

برنامه درسی و برنامه درسی آموزش عالی همانند سایر رشته‌های علمی دارای فلسفه‌ای است. به صورت مختلفی می‌توان فلسفه برنامه درسی آموزش عالی را مورد بررسی قرار داد. مثلاً می‌توان به سؤالات متافیزیکی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی رو کرد و پرسید که پاسخ‌های ارائه شده به پرسش ماهیت واقعیت، چگونه و چه بخشی از برنامه درسی آموزش عالی را متأثر می‌سازد و اینکه واقعیت عینی است، ذهنی است یا عینی ذهنی است، چگونه موضوعات درسی و رشته‌های علمی در آموزش عالی را شکل می‌بخشد؟ برای نمونه گفته می‌شود که دو گانه دانستن واقعیت، موجب شده است که بخشی از آموزش عالی نظری و محض تلقی شود و بخش دیگر آن عملی و کاربردی. سؤالات دیگری نظیر پرسش از بنیادها، اهداف، ماهیت روش‌ها و ماهیت استادی و شاگردی... نیز قابل طرح است و گاه ممکن است کندوکاو در پاسخ‌هایی باشد که فلاسفه در طول تاریخ فلسفه در مورد ماهیت برنامه درسی آموزش عالی پرسیده‌اند و اینها مکتوب شده و در قالب یک شاخه دانش درآمده‌اند. این مقاله که در دو بخش تنظیم شده، قصد دارد با روش دیالکتیک با خود و مفهوم‌یابی از تجارب، برای بخش اول و روش مطالعه اسناد و مدارک برای بخش دوم، فلسفه برنامه‌های درسی آموزش عالی را مورد بررسی قرار دهد.

■ واژگان کلیدی:

فلسفه برنامه درسی، فلسفه آموزش عالی، فلسفه‌ورزی در آموزش عالی، فلسفه برنامه درسی آموزش عالی، ایده دانشگاه.

فلسفه برنامه درسی آموزش عالی

پیشنهاد چهارچوبی برای فلسفه‌ورزی

یحیی قانیدی

دانشیار دانشگاه خوارزمی
yahyaghaedy@yahoo.com

بیان مسئله

فلسفه برنامه درسی آموزش عالی، بنیاد برنامه‌های درسی در دانشگاه‌هاست. چنین فلسفه‌ای باید از زمینه فرهنگی و تاریخی که آموزش عالی در آن رشد می‌کند، نشئت گرفته باشد. این فلسفه تمام عناصر برنامه درسی از قبیل اهداف، محتوا، روش‌ها، دانشجویان، اساتید، سازمان‌های علمی و دانشجویی، پژوهش‌های علمی و نحوه پاسخگویی به نیازهای اجتماعی را متأثر می‌سازد. فلسفه برنامه درسی آموزش عالی خود از فلسفه آموزش عالی نشئت می‌گیرد، در حالی که هر دو تا حدودی تازه و نوظهور هستند و مباحث مختلفی درباره چند و چون آنها وجود دارد. «در مورد آموزش عالی دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد. تفاوت این دیدگاه‌ها ناشی از تفاوت آنها به پاسخ‌هایی است که به مجموعه‌ای از سؤالات می‌دهند». (فرمان^۱، ۲۰۰۳: ۶۷۶) زیرا سؤالات فلسفی درباره آموزش عالی و برنامه درسی آموزش عالی تا حدود زیادی مشابه و مداوم‌اند. بروباخر^۲ معتقد است که «مدیران دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها باید چشم‌اندازی فلسفی در تصمیم‌گیری‌هایشان درباره موضوعات بنیادی تحصیلی داشته باشند». (بروباخر^۳، ۱۹۸۲: ۱۶۸)

به‌زعم وایت^۴ (۱۹۹۷) گرچه سؤال اساسی فلسفه باید این باشد که چگونه می‌تواند نوری بر اهداف آموزش عالی بتاباند، اما آموزش عالی برخلاف آموزش مدرسه‌ای کمتر زمینه برای چنین کاری فراهم کرده است و یا کمتر تمایلی به چنین کاری داشته است. با این حال در سال‌های اخیر با اینکه رشته فرعی شناخته‌شده‌ای^۵ تحت عنوان فلسفه آموزش عالی وجود ندارد، اما جریانی پیوسته از نوشته‌ها که دارای جهت‌گیری فلسفی‌اند، در این زمینه پدیدار شده است. (نقل از بارنت^۶، ۲۰۰۴: ۶۸) برخی از نوشته‌ها نیز ذیل موضوع ایده دانشگاه پدیدار شده‌اند^۷ و برخی دیگر به‌ویژه با اشاره مستقیم به این ایده یا عنوان فلسفه آموزش عالی به فلسفه‌ورزی درباره آموزش عالی پرداخته‌اند.

در دوران باستان می‌توان ریشه دانشگاه و ارائه برخی دیدگاه‌ها درباره دانشگاه را به افلاطون به‌دلیل برپایی آکادمی و به ارسطو به‌دلیل راه‌اندازی لوکمی نسبت داد. در دوره

1. Fuhrmann
2. Brubacher
3. Brubacher
4. White
5. Recognized Sub-Discipline
6. Barnett
7. The Idea of the University

مدرن اولین نوشته‌های فیلسوفان از کانت^۱ تعارض‌های دانشگاه^۲ (۱۷۹۸) و سنت فکری آلمانی درباره دانشگاه آغاز می‌شود. نیومن^۳ (۱۹۹۹)، هومبولت^۴ (۱۹۷۹)؛ به نقل از: ویک، (۲۰۰۶)^۵، فیخته^۶ (۱۹۸۷)، یاسپرس^۷ (۱۹۵۹) و هابرماس^۸ (۱۹۷۸)؛ به نقل از: دلانتی، (۲۰۰۱ و هابرماس، ۱۹۷۱) نوشته‌هایی در این باره دارند. یاسپرس در کتاب خود تحت عنوان «درباره ایده دانشگاه»^۹ (۱۹۵۹: ۷۵) به ایده دانشگاه هومبولتی^{۱۰} اشاره می‌کند و بر این باور است که دانشگاه باید منبعی برای روشن فکری و تفکر فراهم آورد به همان گونه که گادامر در «حقیقت و روش» به آن اشاره می‌کند. از سوی دیگر هابرماس در نوشته‌هایی نظیر «دانشگاه در یک دموکراسی: دموکراتیک کردن دانشگاه» و «ایده دانشگاه: فرایند یادگیری» (۱۹۶۷)؛ به نقل از: ویک، (۲۰۰۶) بیشتر در کنار سنت کانتی درباره دانشگاه می‌ایستد: دانشگاه باید مکانی برای نقادی^{۱۱} باشد. (نقل از دلانتی^{۱۲}، (۲۰۰۱: ۶۴) باتی^{۱۳} (۱۹۸۷: ۴۳) در کتاب خود تحت عنوان «تاریخ‌های دانشگاه: کانت و هومبولت»، وضعیت دانشگاه‌های آلمانی را حسب تحولات تاریخی و فلسفی مورد بررسی قرار می‌دهد. کوپک^{۱۴} (۲۰۰۶: ۵) یکی از پرنویس‌ترین افراد در حوزه آموزش عالی با پیگیری نگرشی فلسفی در مقاله خود تحت عنوان «بازنگری سنت کلاسیک آلمانی درباره دانشگاه»، برخی مباحث جدی در حوزه آموزش عالی، مانند ملی‌سازی دانشگاه‌های اروپایی: خدمت به ملت، یادگیری حقیقت در مقابل مسئولیت‌های عمومی دانشگاه‌های مدرن، ایده بنیادی دانشگاه در مقابل مجادله‌های یاسپرس، هابرماس و... را به بحث می‌گذارد. عنوان ایده دانشگاه، انگیزه‌ای برای نوشتن تحت همین عنوان برای بسیاری از کسانی بوده است

