

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>

Üniversite Fikri

Bir Yeniden Değerlendirme

Jaroslav Pelikan



Jaroslav Pelikan

(1923-2006)

Uzun yıllar Yale Üniversitesi'nde Sterling Tarih Profesörü olarak çalıştı. 20. yüzyılın en önemli Hristiyanlık tarihi ve felsefesi, kilise tarihi uzmanları arasındadır. University of Chicago'da doktora yaptı ve 1953-1962 yılları arasında aynı üniversitede Divinity School'da dersler verdi. Önemli çalışmalarından bazıları şunlardır: *Luther's Works* (1955-71), Martin Luther'in külliyatından oluşan 22 ciltlik eser; *The Christian Tradition: A History of the Development of Doctrine* (1971-89), 5 c.; *Credo: Historical and Theological Introduction to Creeds and Confessions of Faith in the Christian Tradition* (1994) ve *Jesus Through the Centuries* (1985). 1994-1997 yılları arasında Amerikan Bilimler ve Sanatlar Akademisi başkanlığı yaptı. 2004 yılında felsefe dünyasının en prestijli ödülllerinden John W. Kluge ödülünü Fransız filozof Paul Ricoeur ile paylaştı. *Üniversite Fikri* çalışması, John Henry Newman'ın aynı adlı klasik eseriyle diyaloga girmiş bir metin olarak üniversite düşüncesi alanının çağdaş klasikleri arasında kabul edilmektedir.

Yükseköğretim Çalışmaları Dizisi

Küre Yayınları'nın farklı kültür ve coğrafyalarda yükseköğretim ve üniversite kurumları üzerine odaklanan bu yeni dizisi, konuyu farklı disiplinler içinde inceleyen eserleri Türk okurla buluşturacak. Dizi, yükseköğretim ve üniversite fikri üzerine yetkin felsefi denemeler, yükseköğretimin yönetimi ve organizasyonu üzerine farklı disiplinlerden eserler, yükseköğretim ve üniversite tarihi üzerine uzmanlarınca kaleme alınmış kitaplar ve konuyla ilgili temel çalışmaları yayımlamak üzere planlandı. Dizide yükseköğretim alanında akademik araştırmalar yürüten seçkin isimlerin yanı sıra, yükseköğretim dünyasında öne çıkmış üst düzey yöneticilerin bu alanda yazdığı cıgır acıcı eserler de yer alacaktır. Yükseköğretim araştırmaları üzerine dünyada süregelen tartışmaları seçici bir şekilde okurla buluşturmanın yanı sıra, konuyla ilgili Türk araştırmacıların telif ve derleme eserlerini de süreç içinde okuyucuya sunma arzusundayız. Bu dizi, Türkiye'de henüz hak ettiği ilgiye ulaşmamış yükseköğretim ve üniversite dünyası konulu temel eser ve tartışmalardan başlayarak, zamanla zenginleşecek bir çerçevede yayın yapacaktır.

Alim Arlı
İstanbul Şehir Üniversitesi
Yükseköğretim Çalışmaları
Ars. ve Uyg. Merkezi Direktörü

Üniversite Fikri

Bir Yeniden Değerlendirme

Jaroslav Pelikan

Türkçesi: Cem Orhan



KÜRE YAYINLARI / 220. Kitap
Yükseköğretim Çalışmaları 1
Dizi Editörü **Alim Arlı**

ÜNİVERSİTE FIKRI **Bir Yeniden Değerlendirme**

Jaroslav Pelikan

The Idea of the University: A Reexamination
Yale University Press, 1992

© Yale University, 1992

Türkçe Yayım Hakları
© Küre Yayınları, 2015

Tercüme **Cem Orhan**

Katkıda Bulunanlar **Talha Üstündağ**
Sabri Akgönlü

Birinci Basım Mayıs 2019

ISBN 978-605-7646-02-6

TC Kültür ve Turizm Bakanlığı
Sertifika no: 15813

Kapak **Zeyd Karaaslan**
Tasarım Uygulama **Sibel Yalçın**

Baskı/Cilt Senyıldız Matbaacılık
Sertifika No: 11964
Gümüşsuyu Cad. Isık San. Sit.
C Blok No: 19/102
Topkapı/İstanbul
Tel: 0212 483 47 91

KÜRE YAYINLARI

Vefa Cad. No: 48 Kat: 3
Vefa / İstanbul
Tel 0212 520 66 41-42
Faks 0212 520 74 00
www.kureyayinlari.com
kure@kureyayinlari.com
facebook.com/kureyayinlari
twitter.com/kureyayinlari



Bu kitap, İstanbul
Şehir Üniversitesi
Yükseköğretim Çalışmaları
Merkezi işbirliği ile
hazırlanmış ve İstanbul
Şehir Üniversitesi'nin
katkılarıyla basılmıştır.

*Chicago Üniversitesi'nin
Yüzüncü Yıl Dönümüne İthafen
1892-1992*

*Crescat scientia, vita excolatur**

* Chicago Üniversitesi mottoşu: *Bilim / Bilgi ilerlesin, yaşam yücelsin.*

İçindekiler

KISIM I 11

- John Henry Newman ile Bir Diyalog 13**
- Üniversite Üzerine Çöken Fırtına: Krizdeki Üniversite 25**
- Şeyleri İlk Prensiplerine Geri Döndürmek 39**
- Bilginin Amacı Yine Kendisi midir? 53**
- Yayılmacı Aklın Faziletleri 67**
- İyi Bilimler Ailesinin Aile Konağı 83**

KISIM II 95

- Üniversite İşletmeciliği 97**
- Araştırma Yoluyla Bilginin İlerlemesi 105**
- Eğitim Yoluyla Bilginin Genişletilmesi 117**
- Profesyonel Beceriyle İlişkili Olarak Bilgiyi Değerlendirmek 129**
- Müteveffa Dâhiyi Mumyalayalım mı? 143**
- Bilginin Yayınlar Vasıtasıyla Yayılması 157**

KISIM III 173

- Topluma Karşı Sorumluluklar 175**
- Gelecekteki Bir Taahhüt Merkezi Olarak Üniversite 187**
- Devrimci Doktrinlerin Yayılması ve Üniversite 201**
- Şahsi Reform Girişiminde Bulunma Vazifesi 213**
- Alma Mater: Bir Ömür Boyu Öğrenme 227**
- Akademik Literatürde Üniversite Fikri 239**
- Zikredilen ve Göndermede Bulunulan Eserler 251**

Önsöz

Bu kitap her ne kadar Newman'a ait olan Üniversite Fikri- Bir Yeniden *Değerlendirme*'yi başlık olarak taşıyor ise de başka herhangi bir eserini de model alarak kendine *Apologia pro Vita Sua* diyebilirdi. Çünkü bu metin, kendi mesleğimi nasıl tanımladığıma dair kişisel bir deneme olduğu gibi aynı zamanda üniversiteyi nasıl tanımladığıma dair de bir eser. Dahası bu metin, Newman'ın Oxford ve Dublin Üniversitesi ile olan ilişkisinin bir benzeri olarak aile geleneğim olan Alman Üniversitesi ve daha sonra da Chicago ve Yale Üniversitesi aracılığıyla üniversiteye dair yaşayarak tecrübe ettiklerimden yola çıkılarak yazılmış bir deneme. Notlarımın ve kaynakça materyalimin de göstereceği gibi, geçmiş ve gelecekteki görgü tanıklarının silueti karşısında kendimin (ve onun) tecrübesini büyüttüm, derinleştirdim ve düzelttim.

Bu eser, yazılmasını Yale Üniversitesi Rektörü Benno C. Schmidt Jr.'ın 1990-1991 akademik yılları arasında Yale Üniversitesi'nin 300. kuruluş yıldönümü etkinliklerinin ilki olarak "Üniversitenin Geleceği" başlığı altında bir seminerin de olduğu birkaç kamuya açık konferans dizisi davetine borçlu. Bunun neticesi olarak bireysel seminere katılmaları için meslektaşlarımı davet etme imkanı bulmuştum ve onlardan aldığım dönütler karşılığında da geniş çaplı revizyonlara gitmiştim. Bu kişiler Millicent D. Abell, Guido Calabresi, Donald Kagan, Jerome J. Pollitt, John G. Ryden, Benno C. Schmidt Jr., Eustace D. Theodore, Sheila W. Wellington, H. Edward Woodsum Jr.'dan oluşuyordu. Yazı işleri ile ilgili önerileri için John G. Ryden, Laura Jones Dooley ve Timothy S. Healy'ye minnet borçluyum. Ayrıca yıllar boyunca sunduğum konferanslardaki uluslararası katılımcıların eleştiri, yorum ve sorularından çok faydalandım. Bunlardan bazıları: Alabama Üniversitesi, the Association of American University Presses, the Association of Research Libraries,

Brown Üniversitesi, Chicago Üniversitesi, Bratislava Comenius Üniversitesi, Çekoslovakya, Emory Üniversitesi, Georgetown Üniversitesi, The Institute for Advanced Study, The Library of Congress, The Massachusetts Institute of Technology, Güney Methodist Üniversitesi, Stanford Üniversitesi, Tulane Üniversitesi, the Woodrow Wilson Center of the Smithsonian Institution ve İngiltere'deki York Üniversitesi. National Endowment for the Humanities kurul başkanı Lynne Cheney'den alınan araştırma yardımı, Carneige Foundation for the Advancement of Teaching başkanı Ernest L. Boyer tarafından da kıdemli üye olarak atanmam, üniversite hakkındaki literatürü inceleme imkanını bana tanıdı. Bazı okuyucuların da bilgisi dahilinde olacaktır ki Carneige Foundation for the Advancement of Teaching'teki kıdemli üyeliğim sırasında yazılan ve yine aynı kuruluş tarafından 1983'te yayımlanan *Scholarship and its Survival*'da olduğu gibi aynı zamanda daha öncesinde ve sonrasında farklı çalışmalar için hazırladığım diğer parçalar içinde de "lisansüstü eğitimi fikri" ile ilişkili bazı değerlendirmelerde bulunmuştum. Bazı meseleler üzerine fikrimi değiştirdikten ve pek çoğu hakkındaki kabullerimi de güçlendirdikten sonra bu tartışmalardan başka yönlere kaymakta ve her seferinde göndermede bulunmadan onları sindirmekte kendimi özgür hissettim.

Bu cilt boyunca sürekli diyaloga girdiğim bir eser var: John Henry Newman'ın *Tanımlama ve Resmediliş* ile Üniversite Fikri: I. Dublin Katoliklerine Sunulan [1852] Dokuz Söylev; II. Katolik Üniversitesi Üyelerine Çeşitli Zamanlarda Sunulan Konferans ve Denemeler [1858] (Giriş ve Notlar bölümleriyle düzenleyen I. T. Ker, Oxford, Clarendon, 1976.) Bu eser birkaç farklı edisyon halinde bulunabildiğinden, bu yayınlardan bazılarını inceleyen okuyucuların kolaylığı için metinde parantezler halinde (küçük harflerle Roma rakamları kullanarak) söylev bölüm I. (I. ya da II) olarak, ya da kesitler halinde (rakamlar kullanarak) göndermede bulunuyorum. Bu eserden ve Newman'ın tüm eserlerinden alıntılar yaparak (tutarsız) noktalama işaretleri ve büyük harf kullanımlarını da koruyorum.

Bu adanmışlık, benim mezun olduğum okula, bana üniversite fikrini verdiği ve tam olarak kırk yıllık bir arada iki ayrı vesileyle bana doktor ünvanını bahsettiği için sunulan bir evlat sevgisinin dışavurumudur.

KISIM I

John Henry Newman ile Bir Diyalog

Lytton Strachey'in 1918'den kalma takdir edilen başlığını kullanarak söylemek gerekirse, "Mümtaz Viktorya Çağı İnsanları"¹ tarafından yazılan en az iki eser –üniversite içinde ya da dışında– üniversite veya bilgelik fikri üzerine güncel bir değerlendirmeye ilgilenen herkes için belki de kanun kitabı hâlini almalıdır. Nasıl bir tesadüf eseriye, ilk eser bir kadına, ikinci eser de bir erkeğe aittir: Bunlar George Elliot'ın *Middlemarch*'i² ve Henry Newman'ın *Üniversite Fikri* kitaplarıdır. "1970'lerde *Middlemarch* eserine yapılan göndermelerin patlama yaptığı" üzerine yakın zamandaki bir araştırma, bu göndermelerin "hem romantik aşkla beraber fantastik bir kurtuluş âlemine, hem de sosyal sorumluluk aracılığıyla kamusal kurtuluş âlemine" dokunduğunu anlatmaktadır. Bu karmaşık sürecin bir neticesi olarak, araştırma bütün bu dönem boyunca

1 Pelikan'ın burada başlık olarak Lytton Strachey'e göndermede bulunduğu eseri, 1918 yılında basılan ve dört önemli Viktorya Çağı kişiliğini incelemesiyle tanınan çalışmasıdır. Pelikan'dan farklı olarak, Lytton Strachey'in eserinde kastettiği "Mümtaz Viktorya Çağı İnsanları" ise Cardinal Manning, Florence Nightingale, Thomas Arnold ve General Gordon'dır. (çev)

2 Eliot 1871-72 (Hornback 1977); bkz. Haight 1968, 420-55.

ca “Elliot kanonu içerisindeki en merkezi ve çetin romanın *Middlemarch* olduğunu”³ ilan eder. Yakın tarihte esere bu açıdan sıklıkla başvurulmuş olmasa da bu roman, içerdiği başka bahislere nazaran bilim insanları konusunu değerlendirdiğinde daha az merkezi ve çetin duran bir roman değildir. Edward Casaubon’u betimlerken onun için “allame ve ilhamsız, hırslı ve ürkek, özenli ve kıt anlayışlı”⁴ diyerek Elliot bize, romandaki bu şahsiyetin tarihsel prototipinin (ya da prototiplerinin) kim olduğuna dair araştırmacılar arasında bir mutabakat bulunmamasına rağmen, Richard Ellmann’ın sözleriyle “kimlik tanımlama cazibesine direnmenin lüzumsuz olduğu, Sahra çoraklığındaki o ukala çehreyi” vermiştir.⁵ Richard Wagner’in kendisini eleştiren Eduard Hanslick’i Sixtus Beckmesser olarak *Nürnberg’in Usta Şarkıcıları*’nda (ki *Middlemarch*’tan on yıl önce bestelenmiştir) en acınası ve gülünç hâlde karikatürleştirmesi gibi, Elliot’ın Casaubon portresi, ukalanın kesinlikle edebiyattaki en ürpertici betimlemelerinden biridir. “İnsanlığın bütün yaşamında canlandırılan böylesine bir düşünce ve duygulanım kapasitesi” der George Elliot, Casaubon için, “uzun zaman boyunca daralarak kurumuş bir hazırlanma çabasına, hayat nefesinin bırakıp kaçtığı bir bilgi mumyasına dönüşmüştü.”⁶ Ya da, romandaki başka bir karakterin kendisi için söylediği şekliyle, “dipnot koymayı hayal eder, ama o dipnotlar tüm zekâsını alıp götürür”; ya da “öğrenimi su buharı gibidir,”⁷ entelektüel bir küflenme türüdür. Bütün bunlardan daha ağır bir şok ise, devasa olmasının yanında yayımlanması da bütünüyle imkânsız *Bütün Mitolojilerin Anahtarı* eseri için, ki bu eser George Frazer’ın *Altın Dal*’ının daha önceden yazılmış bir tür karikatürüdür, tüm yaşamı boyunca araştırma notları biriktiren bu kitap kurdu-nun, Almanca metin okuyabilme yeteneğinde topyekûn engelli olduğunu keşfettiğimiz anda yaşanır.⁸ Oysaki David Friedrich Strauss’un putları yıkan büyük eseri *İsa’nın Yaşamı*’nı ustalıkla, ama adı başlıkta geçmeden çeviren George Elliot’ın çok iyi bileceği şekilde, Almanca tam da bu işlenen konularda 18 ve 19. yüzyıllardaki önemli çalışmaların çoğunun yayımlandığı dildir.⁹ *Middlemarch* bu açıdan bütün alanlardaki bilim insanlarına yönelik uyarılarda bulunan bir masal olarak hizmet vermeye devam edecektir.

