

## تبیین و نقد مبانی آزادی آکادمیک در غرب

محمدابراهیم قادری مقدم،<sup>۱</sup> هادی کریمی عقدا<sup>۲</sup>

مقاله پژوهشی  
اصل  
Original  
Article

### چکیده

**هدف:** این مقاله در راستای زمینه‌سازی تدوین نظریه اسلامی آزادی آکادمیک تحریر شد و در صدد بود با بررسی پیشینه و مبادی آزادی آکادمیک در غرب، معنا و قلمرو آزادی آکادمیک را تبیین و مبانی آن را استخراج و نقد کند. **روش:** در این مقاله از روش توصیفی و تحلیلی استفاده شد. **یافته‌ها:** تأثیرات ایدئولوژیک فلسفی معنا و تأکیدات، قلمرو مفهوم آزادی آکادمیک را تغییر می‌دهند. **نتیجه‌گیری:** اسلام، آزادی را بر اساس توحید بیان می‌کند و لیبرال غرب بر اساس ماده؛ حدود آزادی در اسلام، موازین اسلامی است و در غرب، آسیب‌رسانی به اصول و موازین دموکراسی. ماهیت ایدئولوژیک یک جامعه اسلامی، آن را هدف‌گرا (کمال‌گرا) در مقایسه با منفعت‌گرایی لیبرال می‌سازد؛ این حاکمیت است که نقش روشن در تعریف مأموریت و تعهد به آن دارد؛ این ماهیت امت اسلامی همراه با سازوکار اجتهاد، موجب تحول آزادی آکادمیک در اسلام و انجام وظایف آکادمیک می‌شود. در واقع؛ این نه فقط برای محققان، مؤسسه دانشگاهی و دولت یک تکلیف است، بلکه تکلیف همگانی و امانت خدا به انسان است.

**واژگان کلیدی:** آزادی آکادمیک، غرب، اسلام.

❖ تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۸/۱۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۰/۲۸

۱. دکترای فلسفه تعلیم و تربیت؛ استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان. تهران، ایران. (نویسنده مسئول).  
نشانی: یزد؛ خیابان شهید حسن بیکی، کوچه شهید کیانی. نمابر: ۰۳۵۳۷۲۵۷۴۰۸ / me.ghaderi@cfu.ac.ir
۲. دکترای فلسفه تعلیم و تربیت؛ استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان. تهران، ایران.  
hadikarimi@cfu.ac.ir

## الف) مقدمه

مترادف «آزادی» در زبان انگلیسی دو واژه لیبرتی<sup>۱</sup> و فریدام<sup>۲</sup> است. نکته اصلی در تفاوت دو واژه آن است که غرب، آزادی به معنای «لیبرتی» را در قالب انسانی اجتماعی در نظر می‌گیرد و «فریدام» بیشتر در حوزه فلسفی و مترادف اختیار است. همین نکته در ساخت واژه آزادی آکادمیک<sup>۳</sup>، تأثیر قابل توجهی در روند تبیین مفهوم آزادی آکادمیک خواهد داشت. آزادی همیشه بر مبنای شناخت، تفکر و فرهنگ تعریف و تفسیر می‌شود؛ لذا پیش از آنکه امری سیاسی، اجتماعی و حقوقی باشد، مقوله‌ای کلامی، هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی است که در ارتباطات و نسبت‌های مختلف انسان معنا می‌یابد. بنابر این، اختلاف و تزاخم در تعریف و تحصیل آزادی، به دلیل تفاوت‌های مبنایی‌ای است که در بیان مفهوم آزادی به کار گرفته شده است.

رافائل<sup>۴</sup> بین دو مفهوم آزادی اراده (انتخاب) و آزادی عمل (اجتماعی) تمیز قائل می‌شود. آربلاستر<sup>۵</sup>، انسان آزاد را کسی می‌داند که اگر میل به انجام کاری داشته و قدرت و ذکاوت انجام آن را داشته باشد، با مانع مواجه نشود (افروغ، ۱۳۹۱: ۲). آیزایا برلین<sup>۶</sup> برای آزادی حدود دو است تعریف ادعا می‌کند (برلین، ۱۳۸۰: ۷۹). برلین از این همه تعریف، دو معنی جامع‌تر را که تاریخچه مفصلی دارند، مورد توجه قرار می‌دهد: «آزادی منفی» و «آزادی مثبت». طبق تعریف برلین، آزادی منفی (آزادی از) به معنای تحمیل نشدن مانع و محدودیت از ناحیه دیگران است و آزادی مثبت (آزادی برای) از سویی به معنای توان (ونه فقط امکان) تعقیب و رسیدن به هدف و از سوی دیگر، به معنای استقلال و خودفرمانی در مقابل وابستگی به دیگران است (مشکات و فاضلی، ۱۳۹۳: ۱۰۶). کانت معتقد است آزادی، استقلال انسان از هر چیز به جز قانون اخلاقی است. جان لاک نیز می‌گوید: «آزادی انسان را چیزی جز قانون طبیعت محدود نمی‌کند و قدرتی جز قوانین طبیعی فرمانروا نیست» (سیحانی، ۱۳۸۱: ۲۰۷). شهید مطهری آزادی را این‌گونه تعریف می‌کند: «آزادی از دیدگاه اسلام؛ یعنی نبودن مانع. انسان‌های آزاد، انسان‌هایی‌اند که با موانعی که جلو رشد و تکاملشان هست، مبارزه کنند» (مطهری، ۱۳۷۶: ۸۴). جوادی آملی می‌گوید: «آزادی از دیدگاه اسلام؛ یعنی رها شدن از بردگی و اطاعت غیر خدا» (جوادی آملی، ۱۳۷۵: ۱۸۶). حضرت علی (ع)، آزادی را رهایی از هرگونه قید و بند و اسارت

1. Liberty  
2. Freedom  
3. Academic Freedom  
4. Raphael  
5. Anthony Arblaster  
6. Isaiah Berlin

می‌دانند و می‌فرمایند: «بنده دیگری نباش در حالی که خدا تو را آزاد آفریده است». (نهج البلاغه، نامه ۳۱)

آکادمی<sup>۱</sup> در زبان یونانی به معنی اتاق زیر شیروانی است. این نام، یادآور مدرسه افلاطون در یک بيشه مقدس خارج از دیوارهای شهر آتن است. «آکادمیا» در پناهگاه الهه عقل و مهارت در شمال آتن در حدود ۳۵۸ قبل از میلاد تأسیس شد. در اروپای مسیحی، دانشگاه قسطنطنیه به عنوان نهاد آموزش عالی، در سال ۴۲۵ میلادی تأسیس شد (سوریجی، ۲۰۰۵: ۱۱). این مؤسسه به عنوان یک دانشگاه در معنی رسمی کلمه، با سابقه‌ترین دانشگاه است. در ایران باستان، دانشگاه جندی شاپور در قرن سوم میلادی و در دوره ساسانی تأسیس شد و فعالیت خود را تا چهار قرن بعد از ورود اسلام ادامه داد. با احیای فلسفه نو افلاطونی، همراه با احیای مطالعات علوم انسانی، آکادمی در معنای تازه زنده شد و در طول رنسانس، در سال ۱۴۳۹ دوباره برقرار شد. نسل بعد، اومانیزم‌های طرفدار فرهنگ غیر مسیحی بودند که آکادمی‌هایی را تأسیس کردند. در این دوران، آکادمی به یک مؤسسه آموزش متوسطه یا آموزش عالی یا پژوهشی اطلاق می‌شد. در فرهنگ لاتین، «آکادمیک» در معنای صفتی یا چیز مرتبط با تربیت و پژوهشگری آمده است. در معنای اسمی، آکادمیک به معلم یا محقق در دانشگاه یا دیگر مؤسسه‌های آموزش عالی اطلاق می‌شود. در زبان فارسی، مفهوم آزادی آکادمیک به آزادی علمی نیز ترجمه شده است که با توجه به مباحث پیش گفته، علمی بودن، معادل مفهوم آکادمیک نیست.

### ۱. پیشینه و ادبیات پژوهش

تمدن یونانی دو سنت را در تفکر غربی به جا گذاشت که در طول رنسانس احیا شد و از آن به بعد، اندیشه غربی را کنترل کرد. اولین آن، اتکا به تفکر و عقل برای توضیح تمام پدیده‌ها بود. سنت دوم ابتکاری یونانیان، جدایی دین از علوم و نهادهای سیاسی و اجتماعی بود. دین به حاشیه رانده شد یا در بهترین حالت به وسیله انسان، متناسب با قالب عقل بازسازی شد. یونانیان به عبارتی اولین جامعه سکولار واقعی بودند. سه پدیده عمده در قرون وسطی و مفهوم آزادی آشکارتر است: گرایش به سمت سلطه استبدادی به وسیله کلیسا، سرکوب اندیشه و علوم، افراط‌گرایی در رفتار با عدم پیروی از رسوم و عقاید.