1. Kant
2. The Conflict of the Faculties
3. Newman
4. Humboldt
5. براساس ایده‌های او سنت دانشگاه‌های هومبولتی در ادبیات آموزش عالی به‌ویژه در سنت آلمانی پدیدار شد و یاسپرس در کتاب خود تحت عنوان «درباره ایده دانشگاه» به آن اشاره می‌کند.
6. Fichte
7. Jaspers
8. Habermas
9. On the Idea of the University
10. Humboldtian Notion of the University
11. A Site of Critique
12. Delanty
13. Bahti
14. Kwiek

که مایل بوده‌اند درباره دانشگاه بیندیشند. اوکشات^۱ (۱۹۸۹: ۵) نیز یادگیری لیبرال را به‌عنوان ایده اساسی دانشگاه پیگیری کرده است.

با وجود آنچه که به‌طور کلی درباره فلسفه دانشگاه گفته شده است، متفکرانی نیز وجود دارند که به مباحثی پرداخته‌اند که بیشتر به فلسفه برنامه درسی آموزش عالی نزدیک است. گودلد^۲ (۱۹۹۵) ضمن اشاره به چهار عنصر اساسی برای آموزش عالی شامل برنامه درسی، روش‌های تدریس، تحقیق و سازمان‌های دانشکده‌ها، مدعی است باید به‌سمت یک فلسفه آموزش عالی حرکت کرد که بتواند ناپایداری‌ها در تحقیقات و پاسخ‌گویی به نیازهای اجتماعی را سر و سامان دهد. وی شانزده سنت فلسفی^۳ در ارتباط با فلسفه آموزش عالی را توضیح می‌دهد.^۴

به‌زعم ونکیائوهانگ^۵ (۲۰۱۰) آموزش عالی باید معطوف به توسعه اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی باشد. به‌ویژه توسعه اجتماعی - اقتصادی نقشی تعیین‌کننده در توسعه آموزش عالی ایفا می‌کند. یعنی می‌توان گفت گه آموزش عالی باید به‌دنبال تغییراتی که در اقتصاد رخ می‌دهد، تغییر کند. فلسفه آموزش عالی در عصر اقتصاد دانش‌بنیان^۶ باید فلسفه‌ای انسان‌گرایانه باشد. وجود و توسعه آموزش عالی نه تنها باید بر دانش استوار باشد بلکه باید بر مردم نیز استوار باشد و هدف آن باید زندگی انسان باشد.

پاسخ به پرسش‌های اساسی در مورد آموزش عالی علاوه بر اینکه باعث می‌شود دیدگاه‌های مختلفی در مورد شیوه‌های نگرستن و عمل در آموزش عالی پدیدار شود، برنامه‌های درسی آموزش عالی را نیز متأثر می‌کند. برخی از این دیدگاه‌ها و رویکردها عبارت‌اند از: ۱. آزادمنشانه؛ ۲. پژوهشی؛ ۳. حرفه‌ای؛ ۴. انسان‌گرایانه؛ ۵. افراطی (مدرسه‌زدایی)؛ ۶. تعهد اجتماعی و ۷. چندمنظوره. (فرمان، ۲۰۰۳: ۶۸۳-۶۷۶) رویکرد آزادمنشانه در پی آن است که از طریق عقل، عادات ذهنی در دانشجویان پدید آورد به‌نحوی که جستجوگر دائمی حقیقت باشند. فرایندهای تفکر و استدلال مهم‌تر

1. Oakeshott

2. Goodlad

3. Heresy

4. Determinism, Academicism, Utilitarianism, Survivalism, Pedagogicism, Abstractionism, Occupationalism, Mechanism, Sponsorism, Libertarianism, Departmentalism, Opportunism, Collegialism, Monasticism, Homogenism, Individualism

5. Wen Xiao-Hong

6. Knowledge-Based Economy

از محتوای آموزشی است. نیومن، دیویی^۱، وایتهد^۲ و هاجینز^۳، از مدافعان این رویکرد هستند. برنامه درسی فعلی بسیاری از دانشگاه‌ها در دوره‌های کارشناسی بر این اساس استوارند. رویکرد پژوهشی بر حرکت دادن دانشجویان به سمت رشد و خلق دانش جدید استوار است. وبلن^۴ و فلکسنر^۵ را می‌توان از مدافعان از این رویکرد دانست. این رویکرد بر انتقاد شدید از برنامه درسی دانشگاه‌هایی استوار است که راه دانش‌اندوزی دبیرستان را پیگیری می‌کنند. چنین انتقادات و تمایلاتی باعث شده است که رسیدن به درجه‌ای از توانمندی‌های پژوهشی از اهداف جدی هر دانشگاهی باشد. رویکرد حرفه‌ای منطری فایده‌گرایانه به آموزش عالی دارد و بر این باور است که باید مهارت‌ها و آمادگی‌های لازم برای اشتغال را در دانشجویان رشد داد. گرچه این رویکرد مدافعان جدی شناخته‌شده‌ای ندارد، اما روندهای دموکراتیک و گرایش‌های ضد نخبه‌گرایی آموزش عالی و نیز خود دانشجویان و خانواده‌هایشان از آموزش عالی انتظار دارند که آموزش عالی بیشتر معطوف به شغل باشد. رویکرد انسان‌گرایانه در پی آن است تا زمینه رشد همه‌جانبه دانشجویان در ابعاد فیزیکی، روان‌شناختی، ذهنی و اخلاقی فراهم شود. مدافعان این رویکرد بیشتر تحت تأثیر تحقیقات پیائزه، اریکسون و کولبرگ هستند. رویکرد مدرسه‌زادایی معتقد است تمام نهادهای آموزشی از جمله آموزش عالی، چنان نامناسب جهت داده شده‌اند که باید برچیده شوند و بر مبنای این اعتقاد که انسان‌ها ذاتاً خودگردان‌اند و هر گونه اقتداری به آنان صدمه می‌زند، بازسازی شوند. گودمن^۶، راجرز^۷، ایلچ^۸ و فریره^۹ را می‌توان از مدافعان این رویکرد دانست. رویکرد تعهد اجتماعی متوجه این نکته است که دانشگاه باید مسئولیت‌های خود را در قبال جامعه انجام دهد و چندان در پی پاسخگویی به نیازهای فردی نیست. مدافعان این دیدگاه بیشتر نهادهای اجتماعی و خانواده‌های دانشجویان هستند. دانشگاه‌های چندمنظوره می‌کوشند تا تمامی نیازها و انتظارات را تحقق بخشند.

