

از آنجا که نظام‌های آموزش عالی، بخشی از نظام تعلیم و تربیت یک جامعه محسوب می‌شوند، پرداختن به مباحث مربوط به این بخش از منظری فلسفی باید زیرمجموعه فلسفه تعلیم و تربیت قرار داشته باشد. بر این اساس، پژوهش حاضر با رویکردی تحلیلی - تاریخی به دنبال توصیف ماهیت و ترسیم قلمرو و چارچوب نظری حوزه دانشی «فلسفه آموزش عالی» و تشریح مسائل ویژه این حوزه بوده است. در این راستا، ابتدا مجموعه‌ای از مطالعات فلسفی پیرامون آموزش عالی مرور می‌شود. سپس، با نظر به دیدگاه‌هایی درباره مفهوم «آموزش عالی» و نسبت آن با سایر مقاطع تحصیلی و دیدگاه‌هایی مرتبط با اهداف آموزش عالی، ماهیت فلسفه آموزش عالی بررسی و تحلیل می‌گردد. در ادامه، با شرح مباحثی پیرامون مطالعات بنیادین علم و فناوری در آموزش عالی و فلسفه سیاسی - اجتماعی آموزش عالی و توضیح جنبه‌های فلسفی جایگاه دین و اخلاق در آموزش عالی، قلمرو حوزه مطالعاتی فلسفه آموزش عالی ترسیم می‌شود.

■ واژگان کلیدی:

فلسفه آموزش عالی، اهداف آموزش عالی، ایده دانشگاه.

## فلسفه آموزش عالی: ماهیت و قلمرو

رضا محمدی چابکی

استادیار دانشگاه شهید بهشتی  
rmrahy@gmail.com

## مقدمه

آموزش عالی گرچه از مقاطع تکمیلی نظام‌های تعلیم و تربیت محسوب شده و تمام کشورها با گسترش و عمق‌بخشی به عملکردهای این حوزه به دنبال توسعه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی جامعه خود هستند، اما تاکنون از منظر فیلسوفان تعلیم و تربیت مغفول مانده است؛ به طوری که تاکنون آثار بسیار اندکی با عنوان «فلسفه آموزش عالی»<sup>۱</sup> یا عناوین مشابه آن منتشر شده است. (به‌عنوان نمونه، بروباخر<sup>۲</sup>، ۱۹۷۷ و وایت<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷) مطالعات فلسفی پیرامون مبانی، اهداف، اصول و روش‌های این دوره تحصیلی و بررسی بنیادهای نظری محتوای برنامه درسی، روش‌های تدریس و پژوهش و جنبه‌های اخلاقی و معنوی موجود در آموزش عالی و توضیح روابط اجتماعی - سیاسی نهاد دانشگاه از وظایف مهم «فلسفه آموزش عالی» ذیل رشته «فلسفه تعلیم و تربیت» به‌شمار می‌رود. با مروری بر تاریخ اندیشه و مطالعه تاریخ دانشگاه و تحولات سیاسی - اجتماعی مربوط به آن، با آثار پراکنده بسیاری از فیلسوفان و متفکران بزرگ مواجه می‌شویم که درباره آموزش عالی و مسائل مرتبط با آن بوده و بسیاری از آنها ذیل مبحثی کلان تحت عنوان «ایده دانشگاه»<sup>۴</sup> طبقه‌بندی شده‌اند. از سوی دیگر، تاکنون مطالعات بسیاری پیرامون «دین و معنویت در آموزش عالی» و «اخلاق در آموزش عالی» صورت گرفته و برخی اندیشمندان نیز تحت تأثیر آموزه‌های مکاتب فلسفی به ارائه دیدگاه‌های خود پیرامون مسائل و مؤلفه‌های نظام آموزش عالی پرداخته‌اند. در این میان، اما هیچ برنامه آموزشی ویژه‌ای مختص به این حوزه دانش طراحی نشده است؛ هرچند تقریباً در تمام دوره‌های آموزش تکمیلی مرتبط با «آموزش عالی» (مانند مدیریت آموزش عالی، برنامه‌ریزی آموزش عالی و غیره) در دانشگاه‌های معتبر جهان، درسی تحت عنوان «تاریخ و فلسفه آموزش عالی» یا عناوین مشابه تدریس می‌شود. در نتیجه، ضعف‌های بنیادین و خلأهای پژوهشی زیادی در این قلمرو مشاهده می‌شود و مطالعات مرتبط با آموزش عالی بدون توجه به بنیادهای فلسفی نظریه‌های کاربردی موجود دنبال می‌شود. بر همین اساس، پژوهش حاضر با رویکردی تحلیلی - تاریخی به دنبال توصیف ماهیت و ترسیم قلمرو و چارچوب نظری حوزه دانشی «فلسفه آموزش عالی» و تشریح مسائل ویژه این حوزه می‌باشد. برای این کار، پس از

1. Philosophy of Higher Education
2. Brobacher
3. White
4. The Idea of the University

مرووری تاریخی بر مطالعات فلسفی مرتبط با آموزش عالی به تحلیل ماهیت آموزش عالی و دیدگاه‌های گوناگون درباره اهداف آموزش عالی پرداخته خواهد شد. در ادامه، جهت ترسیم قلمروی برای فلسفه آموزش عالی، مهم‌ترین مسائل و چالش‌های آموزش عالی که مواجهه با آنها نیازمند رویکردی فلسفی است، مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

### فلسفه آموزش عالی: منظری تاریخی

با نگاهی به تاریخ اندیشه‌ها و تفکرات بنیادین مرتبط با آموزش عالی، با مجموعه‌ای از نوشته‌های بلند و کوتاه مواجه خواهیم شد که همچون یک سنت تاریخی در مطالعات فلسفی آموزش عالی خودنمایی می‌کنند. اغلب این آثار، پس از تأملات فیلسوفان آلمانی در اوایل قرن نوزدهم، تحت عنوان «ایده دانشگاه» یا عناوین مشابه توسط بسیاری از فیلسوفان و اندیشمندان نامدار نگاشته شده‌اند. به عبارت دیگر، آثار گوناگون فیلسوفان و متفکران در این باره و ایده‌پردازی آنها درباره جایگاه و نقش آموزش عالی و دانشگاه را می‌توان پشتوانه‌های نظری برای حوزه دانشی «فلسفه آموزش عالی» قلمداد کرد. در این قسمت از مقاله به مرور اجمالی اهم این آثار پرداخته می‌شود.

طی سده‌های اولیه شکل‌گیری و گسترش دانشگاه در اروپا، دیدگاه اصحاب کلیسا بر آن حاکم بوده و از تعامل وثیق نهاد دین و کلیسا با نظام‌های آموزش عالی دفاع می‌کرد. اما قرن هجدهم سرآغاز بسط اندیشه‌های نوین درباره آموزش عالی بود و این رسالت در آغاز برعهده فیلسوفان و متفکران آلمانی در عصر روشنگری قرار داشت. (هافستتر، ۲۰۰۱) آخرین رساله کانت تحت عنوان «جدال دانشکده‌ها»<sup>۲</sup> که در سال ۱۷۹۸ منتشر شد، از نخستین مطالعات فلسفی درباره دانشگاه مدرن قلمداد می‌شود. (کانت،<sup>۳</sup> ۱۹۷۹) «کانت اولین بحث مهم در مورد دانشگاه را به‌منزله کانون آموزش دانش لیبرال و در تلاش برای متقاعد کردن پادشاه پروس برای اعطای آزادی آکادمیک به فلاسفه مطرح کرد. مجموعه مقالات وی... زمینه بحثی طولانی در مورد آزادی آکادمیک و ایده دانشگاه غربی را پدید آورد». (دلانتی، ۱۳۸۶: ۵۲) کانت در رساله خود به تقسیم دانشکده‌های زمان خود به سه دانشکده عالی<sup>۴</sup> (دانشکده‌های الهیات، حقوق و طب) و یک دانشکده دانی<sup>۵</sup> (دانشکده

1. Hofstetter
2. The Conflict of Faculties
3. Kant
4. Higher Faculties
5. Lower Faculty

فلسفه) می‌پردازد. از نظر کانت، ملاک این تقسیم‌بندی، کارکرد سه دانشکده عالی برای اهداف حکومتی است. این سه دانشکده که به ترتیب تحت مرجعیت کتاب مقدس، قوانین حقوقی و مقررات پزشکی قرار داشتند، در پی تأمین سعادت ابدی، سعادت مدنی و سعادت بدنی مردم بودند. اما رسالت دانشکده فلسفه، ارزیابی انتقادی صدق و اعتبار آموزه‌های دانشکده‌های عالی، تحت مرجعیت عقل است. این دانشکده با اتکاء به عقل خودبنیاد بدون هرگونه تعهد به چیز دیگر در پی حقیقت ناب است. از نظر کانت، هنگامی که تعارض میان خواسته‌های دانشکده‌های عالی و دانی (برای رساندن مردم به سعادت) تحت نظارت حکومت قرار داشته و آزادی عقلانی (جهت نقادی خواسته‌ها) در جامعه موجود باشد، می‌توان آن را تعارض یا جدال مشروع و قانونی دانست. از این‌رو، این تعارض با توافق جمعی در باب پیشرفت دانشکده‌ها به سوی کمال، سازگار است. (کانت، ۱۹۷۹) اهمیت این رساله کانت تا اندازه‌ای است که در دوران کنونی هنوز درباره آن مطالعات و نقدهای بسیاری صورت می‌گیرد. (برای نمونه، رند<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲ و بورگدورف<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲)

پس از کانت، بسیاری از فیلسوفان ایده‌آلیست آلمانی همچون هومبولت<sup>۳</sup>، فیخته<sup>۴</sup>، شلینگ<sup>۵</sup>، شلایرماخر<sup>۶</sup> (در قرن نوزدهم) و یاسپرس<sup>۷</sup> و هابرماس<sup>۸</sup> (در قرن بیستم) به بحث درباره ایده دانشگاه پرداخته و از عقلانیت روشنگرانه برای تأسیس دانشگاه مدرن بهره گرفتند. (کویک<sup>۹</sup>، ۲۰۰۶) تأسیس دانشگاه برلین توسط ویلهلم فون هومبولت<sup>۱۰</sup> در سال ۱۸۰۹ نخستین نمود دانشگاه مدرن بود. از نظر هومبولت، «دانشگاه نقشی مهم و معنوی در زمینه پرورش شخصیت یک ملت برعهده داشت. در عین حال دانشگاه برای تضمین خودمختاری خود به دولت نیاز دارد. این نهاد در مقابل تضمین خودمختاری خود از سوی دولت نقش سابق کلیسا یعنی ایجاد پایگاهی معنوی و اخلاقی را برای دولت برعهده می‌گیرد». (دلانتی، ۱۳۸۶: ۵۶) به‌طور خلاصه، از دیدگاه بنیان دانشگاه برلین،

1. Rand
2. Borgdorff
3. Humboldt
4. Fichte
5. Schelling
6. Schleiermacher
7. Jaspers
8. Habermas
9. Kwiek

۱۰. ویلهلم برادری به نام الکساندر داشت که متخصص علم جغرافیا بود و در تأسیس دانشگاه برلین با برادرش همکاری داشت.