عصر روشنگری فرضیات جدیدی را در تفکر غربی تولید کرد. این فرضیات، نشانه‌های روشنی در تعریف غربی از آزادی آکادمیک به جا گذاشت. همراهی آزادی اندیشه و

1. Ακαδημία

پیشرفت علمی، تضاد برخی گمانه‌زنی‌های مذهبی با یافته‌های علمی و سرکوب آزادی از دین شناخته‌شده غربی، از این فرضیات است. تحولات عصر روشنگری در اروپا و آمریکا، زمینه تعمیق و گسترش آزادی آکادمیک را فراهم کرد. در انگلستان و در دو دانشگاه آکسفورد و کمبریج، هنجارهای استقلال دانشگاهی همراه با نخبه‌سالاری و استادمحوری، آزادی آکادمیک قوت گرفت. در فرانسه، آزادی آکادمیک ناشی از اقتدار ناپلئونی ضعیف شد. در آلمان، نمونه‌ای کامل از آزادی آکادمیک به برکت شخصیت بارزی چون همبولت<sup>۱</sup> برقرار شد. پژوهشهای آزاد علمی در دانشگاه برلین و الگوی همبولتی، به عنوان یک اصل پذیرفته شد و آزادی آکادمیک برای اساتید<sup>۲</sup> (آزادی برای آموزش و آزادی استادمحور) و آزادی آکادمیک برای دانشجویان<sup>۳</sup> (آزادی برای یادگیری و دانشجومحور) مورد تأکید قرار گرفت؛ هر چند این تلاشها در حکومت نازی‌ها (۱۹۳۳-۱۹۴۵) از میان رفت. در ایالات متحده، به پشتوانه تفکیک قلمرو مذهب و حکومت و زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی کثرت‌گرایانه ناشی از لیبرالیسم سرمایه‌داری و ساختار ایالتی آزادی آکادمیک تقویت شد. (فراسخواه، ۱۳۸۳: ۱۰۷-۱۰۳)

آغاز قرن بیستم، همزمان با انقلاب صنعتی و تقابل دانشگاهیان اصلاح‌طلب و یک فرهنگ به شدت سرمایه‌داری، موجب تعارضهای خوبی در تبیین مفهوم آزادی آکادمیک شد. جنگ داخلی ۱۸۶۲ میلادی در آمریکا سبب شد نهادهای مذهبی در حرکت به سوی قرن بیستم، اختناق خود را از دست بدهند و بخش خصوصی، تأمین مؤسسات سکولار دولتی را به عهده گرفت. اما نقش و هدف آموزش عالی در جهت بهره‌مندی طبقه سرمایه‌دار در حال تغییر بود. برای اولین بار دانشمندان علوم اجتماعی انتقادگرا مجبور بودند به دنبال تعریفی منحصر به فرد از آزادی آکادمیک باشند. در سال ۱۹۱۴، تشکیل انجمنهای حرفه‌ای استادان، از جمله شکل‌گیری انجمن آمریکایی استادان دانشگاه،<sup>۴</sup> نقش محوری در تعریف و مشروعیت بخشیدن به آزادی آکادمیک ایفا کرده است. اولین مسائلی که انجمن به آن پرداخت، آزادی آکادمیک و حق تصدی بود. اعلامیه عمومی اصول آزادی آکادمیک در سه بخش اساس اقتدار علمی، ماهیت شغل دانشگاهی و عملکرد مؤسسه آکادمیک منتشر شد.

1. Humboldt

2. Lehrfreiheit

3. lernfreiheit

4. American Association of University Professors (AAUP)

بزرگ‌ترین تهدید برای آزادی آکادمیک، پس از جنگ جهانی اول، کمونیسم یا ضد کمونیسم بود. ترس و واکنش غرب از احتمال گسترش کمونیسم با چالشی جدی برای کسانی که مصمم به دفاع از سیستم آموزش عالی آزاد از فشارهای بیرونی بودند، همراه شد. مطبوعات به طور فعال پیرامون مباحث آزادی آکادمیک، درگیر شدند. در نهایت، با قانون کنترل کمونیست در سال ۱۹۵۴، فعالیت حزب کمونیست آمریکا ممنوع اعلام شد. در این فضا، دیوان عالی آمریکا برای اولین بار به رسیدگی به آزادی آکادمیک پرداخت. هرچند تصریح دادگاه به وضوح ارتباط آزادی بیان و آزادی آکادمیک را تشریح نکرد؛ ولی آنچه مهم بود، همراهی بالاترین دادگاه ملی در دفاع از آزادی آکادمیک بود. تصویب آزادی آکادمیک به عنوان زیرمجموعه‌ای از آزادی بیان، از سوی دادگاه عالی، بعدها نتایج قابل ملاحظه‌ای برای آزادی آکادمیک به دست آورد. سناتور گلدواتر (۱۹۶۲) در مقاله‌ای در نیویورک تایمز می‌گوید: مبارزه برای قلب و روح از آکادمی آمریکایی، مبارزه بین لیبرال مدرن و محافظه کار مدرن است. این برهه زمان را می‌توان نقطه عطف دوم در سیر تکوین آزادی آکادمیک بعد از نقطه اول؛ یعنی ظهور کمونیسم و دوران تهدید سرخ نامید. عبور از دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ به تمرکز مجدد بر حق دانشجو به آزادی آکادمیک معطوف می‌شود. جنبش مدرن محافظه کار آزادی آکادمیک، طرفدار دخالت حاکمیت در محافظت از دانشجویان در برابر قرار گرفتن چپ لیبرال است و سعی در ایجاد تعادل از طریق بازگشت لیبرالیسم کلاسیک دارد.

با شروع قرن بیست و یکم، جناح راست آمریکا برای به چالش کشیدن کنترل آموزش عالی جناح چپ آماده می‌شد (مارجسون، ۲۰۰۸: ۲۱۶). حملات ۱۱ سپتامبر ۲۰۰۱ دقیقاً در این زمان اتفاق افتاد. ظرف چند هفته پس از حملات ۱۱ سپتامبر، با هدف ایجاد تغییرات بنیادین به منظور نظارت، مبارزه با تروریسم و برقراری امنیت، قانون پاتریوت<sup>۱</sup> یا میهن پرستی آمریکا، طرح ریزی و تصویب شد که موجب بروز نگرانی‌های جدی در زمینه آزادی‌های مدنی، به دلیل افراط در به کارگیری نظارت، جستجوی سوابق و داده‌ها و به کارگیری آنها شد. انجمن آمریکایی استادان دانشگاه<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) در بیانیه‌ای با عنوان «آزادی آکادمیک و امنیت ملی در زمان بحران»، وضعیت آزادی آکادمیک در دوره بعد از ۱۱ سپتامبر و قانون پاتریوت را مورد بحث و انتقاد قرار داده است: «بحث ما درباره قانون پاتریوت، به آنچه به طور واقعی و بالقوه

1. Providing Appropriate Tools Required to Intercept and Obstruct Terrorism (PATRIOT)

2. AAUP

در حریم خصوصی و آزادی از دست داده‌ایم، بیشتر از آنچه به دست آورده‌ایم متمرکز است.»

### ب) آزادی آکادمیک

آزادی آکادمیک با مبادی نظری و رویکردهای مختلفی قابل تبیین است و خود این رویکردها را می‌توان گونه‌شناسی‌های متنوعی توصیف کرد. بروباکر، نظریات مربوط به تبیین آزادی آکادمیک را به سه دسته معرفت‌شناختی، سیاسی و اخلاقی تقسیم کرده است. نظریه معرفت‌شناختی، دلیل آزادی آکادمیک را نشأت گرفته از ماهیت سوفیستی و پیچیده یادگیری در سطح عالی می‌داند که به غایت غیر خطی است و حقایق آن تنها از پیچ و خم ناشناخته تحولات و پیشرفت خودبه‌خودی آشکار می‌شود. به عبارتی؛ حقیقت همیشه ناکامل تعریف می‌شود. حقایق هرگز به صورت نهایی قابل توصیف نیستند و پیوسته قید موقتی بودن و مشروط بودن را با خود دارند. بنابر این، یادگیری و تولید و مبادله دانش در سطح عالی باید در فضایی از آزادی آکادمیک صورت بگیرد و امکان چالش و نقد و بررسی همواره وجود داشته باشد. از این گذشته، روایی دانش مستلزم آن است که مبتنی بر رژیم صدق باشد و این نیز موکول به آن است که دانشوران در فعالیتهای مربوط به تولید و مبادله دانش، از فشارهای مذهبی، سیاسی و اقتصادی مستقل باشد. بروباکر، دسته دوم از نظریات مربوط به تبیین آزادی آکادمیک را در نظریه سیاسی دسته‌بندی می‌کند. در این نظریه نیز تأکید بر آن است که نه تنها آزادی آکادمیک، فرع بر حقوق بشر و لازمه هویت صنفی دانشوران است؛ اساساً هر نوع محدودیت برای آنها، آینده کشور را در معرض مخاطره قرار می‌دهد و سرانجام در نظریه اخلاقی، بر منافع عمومی کنشهای علمی تأکید و نتیجه گرفته می‌شود که محدودیت کنشگران علم، مغایر با منافع عمومی است.