3 Showalter 1990, 72-75.

4 Eliot 1871-72, III.29 (Hornback 1977, 193).

5 Ellmann 1973, 19.

6 Eliot 1871-72, II.20 (Hornback 1977, 136-37).

7 Eliot 1871-72, I.8, III.28 (Hornback 1977, 4, 192).

8 Eliot 1871-72, II.21 (Hornback 1977, 144).

9 Haight 1968, 52-59.

George Elliot, John Henry Newman'ın otobiyografik eseri *Apologia pro Vita Sua*'yı¹⁰ 1864'te ilk okuduğunda şunları söylemişti: “Hayatım boyunca karşılaştığım en büyük ilhamdı bu; biçim olarak benden ne kadar farklı, ama ihtiyaçları ve dertleri konusunda ise bana o kadar yakın bir dosttu –bu ihtiyaç ve dertleri ruhsal anlamda görüyorum.”¹¹ Her ne kadar o zamanın üniversitesi –ve tabii günümüzün üniversitesi de– başka etkileyici örnekleri bereketle sunmadığı için, sanki Edward Casaubon’u betimliyormuşçasına, Newman’ın bu tarzda bir “yaşam nefesinin bırakıp kaçtığı bilgi mumyası” hakkında yapacak sivri yorumları vardı. George Elliot’tan olmasa da, (gençliğinde bir mektubunda aşırı bir coşkuyla “İkinci Shakespeare” sanıyla selamladığı)¹² Sir Walter Scott’tan bir roman karakterini zikreden Newman, 1854’teki bir konuşmasında “engin bilgisi içinde tutsak kalarak fosilleşmiş” bir “bilimsel ukalalık” kişiliğinden bahseder (II.iii.2.2). Öncesinde *Üniversite Fikri* kitabında daha dobra konuştuğu gibi, “ciddiye alınması mümkün olmayan ama kendi metinsel kaynakları içinde de bitmez tükenmez olan yazarlar vardır” der; “bilgiyi, kaba hâlde kalıbında durduğu gibi kütesine bakarak ölçerler, simetri ve dizayn onlar için yoktur... Bu türden okuyucular ancak bilgi tarafından ele geçirilirler, bilgiye sahip olmazlar.” Farklı çehrelerle karşımıza çıkan sofuluk tarzlarını karşısına almış olan Newman, sadece “çorak düşlerinden” kuvvet alabilen bir hayal gücünün değil, aynı zamanda “çorak gerçekler” ile desteklenen bir hafızanın da kıskırtılabileceği konusunda uyarır. Okumuş olanların başına bunlar geldiğinde ise, Newman’ın alaycı anlatımıyla, olacaklar bellidir: “Akıl, aynen bir delinin aklıymış gibi hâlsiz ve etkisiz şekilde hareket eder; herhangi bir konuya gayet düzgün bir şekilde başlayan akıl, bunun devamını getirirken kendini kontrol etme kudretini kendinde bulamaz; ilk baştaki o heyecan verici gerekçelerinden evrilen dürtülerin hâkimiyetine pasif bir şekilde karşı koymaya çalışır; dinleyicinin yeterli imtiyazlarına rağmen tek bir düşünce çizgisine kapılarak bir fikirden öbürüne atlar, durmadan ilerler, ya da yakınmaları bile dinlemeyerek sonu gelmeyen bir vadide konudan saparak dolanır” (I.vi.7). Eğer günümüzdeki bir Amerikan petrol arama metaforunu duy-

10 Newman’ın kilisedeki rakibi Charles Kingsley’e cevap niteliğinde İngilizce olarak yayımlanmış bu eserin Latince başlığı *İnsanın Kendi Yaşamının Savunması* anlamına gelmektedir (çev).

11 George Eliot’tan Sophia Hennell’a, 13 Temmuz 1864, Haight 1954-78, sf. 4, st. 159.

12 21 Ocak 1820 tarihli mektup alıntı için bkz. Culler 1955, 18.

muş olsaydı, bunu da hakk olarak ekleyebilirdi: “İlk dakikalarda petrolü çıkarmayacaksan, can sıkmayı bırak.”¹³

John Henry Newman 21 Şubat 1801’de doğdu ve 11 Ağustos 1890’da vefat etti. Yani yaşamının pratikte tüm bir yüzyıla dağıldığını söyleyebiliriz. Burada Hristiyan doktrininin gelişimindeki tarihsel önemine değinmeyeceğim. Bu konuya başka yayınlarla katkıda bulundum. Şimdiki amacımda Newman ile ilgilenmemin sebebi, aynen günlüğüne 1863’te yazdıklarıyla özetlenebilir: “Baştan sona, eğitim... Benim uğraşım olmuştur.”¹⁴ Newman, Oxford Üniversitesi’ne henüz on altı yaşındayken, 1817 Haziran ayında kayıt olur ve orada neredeyse yirmi dokuz yıl boyunca kalır. İlk başta Trinity Üniversite Koleji’ne¹⁵, daha sonra da akademi üyesi olarak Oriel Üniversite Koleji’ne, Alban Hall’un yardımcı müdürlüğüne, en sonunda da Saint Mary’s piskopos vekilliğine getirildi. 9 Ekim 1845’te ise John Henry Newman, Roma Katolik mezhebine geçti ve bu da *Apologia pro Vita Sua*’daki ifadesiyle “ölümden sonra bile devam edecek kalıcı ikamet yeri”¹⁶ olarak gördüğü yerden 23 Şubat 1846’da sıkıntılara yol açan bir şekilde ayrılmasına neden oldu. Buradan, atanma ve kutsanma (ya da bir yeniden kutsanma) hazırlığı için Roma’ya geçti ve Saint Philip Neri’de bir İngilizce vaizlik kürsüsü kurdu.

Newman’ın *Üniversite Fikri* kitabını oluşturmaya yol açan tarihsel arka plandan, Newman ile ilgili her biyografi eserinde, kitabının bazı modern basımlarının giriş bölümünde en az iki monografiyle bahsedilir.¹⁷ Biyografi yazarlarından birinin ifade ettiği şekliyle: “Dublin’deki kendisine önerilen Katolik Üniversitesi’nin kurulmasıyla ilgili yaşanmış olan şeyler, belki de Newman’ın kariyerindeki en hayret uyandırıcı bölümü teşkil eder. Bu dönemin en rahatsız edici bölüm olduğu kesindir.”¹⁸ İrlandalı Katolik Üniversitesi fikri, Katolik olan ama akademiden olmayan, yani Oxford ve Cambridge’e kayıtlı öğrenci olan kişilerin çıktıkları sıkıntılara bir cevap olarak gelmiştir. Başpiskopos Armaghlı Paul Cullen,

13 Söz, Joseph Lookstein’a aittir. Orijinali: “If you don’t strike oil in the first minutes, stop boring.” (çev)

14 Alıntı için bkz. Tristram 1957, 259.

15 “College” terimi metin boyunca “üniversite koleji” olarak çevrilmiştir. Terim hem üniversite, hem de fakülte ve yüksekokul yerine kullanılabildiği için, kitapta özel olarak üniversite için kullanılan yerlerde “üniversite koleji” şeklinle tercüme edilmiştir. (yayıncının notu)

16 Newman 1864, IV (Svaglic 1967, 213).

17 McGrath 1951 ve Culler 1955, 156-70.

18 Bouyer 1960, 300.

1851'de Dublin'de bir "İrlanda Katolik Üniversitesi" kurmak istediğinde ona başlangıç için verilen açık tavsiye şu olmuştu: "İlk önce Newman'ı al"; 18 Temmuz 1851'de de başpiskopos, Newman'ı rektörlük önerisiyle ziyaret etti ve Newman da bu öneriyi kabul etti. Ancak ofisteki ağır yüklerin ve özellikle de Başpiskopos Cullen ile bağlantılı olan İrlanda hiyerarşisindeki ilişkilerin katlanılamaz boyuta vardığı zamanda, yani 12 Kasım 1858'de bu konumundan istifa etti. "Şimdiye dek hiçbir şey yapmadı," diye yakınıyordu Newman, "ama yine de mektuplarımı alın, parçalayın, ateşe atın ve bana hiçbir cevap yazmayın."¹⁹

Bütün bunlara karşın Newman'ın bu insanı yıldırان üniversite yöneticiliği tecrübesinden önemli görülebilecek en az bir tane olumlu sonucun çıktığını söyleyebiliriz. İrlanda Katolik Üniversitesi'nin açılışını yapmak için yeni rektör 10 Mayıs 1852'de bir dizi konuşmayla başlar ve bu konuşmalar çeşitli düzenlemeler ve eklemelerle birlikte günümüzde *Üniversite Fikri* olarak bildiğimiz kitabın oluşmasına yol açar. Benim yaptığım bu yeniden değerlendirmeyi takdim etmek için en uygun ifade de yine Newman'ın konu üzerine ilk konuşmasını takdimindeki sözleridir: "Bu hitabımda, baylar, günümüzde üniversite eğitimi gibi bu denli ilgi uyandıran ve tartışmaya yol açan bir sorunun değerlendirilmesinde, bu denli yüksek ehliyet ile tecrübe yüklenen ve ister tartışmacı, isterse de soruşturmacı kimliğiyle fazladan bir emek verilmesi gereken bu alanda bir açıklama yapmanın gerekli olduğunu düşünüyorum." (I.i.1).

Neredeyse bir buçuk yüzyıl öncesinde yani 1852'de bunlar dile getirildiğinden beri üniversite hakkında daha birçok "tartışma" bir şekilde "ortaya çıkarıldı" ve birçoğu da Newman'ın ifade etmiş olduğu "yüksek ehliyet ve tecrübe" ile sağlandı (ya da belki de bazı örneklerde bu iki nitelikten birinin yardımıyla elde edildi). Bu yüzden o zamanlarda dahi "bir açıklama yapmanın gerekli olduğu" ve "ister tartışmacı, isterse de soruşturmacı kimliğiyle fazladan bir emek verilmesi gereken" bir alan olduğu varsayılmış üniversitenin, on dokuzuncu yüzyılın ortalarına nazaran yirminci yüzyılın sonlarında daha da ciddi bir mesele olduğunu söylemek mümkün. Bahis konusu edilen "emeğin" ise bu kitapta olduğu gibi tartışmacıdan çok, bir soruşturmacı nitelik taşıması da bu durumu değiştirmeyecektir.