کر^{۱۰} (۱۹۶۳) چنین عنوانی را وضع کرد. (فرمان، ۲۰۰۳: ۶۸۳-۶۷۶)

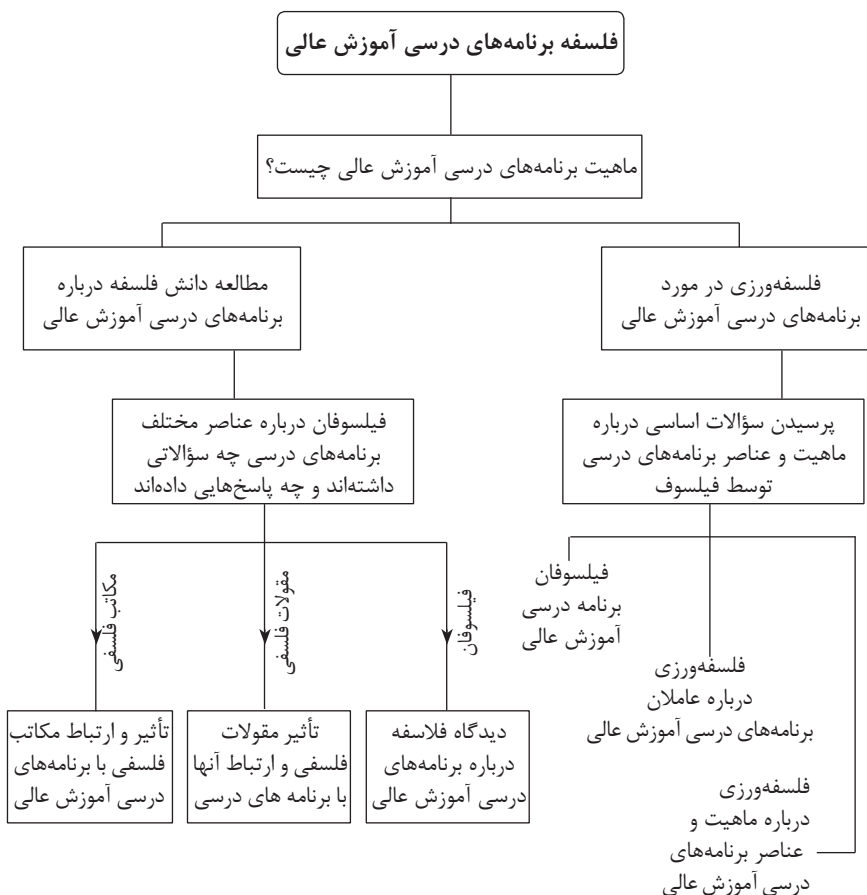
1. Dewey
2. Whitehead
3. Hutchins
4. Veblen
5. Flexner
6. Godman
7. Rogers
8. Illich
9. Freire
10. Kerr

براساس آنچه که به‌طور مختصر مرور شد، به دو گونه می‌توان به فلسفه برنامه درسی آموزش عالی پرداخت. (قائدی، ۲۰۰۴ و ۲۰۰۵)

۱. دانش‌های موجود فلسفی درباره عناصر برنامه درسی را که بیشتر توسط فلاسفه مورد بررسی قرار گرفته است، مطالعه کنیم که خود به سه طریق امکان‌پذیر است: اول دیدگاه هر فیلسوف را به‌طور جداگانه مورد بررسی قرار داد. دوم مقولات اساسی فلسفه نظیر متافیزیک، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی را براساس آنچه که فیلسوفان گفته‌اند و ارتباطشان را با برنامه‌های درسی آموزش عالی مطالعه نمود. سوم بررسی ارتباط و تأثیر مکاتب فلسفی با برنامه‌های درسی آموزش عالی است. در این مقاله به دو طریق آخر به‌طور مختصر پرداخته شده است. ۲. فلسفه‌ورزی درباره برنامه‌های درسی آموزش عالی است که به سه طریق ممکن است: اول پرسیدن سؤالات اساسی درباره کارگزاران برنامه‌های درسی آموزش عالی نظیر استادان، دانشجویان، مدیران و سیاست‌گذاران است. دوم پرسیدن سؤالات اساسی درباره ماهیت عناصر برنامه‌های درسی آموزش عالی نظیر اهداف، روش‌ها، محتوا و... سوم پرداختن تخصصی ویژه به موارد فوق در قالب فیلسوف برنامه درسی آموزش عالی. در دو مورد اول براساس این رویکرد خود کارگزاران نیز باید اقدام به پرسیدن سؤالات اساسی کنند و در حالت سوم در این مقاله در مورد استاد به‌عنوان کارگزار اصلی برنامه‌های درسی آموزش عالی و اهداف به برنامه‌های درسی آموزش عالی پرداخته شده است. افراد ویژه تحت عنوان فیلسوف این فعالیت را انجام می‌دهند. ساختار مفهومی موارد فوق در قالب نمودار ۱ آورده شده است.

روش بررسی

این مقاله با استفاده از روش دیالکتیک با خود و مرور مطالعات انجام‌شده در زمینه فلسفه آموزش عالی در قالب پژوهش، کتاب و مقاله به پرسش‌های مطرح‌شده پاسخ داده است. در دیالکتیک با خود ابتدا سؤالی اساسی در ارتباط با موضوع طرح می‌شود، سپس پاسخی بدان داده می‌شود. پس از آن تلاش می‌شود آن پاسخ مورد تردید قرار گیرد و از دل آن سؤالی دیگر بیرون کشیده شود و این فرآیند تا زمان کفایت ادامه پیدا می‌کند. در روش مطالعه آثار و اسناد تاحدودی از تحلیل محتوای کیفی بهره گرفته شده است. در اینجا پژوهشگر مطالعات را تا سرحد گردآوری شواهد و دلایل کافی برای ادعاهایش پیگیری کرده است.



نمودار ۱: چهارچوب مفهومی فلسفه برنامه درسی آموزش عالی

نتایج

۱.۱. فلسفه آموزش عالی، مقولات فلسفی و برنامه درسی

فلسفه در مفهومی بسیار کلی شامل تلاش انسان در جهت اندیشه نظری، تأملی و نظام‌دار درباره جهان و رابطه انسان با آن است. متافیزیک یعنی مطالعه ماهیت واقعیت غایی شامل نظریه‌پردازی درباره وجود است. باورهای ما درباره ماهیت واقعیت، تعیین‌کننده چگونگی درک ما از روابطمان با جهان و جامعه انسانی است. متافیزیک از طرق مختلفی به نظریه‌پردازی و عمل آموزش عالی مربوط می‌شود.

موضوعات، تجارب و مهارت‌هایی که در برنامه درسی گنجانده می‌شوند، نماینده مفهوم واقعیت از دیدگاه جامعه‌ای است (یا باید باشد) که نظام آموزش عالی را برپا می‌دارد. بخشی از تلاش برنامه‌ریزان درسی و سیاست‌گذاران آموزش عالی معطوف به متون درسی برای توصیف جنبه‌های خاصی از واقعیت برای دانشجویان است. مثلاً گنجانیدن برخی دروس عمومی و دروس مذهبی برخی از ابعاد واقعیت را برای دانشجویان تشریح می‌کند. معرفت‌شناسی^۱ یا نظریه دانش و شناخت برای مدرسان اهمیت حیاتی دارد. معرفت‌شناسی که به بنیادهای معرفت می‌پردازد، سؤال‌های مهمی را مطرح می‌کند و با روش‌های تدریس و یادگیری در آموزش عالی رابطه نزدیکی دارد. (گوتک^۲، ۲۰۰۲: ۸) اینکه دانشگاه چه چیزی را باید یاد دهد و چه روشی را باید پیگیری کند، در مقوله معرفت‌شناسی می‌گنجد. چنانکه کانت (۱۷۹۸) و هابرماس (۱۹۷۱) بر سنت نقادی و یاسپرس (۱۹۵۹) بر سنت روشنفکری تأکید می‌کنند.