به نظر می‌رسد رویکردهای تبیین آزادی آکادمیک بر اساس یک تحلیل نظری و معرفت‌شناختی و روش‌شناختی، حداقل به شش دسته متمایز قابل تقسیم باشد: رویکرد کاردکردگرا،<sup>۱</sup> رویکرد هنجاری،<sup>۲</sup> رویکرد فلسفه اخلاق و حقوق،<sup>۳</sup> رویکرد فلسفه علم،<sup>۴</sup> رویکرد خردسنجی،<sup>۵</sup> رویکرد جهان‌حیاتی و علایق شناختی.<sup>۶</sup> (فراستخواه، ۱۳۸۳: ۱۱)

- 
1. Functionalistic
  2. Normative
  3. Ethics & rights
  4. The Philosophy of Science
  5. Reason Assessment
  6. Life World & Cognitive interests

### ۱. نظریه خاص و نظریه عام از آزادی آکادمیک<sup>۱</sup>

به نظر جان سرل<sup>۲</sup> (۱۹۷۱) بحثهای مربوط به موارد مشخصی از اتهام نقض آزادی آکادمیک، نشان می‌دهند که نظریه‌ها و مفاهیم کاملاً متفاوتی از آزادی آکادمیک وجود دارد. جان سرل، کار را با اشاره به دو مورد از نظریه‌های (مفاهیم) آزادی آکادمیک آغاز می‌کند.

**نظریه خاص؛** نظریه کلاسیک آزادی آکادمیک و در واقع، هسته مرکزی هر نظریه‌ای درباره آزادی آکادمیک این است که استادان باید حق داشته باشند تدریس کنند، فرایند پژوهش را هدایت کنند و نتایج آن را بدون دخالت دیگران منتشر کنند. از سوی دیگر، دانشجویان باید حق داشته باشند پژوهش کنند و بیاموزند. توجیه این حقوق از نظریه‌ای درباره اینکه دانشگاه چیست و چگونه می‌تواند به بهترین نحو به اهدافش دست یابد، برمی‌آید. در واقع؛ آزادی آکادمیک محصول نظریه‌ای عمومی درباره انسان و جامعه نیست، بلکه محصول نظریه خاصی درباره یک نهاد معین و شرایط کارکرد آن است. دانشگاه نهادی است که به منظور پیشبرد و اشاعه معرفت طراحی شده است. هدف دانشگاه، سودرسانی به جامعه‌ای است که آن را به وجود آورده است و حفظ می‌کند و نیز سودرسانی به نوع بشر به طور عام است. این تعریف، معادل دو اصل موضوع است: اول، معرفت امری است دارای ارزش و دوم، دانشگاه نهادی است برای پیشبرد این ارزش. اما این دو اصل موضوع، هنوز دارای کفایت نیستند. برای به دست آوردن حقوق مربوط به آزادی آکادمیک، لازم است نظریه‌ای داشته باشیم درباره اینکه معرفت چگونه به دست می‌آید و چگونه اعتبارسنجی می‌شود. در واقع؛ به نوعی معرفت‌شناسی نیاز داریم؛ یعنی به نوعی نظریه معرفت. طرح جامعی از آن معرفت‌شناسی که قرار است بنیادی برای مفهوم آزادی آکادمیک فراهم کند، خود مستلزم امر دیگری است. این امر عبارت است از تبیین مفروضات روش‌شناختی و عقل‌گرایانه‌ای که بر سازنده زیرساخت تلقی مدرن از دانش و تخصص‌اند. در واقع؛ این طرح مستلزم تبیین کل تلقی مدرن از عقلانیت است؛ زیرا تلقی مدرن است که به نوبه خود بنیاد نظریه مربوط به دانشگاه را به دست می‌دهد. دانشگاه همچون جامعه دمکراتیک نیست که در آن، همگان حق برابر داشته باشند، بلکه نوعی آریستوکراسی<sup>۳</sup> (نخبه‌سالاری) نخبگان

1. The campus war: A sympathetic look at the university in agony-chapter 6 : Academic Freedom-1971

این برگردان در کتاب ایده دانشگاه انتشارات حکمت که ترجمه مقالاتی در حوزه فلسفه آموزش عالی است توسط امید کریم‌زاده انجام شده است.

2. John R. Searle

3. Aristocratie

آموزش دیده است. توجیه اعطای موقعیتی ممتاز به استاد، به سبب صلاحیتهای خاصی که در حوزه‌های معین از پژوهش دانشگاهی دارد، عمیقاً به معرفت‌شناسی مفهوم دانشگاه گره خورده است؛ این صلاحیتهای شامل مطلع بودن از نتایج موجود و تسلط بر روشهای اعتبارسنجی و پژوهش در رشته دانشگاهی مشخصی است.

برای استخراج نظریه کلاسیک، دست کم به عناصر ذیل نیازمندیم:

- یک ادعای ارزشی؛ معرفت، ارزشمند است (هم به خودی خود و هم به خاطر کاربردهایش) و باید با فرض حفظ سایر شرایط، توسعه و گسترش پیدا کند.
- تعریفی از دانشگاه؛ دانشگاه عبارت است از ابزاری نهادی برای پیشبرد و گسترش معرفت.
- بخشی از یک نظریه معرفت؛ معرفت تنها در صورتی که در معرض آزمونهای معین که بر پژوهش آزاد مبتنی شده‌اند قرار گیرد، به بهترین شکل حاصل می‌شود و می‌تواند اعتبارسنجی شود.

- یک نظریه مربوط به صلاحیت آکادمیک؛ افرادی که از نظر حرفه‌ای صاحب صلاحیت‌اند- و آن را به دلیل دانش تخصصی و تسلط بر روشها به دست آورده‌اند- مجازند اهداف پژوهش و آموزش را به پیش ببرند. این نظریه خاص سنتی، نه می‌تواند همه آنچه امروز آنها را آزادی آکادمیک می‌نامیم تبیین کند و نه همه موارد نقض حقوقی که امروزه آنها را نقض آزادی‌های آکادمیک می‌نامیم. هنوز حدود مفهوم آزادی آکادمیک قابل مناقشه است. نظریه خاص- به خودی خود- چگونه می‌تواند به استاد فیزیک، حق درگیر شدن در فعالیتهای سیاسی را اعطا کند؟ مفهوم اساساً آلمانی *Lehrfreiheit* حق استاد را برای شرکت در فعالیتهای سیاسی به رسمیت نمی‌شناسد؛ ولی توسعه این مفهوم در آمریکا، حق هر استادی را برای شرکت در فعالیتهای سیاسی در بر می‌گیرد. استخراج این حق از اصول موضوع نظریه کلاسیک (خاص)، به غایت دشوار است و به همین دلیل، این حق برآمده از نظریه عام‌تر دیگری است.

**نظریه عام؛** اصل اساسی نظریه عام آزادی آکادمیک، این است که استادان و دانشجویان در موارد مربوط به آزادی بیان، آزادی پژوهش، آزادی اجتماعات و آزادی نشر نوشته‌هایشان، با هم برابرند و این برابری، برآمده از نقشی است که استادان و دانشجویان در مقام شهروندان جامعه آزاد ایفا می‌کنند. این حقوق و آزادی‌ها برای آنان محفوظ است تا هنگامی که پاسداشت کارکردهای آکادمیک دانشگاه منجر به محدود کردن آنان نشود.

## تبیین و نقد مبانی آزادی آکادمیک در غرب ♦ ۱۰۵

توجیه این آزادی‌ها در این نظریه عام، دقیقاً مشابه توجیه همین آزادی‌ها در جامعه بزرگ‌تر است.

نظریه خاص به این پرسش پاسخ می‌دهد که «برای آزادی‌های درون قلمرو دانشگاه چه توجیهی وجود دارد؟» در حالی که نظریه عام، فرض را بر این می‌گیرد که پاسخ به این سؤال در نهایت بر مطلوبیت آزادی‌های فکری به طور کلی مبتنی است و بنابر این، به این پرسش پاسخ می‌دهد که «چه توجیهی برای محدود کردن آزادی‌ها در دانشگاه وجود دارد». این دو نظریه نه رقیب یکدیگرند و نه با یکدیگر ناسازگارند. آنها دو پاسخ رقیب به یک پرسش واحد نیستند، بلکه دو پاسخ غیر رقیب به دو پرسش متفاوت‌اند. نظریه عام، بسط‌دهنده مفهوم آزادی آکادمیک است؛ زیرا در این نظریه، نقشهای آکادمیک بر اساس نقشهای شهروندی صاحب حق‌اند، مگر آنکه آن حقوق برای تحقق اهداف دانشگاه تنظیم یا محدود شود.

