


الگوی برساخت آزادی علمی در جامعه دانشگاهی ایران

منیژه محمدزاده^۱، ناصر شیربگی*^۲، کیوان بلندهمتان^۳، حمیدرضا آراسته^۴ 

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.
۲. نویسنده مسئول: استاد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران رایانامه: nshirbagi@uok.ac.ir
۳. دانشیار مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.
۴. استاد مدیریت آموزش عالی، گروه علوم تربیتی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۵/۲۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۲/۰۵

چکیده:

این پژوهش به دنبال شناخت فرایند برساخته شدن آزادی علمی در جامعه دانشگاهی ایران بوده و با استفاده از رویکرد کیفی و راهبرد نظریه مبنایی انجام شده است. مشارکت کنندگان ۱۷ نفر از اعضای هیئت علمی با مرتبه دانشیاری به بالا از دانشگاه‌ها و پژوهشگاه‌های تابعه وزارت عتف بودند. نمونه‌گیری هدفمند (و نظری) و با بیشینه تنوع انجام شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پروتکل مصاحبه عمیق استفاده شد و مصاحبه‌ها تا زمان رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. در تحلیل داده‌ها از رویکرد نظام‌مند اشتراوس و کوربین استفاده شد. برای اعتباربخشی یافته‌ها از ملاک‌های چهارگانه گوبا و لینکلن استفاده شد. یافته‌های پژوهش مبتنی بر ۳۸ مقوله محوری و ۱۳ مقوله گزینشی بود که بر اساس رویکرد نظام‌مند اشتراوس و کوربین در الگوی نهایی جایگذاری شدند. پدیده محوری به صورت دو هسته‌ای با عنوان «عرف دانشگاهی و سوژه دانشگاهی ناگزیر» نام‌گذاری شد. عاملان دانشگاهی راهبردهایی مانند «هویت دانشگاهی بازاندیشانه، پیله عافیت و سرمایه‌گذاری در خود» را برای مواجهه با پدیده محوری برگزیده‌اند. برون‌داد این سازوکار، راهبردها و تعاملات در نهایت به کنش‌ورزی احتیاطی در ساحت دانشگاهی انجامیده است که آن را «آزادی دانشگاهی اضطرابی» نام نهاده‌ایم.

کلیدواژه‌ها: آزادی علمی، کنش احتیاطی، هویت دانشگاهی، استقلال دانشگاه، نظریه مبنایی

استناد به این مقاله:

محمدزاده، منیژه؛ شیربگی، ناصر؛ بلندهمتان، کیوان؛ آراسته؛ حمیدرضا. (۱۴۰۳). الگوی برساخت آزادی علمی در جامعه دانشگاهی ایران. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۶۳-۱۷۸.

doi: 10.22051/JONTOE.2021.35887.3327 ۲۰ (۴)

مقدمه

آزادی علمی مفهومی پرکاربرد در نظام‌های آموزش عالی است و به‌عنوان یک ارزش و یا هدف بنیادین تلقی شده است؛ به گونه ای که از آن و استقلال دانشگاهی به عنوان اصول حاکم بر آموزش عالی یاد می‌شود (استویکا و سافتا، ۲۰۱۳، ص. ۱۹۲). این مفهوم گاه به عنوان محافظت از توانایی دانشگاهیان در وظایف حرفه‌ای (پاست، ۲۰۱۶، ص. ۹)، یا تلاشی برای جلوگیری از مداخلات دولت در مورد مسائل دانشگاهی و آموزشی (بلوف، ۲۰۱۷، ص. ۱۱۷)، و همچنین تدوین برنامه‌های تحصیلی و تعیین اهداف به‌صورت مستقل (دهقانی و همکاران، ۱۳۹۰، ص. ۳۴) تعریف شده است.

باین وجود ابهامات بسیاری در زمینه تعریف دقیق این پدیده وجود دارد که دلیل عمده آن برآمدن مفهوم آزادی علمی از دو دنیای مختلف یعنی دنیای آموزش و دنیای قوانین حقوقی است (کاپلین و لی، ۲۰۰۹). از سویی مفهوم آزادی علمی نه تنها به حقوق و قوانین آزادی عمل و بیان استادان اشاره دارد، بلکه متمرکز بر حقوق و قوانین آزادی عمل و بیان دانشجویان نیز می‌باشد. از منظر قوانین حقوقی نیز، این مفهوم (آزادی علمی) به میزان زیادی برای اشاره به حقوق و قوانین مربوط به وجود آزادی در عمل و بیان مؤسسات علمی و دانشگاه‌ها نیز به‌کار گرفته می‌شود (آزادی علمی سازمانی^۱ و یا استقلال سازمانی^۲). در این زمینه ارتباطی تنگاتنگ میان آزادی علمی در دانشگاه‌ها و سطح استقلال آنها از دولت‌ها و دیگر بخش‌های حاکمیتی وجود داشته و بررسی مفهوم آزادی علمی را فارغ از بررسی مفهوم استقلال دانشگاهی غیرممکن می‌سازد. به‌واقع این استقلال دانشگاهی است که میزان و اندازه قدرت تصمیم‌گیری درون دانشگاهی، میزان باز بودن دست تصمیم‌گیران دانشگاهی در حیطه‌های مختلف و حدود و اختیارات اشخاص را در مسیر تصمیم‌گیری دانشگاهی معین می‌سازد که می‌تواند به‌خوبی از عوامل در ارتباط تنگاتنگ با مفهوم آزادی علمی دانشگاه باشد. اما آزادی علمی (دانشگاهی) با همه اهمیت که دارد، تاکنون در فضای دانشگاهی ایران مورد توجه جدی و تجربی قرار نگرفته است. اغفال از این مفهوم کلیدی ممکن است به علت‌های مختلفی صورت گرفته باشد. هرچند شناخت دلایل، عوامل و موانع کاربست این مفهوم در جامعه علمی ایران موضوع مهمی است، لیکن به گمان نگارندگان در درجه دوم اهمیت است.

آزادی و ملزومات آن برای جامعه علمی ایران از خیلی جنبه‌ها ناشناخته مانده‌اند. روایت اعضای هیئت علمی و دانشجویان از زندگی حرفه‌ای و محدودیت‌هایشان در نهادهای قانونی و در بین مردم کمتر شنیده می‌شود و بیشتر بر اساس کلیشه‌های رایج درباره آنان داوری می‌شود. فهم پنداشته‌ها و تجارب زیسته استادان و توصیف آن از زبان خودشان می‌تواند تأثیر زیادی در افزایش دانش ما نسبت به کنشگرانی داشته باشد که تاکنون درک و دانش محدودی از آنان داشته‌ایم. این پژوهش فرایند برساخته شدن آزادی علمی در جامعه دانشگاهی ایران را کاویده است.

مفهوم نوین آزادی علمی در کشور آلمان در قرن نوزدهم شکل گرفت و با گذشت زمان توسعه یافت. ایده اصلی این مفهوم که «استادان در دانشگاه باید آزاد باشند آن طور که مایل هستند و آن چیزی که می‌خواهند تدریس کنند» به قرون وسطی باز می‌گردد، اما رسم مربوط به تضمین این امتیاز با رضایت عموم مردم فقط به قرن نوزدهم باز می‌گردد (ساجویاک، ۲۰۲۰، ص. ۱۸). معنای آزادی علمی عبارت بود از آزادی اعضای هیئت علمی برای تدریس و آزادی دانشجویان برای یادگیری بدون مداخله. اصطلاح «آزادی علمی» از سوی صاحب‌نظران به صورت‌های مختلف تعریف شده است. بعضی از این صاحب‌نظران ادعا می‌کنند که آزادی علمی حق فردی اعضای هیئت علمی است. این حق امتیاز شخصی نیست بلکه از شرایط شغلی است.

اشبی^۳ آزادی علمی را با عنوان «آزادی فردی استاد دانشگاه برای تدریس مطابق با وجدان و باور قوی خود و نشر دیدگاه‌هایش در مورد موضوعی که خود تدریس می‌کند» تعریف کرده است. این دیدگاه می‌گوید که آزادی علمی چیزی است که به عضو هیئت علمی اعطا

1. Institutional academic freedom
2. Institutional autonomy
3. Ashby

می‌شود؛ زیرا این باور وجود دارد که برای تدریس و تولید دانش ضرورت دارد (گیبز، ۲۰۱۶، ص. ۱۷۸). براون (۲۰۰۶، ص. ۱۱۵) آزادی علمی را با عبارت «حق اعضای هیئت علمی دانشگاه و پژوهشگران برای مشاهده و تحقیق مناسب در زمینه‌های دانش و بیان دیدگاه‌هایان بدون ترس از محدودیت و سرزنش» تعریف می‌کند. در این رابطه، آزادی علمی تنها آزادی هیئت علمی برای انجام فعالیت‌های دانشگاهی نیست، بلکه شامل بیان دیدگاه‌هایشان نیز هست.

بعضی از اندیشمندان معتقدند که آزادی علمی به آزادی هیئت علمی برای پیگیری و انتقال حقیقت اشاره دارد. داوونز (۲۰۰۹) آزادی علمی را با عبارت «آزادی فردی اندیشمند در تدریس و پژوهش برای پیگیری حقیقت صرف‌نظر از این که به کجا منتهی شود، بدون ترس از مجازات یا پایان استخدام به دلایل سیاسی، مذهبی و اجتماعی» تعریف کرده است. این همان آزادی دانشگاهیان است که از آنها در تدریس و انجام پژوهش بر اساس دانش مرتبط با استانداردهای حرفه‌ای حفاظت می‌کند.