ارزش‌شناسی^۳ به بحث درباره نظریه ارزشی می‌پردازد و درصدد است تا آنچه را که اخلاقاً خیر و صحیح است توصیف نماید. اخلاق^۴ و زیبایی‌شناسی^۵ بخش‌های ارزش‌شناسی را تشکیل می‌دهند. مدرسان همواره به تشکیل ارزش‌ها در نسل جوان و ترغیب اعمال پسندیده در دانشجویان علاقه‌مند بوده‌اند. بدون تردید پسران و دختران دانشجوی عصر جدید، در دنیایی از ارزش‌های متعارض زندگی می‌کنند. الگوهای ارزش علی‌گرایانه، مذهبی و سیاسی موجب مناقشه و جنگ بوده‌اند. در داخل کشورها ارزش‌ها در راستای منافع طبقاتی و گروهی با هم برخورد می‌کنند. خصلت‌های فرهنگی بر هسته ارزش‌های ملی یا مذهبی که برای جامعه حس هویت، هدف و همبستگی اجتماعی تأمین می‌کنند، دلالت دارند و همه این موارد در برنامه‌های درسی آموزش عالی به‌طور رسمی و غیررسمی تأثیر می‌گذارند. برخی از این اثرات و تعارضات را می‌توان در سطح آموزش عالی ایران و برنامه‌های درسی آن مشاهده کرد.

۱.۲. فلسفه آموزش عالی، مکاتب فلسفی و برنامه درسی

درباره فلسفه آموزش عالی می‌توان نکته‌هایی را از مکاتب فلسفی استخراج نمود، این مکاتب

1. Epistemology
2. Gutek
3. Axiology
4. Ethics
5. Aesthetics

را می‌توان در قالب مکاتب فلسفی سنتی و جدید تقسیم‌بندی کرد. در مکاتب فلسفی سنتی نظیر ایده‌آلیسم، رئالیسم، پراگماتیسم، اگزیستانسیالیسم و... موارد مطرح‌شده در مورد نظام تربیتی به‌طور کلی است و می‌توان پذیرفت نظام آموزش عالی هم جزئی از این نظام کلی است. برخی از دیدگاه‌های جدیدتر فلسفی به‌طور مشخص به نظام آموزشی و عناصر آن از قبیل استاد، دانشجو و برنامه درسی پرداخته‌اند.

برنامه درسی آموزش عالی به‌عنوان محور فعالیت‌های آموزش عالی، عرصه برخی مشاجرات است. تصمیم‌گیری درباره محتوای برنامه درسی آموزش عالی مستلزم بررسی، امعان نظر و تدوین غایت‌های نظام آموزش عالی است. دست‌اندرکاران طرح‌ریزی و سازماندهی برنامه درسی آموزش عالی سؤالاتی از این قبیل مطرح می‌کنند: با ارزش‌ترین دانش کدام است؟ چه دانشی را باید در اختیار دانشجویان قرار داد؟ معیارهای گزینش دانش کدام‌اند؟ برای دانشجو به‌عنوان فرد و عضوی از جامعه شغلی، حرفه‌ای و اجتماعی چه چیزی با ارزش است؟ پاسخ‌هایی که به این‌گونه سؤالات داده می‌شود نه‌تنها تعیین‌کننده موضوعاتی است که باید و اموری که نباید در برنامه درسی گنجانده شوند، بلکه بالمال بر مفروضاتی درباره ماهیت جهان، انسان، جامعه و زندگی نیکو مبتنی هستند. گونه‌های متعددی از مفروضات اساسی و عمومی وجود دارد که شقوق مختلف برنامه‌ریزی درسی را تأمین می‌کنند.

فلاسفه از نظریه‌پردازی درباره متافیزیک، به استنتاج‌های گوناگون دست یافته‌اند. در حالی که ایده‌آلیست واقعیت را به‌صورت روحی یا غیر مادی تعریف می‌کند، رئالیست آن را به‌صورت نظامی از اعیان در نظر می‌گیرد که مستقل از ذهن انسان وجود دارد (اوزمن و کراور^۱، ۲۰۰۱: ۲۲) و پراگماتیست معتقد است که تجربه اساس تصور انسان از واقعیت است. در ارتباط با معرفت‌شناسی نیز فلسفه‌های گوناگونی وجود دارند. فلسفه‌های ایده‌آلیسم و رئالیسم مدعی مرجعی کلی برای معرفت‌اند. پراگماتیست‌ها دعاوی خود در باب معرفت بر پایه تجربه در پرتو شواهد تجربی که توسط همگان تحقیق‌پذیر باشد، توجیه می‌کنند. اگزیستانسیالیست‌ها ریشه معرفت را در ادراک شهودی مشخص از نیازها و حالات روان‌شناختی خویش جستجو می‌کند. براساس ادعاهای معرفت‌شناسی، برای مثال ایده‌آلیست بر این باور است که حصول معرفت، یا فرایند شناخت در حقیقت شامل یادآوری ایده‌هایی است که به‌صورت نهفته در ذهن وجود دارند. روش مناسب

آموزش از نظر آنها گفت و شنود سقراطی است که طی آن مدرس سعی دارد ضمن طرح پرسش‌های روشنگرانه ایده‌های نهان دانشجویان را به ضمیر آگاه او فراخواند. رئالیست‌ها بر این باورند که منشأ معرفت ما ادراکات حسی است و از آنها به مفاهیم می‌رسیم. از راه انتزاع داده‌های حسی به تشکیل مفاهیمی دست می‌یابیم که با امور عینی عالم واقع مطابقت دارند. مدرس‌ی که مایل باشد بر پایه فرمول ادراک حسی - انتزاع عقلی واقع‌گرایانه روش تدریس خویش را سازمان دهد، ممکن است مجموعه‌ای از فعالیت‌های عینی را در کلاس درس به کار گیرد تا پدیده‌های طبیعی را برای دانش‌آموزان توضیح دهد در مقابل پراگماتیست معتقد است که ما از طریق عمل کردن و تعامل ورزیدن با محیط خویش در چارچوب گام‌های مشکل‌گشایانه، معرفت کسب می‌کنیم. به این ترتیب برای کسانی که دیدگاه پراگماتیستی را درباره معرفت پذیرا هستند روش حل مسئله روش تدریس مناسبی است (گوتک، ۲۰۰۲: ۱۶) تعارض کلاسیک بین ارزش‌ها را می‌توان در نظریه ارزش‌های عینی^۱ در تقابل نظریه ارزش‌های ذهنی^۲ شناسایی کرد. کسانی که ارزش‌ها را اموری عینی تلقی می‌کنند معتقدند که امور خیر دارای منشأ حقیقی بوده و همیشه و همه‌جا قابل تحقق‌اند. در مقابل طرفداران نظریه ذهنیت ارزش‌ها برآن‌اند که ارزش‌ها تمایلات فردی یا گروهی - یعنی میل‌ها و نفرت‌هایی هستند که به اوضاع، زمان‌ها و مکان‌های ویژه بستگی دارند. برای اینها ارزش‌ها اعتبار جهانشمول ندارند، بلکه به ملاحظه آنکه به فعالیت‌های خاص وابسته‌اند، نسبی هستند. (قائدی، ۲۰۰۵: ۷۱)