Yine de günümüzde ister tartışmacı isterse de soruşturmacı olsun, hiçbir kimsenin Newman'ın *Üniversite Fikri* ile diyaloga girerek bir üniversite tartışmasını başlatırken açıklama ya da savunma (veya

19 Alıntı için bkz. Ker, 1976, xviii. <https://rantey.org>

Newman'ın kullanmayı tercih edebileceği şekliyle, bir apoloji) sunmasına gerek yoktur. Yazara ve eserin zamana direnen önemine bir tasdik belgesi gibi sarılmak, bir yayıncının kitap kapağı tanıtımı için yaptığı duasına gelen yanıt gibi algılanabilir. Bunu, “bir kuramın tüm noksanlardan en fazla arındırılmış biçimiyle ele alınışı,” şeklinde değerlendirmişti bir başka mümtaz Viktorya Çağı insanı olan Walter Pater.²⁰ “Bu yüzyılda yazılmış olan bütün kitaplar arasında...” demişti Sir Arthur Quiller-Couch, (ilk olarak 1900’de basılan *Oxford’dan İngiliz Şiiri*’nin editörü olarak iyi tanınmaktadır) “kazançlı bir şekilde başparmağınızı kaldırarak tasdikleyip, üstüne uzun uzun düşünebileceğiniz başka bir kitap yoktur.”²¹ J. M. Cameron’a göre, “üniversite eğitimi üzerine modern düşünme biçimleri, Newman’ın dersleri ve denemelerinin ancak bir dizi dipnotundan ibarettir.”²² İngilizce konuşulan dünyada ve ötesinde, üniversite üzerine yakın zamanda yayımlanan kitaplar, Newman’ın kullandığı başlığı kendi başlıkları olarak benimseyerek saygılarını sunmuşlardır.²³ Newman’ın teolojisine yönelik aşırıya kaçan sempatisiyle suçlanması doğru olmayan Jacques Barzun, “üniversite yaşamının en büyük kuramcısı Kardinal Newman” diye onu anmaktan çekinmez, ama daha sonra da ona herhangi bir göndermede bulunmaz.²⁴ Page Smith’in yakın zamandaki bir üniversite polemigi ile ilgili eserinde yer alan bölümlerden biri, Newman’dan bir özdeyiş ile başlar (diğer özdeyiş de John Amos Comenius’tandır), fakat bunun dışında ona yine başka hiçbir göndermede bulunmaz.²⁵ Newman’ın kitabı, Francis X. Dealy’nin üniversite hayatını ifşa çabasıyla yazdığı *Her Ne Olursa Olsun Kazanmak: Üniversite Koleji Atletik Alanının Tükenişi*²⁶ eserinin bibliyografisinde dahi yerini bulabilmiştir. Ancak bu çalışma Newman’ın bu konu üzerine yazılarına değil, bütünüyle yapılan röportajlara dayalıdır.²⁷

20 Pater 1913, 18.

21 Alıntı için bkz. Svaglic 1960, vii.

22 Cameron 1956, 24-25.

23 Brubacher ve Rudy, 1958; Jaspers 1959.

24 Barzun 1968, 210; şuraya da bkz. 76-77.

25 Smith 1991, 199.

26 Daha çok tenis müsabakaları üzerine yazan Francis X. Dealy’nin Üniversite ve yüksekokul alanındaki spor müsabakalarını, bu organizasyonları denetleyen kurumların yetersizliğini, üniversite öğrencilerinin spor sektörü tarafından sömürsünü tartışan bu ilginç eseri de Newman’ın çalışmaları gibi, odağını üniversite kurumunun sorunlu işleyişine çevirmiştir. (çev)

27 Dealy 1990, 232

1959 baskısına önsözünde George N. Shuster, özgüvenle kendini ifade etme gücü bulmuştu: “hiçbir kuşku olmasın ki bu kitap, yüksek eğitimin karakteri ve amaçları üzerine düşünmeyi diğer bütün çalışmalardan daha fazla canlandırmıştır.”²⁸ Shuster’ın önsözünden bir yıl sonra yayımlanan yeni bir baskıya önsözünde Newman uzmanı Martin J. Svaglic ise eseri şöyle tanımlamaktadır: “Liberal eğitimin²⁹ dokunaklı bir savunması olan bu eser, yazarın belki de bütün eserleri arasında zaman ile yıpranması asla mümkün olmayan yapıttır ve kesinlikle diğer eserleri arasında, bütün inançlardan ya da inançsızlardan okuyucuları da içerecek biçimde entelektüel olarak en kolay ulaşılabilir çalışmadır.”³⁰ Martin Svaglic ve sonra da Ian T. Kerr tarafından çokça alıntılanan G. M. Young’ın sözleriyle ifade etmek gerekirse,

Newman, entelektüel gelişim kavramını kendi içinde bir fayda olarak, sadece kendisi için dahi olsa peşinden gidilebilecek bir değer olarak, hatta bütün bilgi ve profesyonel becerilerin de ötesinde kıymet verilerek saygı gösterilmesi gereken bir kavram olarak görür. Bu telakkisini büyütmek, saflaştırmak ve yükseltmek için tüm büyüsunü kullanır. Bunu yaparken de kavramın ahlaki bakımdan yetersizliğini, eksikliklerini ciddi şekilde dile getirmekten çekinmez. Din yoluyla istikrar kazandırılması ve saflaştırılması ihtiyacına değinir ve nihayetinde bir daha tekrarlanmayacak ya da ilaveye ihtiyaç duymayacak bir Hristiyan Hümanizmi ile son sözler işitilir: Sanki Erasmus tarafından çağrılmış olan o ruh, kendine nihayet bir ses bulabilmiştir.³¹

28 Shuster 1959, 21.

29 Medeni kent kültürünün (*civic*) oluşumu ile gelişmiş liberal eğitim, özgür insanın oluşmasına odaklandığı için çok çeşitli alanlarda bilgi ve becerileri yükselterek kişinin kapasitesini aşabileceği potansiyeli ona sunmayı çabalar. Estetik, ahlak, kent kültürü gibi birçok yönü içermektedir. Doğrudan teknik kullanım üzerine dayalı uzman üretme temelli eğimin sadece pratiğe ve ekonomik yaşama vurgu yapan yönünün aksine, ancak basit teknikler tipini oluşturmaya değil, kişiyi geliştirmeyi amaçlar. Arkeoloji gibi doğrudan iktisadi alana katkısı tartışılabilir alanların varolabilmesinin liberal eğitimle mümkün olabildiği söylenebilir. Liberal eğitimin üniversite alanındaki savunucularından Michael Roth’un ifadesiyle: “liberal eğitim, ânında kullanım olanağı olmayan şeyler üzerine çalışmak değildir. Liberal eğitim, çok daha geniş bir sorgulama ruhundan doğan davranış alışkanlıklarını yaratmaktır.” (Roth, Michael S., 2014, *Beyond The University: Why Liberal Education Matters*, Yale University Press, New Haven, s.183) (çev)

30 Svaglic 1960, vii.

31 Alıntı için bkz. Kerr, 1976, lxxv; son ifadeler için bkz. Svaglic 1960, xxvii.

Oxford şerefine bir tebrik olarak değerlendirilebilecek, belki de akademik gizem hikâyeleri arasında en güzel işlenmiş olanlardan birinin başlarında, Newman ile Matthew Arnold bir araya gelir: “Oxford’un ümitsiz davaların yuvası olduğu söylenir: eğer öğrenme uğruna öğrenme aşkı, dünyanın başka her yerinde ümitsiz bir dava hâline gelmişse, nihayetinde ancak burada daimi yurdunu bulabilir.”³² Müteveffa dostum ve meslektaşım A. Bartlett Giamatti, 1980’de onun için şunları söylemişti: “On dokuzuncu yüzyılın en ince zekâya sahip ve güçlü zihinlerinden biri, eğitimin doğası üzerine derinlemesine fikir yürütmüş bir İngiliz”; 1983’te bütün bir söylevini “Liberal Eğitimin Dünyevî Kullanımı”³³ başlığıyla Newman’ın üniversite tanımını savunmaya ayırmıştı.

Viktorya Dönemi’ndeki izleyicilerle günümüzdeki kitle arasındaki, ya da Viktorya Dönemi öğretim görevlileriyle günümüzdekiler arasındaki farkları değerlendiren birkaç sözü olsa da, üniversite fikrinin bu yeniden değerlendirmesi, Newman’ın esas nüshasındaki dokuz söylev ile aşağı yukarı aynı uzunluktadır, ancak tam iki katı söylev içermektedir. Çalışma aynı zamanda bölüm başlıklarını, Newman’ın sözlerinden almaktadır (ki ilk alıntı yapıldığında italik olarak yer almaktadır). Tüm yaşamım boyunca devam etmiş olan, John Henry Newman ile gerçek anlamda bilimsel ve teolojik bir diyalogun ürünüdür bu çalışma. Öncelikle aynen Newman gibi birkaç yıl boyunca üniversite yönetiminde bulunmanın sevinç ve hüsrarla dolu tecrübesini (hem de tam olarak onunla aynı yaşta, ellilerimin başlarında) yaşadığımı söyleyebilirim. Bunun yanında yine Newman’ın incelemesinin sonunda kabul ettiği gibi ben de “otoriteye ya da hükmetmeye veya kabul törenlerine uygun birisi olmadığımı” kabulleniyorum (I.ix.10). Ek olarak, en az iki meselede Newman’a yönelik çok derin bir ilmî yakınlık hissedebildiğimi iddia edebilirim. Aynen Newman gibi ben de onyıllar boyunca araştırmalarımın, derslerimin ve yapmış olduğum yayınların (ki Bölüm II’de tartıştığım kategorileri yakalamama yaramıştır bu çabalar) önemli bir bölümünü, yaşam ve gerçeklik üzerine klasik ve Hristiyan anlayışların yer yer çatışma içine girdiği, ama aynı zamanda bir araya da geldiği kritik bir tarihsel dönemi incelemeye adadım. Bu dönem ise hem ortaçağ Batı kültürünün, hem de Doğu Bizans kültürünün beşiği olan Doğu ve Batı’daki kilise babalarının dönemidir. Dahası bu kilise büyükleri arasında Newman’ın dikkatini çeken,

32 Sayers 1935, II (Gollancz 1958, 26); alıntı için bkz. Matthew Arnold, altta, Bölüm 17.

33 Giamatti 1988, 166-67, 118-26.
Ücretsiz PDF Kitap Arsivi - <https://rantey.org>

dördüncü yüzyıldaki Yunan Hristiyan teologlar olmuştur (ki benim de ilgimi çekmeye devam etmektedir) ve bu konu, ilk kitabı olan *Dördüncü Yüzyıldaki Ariusçular* (1833) eserinde çoktan yer edinmiş olduğu gibi, bundan sonraki Ortodoks teslis inancının dördüncü yüzyıldaki savunucusu İskenderiyeli Athanasius'un yazıları üzerine dört başarılı baskı ve çevirisinde de devam etmiştir. Newman'ın ilmi araştırma nesnesini paralel bir şekilde takip etmekten fazlası vardır burada. *Hristiyan Geleneği: Doktrinin Gelişim Tarihi* adındaki hayatımın çalışması olan beş ciltlik eserimin alt başlığı, doktrinin gelişimi kavramının düşüncemde ve yazarlığımda merkezî bir konum kazandığını ve bunu da Hristiyan öğretilerinin tarihindeki süreklilik ile değişimler arasındaki karmaşık ilişkilere anlam verebilmek için sezgisel bir araç olarak kullandığımı belirtmektedir. Doktrinin gelişimi kavramını kullanmam aynı zamanda John Henry Newman'a bir saygı gösterisidir. Çünkü kavramın en önemli incelemesi, Newman'ın 1845'teki (Roma Katolik inancına geçtiği yıldaki) eseri olan *Hristiyan Doktrinin Gelişimi Üzerine Bir Deneme*'dir ve bu çalışmasını da 1878'de büyük ölçüde gözden geçirecektir.

Newman böylece üniversite fikrini tanımlama yükünü üzerine aldığı anda, aynen benim gibi çalışma sahasının temeli olarak üniversiteyi en iyi bildiği dönemdeydi. Oxford'da hem bir öğrenci hem de bir akademisyen olarak Patristik literatürü³⁴ ve tarihi üzerine başka bütün akademik alanlarda yaptığından çok daha derin okumalar yaptı. Bu okumalar, *Üniversite Fikri*'nin arka planındaki merkezî temalarda açıkça belirgindir. Örneğin *teoloji, dinsel ya da kilise sözcüklerinden* birini içeren her dokuz söylevden beşinin başlıklarında bu arka plan kendini gösterir. Arka plan, bazen küçük fısıltılarla metinde tezahür eder, bazen bu otoritelerden alıntı yapar, bazen de okuyucuları için daha açıklayıcı bir tanımlamaya ihtiyaç duymayan göndermelerde ("Efendimiz, Aziz Paul,

34 Patristik literatürü ya da patroloji, 8. yüzyılda yapılan İkinci İznik Konsili öncesindeki kilise büyüklerinin metinlerine verilen isimdir. Bu düşünürler, Hristiyan kültürünün doğuşundan (İ.S. 100) İkinci İznik Konsili'ne kadar olan dönemdeki Hristiyan teolojisinin icadında pay sahibidirler. Hristiyanlığın ve Roma'nın tartışılmasından, inancın doğasına varıncaya kadar birçok büyük tartışmanın gerçekleştiği bu dönemin asıl önemi, günümüzde Hristiyanlığa dair bilinen ne varsa hepsinin kökeninin bu literatürde yatmasıdır. Newman gibi birinin ilgisini çekme sebeplerinden biri de budur. Birçok düşünür eliyle çok farklı konumlanmalar üzerinden tartışmalar yürütüldüğü ve bu tartışma ile mücadelelerin tarihi yüzyıllarca devam ettiği için entelektüel tartışma ve üniversite fikri üzerine zihin açan bir laboratuvar görevi de görmektedir Patristik literatürü. (çev.)

Aziz Chrysostom ve bütün Azizler”) bulunur (I.iv.12). Bu alışkanlık ise eski Hristiyan yazarların Latince ve Yunanca okuyabilen, salt kısıtlı (ve ne yazık ki hâlen küçülmekte olan) bir ilim zümresine hitap etmekte olduğunu çağrıştırmamalıdır. Bütün eseri boyunca üniversitenin amacı hakkındaki tartıştığı duruşu, önsözde ifade ettiği gibidir: “Ahlakî değil, entelektüel”; ve der ki, eğer araştırma nesnesi “dinî eğitim olursa, üniversite nasıl olur da edebiyat ve bilimin yuvası olabilir düşünemiyorum” (I.pr.). İşte bu, eserini, Martin Svaglic’in sözleriyle “bütün inançlardan ya da inançsızlardan okuyucuları da içerecek biçimde entelektüel olarak kolay erişilebilir”³⁵ bir çalışma yapmaktadır. Üniversite üzerine herhangi bir dilde yazılmış en önemli inceleme olan bu metin, kavramını ve doğumunu Etienne Gilson’ın ifadesiyle yine de Newman’ın “Patristik döneme dair entelektüel birikimine”³⁶ borçludur. Bunun dışında gelişim prensibi ışığında, entelektüel ve kişisel olgunlaşmayı içerecek şekilde üniversite eğitiminin sorunlarını yorumlaması da önemli bir pay sahibidir.

