



Original Research Paper

Freedom of expression in academia in Iran: A rancièrean auto-ethnography of an online learning experience

Sadra Khosravi*¹

Assistant Prof., Dept. of Communications and Cyberspace Studies, Institute of Social and Cultural Studies, Tehran, Iran

ARTICLE INFO

Received: May 22, 2022

Reviewed: May 23, 2022

Revised: July 11, 2022

Accepted: July 16, 2022

KEYWORDS

Freedom of Expression

Academic Freedom

Online Learning

* Corresponding Author

khosravi@iscs.ac.ir

☎ +21 22570777

How to Cite this article:

Khosravi, S. (2022). Freedom of expression in academia in Iran: A rancièrean auto-ethnography of an online learning experience. *University Studies*, 1(1), 125-152.

URL:

http://www.jous.ir/article_416.html

Copyright:

© The Authors. This is an open access article under the [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) license

ABSTRACT

Background and Objectives: Academic Freedom may include both freedom of expression in and on academia. Recently, there has been hopes for technological possibilities of free speech in virtual classrooms, more interactivity in student-professor (& professor-student) communications, and emergence (and prevalence) of academic participatory cultures (and participatory academic cultures) over the internet. Still the question is if students believe they possess freedom of expression (or not)? If yes, why they have not practiced it, or how they performed it alternately? If they don't feel like this, what are the barriers of free speech and what are the limits of freedom of expression in technology-mediated communications in higher education in Iran?

Methods: This paper is based on an auto-ethnography of an online learning experience. Data were collected from graduate students in MA program in Information Science, University of Tabriz, Iran, 2020-2021. This fieldwork was chosen through a convenience sampling technique.

Findings: Most course instructors finished classes by ending their lectures, and never asked if there was a question, challenge, or comment. I hardly ever observed students asking questions, posing challenges, or expressing disagreement. Many students preferred not to participate in class activities or even community discussions. Some students expressed they were not interested in expressing their ideas in social media or the public sphere either. Students describe their initial encounters with instructors in terms of ambiguity, anxiety, avoidance, respect, or subterfuge. Students who did not participate in discussions, excessively appreciated instructors. There was a spiral of silence in the class: others did not express opinions; neither do I. There were three main reasons for not expressing almost anything in the class: I do not care about the course and/or class; I don't have a piece of information, opinion, or any comment to share; I am worried about the class instructor or other students' potential reaction. This reaction could be muting, moralizing, marginalizing, censorship, threatening, enticement, bullying, mockery, rowdiness, or inadvertency. I referred to Rancièrean concepts of police, politics, impasse, dissensus, and subjectification, to make sense of students' perceptions of (not) possessing freedom of expression, their acts of (not) exercising free speech, and their wider social contexts of communications.

Conclusion: Freedom of expression over the internet, in academia, and within the digital university is restricted, censored, or even blocked. More than a space for expression (even with tension), Adobe Connect classes and WhatsApp groups were spaces of silence and dominance. Muting or marginalizing are not the only means and methods for neutralizing and naturalizing not to participate, or reducing participation to expression of agreement or even consensus. Over-stressing (in the name of motivating) to express ideas, or even making (pseudo)participation as compulsory, were alternative techniques and technologies of oppression and repression. The question is whether silence is a passive and minimal reaction to others' expressions, or it can be a form of active and agentic dissensus or resistance against dominance or repression. Freedom of silence is a communication right, as important as freedom of expression; silence is an expression also, an out-and-loud expression.



فصلنامه مطالعات دانشگاه

Homepage: <http://www.jous.ir>



مقاله پژوهشی

آزادی بیان دانشگاهی در ایران: خودمردم‌نگاری رانسیری یک تجربه‌ی آموزش برخط

صدرا خسروی^{۱*}

^۱ استادیار گروه مطالعات ارتباطات و فضای مجازی، مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی، تهران، ایران

| اطلاعات مقاله | چکیده |
|--|--|
| <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۰۱ تاریخ داوری: ۱۴۰۱/۰۳/۰۲ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۱/۰۴/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۲۵</p> <p>واژگان کلیدی آزادی بیان آزادی دانشگاهی آموزش برخط</p> <p>* نویسنده مسئول khosravi@ics.ac.ir ۰۲۱-۲۲۵۷۰۷۷۷</p> | <p>پیشینه و اهداف: آزادی دانشگاهی می‌تواند شامل آزادی بیان در دانشگاه و بر دانشگاه باشد. حق آزادی بیان و کنش بیان آزادانه، هم درباره‌ی دانشجویان و هم درباره‌ی استادان، پژوهش‌دنی است. درباره‌ی امکان‌های فناورانه‌ی بیان آزادانه در کلاس مجازی، تعاملی‌تر شدن ارتباط دانشجو-استاد (و ارتباط استاد-دانشجو) در ارتباط‌های با وساطت فناوری، و تبلور فرهنگ‌های مشارکتی دانشگاهی در فضای سایبر (و فرهنگ‌های دانشگاهی مشارکتی در فضای فیزیکی)، امیدهایی ابراز شده است. پرسش آن است که آیا دانشجویان خود را برخوردار از آزادی بیان می‌دانند؟ اگر آری، چرا این حق را در قالب کنش بیان آزادانه متجلی نمی‌کنند یا با کدام جایگزین، آن را نمودین می‌کنند؟ در غیر این صورت، موانع بیان آزادانه و محدودیت‌های آزادی بیان در ارتباط‌های آموزشی دانشگاهی برخط چه هستند؟</p> <p>روش: این مقاله بر اساس یک خودمردم‌نگاری از یک تجربه‌ی آموختن برخط نگاشته شده است. داده‌ها از ارتباط‌های برخط دانشجویان در برنامه‌ی کارشناسی ارشد علم اطلاعات، دانشگاه تبریز، سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ گردآوری شده بودند. این میدان بر اساس فن نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده بود.</p> <p>یافته‌ها: در این تجربه‌ی آموزش دانشگاهی برخط در دوران همه‌گیری کرونا در ایران، کمتر شاهد بودیم که دانشجویان آزادی بیان خود را در قالب پرسش، چالش یا انتقاد به کار گیرند. من به مفاهیم پلیس، سیاست، ناراهه، عدم توافق و سوژگی ژاک رانسیر ارجاع دادم تا ادراک دانشجویان به (عدم) برخوردار از آزادی بیان، کنش (عدم) بیان آزادانه توسط آن‌ها، و بافت‌های اجتماعی گسترده‌تر این ارتباط‌ها را معنادار کنم.</p> <p>نتیجه‌گیری: آزادی بیان در اینترنت، در آموزش عالی، و در دانشگاه دیجیتال، گاه محدود، گاه میزی، و گاه حتی مسدود می‌شود.</p> |

۱. مقدمه

برخی پژوهشگران و کنشگران آموزش دانشگاهی، از کم‌اهمیت شدن و یا کم‌اهمیت‌شماری درس و دانشگاه می‌گویند و این وضعیت را چالش مشروعیت دانشگاه در ایران می‌نامند. «دانشجویان گرایشی از نارضایتی نسبت به محتوای کلاس نشان داده‌اند، استادان نیز بی‌رغبتی دانشجویان را مثال می‌آورند» (کاظمی، ۱۳۹۶: ۹). بسیاری از دانشجویان در کلاس مشارکتی ندارند یا مشارکت آن‌ها در حد پاسخ تک‌کلمه‌ای به پرسش‌هایی است که محتوای مباحثه‌ای ندارند. این در حالی است که معجزه از (برخی) دانشجویان (برخی) دانشگاه‌های دولتی ایران با عنوان «سوژه‌ی سرکش» نام برده بود (Mojab, 2004)؛ سوژه‌ای که به‌طور مستمر در حال پرسش، چالش و انتقاد است. پس آن سوژه‌ی سرکش کجا است؟ البته، کرکه‌آبادی یادآوری کرده است که انتقاد از وضعیت موجود در دانشگاه‌ها در ایران پساانقلابی، با ممیزی‌ها، خودممیزی‌ها و بازدارنده‌هایی همراه است که باعث می‌شود مفهوم معیار و مصداق آزادی بیان دانشگاهی در ایران متفاوت از بسیاری موارد در غرب باشد (Karkehabadi, 2009).

در دوران آموزش حضوری پیشاکرونا، ۱. کیفیت نامطلوب آموزش، ۲. تصمیم‌گیری‌های مغایر خواست عموم دانشجویان، ۳. احساس تبعیض میان دانشجویان، ۴. دریافت نمره‌ی پایین، یا ۵. سیاست‌زدگی فضای دانشگاهی، موجب شکل‌گیری نارضایتی دانشجویی بوده است (نصیرزاده، منتظری و نصیرزاده، ۱۳۹۴: ۳۹)، ولی ممکن است این نارضایتی‌ها بیان نشده باشند. البته، در دو مورد، بیشتر از دیگر موقعیت‌ها، ممکن بود احساس نارضایتی به بیان اعتراض منجر شود: این تصور که حتی از دانشجویان ضایع شده است، یا به آن‌ها اهانت شده است. باین حال، معمولاً اعتراض تا حد بیان نارضایتی به یک دوست و یا اعتراض به یک استاد پیگیری می‌شد (ibid) و این اعتراض‌ها، در اغلب موارد، تا نقد‌های فراگیر فرازش نمی‌یافت. برخی دانشجویان پرسش‌ها، چالش‌ها و انتقادهای خود را در کلاس بیان نمی‌کردند، بیرون کلاس با استاد صحبت نمی‌کردند، و موضوع را در اینترنت نیز بازتاب نمی‌دادند. ولی پرسش‌ها، چالش‌ها و انتقادهایی در خارج از کلاس، دور از استاد و در ارتباط‌های غیررسمی شفاهی بیان می‌شدند که دانشجویان اغلب نمی‌خواستند استاد یا حتی برخی هم‌کلاسی‌ها از آن‌ها اطلاع یابند، زیرا از امنیت پس از بیان آزادانه‌ی موضع خود مطمئن نبودند. دگراندیشی (بیان عدم توافق با گردباد نظرهای دیگران) یا حتی صرفاً عدم بیان (امتناع از بیان) ممکن بود پیامدهایی مانند عدم اطلاع‌یابی از رویدادهای آتی گروه یا عدم برخورداری از پشتیبانی دیگر دانشجویان در امور صنفی را در پی داشته باشد.



۲. بیان مسئله

کلاس فقط یک نمونه از بافت، فضا و موقعیت آموختن است؛ آموختن نه از کلاس شروع می‌شود، نه در کلاس پایان می‌یابد. ولی همین کلاس درس (و ارتباط‌های برون‌کلاسی آن) را می‌توان به شکل‌های متفاوتی تصور کرد:

■ فضای اجتماعی امکان‌ها و تنش‌ها، خلاقیت و سرکوب، هژمونی و پادهژمونی؛
■ موقعیت مسئله‌مند: محل مسئله‌گشایی، نه فقط طرح مسئله، و نه حل مسئله: موقعیت گفت‌وگوی بازتابنده؛

■ دربرگیری و درگیری رویکردهای متعدد و متنوع به دانستن و فهمیدن (فراستخواه، ۱۳۹۶).
محیط‌های آموختن مجازی^۱، مجراهای ارتباطی رسمی (گروه درس در پیام‌رسان آنی^۲ واتس‌آپ^۳) و مجراهای ارتباطی غیررسمی (گروه دانشجویان در همان پیام‌رسان) را نیز می‌توان چنین مفهوم‌پردازی کرد:

■ به‌مثابه‌ی فضا: ۱. نشانی مشخصی در اینترنت و ذیل یک دامنه‌ی دانشگاهی دارند؛ ۲. دسترسی به آن‌ها برای کاربران مشخص با نقش‌های مشخصی تعریف و تأمین شده است؛ ۳. کمیت و کیفیت مشارکت (یا عدم مشارکت) در آن‌ها (حداقل برای ناظران سامانه‌ی مدیریت آموختن^۴) مستند و مشهود است؛

■ به‌مثابه‌ی موقعیت: ۱. نه فقط محل سخنرانی استاد (انتقال آبخاری اطلاعات)، بلکه محل طرح پرسش، چالش و انتقاد دانشجویان هستند؛ ۲. امکان هم‌رسانی دیدگاه‌ها، اطلاعات و منابع را فراهم می‌آورند؛ ۳. محیطی برای بحث و بازاندیشی (و نه لزوماً توافق و تراضی) هستند؛
■ به‌مثابه‌ی رویکرد: محل گفت‌وگو و یاری‌رویی هستی‌شناسی‌ها و معرفت‌شناسی‌ها، مواضع و منافع، و البته ادعاها و تجربه‌ها است.