نظریه عام در واقع دارای دو جنبه است. نخست اینکه؛ «دانشگاه، نهاد محقق‌کننده ارزشهای اجتماعی عامی مانند آزادی پژوهش و آزادی بیان به همراه نظریه‌ای درباره صلاحیت علمی و تخصصی است». این نظریه، همه حقوق برآمده از نظریه کلاسیک را در بر دارد و به علاوه، حقوق شهروندی اعطاشده به استاد و دانشجو را شامل می‌شود. دوم؛ از آنجا که دانشگاه نهادی است که آزادی تحقیق و پژوهش را محقق می‌کند، با فضای عمومی دیگری نظیر پارک و خیابان، کاملاً متفاوت است. این امر مستلزم آن است که به منظور حفظ کارکردهای ویژه جامعه، شرایط اعمال آزادی‌های عمومی در جامعه آزاد، تنظیم یا محدود شود.

از نظر تاریخی این دو نظریه، دو پاسخ به دو شرایط متفاوت‌اند. آلمان- هنگامی که *Lehrfreiheit* توسعه می‌یافت- جامعه‌ای نبود که به آزادی‌های فکری تعهدی داشته باشد و در نتیجه، نظریه کلاسیک آلمانی آزادی آکادمیک، تلاشی بود برای به دست آوردن منطقه‌ای آزاد در قلمرو دانشگاه و صرفاً مخصوص به آن. از سوی دیگر، آمریکا کشوری است که در بالاترین سطح جامعه به آزادی‌های فکری تعهد دارد؛ هرچند این تعهد ممکن است به شکل کامل محقق نشود. نظریه عام آزادی آکادمیک به منظور حل مسئله چگونگی محدود کردن آزادی‌های افراد در قلمرو دانشگاه طراحی شده است. نظریه عام اصرار می‌کند که استاد و دانشجو، هر دو در مقام شهروند دارای حقوق یکسان‌اند و هر تلاشی برای دخالت یا محدود کردن این حقوق از طریق ابزارهای دانشگاهی، باید در قالب اهداف دانشگاه قابل توجیه باشد.

## ۲. معنا و قلمرو آزادی آکادمیک

در بیانیه «اصول آزادی آکادمیک و تصدی آکادمیک» (۱۹۱۵)، برخی از جنبه‌های جدید بحث آزادی آکادمیک، باعث تغییر شکل تعریف از آزادی آکادمیک می‌شود. هیچ دانشگاه واقعی تسلیم خواسته حامیان مالی نمی‌شود و هنگامی که مسائل آکادمیک پیش می‌آید، دانشگاهیان باید داوری کنند. آزادی آکادمیک در این زمینه، شامل سه قلمرو (عنصر) است: آزادی بررسی و تحقیق، آزادی تدریس (آموزش) در دانشگاه یا کالج، آزادی سخنان و اقدامات. در ادامه، تبیین شده است که یک بحث کافی درباره آزادی آکادمیک، باید لزوماً سه موضوع را در نظر بگیرد: محدوده و مبنای علمی قدرت اعمال‌شده توسط آن دسته از افراد دارای اقتدار قانونی نهایی، ماهیت حرفه‌ای دانشگاهی، عملکرد مؤسسه علمی یا دانشگاه. شرط لازم برای تحقق معیار مناسب آزادی آکادمیک در مؤسسات یادگیری آمریکایی نیز آن است که همه (حتی هیئت امناء) باید تمایز بین مالکیت خصوصی و اعتماد عمومی را درک کنند. عملکرد دانشگاه باید ارتقای تحقیق و پیشبرد مجموع دانش انسانی، ارائه آموزش عمومی به دانشجویان و تربیت کارشناسان برای شاخه‌های مختلف خدمات عمومی باشد.

بیانیه آزادی آکادمیک و استقلال مؤسسات آموزش عالی (بیانیه لیما)<sup>۱</sup> در سال ۱۹۸۸ با این تأکید آغاز می‌شود که حق تحصیل برای برخورداری از سایر حقوق بشری و رشد افراد بشر و مردم جهان، بسیار مهم است. در پایان تبیین حق تحصیل نیز به بیان تعاریف مفاهیم کلیدی پرداخته و قلمرو آزادی آکادمیک و استقلال مؤسسات آموزش عالی را تصریح کرده است. «آزادی آکادمیک» به معنای آزادی اعضای جامعه علمی به صورت فردی یا جمعی، در پیگیری و رشد و توسعه و انتقال دانش از طریق تحقیق، مطالعه، بحث، ارائه سند و مدرک، تولید، خلق، تدریس، سخنرانی و نوشتن می‌باشد. «جامعه علمی» تمام افرادی را که در یک مؤسسه آموزش عالی مشغول تدریس، تحصیل، پژوهش و کار می‌باشند، در بر می‌گیرد. «خودمختاری، استقلال» به مفهوم دریافت آزادی عمل مؤسسات آموزش عالی از سوی دولت و دیگر نیروهای جامعه برای تصمیم‌گیری در خصوص حکومت داخلی مؤسسه، امور مالی، مدیریت و وضع سیاستهای آموزشی خود، تحقیق، اضافه کار و دیگر فعالیتهای مربوطه است.

1. The Lima Declaration On Academic Freedom and Autonomy Of Institutions Of Higher Education, World University Service, 1988

### تبیین و نقد مبانی آزادی آکادمیک در غرب ♦ ۱۰۷

در ۲۱ سپتامبر ۱۹۷۲، به عنوان تنها مرکز بین‌المللی آموزش عالی در اروپا و آمریکای شمالی، مرکز اروپایی یونسکو برای آموزش عالی<sup>۱</sup> در بخارست تأسیس شد. مأموریت اولیه این مرکز، تشویق همکاری، انتشار اطلاعات و تحقیق دربارهٔ مدرنیته‌های مدرن در آموزش عالی در منطقهٔ اروپا بود. از نقاط عطف در تاریخ این مرکز، برگزاری کنفرانس بین‌المللی «آزادی آکادمیک و استقلال دانشگاه»<sup>۲</sup> بود. در سند انتشار یافته، آزادی آکادمیک در سه قلمرو تبیین شد: آزادی آکادمیک و مسئولیتهای اجتماعی آموزش عالی، خودگردانی و استقلال، آموزش عالی در جامعهٔ دموکراتیک پویا.

### ۳. مبادی آزادی آکادمیک در غرب

باید تأکید شود که این بررسی به عنوان تاریخ لیبرالیسم سکولار و تاریخ آزادی آکادمیک در غرب نیست؛ بلکه بیشتر، مرور خلاصهٔ پدیده‌های مؤثری است که در شکل‌گیری مفاهیم سکولار غربی معاصر از آزادی آکادمیک نقش داشته‌اند: پیچیدگی تجربهٔ غربی، میراث یونانی، قرون وسطی، رنسانس و روشنگری و انقلاب صنعتی. تاریخ لیبرال با توجه به دین و به طور خاص دین سازمان‌یافته، شامل چندین گرایش متمایز است. جدایی کلیسا و دولت، یکی از تقاضاهای لیبرال کلاسیک است. با این حال، دو تفاوت مهم در اینجا رخ داده است. اول؛ تفاوت بین تجربهٔ پروتستان و کاتولیک است. در کشورهای پروتستان، آزادی مذهب و جدایی کلیسا و دولت نه تنها پذیرفته شده، بلکه مورد تشویق روحانیون است. این مورد در کشورهای کاتولیک که منجر به گرایشهای بی‌دینی از سنت غربی در محیط آنها شده است، وجود ندارد. دوم؛ باید بین توجیهات متفاوت تفکیک کلیسا و دولت در سنت غربی، تمایز قائل شد. گروه‌های اجتماعی سکولار که دین را پدیده‌ای ناهم‌ساز برای مصالح و امور دولت می‌دانند، از جدایی دولت و کلیسا حمایت می‌کنند. در بعضی گروه‌های مذهبی که آگاهی آنها از تنوع فرقه‌های مذهبی رشد یافته، این اصل جدایی، یک ضرورت عملی است.

در این مطالعه، پدیدهٔ جدایی کلیسا و دولت با عواقب پیچیدهٔ آن، عنصر مهمی در تمایز فلسفهٔ لیبرال از فلسفهٔ اسلامی است. تحلیل ارائه‌شده، منحصر به پدیده‌های فلسفی و تاریخی عمده‌ای است که در شکل‌گیری مفهوم سکولار غربی از آزادی آکادمیک نقش دارند.