Hepsi olmasa da birçok öncülünün aksine, üniversite fikri üzerine Newman ile bu diyalog, onun düşündüğü ve yazdığı söylem çemberi içerisine kendini bilinçli olarak konumlandırmaktadır. Newman, belki de bu konuda her zaman mutlak başarılı olamasa da, eğitime dair argümanlarıyla kendisinin belirgin teolojik duruşunu ayrı tutmaya çalışmıştır. “Ben aslında teolojik sorunları tartışmıyorum” der sıklıkla (I.viii.3); ya da daha belirgin şekilde kendisinin “[üniversiteyi] teolojik bir mesele değil, felsefi ve pratik bir mesele olarak kiliseye ait kurallardan ziyade sağduyuya bakarak değerlendirdiğini” ifade eder (I.ix.1). Bu yüzden Newman ile üniversite fikri üzerine konuşmak istiyorsanız, onun teolojik duruşunu paylaşmak zorunda değilsinizdir; Newman “sadece doğal teoloji üzerinde ısrar ettiğini”³⁷ savunsa da, yine de kendi varsayımına göre böyle bir duruşun otomatik olarak bir dezavantaj olarak değerlendirilmemesi gerekiyor. Doğüstü değil, doğal teoloji, içinde yorum yapmasını mümkün gördüğü sınırları oluşturmuştur. Bunu yaparken “kendimden eminim ki [bahsedilmiş ve Ortodoks olan teolojide] çok mesafe kat etmeden hiçbir

35 Svaglic 1960, vii; italikler eklendi.

36 Gilson 1955, 18.

37 Doğal teoloji, Tanrı fikrine dair her şeyi insan zihninde, ya da doğal dünyayı gözlelemede bulmaya çalışan bir akımdır ve en başta gelen temsilcisi Thomas Aquinas’tır. Kalvinistler ise bunu reddederek ilk günahı işleyen insana kutsal bir “bahsedilme” olmadan herhangi bir şeyi bilemeyeceğini savunurlar. Sadece vahiy yoluyla, Tanrı’nın insana bir şeyi bahsetmesi yoluyla insanın bilme imkânı bulduğunu savunan felsefi pozisyonun, yani bahsedilme teolojisinin tam karşısında duran ve akıllığı öne çıkaran bir okuldur. (çev)

kimse kendini usta olarak kabul ederek akıl sahibi Yaratıcı doktrininin [doğal ve felsefi teoloji içinde] bütün ihtişamıyla anlattığını söyleyemez” (I.iii.10).

Yukarıda gösterilen sebeplerden dolayı birçok önemli nokta açısından üniversite fikrine dair yapılan bu yeniden değerlendirmedeki asıl mesele, Newman’ın *Üniversite Fikri*’ndeki temel metafizik varsayımlarını felsefi olarak onaylamanın ya da teolojik olarak savunmanın mümkün olup olmadığını konuşmak değildir (her ne kadar bu sorunların nihaî olarak çok önemli olduklarını düşünüyor olsam da, eserin ana teması bu değildir). Buradaki asıl mesele, bu varsayımların üniversite fikrine dair çıkarımlara hâlen katkıda bulunup bulunamayacağını görmek, Newman’ın varsayımlarını teolojik ve felsefi açıdan kabul etmeyenler için de bu sonuçların eğitim açısından haklı kabul edilip edilemeyeceği sorusunu yanıtlamaktır. Bu sorunu test etmek için elinizdeki bu eser, duruşunu Newman’ın konumuna göre almaktadır ve kendisiyle orada bir diyaloga girişmektedir.

Üniversite Üzerine Çöken Fırtına: Krizdeki Üniversite

Newman'ın “yaşamının dönüm noktası” olarak değerlendirdiği kırılma, “o zamanlar Oxford'daki yükselmekte olan insanların hepsinin erişmek istedikleri yer”¹ olan Oriel Üniversite Koleji'ne 1822'de akademisyen olarak seçildiği dönemdir. Oriel'e öylesine bitmek bilmez bir özveriyle bağlanır ki, Oriel'in Oxford'daki krizdeki rolünü şu şekilde anlatmaktadır: “Ana rol oynadıkları üniversite reformları, akademik kitleye yönelik reformlarla eşzamanlı yaşanınca, *üniversite üzerine fırtına* Kuzey'den çöktüğünde mezun oldukları yuvanın, sevdikleri yerin o küçük üniversite kolejinin duvarları arasından yükselen seslerle savunulması hiç de tuhaf değildi, çünkü kendini Oxford'un koruyucu şampiyonu olma durumuna ilk başta sokmuştu.” (I.vii.3.) “Kuzey'den Üniversite üzerine çöken fırtına” ise geleneksel Oxford müfredatına yapılan faydacı saldırıydı ve buna karşılık Newman, bilginin kendi başına bir amaç olduğu vurgusuyla yanıt vermişti.

Şimdi ise üniversite üzerine bir fırtına daha çöküyor ve bu kez afet sadece Kuzey'den değil, Güney'den, Doğu'dan, Batı'dan da geliyor. Sadece

1 Ahntı için bkz. Tristram 1957, 49.

John Henry Newman'ın ya da başkalarının fikirleri üzerine değil, tam da üniversite fikri üzerine kritik bir yeniden değerlendirmenin yapılması artık acil bir ihtiyaç hâlini almış durumdadır. Newman dokuzuncu ve son söylevine “kilisenin bilgiye karşı yükümlülükleri” (I.ix) başlığını seçtiğinde kendi acı tecrübelerinin de etkisiyle her kampta yer almış birisi olarak kilise ile üniversite arasındaki uzun süreli düşmanlık ve karşılıklı atışma tarihini kabul ediyordu. Bu öyle bir tarihsel kayıttır ki Newman'ın yaşadığı yüzyılda ya da sonrasında iki kurum içerisindeki aşırı uçlar bir şekilde yeni kavga sebepleri olarak çatışmaya katkıda bulunmayı başarmışlardır. Ancak en azından bir açıdan iki kurumun ortak bir noktası vardır: “Krizin varlığını histerik bir abartı”² olarak görüp onu reddeden bu iki kurum, günümüzde kendini öylesine sancılar içerisinde bulmuştur ki buna kriz demekten başka bir seçeneğimiz yok. Bu bir güven krizi olduğu gibi aynı zamanda kendine güvenmeye yönelik de bir krizdir. Kendi tarzına göre hem üniversite hem de kilise (kilise, üniversiteden daha ağırlıklı olarak), “gerçek dünyanın” diliyle konuştuğunu söyleyenler tarafından sıklıkla müze kalıntısı olarak görülerek reddedilir. Ancak gençler için geçmişe dair bazı şeyler öğrenme uğruna faydalı görülebilir üniversite, ama gerçek dünya ve gerçek dünyanın sahip olduğu gelecek adına rehber olabilecek bir özelliği yoktur. Bu yüzden de A. Bartlett Giamatti'nin, “Üniversitenin Gerçek Dünyası”³ ifadesini kitabının altbaşlığı olarak kullanması bile basit bir ironi dokunuşundan daha fazlasını ifade eder.

Üniversiteye darbe indirmek, oldukça favori hâlini alan bir kapalı mekân sporu hâlini almış görünüyor. Bu eğilim, on sekizinci yüzyılda kilisenin ilmî mevzuatına karşı çıkanların modern akademik karşılığıdır. Aynı zamanda kulübe endüstrisine dönen bu karşıtlık, kendini kitap isimlerinde de ifşâ eder: *Hilekârprof: Profesörler ve Yükseköğretimin Çöküşü*, *İmtiyazlı Radikaller: Politika Yükseköğretimimizi Nasıl Yozlaştırdı*, *Ruhu Öldürmek*, *Liberal Olmayan Eğitim*, ya da birbiri ardına çıkan *Üniversitenin Ahlakî Çöküşü* gibi kitaplar. Dergi yayınlarında da “akademinin vızıltiları” ve “yüksek eğitimin suyu ısındı” gibi başlıklar bu nakaratı tekrar eder.⁴ Genelde ortak olarak çelişkili entelektüel ve ideolojik varsayımlarıyla hepsi de hayal kırıklıklarını ve ihanete uğrayışlarını kusalılar. Newman'ın üniversite içerisindeki kilise eleştirmenleri hakkında bir zamanlar söylediği gibi “kırgın, kuruntulu ve küskün” (I.ix.3)

2 Muller 1984, 2; ayrıca bkz. Oakley 1991, 1.

3 Giamatti 1988.

4 Giles 1991; DePalma 1991.

hâldedirler fakat bu kez (sık olmasa da kiliseyle beraber) üniversitenin bizzat kendisine saldırı yöneltiyorlar. Bu kez yapılmakta olan eleştiriler, başta üniversiteyle ilgili tartışmalar ya da akademi içerisindeki aile münakaşaları olarak gerçekleşmiyor. Örneğin ekonomi politik üzerine son zamanlarda çok okunan bir makale ki, ilk bölümlerden biri yazarın üniversitedeki “kapitalist ilahiyatçılar” olarak adlandırdığı kişilerin geçmişte ve günümüzde şimdinin eşitsizliklerine yönelik çoğu düşünme biçimini tedarik eden insanlar oldukları üzerine dayalıdır. “Akademisyenlerin önemi kolaylıkla abartılabiliyor” kabulünü yapsa da, sonuç değişmiyor: “Muhafazakâr düşünürler zenginlik ve eşitsizlik girişimi şeklinde yeniden tezahür eden şeyin temellerini on yıl boyunca atmaya yardım ettiler.” Aynı yazar, açık bir hoşnutsuzluk ile ifade etmekten çekinmiyor: “Girişimcilik bölümü bulunan üniversiteler 1981’de 163 iken, 1985’te bu sayı 250’ye yükseldi.”⁵

Kilisenin kendisini eleştirenlere yönelik tuhaf reaksiyonları gibi, bu tür saldırılara üniversite içerisindeki reaksiyonlar genelde yapıcı olmaktan uzak oldu. İç karmaşanın ve dıştan gelen baskının ölümcül birleşimine gömülen üniversite ise genelde statükonun muhafazasına manevra yaptı. Bu ise kültürel ve politik ana akımla olan ilişkisi bakımından şikâyetçi bir duruştu ve sığınağına saklanarak, yapılan saldırıları üniversitedeki temel bir kusura değil, “Amerikan gücünün geri tepmesine, bunun günümüzdeki akademiye yönelik negatif etkilerine”⁶ bağlıyordu. Üniversiteyle ilgili neredeyse her gün çıkan gazete başlıklarının gerçekten ciddi ve rahatsız edici sorunlara işaret ettiğinde herkes hemfikir olmaktadır: pozitif ayrımcılık hakkındaki uzlaşmazlık, “yayımla ya da yok ol” tartışmaları, atletik skandallar, biyoteknoloji gibi alanlardaki “endüstriyel üniversite tesisleri,”⁷ üniversite ile toplum arasındaki ilişki vs. Üniversitenin yokluğunda modern bir toplum düşünülemezdir. Dile getirmenin hakikati söylemek olacağı şey, Batılı toplumların ortak çağa ait olan yirmi birinci yüzyıla (ve üçüncü bin yıla) girerken üniversite kurumunun hem bir kriz, hem de inanırlılığını kaybetme tehlikesi içinde olduğudur. Örneğin İkinci Dünya Savaşı sonrası İsveç’te Uppsala Üniversitesi’ndeki yönetim ve müfredat reformlarını “Gustavus Adolphus’tan”⁸ beridir bu

5 Phillips 1990, 59-66, 71.

6 Matthews 1990, 447.

7 Kenney 1986.

8 Gustavus Adolphus, 1611’den 1632’ye kadar hükmeden ve İsveç’in gerçek kurucusu olarak anılan kralıdır. Birçok kurum, Adolphus’un politik ve toplumsal reformlarıyla işlerlik kazanmıştır. (çeviri - <https://rantey.org>)

alandaki en büyük ilerleme” olarak alkışlayabilirsiniz, ama bunu aynı zamanda “eski üniversite yapısının menteşelerinin gıcırdaması”⁹ olarak da yorumlayabilir, üniversiteyi kurtarmak için çok daha fazlasına ihtiyaç olduğunu ilan edebilirsiniz. Üniversite bütün bunlardan ne kadar habersizse, yaşanan kriz de bir o kadar daha tehlikeli, geleceğimiz ise bir o kadar daha çok sorunla doludur.

Bu bölümün alt başlığı olan “krizdeki üniversite,” hem üniversite duvarları içerisindeki krize, hem de bu duvarın dışında kalan dünyanın yaşamakta olduğu krizlerle dolu çağımız ile üniversitenin ilişkisine göndermede bulunacak şekilde bilinçli olarak muğlak bırakılmıştır. Açıkçası iki kriz de birbirleriyle bağlantılıdır ama yine açık bir şekilde ikisi de hiçbir biçimde aynı değildir. Hannah Arendt’in günümüzde 1958’de olduğundan daha isabetli olan ikna edici bir yorumunda gözlemlediği gibi, “Her nasıl oluyorsa eğitimdeki bir krizi, hak ettiği derecede ciddiye almak zordur. Bunu yüzyılın daha büyük meseleleriyle bağlantılı olmayan, sadece yerel bir olgu olarak görmeye çalışmak daha çekici gelir.”¹⁰ Tarihsel olarak, en azından birkaç yüzyılın büyük meseleleri doğrudan üniversite içindeki krizle gelmiştir ve karşılığında bir krizi doğurmuştur. 16. yüzyıl reformu örneğin, üniversitede başlamıştı ve Reform’un başta gelen kişiliği bir üniversite profesörüydü. Martin Luther ne politik bir figür olarak ne de temelde kiliseyle ilgili bir şahsiyet olarak konuşuyordu ve asıl yaptığı şey, sorumluluklarını bir akademik figür olarak yerine getirmektir. 31 Ekim 1517’de doksan beş maddelik tezini hazırladığında meslektaşlarını ve diğer herkesi, “endülijansların gücüne dair” akademik bir tartışmaya davet ediyordu (ya da onlara meydan okuyordu). Bundan yıllar öncesinde Wittenberg Üniversitesi’nde akademik derslerini hazırladığı ve sunduğu zamanlarda Reform hareketinin eğitimdeki temel çizgileri üzerine çalışıyordu. Nasıl bir reformcuya dönüştüğünü açıklarken “bunu hiç yapmak istemedim ve şimdi de yapmak istemiyorum,” demişti. “İlk önce kendi iradem dışında Kitab-ı Mukaddes doktoru olmak zorunda kaldığımda [1512’de] bu pozisyona zorlanarak sürüklendim. Daha sonra bir *Genel Özgür Üniversite’de doktor olarak* papanın ve imparatorun emri altında bir doktorun ne yapması gerekiyorsa onu yaptım, yani Kitab-ı Mukaddes’i tüm dünya için yorumladım ve onu herkese öğrettim. Bu konumdayken kurumun içinde kalmam gerekiyordu ve vicdanen rahat biçimde ne pes edebilirdim, ne de henüz terk edebilirdim.”¹¹