از دید نویسنده، آزادی بیان دانشگاهی در نسبت با انتقاد، دگراندیشی، گفت‌وگوگرایی، گوشیدن فعالانه و مدارا تعریف، تحلیل و تحدید می‌شود و بیش و پیش از همه، به ادراک بر آزادی پس از بیان (یا عدم آن) مقید است. درحالی‌که بر پیوندهای ناگسستگی آزادی بیان در این شبکه‌ی مفهومی اشراف، اذعان و اصرار داریم، در این مقاله، از جهت گسترده‌تر نشدن متن، بر آزادی بیان متمرکز می‌مانیم تا دریابیم تجربه‌ی آموختن برخط در دانشگاه ایرانی و مجراهای ارتباطی آن چگونه و چرا موقعیت آزادی

1. Virtual Learning Environments (VLEs)
2. Instant Messenger (IM)
3. WhatsApp
4. Learning Management System (LMS)



بیان تلقی شدند (یا نه) و به کار گرفته شدند (یا نه)؟ در مجاری ارتباطی غیررسمی، ولی مرتبط به کلاس درس برخط، آزادی بیان دانشگاهی به کار گرفته می‌شود یا نه؟ امتداد - انتقال آموزش (و دگردیسی - دگرگونی ارتباط‌های آن) از فضای فیزیکی به فضای سایبر، کردارهای آزادی بیان دانشگاهی را توسعه داده است، آن‌ها را محدود کرده است، یا تغییری اساسی در آن‌ها در پی نداشته است؟

۳. پیشینه پژوهش

آزادی دانشگاهی چون برگی بر برکه‌ی قانون شناور است و کاری نمی‌کند، مگر موقعی که دیگران آن را تکان دهند (Byrne, 1989: 251). آزادی دانشگاهی بیش از آن‌که به عنوان امتیازی اعطاشده یا حقی کسب‌شده اندیشیده و اعمال شود، چون حقی نگریسته می‌شود که اگر نقض یا سلب شود، کانون پرسش و پژوهش خواهد بود. آزادی بیان نیز می‌تواند چنین باشد؛ در برخی بافت‌ها، بیش از امتیازی اعطایی یا حقی اکتسابی، همچون حقی نقض‌شده یا سلب‌شده بدان پرداخته می‌شود. در این جا، ابتدا تفاوت و البته ارتباط آزادی دانشگاهی^۱ و استقلال دانشگاه (خودمداری^۲، خودگردانی^۳) و نسبت آن با آزادی بیان به اختصار مرور می‌شود. سپس آزادی علمی به عنوان زیرمقوله‌ای از آزادی دانشگاهی (و نه برابری آن) و نسبت آن با آزادی بیان بحث می‌شود. در پایان، به آزادی بیان دانشگاهی و نسبت آن با آزادی بیان عمومی اشاره می‌شود.

تایت^۴ استقلال دانشگاهی را مفهومی اعم از ۱. خودگردانی مدیریت: آزادی تصمیم‌گیری، ۲. استقلال مالی: آزادی منابع، و ۳. آزادی علمی: عدم اعمال محدودیت بر فعالیت دانشگاهی نام برده است (جاودانی، ۱۳۸۲). در حالی که آزادی علمی بیشتر به موضوع و محتوای تخصصی آموزش و پژوهش فرد دانشگاهی اشاره دارد، آزادی بیان دانشگاهی می‌تواند به اطلاع‌رسانی یا اظهارنظر وی درباره‌ی مسائل درس و دانشگاه در فضای غیردانشگاهی، و البته اطلاع‌رسانی یا اظهارنظر وی درباره‌ی مسائل غیردرس و غیر دانشگاه ولی در فضای دانشگاهی نیز اشاره داشته باشد. یک تعریف از آزادی علمی آن است که «اعضای جامعه‌ی علمی، به صورت فردی یا جمعی، در پیگیری، توسعه و انتقال دانش به طرق مختلف آزاد باشند» (فراستخواه، ۱۳۸۲: ۱۰۱). تأکید چنین تعریفی بر حق کسب و انتقال آزادانه‌ی دانش (و نه لزوماً بیان آزادانه‌ی اندیشه) است. ذاکر صالحی و ذاکر صالحی (۱۳۸۸) آزادی علمی را بُعدی از استقلال دانشگاه نام برده‌اند که خود شامل ۱. آزادی بیان و نقد، ۲.



1. Academic Freedom
2. Autonomy
3. Self-Administration
4. Tight

پژوهش بدون ممیزی، ۳. آزادی در انتشار نتایج پژوهش‌ها، ۴. آزادی در آموزش-آموختن، و ۵. آزادی تشکل‌های تخصصی است (ذاکرسالحی و ذاکرسالحی، ۱۳۸۸: ۴۲) و گزارش کرده‌اند که «وضعیت دانشگاه‌های ایران در زمینه‌ی استقلال بنیادی (آزادی علمی و ...) ضعیف است» (ذاکرسالحی و ذاکرسالحی، ۱۳۸۹: ۵۶).

البته، استادان برخوردار از پایه‌ی سازمانی بالاتر، و آن‌هایی که آگاهی بیشتری از مقررات دانشگاه دارند، میزان آزادی علمی بیشتری را ادراک و ابراز کرده‌اند (دهقانی و دیگران، ۱۳۹۰: ۲۹). دو نکته‌ی اساسی در چنین برداشتی از آزادی علمی نهفته است: ۱. برخورداری (یا عدم برخورداری) از آزادی دانشگاهی امری ادراکی-ابرازی است؛ یعنی، وابسته به برداشت فرد از موقعیت خود و ساخت زبانی این برداشت ذهنی از موقعیت خود است. پس ممکن است یک استاد یا دانشجو از آزادی دانشگاهی بیشتری از دیگری برخوردار باشد (گفتارها و کردارهای وی بیشتر تحمل شوند)، اما خود را در محدودیت توصیف کند؛ و ممکن است دیگری آزادی دانشگاهی کمتری از دیگری برخوردار باشد (حتی ممیزی شود)، اما آزادی بیان خود را بی‌کمران توصیف کند. ۲. جایگاه فرد در ساختار قدرت سازمانی دانشگاه، در ساخت ذهنی این برخورداری (یا عدم برخورداری) از آزادی دانشگاهی، تأثیرگذار است. ممکن است یک استاد تمام، مدیر گروه یا رئیس دانشکده از آزادی دانشگاهی بیشتری از دیگری برخوردار باشد (چون دسترسی گفتمانی بیشتری دارد)، اما در مقایسه با برخی هم‌تایان خارجی، خود را در تنگنا تصویر کند؛ و ممکن است یک دانشجوی دگراندیش دوره‌ی کارشناسی آزادی دانشگاهی کمتری از دیگری برخوردار باشد (چون آزادی پس از بیان وی، کمتر از برخی از هم‌تایان خارجی اوست)، اما خود را مهارنشده، متوقف‌نشده و محدود‌نشده تصور و تصویر کند. زارع و همکاران ادعا کرده‌اند که از دید اعضای هیئت علمی، وضعیت آزادی علمی دانشگاهی در ایران پایین‌تر از میانگین جهانی نیست (Nazarzadeh Zare, 2016)؛ این در حالی است که عالی‌پور و دیگران (۱۳۹۹: ۲۶۷) آزادی علمی را مفهومی نسبی دانسته‌اند، بنابراین سنجش مطلق‌انگارانه‌ی آن‌ها در سطح جهانی مقدور نیست. آن‌ها آزادی علمی را اعم از آزادی آموزش، پژوهش، آموختن، بیان و اندیشه دانسته‌اند و آزادی بیان را سازه‌ای سه‌بعدی برشمرده‌اند: ۱. آزادی در نوع بیان، ۲. آزادی در انتخاب مخاطب، و ۳. آزادی در انتخاب مجرای بیان. اگر از الگوی ارتباطی پرسش‌های پنج‌گانه‌ی هارولد لاسول^۱ بنگریم، آزادی بیان دانشگاهی تصمیم‌گیری درباره‌ی آن است که چه کسی، به چه کسی، چه چیزی بگوید/نگوید، چگونه بگوید/نگوید، چرا بگوید/نگوید. آزادی بیان دانشگاهی نه‌فقط شامل گفتن، بلکه ناگفتن و گفتن ولی گویی نگفتن هم هست.

1. Harold Lasswell



دلایلی مفاهیم استقلال دانشگاهی و آزادی دانشگاهی را مرتبط ولی مستقل و مستقل ولی مرتبط نام برده است (Dlamini, 1997). بعید است در دانشگاهی که منابع مالی خود را از دولت دریافت و گزارش هزینه کرد خود را نیز به دولت ارائه می‌کند، انتقاد از دانشگاه و یا دولت آزاد باشد یا پیامد منفی برای فرد به دنبال نداشته باشد؛ ولی ممکن است دانشگاهی منابع مالی مجزا (از دولت یا بنگاه‌ها) داشته باشد، اما مدیریت آن (همچون دولت یا بنگاه‌ها) همچنان مانع بیان آزادانه‌ی مواضع در فضای دانشگاهی شود. استادی که درآمدش از محل بودجه‌ی دولتی است و دانشجویی که از تحصیل رایگان دولتی برخوردار است، نه از این که از آزادی بیان برخوردار نباشند، اما آزادی بیان دانشگاهی آن‌ها مقید (اگر نه متصلب) به عدم استقلال مالی از دانشگاه (تحت مالکیت، تحت مدیریت، و یا تحت نظارت دولت) است. فراستخواه (۱۳۸۹) یکی از دلایل عدم تحقق استقلال آموزش عالی (و عدم تحقق آزادی بیان دانشگاهی) در ایران را همین وابستگی به دولت و ضعف نهادهای جامعه‌ی مدنی (از جمله دانشگاه‌ها) در ایران برشمرده است. ۱. وقتی آزادی بیان در حوزه‌ی عمومی ضمانت قانونی ندارد، ۲. فرد احساس می‌کند که در فضای فیزیکی آزادی پس از بیان ندارند، و ۳. یا این نگرانی وجود دارد که از فناوری‌های اطلاعاتی - ارتباطی برای مستندسازی - رهگیری بیان‌های افراد در فضای سایبر استفاده شود، چگونه می‌توان به ۱. پشتیبانی استاد دانشگاه از آزادی بیان دانشجویان، ۲. عدم تأثیر منفی اظهار نظر دانشجو در فرایند تحصیلی وی، و ۳. عدم نقض حریم خصوصی دانشجو (به بهانه‌ی مستندسازی آمارهای آموزشی) امیدوار بود؟

اغلب بازگو می‌شود هر فرد تا جایی آزاد است که آزادی دیگران را به خطر نیندازد. ولی اگر کسی به اسم استفاده از حق اساسی خود بر آزادی بیان، آزادی بیان دیگران را به خطر اندازد تکلیف چیست؟ آیا تهدید، توهین، تحقیر، تمسخر یا تخطئه مصداق آزادی بیان هستند؟ آیا اعمال محدودیت درباره‌ی آن‌ها مصداق نقض آزادی بیان است؟ آیا می‌توان برای صیانت از آزادی بیان (یعنی نهراسیدن از بازخوردهای زبانی دیگران) آزادی بیان را محدود کرد، یا این مصداق نقض آزادی بیان است؟ طبق اصل ۲۴ قانون اساسی، «نشریات و مطبوعات در بیان مطالب آزادند، مگر آن‌که مخل به مبانی اسلام یا حقوق عمومی باشد»؛ اما قانون به صراحت نگفته است چه چیز مخل مبانی اسلام یا حقوق عمومی است. همچنین، طبق اصل ۲۷ قانون اساسی، تنها شرط اعلام اعتراض مسالمت‌آمیز (غیر مسلحانه) مخل نبودن در مبانی اسلام است و «وضع هرگونه قانون و آئین‌نامه‌ای که شروط دیگری بر این دو شرط مصرح در قانون اساسی اضافه نماید، خلاف صریح قانون اساسی است» (عروتی موفق و فتحی، ۱۴۰۰: ۳۷). ولی اغلب پژوهش‌های آزادی بیان در ایران، از رویکرد جرم‌انگاران، آسیب‌شناسانه و یا تنبیهی به آن پرداخته‌اند. در این رویکرد، «اخلاق حسنه، نظم عمومی، ... منافع

عمومی، حقوق و حیثیت دیگران، به عنوان محدودیت‌های آزادی بیان مقرر شده‌اند» (ملکوتی، ناصری و قاسم‌آبادی، ۱۳۹۵: ۱۵۷)؛ «آزادی بیان نقش کلیدی در ... ارتقای تحمل مخالفان دارد»، ولی «یکی از حدود این آزادی منع تحریک به تبعیض ... است» (انصاری و امامی‌الطریقی، ۱۳۹۹: ۱۶۱)؛ «آزادی بیان حقی مطلق و بی‌قید و شرط نیست و اگر در تقابل با آزادی‌های معنوی و کرامت انسانی قرار گیرد، محکوم به تقیید و تحدید است» (باقری و مکارم، ۱۳۹۹: ۱۸۲)؛ حفظ کرامت بشر و اصل منع ایراد ضرر به دیگران، مبانی مسئولیت اجتماعی افراد و محدودیت آزادی‌های آنان هستند» (امیدی، ۱۴۰۰: ۲۹)؛ دولت‌ها اختیار دارند «به‌طور قانونی آزادی بیان را محدود نمایند» (فلاح‌زاده و موسوی میرکلانثی، ۱۳۹۶: ۳۹). آیا با این همه محدودیت مصرح، جایی برای آزادی بیان باقی می‌ماند؟ به نظر می‌رسد آزادی بیان در گفتمان قضایی (نه قانونی) ایران، مصداق تخصیص اکثر باشد: اخراج بیشتر افراد عام از حکم آن^۱.