1. Centre Européen Pour l'Enseignement Supérieur (CEPES)

2. Academic Freedom and University Autonomy-International Conference - May 1992-Sinaia, Romania

تمدن یونانی دو سنت را که در تفکر غربی در طول رنسانس احیا شد و از آن به بعد اندیشه غربی را کنترل کرد، به جا گذاشت. اولین آن، اتکا به تفکر و عقل برای توضیح تمام پدیده‌ها و مفهوم فلسفی آن، ارتقای فکر انسان به جایگاه الهی بود. مولر<sup>۱</sup> در کتاب «آزادی در دنیای قدیم» می‌نویسد: سر نخ خاص یونانیان ضرب‌المثل یگانه آنکساگورا<sup>۲</sup> است که می‌گوید «همه چیز در هرج و مرج بودند تا وقتی که خرد به وجود آمد و آنها را نظم داد» (مولر، ۱۹۶۱: ۱۴۷-۱۴۶). به عبارت دیگر؛ یونان قدیم اولین جامعه سکولار واقعی بود.

سه پدیده عمده در بررسی قرون وسطی آشکارتر است: نخست، گرایش به سمت سلطه استبدادی کلیسا؛ دوم، سرکوب اندیشه و علوم و به طور خاص ایده‌هایی که مسقیم و غیر مستقیم با عقاید تعصب‌آمیز کلیسا ناسازگار بود؛ سوم، افراط‌گرایی در رفتار با پیروی از رسوم و عقاید. رنسانس دوران توسعه علمی و فکری بود. تعصبات کلیسا بخشی از بحثهای فکری شد و علاقه به تمام جنبه‌های زندگی، به تدریج جایگزین قلمرو محدود تعیین شده توسط کلیسا شد. رنسانس در طول دوره روشنگری به اوج خود رسید. عقل‌گرایی و تجربه‌گرایی، جایگزین قدرت ارتودکس و حدس و گمان مؤمن مسیحی شد.

قرن ۱۹ و ۲۰، پیشرفت صنعتی و علمی، بیشتر از قرون قبلی بود. تغییرات سیاسی، فلسفی و اجتماعی و معرفی نظریه‌های چالش‌برانگیز، نظیر داروینیسم، مارکسیسم و فرویدیسم، توسعه ملی‌گرایی و جنبشهای رهایی‌بخش، همه با هم توسعه آزادی سیاسی را در کل و آزادی آکادمیک را به طور خاص در جوامع غربی تسریع کرد. در این دوره، فرایند فکری و سیاسی و تاریخی که از قرن چهاردهم با شروع رنسانس آغاز شده بود، در شکل نظامهای اجتماعی سکولار به اوج خود رسید. آزادی آکادمیک به تدریج جایگاه وسیع‌تری را کسب کرد و موضوع اساسی در آموزش عالی شد.

### ج) مبانی فلسفی آزادی آکادمیک در غرب

#### ۱. سکولاریسم

عقب‌نشینی تدریجی کلیسای مسیحی از نقش غالب آن در زندگی فکری، اجتماعی و به ویژه سیاسی، تمرکز آن بر دیدگاه محدودتر از مسائل کلیسا و تعارض آن با سایر نهادهای اجتماعی، منجر به تصویر دینی محدود شد و حوزه آن به امور شخصی و خصوصی تنزل یافت. برای بسیاری از لیبرالهای سکولار، دین حتی پدیده‌ای منسوخ و مزاحم است که نقش

1. H.J. Muller

2. Anaxagora

آن به علم و عقل داده شده است. محمد قطب در این باره می‌نویسد: با شیفتگی ایجاد شده به وسیله پیشرفتهای علمی در طول قرون ۱۸ و ۱۹، بسیاری از غربی‌ها فکر می‌کردند که همه استفاده‌های مفید از دین پایان یافته و باید یکباره و برای همیشه تسلیم علم شوند. تقریباً همه روان‌شناسان و جامعه‌شناسان برجسته غرب، خود را در این شرایط بیان می‌کردند. برای مثال، فروید از آنچه دین در دوران مدرن نشان می‌دهد، می‌گوید: زندگی انسان سه مرحله روانی متمایز دارد. خرافات، دین و علم. اکنون عصر علم است و دین کهنه شده است. (قطب، ۱۹۷۲: ۱)

عوامل زیادی به تصویر منفی حاضر از دین، کمک و نقش مذهب را در غرب محدود کرده‌اند. اول؛ شکاف تاریخی بین کلیسا و علم و سرکوبی تفکر علمی و آزادی فکری، بر ذهن غربی مهر زده است. دوم؛ توسعه گرایشهای مختلف از مارکسیسم و اگزیستانسیالیسم که از ایده‌های متافیزیکی و معنوی خاص جدا شده‌اند، توضیحات جدیدی از وجود، شامل پدیده‌های مذهبی خاص بیان می‌کنند که تا حدود زیادی با مفهوم‌سازی غربی از مذهب آمیخته شده‌اند. سوم؛ شرایط انسان‌شناسی و اجتماعی جوامع مدرن غربی و به طور خاص آمریکا، که در آنها جامعه شامل گروه‌های مختلف مذهبی و قومی است، باعث شده نفوذ دین در مصالح عمومی غیر ممکن شود و در نتیجه، دین به تدریج یک موضوع خصوصی و شخصی شود. امروز در بسیاری از جوامع غربی، دخالت آشکار دین در سیاست مدنی یا مصالح دولتی قابل تصور نیست. اریچ بتمن<sup>۱</sup> می‌نویسد: جدایی دولت و کلیسا، یکی از اصول اساسی زندگی آمریکایی است. هر ترکیبی از این دو تقریباً با نفرت رد شده است. آمریکایی‌ها در جامعه‌ای کاملاً سکولار زندگی می‌کنند. دولت، عامل منظم تشکیلاتی است که برقراری قانون و نظم را با هدف نهایی بهبود رفاه جامعه و فرد، تدبیر می‌کند. قوانین حاکم بر جامعه پس از بررسی به وسیله گروه خاص انتخاب شده، توسط نمایندگان مردم تدوین و پذیرفته می‌شود. دین، یک علاقه خصوصی است و افراد از آزادی کامل در انتخاب شکل و شیوه عبادت متناسب با نیازهای شخصی خود برخوردارند. (بتمن، ۱۹۶۶: ۲۷)

قانون‌نشان‌دهنده سنتهای اجتماعی و تغییرات در اجماع اجتماعی است. قانون مشروعیتش را از مردم و با رأی اکثریت کسب می‌کند و هیچ مفهوم معنوی، مقدس یا متافیزیکی ندارد. مشخصه عمده مفهوم‌سازی غربی قانون در مقایسه با قانون الهی در اسلام، تغییرپذیری است. توسعه این مفاهیم نه تنها منجر به طرد دین از مؤسسات آموزش عمومی در جوامع غربی شد،

بلکه بسیاری از مؤسسات علمی را به سمت استقلال سوق داد و منجر به اقتدار دولت سکولار شد. ریچارد هافستر در این باره می‌نویسد: در این رابطه، دانشگاه مدرن می‌تواند با پیشگام قرون وسطایی آن مقایسه شود. دانشگاه مدرن بر این نکته تأکید می‌کند که برای قضاوت دربارهٔ سوء تفاهمهای عمومی شرکت نمی‌کند. (هافستر و مترگر، ۱۹۵۵: ۹)