دانشگاه مدرن سه اصل اساسی داشت: اول، وحدت پژوهش و آموزش؛<sup>۱</sup> دوم، حمایت از آزادی آکادمیک: آزادی تدریس؛<sup>۲</sup> و سوم، آزادی یادگیری.<sup>۳</sup> (کویک، ۲۰۰۶: ۵) این تفکرات از سوی سایر فیلسوفان آلمانی حمایت می‌شد. به‌عنوان مثال، شلایرماخر<sup>۴</sup> در رساله‌ای مختصر با عنوان «اندیشه‌های پراکنده پیرامون دانشگاه‌های آلمان» که در سال ۱۸۰۸ به معرفی اساس‌نامه نهایی دانشگاه برلین می‌پرداخت، با دفاع کامل از اصول سه‌گانه دانشگاه مدرن آلمانی به تعامل دولت و دانشگاه و خصوصاً نقش دولت در انسجام‌بخشی فعالیت‌های علمی و پژوهشی دانشگاهیان اشاره دارد. (شلایرماخر، ۱۹۹۱) همچنین، فیخته<sup>۵</sup> در دو اثر خود با عناوین «هدف آموزش عالی» (که ابتدا به صورت یک سخنرانی با عنوان «حرفه دانشور»<sup>۶</sup> ارائه شد) و «خطاب به ملت آلمان»<sup>۷</sup> که به ترتیب در سال‌های ۱۷۹۴ و ۱۸۰۸ منتشر شدند، ابتدا به تلاش دانشوران در جهت پیشرفت و رشد اخلاقی خود تأکید داشته و سپس، به نقش اجتماعی و سیاسی ایشان (به‌گونه‌ای میهن‌پرستانه) در جهت رشد و ترقی جامعه اشاره می‌کند. (فیخته، ۱۹۷۹ و ۱۹۸۸) شلینگ<sup>۸</sup> نیز در سال ۱۸۰۳ در اثری تحت عنوان «درباره مطالعات دانشگاهی»<sup>۹</sup> هم‌سخن با فیخته به مشارکت فعال نسل جوان دانشگاهی برای ساختن آینده جامعه تأکید می‌کند. (شلینگ، ۱۹۸۱) به‌عبارت دیگر، این فیلسوفان منادی مذهب جدید علم مبتنی بر عقلانیت خودبنیاد بودند، مذهبی که کلیسای آن، دانشگاه و آموزه‌های آن، دانش عقلانی و روحانیان جدید آن، همان دانشوران و اساتید دانشگاه بود.<sup>۱۰</sup> نقش اصلی این مذهب نیز نجات‌بخشی جامعه از جهل و خرافات و رهنمون ساختن آنها به بهشت پیشرفت و رفاه بود. پس از اندیشه‌های اولیه فیلسوفان آلمانی درباره دانشگاه، دیدگاه متفاوتی در میانه

1. Die Einheit Von Forschung Und Lehre
2. Lehrfreiheit
3. Lernfreiheit
4. Schleiermacher
5. Fichte
6. The Vocation of the Scholar
7. Reden an Die Deutsche Nation
8. Schelling
9. On University Studies

۱۰. در همین زمینه، اسلوگا در کتابش چنین بیان داشته است: «فیخته نتیجه گرفته بود که خود او جایگاهی اساسی در تاریخ دنیا دارد... او سرانجام خود را متقاعد کرده بود که فلسفه‌اش از منظری جهانی - تاریخی تنها می‌تواند با انجیل‌های چهارگانه مقایسه شود و نقش او مشابه نقش مسیح است.» (به نقل از کویک، ۲۰۰۶: ۵۰ پاورقی)

قرن نوزدهم توسط جان هنری نیومن<sup>۱</sup> ظهور کرد و با تغییر جهت در ایده دانشگاه مدرن آلمانی، این ایده را مدتی به محاق برد و مسیر جدید سنت مطالعات فلسفی آموزش عالی در کشور انگلستان را هموار کرد. کاردینال نیومن که مدتی نیز رهبر کلیسای کاتولیک در انگلستان بود، در سال ۱۸۵۲ پس از برعهده گرفتن ریاست دانشگاه تازه تأسیس دوبلین به ارائه دیدگاه خود درباره آموزش عالی تحت عنوان «ایده یک دانشگاه»<sup>۲</sup> پرداخت. نیومن<sup>۳</sup> دانشگاه را محلی برای پیگیری و آموزش «دانش عمومی» می دانست و تأکید بیشتری بر تدریس (در برابر تحقیق) داشت. او معتقد بود دانشگاه بایستی به رشد فرهنگ عمومی و ایجاد جامعه‌ای فرهیخته کمک کند و به عبارتی بهتر، دانشگاه باید رهبری و هدایت فرهنگی جامعه را برعهده بگیرد. در این میان، دین بایستی نقش مهمی در جامعه سکولار قرن نوزدهم ایفاء کند. بنابراین، نیومن برخلاف کانت که اهمیت زیادی برای دانشکده فلسفه در عصر روشنگری قائل بود، به نقش دانشکده الهیات در گسترش یک نظام ارزشی فردگرایانه در جامعه سکولار تأکید می کرد. (نیومن، ۱۹۹۶) در مقابله با این دیدگاه، سایر فیلسوفان انگلیسی همچون جرمی بنتام و هربرت اسپنسر با حضور جدی و تعیین کننده دانشکده الهیات به طور خاص و علوم انسانی به طور عام مخالف بودند و دیدگاهی فایده‌گرایانه<sup>۴</sup> را ترویج می کردند. این دیدگاه‌های مخالف، مقدمه‌ای برای سنت عمل‌گرایی (که معیار حقیقت را سودمندی و فایده می دانست) و توجه جدی‌تر به مسائل اقتصادی جامعه در آمریکا فراهم ساخت. (دلانتی، ۱۳۸۶) این دیدگاه‌های فایده‌گرایانه و عمل‌گرایانه را می توان مقدمه‌ای نظری بر بازاری شدن نهادهای آموزشی و گسترش سکولاریسم علمی در اواخر قرن بیستم دانست.

در نیمه نخست قرن بیستم، مطالعات فلسفی آلمانی درباره دانشگاه و آموزش عالی در بحبوحه تحولات سیاسی - اجتماعی اروپا (خصوصاً دو جنگ جهانی) فصل جدیدی را آغاز کرد. در این میان، اندیشه‌های یاسپرس<sup>۵</sup> را می توان به نوعی احیاگر سنت فلسفی آلمانی دانست؛ هرچند دیدگاه او تفاوتی با اندیشه‌های پیشینیان خود داشت. کتاب

1. Newman

2. The Idea of a University

3. Newman

۴. فایده‌گرایی نظریه‌ای در فلسفه اخلاق است که طبق آن، تنها معیار نهایی درباره صواب و خطا، سود و منفعت است و غایت اخلاقی که باید در تمام اعمالمان به دنبال آن باشیم، بیشترین غلبه ممکن خیر بر شر (یا کمترین غلبه ممکن شر بر خیر) در کل جهان است.

5. Jaspers

یاسپرس تحت عنوان «ایده دانشگاه»<sup>۱</sup> که در سال ۱۹۲۳ منتشر شد، مبتنی بر مفروضه اساسی بنیان دانشگاه مدرن آلمان یعنی لزوم ابتدای دانشگاه بر یک ایده بنیادین بود. یاسپرس نیز پیرو ایده آل آلمانی «دانش به خاطر خود آن» و «جستجوی حقیقت»، معتقد بود که دانشگاه محلی برای تدریس و پژوهش و انتقال ارزش‌های فرهنگی است. اما هدف اساسی این تدریس و پژوهش از منظر وی، همسو با سنت روشنگری هومبولت، «شکل‌گیری انسان کامل»<sup>۲</sup> بود. (یاسپرس، ۱۹۵۹) با وجود این، تفاوت اصلی یاسپرس با پیشینیان خود چنین بود: «پیشینیان یاسپرس مؤکداً به احیای ملت آلمان از طریق ایده جدید دانشگاه اعتقاد داشتند؛ در مقابل، یاسپرس صرفاً به بازسازی دانشگاه بر مبنای ایده کلاسیک آن معتقد بود». (کویک، ۲۰۰۶: ۱۹) به عبارت دیگر، پیشینیان یاسپرس، دانشگاه را در خدمت ملت و پیشرفت و کمال آن می‌دانستند، در صورتی که یاسپرس ملت و دولت را در خدمت بازسازی دانشگاه در راستای پرورش انسان کامل می‌داند. از سوی دیگر، ایده‌های کلاسیک دانشگاه آلمانی و به‌طور خاص، دیدگاه‌های ملی‌گرایانه فیخته، تأثیر به‌سزایی بر تفکرات مارتین هایدگر<sup>۳</sup> درباره نقش و جایگاه آموزش عالی داشت. بهره‌گیری از دانشگاه مدرن در راستای مقاصد سیاسی آلمان نازی و مقابله با آزادی آکادمیک در نخستین سخنرانی هایدگر به‌عنوان ریاست دانشگاه فرایبورگ در سال ۱۹۳۳ تحت عنوان «خطابه ریاست دانشگاه»<sup>۴</sup> کاملاً نمود داشت. (کویک، ۲۰۰۶) سخنرانی هایدگر بر برتری و اهمیت دانش و نیاز جامعه به رهبران معنوی تأکید داشت. او معتقد بود دانشگاه عالی‌ترین مدرسه برای مردم آلمان است و این نهاد برای واقعیت بخشیدن به ماهیت دانش نیازمند ابراز وجود<sup>۵</sup> است. هایدگر دانشگاه آلمان را به‌منزله مدرسه‌ای عالی برای آموزش و نظم‌دهی مردم توسط رهبران و متولیان جامعه می‌دانست. (دلانتی، ۱۳۸۶)