رویکرد بدیل آن بر ماده‌ی ۱۹ اعلامیه‌ی جهانی حقوق بشر^۲ تأکید دارد:

هر کس آزاد است هر عقیده‌ای را بپذیرد و آن را به زبان بیاورد. این حق شامل پذیرفتن هرگونه باور بدون نگرانی از مداخله‌ی دیگران می‌شود. شخص می‌تواند به هر وسیله که بخواهد، بدون هیچ قید و محدودیت جغرافیایی، درباره‌ی اطلاعات و افکار تحقیق نماید و آن‌ها را دریافت کند و انتشار دهد.

از دیدگاه غایت‌انگاران یا نظریه‌ی حق طبیعی، «آزادی بیان از مقتضیات استقلال فردی انسان به‌مثابه‌ی یک غایت بالذات است و محدودسازی آن را باید در چارچوب استثنای ضروری تبیین کرد» (احمدی، ناصری و قاسم‌آبادی، ۱۳۹۵: ۱۵۳). هواداران تعریف موسع از آزادی بیان می‌گویند:

با جرم‌انگاری هر نوع فعالیت ... غیرهمسو با [گفتمان حاکم]، امکان پیگرد قضایی هر نوع انتقاد، تحلیل، اظهارنظر و فعالیت ... ناهمخوان ... گسترش می‌یابد. ... [صرف انتقاد یا اظهارنظر را] تا زمانی که متضمن رفتار مجرمانه‌ی خاصی مثل توهین، افترا، نشر اکاذیب و ... نباشد، نباید جرم بلکه باید از آثار آزادی بیان تلقی نمود (فخر و دیبامهر، ۱۳۹۷: ۱۲۵).

زمانی و همکاران (۱۴۰۰) با اذعان به این‌که بافت تاریخی آزادی بیان (یا فقدان، دستکاری شدن یا محدودیت آن) در فضای فیزیکی ایران متفاوت از غرب است، باور دارند در غرب عموماً (ولی نه لزوماً) اصل بر آزادی بیان است، مگر مواردی که به‌صراحت منع شده باشند؛ اما در ایران اصل بر عدم بیان آزادانه است، مگر مواردی که به‌صراحت منع نشده باشد. اصل آزادی بیان در قانون

1. <https://fa.wikifeqh.ir/search?q=تخصیص+اکثر>

2. https://fa.wikipedia.org/wiki/اعلامیه_جهانی_حقوق_بشر



اساسی بسیاری از کشورها به صراحت ذکر شده است؛ اما در ایران، به جای ذکر تضمین‌های آزادی بیان، پیامدها (یعنی سلب آزادی‌ها) پس از بیان مورد تأکید قانون است. در ارتباط‌های آموزشی دانشگاهی، به جای آن‌که از آزادی بیان دانشجو پشتیبانی شود، در قالب خط‌مشی رفتاری، آئین‌نامه‌ی کمیته‌ی انضباطی دانشگاه یا پرونده‌های پیشین ارجاع به کمیسیون موارد خاص دانشگاه‌ها، پیامدهای (سوء) استفاده‌ی دانشجو از آزادی بیان به وی تذکر داده شده‌اند. البته، اقتباس بدون متناسب‌سازی مفهوم آزادی بیان (با پیشینه‌ی آن در فعالیت‌های مطبوعاتی فضای فیزیکی دوران نوزایی)، و کاربرد آن در تحلیل ارتباط‌های آموزشی در اینترنت در دانشگاه‌های ایران امروز، بحث‌برانگیز است.

۴. چارچوب مفهومی

ژاک رانسیر^۱ به گفتمان‌های آموزش‌یورش می‌برد که چرا دانشجو را به تردید، دگراندیشی، پرسش، چالش و نقد خود فرامی‌خوانند. در خوانش بینگهام و بیستا از رانسیر، طرح روشنگری برای آن‌چه رهایی‌بخشی خوانده شده مسئله‌مند است، زیرا هرچند هدف ادعایی آن رها کردن است، کاری است که توسط کسی برای دیگری انجام می‌شود، یعنی استقلال فرد برای رهایی، آزادی در انتخاب چگونگی رهایی و برابری رهاکننده - رهاشونده را به چالش می‌کشد (Bingham & Biesta, 2010: 30-31). رانسیر آن رهایی را پیشنهاد می‌کند که آگاهانه - فعالانه انجام شود، یعنی توسط خود دانشجو اعمال شود، نه آن‌که استاد برای آزادی دانشجو کاری انجام دهد (Rancière, 1991: 48). اگر دانشجو در انقیاد گفتمان‌های آموزش دانشگاهی است، چگونه می‌تواند به درگیری خود، خواست بر رهایی و روش رهایی پی‌ببرد؛ و اگر در چنبره‌ی آن مفصل‌بندی‌های زبانی معرفت نیست، دیگر از رهایی از چه سن می‌گوییم؟ برای آن‌که رویکرد رانسیری بتواند ما را در فهم آزادی بیان در تجربه‌های آموختن برخط در دانشگاه ایرانی یاری کند، مفاهیم کلیدی وی یعنی پلیس، سیاست، ناراهه، عدم توافق و سوژه شدن را بازخوانی می‌کنیم.

پلیس: «منظور رانسیر از پلیس اشاره به دستگاه‌های قهری دولت نیست، بلکه نظم‌دهی منطقی مکان‌ها، نقش‌ها و هویت‌ها در هر نظم سیاسی - اجتماعی است» (تاجیک و رضایی‌پناه، ۱۳۹۴: ۲۱). ذات پلیس نه سرکوب است نه حتی نظارت، بلکه شیوه‌ی معینی از تقسیم امر محسوس است (رانسیر، ۱۳۹۲ ب: ۳۶). پلیس و فرایندهای پلیسی همواره می‌کوشند تا سلطه را طبیعی‌سازی و بازتولید کنند (رانسیر، ۱۳۹۲ الف: ۱۸). پلیس «تعیین افق‌ها و چونی‌هایی^۲ است که چه چیزی دیدنی



1. Jacques Rancière
2. Modalities

و شنیدنی است و چه چیزی می‌تواند گفته شود، اندیشیده شود، ساخته شود یا انجام داده شود» (Rancière, 2004: 85)؛ «نظم دادن به آن چیزی است که به‌عنوان گفتمان و کنش هدفمند شناخته می‌شود» (Bingham, 2018: 375). پلیس امری فراگیر است که «هر سوژه‌ای مکان، نقش و موقعیت خاصی در آن دارد و برای هر کسی هویتی فراهم است ... که هیچ‌کس از این نظم بیرون رانده نمی‌شود» (Bingham & Biesta, 2010: 34). سلسله‌مراتب‌ها، جایگاه‌ها و وظایف ایجاد شده‌اند که سبب ایجاد نظمی مستقر ... می‌شوند (رانسیر، ۱۳۹۴: ۶۵). فاصله‌ی قدرت و کنش‌های پذیرفته‌شده‌ی یادگیرنده توسط یاددهنده و نظام آموزش عالی در مقام پلیس تعیین و تثبیت می‌شود. حتی فعالیت‌های میان یادگیرندگان و فراارتباط‌ها (ارتباط‌ها درباره‌ی ارتباط‌ها) هم همان‌جا مفصل‌بندی و متصلب می‌شوند. منظور از پلیس نیروهای انتظامی یا نظامی نیستند. «به باور رانسیر، حضور و فعالیت بسیاری از افسران پلیس نه‌تنها بیانگر قدرت آن‌ها نیست، بلکه نمودی از ضعف نظام پلیس است» (Chambers, 2013: 72-96).

سیاست: فعالیت سیاسی همواره حالتی از بیان است که تقسیمات قابل‌درک نظام پلیس را خنثی می‌کند (Rancière, 2004: 30). «سیاست به شیوه‌ای از کنش اشاره دارد که آرایش/نظم پلیس را آشفته می‌سازد و این با اعاده‌ی برابری تحقق می‌پذیرد» (Rancière, 2003: 226). لزوم سیاست عدم توافق میان نابرابری و بی‌نظمی است (Hewlett, 2007: 101). «هیچ چیزی به خودی خود سیاسی نیست، زیرا امر سیاسی تنها به‌وسیله‌ی اصولی رخ می‌دهد که متعلق به آن نیست: برابری» (Rancière, 2010: 53). سیاست فرایند پیکربندی دوباره‌ی شیوه‌هایی است که در آن‌ها سوژه‌ها دیده و شنیده می‌شوند (Davis, 2010: 91). البته، «نمی‌توان هر گسستی را سیاست نامید و رانسیر این مفهوم را برای کنش، موقعیت گفتاری، نموده‌ها، پراکتیس‌ها، مباحث ... به کار می‌برد که برابری را در شکاف‌های پلیسی‌شده‌ی نابرابری ترسیم می‌کنند» (تاجیک و رضایی‌پناه، ۱۳۹۵: ۹۵). خوانش من از سیاست رانسیری آن است که بیش از آن‌که بر خشونت جسمی جمعی استوار باشد، بر ابراز نارضایتی، به چالش کشیدن اندیشه‌ها و بیان نابرابری در دسترسی گفتمانی به آزادی بیان دلالت دارد.

ناراهه^۱: معنای تحت‌اللفظی آن راه نداشتن، در تنگنای بودن و یا به بن‌بست^۲ رسیدن است؛ اما در فلسفه به بغرنجی^۳ یا چیستان/معما^۴ تعبیر شده است، و در بلاغت به بیان شک و یا بیان شکاکانه اشاره

1. Apori, A+Poros, No+Way
2. Impasse
3. Deadlock
4. Conundrum
5. Puzzlement



دارد^۱. در رویکرد بلاغی، ناراهه راهی برای گیج‌کننده نمایاندن موقعیت، بیان اعتراض یا حتی بی‌اعتبار ساختن گزاره‌های ادعایی دیگران نام برده شده است^۲. شک^۳ ترفندی برای گریز، پرهیز یا تعلیق بیان موضع است. ناراهه می‌تواند محتوای بیان شک باشد که به آن آگاه هستیم (از شک)، یا می‌تواند کیفیت بیان موضع باشد (با شک)، و حتی می‌تواند بیان شکاکانه‌ی خود شک باشد: «به‌مثابه‌ی فضایی تهی، منش خلاقه داشته و شرطی تاریخی برای ... سیاست ... است» (تاجیک و ایرانی‌فرد، ۱۳۹۳: ۳۴). بیان آزادانه‌ی پرسش، شک، مخالفت، بازاندیشی در بازاندیشی‌ها و دگراندیشی در دگراندیشی‌ها است.

عدم توافق^۴: موقعیتی است که در آن طرفین بحث منظور ادعایی از بیان طرف مقابل را درمی‌یابند، اما منظور دیگری از آن را نیز ادراک می‌کنند و با این منظور دوم (که انضمامی است و گاه انکار می‌شود) موافق نیستند. پس عدم توافق سوءتفاهم نیست؛ یعنی، موضوع آن نیست که معنی تعبیه‌شده در پیام ارسال‌شده و معنی دریافت‌شده از آن با هم متفاوت باشند و منظور پیام فهمیده نشده باشد. عدم توافق خوانش هم نیست؛ یعنی، به تنوع ادراکی مخاطبان (بر اساس خاستگاه اجتماعی، موقعیت فیزیکی و یا وضعیت روانی) در رمزگشایی پیام و شکل‌گیری جماعت‌های تفسیری نیز مربوط نیست. عدم توافق حتی فقط موافقت نکردن خواننده - شنونده با محتوای ادعای نویسنده - گوینده نیست، بلکه بیان آن است که حصول توافق میان طرفین (به‌دلیل منافع، مواضع، موقعیت‌ها و محدودیت‌های متعارض) ناشدنی است، هرچند زبانی، غیر از این، وانمود شود (رانسیر، ۱۳۹۴).

سوژه شدن: سوژه شدن^۵ عبارت است از «خلق مکان مشترک اختلاف‌نظر میان کسانی که در نظم مستقر نقشی ایفا نمی‌کنند» (Rancière, 2004: 92)؛ فرایندی که فرد «خود را از مقوله‌های مستولی هویت‌یابی/همانندی^۶ و طبقه‌بندی^۷ مستخرج/مجزا می‌سازد؛ تحقق فعل شدن برای «کسی است که در [ابراز] مخالف/دگراندیشی مشارکت نموده است» (Bingham, 2018: 375). سوژه شدن نزاع برای موجودیت یافتن است (Davis, 2010: 84). «یک سوژه‌ی سیاسی گروهی نیست که نسبت به خود آگاه شود، صدای خود را بیابد و خود را بر جامعه تحمیل کند؛ زیرا که قرار دادن کسی به‌عنوان سوژه پیش از کنش سیاست رخ نمی‌دهد؛ این امر در خلال امر سیاست روی می‌دهد» (Rancière, 2004: 36). سوژه شدن و هویت یافتن از این رو تفاوت دارند که:

1. <http://p4e.ir/?p=2764>

2. <https://ewikifa.top/wiki/Aporia>

3. Dubitatio

4. Disagreement

5. Subjectification

6. Identification

7. Classification

هویت یافتن به دربرگرفتن هویتی موجود می‌پردازد؛ این امر راهی برای به وجود آمدن، صحبت کردن، شناختن و شناخته شدن است و اکنون نیز در نظام موجود امکان دارد. از سوی دیگر، سوژه شدن به معنای عدم شناخته شدن و حذف از طبیعی بودن یک مکان است (Simons and Masschelein, 2011: 38).