## ۲. انسان‌گرایی<sup>۱</sup>

«جوهر اومانیزم، دریافت تازه و مهمی از شأن انسان به عنوان موجودی معقول و جدا از مقدّرات الهیاتی است» (دیویس، ۱۳۸۶: ۳۱). اومانیزم جنبهٔ اساسی و زیربنایی تمدن جدید غرب و جنبه‌ای از تفکر اندیشمندان غربی است که کمال انسانی را در جهان طبیعت جستجو می‌کنند. بر این اساس، طبیعی است که آرمان‌نهایی بشر در قلمرو حیات مادی و زندگی دنیوی تفسیر می‌شود و در لذت‌جویی، منفعت‌طلبی و بهره‌وری بیشتر از موهبت‌های طبیعت، از هر راه ممکن و نیز ارضای خواهش‌های نفسانی خلاصه می‌شود. با اصالت یافتن «تمایلات فردی»، مسائل مهمی همچون شناخت، حسن و قبح، صدق و کذب، حق و باطل، خیر و شر، باید و نباید، عدل و ظلم و همهٔ فضایل اخلاقی و ارزش‌های انسانی در پای امیال فردی قربانی می‌شوند. نتیجهٔ طبیعی این روند در غرب، جایگزینی عقل بشر در برابر قدرت ماورای طبیعی، حداقل در امور علمی و دولت است. افراطی‌ترین جایگزینی، در ادعاهای فویرباخ<sup>۲</sup> که توسط بعضی مکاتب تفکر غربی مدرن و به طور خاص مارکسیسم پذیرفته شد، به اوج خود رسید. با توجه به اینکه فویرباخ می‌گفت انسان نه تنها منبع تصمیم‌گیری و معناست، حتی خدا و دین را او خلق کرده است؛ استانف می‌گوید: نظر فویرباخ اثر معکوس فرض هگل از تقدّم روح و ایده و جایگزینی برای آن و تقدّم نظام مادی است. یکی از وارونگی‌ها که با نیروی خاص در ذات مسیحیت یافت می‌شود، در آنچه فویرباخ استدلال کرد که مسیح، انسان است نه خدا؛ که یک واقعیت اساسی است که توسعه می‌یابد. فویرباخ می‌گوید: وقتی ایده‌های ما از خدا تجزیه و تحلیل می‌شود، می‌فهمیم که مجزا از احساسات و نیازهای انسان، ایده‌ای از خدا وجود ندارد؛ همهٔ آنچه دانش از خدا نامیده می‌شود، دانش انسان دربارهٔ خودش است. بنابر این، خدا، انسان است. این است که روح و ایده‌های ما از خدا، بازتاب ساده‌ای از طرز عمل وجود انسان است. خدا مسئول اندیشه و نه چیزی فراتر از اطراف ماست. (استانف، ۱۹۷۱: ۴۲۳)

1. Humanism  
2. Feuerbach

دیدگاه انسان‌گرایی، از عناصر فلسفی مهم سکولاریسم غربی حاضر است. به گفته رنه گنون، عقل‌گرایی متضمن «طرد هر نوع معرفت مابعدالطبیعی راستین» است (مصباح یزدی، ۱۳۹۱: ۵۹). یک نظم اجتماعی سرآمد می‌تواند منحصر به ترویج کاربرد منطقی عقل انسان شود. واقعیت می‌تواند با آزمایش و بررسی توسط عقل بشر به کنترل درآید.<sup>۱</sup> عواقب این فلسفه شامل در اختیار قرار دادن همه اقتدار قانونگذاری به دست بشر است. انسان به عنوان خالق قوانین اجتماعی و مصالح انسانی، کسی است که به وسیله تفکر منطقی مشروعیت می‌یابد. مفهوم عمده دیدگاه انسان‌گرایی، توسعه قوی قدرت انسانی افراد در دو بُعد توانایی قانونگذاری و مطالبه حقوق است. موجود انسان، هم هدف و هم وسیله قانون می‌شود. بازتاب چنین نگرشی بر مفهوم آزادی آکادمیک در طبیعت معیارهای مورد استفاده در ارزشیابی آزادی آکادمیک قابل ملاحظه است. وحی برای مثال نمی‌تواند به عنوان یک معیار، نه در ادعا و نه در انکار آزادی آکادمیک استفاده شود. انسان و زمینه اجتماعی است که درباره محدودیت آزادی آکادمیک و کسی که می‌تواند آن را توسعه دهد، تصمیم می‌گیرد.

### ۳. ماده‌گرایی

فرانسیس بیکن<sup>۲</sup> شیوه جدیدی (استقرایی) را مطرح کرد که به گفته او، انسان را قادر می‌سازد از شر دروغ و بت که عقل و ایمان را می‌سازد، رها شود (داپوس، ۱۹۶۶: ۹۸). این شیوه به مشاهده مستقیم و مطالعه تجربی به عنوان تنها راه دستیابی به دانش دعوت می‌کند. همچنین یک رویکرد جدید، ادراک حس‌گرایی، ماده‌گرایی و پوچ‌گرایی را به جوامع غربی معرفی کرد. تجربه‌گرایی در قرن بیستم از طریق تأکید بر علم و روش علمی همانند یک راه قابل اطمینان برای دستیابی به دانش، به اوج رسید. ماده‌گرایی در قالب تجربه‌گرایی، سه پیامد عمده داشت که مفهوم سکولار معاصر از آزادی آکادمیک را تحت تأثیر قرار داد: رد وحی به عنوان یک منبع قابل اعتماد دانش، تأکید بر بنیاد تجربی دانش و انکار یقین قطعی و مطلق از دانش. بنابر این، قضاوت و تصمیم‌گیری فقط بر مبنای وحی برای رسیدن به نتیجه غیر علمی است؛ به همان اندازه، نتیجه‌گیری به عنوان یک امر مطلق و تغییرپذیر که بیشتر محتمل و تعبیرپذیر است، غیر علمی است. شواهد تجربی در اصل، اساس جدید قدرت شد. بر این اساس، تنظیم آزادی آکادمیک بر مبنای مبانی مورد اعتماد علمی بیشتر بر فرضهای نظری استوار است.

۱. اصطلاح راسیونالیزم (عقل‌گرایی) در حوزه‌های مختلف فکری معانی متفاوتی می‌یابد. در فلسفه اخلاق این اصطلاح برابر «شهودگرایی» قرار می‌گیرد و در فلسفه و معرفت‌شناسی در برابر «تجربه‌گرایی» ر.ک: Geddes MacGregor, Dictionary of Religion and Philosophy

2. Francis Bacon

بنابر این، مقررات و اساس آنها نباید غیر قابل تغییر و نهایی باشد. در واقع؛ آنها باید موضوع را به طور مداوم با اعتماد به طبیعت متری هر تغییر ممکن، مورد تجدید نظر قرار دهند.

#### ۴. عمل گرایی<sup>۱</sup>

غرب لیبرال پس از ناتوانی در تعریف حقیقت، در پاسخ به این پرسش که معیار حقیقی بودن یک قضیه چیست، می گوید: کارایی یا سودمندی در عمل.<sup>۲</sup> هدف زندگی آن شد که انسانها بتوانند عملاً آزادانه در کنار یکدیگر زندگی کنند، به وجهی که بیشترین تمتع با کمترین محدودیت را داشته باشند. پراگماتیسم در یک مسیر خاص فکری و در کوران دغدغه‌هایی بسیار شبیه به دغدغه‌های امروز اندیشمندان ما پیرامون «کاربرد نظریه‌ها در عرصه عمل» به وجود آمد. به گفته جیمز، درستی یک فکر، ویژگی ثابت و تغییرناپذیر آن نیست، بلکه امری متغیر و بسته به مواضع عملی آن است. اگر در مرحله عمل مفید باشد، دارای ارزش بوده، صحیح و حق است. به این ترتیب، ثبات و ذاتی بودن حقایق و درستی در این نحله فکری، مردود اعلام می شود و تغییر آن تا حد تغییر اذواق شخصی در مواقع مختلف و برحسب نتایج متفاوت درک شده افراد گوناگون ادامه می یابد. وی می گوید: «حقیقت عبارت است از فکری که در عمل، تأثیر نیکو دارد». او جمله «مفید است» و جمله «حقیقت است» را مرادف یکدیگر قرار می دهد و مفید بودن در عمل را علامت حقیقت نمی داند، بلکه می گوید معنای حقیقت غیر از این نیست. در فلسفه پراگماتیسم، داوری حق و باطل بر اساس امکان کاربرد عملی نظریات انجام می شود. مطابق با این تعریف از حقیقت، تمامی نظریه‌هایی که طبق اصول منطقی صواب تشخیص داده شده‌اند، اما در عمل نتیجه فایده‌مندی ندارند یا اصلاً به وادی عمل مربوط نمی شوند، باطل می باشند.

#### ۵. نسبی گرایی اخلاقی

به اعتقاد آنتونی آربلاستر، هسته متافیزیکی لیبرالیسم، فردگرایی است. از این رو، لیبرال‌ها درباره مسئله آزادی، مدارا و حقوق فردی، تعهد قابل توجهی از خود نشان می دهند. تأثیر فردگرایی بر اصول و ارزشهای اخلاقی، بیشترین ارتباط را با موضوع بحث دارد. با توجه به آنکه در دیدگاه اصالت فرد، فرد و اندیشه او - و نه جامعه و نه هیچ چیز دیگری - معیار و ملاک همه چیز به شمار می آیند، ارزشها و ایدئالهای مطلق و ثابتی که بیرون از فرد فرض می شوند، انکار شده و اخلاق، تابعی از انتخابهای فردی و سلیقه شخصی تعریف می شود.

1. Pragmatism  
2. Pragma

بدین ترتیب، ارزشها به فرد و تجربه و شناخت فردی و اراده دلخواهانه او متصل شده، حقایق و واقعیتهای بیرون از او که ارزشها بر اساس آنها سنجیده می‌شوند، به کلی نادیده گرفته می‌شوند. بنا بر دیدگاه اصالت فرد، هیچ نهاد و قدرتی غیر از خود فرد، حق قانونگذاری و تعیین ارزش اخلاقی برای او را ندارد. خدا و باورهای مذهبی نیز از این قاعده مستثنا نیستند و این انسان است که تصمیم می‌گیرد چه ارزشها و هنجارهایی را به منزله ارزشهای اخلاقی خود برگزیند و به آنها پایبند باشد.