9 Lindroth 1976, 243-44.

10 Arendt 1958 (1961, 174).

11 Alıntı için bkz., Pelikan 1959, 46-47; italikler eklendi.
Ücretsiz PDF Kitap Arşivi - <https://ranney.org>

Dahası bu profesyonel krizin sonucu olarak Reform harekete geçtiğinde, Reform'un müsabaka sahası büyük ölçüde üniversite olmaya devam etti. On altıncı yüzyılda Wittenberg'deki yabancı öğrenciler listesi –ki 1554 ile 1565 arasındaki kritik on yıl içinde sadece Polonya'dan gelip eğitim görmekte olan 115 öğrenci vardı– bile bütün Katolik Avrupa'nın gelecekteki reformcular listesi gibi okunabilir.¹² Shakespeare'in anakronizmine göre Ortaçağ'daki Danimarka Prensi Hamlet dahi burada eğitim görmüştü (yani 1502'ye kadar daha kurulmamış bir üniversitede). Oyunda Kral Claudius, Hamlet'e der:

Wittenberg'de okula dönme niyetine gelince,

Bu kesinlikle bizim arzumuza karşı.¹³

Aynı şekilde, Reform'un yeni bir ülkeye girmesi sıklıkla o ülkenin üniversiteleri aracılığıyla oldu ve kilisedeki Reform, akademik yeniden örgütlenmenin temel programı hâline geldi ya da reddedildi. Örneğin Hamlet'in Kopenhag'ında, Reform'un hemen öncesindeki onyıllarda üniversitenin geçersiz hâle gelmesine izin verilmişti. Kopenhag Üniversitesi'nin modern tarihi açısından, Reform'un getirdiği altüst oluşlarla “üniversitenin çalışmaları mutlak anlamda durduğunda,” “Danimarkalı bu üniversiteyi yeniden kurmak uğruna hepsi Wittenberg'e yardım için [talepte bulundular].”¹⁴ On altıncı yüzyıldaki bu gelişmeler ve diğer birçok yüzyıldaki sayısız dönüşüm için, örneğin Çin Halk Cumhuriyeti'ndeki ve sonra Orta ve Doğu Avrupa'da yirminci yüzyılın son yirmi yılında yaşananlar için,¹⁵ Hannah Arendt'in “eğitimdeki kriz” ile “yüzyılın daha büyük meseleleri” arasında kurduğu ilişki, mahrem ve problemlili bir bağlantı olarak birbirine kilitlenmiştir.

Her çağda bu türden bir bağlantı, üniversite fikrinin yeniden değerlendirilmesini çok önemli kıldığı gibi onu çok karmaşık hâle de getirir. Yüzeysellik riskini azaltmak için yüzyılın daha büyük meselelerinden bazılarını ana hatlarıyla çizmek, üniversite fikriyle ilgili ilk prensiplerin incelendiği sonraki birkaç bölümde bunları giriş olarak belirtmek faydalı olacaktır. Tabii böyle bir taslak, bu meselelerin hakkıyla ve bütün derinliğiyle temelde nasıl çalışılması gerektiğini anlatmaya dayalı olmayacaktır. Çünkü meselelerden her biri araştırma kaynakçalarını dolduracak kadar büyüktür ve birkaç ayrı üniversite departmanının, okulun ve alanın bir-

12 Bkz. Pelikan 1964, 157-58.

13 *Hamlet*, Perde I, Sahne 2.

14 Stybe 1979, 33-34.

15 Pećujlić 1987, 63-72.

likte gündemi olan bir sahadır. Ama yine de eğitimdeki krizle ve üniversite fikriyle bu büyük meselelerin belirsiz ilişkisine (Hannah Arendt'in bize yardımcı olan formüllerine bağlı kalarak) kısa bir bakış atmamız gerekiyor. Üniversiteyi eleştirenlerin bir eleştirmeni, "söylemlerinin tutarlı bir şekilde apokaliptik olduğunu"¹⁶ gözlemlerken, bir diğeri de benzer bir şekilde "bu geleneğin neredeyse kıyameti kopardığını"¹⁷ ifade etmektedir. Ancak yüzyılın büyük konuları (eğitimdeki krizi de değerlendirir biçimde) göz önüne alındığında, bu tartışma ne yazık ki William Blake'in kıyamet temasını sanatında ve şiirinde anması kadar uygun düşmektedir. William Blake de Mahşerin Dört Atlısı'na bakarak onları görsel hâle getirmişti ve "onlara kılıcı [1], kılığı [2], hastalığı [3], ve yeryüzündeki vahşi hayvanları [4] kullanarak öldürme kudretini bahşetmişti."¹⁸

Üniversitenin yirminci yüzyıldaki varoluşuna, mahşerin ilk atlısı olan Savaş'ın tehdidi ve gerçekliği hükmetmiştir. Her ne şekilde olursa olsun, bu her toplum ve her kurum için geçerlidir, ancak üniversitenin savaşın gerçekleriyle olan yüzleşmesi, özel bir trajediyle damgalanmıştır.¹⁹ George Steiner, bunu "bugün az sayıdaki kişinin ikna edebilir şekilde ya da herkesin gözleri önünde açıklamaya hazır olduğu bir pozisyon" olarak nitelendirir. Çünkü böyle bir hareket "elitist bir kaideyi dile getirmek" anlamına gelecektir. George Steiner, konuyu kendi tarzına da uygun olan provokatif bir sivrilikle ifade eder: "Mutlak manada dürüst olduğunda yüksek kültür doktrini aslında büyük bir kütüphanenin yakılmasını, [ünlü bir matematikçi olan, *çev.*] Galois'nin yirmi birinde vefatını veya önemli bir [musiki] eserin ortadan kalkmasını büyük kayıplar olarak görürken, geniş çaplı bile olsa sıradan ölümleri, bir çelişki içerisinde, aynı ciddiyetle önemsemeyecektir."²⁰ Birinci Dünya Savaşı'nın patlak vermesiyle ilgili yaşananlar, bu trajik tarihteki çarpıcı örneklerden sadece biridir. Alman İmparatorluğu orduları Ağustos 1914'te Belçika'yı istila ettiklerinde ilk kurbanlarından birisi, 9 Aralık 1425'teki Papa tüzüğü ile kurulan Louvain Üniversitesi idi. Üniversite kütüphanesinin yakılması'nın ilim dünyasına maliyeti üç yüz bin kitap ve (üniversitenin 1425'ten kalma tüzüğü de dâhil olmak üzere) binden fazla orijinal el yazmasının

16 Brooks 1991, 14.

17 Oakley 1991, 1.

18 İncil, Vahiy 6:8.

19 Blum 1976, 141-45, İkinci Dünya Savaşı'nın Amerikan Yüksekokulları ve Üniversiteleri üzerindeki ana etkilerinden bazılarını özetler.

20 Steiner 1971, 88. "Galois Grupları" ile adı hâlen ilişkilendirilen genç matematik dahisi Evariste Galois, 21. doğum gününden önce bir düelloda öldürüldü.

yok edilmesi idi. O tarihten bu yana kütüphane, akılcı olmayanın akılcı olan üzerindeki zaferini sembolize ediyor. Bir tarihçi hikâyeyi anlatırken şu ifadeleri kullanır:” Amerikalılar tarafından kurtarılan Üniversite Rektörü Monseigneur de Becker, Brüksel’de Kütüphane’nin yakılmasını tarif etmişti. Hiçbir şey kalmamıştı; hepsi kül olmuştu. Konuşma esnasında ‘Kütüphane’ –bibliothèque– sözcüğüne geldiğinde konuşmadı. Durdu, tekrar denedi, ilk heceyi ‘La bib-’ ağzından çıkarabildi, ama devam edemedi, başını masanın üzerine eğdi ve ağladı.”²¹

Birinci Dünya Savaşı’ndaki bu felaket, Louvain’in Mayıs 1940’ta İkinci Dünya Savaşı sırasında tekrar bombalanmasıyla daha acı bir görünüm kazandı.²² 1928’de yeniden inşa edilen üniversite kütüphanesi bir kez daha yok edilmişti. Ancak dünya üzerindeki bütün üniversite vatandaşları için 1914’te Louvain Üniversitesi’ndeki kitapların ve kütüphanenin yakılmasını bir sembol olarak daha keskin hâlde dramatik kılan şey, bu vahşete âlimlerin ve üniversite profesörlerinin her ne oranda olursa olsun ortak olmasıdır.²³ Gelen haberler sonrası uyanan dünya çapındaki öfkeye tepki olarak, Alman üniversite sisteminin en seçkin ve öne çıkan temsilcilerini içeren doksan üç entelektüelden oluşan bir grup (ki bunlar arasında Hristiyan doktrin tarihinin en tanınmış bilim adamı olan Adolf von Harnack da bulunuyordu), Belçika’nın istilasını ahlaki ve politik açıdan destekleyen bir imzalı beyanda bulunma hakkını kendilerinde gördüler. İstila beyanının inanılması güç gerekçesi ise Belçika’nın daha büyük ve daha güçlü olan komşusu Almanya’yı tehdit ettiği iddiasıydı.²⁴ Ancak 1914 yılının suçlularına dair tartışma, sadece Louvain Üniversitesi’nin değil, Berlin Üniversitesi’nin ve Almanya’daki kardeş kurumlarının Birinci Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında tâbi olduğu silip öğüten mahrumiyetin gölgesinde kaldı. Bu kaydın aynı zamanda üniversite ve akademisyenlerin bir şekilde özellikle faziletli olduklarına veya gelecekte barış ve uluslararası ahlaki korumada onlara güvenilebileceğine yönelik

21 Tuchman 1963, 347-62, “The Flames of Louvain,” bu olayların etkileyici bir kayıdır.

22 Louvain Üniversitesi’nin Louvain-La-Neuve (Fransız) ve Leuven (Felemenk) olmak üzere ikiye ayrılması sonrasında bu durum daha ciddi bir hâl almıştır. “1968’de üniversitenin bölünmesiyle kitapların da ayrılması,” J. Herbert Altschull’a göre, “karmaşık bir meseleydi. Hz Süleyman’ı andıran tavizler, çözüme dayalı tartışmaların görüşmeleri neticelendiremediği durumlarda tercih edildi; seri numarasına göre çift rakamla biten kitaplar, Louvain-La-Neuve’e gönderilirken tek rakamla bitenler Leuven’de kaldılar.” (1981, 42).

23 F. Fischer 1967, 155-73.

24 Kellermann 1915, şimdi çok daha eleştirel olarak, Schwabe 1969.

hâlâ bazı akademisyenlerde olan varsayıma ve otomatik düşünceye ciddi şüpheler kattığı kabul edilmelidir.

Yine de karşılıklı uluslararası anlayışla oluşan barışın sağlanması için temel sahnelenme merkezi olarak üniversitenin yerine başka bir şey hayal etmek zordur; Voltaire'in Tanrı'nın varlığıyla ilgili meşhur nüktelerini açmak gerekirse: Eğer üniversite yoksa onu icat etmek gerekir. Bu kapasitedeki bir üniversitenin tarihsel kaydı da ayrıca uzun ve kendini belli eder biçimdedir. Günümüzdeki Bratislava Slovak Üniversitesi'ne adını veren, sürgüne gönderilmiş Moravyalı piskopos ve eğitimci John Amos Comenius, her yaştan ve tüm ülkelerden araştırmacıları bir araya getirecek *Collegium Pansophicum*'un adı verilen vizyonu ilk olarak ortaya koyandır.²⁵ O zamandan bu yana, savaş sonrasının plancıları hemen hemen her uluslararası çatışmayı takiben geçmişteki yaraları iyileştirmek ve gelecekte savaşı önlemek için bir kaynak olarak ulusal sınırlar boyunca üniversitelerle işbirliğini yoluna gitmişlerdir. Eğer (bu kitapta Bölüm II'de iddia edildiği gibi) araştırma yoluyla bilginin ilerlemesi, öğretim yoluyla bilginin iletilmesi, bilimsel koleksiyonlarla bilginin korunması ve yayınlarla da bilginin yayılması, üniversite masasının dört ayağı ise, bu dört ayakta hepsi aynı anda güçlü olmadığı sürece masa çok uzun süre ayakta kalamaz. Bu yüzden gelecekte –geçmişte olduğundan daha da fazla olarak– tüm bu ayakların çeşitli güçlerde uluslararası eğitimin bileşenleri olarak barış programları içerisinde temsil edilmeleri gerekecektir. Bunlar ise kütüphanelerdeki ve laboratuvarlardaki bilim adamlarının ve akademisyenlerin değiş tokuşu, öğrenci ve öğretmen değişimi ile kitap ve dergilerin değiş tokuşu ve tercümesi yoluyla olacaktır. Beyin göçü gibi bu programların bütünlüğüne yönelik ciddi tehditler sadece hükümetler için değil, üniversiteler için de önemli bir meseledir.²⁶ Hem çeşitli üniversitelerde hem de UNESCO gibi uluslararası kuruluşlarda bu amacı yerine getirmeye yönelik pratik araçlarda defalarca hayal kırıklıkları yaşandı. Bütün uluslardaki üniversitelerin –ve o ulusların kendi kaderlerinin de– geleceğinin önemli oranda Comenius'un *Collegium Pansophicum*'daki ideallerini yirminci yüzyılda tam olarak gerçekleştirecek yapıları keşfetmeye dayalı olduğunu deklare etmek, felâket tellallığı yapmak değil, gerçekçi olmak anlamına geliyor.