مفهوم سوژه شدن نزد فوکو و رانسیر متفاوت است:

در اندیشه‌ی فوکو، اصطلاح سوژه‌سازی معنایی منفی داشت و برای او فرایندهایی را برجسته می‌کرد که توسط آن‌ها نهادها و فرایندها به یک سوژه‌ی منقاد تبدیل می‌شوند. رانسیر این مفهوم را به شیوه‌ی متفاوتی ... به کار می‌برد. سوژه شدن زمینه‌ساز پدیدار شدن یک فرد و ایجاد یک فرد به‌عنوان سوژه و تحت تأثیر قرار دادن یک فرد نسبت به یک صحنه است (تاجیک و رضایی‌پناه، ۱۳۹۴: ۲۸).

۵. روش‌شناسی

خودمردم‌نگاری روشی کیفی-تفسیرگرا است که «هدف آن فهم فرهنگی زندگی روزمره از خلال تجربه‌ی زیسته‌ی محقق است که ... به توصیف غنی این تجربه در بستر فرهنگی آن می‌پردازد» (نظرپور و داداش‌پور، ۱۳۹۹: ۳۳) و از دو جهت مناسب این مطالعه است: ۱. کردارهای بیان (یا عدم آن) را در تجربه‌هایی مطالعه می‌کند که مردم‌نگار در آن‌ها مشارکت داشته است؛ ۲. این کردارها را در بافت آموزش دانشگاهی ایران ۱۴۰۰ (نه در خلأ) تحلیل می‌کند. خودمردم‌نگاری، بیش از فن در مطالعات دانشگاه، فرایند یافتن خود در مقام استاد، دانشجو و پژوهنده در دانشگاه است (فاضلی، ۱۳۹۶)؛ بیش از آن‌که بگوید با چه ابزاری چه داده‌ای را چگونه گردآوری کنید، عدسی‌هایی را برای دیدن، درک و بیان تجربه‌های روزمره در ارتباط‌های دانشگاهی در اختیار ما می‌گذارد. خودمردم‌نگاری تمرین نوشتن اندیشه و بازاندیشیدن نوشته است (فاضلی، ۱۳۹۴) و خودمردم‌نگاری گفت‌وگوهای کلاس درس برخط و پیام‌های مجراهای ارتباطی آن، مستندسازی بخشی از ارتباط‌های دانشگاهی و تلاش برای بازسازی آن تجربه برای دیگران است.

خودمردم‌نگاری روشی متداول در بازگویی تجربه‌های آموختن و آموزش است (قنبری و الماسی، ۱۳۹۶) تا دانشجویان و استادان دریابند تجربه‌های آن‌ها چه کاستی‌های فردی و چه محدودیت‌های محیطی داشته است. خودمردم‌نگاری، با درگیری وسیع و عمیق پژوهنده با میدان، نه فقط دسترسی به منابع اطلاعاتی متعدد و متنوع را مقدور می‌سازد، بلکه امکان بازاندیشی و خودانتقادی را فراهم می‌آورد (هاشمیان و ذوالفقاری، ۱۳۹۸: ۵۴-۳۳). خودمردم‌نگاری کمک می‌کند دریابیم چرا از روش آموزش خود راضی نیستیم و چگونه می‌توانیم آن را تغییر دهیم (عطاران، حاجی حسین‌نژاد و

حیدری نقدعلی، ۱۳۹۲). همچنین کمک می‌کند دریابیم چرا بیان ما حین برخط آموختن، محتوا و شکل مشخصی می‌گیرد و بافت ارتباط‌های برخط ما چه نسبتی با کردارهای بیانی ما را دارد. این روش ما را یاری می‌رساند دریابیم چرا با همه‌ی کوشش‌ها در کسب مهارت‌های ارائه‌ی شفاهی، باز نمی‌توانیم موضع خود را در کلاس بیان کنیم (نرسیسیانس، ودادهیر و قاسمی، ۱۳۹۹) یا چرا از بیان آزادانه‌ی اندیشه‌ی خود در حضور دیگران امتناع می‌کنیم. قنبریان قلندر، زبردست و بلندهمتان (۱۳۹۸) در مطالعه‌ای مردم‌نگارانه اذعان کرده‌اند که با وجود کوشش‌های فراوان اساتید برای انگیزش دانشجویان به دگراندیشی و مشارکت بیشتر در کلاس، همچنان بسیاری از دانشجویان مایل به بیان آزادانه‌ی دیدگاه خود یا به چالش کشیدن دیدگاه‌های دیگران در کلاس نیستند.

میدان خودمردم‌نگاری ما تجربه‌ی دو ترم آموختن برخط در مقطع کارشناسی ارشد رشته‌ی علم اطلاعات در دانشگاه دولتی تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بوده است. این نمونه به‌صورت تصادفی در دسترس قرار گرفت، ولی انتخاب آن به‌صورت تصادفی نبوده است؛ موقعیتی برای استفاده از محتوای تخصصی برخی از دروس این رشته در سامانه‌ی آموزش برخط دانشگاه فراهم شد، پس به‌عنوان نمونه‌ی دردسترس خودمردم‌نگاری نیز مدنظر قرار گرفت. نمونه‌ی مورد مطالعه ۷ نفر دانشجوی روزانه و ۵ نفر دانشجوی نوبت دوم گرایش مدیریت اطلاعات بودند و فردی از گرایش علم‌سنجی در این مطالعه حضور نداشت. ۱۱ نفر از آن‌ها زن بودند، ۹ نفر از آن‌ها متأهل بودند، و خود آن‌ها اذعان داشتند تأهل باعث شده بود وقت، انرژی و توجه خود را بین زندگی شخصی، زندگی شغلی و زندگی دانشجویی تقسیم نمایند، که شاید بیان‌های آزادی و بازانندیشی‌ها درباره‌ی آزادی بیان آن‌ها را کمی و کیفی تحت تأثیر قرار می‌داد. ۲ نفر از آن‌ها دوره‌ی کارشناسی را در همین رشته و در همین گروه گذرانده بودند و با اساتید، رویه‌های ارتباطی گروه و فضای کلاس دوران آموزش حضوری آشنا بودند، و ۸ نفر دیگر دوره‌ی کارشناسی را در همین رشته ولی در دیگر دانشگاه‌ها گذرانده بودند و در دوران آموزش غیرحضوری، با ابهام‌هایی فراوان، اولین برخورد با این اساتید را تجربه کردند. ادراک بر آزادی بیان و کنش‌های بیانی دو گروه، حداقل در ابتدای نیمسال تحصیلی اول، متفاوت بود.

۴ نفر بلافاصله پس از اتمام دوره‌ی کارشناسی وارد تحصیلات تکمیلی شده بودند، در بازه‌ی سنی ۲۲ تا ۲۵ سال بودند، که شاید بر رفتار اطلاعاتی، مصرف رسانه‌ای و کنش‌های بیانی آن‌ها (به‌عنوان بومیان دیجیتال) در فضای سایبر تأثیر داشت. ۵ نفر بیش از ۵ سال پیش از دوره‌ی کارشناسی دانش آموخته شده بودند و نه تنها ادعا می‌کردند که آموزش برخط را پیش از این تجربه نکرده بودند، بلکه اکثر آن‌ها ادعا می‌کردند استفاده‌ی آن‌ها از رایانه و اینترنت محدود به کاربری‌های عمومی است و حتی در بسیاری موارد، برای کاربرد رایانه یا تلفن همراه جهت انجام امور شغلی یا شخصی، از دیگران

کمک می‌گیرند. کمیت و کیفیت استفاده‌ی آن‌ها از رسانه‌های اجتماعی و پیام‌رسان‌های آنی، بر کمیت و کیفیت بیان و بازخورددهی در کلاس برخط و ارتباط‌های پساکلاس (نه لزوماً ولی) احتمالاً موثر است. نیمی از گروه مورد مطالعه شاغل بودند و مشارکت بیانی آن‌ها اغلب کمتر از افراد غیرشاغل بود. البته، فقط شغل ۳ نفر از آن‌ها مرتبط به علم اطلاعات بود، ولی به دلیل عدم راهیابی مراجعین به کتابخانه‌ها در دوران کرونا، این افراد وقت آزاد زیادی در محل کار خود داشتند و در اغلب موارد، حتی بیشتر از افراد غیرشاغل، در بحث‌های کلاسی و گروهی مشارکت کردند. افراد شاغل و افراد جوان‌تر مهارت‌های کاربری فناوری اطلاعات (تعدادی) بیشتر و (سطحی) بالاتری از خود نشان دادند و شاید انتظار می‌رفت به دلیل برخورداری از سطح بالاتری از مهارت‌های بیشتر، کمیت و کیفیت مشارکت آن‌ها متفاوت از دیگران باشد؛ ولی حتی مهارت‌های آن‌ها نیز حداکثر در کاربرد نرم‌افزارهای واژه‌پرداز و صفحه‌های گسترده بود و حداقل در قالب این خودمردم‌نگاری نمی‌توان از ارتباط مستقیم معنادار سطح بالاتر مهارت‌های دیجیتال متعدد -متنوع و سطح کنش‌های بیانی - بازخورددهی آزادانه سن گفت. به بیان صریح خود آن‌ها، اکثر آن‌ها از پیام‌رسان‌های فوری استفاده می‌کردند، ولی کاربری آن‌ها به ارسال -دریافت پیام در ارتباط‌های ضروری محدود بود و جز به موقع ضرورت، از این پیام‌رسان‌ها برای بیان یا بازخورددهی استفاده نمی‌کردند. بنابراین، ترجیح داده شد و کوشیده شد از قطبی‌سازی و بیش‌انترازی‌سازی کنش‌های آن‌ها پرهیز شود.

شاید انتظار می‌رفت گردآوری داده‌ها در سامانه‌ی آموزش مجازی انجام شود، ولی این فضاها و فناوری‌ها توسط دانشگاه‌ها، دولت و شرکت‌ها طراحی، تولید، عرضه، استفاده و نظارت می‌شوند؛ «ابزارهای ارباب هرگز خانه‌ی ارباب را بر نمی‌چینند» (Lorde, 1979: 98) و «ابزارهای ارباب برای ... [استیلا]، برای ... [رهایی] از آن‌چه ارباب ساخته، به کار نمی‌آید» (Smith, 2021: 22). شاید این فضاها مستعد آزادی بیان و مساعد بیان آزادانه نباشند؛ شاید میدان مناسب مطالعه‌ی آزادی بیان مجاری ارتباطی غیررسمی (گروه دانشجویان در واتس‌آپ) باشد؛ همان‌طور که موقعیت‌های ارتباطی غیررسمی در فضای فیزیکی (مانند حیاط، بوفه و پشت دانشکده) محل بحث‌های دانشجویی پویاتر ولی امن‌تری تلقی می‌شدند.

۶. یافته‌ها

۱-۶. میدان اول: کلاس برخط

اکثر استادان کلاس را با پایان سخنرانی خود تمام‌شده تلقی می‌کردند و حتی برای ایجاد یا حفظ وجهی مشارکتی از کلاس، از دانشجویان نمی‌خواستند پرسش، نقد یا نظری بیان کنند. آن تعداد



اندکی از استادان که فقط در پایان جلسه بازخوردی کمینه از دانشجویان جویا می‌شدند، به عبارت‌هایی چون «سؤالی ندارید؟» بسنده می‌کردند که وجه استفهام انکاری داشت (= سؤالی ندارید)، اما وجهی دوسونگرانه، مشارکت‌جویانه و یا آزادمنشانه به استاد می‌داد. قبل از این‌که پیام دانشجویان در جعبه‌ی گپ دیده شود (سامانه وضعیت آن‌ها را «در حال تایپ» نشان می‌داد)، یا وقتی دانشجو نشانه‌ی دست را فعال کرده بود تا اجازه‌ی صحبت از طریق میکروفون برای وی فعال شود، اغلب استادان کلاس را ترک می‌کردند؛ بعدا ادعا می‌کردند متوجه پیام/درخواست نشده‌اند، یا (با ارجاع به مشکل‌های اتصال اینترنت یا سامانه‌ی آموزش مجازی) بیان می‌کردند پیامی/درخواستی دریافت نکرده‌اند. مشارکت دانشجویان در سه عبارت خلاصه‌شدنی بود: سلام، اعلام حضور، و خسته نباشید. اکثر استادان انتقادی به این وضعیت نداشتند، پرسشی از محتوای درس از دانشجویان نمی‌پرسیدند، و حتی در پایان نیمسال تحصیلی، نظر دانشجویان را درباره‌ی درس جویا نشدند. اعلام اتمام کلاس، ندادن اجازه‌ی استفاده از میکروفون یا نادیده گرفتن پیام متنی در جعبه‌ی گفت‌وگو، همگی مصادیق توزیع امر محسوس هستند؛ نیروهای پلیسی‌ عملی بر ارتباط‌های برخظ کلاس. عدم بیان پرسش، چالش و نقد مصداق عدم بروز سیاست توسط دانشجویان بوده است که نظم ارتباطی استاد-دانشجو را بر هم نمی‌زده است.