توسعه تجربه گرایی نیز به طور ریشه‌ای، قسمت بزرگ ساختار فلسفه غرب را تحت تأثیر قرار داد و اثر آن، دگرگونی مفهوم‌سازی از ماهیت اخلاق بود؛ بدین ترتیب که تعیین ساختار اخلاق در وضعیت جدید و دانش به دست آمده تجربی، عوامل تعیین‌کننده اساسی مفاهیم اخلاقی شدند. مفاهیم از جهت جدید در ماهیت اخلاق، در سه نکته مهم خلاصه می‌شوند: اول؛ دانش به دست آمده به طور شگفتی، منبع اصلی اخلاق و جایگزین وحی و عقل شد. «روشن است که محرک‌های اولیه جنبش لیبرال به آموزش و پرورش، اصول فلسفی عمده قبل را رد کرد و اعتبار فلسفه ماوراءالطبیعه، نخبه گرایی و مکاتب وابسته به آنها را به چالش کشید. دانش به دست آمده با عقل و وحی، به دانش از طریق تجربه تبدیل شد. حقیقت که نظری بود، به عنوان آنچه بیشتر تجربی و نسبی است تلقی شد» (داپوس، ۱۹۶۶: ۱۰۳). دوم؛ اخلاق بیشتر به عنوان امر نسبی و مشروط در موقعیتهای جغرافیایی و اجتماعی تلقی شد. هر موقعیت، منحصر به فرد است و اخلاق متناسب با همان موقعیت را دارد. سوم؛ اخلاق، پویا و اصلاح‌پذیر و به تدریج تغییرپذیر است. اخلاق هرگز فراتر از دسترس اصلاح انسانی یا حتی بازسازی کلی نیست. بر این اساس، وحی نمی‌تواند تعیین‌کننده ارزشها و مبانی اخلاق در آزادی آکادمیک محسوب شود. در عوض، شرایط اجتماعی به وسیله دانش تجربی سنجیده می‌شود و اعتبار می‌یابد. علاوه بر آن، می‌توانیم همیشه انتظار اصلاح، تغییر و حتی بازسازی مفاهیم آزادی آکادمیک را داشته باشیم.

#### (د) نقد و نتیجه‌گیری

اسلام، آزادی را بر اساس توحید بیان می‌کند و لیبرال غرب، بر اساس ماده؛ حدود آزادی در اسلام، موازین اسلامی است و در غرب، آسیب‌رسانی به اصول و موازین دموکراسی. در اندیشه اسلامی، بر خلاف آنچه اندیشه لیبرال مؤید آن است، همواره به صدق و کذب قضایا و حق و باطل بودن مسائل توجه می‌شود و راه شناخت به سوی حقایق باز است و معارف متافیزیک، تمسخر نشده‌اند و ارزش و ضد ارزش برابر نیستند و مطلق و مقدس دانستن

حقیقت و پابندی به آن، تعصب غیر منطقی و فاندامن‌تالیزم<sup>۱</sup> تلقی نمی‌شود. چهار ارتباط انسان با خود، خدا، انسانهای دیگر و طبیعت را نمی‌توان بدون داشتن شبکه‌ای خاص از باورها و عقاید و تأسیس نظام ارزشی ویژه تفسیر کرد. شبکه باورهای دینی ما بر ارکانی استوار است که اگر در مؤلفه‌های آنها خلل یا تغییری وارد شود، تأثیر قابل ملاحظه‌ای در کل شبکه و منظومه فکری ما ایجاد می‌کند.

مفهوم آزادی و تلقی و برداشت ما از آن به قدری بنیادین است که تغییر در آن، مستلزم تغییر در کل شبکه باورها و ارزشهای ماست. برای مثال، بسیار مهم است که معرفت دینی ما بر چه نوع معرفت‌شناسی‌ای مبتنی است. ارکان معرفت عبارتند از باور، صدق و توجیه. معرفت‌شناسی دینی در حکمت اسلامی، صدق و کذب را اموری مطلق و معنای صدق را مطابقت با واقع و راه کشف آن را ابتدای قضایای نظری بر قضایای بدیهی از طریق برهان، در منطق دو ارزشی می‌داند (فعالی، ۱۳۷۷: ۲۳۴-۱۷۳)؛ در صورتی که مبانی معرفت‌شناختی لیبرال، غیر از این است. حال اگر مکتبی با واژه‌های مشترکی همچون آزادی، آموزه‌های خود را بر مبانی معرفتی دیگری غیر از مبانی پیش‌گفته مبتنی و عرضه بدارد، شکی نیست که معرفت‌شناسی دینی نوع نخست نمی‌تواند آموزه‌های نوع دوم را برتابد و اگر عملاً هم برتافت، یا از مبانی خود آگاه نیست یا از آن مبانی دست شسته است؛ که این دست شستن از مبانی، به معنای تغییر کلی در منظومه و شبکه باورهای مذهبی و ارزشی خود است. برای مثال، اگر کسی در مبانی معرفت‌شناسی دینی خود تابع نظریه توجیه «مناگروی»<sup>۲</sup> است، در صورت تغییر در این مبنا از مناگروی به «انسجام‌گروی»<sup>۳</sup>، تمام باورهای مذهبی او دچار خطر نسیت می‌شود (آنچه لیبرالیسم از آن پروا ندارد) و از حالت اطلاق بیرون می‌آید. همچنین اگر دیده می‌شود که کسانی از کثرت‌گرایی دینی و حقانیت علی‌السویه همه ادیان و نه حقانیت انحصاری دم می‌زنند، اگر نظریه توجیهشان در معرفت‌شناسی دینی، «انسجام‌گروی» و وابسته به دو رکن «کل‌گروی» و «ارتباط درونی باورها» باشد، هیچ تعجیبی نیست؛ اما تعجب

#### 1. Fundamentalism

۲. مناگروی درباره توجیه معرفتی بیان می‌دارد که توجیه دارای دو سطح است: برخی از موارد توجیه، مبانی یا غیراستنتاجی‌اند، در حالی که موارد دیگر، همگی توجیه استنتاجی یا غیر مبانی‌اند؛ به گونه‌ای که توجیه آنها سرانجام از توجیه مبنا ناشی می‌شود.

۳. در نظریه انسجام‌گروی، ملاک صدق قضایا، هماهنگی و انسجام آنهاست؛ یعنی انسجام و هماهنگی یک قضیه با قضایای دیگر و گزاره‌های بشری، ملاک صدق آنهاست. طبق این نظریه، اولاً، یک افسانه سرتاسر دروغ نیز می‌تواند معرفت صادق قلمداد شود؛ ثانیاً، لازمه این نظریه، دور یا تسلسل است؛ زیرا صدق یک دسته قضایا با دیگر قضایا و صدق آنها با دیگر قضایا و این سیر یا به دور و یا تسلسل می‌انجامد.

آنجاست که کسی بدون توجه به این مبانی و با مبانی معارض با آن، از مکاتب و فرقه‌هایی پیروی کند یا مجذوب آنها شود که شاخص کثرت‌گرایی دینی (که از لوازم لیبرالیسم است) در آنها موج می‌زند.

انسان در جهان‌بینی الهی، مخلوق وجودی برتری است که خداوند او را پدید آورده و به انجام اموری و اجتناب از امور دیگر فرمان داده است. از آنجا که آفریدگار او بهتر از هر کس از خصوصیات زندگی و عوامل سعادت و شقاوت او آگاه است، قهراً به حکم آنکه او حکیم و عادل است، دستورهای وی به صورت تکلیف، مایه سعادت و خوشبختی است و در صورت سرپیچی، روزی بازتاب خواهد داشت. با توجه به چنین جهان‌بینی‌ای، آزادی مفهومی خواهد داشت غیر از مفهومی که در مکتب مادی، انسان را بریده از عالم بالا می‌داند و او را بسان دیگر پدیده‌های مادی تلقی می‌کند که از عوامل مادی پدید آمده و با آنها زندگی می‌کند و پس از مدتی به خاطر به هم ریختن شرایط مادی، به دیار عدم رهسپار می‌شود و پس از مرگ، هیچ مسئولیت و بازجویی از او وجود ندارد. (سبحانی، ۱۳۸۱: ۱۳)

در معارف اسلامی، خداوند هم شأن الوهی دارد و هم شأن ربوبی؛ یعنی هم خالق آسمانها و زمین و موجودات است و هم پس از خلقت برای آنها برنامه دارد. به عبارت دیگر؛ خدای اسلام بر خلاف خدای لیبرال، در عین خالق بودن، شارع است. خداوند در اسلام، هم آفریدگار است و هم پروردگار؛ یعنی پرورش‌دهنده و تربیت‌کننده. لذا محور همه امور، مبدء و منشأ و غایت هستی، اوست و هر چه هست، هم از اوست و هم متحرک به سوی او. حکم جز از خدا نیست و باید‌ها و نبایدهای زندگی بشری، یکسره بر مدار خواست و اراده او معنی می‌شود و این درست مقابل دیدگاه اومانیستی لیبرالها پیرامون مرجع باید‌ها و نبایدهای زندگی بشری است.

