دور ساختن نسل جوان از ارزش‌های سنتی و دینی بود. (فاضلی، ۱۳۹۰).

در حقیقت اکنون که گرفتاری بسیاری از کشورهای توسعه‌نیافته در تمام شئون، از جمله آموزش و پرورش، این است که در بهترین صورت آینده خود را در یک جامعه مصرفی می‌بینند و آرزویشان رسیدن به وضع موجود کشورهای غربی است برای جامعه‌ای چون ایران که انقلاب اسلامی را در اوج تقابل با روند غربی شدن تجربه کرده است و از سوی دیگر گریزی از این جبر تاریخی ندارد، تعیین نسبت با آن از مهم‌ترین



چالش‌هاست این تصور که آدمی صرف‌نظر از بستگی‌ها و تعلقاتش می‌تواند، هر چیزی و هر کاری را یاد بگیرد و صلاح کار خود و راه درست را بازشناسد و عالم و محقق و هنرمند، شود و سودای بیهوده‌ای است که با غفلت از فرهنگ و انکار آن تناسب دارد (داوری اردکانی، ۱۳۹۰) لذا آموزش و پرورش پسا انقلاب اسلامی زمانی می‌تواند ادعای موفقیت کند که نسبتی آزاد هم با عصر تجدد و هم با عهد دینی پیدا کند.

### نتیجه‌گیری

لایب نیتس به‌رغم فلسفه فردگرایانه‌ای که دارد در حوزه مسائل اجتماعی نیز ایده‌های درخور توجهی مطرح کرده و به مسائل و موضوعات مختلفی، هرچند به‌صورت اجمالی ورود کرده است مواردی همچون اتخاذ دیدگاه پدیدارشناسانه نسبت به جهان و پدیده‌های اجتماعی، تأیید مدل مشروطه برای حکمرانی تبیین مدل‌های مختلف جرم‌شناسی طرح دیدگاه اخلاقی تحت عنوان نوع‌دوستی و نقش آن در ایجاد همبستگی اجتماعی، طرح مباحثی در خصوص عدالت اجتماعی قوانین موردنیاز جامعه از مهم‌ترین موضوعات و مباحث طرح‌شده توسط لایب نیتس در این بخش شمرده می‌شوند.

غالب نظریه‌های اجتماعی لایب نیتس بر مبانی معرفتی و غیرمعرفتی او ابتناء کامل دارد و از این بابت می‌تواند در آموزش و پرورش ایران به کار بیاید. موارد ناهم‌سو نیز اولاً حداقلی است و ثانیاً غیرمنتظره و نقض قاعده شمرده نمی‌شود. مضاف بر اینکه بسیاری از اندیشه‌های اجتماعی لایب نیتس بدون آشنایی با مبانی فلسفی آن‌ها امکان‌پذیر نم باشد.

در بخش نهایی پژوهش نیز سعی شد تا در راستای تحقق و تأمین نقد ضعف‌ها و کاستی‌های موجود در نظریه‌های اجتماعی و معرفتی لایب نیتس و مبانی فلسفی آن از منظر جانب حکمت اسلام در آموزش و پرورش ایرانی هرچند به‌اجمال عمل شود؛ که می‌توان گفت که بسیاری از اندیشه‌های اجتماعی لایب و معرفتی لایب نیتس، در کل یا اجمالاً مورد مناقشه قرار گرفت. همچنین برخی از مبانی و مسائل فلسفی موجود در منظومه فکری او به دلیل برخی ابهامات موجود مورد نقد و خرده‌گیری قرار گرفت. در پایان و به تبع نقد دیدگاه‌های لایب نیتس، دیدگاه‌های اندیشمندانی نیز که با تکیه بر مبانی فلسفی وی به طرح اندیشه‌های فلسفی و اجتماعی پرداخته بودند مورد ملاحظه انتقادی قرار گرفت. از آنجاکه جامعه ایرانیک جامعه دینی است و نظام حکومتی نیز یک نظام اسلامی است پس تبیین اصول فلسفه آموزش و پرورش آن بر اساس دستورات اسلامی دور از انتظار نیست. رسیدن به یک جامعه مطلوب اسلامی خواسته اکثریت جامعه می‌باشد و این تنها در پرتو ایجاد یک آموزش و پرورش توانا و راهبردهای دقیق امکان‌پذیر می‌باشد و استفاده از آرای فیلسوفان مطرحی همچون لایب نیتس که نظرات دینی و معرفتی نزدیکی به ایران دارند، می‌تواند کارگشا باشد.