دانشجویان اغلب در کلاس آنلاین یا گروه رسمی درس پرسشی بیان نمی‌کردند یا پرسش‌های آن‌ها محدود به دغدغه‌های ارزیابی آموزشی بود و جنبه‌ی اظهارنظر نداشت. دانشجویان ورودی جدید، که اساتید را از پیش نمی‌شناختند، در ابتدا در هاله‌ای از ابهام، اضطراب، اجتناب، احترام و یا احتراز نسبت به استاد بودند: ۱. اغلب در بحث‌ها مشارکت نمی‌کردند، ۲. پرسشی طرح نمی‌کردند، ۳. موضع، ادعا، یا اطلاعات استاد را به چالش نمی‌کشیدند، ۴. خشوگونه از استاد تشکر می‌کردند، و ۵. اگر نقدی به نحوه‌ی برگزاری کلاس داشتند، آن را (در حضور دیگران) به استاد بیان نمی‌کردند. حتی وقتی استاد می‌خواست اگر ۱. پرسشی دارند، ۲. نقد یا پیشنهادی برای برگزاری کلاس دارند، ۳. درباره‌ی برنامه‌ی درسی یا وضعیت دانشگاه چالشی ذهن آن‌ها را درگیر کرده است، آن‌ها را بیان کنند، از دانشجویان ۱. اظهارنظر نمی‌کردند (بازخورد نمی‌دادند)، ۲. سپاسگزاری می‌کردند (بازخورد غیرانتقادی بود)، یا ۳. درباره‌ی موضوعی کم‌اهمیت اظهارنظر می‌کردند که وانمود شود به گفته‌های استاد فعالانه گوش می‌کردند، فعالانه مطالب درسی را می‌آموختند، و فعالانه آن‌ها را نقد می‌کردند (بازخورد شبه‌انتقادی بود). در هر سه حالت، نظر خود را آزادانه بیان نمی‌کردند و آزادی بیان خود را (به هر دلیل) اعمال نمی‌کردند. ماریچی سکوت^۱ در کلاس فراگیر بود: دانشجویان با مشاهده این‌که

بقیه اظهار نظر نمی‌کنند، پرسش، چالش، انتقادی بیان نمی‌کنند، موضع خود را بیان نمی‌کردند. بعضی این نگرانی را ابراز کرده بودند که موضع آن‌ها از سوی استاد، و یا از سوی دیگر دانشجویان، نقد یا حتی تحقیر، تمسخر و تخطئه شود، و بعضی دیگر ادعا کردند وقتی دیگران هیچ بیانی نداشته‌اند، آن‌ها هم ترجیح داده‌اند بخشی از جریان امن سکوت حاکم باشند. عدم بیان تردید درباره‌ی بیان‌های استاد یا دیگر دانشجویان، عدم بیان تردید درباره‌ی بیان‌ها یا بازخوردهای پیشین خود، و نامناسب تلقی شدن بیان شک، مصادیق به بی‌راهه رفتن از نازاهه در ارتباط دانشجویان با استاد است.

۶-۲. میدان دوم: گروه رسمی درس

دو استادیار جوان‌تر، به بهانه‌ی مدیریت محتوا - پیشگیری از سرریز اطلاعات بی‌ربط - برای کلاس‌های خود، کانال تعریف کرده بودند تا حق و امکان ارسال و مدیریت پیام فقط برای خود آن‌ها فراهم باشد. بدین ترتیب، کانال کلاسی بیشتر در نقش مجرای اطلاع‌رسانی یک‌سویه درباره‌ی کلاس بود و امکان پرسش، چالش و نقد توسط دانشجویان در آن غیرفعال بود. این سبک مدیریت جریان‌های ارتباطی کلاس مصداق فرایندهای پلیسی است که راه را بر سیاست‌ورزی دانشجویان می‌بندد و با بازگرداندن امکان‌های بالقوه‌ی تعاملی به کردارهای بالفعل خطی، نظم اقتدارورزانه‌ی کلاس سنتی را باز برقرار می‌کند و برهم زدن ساختار انقیادی آن را بیش از پیش دشوار می‌سازد.

برای اغلب درس‌ها گروه تعریف شده بود تا دانشجویان نیز بتوانند در آن‌ها مشارکت محتوایی (ارسال پیام و بازخورددهی) داشته باشند. بدین ترتیب، گروه درسی به‌طور بالقوه می‌توانست جایی برای پرسش، چالش و نقد باشد؛ ولی در عمل، از این گروه‌ها هم، مانند کانال، برای اطلاع‌رسانی یک‌سویه‌ی استاد استفاده می‌شد، و این ناشی از عدم تمایل دانشجویان به مشارکت (و عدم بیان آزادانه) بود. برخی اساتید (به بهانه‌ی پایان وقت کلاس، داشتن جلسه‌ی بعدی یا خستگی) از دانشجویان می‌خواستند بازخوردهای خود را در گروه درس در واتس‌آپ بفرستند تا به آن‌ها پاسخ داده شود. برخی از این پیام‌ها اصلاً پاسخی دریافت نمی‌کرد، برخی از آن‌ها گویی در ریسمان پیام‌های بعدی دانشجویان گم می‌شد، و پاسخ استاد به بسیاری از آن‌ها به آخر نیمسال تحصیلی موقوف می‌شد.

در اندک گروه‌های درسی که دانشجویان نیز پیامی ارسال می‌کردند، محتوای پیام‌ها عبارت از تریک و تسلیت مناسبی، اطلاع از برگزاری یا لغو کلاس، یا اطلاع‌یابی درباره‌ی نمره بود؛ نه تنها درباره‌ی موضوع درس، محتوای منبع مطالعه یا رویدادهای کلاس بحثی در نمی‌گرفت، بلکه دانشجویان حتی برای لغو کلاس، افزایش نمره یا تغییر منابع اصلی درس چانه‌زنی نمی‌کردند.



دانشجویان عدم توافق خود با ۱. محتوای اطلاعاتی گزاره‌های درس، ۲. تصمیم‌های تحمیلی استاد، یا ۳. فشار گروهی ماریچ سکوت دیگر دانشجویان را ابزار نمی‌کردند؛ پس چگونه سوژه شدن را می‌توانستند نمودین کنند؟ به همین دلیل هم، پیام‌های کلاس آنلاین و گروه رسمی آن به صورت چالشی، انتقادی، بازاندیشانه (مصدق آزادی بیان دگراندیشانه) نبودند:

منبع و یا محتوای درس:

پرسش‌های بیان‌شده: مطالعه‌ی کتاب الزامی است یا خواندن جزوه کفایت می‌کند؟ از کدام بخش‌های منبع آزمون گرفته خواهد شد و کدام بخش‌ها در آزمون پایانی ارزیابی نمی‌شوند؟ پرسش‌های بیان‌نشده: چرا این متن به‌عنوان منبع درسی یا مرجع استنادها انتخاب شده است؟ از چه منابعی می‌توانیم نقد این مطالب یا رویکردهای بدیل در این زمینه را مطالعه کنیم؟

فعالیت‌ها و تعامل‌های کلاس:

پرسش‌های بیان‌شده: آیا حضور - غیاب اثر مثبت - منفی در نمره دارد؟ آیا ارائه‌ی شفاهی یا اظهارنظر در بحث‌ها اثر مثبت - منفی در نمره دارد؟ تا چه تاریخی فرصت هست تا پاسخ تمرین‌ها یا تکالیف ارسال شوند؟ از تمرین‌ها یا تکالیف قبلی چه نمره‌ای کسب شده است؟ پرسش‌هایی بیان‌نشده: چرا باید این فعالیت را (و این‌گونه) انجام دهیم؟ این فعالیت چه ارتباطی با محتوای درس (و اهداف برنامه‌ی آموزشی) دارد؟

ارزیابی عملکرد و نمره‌دهی:

پرسش‌های بیان‌شده: این آزمون چند نمره دارد؟ ارزیابی مستمر بر چه اساس است؟ چه چیزی باعث افزایش نمره یا کاهش و کسری نمره می‌شود؟ پایین‌ترین نمره یا میانگین نمره‌های این درس در گذشته چند بوده است؟ پرسش‌هایی بیان‌نشده: چرا نظام امتیازدهی به فعالیت‌ها این‌گونه تعیین شده است؟ چه شاخص‌های جایگزینی می‌توانست برای ارزیابی عملکرد ما در نظر گرفته شود؟

موضوع‌ها یا موضوع‌های بحث:

پرسش‌هایی بیان‌نشده: استدلال، گواه یا منبع پشتیبان ادعا، گزاره یا نظریه‌ی شما چیست؟ می‌توانم اطلاعات خودم، تجربه‌ها - مشاهده‌های خودم یا دیدگاه خودم را بیان کنم؟ در گروه رسمی درس، بعد از معدود مواردی که پرسش، چالش یا انتقادی از سوی دانشجویی بیان می‌شد، واکنش استاد اغلب تمسخر، تخطئه، تهدید، تحقیر یا پرخاش مستقیم نبود، بلکه گاه بیان دانشجو را نشنیده/نخوانده وانمود می‌کردند، گاه پاسخ‌دهی به آن را به آینده واگذار می‌کردند، یا پاسخی پاداستدلالی می‌دادند که دانشجو در لحظه به آن واکنش نشان نمی‌داد. برخی اساتید ادعا



می‌کردند از پرسش، چالش و انتقاد چه دربارهی محتوای درس، چه دربارهی روند مدیریت کلاسی، و چه دربارهی مسائل آموزشی دانشجویان استقبال می‌کنند، اما واکنش آن‌ها بیشتر بی‌حوصلگی، نامرتب‌خواندن بحث‌های مرتبط یا باعتمادی به بازخوردهای دانشجویان دلالت داشت. دو نگرانی ابرازی دانشجو برای عدم بیان آزادانه در این گروه‌ها عبارت بودند از: طرد توسط دیگر دانشجویان یا حداقل اخلاقی‌سازی^۱ (و بازنمایی ضد اخلاقی از) آزادی بیان. دانشجویان نگران بودند اگر از دیگر دوستان خود (درباره‌ی ارائه‌ی آن‌ها در کلاس) پرسشی کنند، یا ادعاهای آن‌ها را با استدلال -گواه به چالش کشند، یا نقدی بر موضع اظهاری آن‌ها بیان کنند. دیگران از آن‌ها ناراحت خواهند شد؛ پس (بر اساس تحلیل هزینه -فایده، عقلانیت ابزاری و نظریه‌ی انتخاب عقلایی) مقرون به صرفه و یا منطقی نیست ارتباط غیررسمی خود با دیگر دانشجویان را (بدون این‌که عایدی برای آن‌ها داشته باشد) مخدوش یا حتی قطع کنند. بسیاری از دانشجویان پرسش، چالش و انتقاد از استاد را نیز (محاسبه‌ای) مقرون به صرفه و یا منطقی نمی‌دانستند، زیرا می‌خواستند از نمره‌ی درس، دانش آموختگی دوره و امتیازهای پسینی مدرک دانشگاهی مقطع بالاتر برخوردار شوند (یا حداقل از آن محروم نشوند). اما عدم پرسش، چالش و انتقاد از بیان‌های استاد توسط دانشجویان دلیل دیگری نیز داشت؛ برخی دانشجویان این بازخوردها به بیان‌های استاد را نه آزادانه و انتقادی، نامنصفانه و یا نامحترمانه تعبیر می‌کردند (یا حداقل چنین بیان می‌کردند). نامنصفانه است، زیرا استاد را در جمع دانشجویان در تنگنای پاسخگویی قرار می‌دهد، شاید پاسخ درخوری در اختیار نداشته باشد، و وجهی او به چالش کشیده شود؛ و یا نامحترمانه است، زیرا در جایگاه نهادی قرار دارد که انتظار می‌رود قدرت (اعتبار، نفوذ و توان تخصیص منابع) بالاتری از دانشجویان دارد. ولی ۱. تعداد دانشجویان پرسشگر -چالشی -منتقد از تعداد دانشجویانی که مواضع خود را بیان نمی‌کردند کمتر بود؛ ۲. تعداد موقعیت‌های بیان مواضع از موقعیت‌هایی که دانشجو احساس کرده بود به وی فرصت داده نشده است مواضع خود را بیان کنند کمتر بود؛ ۳. حتی دانشجویان پرسشگر -چالشی -منتقد معدود موقعیت‌های ارتباطی پیش‌آمده را کمتر مصداق وضعیت‌های بیان آزادانه‌ی مواضع تلقی می‌کردند.