ابعاد مختلف و متنوعی برای آزادی آکادمیک توسط صاحب‌نظران ارائه شده است. بیانیه انجمن اساتید دانشگاهی آمریکا آن را شامل سه جنبه آزادی تحقیق و پژوهش، آزادی تدریس؛ و آزادی گفتار و عمل فرادانشگاهی دانسته است. ورپلینک و همکاران (۲۰۱۱) آزادی آکادمیک را دارای سه بُعد دانسته‌اند: ۱) داشتن حقوق فردی گسترده در آزادی بیان، آزادی در مطالعه، آموزش، تحقیق و اطلاعات. ۲) داشتن استقلال سازمانی و ۳) داشتن تعهد به مقالات حکومتی برای حمایت از آزادی آکادمیک و ترویج آن. با اینکه این سه بعد از آزادی آکادمیک را منحصر به فرد می‌دانند، اما بر این باورند که این سه بعد، یکدیگر را تقویت می‌کنند (ورپلینک و همکاران، ۲۰۱۱). ال شوباک و ابو ناصر (۲۰۱۷) آن را شامل آزادی در آموزش، پژوهش، بیان عقیده، تصمیم‌سازی، انتفاع اجتماع از نتایج تحقیقات؛ و خدمات اجتماعی می‌دانند. همچنین موشمن (۲۰۱۷) آزادی آکادمیک را شامل ابعاد آزادی در حیطه تدریس، یادگیری و تحقیق، آزادی فکری، نقش‌های دانشگاهی، فردی، جمعی و نهادی و مرکزی برای یکپارچگی دانسته است.

برای ارائه یک شبکه معنایی در راستای درک آزادی علمی، زمینه تاریخی و فلسفه انواع آزادی، مشخصات آنها و استعاره‌هایی که برای توضیح رابطه بین دانشگاه، دولت و جامعه به کار می‌رود، بررسی می‌شود.

بررسی آزادی علمی نیازمند بررسی ماهیت نهادهای آموزش عالی است که این مفهوم در آنها به کار برده می‌شود. بنابراین در بررسی مفهوم آزادی علمی، در بخش اول، ریشه‌های تاریخی چهار نوع آزادی را بررسی شده است، سپس رشد تاریخی استفاده از مفهوم آزادی علمی در چند زمینه مختلف بررسی و برداشت‌های متفاوتی از ماهیت دانشگاه یا نهادی این که مفهوم در آن کاربرد دارد، پیشنهاد شده است. در نهایت، رابطه دانشگاه با دولت و جامعه را در هر یک از چهار نوع آزادی و استعاره‌ها و تشبیه‌های گوناگون برای توصیف این رابطه را بررسی کرده‌ایم. به منظور واکاوی مفهوم آزادی علمی، از یک ماتریس چهار سلولی ساده استفاده شده است. محور عمودی نشان دهنده یک پایستار (زنجیره) از استفاده‌های مفهوم، از افراد تا نهادها می‌باشد. در مورد آخری، آزادی علمی مربوط به گروه‌های مردم مانند دانشگاهیان، نهادهای علمی می‌شود و فراتر از ابعاد فردی آزادی است. محور افقی نشان دهنده زنجیره درک‌های مثبت و منفی از آزادی علمی بوده که از مفاهیم آزادی مثبت و منفی ارائه شده توسط آیزایا برلین الهام گرفته شده است.

فردگرایانه		الگوی مدنی		آزادی مثبت
ویژگی‌ها:	دانش به مثابه جستجوی حقیقت آزادی مثبت	ویژگی‌ها:	دانش به مثابه جستجوی حقیقت آزادی منفی	
ریشه‌ها:	ایده‌آلیست‌های آلمانی بیلدونگ	ریشه‌ها:	روشنگری، رشد علم روایت مدرنیته ظهور دولت-ملت‌ها	
رابطه با دولت:	دولت به مثابه تسهیلگر	رابطه با دولت:	جدا از دولت- مخالف هم	
استعاره:	دو روی یک سکه	استعاره:	مرز	
الگوی جایگشتی		الگوی سنتی		آزادی منفی
ویژگی‌ها:	دانش: پاسخ محتاطانه به حقیقت آزادی مثبت- توانمندی چندگانه دانشگاه بخشی از شبکه دانش	ویژگی‌ها:	دانش به مثابه جستجوی حقیقت آزادی منفی	
ریشه‌ها:	جنبش پست مدرن جهانی شدن	ریشه‌ها:	استقلال نهادی قرون وسطی	
رابطه با دولت:	مرزهای کم‌رنگ شبکه درهم تنیده اجتماع‌گرایانه	رابطه با دولت:	جدا- حوزه نفوذ- اعتماد توافق نجیب‌زادگان	

شکل شماره ۱. ساخت‌های چهارگانه آزادی علمی

الگوی سنتی: در خانه اول مفهوم سنتی و فردی آزادی علمی قرار دارد. این مفهوم آزادی نخستین بار توسط جان استوارت میل بیان شده که اعتقاد داشت، عدم مداخله مساوی با آزادی است. طبق نوشته‌های جان استوارت میل، تنها جایی که نوع بشر می‌تواند در کار دیگری دخالت کند، دفاع از خود است و این تنها هدفی است که قدرت می‌تواند به صورت مشروع علیه یک نفر یا جمعی از افراد به کار برده شود (میل، ۱۳۸۸). در این نوع آزادی، آزادی دانشگاهی به عنوان زیرمجموعه‌ای از حقوق انفرادی افراد و به طور خاص آزادی بیان است. دانشگاه کانتی برپایه استقلال برهان به دست آمده از خودانتقادی می‌باشد. این ماهیت خودانعکاسی پژوهشگری و به طور خاص فلسفه است که دانشگاه را تصدیق می‌نماید. با توجه به نقل قول اشاره شده از کانت احتمال چنین برمی‌آید که استقلال از مداخلات دولت لازمه خودانتقادی برای شکوفایی باشد. نوع آزادی علمی تصویر شده در این مدل به طور زیادی از تسلط دولت الهام گرفته است. استعاره اصلی که در این نوع آزادی علمی ارائه شده است، مفهوم مرز میان دو قلمرو است.

الگوی مدنی: در دو نوع آزادی‌های مشخص شده توسط آیزایا برلین، که آزادی از مداخله خارجی در آنچه یک شخص دنبال می‌کند (آزادی منفی) و آزادی برای دنبال کردن خود آزادی (آزادی مثبت) را شامل می‌شود، این رویکرد به آزادی علمی و استقلال به صورت مثبت خواهد بود. (برلین، ۱۳۹۸، ص. ۴۹). شروع این رویکرد را می‌توان به آغاز شکل‌گیری دانشگاه‌های مدرن و بحث‌های پیرامون دانشگاه برلین در ۱۸۹۰ م و به طور خاص به نوشته‌های هامبولت نسبت داد. فلاسفه ایدئالیست آلمان (فیشته، شلایرماخر، هامبولت، شیلا و هگل) اگرچه مفهوم آزادی دانشگاهی کانت را ضروری می‌دیدند، در مقابل مفهوم سودگرایی بورژوازی دانش که از عصر روشنگری نشئت گرفته بود، واکنش نشان داده و دانشگاه را به عنوان یک آرمان شهر اجتماعی و یک کشور از علم که از نظام جمهوری کشور تقلید می‌کند، در نظر گرفتند (دلانتی، ۲۰۰۱، ص. ۳۳).

مفهوم حرفه‌ای/ صنفی: مفهوم حرفه‌ای (صنفی) آزادی علمی اشتراکات زیادی با نوع سنتی بحث شده در ربع اول دارد. تأکید در این رویکرد بر جامعه دانشگاهی و متخصصان و استقلال نهادی است و نه بر تک‌تک افراد و حقوق آنان در آزادی بیان، تحقیق و تدریس بدون دخالت عناصر و قدرت‌های خارجی. ریشه‌های این نوع آزادی را می‌توان به قرون وسطی و ظهور دانشگاه‌های مستقل به عنوان یک

امتیاز حرفه خاص نسبت داد که در آن قوانین بازی حرفه و جامعه دانشگاهی و توان انجام پژوهش مراقبت می‌شود. برای مثال نیوا بر این باور است که ریشه‌های استقلال دانشگاهی به قرون ۱۲ و ۱۳ و زمان ایجاد اولین دانشگاه‌ها بازمی‌گردد (ساجویاک، ۲۰۲۰، ص. ۲۵). رابطه نهادی دانشگاه با جامعه و دولت در زمان‌های خوب، مانند قلمروهای مجزای تأثیر و رابطه توأم با اعتماد متقابل و در زمان‌های بد به صورت دشمنی کامل که در آن دولت تهدیدی برای تداوم استقلال دانشگاه است. البته این رابطه تاحدی نیز تحت تأثیر نظریه و فلسفه حکمرانی دولت حاکم است. در این باره، استعاره‌ای که می‌توان استفاده کرد، تشبیه رابطه میان دولت و دانشگاه به دو اشراف‌زاده نجیب و مستقل است که توافق نموده‌اند که کارهای خود را به صورت جداگانه انجام دهند. با این حال، در توافق این دو، یکی ابزارهای مادی و مالی را فراهم می‌کند و دیگری مسئولیت آموزش نسل‌های آینده را بر عهده دارد.

مدل جایگشتی: در این مدل، آزادی علمی بدون مردم‌سالاری و تأثیر مشترک ارزش‌ها و هدف‌های نهادی مختلف ملی، بی‌معنی خواهد بود. در حالت کلی، یک پیش‌شرط آزادی علمی در این مدل دموکراسی است. در این مدل، هم آزادی علمی و هم استقلال نهادی از ماهیت جامعه جدایی‌ناپذیر هستند. دانشگاه در دل جامعه قرار گرفته است و در بهترین حالت، خطوط میان دانشگاه و جامعه تار و کم‌رنگ است. دولت مظهر جامعه و دانشگاه یکی از چندین مجموعه‌ای است که باید به نیازهای جامعه پاسخ دهد و آن را پیش ببرد. هرگونه تغییر در وضعیت دانش اثرات مستقیم بر نقش دانشگاه دارد و می‌تواند آزادی آن را افزایش داده و یا آن را بسیار محدود نماید. دهقانی و همکاران (۱۳۹۰)، مطالعه‌ای در زمینه بررسی میزان آزادی علمی استادان دانشگاه شیراز با توجه به متغیرهای جمعیت شناختی را به انجام رساندند. بر اساس نتایج، مرتبه علمی در چهار بعد آموزشی، پژوهشی، سازمانی و فکری؛ نوع دانشکده در دو بعد پژوهشی و سازمانی و میزان آگاهی استادان از قوانین، در تمام ابعاد آموزشی، پژوهشی، سازمانی، فکری و اخلاقی- فرهنگی بر میزان آزادی علمی استادان تأثیر معناداری دارد، اما سابقه کار و جنسیت استادان تأثیر معناداری نداشت.