ایده آلمانی دانشگاه مدرن برای همیشه ماندگار نبود و منتقدان و مخالفان زیادی در داخل و خارج آلمان داشت. نیچه<sup>۶</sup> یکی از منتقدان جدی این سنت بود. او در سلسله سخنرانی‌های خود در سال ۱۸۷۲ که در اثری تحت عنوان «در مورد آینده نهادهای

1. The Idea of the University
2. Formation of the Whole Man
3. Heidegger
4. Rectorial Address
5. Self-Assertion
6. Nietzsche

آموزشی ما»<sup>۱</sup> منتشر شد، ایده‌های لیبرالی و اومانیستی آموزش عالی را به هم مرتبط دانست و ادعا می‌کرد که دانشگاه لزوماً بر پایه یک ایده مشخص بنیان نهاده نمی‌شود. او معتقد بود که در ورای اندیشه هومبولتی تلاشی برای طراحی فرهنگی روشنفکری قرار داشته و براساس الگوی هومبولتی، دانشگاه به جای وفاداری به کلیسا باید به دولت وفادار باشد. از نظر او، دانشگاه دانش را بازتولید نمی‌کند بلکه الگوهای فرهنگی حاکم بر جامعه را واژگون می‌کند. (دلانتی، ۱۳۸۶)

پس از پایان جنگ جهانی دوم، در پی سخنرانی یاسپرس در مراسم بازگشایی دانشگاه هایدلبرگ و انتشار ویرایش جدید کتاب او، بحث‌های جدیدی در نقد و اصلاح ایده کلاسیک آلمانی در گرفت. هابرماس<sup>۲</sup> به‌عنوان مهم‌ترین فیلسوف نسل دوم نظریه‌پردازان انتقادی مکتب فرانکفورت، با ادعای اصلاح دیدگاه‌های سنتی، به مقابله با دیدگاه یاسپرس پرداخت. او در آثار خود تحت عنوان «دانشگاه در یک دموکراسی: دموکرات کردن دانشگاه»<sup>۳</sup> (سخنرانی سال ۱۹۶۷ در دانشگاه برلین) و «ایده دانشگاه: فرآیندهای یادگیری»<sup>۴</sup> (سخنرانی سال ۱۹۸۶ در دانشگاه هایدلبرگ)، ایده‌های پیشینیان یاسپرس درباره دانشگاه را جسورانه و غیرممکن دانست. وی از غیرسیاسی بودن دانشگاه‌ها به‌مدت طولانی شکایت کرده و وظیفه دانشگاه را فراهم‌سازی تعلیم و تربیت سیاسی به‌وسیله شکل‌دهی آگاهی سیاسی در میان دانشجویان تلقی نمود. (هابرماس، ۱۹۷۱ و ۱۹۹۲)

هابرماس، با نظر به دیدگاه‌های شلایرماخر درباره نقش ارتباطات در آموزش عالی، از نقش کمک‌کننده دانشگاه به حوزه عمومی حمایت کرده و دانشگاه را کانون ارتباطات گسترده دانست. (هابرماس، ۱۹۹۲) از سوی دیگر، گادامر<sup>۵</sup> نیز در کتاب خود با عنوان «حقیقت و روش»<sup>۶</sup> به توضیح رویکرد تاریخی و نسبی‌گرای خود پرداخته و دانشگاه را نه فقط مکانی برای تدریس و یادگیری، بلکه مکانی برای تأویل و تفسیر تحول‌ساز معرفی کرد. از نظر او، تأویل مستلزم نگاهی متفاوت است و در جریان آن، با مطالعه متفاوت اسناد و مدارک تاریخی، سنت برای روزگار مدرن احیاء می‌شود. (گادامر<sup>۷</sup>، ۱۹۷۹) همچنین، گاست<sup>۸</sup>

1. On the Future of Our Educational Institutions
2. Habermas
3. The University in a Democracy: Democratization of the University
4. The Idea of the University: Learning Processes
5. Gadamer
6. Truth and Method
7. Gadamer
8. Gasset



(فیلسوف اسپانیایی) نیز در کتاب خود تحت عنوان «مأموریت دانشگاه»<sup>۱</sup> در برابر اصل اول دانشگاه مدرن آلمانی (یعنی وحدت پژوهش و آموزش) شدیداً موضع‌گیری کرد و مدعی شد که آموزش دانشجویان و متخصصان و جستجوی حقیقت توسط پژوهشگران باید از یکدیگر تفکیک شود. وی مهم‌ترین وظیفه دانشگاه را انتقال فرهنگ، تعلیم حرفه‌های مناسب جامعه و پژوهش‌های علمی می‌دانست. (گاست، ۱۹۴۴)

در واپسین دهه‌های قرن بیستم، با به چالش کشیده شدن ارزش‌ها و مؤلفه‌های مهم دوران مدرنیته توسط متفکران پسامدرن، اندیشه‌های بنیادین آموزش عالی و دانشگاه نیز دچار بحران شد. (بلولند<sup>۲</sup>، ۱۹۹۵؛ تالبورت<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰؛ وبستر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱ و فراستخواه، ۱۳۹۰) ریدینگز<sup>۵</sup> در اثر مهم خود، «دانشگاه در معرض ویرانی»<sup>۶</sup>، با اثبات افول اهداف علمی و اخلاقی دانشگاه و تبدیل شدن آن به بنگاه‌های اقتصادی فایده‌گرا، به زوال تدریجی دانشگاه مدرن حکم کرد. (ریدینگز، ۱۹۹۶) در این خصوص، فیلسوفان پسامدرن همچون لیوتار<sup>۷</sup>، بودربار<sup>۸</sup>، فوکو<sup>۹</sup> و دریدا<sup>۱۰</sup> تأملاتی قابل توجه درباره آموزش عالی داشته‌اند. (بلولند، ۱۹۹۵) لیوتار در کتابی تحت عنوان «وضعیت پست‌مدرن: گزارشی درباره دانش»<sup>۱۱</sup> که در سال ۱۹۷۹ منتشر شد، گزارشی انتقادی از وضعیت دانش و پژوهش در دوران جدید ارائه داد. او معتقد بود که در دوران معاصر، دانش به کالا تبدیل شده و ارزش‌های مبادله‌ای بازار بر تولید و انتقال آن حاکم گردیده است. با این دیدگاه کارکردگرا، ذخیره معینی از دانش<sup>۱۲</sup> اصلی‌ترین چیزی است که انتقال می‌یابد و از این‌رو، با وجود فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات، ضرورتی به حضور استاد در کلاس‌های درس سنتی نیست و آموزش روش استفاده از فناوری‌های جدید به‌جای محتوای علمی مهم‌ترین موضوع درسی خواهد بود. در نتیجه، دانشگاه در خدمت نهادهای قدرت و ثروت قرار می‌گیرد و نمی‌تواند به‌طور

1. Mission of the University
2. Boland
3. Talburt
4. Webster
5. Readings
6. The University in Ruins
7. Lyotard
8. Baudrillard
9. Foucault
10. Derrida
11. The Postmodern Condition: A Report on Knowledge

۱۲. عبارت «ذخیره دانش» به بخشی از فرایند «مدیریت دانش» اشاره می‌کند که معمولاً به‌صورت الکترونیکی در پایگاه‌های اطلاعاتی صورت می‌گیرد.

مؤثر در خدمت خود دانش و حقیقت باشد. (لیوتار، ۱۳۸۰) دریدا<sup>۱</sup> نیز در آثار متعددی به توضیح دیدگاه‌های خود درباره آموزش عالی پرداخته است. (دریدا، ۱۹۹۲؛ ۲۰۰۲ و ۲۰۰۴) دریدا در سخنرانی خود تحت عنوان «اصل دلیل: دانشگاه در چشم شاگردانش»<sup>۲</sup> از دلیل وجودی یا هدف غایی دانشگاه پرسش می‌کند و در ادامه پاسخ می‌دهد که می‌توان دلیل وجودی آن را خود اصل دلیل یا مسئولیت دلیل‌آوری دانست. (دریدا و دیگران، ۱۹۸۳) «اصل دلیل» به این گفته از لایبنیتز اشاره دارد که «هیچ چیز بدون دلیل و هیچ معلولی بدون علت وجود ندارد» و همان‌طور که اشاره شد، دریدا در مقاله خود از دلیل و هدف غایی دانشگاه پرسش کرده و مهم‌ترین هدف غایی دانشگاه را زنده نگه داشتن دلیل‌آوری در مقام استعدادی عقلانی و استلزام به آن می‌داند. دریدا در مقاله‌ای دیگر، به تأمل درباره رساله مشهور کانت می‌پردازد و از مسئولیت دانشگاهیان می‌پرسد. (دریدا، ۱۹۹۲) او در مقاله «دانشگاه بدون شرط»<sup>۳</sup> از سه ویژگی مهم دانشگاه سخن می‌گوید: نخست، دانشگاه به واسطه علوم انسانی می‌تواند دائماً خود را بازسازی کند. دوم، فلسفه مهم‌ترین بخش علوم انسانی محسوب می‌شود و نباید محدود به یک موضوع خاص شود. سوم، دانشگاه باید «نامشروط» باشد، یعنی نافی هر گونه شرطی که آزادی دانش و دانشگاه را از بین ببرد؛ آزادی به پرسش کشیدن، پذیرفتن، رد کردن و بیان دستاوردهای دانش. (دریدا، ۲۰۰۲) در نهایت، در کتاب خود با عنوان «چشمان دانشگاه»<sup>۴</sup> از نقش و جایگاه فلسفه و آموزش آن در دانشگاه سخن می‌گوید و آن را بر صدر می‌نشانند. (دریدا، ۲۰۰۴) دریدا از دانشگاه اتوپیا می‌سازد که روزی به کمک فلسفه و خردورزی باید بدان رسید.