میدان سوم: گروه غیررسمی دانشجویان

تکیه‌کلام‌ها، لهجه، دیدگاه، مثال‌ها یا صدای محیط ارائه‌ی استاد توسط دانشجویان به شوخی بازگو می‌شدند و برخلاف سکوت‌ها دربارهی محتواهای درسی، اکثر دانشجویان دربارهی این مسائل غیردرسی نظر می‌دادند، یا حداقل در واکنش به آن‌ها شکلک -تصویر -صوت می‌فرستادند. مشارکت

1. Moralization



دانشجویان درباره‌ی این محتواها بیشتر بود و گاه ریسمان‌هایی طولانی از بیان انتقادی، ولی نه‌لزوماً جدی را دربرمی‌گرفت. موضوع‌های درسی، سیاسی یا مذهبی اغلب مورد بحث نبودند، یا بیان موضوع‌گیری‌های متفاوت درباره‌ی آن‌ها سریع حذف یا گم می‌شدند، یا طرفین به جدی نگرفتن موضوع (و ادامه ندادن مباحثه) دعوت می‌شدند. غیر از خودمردم‌نگار، همه‌ی دانشجویان زن بودند و گاه درباره‌ی برخی مسائل شخصی در نقش‌های زنانه بیان‌هایی داشتند. گروهی دخترانه هم بود تا درباره‌ی ناگفته‌های کلاس، ناگفته‌های گروه رسمی و ناگفته‌های گروه غیررسمی در آن‌جا صحبت کنند؛ ولی خودمردم‌نگار به آن دسترسی نداشت. در ابتدا، دانشجویان فقط درباره‌ی درس پیام مبادله می‌کردند. پیام‌ها کوتاه بودند و با سبک نگارش رسمی نوشته شده بودند. اما به تدریج درباره‌ی هر چیزی جز درس پیام مبادله شد. پیام‌ها به تدریج طولانی، چندرسانه‌ای و به زبانی غیررسمی شدند. در گروه غیررسمی، هم کمیت و هم کیفیت بیان متفاوت بود: دانشجویان بیشتر می‌پرسیدند و بیشتر (درباره‌ی بیان‌های یکدیگر و بیان‌های استاد در کلاس و گروه رسمی) اظهارنظر می‌کردند و این پرسش‌ها و نظرها گاه چالشی، انتقادی، بازاندیشانه و یا دگراندیشانه نسبت به موضع استاد یا بقیه‌ی دانشجویان بود:

منبع و یا محتوای درس:

گذراندن این درس چه فایده‌ای دارد؟ این درس چه ربطی به برنامه‌ی درسی دوره دارد؟ چرا گذراندن این درس اجباری تعریف شده است؟ چرا کتاب قدیمی، حجیم یا پیچیده به‌عنوان منبع درسی معرفی شده است؟ چرا (همه یا حتی بخش کوتاهی از) منبع درسی انگلیسی انتخاب شده است؟

فعالیت‌ها و تعامل‌های کلاس:

انجام این تمرین‌ها - تکلیف‌ها به ما چه کمکی می‌کنند؟ آن‌ها چه ربطی به سرفصل‌های درس دارند؟ اگر تمرین‌ها - تکلیف‌ها را انجام ندهیم، نمره‌ای از ما کسر خواهد شد؟

ارزیابی عملکرد و نمره‌دهی:

چرا به نمره‌ی خود اعتراض نکردید؟ چرا به این‌که استاد تبعیض قائل شد اعتراض نکردید؟ چرا به این‌که استاد (بدون اطلاع‌رسانی) تأخیر یا غیبت داشت اعتراض نکردید؟

موضوع‌ها یا موضع‌های بحث:

چرا درباره‌ی ارائه‌ی من بازخوردی ندادید؟ چرا وقتی استاد نظرخواهی کرد سکوت کردید؟ چرا به استاد ن گفتید با دیدگاه او موافق نیستید؟ چرا به رفتار/گفتار استاد واکنش نشان ندادید؟ چرا به رفتار/گفتار یک دانشجو واکنش نشان ندادید؟

وقتی از برخی دانشجویان پرسیده شد چرا حتی در این گروه مواضع خود را آزادانه بیان نمی‌کنند، سه دلیل نام برده شد: ۱. درس - کلاس آن قدر برای من اهمیت ندارد تا اظهارنظری کنم یا به بیان‌های دیگران بازخورد بدهم؛ ۲. درباره‌ی موضوع بحث، یا درباره‌ی بیان‌های دیگران درباره‌ی آن، نظری نداشتم بیان کنم؛ ۳. از بازخوردهای احتمالی دیگر دانشجویان هراس یا پرهیز دارم. این بازخوردهای احتمالی چنین نام برده شدند:

خاموش‌سازی: نگو/نویس، حذف/پاک کن، در دسر/شر می‌شود، بی‌خیال؛
اخلاقی‌سازی: درست/اخلاقی/مؤدبانه نیست، زشت/ضد اخلاقی/بی ادبانه است؛
هوچی‌بازی: سردرد/قلب‌درد گرفتم، موقعیت/آینده‌ی من به خطر افتاد؛
به‌حاشیه‌رانی: این موضوع مهم نیست، به حرف‌های او توجه نکنید؛
ممیزی: پاک کردن پیام توسط مدیر گروه، یا مهاجرت جمعی دانشجویان به گروه جدید؛
تهدید: (غیررسمی - شفاهی) اعتراض می‌کنم، (رسمی - کتبی) شکایت می‌کنم؛
تطمیع: قول/تعهد می‌دهم، خیالت راحت/مطمئن باشید؛
قلدری: برجسب زدن به گوینده، تهدید به بازنشر موضوع در خارج از گروه غیررسمی؛
استهزا: «یک کلام از مادر عروس»، یا «مرغ پخته هم به خنده میفته»؛
بی‌اعتنایی: عدم دریافت بازخورد مستقیم (پاسخ)، یا بازخورد غیرمستقیم (ارجاع) به پیام.

پلیس: استاد، دانشجو یا دیگران؟

از دید برخی دانشجویان، حتی در آموختن آنلاین هم، استاد چون پلیس آزادی بیان دانشجویی بود؛ استاد تعیین می‌کرد چه دانشجویی صحبت کند، چقدر صحبت کند، و چه صحبت‌هایی را ادامه ندهد. از سویی، تجربه‌ی برخی دانشجویان از واکنش‌های نوعی استاد (نه یک استاد خاص) در آموزش حضوری فضای فیزیکی، باعث شده بود تصور پلیسی از مفهوم استاد به آموزش غیرحضوری فضای سایبر نیز امتداد یابد. از سوی دیگر، ادراک برخی دانشجویان آن بود که توان استاد در اعمال محدودیت بر آزادی بیان دانشجویان در این فضا، فناورانه مجهز شده است، و اختلال در اینترنت، یا سامانه‌ی مدیریت آموزش، یا پیام‌رسان آنی، بهانه‌ی خوبی برای نقض آزادی بیان دانشجویی است، بدون آن‌که استاد را در مظان چنین اتهامی قرار دهد.

از دید برخی دیگر از دانشجویان، استاد نمی‌توانست تعیین کند دانشجو در جعبه‌ی گپ کلاس مجازی یا در گروه رسمی درس بنویسد یا ننویسد، چه بنویسد و چه ننویسد، چقدر یا چگونه بنویسد؛ فقط می‌توانست تعیین کند باز هم دسترسی برای حضور در کلاس آنلاین یا در گروه رسمی درس را خواهد داشت یا نه. پس: ۱. استاد در فضای سایبر، به اندازه‌ی فضای فیزیکی، قدرت پلیسی بر آزادی



بیان دانشجویی ندارد؛ ۲. ولی همچنان دسترسی گفتمانی به امکان آزادی بیان در این فضا توسط استاد گرفته یا بازپس گرفته می‌شود (افزایش یا کاهش می‌یابد) و چون دسترسی با امکان‌های فناورانه (دکمه‌ها، منوها، جعبه‌ها) مدیریت می‌شود، توزیع امر محسوس (ممیزی محتوا) سه ویژگی یافته است: مجهز (ابزارمند، دستکاری‌شدنی، دسترس‌پذیر)، مسلح (تدافعی، دشمن‌انگارانه، پیش‌دستانه)، و متصلب (دسترسی یک‌سویه‌ی استاد به آزادی بیان، دسترسی یک‌سویه‌ی استاد به اعمال محدودیت بر آزادی بیان دانشجویان، و ترجیح دانشجویان بر عدم بیان آزادانه از هراس مستند شدن بیان‌ها به ضرر آن‌ها)؛ ۳. دغدغه‌ی دانشجویان، بیش از بیان آزادانه، آزادی پس از بیان است.

اغلب استادان نه مواضع دانشجویان را به‌صراحت نقد کردند، نه نقدهای دانشجویان بر موضع خود را سرکوب کردند، نه حتی دانشجویان را تهدید می‌کنند که کنش‌های گفتاری آن‌ها در سامانه نظارت می‌شوند؛ انگاره‌ی استاد-پلیس برخاسته از تجربه‌ی دانشجو در فضای فیزیکی، ولی ساخته‌ی ادراک خود دانشجویان است که مقرون‌به‌صرفه، محترمانه، منصفانه نیست که خطاب به استاد یا دیگر دانشجویان (در کلاس مجازی یا در گروه رسمی درس) نقدی را مطرح کرد. این رفتارها به‌ترتیب مصداق کنش راهبردی، کنش ابزاری و کنش نمایشی هستند و با کنش ارتباطی هابرماسی (البته اگر مصداق آزادی بیان باشد) تعارض دارند.

بیشتر دانشجویان در ارتباط با استاد بیشتر شنونده بودند تا گوینده، و در ارتباط با دیگر دانشجویان بیشتر گوینده بودند تا شنونده. به‌ندرت یک دانشجو در کلاس آنلاین یا در گروه رسمی درس موضوعی را بیان می‌کرد؛ آن بیان‌های محدود هم اغلب پرسش، چالش و نقد نبود، و حتی اگر پرسش، چالش و نقد بود، چندان خودممیزی‌شده بود که نظم گفتمانی ارتباط استاد-دانشجو را نه‌تنها به هم نمی‌ریخت، بلکه آن را بازتولید نیز می‌کرد: استاد گوینده است؛ دانشجو شنونده است؛ درس شنیدنی است؛ ولی نظرهای دانشجویان چندان شنیدنی نیست؛ میان آزادی بیان استاد و دانشجویان فاصله‌ی قدرتی مشهودی وجود دارد. استاد احتمالاً شنونده نیست؛ دانشجو بهتر است گوینده نباشد؛ و بهتر است درباره‌ی این نابرابری، بیان انتقادی آزادانه‌ای واقع نشود. کار گفتمان آزادی بیان ابتر، طبیعی‌نمایی نابرابری در دسترسی به بیان آزادانه، طرح احتمال سلب آزادی (پسا)بیان، و محدودسازی آزادی (پسا)بیان دیگران است.

شاید برخی استادان، بر اساس اقتدار موقعیتی، گاهی نقش پلیس کلاس و گروه رسمی درس را ایفا کنند؛ شاید برخی دانشجویان، با خاموش‌سازی، هوجی‌بازی، به‌حاشیه‌رانی، ممیزی، تهدید، تطمیع، استهزا یا حتی استرحام، گاهی نقش پلیس گروه غیررسمی را ایفا کنند؛ ولی پلیس نهادینه خودممیزی دانشجو است: این ادراک که فایده‌ی بیشتری دارد (یا زیان کمتری دارد) چیزی بیان کنم، یا اصلاً فرقی ندارد چیزی بیان نکنم.

سیاست: ناراهه، عدم توافق و راهبردهای بیان

برخی دانشجویان بیان می‌کردند گاهی شک دارند چیزی بیان کنند یا نه، و اگر قرار است بیانی داشته باشند، چه چیزی را چگونه بیان کنند که پیامد منفی برای آن‌ها به دنبال نداشته باشد. آن‌ها نگران بودند هر پرسش از منبع نقل قول، به چالش کشیدن بنیان ادعا یا انتقاد از موضع بیان‌شده‌ی استاد، نه کوششی برای بازاندیشی، بلکه کرداری برای وقت‌گذرانی (دست‌کم‌انگاری کلاس)، براندازی در لوای برابری خواهی (تغییر فاصله‌ی قدرتی نامتقارن در ارتباط‌های استاد-دانشجو)، یا حتی بی‌اعتبارسازی استاد (تخریب وجهه) تلقی شود؛ پس از آن پرهیز می‌کردند. آن‌ها گاهی درباره‌ی برخی بیان‌ها شک داشتند، ولی شک داشتند شک خود را بیان کنند؛ آن‌ها در بی‌راهه نبودند، به ناراهه برخورد کرده بودند، پس متوقف مانده بودند. گاهی از بیان پرهیز می‌کردند؛ گاهی به بازبیان، تأیید یا تأکید بر دیدگاه استاد یا دیگر دانشجویان اکتفا می‌کردند؛ و گاهی آن محتوا را با حُسن تعبیر بیان می‌کردند تا از پیامدهای منفی احتمالی بیان آزادانه، راه‌گزینی باقی بماند. پس دانشجویان تفاوت‌های ادراکی خود (داده‌ها، تجربه‌ها - مشاهده‌ها، اندیشه‌ها - بازاندیشی‌ها) را در بسیاری موارد بیان نمی‌کردند، مخالفت یا حداقل ناهمخوانی دیدگاه با استاد یا دیگر دانشجویان را بیان نمی‌کردند، و بر این تفاوت‌ها و ناهمخوانی‌ها تأکید نمی‌کردند.