Yirminci yüzyıl biliminin belirsiz olsa da en dramatik sonuçlarından biri de mahşerin ikinci atlısı olan Kıtık'ın ilerlemesini durdurmak

25 Comenius'un "ütopyacı" eğitim felsefesi üzerine bkz. Prévot 1981.

26 Pross 1955; Grubel 1977.

için geliştirilen araçlar olmuştur. Halk arasında yeşil devrim denen bu gelişme, üniversitenin fen edebiyat fakültelerindeki temel araştırmalar (bu örnekte özellikle bitki genetiği araştırmaları) ile üniversitedeki profesyonel okullarda yapılan uygulamalı araştırmalar (örneğin ziraat okulları ve beslenme üzerine programlar) arasındaki entelektüel nitelikli ve program bazlı etkileşimlerde gözlemlenebilen büyüleyici bir vaka çalışmasıdır. Bu aynı zamanda hangi kaynaktan olursa olsun üniversite araştırmaları ile özel endüstrideki araştırma girişimleri, tekil yönetimler ve uluslararası ajanslar arasındaki etkileşimler üzerine öğretici bir çalışmadır.²⁷ Çeşitli yargı alanlarına dahil olan araştırma fonlarının karmaşık biçimleri de ayrıca incelemeyi hak etmektedir ve bir revizyon ile yeniden düzenleme yapmanın acil zamanı gelmiştir. Ancak aynı zamanda araştırmanın sanayi ile ilgili, yönetsel ve uluslararası alanlarındaki kritik unsur, üniversitenin tüm araştırmalar için dayanak noktası olmasıdır. Her ne kadar en belirleyici ve soyut olan temel araştırmalardan bazıları, sanayinin ve devletin laboratuvarlarında yapılan çalışmaların neticeleriyse de bu laboratuvarlar üst düzey yöneticilerine ve nihayetinde hissedarlarına, yasa koyucularına veya vergi mükelleflerine karşı hesap vermeye mükelleftirler. Bu kişilerin de yapılan temel araştırmaların, kurumun birincil görevi ile olan bağına dair gerekçe talep etme hakları vardır. Üniversite fen edebiyat fakültelerinde yapılan temel araştırmanın, kurumun ana görevi olduğunu ifade etmek, durumu basite indirgemek olsa da bir çarpıtma sayılmaz. İlerideki bir tartışmayı haber vererek söylemek gerekirse, bilgi kendi kendisinin amacıdır. Temel araştırma ile uygulamalı araştırmaların ortak incelemeleriyle ve bu alanların birbirleri arasındaki etkileşimleriyle yeşil devrimin gerçekleştiğine bakarak görülebileceği gibi, kapsayıcı ve karmaşık bir olgu olarak üniversite çevresi, bunun gibi ortak araştırmalara doğal fırsat sağlamaya devam edecektir. Çünkü burada temel araştırmalar ile uygulamalı araştırmalar birbirleriyle etkileşime girebilirler. Elbette bütün bunlar, gelecekte *üniversite* hakkında konuşabildiğimizde hâlen biraz şuurun kalacağı varsayımına dayalıdır.

Bu hiçbir şekilde güvenli bir varsayım değildir. Üniversite, kahramanca her masaya ekmek koyma imkânını sunan başarısını yerine getirirken, oluşumuyla kutsal kitap temelli olsa da otoritesiyle evrensel olan temel başlangıç noktasını, yani insanın sadece ekmekle yaşamadığı fikrini yok sayarsa eğer, kendisinin entelektüel ve ahlaki sorumluluğunu gözden çıkarmış sayılır. İnsanlığa ait olan bütün dinler, bu başlangıç noktası-

nın özel biçimlerine sahiptirler, ama modern seküler üniversite hem eğitimde hem de araştırmada kendini tehlikeye atarak sıklıkla bunları göz ardı eder. Newman'ın "sadece Doğal İlahiyat'ta ısrarcı olması" (I.iii.10) ile örtüşen bir fikir olarak, bunun sadece teologların değil, üniversitenin her kesiminden bilim insanlarının, özellikle de beşeri bilimlerdeki akademisyenlerin de ısrarcı olması gereken bir iş olduğunu söylemek gerekir. Biyoloji bilimindeki meslektaşları eliyle gelen yepyeni ve benzersiz imkânların yansıması olan bu yeni meydan okuma karşısında edebiyat, felsefe, tarih ve sanat çalışan ve bu alanları öğretenler, bu endişe döngüsünü ve ahlaki ikiyüzlülüğü aşmanın bir yolunu bulamazlarsa, kendi geleneklerindeki deneyimleri de içerecek biçimde insan tecrübesinin neşesi ve trajedisini kutlayacak yeni bir duyguyu keşfedemezler ise, sorumluluklarını yerine getirmemiş olacaklar. Üniversitenin günümüzdeki bir eleştirmeni olan Parker J. Palmer, bu meseleyi tek taraflı da olsa keskin bir tavırla ortaya koydu: "Bu işe bir çeşit tutkuyla dâhil olan insanlar var. Artık kendilerini akademiye getiren tutkularından, kendi öğrencilerinden, kendi ruhlarından, birbirlerinden kopmuş buluyorlar. Acı seviyesi öylesine yükseldi ki farklı olan bir şeyi dinlemeye artık hazırlar."²⁸ Ama farklı bir şeyi dinleme eylemi, bütün bir bilimsel disiplini feda ederek yapılmamalıdır. Hayal gücüyle aydınlatılan, zahmet ve özenle işlenen disiplinin uygulanması ve disiplin tarafından odağına yöneltilen bir hayal gücü vasıtasıyla hakiki bir hümanizmin yeniden keşfi mümkün olabilir. Nihayet yeterince yiyecek şey buldukları anda, hatta açıklıklarının tam ortasında dahi aslında yaşamlarını ikame ettirme hırsıyla değil, yaşam arzusuyla kıvrıyor olduklarını bir şok ile fark edecek olanlara ancak böyle bir hümanizmin söyleyecek bir şeyi olabilir. Burada yine derin ve karmaşık yollarla, üniversitedeki hümanist eğitimdeki kriz ile genel olarak topluma yansıyan yüzyılın daha büyük çaptaki sorunları bir araya gelir, ancak bu buluşmanın daha derin bir yarar mı, yoksa daha da acı bir hayal kırıklığı mı getireceği belirsizdir.

Yirminci yüzyılda üniversitenin, mahşerin üçüncü atlısı Kıran ve Hastalık'a, diğer üçünün toplamından daha fazla dikkat gösterdiği tahmini yerinde görünüyor. Sadece Amerika Birleşik Devletleri'nde ve Kanada'da değil, aynı zamanda dünyanın birçok ülkesinde tıp eğitiminde yapılan reform, düzgün tıp eğitiminin genellikle sadece tek bir hastaneyle, ya da üniversiteden izole edilmiş bir tıp bölümüyle mümkün olmadığı, bunun ancak bütün bir üniversitenin varlığı ile mümkün olduğu varsayı-

28 Alıntılayan Don Wyclif, *New York Times*, 12 Eylül 1990.

mına dayanıyordu.²⁹ Bu gelişmeler, gelecekteki doktorları yetiştirme görevini üstlenen kurumları, hastalığın altında yatan nedenlere dair daha kapsamlı araştırma yapmayı, sadece hastalık olduğunda onunla mücadele edecek yetenekleri öğretmekten daha önemli gören bir yöne doğru itiyor. Yeni farmakolojik, cerrahi ve –hepsinden öte– önleyici olan tekniklerin icadından yardım alarak baş edilen her bir hastalık ile birlikte, vakalarda ciddi bir düşüş yaşanmıştır.³⁰ Çocukluktaki bulaşıcı hastalıklarından ölenlerin istatistikleri tam olarak neyin gerçekleşmiş olduğunu dramatik bir biçimde gösterirken, aynı zamanda sorunun çarpıcı bir göstergesi de vardır: Tıbbi mucizelere erişim şansı olanlar ile olmayanlar arasındaki daha da genişleyen büyük körfez hattı düzenlenebilmiştir. Bu zıtlaşmanın grafiklerine bakıldığında, dünya üzerinde üniversiteye gitme imkânı bulanlar ile bundan mahrum kalanlar arasındaki farklılık çizelgesi ile medikal grafik arasında bir tesadüf ilişkisi değil, rahatsız edici bir biçimde örtüşme olduğu görülebilir. Üniversite eleştirmenleri, üniversiteyi sadece giriş sınırlamaları ve öğrencilerinin okumaları gereken kitap seçimiyle değil, aynı zamanda bilimselliğini ve eğitimini güdüleyen ahlaki ve entelektüel sebeplerden dolayı da hâkim sınıfın temel kalesi olarak suçlar ve sağlık hizmetleri gibi evrensel bir meselede dahi fikrini değiştirmez. Buna karşın üniversitenin eşitliği başka bir eşitlik uğruna kurban etmesi hâlinde en çok yardım etmeyi taahhüt ettiği kişileri tehlikeye atacağı bir yanıt olarak tartışılabilir.

Mahşer'in yazarı dördüncü atlı olan Ölüm'ü, soluk bir ata binmiş ve "dünyanın yabani hayvanları" ile beraber seyahat eden birisi olarak betimlediğinde aslında geç antik dönemde evrensel olmasa da oldukça yaygın olan bir fikri, yani insanın üstün entelektüel kapasitesi ve teknolojik yeteneği ile doğanın gücüne karşı mücadele etmekte olduğu fikrini yansıtıyordu. Buna benzer bir ayrım aynı zamanda Newman'ın Aristoteles'ten onaylar biçimde yaptığı alıntıda yer alan liberal sanatlar ile faydalı ya da mekanik sanatlar³¹ ayrımı arasında da vardır (I.v.4). Bu ayrım aynı za-

29 Flexner 1910.

30 Ebert ve Ginzberg 1988.

31 'Sanat' sözcüğünün günümüzde Batı dillerindeki estetik sözcüğüyle birlikte anlam kazanması on dokuzuncu yüzyıla ait olan görece yeni bir dönüşümdür. "Artist" (sanatkâr) sözcüğü Ortaçağ dünyasında bilim ile uğraşanlar için kullanılıyordu ki liberal sanatlar ifadesi de düşünce temelli aktiviteler için kullanılmaktadır. "Liberal sanatlar" (*liberal arts*) ve "faydalı sanatlar" (*useful arts*) olarak Ortaçağa ait iki ayrı kullanım olmasının temel sebebi ise kafa emeği ile kol emeğinin birbirinden ayrılmasıdır. Modernlik öncesinde felsefe ile uğraşanlar liberal sanatlarla, teknik konularla uğraşanlar ise faydalı sanatlarla

manda, en azından standart yorumlara göre Yaratılış Kitabı'nda yer alan Âdem ve Havva hikâyesindeki dünyaya "hâkim olma" ve dünyaya "boyun eğdirmeye" emrinde de bulunur.³² Newman, "liberal sanatları", "kullanışlı ya da mekanik sanatlardan" yüksekte tutarak kullanışlı sanatların aleyhine bir tavır almış gibi anlaşılmak istememiştir. Kullanışlı sanatların önemini kabul ederek "yaşam onlar olmadan devam edemezdi" der ve şöyle devam eder: "Günlük refahı kullanışlı sanatlara borçluyuz; bu sanatların icra edilmesi birçok kişinin görevidir ve birçok kişiye bu görevi yerine getirdikleri için şükran borçluyuz" (I.v.6). İçindeki "seçkin" tona rağmen böyle bir açıklamada öngöremediği şey ise, bir buçuk yüzyıl boyunca yaşadığı biçimiyle, özellikle de üniversitede temel ve uygulamalı bilimlerde çoğu "mekanik sanat" dalı için liderlik edenlerin, antik buyruk olan dünyaya boyun eğdirmeye yol açacak teknolojiyi, Yaratılış kitabında, Aristoteles'te veya Mahşer'de olduğundan çok öteye titizlikle taşımış olanların –yani, kendi tanım ve ayrımıyla "liberal sanatlar" sahasındaki– seçkinler olmasıydı. Newman'ın ömrü boyunca ve de hemen sonrasında her yerde çeşitli üniversiteler içerisinde oluşturulmuş ve kendilerini endüstri sahalarıyla ya da devlet kurumlarıyla veya her ikisiyle de müttefik kılmış, temel ve uygulamalı araştırmanın etkileşimini kullanarak "dünyaya boyun eğdirmeyi ve dünya üzerinde hâkimiyet kurmayı" amaçlamış birçok okul bulunuyordu: Almanya'daki "technische Hochschule", Birleşik Devletler'deki teknoloji enstitüleri –1824'te kurulan Rensselaer Politeknik Enstitüsü, 1861'de kurulan Massachusetts Teknoloji Enstitüsü, 1869 yılında kurulan Purdue Üniversitesi, 1885'te kurulan Georgia Teknoloji Enstitüsü, 1891'de kurulan Kaliforniya Teknoloji Enstitüsü ve 1900'de kurulan Carnegie Teknoloji Enstitüsü.³³ Savaş ve ardından barış için nükleer enerjinin kullanılmasına yol açan, İkinci Dünya Savaşı sırasında Chicago Üniversitesi'nde yürütülmüş olan Manhattan Projesi, böyle bir ittifakın başarılarına dair bir anıt niteliği taşımaktadır.³⁴ Bu ittifak, yüksek teknoloji endüstrisinin gelişmesinde hem kurum anlamında

ilişkilendiriliyorlardı. "Faydalı sanat" ifadesinin ondokuzuncu yüzyılda "teknoloji" sözcüğüne dönüşerek kullanımdan kalkması da işbölümü ile beraber sözcüklerde oluşan karmaşıklık izlemeye yardımcı olabilir. Ünlü kültür kuramcısı Raymond Williams'ın ifadesiyle bu işbölümü, "sanat ile endüstri arasındaki, aynı zamanda güzel sanatlar ile faydalı sanatlar arasındaki ayrımın temelidir." (Williams, Raymond, 1983, Keywords, Oxford University Press, New York, s. 42) (çev)

32 İncil, Yaratılış 1:28.