### ماهیت فلسفه آموزش عالی

هر چند پیشینه قابل توجهی درباره اندیشه‌های فلسفی مرتبط با آموزش عالی وجود دارد، اما توضیح دقیق ماهیت فلسفه آموزش عالی ناممکن است. با وجود این، توجه به برخی دیدگاه‌های مشترک در این خصوص می‌تواند راهنمای مناسبی برای این امر باشد. از سوی دیگر، با نظر به مطالعات فلسفی مرتبط با آموزش عالی و تلاش‌های گوناگون اندیشمندان جهت بیان اهداف آموزش عالی، همچنین، با توجه به تلاش‌های برخی صاحب‌نظران

1. Derrida

2. The Principle of Reason: The University in the Eyes of Its Pupils

3. The University without Condition

4. Eyes of the University

جهت تحلیل مفهومی «آموزش عالی»، دستیابی به بیانی مناسب درباره ماهیت فلسفه آموزش عالی تسهیل خواهد شد. در این قسمت مختصراً به این تلاش‌ها اشاره خواهد شد. برخی فیلسوفان تحلیلی تربیت، توضیحات مناسبی درباره ماهیت فلسفه تعلیم و تربیت ارائه داده‌اند. به‌عنوان نمونه، پرایس (۱۳۸۶) فلسفه تعلیم و تربیت را به چهار شاخه فرعی «تحلیل تربیت»، «متافیزیک تربیت»، «اخلاق تربیت» و «معرفت‌شناسی تربیت» تقسیم کرده و در نهایت، «فلسفه تعلیم و تربیت» را «بررسی تحلیلی تعلیم و تربیت همراه با کوشش برای ارتباط دادن آن به شیوه‌ای خاص با متافیزیک، اخلاق و معرفت‌شناسی» تعریف می‌کند. هرچند این تقسیم‌بندی به بخشی از مباحث «ارزش‌شناسی تربیتی» (ذیل بحث «اخلاق تربیت») اشاره می‌کند، اما بخش مهمی چون «زیبایی‌شناسی تربیتی» در این تقسیم‌بندی مغفول واقع شده است. فرانکنا (۱۳۸۶) نیز بعد از تقسیم دوگانه تعلیم و تربیت (به‌مثابه فرایند و به‌مثابه رشته) و معرفی رویکردهای سه‌گانه فلسفه (نظری، هنجاری، تحلیلی)، به ارائه تعاریفی از فلسفه تعلیم و تربیت پرداخته است: «جستجوی فرضیه‌هایی درباره انسان و جهان که با فرآیند تعلیم و تربیت ارتباط دارد»؛ «تعیین اهداف لازم‌التحقق و اصول لازم‌الاتباع در فرآیند تربیت انسان‌ها و بیان توصیه‌هایی در باب وسایل دستیابی به این اهداف»؛ «ایضاح مفاهیم تربیتی بسیار مهم». توجه به این تعاریف می‌تواند راهنمای مناسبی برای توضیح ماهیت فلسفه آموزش عالی باشد. بر این اساس، تعیین بنیادهای هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی، بیان اهداف و کارکردهای عمده و تحلیل مفاهیم ویژه آموزش عالی را می‌توان از جمله وظایف اصلی فلسفه آموزش عالی دانست. هرچند این وظایف با نظر به تحولات و پیشرفت‌های جدید در شاخه‌های متنوع فلسفه، دشوار و پیچیده است، اما توجه به دستاوردهای فلسفه‌ها و دانش‌های مضاف می‌تواند چشم‌اندازهای جدیدتری در قلمرو فلسفه آموزش عالی ایجاد کند. در بخش بعدی مقاله به این موارد پرداخته می‌شود.

تاکنون صاحب‌نظران از اهداف متعددی برای نظام‌های آموزش عالی سخن گفته‌اند که از جمله مهم‌ترین آن اهداف می‌توان به تولید علم، پرورش افراد متخصص، ارتقای فرهنگ جامعه و توسعه اقتصادی اشاره کرد. هدف‌گذاری کلان در این نظام‌ها ارتباط وثیقی با زمینه‌های فرهنگی و تاریخی جوامع و مبانی فکری و بنیادهای فلسفی اندیشمندان دارد. تأمل در اهداف کلان آموزش عالی توسط فیلسوفان همچنان از مباحث جاری آموزش

عالی محسوب می‌شود. (به‌عنوان نمونه، بریگ‌هاوس و مک‌فرسون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵) بر این اساس، بیان اهداف و مقاصد آموزش عالی در «فلسفه آموزش عالی» به اندازه‌ای اهمیت دارد که حتی برخی صاحب‌نظران در توضیح و ترسیم ابعاد معرفتی این حوزه دانش به بیان دیدگاه‌های متعدد در خصوص اهداف آموزش عالی اکتفا کرده‌اند. مثلاً، فرمان<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) در مقاله‌ای با عنوان «فلسفه‌های آموزش عالی» صرفاً به توضیح چشم‌اندازهای گوناگون در هدف‌گذاری آموزش عالی پرداخته است. در ادامه، هریک از این چشم‌اندازها مختصراً معرفی می‌شوند:

چشم‌انداز یادگیری لیبرال: پرورش عادات ذهنی و توانایی‌های فردی دانشجویان جهت تفکر و استدلال برای حل مسائل گوناگون.

چشم‌انداز پژوهش: ایجاد انگیزه و حرکت در اساتید و دانشجویان برای پژوهش علمی و گسترش دانش‌های جدید.

چشم‌انداز حرفه‌ای: رشد توانایی‌ها و مهارت‌های تخصصی لازم جهت اشتغال موفق افراد.

چشم‌انداز رشد دانشجو: توجه به نیازهای دانشجویان و رشد انسانی آنها در سطوح و ابعاد گوناگون.

چشم‌اندازهای افراط‌گرا<sup>۳</sup>: رفع هرگونه اقتدار نسبت به فراگیران با طرح پیشنهادی انسان‌گرایانه افراطی.

دیدگاه تعهد اجتماعی: تأکید بر مسئولیت‌ها و وظایف دانشگاه‌ها نسبت به جامعه.

چشم‌انداز «دانشگاه‌های چندمنظوره»<sup>۴</sup>: تلاش برای تحقق تمام نیازها و انتظارات آموزشی، پژوهشی، حرفه‌ای و خدماتی.

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، هریک از صاحب‌نظران و متفکران با اهمیت دادن به یکی از ابعاد و جوانب آموزش عالی به طرح دیدگاه خود در این زمینه پرداخته‌اند. برخی نیز با نگاهی ترکیبی به نیازها و مسائل انسان و جامعه، سعی در جمع‌آوری این دیدگاه‌ها و طرح دیدگاهی جامع داشته و سخن از «دانشگاه چندمنظوره» به میان آورده‌اند. (کر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱) اما همان‌طور که اشاره شد، با توجه به زمینه‌های فرهنگی جامعه و بنیادهای

1. Brighouse & Mcpherson
2. Fuhrmann
3. Radical
4. Multiversity
5. Kerr

فلسفی اندیشمندان می‌توان اهداف گوناگونی برای آموزش عالی متصور شد. به‌طور خاص، مطالعات تاریخی درباره روند شکل‌گیری و توسعه آموزش عالی، دست‌مایه خوبی برای تحلیل این مفاهیم در اختیار می‌نهند. از این منظر، نهاد آموزش عالی که به‌طور غیررسمی از قدمتی طولانی، خصوصاً در تمدن اسلامی<sup>۱</sup>، برخوردار است، با شکل‌گیری نخستین دانشگاه‌های اروپایی<sup>۲</sup> در آغاز هزاره دوم میلادی به‌طور رسمی به عرصه اجتماع وارد شد. (مجتهدی و دیگران، ۱۳۷۹ و دورکیم، ۱۳۸۱) دورکیم در فصلی از کتاب خود به ریشه لاتین کلمه دانشگاه<sup>۳</sup> پرداخته و خصلت نیمه مذهبی و نیمه عرفی دانشگاه را تشریح می‌کند. به‌زعم او، این واژه لاتین معنایی مشابه «جامعه» و «همدستی و ائتلاف» داشته و به‌طور کلی به هرگونه صنف پیشه‌وری دارای دوام و ثبات نسبی و پیوستگی اخلاقی وابسته به جامعه مسیحیت اطلاق می‌شد. واژه مذکور اما به‌تنهایی هیچ‌گونه بار معنایی تربیتی و آموزشی نداشته و معمولاً برای ارتباط دادن آن با حیطة تعلیم و تربیت از عباراتی چون «اتحادیه معلمان»<sup>۴</sup> یا «اتحادیه آموزشی»<sup>۵</sup> استفاده می‌شد. بنابراین، دانشگاه نخست مظهر تعاون و همکاری استادان بود و در ادامه، اجتماع و همکاری افراد، اجتماع مواد درسی را به‌دنبال خود کشاند. (دورکیم، ۱۳۸۱: ۱۴۹-۱۴۷)

از سوی دیگر، توضیح و تبیین ماهیت و چیستی «آموزش عالی» و نسبت آن با آموزش ابتدایی و متوسطه نیز از مهم‌ترین مباحث فلسفه آموزشی عالی محسوب شده است. مطالعات فلسفی در این بحث از منظرهای گوناگونی مانند سنت تحلیلی، نظریه انتقادی، پدیدارشناسی یا به‌کمک روش‌های ترکیبی فلسفی، دست‌آوردهای مفیدی در پی خواهند داشت. به‌عنوان مثال، بنا بر سنت فیلسوفان تحلیلی تربیت، با تحلیل مفاهیم بنیادی مربوط به اصطلاح «آموزش عالی» (مانند تربیت، آموزش، عالی، دانشگاه، دانش، پژوهش) می‌توان به معنا و ماهیت این اصطلاح نزدیک شد. در این خصوص، برخی اندیشمندان به تحلیل این اصطلاح پرداخته و سعی در تبیین ماهیت و اهداف آن داشته‌اند. به‌عنوان نمونه، بارنت<sup>۶</sup> (۱۹۹۰) با استعانت از اندیشه هابرماس و با تحلیل مفاهیم مرتبط با آموزش