کاسینگ این گزاره را پیش نهاد که افراد برای بیان موضع مخالف در ساختارهای رسمی، سبک‌های ارتباطی متفاوتی دارند (Kassing, 1997). او از سه کلان‌راهبرد برای بیان دگراندیشانه (اظهار مخالفت) در ساختارهای رسمی نام برد: راهبرد آشکار (طرح موضوع با فردی که موضوع مستقیماً به وی مربوط است)، راهبرد پنهان (طرح موضوع با فردی دیگر ولی در همان بافت سازمانی)، و راهبرد جایگزین (طرح موضوع به فردی که از طریق آن بافت سازمانی با وی در ارتباط نیستیم) (Kassing, 1998). دانشجویان، در اغلب موارد، حتی پرسش و چالش را صریح به استاد بیان نمی‌کنند و به ندرت تردید و مخالفت را حتی به‌شکلی ضمنی بیان می‌کنند؛ بنابراین، کمتر از راهبرد آشکار بیان دگراندیشانه استفاده می‌کنند. اکثر دانشجویان اگر بخواهند چالش‌ها، نقدها و دگراندیشی خود را بیان کنند، این کار را در گروه غیررسمی پیام‌رسان‌آنی انجام می‌دهند و به جای بیان موضوع در قالب مباحثه‌ی انتقادی با استاد، با یکدیگر در قالب گفت‌وگوی همدلانه ارتباط برقرار می‌کنند. البته، همه‌ی دانشجویها از این راهبرد پنهان بیانی استفاده نمی‌کنند، زیرا نگران هستند پیام‌های متنی، رونوشت تصویری از صفحه یا فایل‌های صوتی به استاد، دیگر دانشجویان یا در رسانه‌های اجتماعی بازنشر گردد و آزادی پس از بیان دانشجو را محدود کند. جز یک نفر، همه‌ی دانشجویان ادعا کردند انتقادها درباره‌ی تجربه‌ی آنلاین آموختن و دگراندیشی نسبت به موضع استاد را نه به خود او، بلکه به

دیگران (دانشجویان دیگر رشته‌ها، دانشجویان همین رشته در دیگر دانشگاه‌ها، و در فضای غیردانشگاهی خانواده) بیان می‌کنند؛ پس راهبرد جایگزین را برمی‌گزینند تا هم نارضایتی را از وضعیت آموزشی یا موضع‌گیری استاد بیان کنند، و هم عدم بیان این نارضایتی در ارتباط رسمی، آزادی پس از بیان آن‌ها و منافع آن‌ها در ادامه‌ی تحصیل را مخدوش نکنند.

کاسینگ دسته‌بندی خود را چنین تغییر داد: درخواست تجدیدنظر^۱، ارائه‌ی راهکار، دور زدن^۲، تهدید، و تکرار گالیه (Kassing, 2002). من در این خودمردم‌نگاری شاهد بودم دانشجویان تنها در صورتی از گزینه‌ی درخواست تجدیدنظر استفاده می‌کنند که موضوع برای آن‌ها اهمیت زیادی داشته باشد، و این شامل درخواست حق شرکت در آزمون، افزایش نمره یا کاهش حجم محتوای مطالعه بود. از گزینه‌ی ارائه‌ی راهکار برای تغییر زمان برگزاری کلاس، تغییر موعد تحویل تکالیف یا تغییر روش افزایش نمره استفاده می‌شد. در صورتی که بیان آزادانه‌ی درخواست دانشجو از راهبردهای پیشین مؤثر نبود، به راهبرد دور زدن روی می‌آورد تا هم موضع خود را بیان کرده باشد و هم بیان آزادانه منفعت دانشجو را به خطر نیندازد. بیان موضوع به مدیریت گروه، درخواست میانجی‌گری از دیگر اعضای گروه یا کمک‌گیری از کارمندان اداری متنفذ، بدیل‌های آزادی بیان در این جا بودند. فاصله‌ی قدرتی استاد و دانشجو زیاد است، یعنی موازنه‌ی قدرت بین آن‌ها برقرار نیست؛ بنابراین، حداقل در این مطالعه‌ی موردی، دیده نشد که دانشجویی از تهدید به عنوان ابزار برای بیان موضع و پی‌جویی منافع استفاده نماید؛ هیچ استادی هم به‌صورت مشهود، مستقیم، مستند، در هیچ موردی، دانشجویی را به اخراج از کلاس، کسر نمره، سلب حق شرکت در آزمون پایانی، تعلیق تحصیل یا حتی محدودسازی دسترسی وی به بیان در کلاس تهدید نکرد.

دگراندیشی، سوژه شدن و رهایی

دگراندیشی دانشجو که در کلاس یا گروه درس نوشته -گفته نشود، چگونه دیده -شنیده شود؟ چگونه بدان بازخورد داده شود تا بازاندیشی شود؟ چگونه وقته‌های معرفتی و مفصل‌بندی‌های زبانی آن‌ها به چالش کشیده شود؟ چگونه بیان، با بیان، از نظم پلیس (ذهن خود دانشجو، هراس از واکنش‌های دیگر دانشجویان، استاد، دانشگاه و دولت) آزاد شود؟ دانشجو چگونه خود را از جریان‌های جماعتی دانشگاهی (حتی جنبش‌های اعتراضی)، ذهنی و زبانی متفاوت و متمایز کند؟ دانشجو چگونه دوباره سوژه‌ی سرکشی شود که رهایی را از ناممکنی برهاند؟ شاید برخی دانشجویان در تنهایی (با مطالعه، فیلم، وب‌گردی، نگارخانه‌گردی، استغراق در رویای روزانه) با دگراندیشی‌هایی

1. Factual Appeal
2. Circumvention

از دیگران برخورد کنند که آن‌ها را به دگراندیشی در قالب پرسش، چالش یا انتقاد سوق دهند؛ ولی شاید این دگراندیشی‌ها را هرگز بیان نکنند، و این عدم بیان لزوماً به معنای (ادراک بر) عدم برخورداری از آزادی بیان نیست. ممکن است دانشجو عدم بیان را مصداق حق آزادی بیان بداند و آن را به مثابه‌ی کنش، مصداق رهایی بداند؛ پس با عدم بیان (و نه فریاد)، سوژه‌ی سرکش در وضعیت سراسرینی اطلاعاتی شود. سکوت همواره از سر انقیاد به استیلا نیست؛ بلکه گاه ۱. امتناع از ابژه شدن در برابر گفتار دیگری، ۲. سوژه شدن در گفت‌وگو با دیگری، یا ۳. منتظر ماندن، تردید داشتن، و معلق نگه داشتن است.

۷. نتیجه‌گیری

کلاس و گروه رسمی درس، بیش از آن‌که فضای بیان و امکان یا حتی تنش و سرکوب باشد، فضای استیلا و سکوت و انقیاد کنش بود. کلاس‌ها با طرح مسئله از سوی استاد یا دانشجو شروع نمی‌شدند، و نه تنها در هر جلسه پرسش، چالش یا انتقادی بیان نمی‌شد، بلکه حتی در پایان نیمسال تحصیلی نیز مسئله‌محور نبودن درس، ارتباط‌های کلاس و بیان مواضع دانشجویی، خود به مسئله‌ای که بیان شود بدل نشد. وقتی مسئله‌ای بیان نشد، بازخورددهی، گفت‌وگو، انتقاد، مباحثه و بازاندیشی نیز درنگرفت. گروه غیررسمی دانشجویان هم فضا و هم موقعیتی بالقوه برای تمرین بیان آزادانه‌ی دگراندیشی و تجربه‌ی سوژه از خلال آن بود، ولی در این‌جا نیاز کمیت بیان‌ها محدود بود و موضوع آن‌ها اغلب در طیفی از اطلاع‌رسانی درباره‌ی درس تا شوخی درباره‌ی مسائل کلاس بود. معدود مواردی هم که بیان‌ها به انتقاد، چالش و پرسش نزدیک می‌شدند، به سرعت از طرف خود مشارکت‌کنندگان (و نه مدیر گروه) متوقف می‌شدند، افراد از طرف دیگران به پایان بحث دعوت می‌شدند، یا جریان گفت‌وگو دچار چرخش موضوعی می‌شد. پس در آن‌ها کمتر مخالفتی بیان می‌شد، نظم مستقر را کمتر به چالش می‌کشید، و این فضا و موقعیت هم در عمل گفت‌وگویی و دگراندیشانه نبودند. نه درباره‌ی درس و دانشگاه آزادی بیان به کار گرفته می‌شد، نه درباره‌ی مسائل فردی یا اجتماعی غیر آن‌ها بحثی درمی‌گرفت. پرسش آن است که سکوت واکنشی منفعلانه به بیان‌های دیگران است، یا عدم بیان آزادانه‌ی آگاهانه را می‌توان اعتراضی فعال یا مقاومتی مخفی در برابر استیلا و انقیاد برشمرد؟ آن‌چه استیلا و انقیادآور است فقط بازپرسی پلیسی استاد از محتوای درس در کلاس برخط یا کنکاش کارآگاهی دانشجویان درباره‌ی نظرهای یک دانشجوی ساکت درباره‌ی یک موضوع در گروه غیررسمی نیست؛ اصرار به یا اجبار دانشجو به بیان وی در کلاس آنلاین به اسم انگیزش او به مشارکت، یا جبهه‌گیری و جناح‌سازی علیه دانشجو در گروه غیررسمی نیز ممکن است استیلابی و



انقیادی باشند. برخی دانشجویان چندین بار بیان کردند مایل به بیان دیدگاه‌های خود در کلاس یا حتی گروه غیررسمی دانشجویان نیستند، اغلب بیان کردند مایل به اطلاع از نظر دیگران یا اطلاع از بازخورد دیگران درباره‌ی بیان خود نیستند، و مایل به مباحثه -گفت‌وگو نیستند. اغلب دانشجویان حتی مایل نبودند درباره‌ی آزادی بیان به‌عنوان یک حق بیانی داشته باشند، و همین موضع را نیز با اکراه بیان می‌کردند. بسیاری از آن‌ها عدم بیان (سکوت) را بیش از بیان حق خود برمی‌شمردند و آن را به کار می‌بستند. برخی ادعا می‌کردند در حوزه‌ی عمومی فضای فیزیکی (فضای باز دانشگاه یا پارک) و حوزه‌ی عمومی فضای سایبر (اتاق‌های گفت‌وگو، تالارهای مباحثه، وبلاگ‌ها یا شبکه‌های اجتماعی) نیز اظهارنظر نمی‌کنند و به اظهارنظرهای دیگران بازخوردی نمی‌دهند، زیرا مایل نیستند کسی از دیدگاه‌ها آن‌ها مطلع شود یا (اگر نتوانند یا نخواهند دیدگاه خود را به‌طور مفصل مفصل بندی کنند) درباره‌ی آن‌ها تصور نادرستی شکل بگیرد. شاید آزادی بیان عمومی می‌توانست امتداد آزادی بیان دانشگاهی باشد و آزادی بیان دانشگاهی امتداد آزادی بیان عمومی باشد؛ اما گویی (عدم) آزادی بیان دانشگاهی امتداد (عدم) آزادی بیان عمومی است و عدم آزادی بیان عمومی امتداد (عدم) آزادی بیان دانشگاهی است. عدم بیان، مانند آزادی بیان، یک حق ارتباطی است.

۸. سپاسگزاری

این مقاله بر اساس بروندادهای طرح پژوهشی موظف نویسنده در سال ۱۴۰۰ در گروه ارتباطات و فضای مجازی، موسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات، و فناوری نگارش شده است. از ارزیاب محترم طرح، سرپرست محترم گروه پژوهشی، و معاونت پژوهشی محترم آن موسسه سپاسگزارم که بنده را در انجام این طرح یاری رساندند.

۹. تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسنده بیان نشده است».