### منابع

- برآبادی، خدیجه. (۱۳۸۰). ضرورت و امکان از دیدگاه لایب نیتس و ملاصدرا، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته فلسفه، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- برین، هیمن. (۱۳۹۶). نوشته‌های سیاسی لایب نیتس، ترجمه محمد مهدی اردبیلی، تهران: نشر روزبهان.
- جالی، نیکولاس. (۱۳۹۱). لایب نیتس، ترجمه سیدمسعود حسینی، تهران: نشر ققنوس.
- جهانیان، رمضان و محجوبی، ستاره. (۱۳۹۰). سیاست‌های آموزش و پرورش در عصر جهانی‌شدن، فصلنامه تجسس علوم سیاسی، ۱۶، ۱۹۸-۲۰۳.
- داوری اردکانی، رضا. (۱۳۹۰). تعلیم و تربیت در ایران، تهران: نشر سخن.
- درونه، جعفر. (۱۳۸۹). منشور تحول بنیادین آموزش و پرورش از نگاه مقام معظم رهبری، تهران: انتشارات منادی تربیت.
- رضایی، مهین. (۱۳۸۰). تتودیسسه و عدل الهی، تهران: نشر سپهروردی.
- صانعی درّه بیدی، منوچهر. (۱۳۸۳). فلسفه لایب نیتس، تهران: نشر ققنوس.
- طاهری، امیدرضا. (۱۳۹۶). بررسی تطبیقی مسأله ذهن در اندیشه دکارت ملاصدرا و لایب نیتس و برخی از رویکردهای رایج در علوم شناختی، دوفصلنامه علمی حکمت صدرایی، ۱۳۷-۱۲۵، (۲)، ۵.
- کاردان، علی‌محمد. (۱۳۸۱). سیر آراء تربیتی در غرب، تهران: نشر سمت.
- کجویان، حسین. (۱۳۹۰). انقلاب اسلامی ایران و انفتاح تاریخ ایران، تهران: نشر سوره‌مهر.
- لایب نیتس، گتفرید ویلهلم. (۱۳۸۱). گفتار در مابعدالطبیعه، ترجمه ابراهیم دادجو، تهران: انتشارات حکمت.

- لئا، رابرت. (۱۳۸۴). فلسفه لایب نیتس، ترجمه فاطمه مینایی، تهران: انتشارات هرمس.
- مجتهدی، کریم. (۱۳۸۸). فلسفه در آلمان، تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- مجتهدی، کریم. (۱۳۹۰). لایب نیتس و مفسران فلسفه او، تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- مقصودی، مجتبی. (۱۳۷۹). جهانی‌شدن یکپارچه‌سازی و یکسان‌سازی، روزنامه آفتاب یزد، ۱۲، ۶.
- نصیری، علی. (۱۳۸۸). آموزش و پرورش: بازکاوی چالش‌ها و راه حل‌ها، کتاب نقد بهار، ۴۲، ۳۳-۷۸.
- نوذری، حسینعلی. (۱۳۸۵). صورت‌بندی مدرنیته و پست‌مدرنیته، تهران: انتشارات نقش جهان.
- Cheng, Y.C. (2014). A CMI-triplication Paradigm Education in new Millennium, The Intonation Journal of Education Management, Vol. 1, No. E, YE, P. YE. University Press.
- Schwandt, T. A. (2000). Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry, In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (pp. 144-11), Thousand Oaks, CA: Sage
- Walliman, S. R. (2006) Social Research Methods, Sage Publications Ltd.