از نظر مربیان ایده‌الیست، رئالیست و تومیست و نیز اساس‌گرایان^۳ و پایدارگرایان^۴ برنامه درسی از مهارت‌ها و موضوعاتی تشکیل می‌شود که به‌صورت منظم و مرتبی تهیه شده باشند. (گوتک، ۲۰۰۲: ۱۳) آنان فراگیری مهارت‌های بنیادی را به‌مثابه ابزارهایی ضروری تلقی می‌کنند که قدرت دانشجویان را برای مطالعات آتی موضوعات پیچیده‌تر، افزایش می‌دهد. این وضع می‌تواند تا انتهای دوره کارشناسی و اوایل دوره کارشناسی ارشد ادامه پیدا کند. این دیدگاه چنان بر نظام‌های آموزش عالی چیره شده است که حتی در دوره انتهایی تحصیلات تکمیلی (دوره دکتری) هنوز هم بسیاری از اساتید معتقدند که دانشجویان به اندازه فعالیت پژوهشی خود (رساله دکتری) دروسی را نیز بگذرانند. از

-
1. Objective Values
 2. Subjective Values
 3. Essentialists
 4. Perennialists

دیدگاه فلسفه‌های سنتی‌تر، طرح‌های گزیده برنامه درسی بر موضوع تمرکز دارند. هدف عمده آنها انتقال موارث فرهنگی و پاسداری از آنها است. دانشمندان و پژوهندگان، از طریق تحقیقات خود، رشته‌های علمی تخصصی را ایجاد کرده‌اند که ابعاد مختلف واقعیت را تبیین می‌کند. بنابراین برنامه درسی، در چارچوبی از مباحث قابل یادگیری، وسیله‌ای برای انتقال این میراث به نسل نابالغ است، تا این نسل بتواند در فرهنگ مشارکت کند. برنامه درسی موضوع‌محور، صورتی از انتقال آگاهانه و عامدانه دیدگاه متخصصان در خصوص واقعیت به دانشجویان است.

برنامه درسی موضوع‌مدار^۱ به صورت سلسله مراتب سازمان داده می‌شود به طوری که موضوعات کلی‌تر که مهم‌تر تلقی می‌شوند، نسبت به موضوعات دیگر از اولویت برخوردار می‌باشند. تنظیم سلسله مراتب موضوعات درسی به مفهوم خاصی از واقعیت و ارزش بستگی دارد که زمینه برنامه درسی آموزش عالی را تشکیل می‌دهند. در مقابل برنامه‌های درسی موضوع‌مدار، گونه‌های متعددی از برنامه‌های درسی به‌عنوان شیوه‌های مطلوبی برای سازمان دادن برنامه‌های آموزشی پیشنهاد شده‌اند. آزمایش‌گرایان^۲، پیشرفت‌گرایان^۳ و نوساخت‌گرایان^۴ بیشتر به فرایند یادگیری توجه می‌کنند تا کسب محتوای برنامه. (گوتک، ۲۰۰۲: ۱۴) این روش برنامه‌ریزی فرایندمدار^۵ اغلب به‌عنوان برنامه مبتنی بر فعالیت و تجربه یا حل مسئله خوانده می‌شود. روش برنامه‌ریزی فرایندمدار سعی دارد مهارت‌های روش‌شناختی را در دانشجویان ایجاد کند. طبق روش یادگیری آزمایش‌گرایانه جان دیویی، روش پژوهش علمی را می‌توان به همه مسائل انسانی تعمیم داد.

۲.۱. پرسش‌های اساسی در مورد اهداف آموزش عالی

در ارتباط با اهداف برنامه‌های درسی آموزش عالی سؤال‌های اساسی زیر قابل طرح است: آیا برنامه‌های درسی آموزش عالی باید به‌گونه‌ای تدوین شوند که منعکس‌کننده اهداف آموزش عالی باشند؟ در این صورت آموزش عالی دارای چه اهدافی است؟ آیا اهداف کلاسیک آموزش عالی در جهان مدنظر است؟ ماهیت این اهداف چیست؟ تا چه اندازه در مورد آنها به تفکر پرداخته‌ایم؟ آیا اهداف آموزش عالی در طول زمان ثابت‌اند؟

1. Subject Matter Curriculum
2. Experimentalists
3. Progressives
4. Reconstructionists
5. Process-Oriented

آیا اهداف بر اختصاصات فرهنگی و نیازهای جامعه استوار است؟. (قائدی، ۲۰۰۴: ۲۴)

کانت، فیخته، شلینگ، شلایرماخر، هومبولت، هگل و دیگر متفکران آلمانی از پایان قرن ۱۸ تا میانه‌های قرن ۱۹ از منظری بنیادی و هدفمند به آموزش عالی نگریسته‌اند. (ویک، ۲۰۰۶) این نو نگریستن هدف‌های آموزش عالی را متأثر کرده است. برای نمونه، یاسپرس بر این باور است که دانشگاه باید افراد را برای تولید علم، متحد و یکپارچه سازد، چنانکه دانشجوی و استاد با هم کار کنند نه اینکه استادان صرفاً برای دانشجویان کار کنند، همه کارکنان دانشگاه باید پشتکار جدی داشته باشند و حرفه‌ای باشند و اینکه دانشگاه باید در پی کاوش و انتقال حقیقت باشد نه اینکه تنها به دانشجویان انتقال دهد بلکه آموزش با پژوهش همراه شود و نیز به صورت علمی پیگیری شود. (با تلخیص و کمی تغییر، ویک، ۲۰۰۶) بر بنیاد ایده یاسپرس (۱۹۵۹: ۶۸) دانشگاه ممکن است در پیگیری ایده‌اش موفق باشد یا شکست بخورد، ایده دانشگاه هرگز به طور کامل درک نمی‌شود. از این رو تنش دایمی بین ایده دانشگاه و واقعیت وجود دارد. کیفیت یک دانشگاه در قیاس با ایده‌آل‌هایش قابل اندازه‌گیری است. به زعم او دانشگاه برای این وجود دارد که نهادسازی کند، ایده دانشگاه باید در نهاد دانشگاه عینی شود، دانشگاه جایی است که خود آگاهی باید به آشکارترین صورت پرورش یابد. مردم به آنجا می‌روند تا روح حقیقت را جستجو کنند. دانشگاه باید اقتدار خودش را از ایده غیر قابل تردید «آزادی آکادمیک» بگیرد.