منابع

- احمدی، سید محمدصادق؛ ناصری، علیرضا؛ و قاسم‌آبادی، مرتضی (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی محدودیت‌های آزادی بیان در تلویزیون از منظر اسناد بین‌الملل حقوق بشر و حقوق موضوعه‌ی ایران. پژوهش حقوق عمومی، ۱۸(۵۲)، ۱۷۷-۱۵۳. doi: 10.22054/qjpl.2016.6795
- امیدی، جلیل. (۱۴۰۰). محدودیت‌های آزادی بیان؛ موجبات و مستندات. فقه و مبانی حقوق اسلامی، ۵۲(۱)، ۲۹-۵۲. doi: 10.22059/jzfil.2021.329772.669220
- انصاری، باقر؛ و امامی‌الطریقی، سیده مهلا. (۱۳۹۹). آزادی بیان و تحریک به تبعیض نژادی. تحقیقات حقوقی، ۲۳(۹۱)، ۱۶۱-۱۸۴. doi: 10.22034/jlr.2020.184012.1383
- باقری، احمد؛ و مکارم، مسعود. (۱۳۹۹). مجازات ارتداد، مقابله با توطئه‌گران علیه انسجام جامعه‌ی اسلامی یا تحدید آزادی بیان. فقه، ۲۷(۱)، ۱۸۱-۲۰۹. doi: 10.22081/jf.2020.68890
- تاجیک، محمدرضا؛ و ایرانی‌فرد، محمود. (۱۳۹۳). منطق جانشینی در رویکرد ژاک دریدا و ژاک رانسیر به مبادی فلسفه‌ی سیاسی: نوشتار و سیاست. رهیافت‌های سیاسی و بین‌المللی، ۶(۲)، ۳۴-۶۱.
- تاجیک، محمدرضا؛ و رضایی‌پناه، امیر. (۱۳۹۴). امر سیاسی در عصر پساج جهانی شدن (بازخوانی آرا و نظرات ژاک رانسیر). مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی (مطالعات راهبردی جهانی شدن)، ۶(۱۹)، ۷-۴۰.
- تاجیک، محمدرضا؛ و رضایی‌پناه، امیر. (۱۳۹۵). مبانی نقد و بازاندیشی جامعه‌شناسی سیاسی در اندیشه‌ی ژاک رانسیر (امر اجتماعی در عصر پساج جهانی شدن). پژوهشنامه‌ی علوم سیاسی، ۱۱(۲)، ۸۷-۱۱۸.
- تایت، مالکوم (۱۳۷۷). «استقلال سازمانی»، ترجمه قاسم جابری‌پور. گزیده مقالات دایره‌المعارف آموزش عالی، جلد اول (ویراستاران انگلیسی: برتون کلارک و گئی نیو؛ ویراستاران فارسی: داود حاتمی و یوسف محمدنژادعالی‌زمینی). تهران: موسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (تاریخ اصل اثر: ۱۹۹۵).
- توحیدفام، محمد؛ و محمدیاری، معصومه. (۱۳۹۸). سیاست زیباشناختی؛ بررسی وجوه زیباشناسانه‌ی سیاست در آرای ژاک رانسیر زیبایی‌شناسی به‌مثابه‌ی عنصری مستتر در ذات هر سیاست رهایی‌بخش. فصلنامه سیاست ۴۹(۴)، ۹۹۷-۹۷۹. doi: 10.22059/jpq.2019.231294.1007042
- جاودانی، حمید. (۱۳۸۲). استقلال علمی. تهران: مؤسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- دهقانی، یاسر؛ مرزوقی، رحمت‌اله؛ فقیه، نظام‌الدین؛ و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۰). بررسی میزان آزادی علمی استادان دانشگاه شیراز با توجه به متغیرهای جمعیت‌شناختی. پژوهش‌های برنامه‌ریزی درسی، ۱۱(۲)، ۵۵-۲۹. doi: 10.22099/jcr.2012.249
- ذاکر صالحی، غلامرضا. (۱۳۸۸). بررسی ابعاد حقوقی و مدیریتی استقلال دانشگاه‌ها در ایران (موضوع ماده‌ی ۴۹ قانون برنامه‌ی چهارم توسعه) و تدوین راهکارهای اجرایی تحقق آن. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۵(۳)، ۷۹-۱۰۶.
- ذاکر صالحی، غلامرضا؛ و ذاکر صالحی، امین. (۱۳۸۹). بررسی دیدگاه مدیران مراکز علمی کشور در زمینه‌ی استقلال دانشگاهی در ایران. آموزش عالی ایران، ۱۳(۱)، ۳۳-۵۹.



ذوالفقاری، سید محمد؛ هاشمیان، سیدمحمدحسین (۱۳۹۸). اتواتنوغرافی به مثابه‌ی روش پژوهش. دوفصلنامه‌ی علمی پژوهشی دین و سیاست فرهنگی، ۲۶(۲)، ۳۳-۵۴.

رانسیر، ژاک. (۱۳۹۲الف). پارادوکس‌های هنر سیاسی. ترجمه‌ی اشکان صالحی. تهران: بنگاه.

رانسیر، ژاک. (۱۳۹۲ب). ده‌ت‌ز در باب سیاست با دو پیوست. ترجمه‌ی امید مهرگان. تهران: رخداد نو.

رانسیر، ژاک. (۱۳۹۴). عدم توافق. ترجمه‌ی رضا اسکندری. تهران: گهرشید.

زمانی، عباس؛ رشادی، حمید؛ تقی‌پور، فائزه؛ کورنگ بهشتی، سیامک. (۱۴۰۰). پدیدارشناسی ابعاد آزادی بیان در رسانه‌های ایران از دیدگاه اساتید علوم ارتباطات. مطالعات بین‌رشته‌ای در رسانه و فرهنگ، ۱۱(۱)، ۱۵۸-۱۳۹. doi: 10.30465/ismc.2021.29289.2137

سردارنیا، خلیل‌الله. (۱۳۸۷). اینترنت، جنبش‌های اجتماعی جدید و بسیج اعتراض‌ها (بررسی نظری و مصداقی چند جنبش اجتماعی). پژوهش‌های ارتباطی، ۱۶(۴)، ۱۵۱-۱۷۶. doi: 10.22082/cr.2009.23876

عالی‌پور، یوسف؛ ایزدی، صمد؛ صالحی عمران، ابراهیم؛ صفار حیدری، حجت (۱۳۹۹). آزادی علمی در نظام آموزش عالی ایران. جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی، ۷(۱۵)، ۲۶۷-۲۹۶. doi: 10.22080/ssi.2020.17950.1706

عروتی موفق، محمدمهدی؛ و فتحی، یونس (۱۴۰۰). اعتراض مدنی، حدود و قلمرو آن از منظر قوانین جمهوری اسلامی ایران. مطالعات فرهنگی پلیس، ۸(۲)، ۳۷-۴۵. doi: 10.22034/HPSJ.2021.207935.1044

عطاران، محمد؛ حاجی‌حسین‌نژاد، غلام‌رضا؛ و حیدری نقدعلی، ژیللا (۱۳۹۲). تجربه‌های دوران تحصیل و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم: پژوهشی خودمردم‌نگارانه. پژوهش‌های انسان‌شناسی ایران، ۳(۱)، ۲۸-۷. doi: 10.22059/ijar.2013.50671

فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۹۴). تشویش نوشتن: مسئله‌مندی نوشتن در حوزه‌ی علوم انسانی و اجتماعی در ایران. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۱۹(۳۷)، ۲۴-۱.

فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۶). خودمردم‌نگاری هویت دانشگاهی: چگونه هویت انسان ایرانی به‌عنوان پژوهشگر یا انسان دانشگاهی شکل می‌گیرد؟. تهران: تپسا.

فخر، حسین؛ و دیبامهر، مینا (۱۳۹۷). نقدی بر جرم‌انگاری فعالیت تبلیغی در پرتو اصل آزادی بیان. حقوق اسلامی، ۱۵(۵۷)، ۱۵۵-۱۲۵. فراستخواه، مقصود (۱۳۸۲). آزادی علمی. مجلس و پژوهش، ۴۱، ۱۰۱-۱۴۰.

فراستخواه، مقصود (۱۳۸۹). دانشگاه و آموزش عالی، منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی. تهران: نی.

فراستخواه، مقصود (۱۳۹۶). استقلال دانشگاهی در ایران، پیش‌برنده‌ها و بازدارنده‌ها. مجموعه مقالات همایش ملی استقلال دانشگاه‌ها: چالش‌ها و راهبردها. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.

فلاح‌زاده، علی محمد؛ و موسوی میرکلایی، سید طه (۱۳۹۶). تحلیل جرم‌انگاری ارتداد در مواجهه‌ی حقوق بشر اسلامی و حقوق بشر بین‌المللی: دیالکتیک حقوق بشر و حقوق شهروندی. مطالعات حقوق بشر اسلامی، ۶(۱۳)، ۶۲-۳۲.

فیش، استنلی (۱۳۹۹). آزادی دانشگاهی. ترجمه‌ی سیناباستانی. تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

قنبری، مهدی؛ و الماسی، لیلا. (۱۳۹۶). توصیفی از معلم شدن من: خودمردم‌نگاری یک دانش‌آموخته‌ی دانشگاه فرهنگیان. تدریس پژوهی، ۵(۴)، ۷۱-۹۷.

قنبریان قلندر، پیمان؛ زبردست، محمد امجد؛ بلندهمتان، کیوان. (۱۳۹۸). بازنمایی رویکردهای آموزش انتقادی در علوم انسانی (یک مطالعه‌ی خودمردم‌نگارانه). آموزش عالی ایران، ۱۱(۴)، ۳۷-۶۵.

قنبریان قلندر، پیمان؛ زبردست، محمد امجد؛ بلندهمتان، کیوان. (۱۳۹۹). واكاي پیامدها، چالش‌ها و استراتژی‌های مدیریت کلاس درس مبتنی بر پرورش تفکر انتقادی. تدریس پژوهی، ۸(۱)، ۸۰-۱۱۰. doi: 10.34785/J012.2020.271

کاظمی، عباس. (۱۳۹۶). «مقدمه». در: عباس کاظمی (ویراستار). روایتی از کلاس‌های درس دانشگاهی: تجربه‌ی زیستی استادان دانشگاه. تهران: پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی، صص ۹-۱۳.

محمدیاری، معصومه؛ و توحیدفام، محمد. (۱۳۹۷). رانسیر و بازپیکربندی توزیع امر محسوس در سیاست و زیبایی‌شناسی. پژوهشنامه‌ی علوم سیاسی، ۱۳(۲)، ۶۵-۸۶.

ملکوتی، سید حسین؛ ناصری، علیرضا؛ و قاسم‌آبادی، مرتضی (۱۳۹۵). محدودیت‌های آزادی بیان در اعلامیه‌ی اسلامی حقوق بشر با رویکرد به اسناد بین‌المللی. حقوق اسلامی، ۱۳(۵۰)، ۱۷۹-۱۵۷.

نرسیسیانس، امیلیا؛ و دادهیر، ابوعلی؛ و قاسمی، پروین. (۱۳۹۹). خودمردم‌نگاری رویای سخنرانی، زبان، مهاجرت. جامعه‌پژوهی فرهنگی، ۱۱(۲)، ۱۶۷-۱۹۱. doi: 10.30465/scs.2020.5540

نصیرزاده، راضیه؛ منتظری، علی؛ و نصیرزاده، مهدی (۱۳۹۴). شناسایی و رتبه‌بندی نگرش‌ها و عوامل تأثیرگذار بر اعتراض‌های دانشجویی. جامعه‌شناسی مسائل اجتماعی ایران، ۲: ۳۹-۵۶.

نظرپور، محمد؛ و داداش‌پور، هاشم (۱۳۹۹). خودمردم‌نگاری و کاربست آن در مطالعات شهری به‌منظور فهم فرهنگ شهری. گفت‌مان طراحی شهری، ۳، ۳۳-۴۹.

Bingham, C. (2018). Jacques Rancière. in P. Smeyers (Ed.). *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 373-384). Germany: Springer.

Bingham, C. & Biesta, G. J. J. (2010). *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. US: Continuum.

Byrne, P. (1989). Academic Freedom: A Special Concern of the First Amendment. *Yale Law Journal*, 99, 251.

Chambers, S. A. (2013). *The Lessons of Rancière*. UK: Oxford University Press.

Davis, O. (2010). *Jacques Rancière*. UK: Polity.

Dlamini, C. R. M. (1997). *University Autonomy And Academic Freedom In South Africa*. South Africa: University of South Africa Press.

Hewlett, N. (2007). *Badiou, Balibar, Rancière; rethinking emancipation*. NY, US: Continuum.

Karkehabadi, S. (2009). Wary travelers: academic freedom in the Islamic Republic of Iran and the United States. In F. N. Seggie and R. Obakeng Mabokela (Eds.). *Islam & Higher Education in Transitional Societies* (pp. 39-48). Netherlands: Brill.



- Lorde, A. (1979). The master's tools will never dismantle the master's house. In C. Moraga and G. Anzaldúa (Eds.). *This Bridge Called My Back* (pp. 98–101). UK: Kitchen Table Women of Color Press.
- Mojab, S. (2004). State-university power struggle at times of revolution and war in Iran. *International Higher Education (Privatization: a Growing Trend)*, 11-13.
- Ranciere, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation* (K. Ross, Trans). US: Stanford University Press.
- Rancière, J. (2004). *Diasagreement: on Politics and Philosophy*. (J. Rose, Trans.). US: University of Minnesota Press (original version published 1998) .
- Simons, M. & Masschelein, J. (Eds.) (2011). *Ranciere, Public Education & the Taming of Democracy*. UK: Wiley-Blackwell.
- Smith, L. T. (2021). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. UK: Zed Books.
- Nazarzadeh Zare, M., Pourkarimi, J., Zaker Salehi, G. & Rezaeian, S. (2016). In search of a world-class university in Iran, *Journal of Applied Research in Higher Education*, 8(4), 522-539.