کریمیان و همکاران (۱۳۹۰) مطالعه‌ای را با عنوان ضرورت استقلال و آزادی علمی از دیدگاه اعضای هیئت علمی با روش کمی به انجام رساندند. نمونه مطالعه از اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی شیراز با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته برای آزادی علمی، استقلال دانشگاه و تأثیر سیاست‌های خارج از دانشگاه در طیف لیکرت در تحقیق مشارکت داشتند. در بین گویه‌ها عدم استقلال مالی دانشگاه و وابستگی به بودجه دولتی، تأثیر روابط سیاسی بر روابط علمی بین‌المللی، تأثیر نگرش‌های سیاسی مدیران دانشگاهی بر فضای علمی تغییر مداوم برنامه‌ها بعد از تغییرات مدیریتی از جمله مواردی بودند که بیشترین میانگین مشکلات را به خود اختصاص دادند.

سلیمی و عبدی (۱۳۹۶) مطالعه‌ای آمیخته از نوع اکتشافی برای شناخت فهم و درک اعضای هیئت علمی از مفهوم آزادی آکادمیک، با رویکرد کیفی (تحلیل مضمون) و مصاحبه با ۲۱ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه کردستان به انجام رساندند. نتایج پژوهش در بخش کیفی شامل شش طبقه آزادی در پژوهش و تحقیق، آزادی در تدریس و عمل آموزش، آزادی از خودسانسوری، حفظ استقلال عمل سازمانی نهادهای دانشگاهی، آزادی از تلقین و القاء و رعایت حقوق مشروع دانشجویان بود. در بخش کمی، از نظر اعضای هیئت علمی، بعد حفظ استقلال عمل سازمانی نهادهای دانشگاهی بیشترین و بعد رعایت حقوق مشروع دانشجویان کمترین اهمیت را در شکل دادن به مفهوم آزادی آکادمیک داشته است. نتایج آزمون تحلیل واریانس نیز حاکی از آن بوده است که آزادی از خودسانسوری، آزادی از تلقین و القاء، حفظ استقلال عمل سازمانی نهادهای دانشگاهی در حوزه علوم انسانی و اجتماعی نسبت به حوزه‌های علوم پایه و فنی- مهندسی دارای اهمیت بیشتری است.

در مطالعه رامونسکی و ناصر (۲۰۱۰)، اعضای هیئت علمی در دانشگاهی در خلیج فارس گزارش کرده‌اند که آزادی آکادمیک مورد تأیید آن دانشگاه بوده است، و آن‌ها حس مثبتی در مورد انتشار و بحث در مورد عقاید خود با دیگران داشته‌اند، در کار خود در گزینش مواد آموزشی دوره و مواد خواندنی استقلال داشته‌اند، اما آزادی آکادمیک آنها تحت تأثیر فرهنگ و سنت محلی قرار داشته است.

جوکل و چسنس (۲۰۱۲) در یک مطالعه پیمایشی، دیدگاه اعضای هیئت علمی را در مورد آزادی آکادمیک بررسی کردند. در این پیمایش معلوم شد بیش از ۸۶ درصد هیئت علمی در مؤسسات مسیحی با جمله «من از آزادی آکادمیک در کالج یا دانشگاه خود برخوردار هستم» موافق هستند. به علاوه، ۵۴ درصد موافق بودند که «استادان در مؤسسات مسیحی آزادی بیشتری برای بحث در مورد موضوعات و پرسیدن سئوالات نسبت به استادان مراکز سکولار دارند». در مورد محدودیت‌های مربوط به آزادی آکادمیک در تدریس، ۶۵/۸ درصد با جمله «من تردید دارم به موضوعات با اهمیت و خاص در کلاس بردارم زیرا در یک مؤسسه/کالج یا دانشگاه مسیحی درس می‌دهم» موافق نبودند، هرچند تقریباً یک چهارم آن‌ها موافق بودند، در حالی که بقیه در این مورد نظری نداشتند.

دوگان (۲۰۱۶) در یک مطالعه کیفی به تحلیل نگرش استادان و دانشجویان به آزادی آکادمیک پرداخته است. بینش‌های مشارکت‌کنندگان در باب آزادی آکادمیک در ۶ طبقه توصیفی-تفسیری به دست آمد که عبارتند از: آزادی در آموزش، آزادی در پژوهش، آزادی بیان، آزادی نهادی، الزامات آزادی آکادمیک و حفاظت از آزادی آکادمیک. نگرانی از ارائه ایده‌ها و نگرش‌های عمدتاً سیاسی و خودسانسوری در بین دانشجویان و استادان مشاهده شد.

ال شویاکی و ابوناصر (۲۰۱۷) در مقاله‌ای به تأثیر آزادی آکادمیک بر افزایش مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشگاه‌های فلسطینی در غزه پرداخته‌اند. ایشان آزادی آکادمیک را با ابعادی همچون آزادی در تدریس، آزادی در پژوهش علمی، آزادی در تصمیم‌سازی، آزادی در ابراز عقیده سنجش کرده‌اند. در این مطالعه بین رابطه مستقیم آماری بین آزادی آکادمیک و ارتقای مسئولیت اجتماعی مشاهده شده است. در این راستا، یافته‌های ممنون، عدلی و صمدی (۱۳۹۶) نشان می‌دهد مؤلفه‌های فرهنگ دانشگاهی دارای ضعف‌های اساسی است و به‌عنوان مانع فعالیت‌های سهم‌سازی دانش عمل می‌کنند. همچنین کمبود زمان و تک‌جنسیتی بودن برخی دانشگاه‌ها از دیگر موانع سهم‌سازی دانش است که بر فرهنگ دانشگاهی آن اثرگذار است. به‌رغم اینکه تغییرات فرهنگی زمان بر است، با برنامه‌ریزی راهبردی مدیریت دانش می‌توان بر بیشتر این موانع غلبه کرد.

ذکاوتی (۱۳۹۷) در مطالعه‌ای در خصوص فرهنگ دانشگاهی دریافت که برای هم‌افزایی بین موقعیت‌ها و اخلاق مقررات، قوانین و آئین نامه‌های دانشگاهی که عقلانیت حسابگر، «موفقیت به هر قیمت»، و بی‌توجهی به رابطه هدف و وسیله مورد بازنگری قرارگیرد. یک پیام مهم در این زمینه تأکید بر سوگیری اخلاق تکاملی (تفکیک‌ناپذیری هدف و وسیله) است.

یزدی، عدلی و مهران (۱۹۹۹) در پژوهشی در زمینه دانش فرهنگی دانشگاه با هدف شناسایی مؤلفه‌های فرهنگ رشته‌های علوم انسانی دریافتند که می‌توان مؤلفه‌های فرهنگی را در ۹ مقوله دسته‌بندی کرد که عبارتند از: هدف آموزش، رسانه، روش تدریس، ارزشیابی، روش پژوهش، روابط استاد با دانشجو، اخلاق علمی، نگرش به رشته و به دانشجو. این رشته‌ها، در دو سطح درون‌رشته‌ای و میان‌رشته‌ای با هم متفاوتند. سطح میان رشته‌ای، متأثر از عوامل برونی یا فرا رشته یعنی دانشگاه و جامعه قرار دارد که اغلب در مطالعات نادیده گرفته می‌شود.

اندک مطالعات داخلی فارغ از اهداف پژوهشی خود، توجه و دقت چندانی در زمینه مفهوم و تعریف دقیق آزادی علمی نداشته و مبتنی بر تعاریف معمول به دنبال بررسی سطح و میزان وجود آن در دانشگاه‌ها و یا برخی ابعاد و عوامل مؤثر بر آن بودند. جنبه نوآورانه در مطالعه حاضر تلاش در راستای ابهام‌زدایی از این مفهوم با توجه به ابهامات فراوان مشاهده‌شده در زمینه تعریف این پدیده و فهم فرایندی است که به طریق آن مفهوم آزادی علمی در فضای دانشگاهی ایران برساخته شده است.

روش‌شناسی پژوهش

رویکرد تحقیق حاضر، کیفی-تفسیری و راهبرد ویژه آن نظریه‌مبنایی بوده است. میدان تحقیق، مشارکت‌کنندگان بالقوه از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های کشور بودند. با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند (ماتریس نمونه‌گیری بر مبنای معیارهای انتخاب) و نظری

بعد از مصاحبه با ۱۷ عضو هیئت علمی، اشباع نظری حاصل شده است. با توجه به شیوع کرونا و محدودیت‌های ناشی از آن، شیوه‌های متنوعی برای مصاحبه استفاده شد (حضور/ تلفنی / مجازی / واتساپ و اسکایپ).

جدول شماره ۱. مشخصات جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان به همراه شیوه مصاحبه

ردیف	نقش	جنس	مرتبۀ علمی / مقطع تحصیلی	رشته تحصیلی	شیوه مصاحبه	
					حضور	تلفنی
		مجازی				
		واتساپ	اسکایپ			
۱	هیئت علمی	مرد	استاد	علوم اجتماعی	*	
۲	هیئت علمی	زن	دانشیار	مدیریت آموزشی		*
۳	هیئت علمی	مرد	دانشیار	جامعه‌شناسی		*
۴	هیئت علمی	مرد	استادیار	مطالعات فرهنگی	*	
۵	هیئت علمی	مرد	استاد	آموزش عالی	*	
۶	هیئت علمی	مرد	دانشیار	اقتصاد	*	
۷	هیئت علمی	مرد	دانشیار	شهرسازی	*	
۸	هیئت علمی	مرد	دانشیار	علوم سیاسی	*	
۹	هیئت علمی	مرد	دانشیار	آموزش عالی		*
۱۰	هیئت علمی	مرد	دانشیار	جامعه‌شناسی		*
۱۱	هیئت علمی	زن	استادیار	مدیریت آموزشی		*
۱۲	هیئت علمی	زن	دانشیار	مطالعات زنان		*
۱۳	هیئت علمی	مرد	استاد	فلسفۀ علم		*
۱۴	هیئت علمی	مرد	استاد	جامعه‌شناسی	*	
۱۵	هیئت علمی	مرد	دانشیار	مطالعات فرهنگی	*	
۱۶	هیئت علمی	مرد	استادیار	علوم سیاسی		*
۱۷	هیئت علمی	زن	دانشیار	مهندسی صنایع		*

منشور مصاحبه عمیق بر مبنای مرور متون نظری و تجربی، ادبیات تحقیق، چهارچوب مفهومی و تم‌های محوری تدوین و پس از انجام مصاحبه‌های اکتشافی، نهایی شده و مورد استفاده قرار گرفته است.