گرچه هابرماس (۱۹۸۹: ۱۰۱) بر این باور است «که دانشگاه‌ها به مؤسساتی تبدیل شده‌اند که دیگر ایده‌های خود را پیگیری نمی‌کنند». از این رو یاسپرس و هابرماس به گونه‌ای در مقابل هم قرار می‌گیرند و به نظر نمی‌رسد که بتوان ایده‌های آنها را آشتی داد. دیدگاه هابرماس درباره دانشگاه بیشتر به لیوتار^۱ به‌ویژه در اثرش «شرایط پست مدرن» (لیوتار، ۱۹۸۴: ۳۷-۳۱) نزدیک است تا به سنت آلمانی دانشگاه. گرچه هیچ بحث مستقیمی بین هابرماس و یاسپرس در این باره وجود ندارد. «اما لیوتار از تعادل‌گرایی دانشگاه هومبولتی و ایده‌الیست‌های آلمانی در کل و هابرماس از ایده یاسپرس در کتاب کلاسیکش انتقاد می‌کند». (به نقل از ویک، ۲۰۰۶: ۱۸) براساس عقیده یاسپرس یک دوگرایی افلاطونی قوی بین ایده‌ها و بازنمایی‌های آنها وجود دارد. مثل ایده جوهر دانشگاه و رخدادهای زمینی‌اش. ایده نهاد دانشگاه و شکل زنده آن. (یاسپرس، ۱۹۸۹: ۷۰) سرانجام او کشات (۱۹۸۹: ۱۴) بر این باور است که دانشگاه ماشینی برای دستیابی

1. Lyotard

به هدفی خاص یا تولید نتیجه‌ای خاص نیست، بلکه راه و منشی برای فعالیت انسان است. آموزش و انتقال فرهنگ و یافته‌ها به جوانان، اکتشاف دانش نو و برقراری ارتباط میان دانش مورد انتقال و تحقیق در این دانش با نیازهای جامعه از اهداف کلاسیک آموزش عالی است. (نادری و سیف نراقی، ۱۹۹۸) برنامه‌های درسی آموزش عالی ایران تا چه اندازه در رسیدن به این اهداف موفق بوده‌اند؟ به‌ویژه در پژوهش و اکتشاف دانش نو چه سهمی داشته‌اند؟ آیا برنامه‌های درسی آموزش عالی جایی برای دانشجو برای پژوهش و اکتشاف دانش نو در نظر می‌گیرند؟ آیا برنامه‌های درسی آموزش عالی صرفاً متکی بر انتقال دانش [نو] هستند؟ آیا در همین انتقال موفق بوده‌ایم؟

کیو و هانی^۱ (۱۹۹۲) پنج هدف را برای آموزش عالی در نظر می‌گیرند: ۱. آموزش؛ ۲. پژوهش؛ ۳. خدماتی؛ ۴. انتشاراتی و ۵. رشد حرفه‌ای. کاردان سه هدف زیر را برای آموزش عالی در نظر می‌گیرد: ۱. تربیت نخبگان علمی، فنی، هنری و رهبران آینده؛ ۲. گسترش و اشاعه دانش و فرهنگ و ۳. فراهم کردن زمینه پیشرفت علمی و فنی در جهان. (به‌نقل از کاردان^۲، ۲۰۰۴: ۱۵) مقایسه این اهداف نشان می‌دهد که اهداف آموزش عالی تغییر چندانی نکرده است. با این وجود سؤالات دیگری پیش می‌آید: محتوا و جهت این هدف‌ها و نحوه دستیابی آنها باید بر چه بنیادی استوار باشد؟ کدامیک از این هدف‌ها در اولویت قرار دارند؟ آیا آنچه امروز در دانشگاه‌های ما بر آن تأکید می‌شود و آن صرفاً ارائه دانش به دانشجویان است، هدف اول است؟ در این صورت دانشگاه با مدرسه چه تفاوتی دارد؟ البته مقاصد آموزش هم از اهمیت برخوردارند، همان‌طور که هال^۳ (۱۹۹۲: ۲۸۰) اشاره می‌کند: مقاصد آموزشی باید فعالیتی عقلانی و مبتنی بر مطالعه آزاد باشند. به‌نظر دیرینگ^۴ (۱۹۹۷: ۷۰) دانشگاه جایی است که برای دانستن کوشش می‌شود، دانستن حقیقت که آن‌طور که دیگران درک می‌کنند و جایی است که محققان و یادگیرندگان به کمک یکدیگر دانش را جستجو می‌کنند، در قرن ۲۱ بسیاری از فلاسفه اهداف جدیدتری را برای برنامه‌های درسی آموزش عالی در نظر می‌گیرند. مک‌ویلیام و لی^۵ (۲۰۰۶: ۵۵) معتقدند که دانشگاه باید به‌عنوان عامل دگرگونی اجتماعی عمل کند، آنها امیدوارند که دولت‌ها به کمک دانشگاه‌ها بتوانند شرایط اقتصادی نامساعد موجود را اصلاح کنند. بود و

1. Cave & Haney
2. Kardan
3. Hall
4. Dearing
5. Mc William & Lee

تنانت^۱ (۲۰۰۶، ۲۹۸) معتقدند که تحقیق و نوآوری باید با عملکرد اقتصادی پیوند بخورد. دانشگاه‌ها باید بتوانند افرادی پرورش دهند که بتوانند در خدمت دانش اقتصاد جدید باشند. چنین کارکنانی برای خلاق شدن، کارگشایی، همکاری، انعطاف‌پذیری خودانگیزی و خودگردانی آمادگی دارند. (یوشر^۲، ۲۰۰۲: ۹) به هر حال به گفته دیرینگ (۱۹۹۷) هر ملاحظه‌ای درباره هدف آموزش عالی وابسته است به باوری که ما درباره تربیت داریم. دامانیا^۳ (۲۰۰۶) معتقد است هدف آموزش عالی باید پرورش شهروندان فرهیخته باشد. این شهروندان روزی به‌عنوان رهبران و تأثیرگذاران دنیای جدید خدمت خواهند کرد. این رهبران روزی تصمیماتی اتخاذ خواهند کرد که روش نگرستن ما به زندگی را تغییر خواهد داد. برخی از این شهروندان رشته علوم انسانی را تغییر خواهند داد در حالی که برخی دیگر به‌دنبال تغییرات اجتماعی خواهند بود. برخی برای تغییرات اقتصادی فشار خواهند آورد و برخی دیگر امیدوار به تغییر نظرگاه‌های خانواده‌شان خواهند بود. به‌نظر وی پنج تعهد اساسی وجود دارد که وقتی با شاگردان سر و کار داریم باید آنها را به‌خاطر داشته باشیم. این پنج ستون اساسی از فلسفه امور دانشجویان^۴ برمی‌خیزند: ۱. تقویت آکادمیک دانشجویان؛ ۲. رشد شخصی یکپارچگی دانشجویان؛ ۳. تنوع بخشیدن به ذهن دانشجویان؛ ۴. برقراری ارتباط با دانشجویان به‌منظور ساختن ویژگی‌های شخصی آنان و ۵. ایجاد خلوص و همدلی در خرد دانشجویان.

۲.۲. فلسفه‌ورزی در مورد عناصر اساسی برنامه درسی آموزش عالی: استاد

استادان (و دانشجویان) به‌عنوان مهم‌ترین کارگزاران آموزش عالی مورد توجه متفکران در این حوزه بوده‌اند. هابرماس (۱۹۸۹: ۱۲۴) بر این باور است که تنها وقتی کسی ایده دانشگاه را در خودش جذب کرده باشد، می‌تواند به‌صورت مناسبی به‌عنوان بخشی از دانشگاه فکر و عمل کند. یاسپرس (۱۹۵۹: ۷۰) نیز بر همین باور است او می‌گوید «در تفکر بین آنچه دانشگاه هست^۵، غیر ممکن است که آنچه که باید باشد^۶ را فراموش کنیم؛ استادان و دانشجویان باید ایده دانشگاه را جذب کنند، ایده دانشگاه باید به‌عنوان بخشی