۱. به‌عنوان نمونه، مراکز علمی همچون جندی شاپور، نظامیه‌های ایران و عراق و جامع‌الازهر مصر  
 ۲. به‌عنوان نمونه، دانشگاه‌های بلونی (۱۰۸۸ م)، پاریس (دهه ۱۱۵۰ م)، آکسفورد (۱۱۶۷ م)، کمبریج (۱۲۰۹ م)، پادوا (۱۲۲۲)

3. Universitas

4. Universitas Magistrarum Et Scolarum

5. Universitas Studii

6. Barnett

عالی به این نتیجه می‌رسد که آموزش عالی به‌معنای فرایند آزادسازی دانشجویان از اطلاعات و دانش سطحی و مجهز شدن آنها به تفکر انتقادی و دانش سطح عالی جهت نقد پیش‌فرض‌های خود و فرارفتن از وضع موجود بوده و در نتیجه، مهم‌ترین هدف آن، «رهایی‌بخشی»<sup>۱</sup> است. در مخالفت با این دیدگاه، وایت (۱۹۹۷) با نظر به سنت تحلیلی مکتب لندن (به‌طور خاص، با توجه به دیدگاه هرست و پیترز) به نقد جدی استدلال‌های بارنت پرداخته و بر این نکته تأکید داشته است که صفت «عالی» در عبارت «آموزش عالی» لزوماً اشاره مستقیم به سطوح تفکر و دانش نداشته و واجد ویژگی‌های انتقادی و فراروی از وضع موجود نیست. همچنین، نظریه‌پردازان انتقادی مکتب فرانکفورت با نقد اجتماعی - سیاسی خود به توضیح میزان و نحوه رابطه و تعامل دولت با دانشگاه و نظام آموزش عالی پرداخته و نقش روشنفکران و نخبگان دانشگاهی را متذکر می‌شوند. (دلانتی، ۱۳۸۶)

۲۰

### قلمرو فلسفه آموزش عالی

با تأسی به رویکرد فرانکنا (۱۳۸۶) که در بالا بدان اشاره شد، با توجه به تلقی دوگانه از آموزش عالی (به‌مثابه یک حوزه دانشی یا به‌مثابه یک نهاد آموزشی) و با نظر به شاخه‌های سه‌گانه مباحث فلسفی، می‌توان قلمروی عام برای فلسفه آموزش عالی معین کرد. بر این اساس، طرح مباحث نظری، هنجاری و تحلیلی پیرامون آموزش عالی و نهاد دانشگاه در این قلمرو خواهد گنجید؛ مانند بحث پیرامون اهداف و کارکردهای آموزش عالی، محتوا و ارزش‌های قابل انتقال به دانشجویان، ماهیت علم و دانش به‌عنوان بستر اصلی فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی، جایگاه و نقش استاد و دانشجو، رابطه دانشگاه با جامعه، دانشگاه دینی، دانشگاه کارآفرین، ارتباط نهاد دانشگاه با نهادهای قدرت، اخلاق تدریس و پژوهش و موارد دیگر.

با وجود این، امروزه سخن گفتن از متافیزیک تربیت، معرفت‌شناسی تربیت، ارزش‌شناسی تربیت و تحلیل مفاهیم تربیتی به‌عنوان شاخه‌های اصلی فلسفه تعلیم و تربیت به‌طور عام و قلمرو فلسفه آموزش عالی به‌طور خاص، برای مطالعه مباحث پر دامنه و فزاینده این حوزه دانش کفایت نمی‌کند. با گسترش فلسفه تحلیلی در سده بیستم و انشعاب فلسفه‌های مضاف از آن، در زمانه حاضر می‌توان از مباحث جدیدی سخن گفت که از منظر یک فلسفه مضاف (مانند فلسفه علم یا فلسفه سیاست یا...) به مباحث تعلیم و تربیت پرداخته

می‌شود؛ هرچند بحث پیرامون مسائل این شاخه‌ها سابقه تاریخی هم دارد. بر همین اساس، حوزه میان‌رشته‌ای مطالعات بنیادین آموزش عالی بایستی با نظر به مسائل گوناگون آن و با استفاده از فلسفه‌های مضاف و البته دانش‌های مضاف دیگری همچون جامعه‌شناسی معرفت یا مدیریت دانش مورد ملاحظه و بررسی گردد. بر این اساس، در ادامه به توضیحی مبسوط‌تر پیرامون چهار قلمرو ویژه فلسفه آموزش عالی پرداخته خواهد شد.

### الف. مطالعات بنیادین علم و فناوری در آموزش عالی

با نظر به محوریت علم و دانش در نظام‌های آموزش عالی، مطالعه فلسفی آموزش عالی از منظر فلسفه علم و فناوری یکی از بایسته‌های مهم در این زمینه محسوب می‌شود. به عبارت دیگر، مطالعات فلسفه علم و فناوری می‌توانند در تعیین ماهیت و اهداف آموزش عالی و جهت‌گیری‌های کلان آن مفید واقع شوند. موضع‌گیری درباره ماهیت و چیستی علم، روند تحول و دگرگونی آن، میزان واقع‌نمایی و قطعیت علم و توانایی آن در توصیف، تبیین و پیش‌بینی امور واقع، روش‌شناسی علم‌ورزی و ماهیت فناوری و نسبت آن با انسان از جمله مسائلی هستند که مقدمه‌ای لازم برای شکل‌گیری ایده دانشگاه و جهت‌گیری مناسب در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزش عالی به‌شمار می‌روند. در طول تاریخ، افراط و تفریط نسبت به ماهیت و جایگاه علم نشان داده است که فهم بشر از ماهیت علم، عامل عمده‌ای در تعریف میزان اهمیت و نقش نهادهای آموزشی خصوصاً دانشگاه بوده است. مثلاً، همان‌گونه که در مرور تاریخی اندیشه‌های فلسفی درباره آموزش عالی اشاره شد، در عصر روشنگری با تأکید بر عقلانیت و دانش بشری، علم‌گرایی<sup>۱</sup> همچون مذهبی جدید برای مردم ایجاد شده بود؛ مذهبی که دانشگاه را جایگزین کلیسا، علم را جایگزین وحی و دانشوران را جایگزین روحانیون کرده بود.

امروزه دستاوردهای مطالعات بنیادین علم و فناوری یکی از مهم‌ترین منابع فکری اندیشمندان و برنامه‌ریزان آموزش عالی محسوب می‌شود. به‌عنوان نمونه، در دهه‌های اخیر، سخن از موج چهارم علم و فناوری و نقش «فناوری‌های همگرا»<sup>۲</sup> (با تلفیق فناوری‌های نانو، زیستی، اطلاعاتی و شناختی<sup>۳</sup>) در سیاست‌گذاری‌های جوامع در چشم‌انداز آینده جهانی

1. Scientism
2. Convergence Technologies
3. NBIC: Nano-Bio-Info-Cogno

است. (روکو و بین‌بریج<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶ و کلانتری‌نژاد و دیگران، ۱۳۹۰) نگاه میان‌رشته‌ای به فناوری‌های پیشرفته موجود، تخیلات جدید درباره فرانس<sup>۲</sup> و پسانسان<sup>۳</sup> را به واقعیت نزدیک می‌کند، به طوری که برخی صاحب‌نظران از نزدیکی دوران پسانسان‌گرایی<sup>۴</sup> و چالش‌های آن سخن به میان آورده‌اند. (به‌عنوان نمونه، فوکویاما، ۱۳۹۰) در این میان، از آموزش فناوری‌های همگرا به‌عنوان «هنرهای آزاد»<sup>۵</sup> جدید (در مقابل هنرهای آزاد هفت‌گانه که از دوران یونان باستان در برنامه درسی مؤسسات آموزشی رواج یافت) در پارادایم جدید آموزش عالی سخن به میان آمده است. (بالمر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶)

### ب. فلسفه سیاسی - اجتماعی آموزش عالی

همان‌گونه که در بخش‌های قبلی ملاحظه شد، پرسش‌های اساسی پیرامون رابطه دانشگاه با جامعه و نیز نحوه تعامل دانشگاه با دولت سابقه‌ای طولانی دارد. در این زمینه، نیو<sup>۷</sup> (۲۰۰۰) در بحث خود پیرامون «مسئولیت دانشگاه‌ها در جامعه» به طرح شش پرسش کلیدی پرداخته است: «دانشگاه باید به کدام جامعه پاسخ‌گو باشد؟ نقش حکومت مرکزی در نظارت و راهنمایی دانشگاه چیست؟ جایگاه مؤسسات آموزشی در کشور کجاست؟ آیا دانشگاه، مؤسس‌های برای ثبات است یا تغییر؟ دانش تولید شده و اشاعه یافته توسط دانشگاه چه نقشی در توسعه جامعه ایفا می‌کند؟ آیا جامعه به‌وسیله دولت باید به تعیین اولویت‌های دانش در دانشگاه بپردازد؟». (به‌نقل از کویک، ۲۰۰۶: ۲) همان‌طور که نویسنده تأکید می‌کند، پاسخ به این پرسش‌های اساسی نقشی تعیین‌کننده در طراحی و برنامه‌ریزی نظام‌های آموزش عالی کشورهایی همچون فرانسه، آلمان، انگلستان و آمریکا داشته است. بر این اساس، یکی از مباحث گسترده «فلسفه آموزش عالی»، بحث پیرامون رابطه نهاد آموزش عالی با دولت - ملت از منظر فلسفه سیاسی - اجتماعی است.