برای اعتباربخشی به یافته‌ها از ملاک‌های گویا و لینکلن (قابلیت اعتبار، انتقال‌پذیری، اطمینان و تأییدپذیری) استفاده شد. برای قابلیت اعتبار از بازبینی محققین و تکنیک به هم تنیدگی استفاده شد تا در حد ممکن دیدگاه‌های مختلف بررسی شده و داده‌های جامع‌تر و عمیق‌تری حاصل شود. از بازبینی همکار (استادان راهنما- افراد صاحب نظر در موضوع آزادی آکادمیک با سابقۀ تألیف یا پژوهش در این حوزه) در دو مرحله استفاده شد. مرحله اول برای اطمینان از کیفیت و اعتبار پروتکل مصاحبه و مرحله دوم برای اعتبار ساختار کدهی (Code System). مصاحبه با استادان و دانشجویان به عنوان ذینفعان اصلی نهاد دانشگاهی در بهم تنیدگی (مثلث‌سازی منبع داده‌ها) مؤثر بوده است. ضمن اینکه استفاده از چند نفر پژوهشگر در فرایند مصاحبه‌ها، تحلیل داده‌ها و تفسیر نهایی نیز در این راستا انجام شده است. استفاده از نمونه‌گیری هدفمند امکان انتقال‌پذیری داده‌ها را افزایش داده است. استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند و غور در اطلاعات برای مقایسه مداوم و مفهوم‌سازی، در راستای ملاک تأییدپذیری انجام شد. در نهایت برای قابلیت اطمینان از درصد توافق داخلی کدگذار استفاده شد. این موضوع در مورد دو مصاحبه از استادان انجام شد. برای تحلیل داده‌ها از رویه تحلیلی سه مرحله‌ای اشتراوس و کوربین استفاده شده است. این رویکرد از سه مرحله الگوی کدگذاری باز، محوری و گزینشی استفاده می‌کند و در نهایت به ارائه مدل پارادایمی می‌پردازد.

یافته‌های پژوهش

در جدول زیر نمونه‌هایی از شیوه کدگذاری دور اول و دوم به تفکیک نوع داده‌ها و نقش نهایی کدهای احصا شده آمده است. در مجموع تعداد ۲۳۹ کد بدوی، ۳۸ کد محوری و ۱۳ کد گزینشی از دل مصاحبه‌های نظریه‌مبنایی به دست آمده که در الگوی نهایی جایگذاری شده‌اند.

جدول شماره ۲. نمونه‌ای از کاربرد کدگذاری متن گفتارهای مصاحبه‌شوندگان در نظریه‌مبنایی

کدهای مرحله دوم (کدگذاری محوری)	کدهای مرحله بدوی (کدگذاری باز)	متن گفتارها
بروکراسی دانشگاهی	محدودیت اداری	۱- از جمله محدودیت‌های اداری و بوروکراتیکی که در تمدید قراردادهای سالانه اعضای هیئت علمی تازه استخدام هست.
دغدغه امنیت شغلی/حرفه‌ای	بروکراسی	۲- یک عدم ثباتی رو در وضعیت حرفه‌ای ایجاد می‌کند و حفظ این حرفه رو وابسته به یکسری تکالیف و برآورده شدن اقتضائاتی می‌کند که در اینجا ممکنه اتفاقاً به تضادی در هویت بخشی ایجاد کنه.
درگیری ابزاری با جایگاه علمی	عدم ثبات	۳- بارها بوده که نظر خودمو در مورد یه اتفاق که در عرصه عمومی افتاده ابراز نکردم ... و در واقع سکوت کردم یا بیانیهای رو امضا نکردم، در صورتی که بیانیهای بوده که اتفاقاً نسبت به وضع موجود وضعیت رادیکالی هم نداشته.
سکوت هدفمند	تکلیف محوری	۴- اون تصویر پذیرفته شده برای حکومت، اون تصویر دانشگاهی که راهکار ارائه میده و البته راهکارهایی در چارچوب نهادهای پذیرفته شده یعنی دانشگاهی به نظر من دانشگاه مطلوبه که از نقطه نظر دولت که در راستای تقویت نهادهای نظام کاری از دستش بر بیاد.
نزول از شأن روشنفکری و نقادی	مشکل هویت حرفه‌ای	۵- دانشگاه تابع دولته، تابع قوانین دولتی، تابع حساسیت‌های دولته، تابع پایدها و نیایدیهای دولته. بخاطر همین میتونم بگم مناسبات دولت و دانشگاه پدر و فرزندیه. مناسبات از بالا و پایین و عمودیه.
نگاه ابزاری به علم و نهاد علم	تقلیل‌گرایی کارکردی	۶- میتونم بگم احتیاط بسیار. ما حداقل در انجام تحقیقاتمون و صحبت‌هایی که می‌کنیم میتونم بگم هر قدمی که برمی‌داریم به شدت احتیاط می‌کنیم.
فقدان استقلال دانشگاهی	وابستگی به دولت	۷- این فرهنگ محافظه‌کاری به دانشگاه هم رخنه کرده.
دانشگاه به مثابه سازوبرگ	پذیرش تحمیلی	۸- برای رسیدن به اهداف عالی دانشگاهی، باید فرد درگیر مسائل مالی و مشکلات روزمره
ایدئولوژیک دولت	امنیت شغلی/ معیشت	نباشه.

در ادامه این بخش، بر اساس عناصر مدل نظام‌مند اشتراوس و کوربین (شرایط علیتی، پدیده محوری، راهبردها، شرایط مداخله‌گر، زمینه و پیامد) به تشریح کدهای محوری و گزینشی پرداخته شده است.

شرایط علی: در این بخش، ۹ کد محوری و سه کد گزینشی به دست آمده است. این ۹ کد محوری مهم‌ترین شرایط علی در فرایند بر ساخته شدن آزادی دانشگاهی در جامعه دانشگاهی ایران هستند. مشارکت‌کنندگان استقلال دانشگاه در ایران را امری ناممکن و فقدان آن را عاملی مهم در تهدید و تحدید آزادی دانشگاهی بیان کرده‌اند. ما برای این ناممکنی عنوان افسانه را برگزیده‌ایم. عامل مهم دیگر به نفوذ نهادهای مختلف و متنوع بیرونی بر دانشگاه حکایت دارد. این نهادها در برهه‌هایی از تاریخ دهه‌های اخیر چنان در امور دانشگاهی دخالت داشته‌اند که در مواردی دانشگاه تا حد سازمان تبلیغات یا دفتر احزاب سیاسی فرو کاسته شده است. دانشگاه: اقلیم چند شه‌ریار مقوله‌ای است که برای چنین وضعیتی جعل کرده‌ایم. دانشگاه به مثابه نهاد علم، تحت نفوذ و اعمال قدرت نهادهای مختلف ریزودرشت قرار گرفته است که در تمامی شئون دانشگاهی به خود حق دخالت داده و طلب پاسخ نمایند.

مقوله بعدی به بینش و رویکرد نهادهای حکومتی به فلسفه علم مرتبط است. نگاه امنیتی و سیاسی به ساحت دانشگاهی و علم از ویژگی‌های وضعیت موجود نهاد علم در ایران شمرده شده است. بدیهی است این نگاه تقلیل‌گرایانه، هیچ مجالی برای بسط اندیشه و آزادی دانشگاهی نخواهد داد.

پدیده محوری: پدیده محوری دو هسته‌ای در این پژوهش را عرف دانشگاهی و سوژه دانشگاهی ناگزیر نام نهاده‌ایم. عرف دانشگاهی بر فرهنگ استحاله یافته دانشگاهی در فرایند قاعده‌مندسازی توسط حکومت اختصاص دارد. سوژه دانشگاهی ناگزیر هم به عاملان دانشگاهی (استادان و تا حدودی دانشجویان) اشاره دارد. عاملانی که در دوگانگی فردگرایی / نفع جمعی، ناگزیر از انتخاب ارتقای فردی می‌شوند. این بخش ۱۰ مقوله محوری و ۲ مقوله گزینشی را در خود جای داده است.

عملکردهای سازمان‌دهی شده در قالب دانشگاه، در نهایت به منظور تولید نیروی انسانی حیات‌بخشی است که در جریان صورت‌های اعمال قدرت هم چون چرخ‌دنده‌های کوچک آن در حرکت‌اند، یعنی آنچه در سازوبرگ ایدئولوژیکی همچون دانشگاه برای دولت (حکومت) مهم به نظر می‌رسد، تنها تولید تعهد و وفاداری در نهادهای شاکله آن نیست، بلکه حکومت محتاج به بازتولید فرمان‌بری و اطاعت از اصول و هنجارهای نظم غالب است که این امور را از دریچه اصلاح و بازتعریف نیروها و روابط سازنده دستگاه ایدئولوژیک دانشگاه پی می‌گیرد. این اصلاح هنجاری و بازتعریف فرهنگ دانشگاهی را عرف دانشگاهی نام نهاده‌ایم.

نگاه ایدئولوژیک به دانشگاه آن‌گونه که از متن گفتارها برمی‌آید، نتوانسته است سوژه انقلابی و متعهد را مطابق با اهداف و اراده خود تولید کند. دانشگاه در چنین شرایطی، سوژه‌ای را خلق کرده است که در میدان تولید علم و تفکر، سوژه‌ای ناگزیر و حیران بین دو چهره ژانوسی دانشگاه و دانش (یک سر در تلاش برای کشف حقیقت و سر دیگر متصل به ایدئولوژی) است. انسان دانشگاهی به مثابه موجودی سرگشته میان شناختی مغشوش از خود و پیرامون‌اش، در بستری از نظام دانشگاهی غوطه‌ور است که از اساس، هم رد برابر جامعه خویش غریبه است و هم در تخالف و تناقض با سیاست‌های آموزشی تحمیلی در دانشگاه زیست می‌کند.