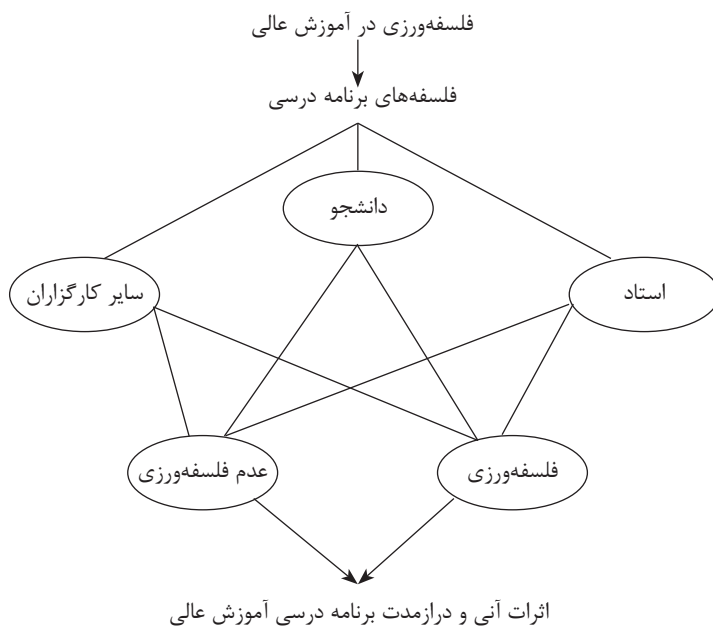
-
1. Boud & Tenantt
 2. Usher
 3. Damania
 4. Philosophy of Student Affairs
 5. University Is
 6. University Should be

از زندگی انسان جاری شود». همچنین «یاسپرس به اتحاد دانشجویان و اساتید با شیوه پژوهشگری (به نقل از، ویک، ۲۰۰۶: ۱۹)» تأکید دارد.

استادان در نخستین تجربه‌های حرفه‌ای خود از فرصت کافی برای اندیشیدن درباره الزامات حضور خویش در دانشگاه بهره‌مند نیستند. در اکثر موارد تدریس به صورت وقایع شتابزده و غالباً دلسردکننده در می‌آید که استاد در ضمن آنها نسبت به تقاضای فوری دانشجویان، والدین آنها، رؤسای دانشکده‌ها و همکاران‌شان و سازمان‌های حرفه‌ای و دستگاه‌های اجرایی واکنش نشان می‌دهند و برای استادی که بخواهد در حرفه مدرسی خود به راستی متبحر گردد، کافی نیست که توجه خود را منحصرأً به امور و جزئیات روزمره معطوف دارد. هر استادی می‌داند که نظام آموزش عالی ابزار نیرومندی است که به زندگانی فردی، اجتماعی و شغلی دانشجو شکل می‌بخشد و از آن طریق در کار تداوم اجتماعی است. هنگامی استاد درباره نقش خویش به فلسفه‌ورزی می‌پردازد، دلمشغولی خود را نسبت به اموری که فوریت عملی دارند رها ساخته، درباره نظریه‌ای که قوام و دوام عمل تربیتی به آن وابسته است، به تفکر می‌پردازد. از آنجا که تدریس فعالیتی اخلاقی است، مستلزم تلفیق دقیق نظریه و عمل است. نظریه بدون عمل ناکافی است و عملی که از هدایت نظریه بی‌بهره باشد راه به جایی نمی‌برد.

چون تدریس مستلزم تلفیق نظریه و عمل است، دارای دو بعد نظری و عملی است. تدریس دارای اثراتی است که از وقایع آموزش بلافصل کلاس درس فراتر می‌رود. نحوه برخورد استادان با دانشجویان به طرز تصور آنان از ماهیت انسان بستگی دارد، درک او را از واقعیت تبیین می‌بخشد. وقتی که استاد مفهوم واقعیت و ماهیت انسان و جامعه را مورد تأمل قرار می‌دهد، درباره آموزش، فیلسوفانه می‌اندیشد و وقتی که این کار صورت می‌گیرد، لاجرم عناصر برنامه درسی آموزش عالی نظیر دانشجو، استاد و برنامه‌های درسی، نیز متأثر می‌شوند. دیدگاه فیلسوفانه و دیدگاه ناندیشیده استاد هر دو به صورت مختلف برنامه‌های درسی آموزش عالی را متأثر می‌سازند. در صورتی که استاد دیدگاهی ارزیابی‌شده در مورد برنامه درسی مرتبط با تخصص خود داشته باشد و به عبارت دیگر دارای موضع باشد، دانشجویان به خوبی این را تشخیص داده و نسبت خود را با آن دیدگاه، مورد ارزیابی قرار خواهند داد و در عین حال هم استاد و هم دانشجو در راه رشد و ارتقاء آن دیدگاه از برنامه درسی مورد نظر تلاش خواهند کرد. در صورتی که چنین فعالیت اندیشه‌ورزانه‌ای وجود نداشته باشد، هم دانشجویان به سرعت آن را تشخیص خواهند داد

و هم اثر آنی آن بی‌علاقگی و کم‌توجهی دانشجو به آن شاخه از برنامه درسی و عدم تلاش استاد برای ارتقاء و رشد خواهد بود و اثر درازمدت آن خالی شدن عرصه آن حوزه برنامه درسی از توانمندی است. نمودار ۲ نکات فوق را نشان می‌دهد.



۴۸

نمودار ۲: برنامه درسی آموزش عالی با توجه به کارگزاران برنامه درسی

نتیجه

این مقاله دو رویکرد اساسی به برنامه درسی آموزش عالی را مورد بررسی قرار داد که عبارت‌اند از در نظر گرفتن فلسفه برنامه درسی آموزش عالی به‌عنوان دانش فلسفی و نیز به‌عنوان فلسفه‌ورزی. در رویکرد اول از سه زاویه به فلسفه برنامه درسی آموزش عالی نگریسته می‌شود: مقولات فلسفی، مکاتب فلسفی و فلاسفه. نگاه سوم در این مقاله مجال بررسی نیافت. در رویکرد فلسفه‌ورزی از آنجا که موضوعات مختلفی قابل بررسی است، تنها دو زمینه اهداف برنامه درسی آموزش عالی و استاد به‌عنوان یکی از کارگزاران جدی برنامه درسی آموزش عالی به پرسش گرفته شده است. پرداخت فلسفی به برنامه درسی آموزش عالی مقوله‌ای نسبتاً تازه است. این مقاله می‌تواند یکی از آغازگران در ایران باشد.