در همین زمینه، برخی از اندیشمندان به مطالعه تاریخی نحوه روابط دانشگاه با جامعه و دولت پرداخته‌اند. برای نمونه، برخی صاحب‌نظران از سه دگرگونی عمده در

1. Roco & Bainbridge
2. Trans-Human
3. Post-Human
4. Post-Humanism
5. Liberal Arts
6. Balmer
7. Neave



شکل‌گیری و تحول دانشگاه‌های مدرن سخن گفته‌اند: نخست، تولد مجدد دانشگاه‌های اروپایی در پایان سده ۱۸ و اوایل سده ۱۹ میلادی؛ دوم، دوره قابل توجه رشد دانشگاه پژوهش‌محور مدرن در اواخر قرن ۱۹ میلادی؛ و سوم، ارزیابی مجدد وضعیت دانشگاه در پی گسترش سریع نظام‌های دانشگاهی و افزایش خواسته‌های حکومت، صنعت، نظام آموزشی و عامه مردم از دانشگاه در دوران حاضر. (ویتراک<sup>۱</sup>، ۱۹۹۳ و ۲۰۰۸) این در حالی است که امروزه اغلب نهادهای آموزش عالی مسئولیت خود نسبت به افزایش سطح دانش عمومی و تقویت مهارت‌های شهروندی و به‌طور کلی، ایجاد هویت ملی براساس فرهنگ و ایدئولوژی را کاهش داده و با جهت‌گیری نولیبرالیستی<sup>۲</sup> به سوی اولویت‌های صنعت و بازار به تولید دانش‌های کاربردی اکتفا می‌کنند.

### ج. دین در آموزش عالی

از همان ابتدای شکل‌گیری نهاد دانشگاه در قرن ۱۲ و ۱۳ میلادی، یکی از انتظارات جامعه از مؤسسات آموزش عالی، در کنار تولید و توسعه دانش، ایجاد فضایی برای رشد و توسعه اخلاق و معنویت بوده است. دانشگاه‌ها و مدارس آموزش عالی اروپا در آغاز تأسیس، یک هدف مهم را دنبال می‌کردند: تربیت دانش‌جویانی که در آینده مبلغ اصول عقاید دینی در میام مردم باشند. در واقع، هدف اصلی، استفاده از علم موجود برای تبلیغ و استحکام عقاید دینی بود. از اوایل قرن ۱۵ اروپا دچار تحولات مهمی شد و متفکران به تدریج عقاید خود را در مخالفت با کلیسا بیان کردند و اومانیسسم جایگزین تفکر دینی کلیسا شد. در اواخر قرن ۱۹ و با تلاش برخی متفکران اروپایی همچون داروین، نیچه، مارکس و فروید برای حذف دین از صحنه جامعه، دانشگاه‌ها رویکردی سکولار اتخاذ و اعلام کردند

#### 1. Wittrock

۲. نولیبرالیسم نظریه‌ای در مورد شیوه‌هایی در اقتصاد سیاسی است که براساس آنها با گشودن راه برای تحقق آزادی‌های کارآفرینانه و مهارت‌های فردی در چهارچوبی نهادی که ویژگی آن حقوق مالکیت خصوصی قدرتمند، بازارهای آزاد و تجارت آزاد است، می‌توان رفاه و بهروزی انسان را افزایش داد. از این منظر، نقش دولت، ایجاد و حفظ یک چهارچوب نهادی مناسب برای عملکرد این شیوه‌هاست. مثلاً دولت باید کیفیت و انسجام پول را تضمین کند. به‌علاوه، دولت باید ساختارها و کارکردهای نظامی، دفاعی، قانونی لازم برای تأمین حقوق مالکیت خصوصی را ایجاد و در صورت لزوم، عملکرد درست بازارها را با توسل به سلطه تضمین کند. از این گذشته، اگر بازارهایی (در حوزه‌هایی از قبیل زمین، آب، آموزش، مراقبت بهداشتی، تأمین اجتماعی یا آلودگی محیط زیست) وجود نداشته باشد، در صورت لزوم دولت باید آنها را ایجاد کند ولی نباید بیش از این در امور مداخله کند.

که دانشگاه محل ترویج علم انسانی و تجربی به دور از نگاه‌های دینی است. (شرکت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷ و شملزبوئر و مهونی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸) در این دوره که تا میانه سده بیستم امتداد یافت، محققان تلاش کردند مسائل علوم انسانی را با روش تحقیق علوم تجربی بررسی کنند. با گذشت چند دهه از سکولارسازی، دانشگاه‌ها دچار علم‌گرایی محض شده و نتیجه این امر، کشانده شدن علم به صحنه تجارت و سودآوری بدون در نظر گرفتن مسائل اخلاقی و دوری از فرهنگ عامه بود. فیلسوفان پسامدرن با هشدار به این جهت‌گیری علمی، معتقد بودند که اگر آموزش عالی در روند فعلی خود تغییری ندهد، در سراسیبه سقوط افتاده و دچار مصرف‌گرایی علمی خواهد شد. آموزش عالی باید هویت خود را مورد بررسی دوباره قرار دهد و در کارکردهایش تغییر ایجاد کرده و مرزهای دانش و تولید آن را در ارتباط با جامعه و فرهنگ مورد ملاحظه قرار دهد. (دلانتی، ۱۳۸۶) این امر شامل تغییر نگرش نسبت به حضور دین و معنویت در تمام نهادهای اجتماعی از جمله آموزش عالی تحت عنوان انقلاب پاسکولار<sup>۳</sup> بود. به‌نحوی که اندیشمندان بسیاری به از میان برداشتن مرزهای ایمان و دانش معتقد شده و از نقش دین به‌عنوان یک پدیده اجتماعی و یک شیوه دانایی یاد می‌کنند. (شملزبوئر و مهونی، ۲۰۰۸)

به‌گفته برخی صاحب‌نظران، زمانی که دانشگاه‌های مدرن در قرن ۱۹ تأسیس شدند، هیچ ارتباطی به دین و معنویت نداشته و حتی بسیاری از دانشمندان پیش‌بینی می‌کردند که در آینده‌های نه‌چندان دور اسمی از معنویت و دینداری در دانشگاه‌ها وجود نخواهد داشت (رابرتز و ترنر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰)، اما گذشت زمان نشان داد که بعد از طی دوره‌ای که در آن، جامعه و مؤسسات آموزش عالی با قدرت هر چه تمام در صدد زدودن آثار معنویت و دینداری در دانشگاه‌ها بودند، درخواست برای تربیت دینی و حضور دین در آموزش عالی، جان تازه‌ای گرفت و دینداران روند فعلی دانشگاه‌ها را به چالش کشیدند. آنها می‌گویند ما در جهانی عاری از مذهب زندگی نمی‌کنیم و با حذف دین‌مداری و معنویت، بی‌اخلاقی گسترده‌ای رقم خواهد خورد. (گلنزر<sup>۵</sup> و دیگران، ۲۰۱۰) در حال حاضر، در دانشگاه‌های غربی چالش مهمی درباره ارتباط دانش و معنویت وجود داشته و برخی از دانشگاهیان به‌طور جدی به نقد سکولاریسم پرداخته انحصار هدف دانشگاه در تولید دانش را مورد

1. Sherkat
2. Schmalzbauer & Mahoney
3. The Post-Secular Revolution
4. Roberts & Turner
5. Glanzer

مناقشه و بررسی قرار داده‌اند. آنها معتقدند سکولاریسم در زدودن آثار دین و معنویت در آموزش عالی بسیار افراطی عمل کرده است. (اوبرین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲)

آموزش عالی در جهان اسلام نیز دوره‌های متفاوتی را پشت سر گذاشته است. قبل از تأسیس دانشگاه به شکل غربی آن، در کشورهای اسلامی مراکزی علمی و پژوهشی وجود داشتند که در آنها دانش‌های گوناگونی تدریس می‌شد. به‌عنوان نمونه، می‌توان از مدارس نظامیه و مسجد الازهر نام برد. (مجتهدی و دیگران، ۱۳۷۹) بعد از رکود فرهنگ و دانش در اسلام و آغاز استعمار، ورود «علم جدید» به جهان اسلام به مناقشات گسترده‌ای در بین نخبگان مسلمان دامن زد و تحولات گسترده‌ای در نظم دینی زندگی مسلمانان پدید آورد. (زائری و محمدعلی‌زاده، ۱۳۹۳) اولین کسانی که با غرب و فرهنگ آن برخورد داشتند، نتیجه گرفتند که تأسیس دانشگاه و نزدیک شدن به فرهنگ غربی به‌واسطه آن، راه‌حلی برای برون رفت ملت‌های مسلمان از عقب‌ماندگی است. به همین دلیل، «دانشگاه علیگر» در هند، «دارالفنون» در ایران و «دارالعلم» در مصر، جزء نخستین تلاش‌های نخبگان مسلمان برای نوسازی جوامع خود بود. اما با فروکش کردن شیفتگی اولیه نسبت به تجدد و ظهور مشکلات آن و عقب‌ماندگی، استعمار، فقر فرهنگی و نبود تحول در میان مسلمانان، متفکران اسلامی به فکر راه‌حل برای تغییر وضعیت جامعه اسلامی افتادند. (زاهد زاهدانی و کلاته‌ساداتی، ۱۳۹۰) بر همین اساس، یکی از دغدغه‌های اندیشمندان آموزش عالی در ایران و کشورهای اسلامی، پیوند دادن این نهاد با آموزه‌های دین اسلام یا به عبارت دیگر، «اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها» بوده است. طرح اولیه ایده اسلامی‌سازی دانشگاه در بین مسلمانان کشورهای مصر، پاکستان، ایران و مالزی ارائه شد. همچنین، ایده «دانشگاه اسلامی» در ایران اولین بار توسط ساواک برای مقابله با حوزه علمیه و کاهش گرایش جامعه به روحانیون مطرح شد. اما این ایده بعد از انقلاب اسلامی به یکی از دغدغه‌های اصلی متفکران مسلمان تبدیل گشت. در این راستا، تاکنون دیدگاه‌های گوناگونی مطرح شده و تجربیات فراوانی کسب شده و روند اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها با افراط و تفریط‌هایی مواجه بوده است. از این‌رو، هنوز رضایت‌چندانی از این امر مشاهده نمی‌شود؛ زیرا بسیاری از این دیدگاه‌ها عملیاتی نبوده یا اینکه به‌نحو شایسته در عمل به کار گرفته نشده‌اند و برخی فعالیت‌های مربوط نیز به‌دلیل افراطی بودن، نتایج بسیار ضعیفی داشته‌اند.