اصطلاح سوژه ناگزیر را برای چنین انسان دانشگاهی برگزیده‌ایم. اینکه اساساً چنین سوژه‌ای، گرفتار در ایجابیت، توان مقاومت در برابر چنین سامانی را داشته باشد، پاسخ این پژوهش (حداقل در این برهه زمانی) منفی است. امکان مقاومت وابسته به ایجاد و خلق فضاهایی است که در برابر ایدئولوژی غالب زاییده می‌شوند و درست در این نقطه است که عرف دانشگاهی راه را بر خلق چنین فضاهایی می‌بندد.

راهبردها و تعاملات: راهبردها، کنش‌های خاصی هستند که عاملان بر اساس پدیده محوری آنها را اتخاذ می‌کنند. از جنبه ایجابی برای موقعیت/منفعت و از جنبه سلبی برای اجتناب از آسیب و ضرر. گرامشی معتقد به سامان‌دهی سوژه است. بسته به میزان قدرتی که بر وی اعمال می‌شد و این وضعیت را متأثر از موقعیت فرد در فضای ایجاد شده می‌داند. او بر این باور است که می‌توان راه‌گریزی به منظور فرار از تأثیرات قدرت حاکم برای فرد لحاظ کرد. گرامشی با مفهوم هژمونی خود، فرایندی را سامان می‌بخشد که در آن افراد به جای سرکوب و زور عریان، در عوض با سلطه و رضایت توأمان، به نمایش قدرت ضمیمه می‌شوند. این راه‌های گریز، در واقع استراتژی‌هایی است که عاملان دانشگاهی برای مصون ماندن از آسیب/ و یا اتصال به قدرت از آنها بهره می‌گیرند.

در این بخش ۹ مقوله محوری و ۳ مقوله گزینشی از مصاحبه‌ها به دست آمده است. به باور مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، سه نوع راهبرد در فرایند برساخته شدن آزادی دانشگاهی توسط عاملان دانشگاهی اتخاذ می‌شود: هویت دانشگاهی بازاندیشانه، پیله عافیت و سرمایه‌گذاری در خود. خط داستان در اینجا، خودحفاظتی است. در واقع هر ۳ راهبرد با محوریت مراقبت از خویشتن و حفظ موقعیت سوژه اتخاذ می‌شوند.

هنکل (۲۰۰۵) دو عنصر را برای هویت دانشگاهی، اساسی می‌داند: رشته تحصیلی و آزادی دانشگاهی؛ و آن را تابعی از عضویت دانشگاهی و تعامل میان افراد و اجتماعات مهم دانشگاهی می‌داند. بوردیو مهم‌ترین کارکرد دانشگاه را شکل بخشیدن به هویت

دانشگاهی می‌داند و آنچه سازنده هویت دانشگاهیان است را با مفهوم «عادت» یا «ملکات دانشگاهی» توضیح می‌دهد. انسان دانشگاهی یا عضو اجتماع دانشگاهی، کسی است که عادت، منش و ساختمان ذهنی برای کنش دانشگاهی و زیست دانشگاهی در او شکل گرفته، پذیرفته شده و منشأ اثر شود. بدیهی است که این عادات مانند دیگر عادات اجتماعی محصول ساختار اجتماعی معینی هستند و از این رو در جوامع مختلف عادات دانشگاهی مختلف وجود دارد (فاضلی، ۱۳۸۷). از نظر بوردیو هویت دانشگاه درون فضای اجتماعی به نام میدان دانشگاهی شکل می‌گیرد.

با این تفاسیر، برخی سوژه‌های دانشگاهی از منظر این پژوهش، نوعی بازاندیشی در هویت خویشتن به‌عنوان استاد دانشگاه انجام می‌دهند. این بازاندیشی طیفی از تغییرات و تعدیلات هنجاری و ارزشی تا افول از شأن انتقادی و روشنفکری (به‌مثابه شهروند دانشگاهی فعال) را دربرمی‌گیرد. عاملان دانشگاهی به فراخور میزانی که خود را در برابر قدرت نامرئی هژمونیک مسلط بر دانشگاه، آسیب‌پذیرتر می‌بینند، بیشتر امکان دارد که به این بازاندیشی دست بزنند. مفهوم کلان بعدی که در این پژوهش ساخته شده، «پبله عافیت» است. این مقوله گزینشی شامل مقولات محوری مانند محافظه‌کاری (فزاینده و ترغیبی)، خودسانسوری، خودحفاظتی، خودمراقبتی، سکوت هدفمند و فعال است. این راهبرد مهم‌ترین راهبرد اتخاذ شده توسط کنشگران (سوژه‌های) ناگزیر دانشگاهی است.

جدول شماره ۳. کدهای محوری و گزینشی نهایی احصا شده از مصاحبه‌های گراندد تئوری

نقش در مدل پارادایمی	کدهای گزینشی	کدهای محوری
شرایط علیتی	افسانه استقلال دانشگاه دانشگاه: اقلیم چند شهریار نگاه کژ کارکردی به علم	وابستگی کامل دانشگاه به دولت/حکومت؛ سیطره مناسبات سیاست و قدرت بر دانشگاه؛ دانشگاه به‌مثابه سازوبرگ ایدئولوژیک؛ فقدان استقلال دانشگاهی (سیاست/اجرا)؛ حضور و نفوذ نهادهای غیرعلمی در دانشگاه؛ بینش و رویکرد تمامیت خواهانه به دانشگاه؛ نگاه تقلیل‌گرایانه و ابزاری به نهاد علم؛ نگاه امنیتی/سیاسی به نهاد علم؛ سیطره امر سیاسی بر فرایندهای دانشگاهی کارمند علمی به‌جای استاد دانشگاه؛ وابستگی به فرایندهای ترفیع و ارتقاء؛ شاخص‌های ارزیابی برون‌زا و تحمیلی؛ سیطره دولتی بر استخدام و نگهداشت هیئت علمی؛ ساختار بوروکراتیک/ قفس آهنین؛ درگیری ابزاری با جایگاه علمی؛ رزومه سازی، کتاب‌سازی، مقاله‌سازی و ...؛ دغدغه مالی/ امنیت شغلی؛ مدرک‌گرایی کژ کارکردی؛ نگاه آماری، تقلیلی و تک‌بعدی به ساحت فعالیت دانشگاهی؛ غلبه هنجار ذهنی شاغل دانشگاهی (سربه‌زیر) به‌جای شهروند فعال دانشگاهی
پدیده محوری	عُرف دانشگاهی سوژه دانشگاهی ناگزیر	ریشه‌های استبداد‌پذیری تاریخی نهاد علم در ایران؛ وابستگی حیاتی دانشگاه به منابع مالی/ زیرساختی؛ تمرکزگرایی شدید و مسائل ساختاری/ تاریخی آن؛ فقدان فضای عمومی اندیشه آزاد و نقد منصفانه؛ ضعف فرهنگ کنش ورزی در عرصه عمومی/ دانشگاهی
زمینه	سلطه‌پذیری تاریخی دانشگاه خلأ فضای عمومی اندیشه و کنش	نفوذ نهادهای خارج از دانشگاه در فرایند جذب هیئت علمی؛ فقدان رقابت آزاد در فرایند جذب هیئت علمی؛ بازار کار اشباع، سپاه ذخیره کار (تراکم فارغ‌التحصیلان PhD)؛ خلأهای قانونی و فقدان ضمانت اجرای قوانین حمایتی از استادان
شرایط مداخله‌گر	سونامی پیشوند دکتر سازمان (نهاد) غیر حامی	بازنگری در هویت دانشگاهی خود به‌مثابه استاد؛ خودحمایتی/ خودحفاظتی؛ سکوت فعال و هدفمند؛ خودسانسوری؛ محافظه‌کاری فزاینده و ترغیبی؛ تکلیف‌گرایی/وظیفه‌محوری؛ نزول از شأن روشنفکری و انتقادی؛ ورود به/ بهره‌برداری از مناسبات ساختارهای قدرت و سیاست
راهبردها و تعاملات	هویت دانشگاهی بازاندیشانه پبله عافیت سرمایه‌گذاری در خود	کنش ورزی احتیاطی در محیط دانشگاهی
پیامدها	آزادی دانشگاهی اضطرابی	

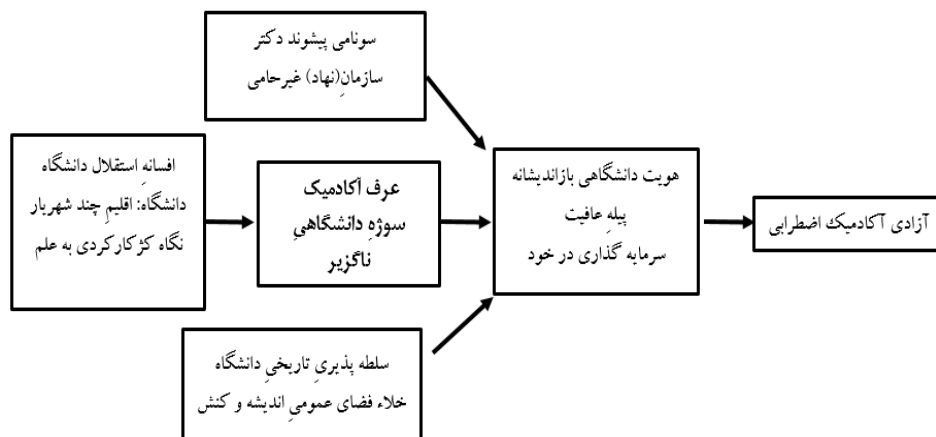
مفهوم کلان بعدی، «سرمایه‌گذاری در خود» است. این مفهوم به‌طور واضح بر رفتار هم‌نوایی مورد اشاره رابرت مرتون اشاره دارد. احساس محرومیت، ترس از مجازات یا درونی شدن ارزش‌ها می‌تواند عاملی بر رفتار هم‌نوایی باشد. هم‌نوایان کسانی هستند که

خودخواسته و یا ناگزیر، ارزش‌های حاکم را پذیرفته و ابزارهای رسمی تحقق آنها را نیز می‌پذیرند. در مورد اجتماع دانشگاهی ایرانی، هم‌نوایان به دودسته پیشینی و پسینی قابل تقسیم‌اند. هم‌نوایان پیشینی، آنهایی هستند که ارزش‌ها و هنجارهای حاکم را به‌طور مطلق پذیرفته‌اند و چه‌بسا در فرایندهای دانشگاهی (عضویت/استخدام/ترفیع/ارتقا) از مواهب آن نیز برخوردار می‌شوند. هم‌نوایان پسینی، قشر کوچکی از عاملان دانشگاهی هستند که ابتدا تمایل ذهنی به پذیرش هنجارهای تحمیلی و مجعول دانشگاهی را ندارند، اما با فشار هژمونیک موجود در نهاد علم به این سمت سوق داده می‌شوند (ناخواسته و یا به دلیل عقلانیت ابزاری).