33 Fruton 1990, 158-60.

34 Dokümanlar Stoff 1991'de uygun biçimde bir araya getirildi.

üniversitelerin, hem de bireysel anlamda profesörlerin girişimci olarak hızla artan katılımlarıyla gelecekte daha da önemli olacaktır.³⁵

Mekanik sanatları devam ettirme görevini birçok kişinin üstlenmesi sayesinde az sayıdaki insanın liberal sanatlarla uğraşma şansı edinmesi hakkındaki Newman'ın buz kestiren sözlerinin etkisi her ne olursa olsun, bütün bunlar 20. yüzyılın sonundaki “dünyaya hâkim olma” anlayışının yol açtıkları hakkında sonradan akla gelen kolektif düşüncelerin karşısında hafif kalmaktadır. Çevreye zarar veren yeni bir afetin kamu bilgisine ulaşmadığı neredeyse hiçbir gün geçmiyor. Kapitalist serbest girişimcileri savunanlar, insanın yağmacı açgözlülüğünün ve ileriye görmekten uzak olan sömürme kapasitesinin gezegeni ne denli harap ettiğini itiraf etmekten utanıyorlar. Ancak serbest girişim kapitalizminin sosyalist eleştirmenleri de Marksist rejimlerin planlı ekonomilerinde gerçekleşmiş olan ekolojik zulümleri öğrenmekten hiç de az utanacak hâlde değillerdir. Çevre ve üniversite ile eşzamanlı olarak ilgilenen herkesin, üniversitenin sadece ekolojik ve teknolojik değil, nihayetinde eğitimsel ve ahlaki olan bu krizi karşılama kapasitesine sahip olup olmadığı sorusunu sorması gerekiyor. Birçok üniversitede derslerin, programların, bölümlerin ve hatta başlı başına okul adlarının “çevre çalışmaları” unvanını taşımaya başlaması, sorunun eğitimcilerin ilgisini çekmeye başlamış olduğunun kanıtıdır. Bunun gelecekte ne kadar ayakta kalacak bir dalga olduğu ve ne kadarının aslında sadece üstünkörü bir müdahale anlamına geldiği sorusu, en azından bir ölçüde üniversite topluluğunun yeryüzü adına sorumluluk sahibi olmanın getirdiği entelektüel meselelere ve ahlaki zorunluluklara nasıl cevap vermeye hazır olduğuna bağlı olarak gelişecektir. Dolayısıyla gezegene egemen olma emrine uymada önceki nesillerin gösterdikleri azim ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Bir zamanlar düşman olan, Mahşer'deki “yeryüzünün vahşi hayvanları” kurbanlar olmuşlardır ya da birlikte ortak kurbanlar olmuşuzdur ve Yaratılış Kitabı'nın emriyle “boyun eğdirilmesi” istenenler artık genellikle insan eliyle harekete geçirilen ve bir kısmı da üniversitenin suç ortaklığıyla mümkün olan, dünyanın geleceğini tehdit eden şeylerdir. Bunlar üstüne fuzuli bir söz gibi görünse de, bütün bu meseleler aynı zamanda üniversitenin geleceği ile ilgili meseleyi de kapsamaktadır.

Mahşer'in sadece Dört Atlısı vardır, ancak beşinci bir atlı olsaydı bu muhtemelen cehalet olacaktı. Newman'ın *Bir Üniversite Fikri*'nin daha ilk sayfasında (I.pr) gözlemlediği ve bu kitabın da bir defadan fazla olarak

inceleme fırsatı bulduğu gibi, bilgi ve erdem aynı şeyler değildir ve cehaletin bilgi vasıtasıyla geri çekilmeye zorlanması, geleceğın manevi gerçekleri ve ahlaki zorluklarıyla başa çıkmaya yetmeyecektir. Dört Atlı'dan herhangi birinin ayakları altında ezilmek için okuryazar olmaya gerek yoktur, çünkü Dört Atlı, kurbanlarının eğitim seviyelerine dikkat etmeyecektir. Fakat Dört Atlı'dan her birinin temsil ettiğı zorluklarla başa çıkmanın yolu, bilginin cehalet üzerindeki zaferinden geçer. Üniversitenin de, temel soruları sorması ve bilgi ve fayda arasındaki ilişki, entelektüel erdemler sorunu ve bir topluluk olarak üniversitenin doğası gibi “başlangıç prensiplerini” (I.vii.4) dile getirmesi gerekir. Karşılığında bu başlangıç prensipleri, hem “üniversite işini” (I.vii.1) hem de üniversitenin “topluma karşı görevlerini” (I.vii.10) tanımlamaya devam etmek için merkezî bir öneme sahiptir. Dahası burada ortaya konan güven bunalımı ve güvenilirlik krizinin sonucu olarak, ne kadar ön plana çıkarsa çıksın ister ulusal sınırlarında isterse de ulus ötesinde hiçbir üniversite, üniversite fikri üzerine yeniden değerlendirme yapmak zorunda kalmadan bu fikri kendi çevresine açıklayamaz.

Şeyleri İlk Prensiplerine Geri Döndürmek

Belki en iyi zamanlarındaki futbolu hariç tutarsak, görünüşe bakılırsa modern dünyada üniversite, neredeyse en evrensel insan yapımı kurum hâline gelmiştir. Üstelik gelecekte üniversite fikrinin geçtiğimiz yüzyılda olduğundan daha da evrensel olarak genişlemeye devam edeceğine inanmak için bütün sebepler mevcuttur. Ancak eğer öyleyse, her yerdeki düşünceli üniversite vatandaşlarının, John Henry Newman'ın rakiplerinden onaylayarak alıntılacağı şeye, “*şeyleri ilk prensiplerine geri döndürmeye yönelik* paha biçilmez alışkanlığa” ulaşmaları gerekir (I.vii.4). Günümüzde şüphesiz Avrupa merkezci ve hatta ırkçı olarak kınanacak bir ağızla Newman, 1854'te yazdığı –şimdi artık *Üniversite Fikri* kitabının ikinci bölümünün ilk kısmı olarak basılmış– medeniyet fikrine dair bir incelemesinde, Christendom¹ ve Batı Medeniyeti'nin çok ötesinde bir bakış sergilemiştir. “Tabii ki inkâr etmiyorum,” der, “her ne kadar bizim

1 “Christendom” sözcüğü, “Avrupa” sözcüğünün seküler anlamda yaygın olarak kullanılması öncesinde Hristiyan Batı dünyasının sınırlarını ifade eden bir sözcüktü. Hristiyan Ülkesi olarak tanımlanabilecek bu coğrafi tanım, Avrupa'nın Hristiyan olan bölgelerini kapsamaktadır ve aynı zamanda bir medeniyet tanıımıdır. (çev)

medeniyetimiz olmasa da örneğin Çin Medeniyeti'ni; ancak Çin Medeniyeti devasa, durağan, çekicilikten uzak ve somurtkan bir medeniyettir.” Daha sonra da niyetinin “Hintlilere ya da Meksikalılara, Müslümanlara veya (bir anlamda) Türklere medeniyeti haram etme” anlamına gelmediği konusunda dinleyicilerini teskin eder. Her ne kadar bu “her ırkın kendi medeniyeti vardır” noktasına gelse de, yine de vardığı sonuç bellidir: “Onlar birbirlerinden, bizlerin onlardan uzak olmaları gibi uzaktırlar. Nasıl olur da tek bir fikir altında bir araya gelebilirler mümkün göremiyorum... Hiçbirinin, tek iddia sahibi olarak anlattığım Toplum ve Medeniyet fikri ile kıyası kabul edilebilir değildir” (II.i.2).

Fakat günümüzde bu medeniyetlerden –Çin, Hint, Meksika, Arap ve Türk– her birinin aynı zamanda üniversiteleri bulunmaktadır ve bunlara Newman'ın listelediği aynı sırayla kısaca bir göz atmak, ilk prensiplere geri dönmeye yönelik incelememizde öğretici olacaktır. Çin Halk Cumhuriyeti Devlet Eğitim Komisyonu'nun bir yayını ve 4 Haziran 1989 olaylarının teyit ettiği şekliyle Çin Halk Cumhuriyeti'nin yeni toplumu, üniversite eğitimini gerçekten ciddi biçimde önemsiyor. Yayındaki “akademik derecelerle ilgili düzenlemeler” kısmı, Çin üniversitelerinin amaçları ve niteliklerini anlatarak işe başlamaktadır:

I. Düzenlemeler bilimde özel yetenekleri geliştirmek, eğitimin çeşitli alanlarındaki akademik seviyeyi yükseltmek ve eğitim ile bilimi, sosyalist modernizmin ihtiyaçlarını karşılayacak derecede ilerletmek için koyulmaktadır.

II. Çin Komünist Partisi'ni ve sosyalizmi destekleyen tüm vatandaşlar ve ciddi bir akademik seviyeyi elde etmiş olanlar uygun akademik derecelere, düzenlemeler tarafından şart koşulan gereksinimler doğrultusunda başvurabilirler.²

1986 yılında Hindistan hükümeti tarafından yayımlanan *Eğitim Üzerine Milli Politika* isimli resmi bildiri, “günümüzde Hindistan'da 5.000 yükseköğretim okulu ve 150 kadar üniversite bulunmaktadır” açıklamasını yaptıktan sonra, “örgün eğitim kurumları ile ülkenin zengin ve kapsamlı kültürel gelenekleri arasındaki var olan hizipleşme”den yakını, ama üniversiteler yoluyla “eğitimin, değişim odaklı teknolojiler ile ülkenin kültürel geleneğinin devamını başarılı bir sentezle sağlayabileceğinin ve sağlaması gerektiğinin”³ sözünü verir. Meksika, 1986 Ekim ayındaki

2 Çin [1988], 19.

3 Hindistan 1986, 14, 20-21. <https://rantey.org>

“Yüksek Eğitimin Geliştirilmesine Yönelik Birleştirilmiş Program” yayınında ana planının dördüncü noktası olarak bunu ele almıştır: “Beşeri bilimlerde olduğu gibi doğal ve kesinlik gerektiren bilimlerde, mühendislik ve teknoloji de öğrenci kaydını cesaretlendirmenin önemi.”⁴ Suudi Arabistan’da yeni Kral Faysal Üniversitesi’nin 1401/1982 yılı için katalogu bir olumlama ile açılır: “Eğitim, gelecek nesilleri parlak bir gelecekle buluşturma uğruna gösterdiğimiz çabalarımızın mihenk taşıdır. Özellikle de üniversite eğitiminin, ulusumuzun ekonomik, entelektüel, sosyal ve kültürel refahını yükseltmekte oynayacağı rol büyüktür.”⁵ Türkiye’de ise –ya da Newman’ın hafif küçümseyici ifadesiyle, “bir şekilde Türkler arasında”– Yükseköğretim Kurulu Başkanı tarafından yakın tarihte yapılan bir analizde de görülebileceği gibi: “Araştırma projeleri ve yayınların sayısı bir bütün olarak üniversitelerimizin sahip oldukları potansiyelin altındadır”; bu yüzden de 1981’de bir üniversite eğitim reformu düzenlenir ve amaçlanan ise “yükseköğretim kurumlarının standartlarını çağdaş seviyelere yükseltmek, yükseköğretim fırsatını daha fazla kadın ve erkeğe sunmak, lisansüstü eğitimi sağlamak ve araştırmayı teşvik etmektir.”⁶

Bu üniversiteler, Newman’ın ifadesiyle “bizden uzak oldukları kadar birbirlerinden de uzak” olmanın tamamen aksine, aslında entelektüel ve teknolojik olarak birbirlerine yakın oldukları gibi, aynı zamanda “bize” de geniş ve genelde kusurlu da olsa uluslararası bir iletişim ağıyla bağlıdırlar. Bu yüzden özgür araştırma düşmanlarının defalarca tekrar ederek öğrenmek zorunda kaldıkları şey, dünyanın herhangi bir yerinde akademik özgürlüğü boğmaya çalıştıklarında bütün dünyadan yükselen sesler tarafından kınandıklarıdır. Kiliseye uyarlanan *Katolik* sözcüğünde de ima edildiği anlamıyla, fazlasıyla yerel olmasına rağmen, kapsamlı şekilde evrensel olmanın özel niteliği üniversiteye bilhassa uygun düşer. Katolik ve uluslararası bir kurum olarak üniversite, dünya çapında devam eden bir tartışma ve fikir alışverişi dalgasının nesnesi olmaya devam etmektedir. Birçok ulustaki üniversitenin görevi ve organizasyonuna yönelik çok birimli incelemeler; üniversitenin problem ve beklentilerinin istatistiksel ve demografik analizleri; araştırma katalog ve programları; öne çıkan ya da tartışmalı eğitimcilere yönelik otobiyografik anı eserleri ve biyografik çalışmalar; üniversite rektörleri, başkanları ve dekanlarının “seküler söylev” koleksiyonları; üniversite fakültelerine ve ders

4 Meksika 1987, 47.

5 Suudi Arabistan 1402/1982, 2.

6 Doğramacı 1989, 19-20-24.

programlarına dair polemik içeren söylemler; bu türden çalışmalar kütüphaneleri dolduracak kadar çoktur (ve bu kitabın kaynakçasında da bir örneği görülebilir).