به نظر می‌رسد مطالعه انتقادی تاریخ شکل‌گیری دانشگاه در غرب و پیوند اولیه آن با نهاد دین و نحوه جداسازی آموزش عالی از این نهاد یا سکولاریسم علمی و همچنین، مطالعه روند تغییر جهت‌گیری کلان نظام‌های آموزش عالی از دین‌مداری تا بازاری شدن، کمک مفیدی به طرح برنامه‌های مناسب اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها خواهد داشت. به طور خلاصه، یکی از مهم‌ترین وظایف فلسفه آموزش عالی بررسی جایگاه دین و معنویت در نظام آموزش عالی است و بدین دلیل، متکفل پاسخ به این‌گونه پرسش‌ها است: نحوه تعامل دین با نظام آموزش عالی در غرب چگونه بوده است؟ سکولاریسم علمی چیست و روند گسترش آن در نظام‌های آموزش عالی غرب چگونه بوده است؟ آیا مفهوم «دانشگاه اسلامی» معنای واضحی دارد؟ دلالت‌های آموزه‌های اصیل اسلامی برگرفته از قرآن و روایات اهل بیت<sup>(ع)</sup> برای طراحی و اجرای یک دانشگاه اسلامی چیست؟ مطالعه تاریخ تعامل دین با نظام آموزش عالی غرب و گسترش سکولاریسم علمی چه استلزاماتی برای اسلامی‌سازی دانشگاه در ایران خواهد داشت؟

#### د. اخلاق آموزش عالی

همان‌طور که اشاره شد، یکی از انتظارات جامعه از آموزش عالی، رشد و توسعه اخلاق و معنویت بوده است. از آنجا که تربیت اخلاقی با نظر به جنبه‌های فلسفی مباحث اخلاقی همواره یکی از شاخه‌های مهم و جدی فلسفه تعلیم و تربیت بوده، مجموعه مباحث مطرح مربوط به اخلاق در آموزش عالی را نیز می‌توان در قلمرو مباحث فلسفه آموزش عالی گنجانند. بر این اساس، اخلاق روابط آکادمیک، اخلاق تدریس، اخلاق پژوهش، پرورش اخلاقی دانشجویان و بررسی مسائل و معضلات اخلاقی نهاد آموزش عالی از جمله مباحثی است که در این قلمرو قرار می‌گیرد.

تنظیم روابط اعضای جامعه دانشگاهی همچون رابطه استاد - دانشجو و روابط میان اعضای هیئت علمی و مناسبات میان مدیران و مسئولان با کارمندان خود براساس موازین و ارزش‌های اخلاقی از یک‌سو و تمهید شرایط و لوازم پرورش صفات اخلاقی دانشجویان در پاسخ به نیاز جامعه به حضور افرادی که در کنار تخصص علمی، از تعهد اخلاقی نیز برخوردارند، به علاوه ضرورت رعایت اخلاق حرفه‌ای آکادمیک، خصوصاً اخلاق پژوهش و تدریس، لزوم طرح مباحث جدی و اساسی در این حوزه را نشان می‌دهد. (رحمان‌سرشت،

۱۳۸۰؛ فراستخواه، ۱۳۸۵؛ امین‌بیدختی و زارع، ۱۳۸۹ و هوپر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵) منظور از «اخلاق تدریس»، استفاده از قواعد و اصول اخلاقی در فرایند تدریس است. (فرامرزقراملکی، ۱۳۸۵) «اخلاق پژوهش» نیز ناظر به رعایت اصول و موازین اخلاقی در مسیر پژوهش با نظر به موضوع، حقوق آزمودنی‌ها، نتایج و با توجه به اصول امانت‌داری، رازداری (نسبت به اطلاعات خصوصی آزمودنی‌ها)، قضاوت مستدل، رهیافت نقادانه، نقدپذیری، حقیقت‌طلبی و غیره می‌باشد. (نوروززاده و دیگران، ۱۳۸۹) با وجود اهمیت این مباحث در نظام‌های آموزشی، ابهامات و چالش‌های بسیاری در این خصوص وجود دارد (کمپل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰) و رفع این ابهامات نیازمند مطالعات نظری و فلسفی جدی است. به‌عنوان نمونه، برخی صاحب‌نظران خارجی به تحلیل فلسفی مفاهیم خاص و مسائل مهم مرتبط با دانشگاه فضیلت‌محور پرداخته (نیکسون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸) و برخی اندیشمندان کشورمان نیز مطالعات فلسفی در این زمینه را مدنظر قرار داده‌اند. (محمودی، ۱۳۸۶) تلاش‌هایی نیز در زمینه تدوین آیین‌نامه‌ها و منشورهای اخلاقی در زمینه اخلاق حرفه‌ای آموزش عالی صورت گرفته و در حال تکمیل است. (فیشر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳ و قدردان قراملکی، ۱۳۸۸) علاوه بر این، افزایش مشکلات و معضلات اخلاقی در جوامع دانشگاهی مانند وضعیت جذب غیرعادلانه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، انتحال یا سرقت علمی<sup>۵</sup>، معضل مقاله‌سازی و پایان‌نامه‌نویسی، بی‌توجهی به مطالبات دانشجویان و روابط ناسالم برخی دانشجویان، توجه بسیاری از مسئولان و اندیشمندان داخلی و خارجی را به بحث اخلاق در آموزش عالی جلب کرده و مطالعات جدی در این زمینه را ضروری ساخته است. چند دهه قبل، افرادی چون ویلشایر<sup>۶</sup> (۱۹۹۰) نسبت به فروپاشی اخلاقی دانشگاه‌های هشدارهایی داده بودند؛ اما گویا وضعیت اخلاقی آموزش عالی هم‌سوسو با اوضاع اخلاقی جهان معاصر همچنان در سراشیبی تند قرار دارد.

### جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

همان‌طور که اشاره شد، مطالعات بنیادین آموزش عالی تحت عنوان «فلسفه آموزش عالی»

1. Hooper
2. Campbell
3. Nixon
4. Fisher
5. Plagiarism
6. Wilshire

تاکنون مغفول مانده بود. این در حالی است که با مروری بر تاریخ دیدگاه‌های مرتبط با آموزش عالی و دانشگاه، با آثار پراکنده بسیاری از فیلسوفان و متفکران (همچون کانت، فیخته، شلینگ، شلایرماخر، هومبولت، نیچه، یاسپرس، هایدگر، هابرماس، لیوتار و دریدا) در این خصوص مواجه می‌شویم. با وجود این، اغلب مطالعات مرتبط با آموزش عالی بدون توجه به بنیادهای فلسفی نظریه‌های کاربردی موجود انجام شده است. بر این اساس، پژوهش حاضر به دنبال ترسیم چارچوبی مشخص برای این گونه مطالعات بوده است.

نخستین مبحث در راستای هدف مذکور، توضیح و تبیین ماهیت و چیستی آموزش عالی و نسبت آن با مقاطع و سطوح تحصیلی دیگر است. به نظر می‌رسد یکی از مهم‌ترین گام‌های اولیه برای طرح دیدگاهی فلسفی درباره آموزش عالی، تحلیل مفهوم «آموزش عالی» و بیان تمایز این مفهوم با مفاهیم مشابه است. در این زمینه، برخی فیلسوفان تحلیلی تربیت به طرح دیدگاه خود پرداخته‌اند، اما دامنه بحث هنوز گسترده است. در همین زمینه، تحلیل مفهوم فوق یکی از مقدمات لازم جهت بحث پیرامون دانشگاه اسلامی خواهد بود. همچنین، تأمل در اهداف کلان آموزش عالی از مباحث جاری آموزش عالی محسوب می‌شود؛ به طوری که بیان اهداف و مقاصد آموزش عالی در «فلسفه آموزش عالی» به اندازه‌ای اهمیت دارد که حتی برخی صاحب‌نظران در توضیح و ترسیم ابعاد معرفتی این حوزه دانش به بیان دیدگاه‌های متعدد در خصوص اهداف آموزش عالی اکتفا کرده‌اند. در این زمینه، اهداف گوناگونی چون آموزش، پژوهش، پرورش متخصص، اصلاح اجتماعی و کارآفرینی مدنظر اندیشمندان قرار گرفته است.

براین مبنا، برخی مسائل اساسی آموزش عالی که مستلزم نگاهی فلسفی‌اند، جهت طرح قلمرو اصلی حوزه فلسفه آموزش عالی بررسی شد. ابتدا تأکید شد که حوزه میان‌رشته‌ای مطالعات بنیادین آموزش عالی باید با نظر به مسائل گوناگون آن و با استفاده از فلسفه‌های مضاف (همچون فلسفه علم، فلسفه دین، فلسفه سیاسی - اجتماعی، فلسفه حقوق و غیره) و البته دانش‌های مضاف دیگر (همچون جامعه‌شناسی معرفت، مدیریت دانش و غیره) مورد ملاحظه و بررسی قرار گیرد. سپس، به تشریح و توضیح جایگاه دین و اخلاق در آموزش عالی پرداخته شد. زیرا همواره یکی از انتظارات جامعه از مؤسسات آموزش عالی، در کنار تولید و توسعه دانش، ایجاد فضایی برای رشد و توسعه اخلاق و معنویت بوده و تأسیس دانشگاه اسلامی نیز منوط به ارائه طرحی دین‌مدار و اخلاق‌محور است.