پیامدها: مفهوم کلانی که برای توصیف برون‌داد از آن بهره برده‌ایم، «آزادی دانشگاهی اضطرابی» است. این مفهوم به‌طور مشخص با نوع نگاه استادان به آزادی دانشگاهی در پدیدار نگاری پیوندی ناگسستنی و ارتباطی وثیق دارد (الگوی صنفی/ شغلی از آزادی دانشگاهی). به باور مشارکت‌کنندگان، عاملان دانشگاهی (هم استاد و هم دانشجو) نوعی کنش‌ورزی احتیاطی را در محیط دانشگاهی در دستور کار خود دارند. این پژوهش، البته وارد مناقشه عام کنش‌محوری/ احتیاط محوری نمی‌شود. رفتارها و تعاملات سوژه‌های دانشگاهی در ایران را نباید و نمی‌توان و دور از انصاف است که منفعلانه و از سر انقیاد کامل متصور شویم. با تمام مخاطرات موجود و آسیب‌های احتمالی، برخی سوژه‌ها همچنان به مقاومت در برابر ساختار ایدئولوژیک حاکم می‌پردازند. در دو دهه قبل، این کنش‌ورزی‌های ریسکی و پرهزینه در فضای دانشگاهی معمول‌تر بود، اما در سال‌های اخیرتر این رفتارها با چاشنی احتیاط همراه شده است. در اینجا از ترکیب دو مکتب فکری موجود، مفهوم کنش‌ورزی احتیاطی استخراج و استفاده شده است. به‌طور خلاصه می‌توان گفت: گرایش ذهنی قوی به آزادی دانشگاهی در جامعه دانشگاهی ایران به‌عنوان یک ارزش بنیادی وجود دارد. اما در عرصه عمل، به دلیل ساختار هژمونیک و ایدئولوژیک مسلط بر نهاد علم و مخاطرات موجود، جامعه احتیاط و اضطراب بر تن دارد.

نتیجه‌گیری و بحث

سؤالات این پژوهش بیشتر بر فرایندی متمرکز بوده است که آزادی دانشگاهی بر اساس آن در جامعه دانشگاهی ایران بر ساخته شده است. برای پاسخ به این سؤالات از نظریه مبنایی استفاده شد تا بتوانیم فرایندها را شناسایی و مدل پارادایمی آزادی علمی در ایران را به همراه هسته قانونی شکل‌دهنده آن ارائه دهیم. از الگوی سیستماتیک اشتراوس و کوربین در این مطالعه استفاده شده است. بر مبنای یافته‌های پژوهش، این الگو در نمودار شماره ۱ تشریح شده است:



نمودار شماره ۱. الگوی برساخت آزادی دانشگاهی در جامعه دانشگاهی ایران (مدل خلاصه)

در مدل نظام‌مند اشتراوس و کوربین، شرایط علی، شرایطی هستند که مستقیماً و بدون واسطه بر پدیده محوری اثر می‌گذارند. هسته اصلی شرایط علی در این پژوهش، جایگاه هژمونیک حکومت در برابر دانشگاه است. این موضع هژمونیک خود را در مقوله‌های محوری: افسانه استقلال دانشگاه، دانشگاه به‌مثابه اقلیم چند شه‌ریار و نگاه کژ کارکردی به علم نشان داده است.

بر اساس نظریه هژمونی گرامشی، ساختارهای قدرت علاوه بر اعمال اجبار یا توزیع برابر منابع باید مشروعیت و مقبولیت گفتمانی هم داشته باشند. این امر از طریق دست‌کاری نظم باورها و اعتقادات مردم ممکن است و جامعه مدنی قلمروی است که در آن نزاع همیشگی بر سر کسب چنین اقتداری صورت می‌گیرد. جامعه مدنی پتانسیل بروز و پیدایش روشنفکران همراه و یا مخالف حاکمیت را دارد. تأکید گرامشی بر نقش روشنفکران به‌منزله تولیدکننده هژمونی و یا ضد هژمونی با تعبیری از جامعه مدنی همخوانی دارد که از تعبیر لیبرالیستی جامعه مدنی فاصله زیاد دارد. در برداشت لیبرالی، جامعه مدنی ملهم از بخش خصوصی، بازار آزاد، دموکراسی و جامعه آزاد است که در مجموع در برابر دولت قرار دارند. درحالی‌که گرامشی با در نظر گرفتن تمامی سازمان‌های فرهنگی، سیاسی، اجتماعی به‌عنوان مؤلفه‌های جامعه مدنی، قلمرو گسترده‌تری را مفروض می‌گیرد. در این قلمرو است که رویارویی هژمونی و سامان دادن ایدئولوژیک افکار و کنش‌ها ارزش مطالعاتی خاصی پیدا می‌کند. در نتیجه در شیوه نگرش گرامشی به قدرت، نهادهایی چون مدرسه، کلیسا، مطبوعات، سازمان‌های فرهنگی پرکننده اوقات فراغت، خانواده و در مجموع تمامی خرده‌ساختارهای زندگی روزمره مکان و محل استمرار قدرت‌اند.

اشتراوس بر این باور است که پدیده محوری باید ویژگی‌های خاصی را داشته باشد. نخست اینکه محور بوده و با اکثریت مقولات اصلی مرتبط باشد. دوم اینکه بارها و بارها در داده‌ها ظاهر شود. به این معنی که در همه یا بیشتر مصاحبه‌ها به آن اشاره‌ای صورت گرفته باشد. سوم اینکه نام یا اصطلاحی که برای تبیین آن به کار گرفته می‌شود، باید به قدر کافی انتزاعی باشد و ما را به سمت ایجاد یک نظریه عمومی تر هدایت کند. پدیده باید قادر به توضیح دگرگونی نیز باشد. به این معنا که در صورت تغییر شرایط، قابلیت تبیین خود را همچنان حفظ نماید (لی، ۲۰۰۱). پدیده محوری در واقع یک صورت ذهنی از آن چیزی است که اساس فرایند را تشکیل می‌دهد.

پیش از ورود به مقوله هسته لازم است دیدگاه فوکو در باب قدرت و سوژه را کمی شرح دهیم. به باور فوکو، قدرت که (عمل بر روی عمل) یا اعمال مجموعه‌ای از اعمال بر روی اعمال دیگران است، مبتنی بر دو شرط اساسی است:

الف- دیگری که قدرت بر او اعمال می‌شود، باید کاملاً به رسمیت شناخته شود. این دیگری شخصی است که می‌تواند عمل کند.
ب- برخلاف رابطه خشونت «در مقابل رابطه قدرت، حوزه کاملی از پاسخ‌ها، واکنش‌ها، نتایج و تدابیر ممکنه، پیدا می‌شود» (دریفوس، ۱۳۷۶: ۳۵۸ به نقل از فوکو).

این شیوه تحلیل، فوکو را به این نتیجه می‌رساند که مفهوم آزادی با قدرت همبسته است. فوکو همچنین بر فضای دوگانه مفهوم سوژه تأکید دارد. «یکی به معنای منقاد دیگری بودن به‌موجب کنترل و وابستگی و دیگری به فضای مقید به هویت خود بودن به‌واسطه آگاهی یا خودشناسی» (خالقی، ۱۳۸۱: ۲۵۸). در حقیقت سوژه هم فاعل قدرت و هم مفعول آن است. «این شکل قدرت خودش را بر زندگی روزمره بلاواسطه‌ای که به فرد هویت می‌بخشد اعمال می‌کند و وی را با نشان فردیت خاص خودش مشخص می‌سازد. از سویی، او را به هویت خودش می‌پیوندد. قدرت حقیقتی بر وی تحمیل می‌کند که خود او باید آن را تصدیق کند و دیگران هم باید آن را در وجود او بازشناسند. این قدرت نوعی از قدرت است که افراد را به سوژه تبدیل می‌کند» (دریفوس، ۱۳۷۶: ۳۴۸ به نقل از فوکو).