جدول ۱: جمع‌بندی سؤالات و پاسخ‌های پژوهش

<p>پاسخ‌های موجود به سؤالات متافیزیکی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی برنامه‌های درسی، آموزش عالی را متأثر می‌سازد. کیفیت و چگونگی این تأثیر وابسته به نوع و ماهیت پاسخی است که به سؤالات داده می‌شود. مثلاً پاسخ به این سؤال که واقعیت چیست می‌تواند موضوعات برنامه درسی را به سمت وقایع بیرونی یا ذهنی‌گرایی سوق دهد.</p>	<p>بررسی ارتباط مقولات اساسی فلسفه نظیر متافیزیک، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی با برنامه درسی آموزش عالی</p>	<p>دانش فلسفی:</p>	
<p>مکتب‌های فلسفی که گرد پاسخ‌هایی به یک یا چند سؤال فلسفی جمع شده‌اند، نیز بر برنامه درسی آموزش عالی تأثیر می‌گذارند و در تأثیرگذاری خیلی با سؤال اول متفاوت نیستند. اما به لحاظ سازمان‌دهی دانش فلسفی متفاوت عمل می‌کنند و در هر حال راه آسان‌تری برای فهم خود فراهم می‌آورند. در کنار مکاتب فلسفی سنتی که اشاراتی برای برنامه درسی آموزش عالی دارند، مکاتب جدیدتر و حتی گرایش‌هایی پدیدار شده‌اند که تأثیرات جدی‌تر و نزدیک‌تری بر برنامه درسی آموزش عالی دارند.</p>	<p>بررسی ارتباط مکاتب فلسفی با برنامه‌های درسی آموزش عالی</p>	<p>۱. بررسی دانش فلسفه برنامه درسی آموزش عالی</p>	<p>فلسفه برنامه درسی آموزش عالی: رونکردهای نگرین</p>
<p>در اینجا منظور برخورد فلسفی با مقولات و عناصر آموزش عالی است. به عبارت دیگر درکی که به دست می‌آید ناشی از مطالعه فلسفه دیگران نیست. بلکه ناشی از فلسفه‌ای است که هر پرسنده دارد. اگر استادان، دانشجویان و سایر کارگزاران آموزش عالی خود را و عناصر مربوط به خود را به طور مداوم مورد پرسش قرار دهند، هم روشنایی بیشتری به دست می‌آورند و هم دانش فلسفی بیشتری درباره برنامه‌های درسی آموزش عالی پدیدار می‌شود.</p>	<p>پرسیدن سؤالات اساسی درباره کارگزاران برنامه‌های درسی آموزش عالی نظیر استادان، دانشجویان، مدیران و سیاست‌گذاران</p>	<p>فلسفه‌ورزی: ۲. بررسی شیوه فلسفه‌ورزی در برنامه درسی آموزش عالی</p>	
<p>در اینجا نیز تمرکز بر پرسیدن است. عناصر برنامه درسی آموزش عالی هدف قرار می‌گیرد و نه کارگزاران و نقش هایشان. واکاوی مداوم مثلاً هدف‌های آموزش عالی است که باعث شده است دانشگاه‌ها و برنامه‌های درسی مختلف پدیدار گردد.</p>	<p>پرسیدن سؤالات اساسی درباره ماهیت عناصر برنامه‌های درسی آموزش عالی نظیر اهداف، روش‌ها، محتوا و...</p>		

پیشنهادها

۱. با توجه به اینکه در این مقاله دیدگاه فیلسوفان در مورد برنامه درسی آموزش عالی بررسی نشده است، پژوهش‌ها و مقالات دیگری می‌توانند به این موضوع اختصاص یابند.
۲. بررسی‌هایی می‌توان در مورد نقش فیلسوف برنامه درسی (آموزش عالی) و تأسیس

رشته به همین عنوان در سطح دکتری انجام داد.
۳. از آنجا که آموزش عالی تاکنون به دشواری حاضر به تجدید نظر و یا ساختن فلسفه‌ای برای خود شده است، بررسی‌هایی برای تدوین فلسفه آموزش عالی ایران و نیز فلسفه برنامه درسی مفید خواهد بود.

1. Bahti, T. (1987). Histories of the University: Kant and Humboldt. *Modern Language Notes*. Vol. 102. No. 3. April.
2. Barnett, R. (2004). The Purposes of Higher Education and the Changing Face of Academia. *London Review of Education*. Vol. 2. Issue 1. March.
3. Boud, D. & M. Tenant. (2006). Putting Doctoral Education to Work ; Challenges to Academic Practice. *Higher Education Research and Development*. 25(3).
4. Brubacher, J. (1982). *On the Philosophy of Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1. Xviii.
5. Cave, M. & M. Haney. (1992). Performance Indicator in Education. *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford: Pergamum Press.
6. Damania, N. (2006). *Philosophy of Student Affairs*. Bowling Green State University.
7. Dearing, R. (1997). *National Committee of Inquiry Into Higher Education*. London: Dfee.
8. Delanty, G. (2001). *Challenging Knowledge. The University in the Knowledge Society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
9. Fichte, J. G. (1978). *The Purpose of the Higher Education*. Transl. By J. K. Bramann. Mt Savage: Nightsun Books.
10. Fuhrmann, B. (2003). Philosophy of Higher Education. (Translated by H. R. Arasteh).In: *Encyclopedia of Higher Education* [In Persian]
11. Ghaedi, Y. (2005). *Principles and Philosophy of Education*. Tehran: Sanjesh-E-Takmili Press.[In Persian]
12. Ghaedi, Y. (2004). *Philosophizing in University Text*. Sokhan-E- Samt. Vol. 8. No. 12
13. Goodlad, S. (1995). *The Quest for Quality*. Sixteen Forum of Heresy in Higher Education. England: Wales. Taylor & Francis Press
14. Gutek, G. L. (2002). *Philosophical and Ideological Perspective on Education*. (Translated by M. J Pakseresht). Tehran: Samt Press. [In Persian].
15. Habermas, J. (1971). *The University in a Democracy: Democratization of the University*. In *Toward a Rational Society*. London Heinemann.
16. Habermas, J. (1989). *The New Conservatism. Cultural Criticism and the Historians' Debate*. Transl. by S. W. NicholSEN. Cambridge: MIT Press.
17. Hall, S. (1992). Cultural Studies and Its Theoretical Legacies In; L. Gross Berg; G. Nelson & P. Trencher (Eds). *Cultural Studies*. New York and London. Rout Ledge.
18. Jaspers, K. (1959). *The Idea of the University*. Transl. by H. A. T. Reiche & H. F. Vander-schmidt. Boston: Beacon Press.
19. Kant, I. (1798). *The Conflict of the Faculties*. Trans. M. J. Gregor. Lincoln: U of Nebraska.
20. Kardan, M. A. (2004). *The Role of University Text and Its Characters*. Sokhan-e- Samt Vol. 8. No. 10. [In Persian]
21. Kwiek, M. (2006). *The Classical German Idea of University Revisited or on the Nationalization of the Modern Institution*. CPP RPS. Vol. 1.
22. Lyotard, J. F. (1984). *The Post Modern Condition: a Report on Knowledge*. Manchester University Press.
23. Mc William, E. & A. Lee. (2006). The Problem of the Problem with Educational Research. *The Australian Educational Researcher*. 33(2).
24. Naderi, E. M. Saif-e-Naraghi. (1998). *Methods of Research and Its Way of Assessment in Humam Science*. Tehran, Badr Press
25. Newmann, J. H. (1999). *The Idea of the University*. Ed by Frank M. Turner. New Haven:

Yale University Press.

26. Oakeshott, M. (1989). *The Idea of University*. Reprinted In: the Voice of Libral Learning: Michael Oakeshott on Education. Yale University Press.

27. Ozmon, H. & S. Craver. (2001). *Philosophical Foundatios of Education*. Translated by Educatinal Science Group. Imam Khomaini Research Institute[In Persian].

28. Usher, R. (2002). A Diversity of Doctorates; Fitness for the Knowledge Economy?. *Higher Education Research and Development*. 21(2).

29. Wen, Xiao-Hong. (2010). *On the Philosophy of Higher Education in the Age of Knowledge-Based Economy*. http://en.cnki.com.cn/journal_en/h-h000-cdjy-2010-03.Htm

30. White, J. (1997). Philosophy and the Aims of Higher Education Studies in *Higher Education*. Vol. 22. Issue 1.