## منابع

۱. امین بیدختی، علی اکبر و مریم زارع. (۱۳۸۹). اخلاق در پژوهش: مفاهیم، چالش‌ها و راهکارها. در شهروند امیرانتخابی. اخلاق در آموزش عالی. تهران: مرکز تحقیقات استراتژیک.
۲. پرایس، کینگسلی. (۱۳۸۶). آیا فلسفه تعلیم و تربیت لازم است؟. در: سعید بهشتی. زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب. تهران: انتشارات اطلاعات.
۳. دلانتی، جرارد. (۱۳۸۶). دانش در چالش. علی بختیاری‌زاده. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۴. دورکم، امیل. (۱۳۸۱). جامعه‌شناسی تربیتی، تاریخ فرهنگ و تربیت در اروپا. محمد مشایخی. تهران: شرکت سهامی انتشار.
۵. رحمان سرشت، حسین. (۱۳۸۰). اخلاق جزء نادیده گرفته شده سیاست‌های آتی آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۲۰.
۶. زاهد زاهدانی، سعید و احمد کلاتی‌ساداته. (۱۳۹۱). اسلامی‌سازی دانش از دیدگاه فاروقی و عطاس. معرفت در دانشگاه اسلامی. ۱۶(۱).
۷. زائری، قاسم، حاجیه محمدعلی‌زاده. (۱۳۹۳). دیرینه‌شناسی طرح «دانشگاه اسلامی» در ایران قبل از انقلاب اسلامی ۱۳۵۷. راهبرد فرهنگ. شماره ۲۵.
۸. فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۵). اخلاق رمز ارتقای آموزش عالی. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری. شماره ۱.
۹. فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۰). دانشگاه‌ها در عصر پسامدرن: تأملی در افق تحولات. قابل دسترسی از آدرس: <http://farasatkhah.blogspot.com/>
۱۰. فرامرزق‌راملکی، احد. (۱۳۸۵). اخلاق حرفه‌ای. تهران: انتشارات مجنون.
۱۱. فرانکنا، ویلیام ک. (۱۳۸۶). به سوی فلسفه تعلیم و تربیت. در: سعید بهشتی. زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب. تهران: انتشارات اطلاعات.
۱۲. فوکویاما، فرانسیس. (۱۳۹۰). آینده فراانسانی ما: پیامدهای انقلاب بیوتکنولوژی. ترانه قطب. تهران: طرح نو.
۱۳. قدردان قراملکی، محمدحسن. (۱۳۸۸). منشور اخلاقی پژوهش استوار بر ارزش‌های اسلامی. راهبرد فرهنگ. شماره ۸ و ۹.
۱۴. کلانتری‌نژاد، رضا؛ علی پایا و طاهره زارع. (۱۳۹۰). چهارمین موج توسعه علمی فناورانه و پیامدهای فرهنگی و اجتماعی آن در ایران. تهران: مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور.
۱۵. لیوتار، ژان فرانسوا. (۱۳۸۰). وضعیت پست‌مدرن: گزارشی درباره دانش. حسینعلی نودری. تهران: گام‌نو.
۱۶. محمودی، علی. (۱۳۸۶). نگرش فلسفی بر اخلاق در پژوهش. دانشگاه اسلامی. ۱۱(۴).

۱۷. مجتهدی، کریم؛ حسین کلباسی اشتری و حمید طالب‌زاده. (۱۳۷۹). *مدارس و دانشگاه‌های اسلامی و غربی در قرون وسطی*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۱۸. نوروززاده، رضا؛ عبدالله افشار و ندا رضایی. (۱۳۸۹). اخلاق علمی در فرایند پژوهش (بایدها و نبایدها). در شهرود امیرانتخابی. *اخلاق در آموزش عالی*. تهران: مرکز تحقیقات استراتژیک.

19. Balmer, R. (2006). Converging Technologies. in *Higher Education: Paradigm for the "new" Liberal Arts?*. Annals New York Academy Sciences (1093).
20. Barnett, R. (1990). *The Idea of Higher Education*. Buckingham: SRHE and the Open University Press.
21. Bloland, H. G. (1995). Postmodernism and Higher Education. *Journal of Higher Education*. 66(5).
22. Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties: Perspectives on Artistic Research and Academia*. Amsterdam: Leiden University Press.
23. Brighouse, H. & M. McPherson. (eds.) (2015). *The Aims of Higher Education: Problems of Morality and Justice*. Chicago: University of Chicago Press.
24. Brubacher, J. (1977). *On the Philosophy of Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
25. Campbell, E. (2000). Professional Ethics in Teaching: Towards the Development of a Code of Practice. *Cambridge Journal of Education*. 30(2).
26. Derrida, J. (1992). Mochlos; or, The Conflict of the Faculties (Translated by R. Rand. & A. Wygant). In R. Rand (ed.) *Logomachia: The Conflict of the Faculties*. Lincoln, NE: The University of Nebraska Press.
27. Derrida, J. (2002). The University without Condition. In P. Kamuf (ed. and Trans). *Without Alibi*. Stanford. CA: Stanford UP.
28. Derrida, J. (2004). *Eyes of the University: Right to Philosophy. II*. Stanford: Stanford University Press.
29. Derrida, J.; C. Porter. & E. P. Morris. (1983). The Principle of Reason: The University. *Eyes of Its Pupils, Diacritics*. 13(3).
30. Fichte, J. G. (1979). *Addresses to the German Nation*. (Translated by R. F. Jones & G. H. Turnbull). Westport: Greenwood Press.
31. Fichte, J. G. (1988). *The Purpose of Higher Education*. (Translated by J. K. Bramann). Mt. Savage: Nightsun Books.
32. Fuhrmann, B. (2002). Philosophies of Higher Education. In J. Forest & K. Kinser (Eds.). *Higher education in the United States: An Encyclopedia*. Santa Barbara. CA: ABC-CLIO.
33. Fisher, C. (2003). Developing a Code of Ethics for Academics. *Journal of Science and Engineering Ethics*. 9(2).
34. Gadamer, H. G. (1979). *Truth and Method*. London: Sheed and Ward.
35. Gasset, J. O. Y. (1944). *Mission of the University*. (Translated by Howard Lee Nostrand). Princeton: Princeton University Press.
36. Glanzer, P. L.; J. A. Carpenter. & N. Lantinga. (2010). Looking for God in the University: Examining Trends in Christian Higher Education. *Higher Education*. No. 61.
37. Habermas, J. (1971). The University in a Democracy: Democratization of the University. In: *Toward a Rational Society*. London: Heinemann.
38. Habermas, J. (1992). The Idea of the University – Learning Processes, In S. W. Nichol森 (Ed. and Translate). *The New Conservatism: Cultural Criticism and the Historians' Debate*. Cambridge, Massachusetts: M. I. T. Press.



39. Hofstetter, M. J. (2001). *The Romantic Idea of a University: England and Germany. 1770–1850*. New York: Palgrave.
40. Hooper, S. (2005). *Addressing Ethical Issues in Higher Education: A practical Guide*. UK: Institute of Business Ethics.
41. Jaspers, K. (1959). *The Idea of the University*. (Translated by H. A. T. Reiche. & H. F. Vanderschmidt). Boston: Beacon Press.
42. Kant, I. (1979). *Der Streit der Fakultäten* [The Conflict of the Faculties]. (Translated by Mary J. Gregor). New York: Aboris Books.
43. Kerr, C. (2001). *The Uses of the University*. Boston: Harvard University Press.
44. Kwiek, M. (2006). *The Classical German Idea of the University Revisited. or on the Nationalization of the Modern Institution*. Poznan: Center for Public Policy Research Papers Series. Vol. I. Retrieved from [www.cpp.amu.edu.pl](http://www.cpp.amu.edu.pl).
45. Newman, J. H. (1996). *The Idea of a University* (ed. F. M. Turner). New Haven and London: Yale University Press.
46. Nietzsche, F. (1872). *On the Future of Our Educational Institutions*. Available at: <https://webpace.utexas.edu/hcleaver/www/330T/350kPEENietzscheFutureTableAll.pdf>
47. Nixon, J. (2008). *Towards the Virtuous University: The Moral Bases of Academic Practice*. London: Routledge.
48. O'Brien, G. D. (2002). *The Idea of a Catholic University*. Chicago and London: University of Chicago Press.
49. Rand, R. (ed.) (1992). *Logomachia: The Conflict of Faculties*. Lincoln: University of Nebraska Press.
50. Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge, MA: Harvard University.
51. Roberts, J. H. & J. Turner, (2000). *The Sacred and Secular University*. Princeton, N. J. Princeton University Press.
52. Roco, M. C. & W. S. Bainbridge. (eds.) (2006). *Progress in Convergence: Technologies for Human Wellbeing*. New York: New York Academy of Sciences.
53. Schelling, F. W. J. (1981). *On University Studies*. (Translated by E. S. Morgan). Athens: Ohio University Press.
54. Schleiermacher, F. (1991). *Occasional Thoughts on Universities in the German Sense. With an Appendix Regarding a University Soon to Be Established* (1808). (Translated by T. N. Tice & E. Lawler. San Francisco: EMText.
55. Schmalzbauer, J. & K. Mahoney, (2008). Religion and Knowledge in the Post-Secular Academy. In: P. Gorski; D. K. Kim; J. Torpey & et al (eds). *The Post-Secular in Question*. New York and London: New York University Press.
56. Sherkat, D. E. (2007). *Religion and Higher Education: The Good, the Bad, and the Ugly*. Retrieved from <http://religion.ssrc.org/reform/Sherkat.pdf>.
57. Talburt, S. (2000). On Postmodern Theories in the Study of Higher Education: A Response to Davies. *The Review of Higher Education*. 23(2).
58. Webster, F. (2001). *The Postmodern University: The Loss of Purpose in British Universities*. Basing Stoke: Palgrave.
59. White, J. (1997). Philosophy and the Aims of Higher Education Studies. *Higher Education*. 22(1).
60. Wilshire, B. (1990). *The Moral Collapse of the University: Professionalism, Purity and Alienation*. Albany: State University of New York Press
61. Wittrock, B. (1993). The Modern University: the Three Transformations. In: S. Rothblatt & B. Wittrock (eds.). *The European and American University Since 1800: Historical and Sociological Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
62. Wittrock, B. (2008). *The Modern University and Research: Traditions and Trajectories*. Stockholm: Royal Swedish Academy of Sciences; Research Policy Committee.