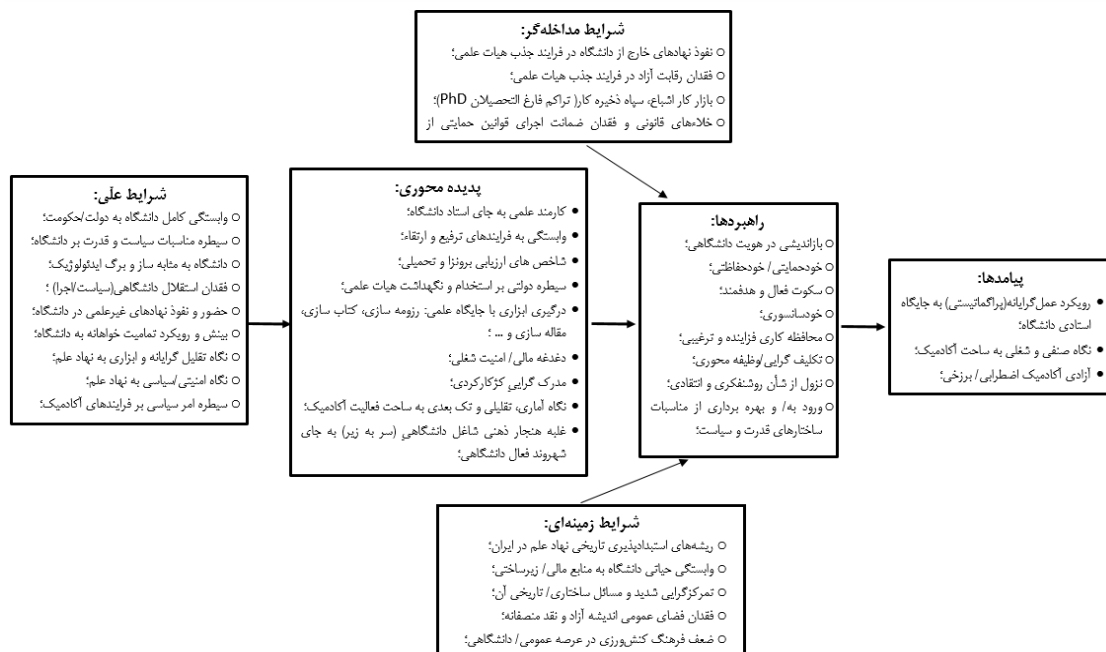
مقوله هسته یا پدیده محوری در فهم فرایند برساخته شدن آزادی دانشگاهی، یک مقوله هسته دوجهبی است. وجه اول آن بر سطح کلان نهاد علم و وجه دوم آن بر سطح خرد سوژه‌گی استوار است. می‌توان گفت که آزادی دانشگاهی به وضع فعلی آن را می‌توان از یک سو نتیجه نیروهای نهادی معنا ساز کنشگران سازمانی و اجتماعی حامی این معانی دانست که در طول دهه‌های اخیر توانسته‌اند معانی و هویت خودخواسته را بر نهاد علم تحمیل کرده و آن را به صورت یک عرف دانشگاهی درآورند. فرهنگ دانشگاهی را می‌توان

به تعبیر گیرتز، الگوی معانی نهفته در صور نمادین، از جمله کنش‌ها، گفته‌ها و تمامی مقولات معناداری دانست که افراد دانشگاهی به کمک آن باهم ارتباط برقرار می‌کنند و در تجارب، دریافت‌ها و باورهای مشترک با یکدیگر سهیم می‌شوند.

از سوی دیگر، حاملان این عرف دانشگاهی خود را چندان در برگزیدن نوع کنش مختار نمی‌بینند. نوعی دوگانگی معنایی در اینجا بین عاملان دانشگاهی مشاهده شده است. علی‌رغم گرایش معنایی شدید به آزادی دانشگاهی، محمل‌ها و نتایج مطلوب آن در بین استادان، در عمل گرایش احتیاطی به آزادی دانشگاهی گویی از سر ناچاری برگزیده شده است. آنها بیشترین استدلال برای این نوع کنش احتیاطی را بر دو جنبه اثباتی و سلبی می‌دانند. جنبه اثباتی آن (که باید در تلاش به دستیابی به آن بود)، انسان دانشگاهی را به‌مثابه ماشین تولید و انتشار مقاله و کتاب (با اصطلاح پرطمطراق تولید علم) می‌بیند و جنبه سلبی آن پرهیز انسان دانشگاهی از هر نوع مشکلی در فرایند توسعه، توانمندی و ارتقای خود است. این بخش از مقوله هسته، در صورت انسان دانشگاهی را به‌مثابه یک سوژه ناگزیر بازنمایی می‌کند که در یک زیست جهان عرفی شده توسط نیروهای بیرونی، برای حفظ موقعیت و توسعه فردی خود، ناچار در چنبره قواعد ارتقا گرفتار شده است و این موضع ناگزیری، او را به اتخاذ راهبردها و کنش‌هایی کشانده است که نتیجه آن نگاه احتیاطی و اضطرابی به آزادی دانشگاهی است. این راهبردها و کنش‌ها در ادامه تشریح شده است.

در مدل سیستماتیک اشتراوس و کوربین، راهبردها و تعاملات کنش‌ها و برهم‌کنش‌هایی است که از پدیده‌محوری نشئت می‌گیرند. مقوله هسته دوجوهی در فهم آزادی دانشگاهی، منجر به اتخاذ سه گونه استراتژی توسط سوژه‌های دانشگاهی شده است: هویت دانشگاهی بازانديشانه، پيله عافيت و سرمايه‌گذاري در خود.

به‌صورت عام نه، اما بیشتر عاملان دانشگاهی در ایران، هرکدام از این استراتژی‌ها یا ترکیبی از آنها را در مواجهه با وضعیت موجود برگزیده‌اند. بیشترین استراتژی اتخاذشده توسط عاملان دانشگاهی، استراتژی پيله عافيت است. تم کلی این راهبرد، حفاظت از خود است. این حفاظت از خود مراقبتی، سکوت فعال و هدفمند، خودسانسوری، محافظه‌کاری و وظیفه‌گرایی تشکیل شده است. اگر کلیت این استراتژی را خودحمایتی بنامیم، ای مفهوم گویای این امر است که استادان در مواجهه با موضوع آزادی دانشگاهی، بیش از هر چیزی حمایت از خود را به‌عنوان یک سوژه دانشگاهی مدنظر دارند. این خودحمایتی یک امر خودجوش نیست، بلکه بخش بزرگی از آن متأثر از فضای فرهنگی دانشگاه است. معنا و مفهوم خودحمایتی با موضوع توانمندی نیز در ارتباط است. توانمندی نه‌تنها برای خود استادان، بلکه در ارتباط آنان با دانشجویان نیز مهم است. موضوع مهم دیگر در اینجا، بازانديشي است. یعنی استادان، با تفسیر و درکی که از شرایط دانشگاه و نهاد علم به‌طورکلی دارند، دست به چنین کنش‌های احتیاطی می‌زنند. حال ممکن است این کنش واقعاً برخلاف میل و خواست آنها هم باشد، اما با ارزیابی شرایط و نیروهای موجود، آن را اتخاذ کرده‌اند. در بخش بزرگی از مصاحبه‌ها این تأکید وجود داشت که استادان بسیاری علاقه‌مند به مفهوم مدنی از آزادی دانشگاهی هستند، اما به دلایل متعدد بر اساس هنجار و عرف دانشگاهی عمل می‌کنند. در حقیقت این بازانديشي نیز در راستای حمایت از خود است. یعنی ارزیابی ذهنی و عینی شرایط و نیروهای موجود در دانشگاه و جامعه در راستای حمایت از خود دانشگاهی، اقتصادی، سیاسی و ... به‌عنوان یک استاد دانشگاه. آنان بر این باورند که با اتخاذ این استراتژی‌ها خود را از گزند برخی آسیب‌ها حفظ و از برخی فرصت‌ها بهره‌مند می‌سازند.



نمودار شماره ۲. الگوی برساخت آزادی دانشگاهی در جامعه دانشگاهی ایران (فرم مبسوط)

رابط مرتون هنجارهای نهاد دانشگاه را الزامات نهادی علم نامیده است که شامل عام‌گرایی، اشتراک‌گرایی، بی‌طرفی عاطفی و شک سازمان‌یافته هستند. در راس این هنجارها، آزادی دانشگاهی قرار دارد. این عنصر وجه تمایز دانشگاه و جداکننده آن از هر هویت دیگری می‌تواند باشد. تولید و انتشار علم ممکن است خارج از دانشگاه هم‌روی دهد اما آزادی دانشگاهی ارزشی بنیادی است که کانون اصلی آن دانشگاه است. آزادی دانشگاهی و استقلال نهادی تمایز بخش دانشگاه از نهادهای رقیب است. اما این وجه تمایز در نهاد علم ایران لرزان و شکننده است. از این‌رو، نهادی که سهم آن از این دو مقوله هویت‌بخش، اندک است، هویتی متزلزل خواهد داشت و همواره دستخوش ذائقه صاحبان قدرت و اختیار خواهد بود.

از دید فراستخواه مشکل عمده‌ای که آزادی علمی (دانشگاهی) از ابتدا در ایران داشت، اقتدارگرایی سیاسی ریشه‌داری بود که خود از سرگذشت تاریخی و فرهنگی و ساختارهای اقتصادی و اجتماعی این سرزمین نشئت می‌گرفت. این اقتدارگرایی گاه به شدیدترین صورت‌های خودکامگی و تصلب حکومتی ظاهر می‌شد و راه را بر نهادینه شدن آزادی دانشگاهی در کشور می‌بست؛ چراکه آزادی‌ها در سایه استقلال به‌دست می‌آید و بحث از استقلال و آزادی علمی در دانشگاه‌ها به معنای از بین رفتن نقش دولت و دیگر نهادها در دانشگاه نیست، بلکه اعتمادی به دانشگاهیان و دانشگاه در واگذاری اختیارات و آزادی برای ایجاد فرصتی برای رشد و بالندگی دانشگاه است. تحقیقات نشان داده است که افزایش استقلال و آزادی دانشگاهی، زمینه را برای رشد خلاقیت و نوآوری فراهم می‌نماید. همان‌طور که استرمن و استینل بیان می‌کنند؛ شکافی تکراری بین استقلال رسمی و آنچه بر روی کاغذ مطرح می‌شود، وجود دارد. افزایش قابل توجه ضرورت پاسخگویی از طرف دانشگاه‌ها، بارها استقلال آنها را محدود نموده و بیشتر دولت‌ها برای اعمال فشار به دانشگاه‌ها از این ابزار استفاده می‌نمایند. آلتباخ نیز شرایط تاریخی هر کشور را در وضعیت آزادی دانشگاهی در آن مؤثر دانسته است. او کشورهایی مانند کوبا، ویتنام، کره شمالی، ایران و شمار قابل توجهی از کشورهای دیگر را مثال آورده است که آزادی دانشگاهی در آنها وضعیت مطلوبی ندارد. او بر این باور است که در کشورهای آسیایی و آفریقایی که سابقه استعماری دارند، آزادی دانشگاهی به‌ندرت ریشه دوانده و از آن محافظت شده است. آلتباخ خاطر نشان ساخته است که چگونه اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌های چین خودسانسوری می‌کنند. تذکر و اخطار، از دست دادن شغل و حتی مجازات زندان از پیامدهای بالقوه ارائه ایده‌ها (در تدریس یا سخنرانی) یا پژوهش‌های مخالف با رویکرد حکومت است.