تمام جنبه‌های آزادی آکادمیک در قلمرو دین و در فلسفه و قانون آن است. از آنجا که وحدت همه فعالیت‌های انسان تحت هدایت مذهب است، آزادی آکادمیک در اسلام نیز تحت هدایت مذهب است. بنابر این، به طور مستقیم مرتبط و تحت تأثیر ابعاد دیگر زندگی اسلامی است. ماهیت ایدئولوژیک یک جامعه اسلامی، آن را هدف‌گرا یا بهتر بگوییم کمال‌گرا در مقایسه با منفعت‌گرایی لیبرال می‌سازد. این حاکمیت است که نقش روشن در تعریف مأموریت و تعهد به آن دارد. این ماهیت امت اسلامی، همراه با سازوکار اجتهاد و جهاد، موجب تحول آزادی آکادمیک در اسلام و انجام وظایف آکادمیک می‌شود. در واقع؛ این

نه فقط برای محققان، مؤسسه دانشگاهی و دولت یک تکلیف است، بلکه تکلیف همگانی و امانت خدا به انسان است.

### جمع‌بندی

تجزیه و تحلیل نتایج، نشان‌دهنده تفاوت شدید بین مبانی فلسفه اسلامی و غربی از آزادی آکادمیک است. این تفاوتها را می‌توان در موارد ذیل خلاصه کرد.

تاریخچه توسعه آزادی آکادمیک در غرب، شامل حادثه کشمکش بین علم به نمایندگی از عقل و اقتدار فکری و کلیسا به نمایندگی از دین و قدرت الهی بود. جنبشهای آزادی و اصلاحات علیه گرایشهای سرکوبگر و متعصب، ضد دولتهای دیکتاتور و حاکمان مستبد هدایت می‌شدند. بنابر این، دین در بسیاری از بخشها با عقاید متعصبانه و سرکوب آزادی در ارتباط بود.

طبیعت سکولار جوامع مدرن غربی، آن را از بسیاری از جوامع اسلامی متمایز می‌سازد. یکی از حوزه‌های این تفاوت بزرگ، طبیعت و قلمرو قانون است. در حالی که قانون در غرب، سودمندگراست و اقتدار آن از مردم ناشی می‌شود؛ قانون در اسلام، الهی است و اقتدار خود را از خدا کسب می‌کند. پیامدهای این تفاوت متعدد است و قانون و طبیعت مردم را تحت تأثیر قرار می‌دهد و از آنها تأثیر می‌پذیرد.

قدرت تحول فلسفه لیبرال سکولار، موقعیت و اقتدار عقل بشری، دیدگاه انسان‌گرای آن به جهان و جایگزینی عقل و علم به جای اقتدار سنتی، آن را از فلسفه اسلامی که به انسان به عنوان جانشین خدا در زمین نگاه می‌کند و در آن، جایگاه قانون الهی فراتر از قضاوت انسان است و هرگز علم از الهیات جدا نمی‌شود، متمایز می‌سازد.

تفاوتهای تاریخی و فلسفی مفهوم فلسفی لیبرال غربی از اخلاق و اصول اخلاقی، متفاوت از مفهوم اسلامی آن است؛ در حالی که در اسلام، اخلاق به دین ارتباط دارد و ارزشهای اخلاقی از وحی الهی مشتق می‌شود، فلسفه غیر دینی غربی، اخلاق را موضوعی سودمندگرا می‌شناسد که اقتدار آن از عقل و دانش تجربی و فرایندهای سیاسی دمکراتیک مشتق می‌شود.

## منابع

- قرآن کریم. ترجمه ناصر مکارم شیرازی.
- نهج البلاغه. ترجمه محمد دشتی (۱۳۷۹). قم: مشهور.
- افروغ عماد (۱۳۹۱). «آزادی و مناقشات آن». چهارمین نشست اندیشه‌های راهبردی آزادی (۳۱۱-۳۲۰). تهران: دبیرخانه نشست اندیشه‌های راهبردی.
- برلین، آیزایا (۱۳۸۰). چهار مقاله درباره آزادی. ترجمه محمدعلی موحد. تهران: خوارزمی.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۷۵). فلسفه حقوق بشر. قم: اسراء.
- دیویس، تونی (۱۳۸۶). اومانیسیم. ترجمه عباس مخبر. تهران: مرکز.
- سبحانی، جعفر (۱۳۸۱). «جهان‌بینی گوناگون و تعریف یکسان برای آزادی». کلام اسلامی، ش ۴۴.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۳). «آزادی علمی». مجلس و راهبرد، ش ۴۱: ۱۴۰-۱۰۱.
- فعالی، محمدتقی (۱۳۷۷). درآمدی بر معرفت‌شناسی دینی و معاصر (درسهای مصطفی ملکیان). قم: معاونت امور اساتید نهاد نمایندگی رهبری در دانشگاهها.
- مشکات، محمد و محسن فاضلی (۱۳۹۳). «بررسی انتقادی مفهوم آزادی از نظر آیزایا برلین». غرب‌شناسی بنیادی (پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی)، سال پنجم، ش ۲: ۱۰۵-۱۳۵.
- مصباح یزدی، محمدتقی و همکاران (۱۳۹۱). فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. تهران: مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان (مدرسه)، چ دوم.
- مطهری، مرتضی (۱۳۷۶). گفتارهای معنوی. تهران: صدرا.
- Bethmann, E.W. (1966). **Steps toward understanding Islam**. Washington, D.C.: American Friends of the Middle East, Inc.
- Dupuis, A.M. (1966). **Philosophy of education in historical perspective**. Chicago: Rand McNally.
- Hofstadter, R. & W. Metzger (1955). **The development of academic freedom in the United States**. New York: Columbia University Press.
- Margesson, Robert J. (2008). **A Rhetorical History of Academic Freedom from 1900 to 2006**. PhD dissertation, The Faculty of Social Sciences University of Denver.
- Muller, H.J. (1961). **Freedom in the ancient world**. New York: Harper & Brothers.
- Qutb, M. (1972). **Islam, the misunderstood religion**. Lahore, Pakistan: Islamic Publications, Ltd.
- Sorabji, Richard (2005). **The Philosophy of the Commentators, 200-600 AD: Psychology (with Ethics and Religion)**, page 11. Cornell University Press
- Stunopf, S.E. (1971). **Philosophy: History and problems**. New York: McGraw-Hill Book Company.

- **Translated sources**
- **The Holy Quran**. Translated by Ayatollah Makarem Shirazi.
- **Nahjul al-Balagha**. Translated by Muhammad Dashti (2000). Qom: mashhoor Publications.
- Afrogh, Emad (2012). "**Freedom and its Controversies**". *Book of the Fourth Strategic Thoughts Conference on Freedom* (P. 311-320). Tehran: Secretariat of the Strategic Thoughts Conference.
- Berlin, Isaiah (2001) **Four Articles on Freedom**. Translated by Mohammad Ali Movahed. Tehran: Kharazmi Publications.
- Davis, Tony (2007). **Humanism**. Translated by Abbas Mokhbar. Tehran: Markaz Publishing House.
- Faali, Muhammad Taqi (1998). **An Introduction to Religious and Contemporary Epistemology (Lessons by Mustafa Malekian)**. Qom: Deputy of the Professors of the Leadership Representation Institution in Universities
- Farastkhah, Maqsoud (2004). "**Scientific Freedom**". *Majles and Strategy Scientific Research Quarterly*, 41: 101-140.
- Javadi Amoli, Abdullah (1996). **Philosophy of Human Rights**. Qom: Israa Publishing Center.
- Mesbah Yazdi, Mohammad Taghi et al. (2012). **Philosophy of Islamic Education**. Tehran: Borhan School Cultural Institute (School Publications), Second Edition
- Meshkat, Mohammad; Fazeli Mohsen (2014). "**Critical Study of the Concept of Freedom from the Perspective of Isaiah Berlin**". *Fundamental Western Studies* (Institute for Humanities and Cultural Studies), Year 5, Issue 2: 105-135.
- Motahhari Morteza (2017). **Spiritual Discourses**. Tehran: Sadra.
- Sobhani, Jafar (2002). "**Different Worldviews and the Same Definition for Freedom**". *Islamic Theology Magazine*, No. 44.