یکی از موضوعات مهم و مرتبط با آزادی آکادمیک، بحث بی‌طرفی نهاد دانشگاه است؛ ایده‌ای کلیشه‌ای که معتقد است دانشگاه باید در برابر مطالبات سیاسی و اجتماعی بی‌طرف بماند. اگرچه استادان و دانشجویان ممکن است فعالیت سیاسی داشته باشند و درباره موضوعات اجتماعی و سیاسی موضع‌گیری کنند، اما دانشگاه در مقام یک نهاد باید بی‌طرف بماند. در باور افراطیونی که آزادی آکادمیک را نمی‌پذیرند، دانشگاه در واقع ابزاری است در اختیار نهادهای حکومتی، نظامی و صنعتی که باید به ابزاری در خدمت جنبش‌های افراطی تبدیل شود. در این نگاه، دانشگاه اساساً بی‌طرف نیست و حتی اگر بخواهد هم نمی‌تواند بی‌طرف بماند، چرا که با انعقاد قراردادهای کاری با نهادهای بیرون دانشگاه و دریافت بودجه از دولت و به طرق مختلف دیگر، دانشگاه در واقع بی‌طرفی خود را نقض می‌کند. حتی خودداری از موضع‌گیری درباره یک رویداد سیاسی و اجتماعی نیز خود یک موضع‌گیری سیاسی تلقی می‌شود که می‌توان آن را در حکم رد و یا تأیید پنهانی سیاستی خاص در نظر گرفت.

روشن است که اگر مفهوم بی‌طرفی، فقدان تأثیر سیاسی و اجتماعی هرگونه اقدام یا عدم اقدام در دانشگاه باشد، آنگاه هیچ دانشگاهی بی‌طرف نبوده است و نیست و نخواهد بود. چنان‌که فرایند آموزش به خودی خود تأثیرات شگرفی بر جامعه دارد، زیرا با پدیدآوردن طبقه اجتماعی خاصی باعث می‌شود آنها به گونه‌ای رفتار کنند که اگر فاقد تحصیلات بودند آن‌گونه رفتار نمی‌کردند. دیدگاه معقول نسبت به بی‌طرفی این نیست که دانشگاه از اعمال هرگونه تأثیر اجتماعی پرهیز کند، بلکه این است که دانشگاه نسبت به بیان همه دیدگاه‌ها گشاده باشد و درباره مسائل چالش‌برانگیز در مقام یک نهاد موضع‌نگیرد (مگر آنکه مأموریت آموزشی دانشگاه آن را وادار به اتخاذ چنین موضعی کند).

حیات دانشگاه از نقادی و توصیه راه‌حل برای مشکلات و معضلات جامعه جدایی‌ناپذیر است، هرآینه این مسیر و طریق مسدود شود، حیات آن مصادره شده است. سخن آخر اینکه افزون بر «شهامت دانشگاهی بودن» که وظیفه همه اعضای هیئت علمی است، رویکرد انتقادی دانشگاهیان و اراده و کوشش جمعی آنان برای اصلاح وضعیت کنونی دانشگاه‌ها ضروری است.

با شرح نتایج این پژوهش روشن می‌شود، هر عاملی که موجب شود تا نهاد دانشگاه به دست یک نیروی سیاسی و امنیتی تسخیر گردد، در واقع خطر نقض بی‌طرفی دانشگاه را در پی دارد. این عامل می‌تواند خاستگاه‌های گوناگونی نظیر وابستگی اقتصادی، عدم استقلال ساختاری و یا مرعوب‌نهادهای سیاسی و امنیتی بودن، داشته باشد. اتفاق ناگواری که در این صورت وقوع آن ناگزیر خواهد بود این است که به تعبیر این پژوهش، آزادی آکادمیک در ایران مضطربانه خواهد شد و امکان طرح و یا پژوهش در بسیاری از مسائل اجتماعی به دلیل فشارهای ناشناخته و قواعد نانوشته از بین خواهد رفت. برخی رفتارهای سلیقه‌ای موجب خواهد شد استادان و دانشجویان به سمت انفعال بروند و حتی حقوق شهروندی آنها نیز نادیده گرفته شود. بی‌تردید بدون برطرف‌شدن این موانع، آزادی آکادمیک در دانشگاه‌های ما تنها در سطح حرف و انتشار منشورهای حقوق شهروندی باقی خواهد ماند و تا واقعی‌شدن راه درازی در پیش خواهد داشت.

References

- Amal A. Al Hila, Mazen J. Al Shobaki, Samy S. Abu Naser. The Effect of Academic Freedoms in Enhancing the Social Responsibility of Palestinian University Staff in the Gaza Governorates. *International Journal of Engineering and Information Systems (IJEAIS)*, 2017, 1 (5), pp.22 - 35. [hal-01571287](https://doi.org/10.1571287)
- Altbach, P. G. (2007). Academic freedom in a global context: 21st century challenges. *The NEA 2007 Almanac of Higher Education*, 49-56, Washington: National Education Association
- Barger, B. M. (2010). *Faculty experiences and satisfaction with academic freedom* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Toledo, Toledo, OH.
- Beloff, M. J. (2010). Academic freedom-rhetoric or reality? *Denning Law Journal*, 22, 117 - 141. <https://doi.org/10.5750/dlj.v22i1.356>
- Berlin.I.(1970). *Four essays on liberty*. Translated by mohammad ali movahhed. Kharazmi pub. (Text in Persian)
- Bryden, J. & Mittenzwei, K. (2013). Academic Freedom, Democracy and the Public Policy Process. *European Society for Rural Sociology*. Published by John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1111/soru.12012>

- Butler, J. (2006). *Academic norms, contemporary challenges: A reply to Robert Post on academic freedom*. In B. Doumani, *Academic freedom after September 11* (pp. 107-142). New York: Zone Books.
- Dehghani, Y., Marzooghi, R., Faghih, N., Fouladchang, M. (2012). An Investigation into the Academic Freedom of Faculty Members of Shiraz University Based on Demographic Variables. *Journal of Curriculum Research*, 1(2), 29-56. <https://doi.org/10.22099/jcr.2012.249>
- Delanty, Gerard (2001). *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*. Ballmoor, Buckingham: SRHE and Open University Press,
- Dogan, D (2016). Academic Freedom from the Perspectives of Academics and Students: A Qualitative Study. *Education & Science / Egitim ve Bilim*. 41(184), 311-331. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6135>
- Fish, S. E. (2014). *Versions of academic freedom: From professionalism to revolution*. Chicago: The university of Chicago Press
- Fish, Stanley. (2006). Academic Freedom: When Sauce for the Goose Isn't Sauce for the Gander. *Chronicle of Higher Education*, 46 (14). Washington, D.C <https://www.chronicle.com/>
- Gibbs, A. (2016). Academic freedom in international higher education: Right or responsibility? *Ethics and Education*, 11(2), 175–185. <https://doi.org/10.1080/17449642.2016.1181844>
- Joeckel, S., Chesnes, T. (2012). *The Christian college phenomenon: Inside America's fastest growing institutions of higher learning*. Abilene, TX: Abilene Christian University Press.
- Kaplin, W. A., & Lee, B. A. (2014). *The law of higher education, student version (5th ed.)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Karimian Z, Kojouri J, Lotfi, F, Amini, M. (2012) Higher Education Administration and Accountability the Necessity of Autonomy and Academic Freedom from Faculties' Viewpoint. *Iranian Journal of Medical Education*. 11 (8):855-863 URL: <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-1358-en.html> (Text in Persian)
- Mamunn, M., Adli, F., & Samadi, P. (2017). The Role of academic culture on knowledge sharing of faculty members Case Study: University of Al-Zahra (SA). *The Journal of New Thoughts on Education*, 13(1), 29-50. doi: 10.22051/jontoe.2017.6444.
- Macfarlane, B. (2012). Re-framing student academic freedom: a capability perspective. *Higher Education*, 63(6), 719–732. <http://www.jstor.org/stable/41477910>
- Post, R. (2013). Why Bother with Academic Freedom?. *FIU Law Review*, 9-20. <https://doi.org/10.25148/lawrev.9.1.4>
- Romanowski, M. H. & Nasser, R. (2010). «aculty perceptions of academic freedom at a GCC university, *Prospects*. 40. 481-497. <https://www.prospects.ac.uk/>
- Salimi, J & Abdi, H (2017). Study of faculty members' ideas and perceptions of the concept of academic freedom. *Journal of Iranian Higher Education*. 9(3). 57-88. (Text in Persian) [20.1001.1.20088000.1396.9.3.3.3](https://doi.org/10.1001.1.20088000.1396.9.3.3.3)
- Stachowiak-Kudła, M. (2020). *Transnational judicial dialogue in case law related to academic freedom*. In A. Kłos, J. Misiuna, M. Pachocka, & A. Szczerba-Zawada (Eds.), *European Union and its values: Freedom, solidarity and democracy* 17–29. <https://european-union.europa.eu/>
- Stoica, C. F., & Safta, M. (2013). University autonomy and academic freedom - meaning and legal basis. *Perspectives of Business Law Journal*, 2(1), 192-199. [RePEc:sja:journl:v:2:y:2013:i:1:p:192-199](https://doi.org/10.22051/jontoe.2013.i:1:p:192-199)
- White, L. (2010). Fifty years of academic freedom jurisprudence. *The Journal of College and University Law*, 36(3), 791-842. <https://www.nacua.org/>
- Yazdi Darmanaki, M., Adli, F., & Mehran, G. (2020). In search of understanding of the components of the culture of humanities in the universities of Tehran. *The Journal of New Thoughts on Education*, 16(1), 45-70. doi: 10.22051/jontoe.2020.26443.2688
- Zekavati, A. (2018). The scope of the possibility of learning of ethics in educational situations. *The Journal of New Thoughts on Education*, 14(2), 167-192. doi: [10.22051/jontoe.2018.18261.2037](https://doi.org/10.22051/jontoe.2018.18261.2037)