Bir *kurum* olarak üniversiteye yönelik yapılan bu araştırmalarda en sık olarak eksikliği hissedilen şey ise üniversiteyi bir *fikir* olarak değerlendirmenin gözden kaçırılmış olmasıdır. Sir Isaiah Berlin, bu yüzyılda doğa bilimleri ile teknolojinin gelişimini, zamanımızın büyük devrimleriyle beraber yorumlarken bir hatırlatmada bulunur: “Bu büyük hareketler, insanların kafasında bir düşünce olarak başladılar.”⁷ Değerlendirmesini yaptığımız her beş üniversite sisteminde de somut programa dair ve kurumsal önerilerin belirgin üniversite fikirlerine dayalı olması dikkate değerdir. Yine de üniversitenin kurumsal gerçekliğine bakıldığında bu değerlendirmelerin bütünüyle alakasız görüldüğü, üniversite içerisinde de birçok kesim bulunur. Şu an neyin nerede durduğunu anlamak için eğer ki üniversite fikrine dair varsayımlarımızı açık biçimde yirminci yüzyılın sonunda ortaya çıkan şeyler üzerinden dile getirirsek, yeterli görülebilecek seviyede dahi izahlar bulmamız zor olacaktır ve bu yüzden on dokuzuncu yüzyılda yapılmış daha önceki tartışmalara ve özellikle de bizzat bu tartışmaları başlık edinen kitaba, John Henry Newman’ın *Üniversite Fikri*’ne geri dönmek zorunda kalacağız. Amerikan Devrimi’nin bir öğrencisi olarak konuşan David Brion Davis, “Aristoteles’in *Politikası*’nın beşinci kitabı, politik devrimin sebeplerini anlatmak açısından yazılmış en iyi giriş bölümü sayılabilir” diyordu ve bunu geçtiğimiz iki yüzyıl içerisinde yaşanan birçok devrimin –ve devrim üzerine birçok kitabın– sonrasında da söylemeye devam ediyordu.⁸ Üniversite fikri tartışmasında Newman’ın eserinin, Davis’in devrim tartışmasında Aristoteles’in *Politika* eserine atfettiği yere benzer bir konumu işgal ettiğini söylemek haddini bilmeyen bir ifade olmayacaktır. Üniversite fikri dâhil bütün düşüncelerin ciddiyetle ele alındığı yerler olarak Aristoteles’in Yunanistan’ı gibi on dokuzuncu yüzyıl da entelektüel konuşmalarımızda özel bir yere sahip olmaya devam etmektedir. Thomas Mann’ın (1933’te yazdığı ve neticesinde Nazi Almanyası’ndan atılmasını tetikleyecek olan makalesinde) on dokuzuncu yüzyıl hakkındaki gözlemlediği şekliyle, “hem –fikirlere yönelik– bir inanca karşı, hem de melankolik bir görelilikle inanmamaya karşı umursamazlık içerisindeyiz.”⁹ Newman açısından ise açık bir şekilde göreliliğin melankolisi değil, fikirlere yönelik inanç ayaktadır: Bölüm I’de anlattığı şekliyle fikirlerin nasıl geliştiği üzerine yoğun fikirleri ayakta-

7 Berlin 1991, 1.

8 Davis 1990, 90, n. 4.

9 Mann 1933 (1985, 92).

dır ve hepsinin ötesinde, burada konumuz olan üniversite fikri üzerine olan inancı gibi birçok türden fikre inançla bağlanmıştır. Kendi ifadesiyle, “bu söylemler basit bir şekilde eğitimin amaç ve prensiplerinin değerlendirilmesine doğru yöneltilmişlerdir.”

Bütün bunlar pratik gerçekliklerin pahasına kendini soyut fikirlere adanmış anlamına gelmez. “Zorunluluğun bir kanunu yoktur” diye düşünür (ve bir İrlanda Katolik Üniversitesi yaratmaya çalıştığında bundan tekrar edercesine çok şey öğrenir), “tecrübe de genelde zorunluluğun başka bir biçimidir. Soyut olarak en iyi görünen şeyi yapmak, hangi fikirden olursa olsun, mantıklı insanın prensibi değildir. Hiçbir doğrudan vazife olmadığında, ne kadar mırıldansak ve isyan etsek de koşullara göre mümkün olan en iyi şeyi yapmak mecburiyetinde kalabiliriz (I.i.3). Ancak “pratik olmaması haricinde bütün yanlışlarının avukatlığını yapacak olduğum eğitimin prensiplerini gözden çıkarmaya hemen hazır olduğunu söyleyenler” (I.i.4), Newman’ın tahammül edemediği kitledir. Newman, bu prensiplerin esaslı olmalarına karşın uygulanamaz olduklarını öne sürmenin temelinde ahlaksız bir fikir olduğuna inanıyordu; nihayetinde eğer uygulamaya sokulamazlar ise, özü itibarıyla aslında esaslı da olamazlardı. Yanlış varsayımların ve hatalı ilk prensiplerin hem pratik yönü olan, hem de tehlikeli neticeleri olabilir ve bu türden sonuçlar gerçekleşmiştir de. Bu açıdan “prensip” ile “pratiğe uygulanabilir olma” arasındaki çatışma, her ikisine de zarar veren yanlış bir alternatiftir. “Şeyleri ilk prensiplerine geri döndürmeye yönelik paha biçilmez alışkanlık,” (I.vii.4) Newman’ın tüm yaşamı boyunca psikolojik olarak hazırlıklı olduğu bir alışkanlıktır. *Apologia pro Vita Sua*’nın altbaşlığı dahi “dinsel fikirlerinin tarihi” olarak geçer –altbaşlık, birçok olsa da olayların tarihi değildir; (hepsinin ötesinde Oxford Üniversitesi ve Roma Kilisesi örnekleri gibi) her ne kadar çok temel nitelik taşıyıcılar da kişiler ya da kurumlar da değildir; altbaşlık kanaatler, fikirler, inançlar ve ilk prensipler olarak seçilmiştir ve hatta yer yer dogmalar dahi ona göre temel bir niteliğe sahiptir: “birçok açıdan değiştim: dogmaya bakış açısından ise değişmedim. On beş yaşımdan beridir dogmalar dinimin temel bir noktasını teşkil etti: Başka bir din bilmem; başka türden bir din fikri içerisine giremem; sadece bir duyarlılık olarak değerlendirilirse din, benim için ancak bir rüya ya da maskaralıktır. Yine de baba olmadan da bir baba sevgisi olabilir, yüksek bir varlık olmadan da kendini adamak mümkündür.”¹⁰ Newman’ın *Apologia pro Vita Sua*’ya ilaştırdığı teolojik liberalizme karşı on sekiz öneri,

10 Newman 1864, II (Svaglie 1967, 54), ayrıca Svaglie’in notları, 519-20.

onun (çeşitli önerileri arasından terminolojisini alıntılarsak) “öğretiler, doktrinler, kaideler ve hakikat” üzerindeki vurgusunu göstermektedir.¹¹ On dokuzuncu ve yirminci yüzyıllarda yükselişe geçen birçok teolojik akıma aykırı biçimde Newman, bir Anglikan, bir Anglo-Katolik ve bir Roma Katolik olarak Hristiyan inancına, Hristiyan-Katolik ortodoksisinin öğretisel geleneğine, hiçbir koşula bağlı kalmaksızın inanmıştı.

Ama bu adanmışlık aslında genel bir zihin yapısının, ya da kendi deyimiyle (ister dinsel olsun, isterse üniversite fikri gibi farklı bir fikir olsun) “zihnin ilk fikirden... son fikre doğru tırmandığı argümanlar toplamının”¹² birer parçasıydı. Newman’ın Oxford Hareketi içerisinde yer alan meslektaşlarından birine, R. H. Froude’a söyledikleri aynı zamanda Newman’ın kendisi için de önemli ölçüde geçerlidir: Onun “ilk prensiplere karşı yıkılmaz bir bağlılığı vardı ve bu prensiplerin değeri hakkında da keskin bir algıya sahipti. Mukayeseye başvurulduğunda, belirli mevzulardaki uygulanabilirliğe bakan devrimci eyleme karşı ise ilgisizdi.”¹³ Daha sonra özel bir incelemesinde rıza türleri ile inanç türleri arasındaki ilişkiyi ve ilk prensiplerin buradaki yerini irdeleyecektir. Bunu da birçok öğrencisinin en orijinal ve derin eseri olduğunu düşündüğü, hatta bir öğrencisinin, “Newman’ın temel felsefi eseri, tüm yaşamının çalışması olarak kabul ettiklerinin biçim almış hâli”¹⁴ olarak anlattığı kitabında, *Rızanın Grameri Yararına Deneme*’de¹⁵ yansıtır. Bu eseri tam da Vatikan Konseyi’nin yapıldığı 1870’te yayımlanmıştır ki konseyin inanç ve bilgi meselelerine olan yaklaşımı da Newman’ın fikirlerinden oldukça farklıdır. *Rızanın Grameri*’nin sonlarına doğru Newman, ilk prensiplerin ne kadar merkezî olduğundan bahseder: “Bizimkinden farklı herhangi bir prensipten başlayarak hareket eden kişinin ne prensiplerini ne de o prensiplerden çıkardığı sonuçları değiştirmeye muktedir olamam... Mesele

11 Newman 1864, not A (Svaglic 1967, 260-62).

12 Newman 1864, IV (Svaglic 1967, 179).

13 Newman 1864, I (Svaglic 1967, 46).

14 Walgrave 1960, 59-60.

15 Newman’ın daha yaygın olarak *Rıza Grameri* ismiyle anılan bu eseri, bilimsel veri standartlarının, ikna ve delillerin inanca uyarlanamayacağını savunur. Delil sunma, ikna ve bilimsel veri ile hareket etmeye dayalı kavramlar inanca uyarlanamayacağı gibi, somut yaşama da uyarlanması zor olan kavramlardır. Mantıksal önermeler üzerinden insanların karar almadıklarını söyleyen Newman, bu sebeple mantıksal önermelerin kâğıt üzerinde çok değerli olduklarını, gerçek yaşam koşullarında ise önemini yitirdiklerini ifade eder. Bu açıdan rasyonalizmi temel alan birçok Aydınlanmacı Avrupalı düşünürün aksi yönde bir insanı varsayan *İnanan insan* (cev)

aslında hep aynı: Somut şeyler üzerine yapılan bütün soruşturmalarda insanlar birbirlerinden farklı sonuçlara varırlar ve bu fark da akıl yürütme tarzlarının keskinliğinden değil, akıl yürütme eylemlerini yönlendiren prensiplerden kaynaklanır... Zihinleri ölçmeye yarayan ortak bir ölçüm aracının olmadığı yerde, argümanları da hep birlikte tartabilecek bir ölçek yoktur.”¹⁶ Ona göre bunlar doğal dünya ile ilgili ilk prensipler için geçerli olduğu gibi, bahsedilmiş teolojinin ilk prensipleri için de geçerlidir.¹⁷ *Üniversite Fikri* eserinin yeterince açık biçimde ifade ettiği gibi, Newman, bütün bunların öğrenmeye ve fikirlere, dolayısıyla ilk prensiplere adanmış profesyonelliğe dayalı bir kuruma özel bir güç katacağına inanıyordu.

Bütün bunlar, üniversite kampüsünde dahi olsa günümüz dinleyicisine tamamen yabancı ya da en azından antika gelebilir. Robert Maynard Hutchins’in keşfettiği gibi, üniversitenin bazı bölümlerinde, oradan “metafizik tehlikesi” şeklinde görülen bir kuşkuçuluk tarzı bulunur.¹⁸ Yaygın olduğu kadar köklü olan bu metafizik şüpheciligi, ilk prensiplere dayalı bütün konuşmalara negatif bir reaksiyonla tepki verir ve hatta söz konusu olan oldukça saygın bir kişilik dahi olsa durum değişmez. Bu şüpheciligi zor yoldan öğrenen “oldukça saygın kişiliklerden” biri de Walter Lippmann’dır. Lippmann’ın ilk kitabı olan *Politikaya Giriş*, 1913’te yayımlanır. Lippmann’ın biyografi yazarının betimlediği şekliyle “entelektüel bir seçme metindir,” ama aynı zamanda “yoğunlaştırılmış, ferasetli ve put kırıcıdır”; yine de bunlara rağmen “sistematik bir kuram değildir, kendi deyişiyle *Politikaya Giriş*’tir.”¹⁹ Lippmann 1929’da bir devam eseri olan *Ahlaka Giriş*’i yazar ve burada da kendi jenerasyonunun bazı ahlaki ikilemlerinin altında yatan sebepleri tetkik eder. “Günümüzdeki politik düşüncenin hiçbir entelektüel temeli olmadığına” inanan Lippmann, “fel-

16 Newman 1870, X (Ker 1985, 266).

17 Geliştirilen bir argüman, çok farklı ekolden birisi tarafından ortadan kaldırılamaz Newman’a göre, çünkü her argüman, dayandığı ilk prensiplerden çıkmaktadır ve bu açıdan kendisi içinde mantıksız değildir. Birbirlerinden çok farklı ilk prensiplerden yola çıkan fikirler arası tartışmalar bu yüzden sona eremez. Çünkü dayanak noktalarına bağlı olarak argümanları bütünüyle mantıklı olacaktır ve asıl mesele akıl yürütmede değil, ilk prensiplerin ne kadar güçlü olduğuna bağlıdır. Günümüzün militan ateizm -teoloji, sekülerizm-teokrasi vs tartışmaları da aynı aşılamazlık ile lekelidir. Gerçek tartışma alanı ilk prensipler olduğu için, Newman’ın yakın olduğu doğal teoloji ile Calvinist kilisenin başını çektiği bahsedilen teoloji gibi farklı okulların mücadelesinde de bir tarafın mutlak hâkimiyeti bulunmaz. (çev)

18 Hutchins 1963, 22.

19 Steel 1980, 47. Ücretsiz PDF Kitap Arsivi - <https://rantey.org>

sefe olmaktan öte bir davranış biçimi olan bir hümanizm” önerir. Ronald Steel’in ifadesiyle: “Kitabın stoacılığı, sadece doğuştan üstün önsezilerin göz atabileceği kasvetli hümanizmi ve dinsel inancını kaybetmiş birinin kurtuluşunu seküler hümanizmde bulmasıyla onu ödüllendiren sonuç bölümü”, Oliver Wendell Holmes gibi kişilerce takdir edilmişti ki Holmes kitap için “soylu bir performans”²⁰ demiştir. Lippmann’ın makale, konuşma ve köşe yazılarının derlemeleri haricindeki son kitabı ise 1955’te *Kamu Felsefesi Denemeleri* yayımlanır. Lippmann kırk yılı aşkın bir dönem boyunca birçok mesele ve kişilik hakkında tavrı alınıp (Franklin D. Roosevelt’i 1932 gibi erken bir dönemde “yönetim için herhangi bir önemli yeteneği olmadan başkan olmak isteyen latif insan” olarak ciddiye almayı reddetmesi sıklıkla alıntı yapılan sözlerinden biridir). Ancak önceki eserlerinin ve günün meselelerine dair somut duruşunun, kendisini dönüp dolaşıp temel prensip sorununa geri getirdiğini görmüştür ve *Kamu Felsefesi*’nde de bu sorunlardan bazılarını çözmeye mesai harcamıştır. Buna karşın, yine Ronald Steel’dan alıntılırsak, “Lippmann’ın tanımlanmamış bir ‘yüksek kanunu’ yeniden akıllara getirmesi... aktif şekilde birçok kişiyi rahatsız etti” ve nihai prensiplere yönelik arayışı yüzünden karanlık köşelerde “Lippmann’ın argüman sunmada hiçbir mantığının olmadığı” söylenecektir.”²¹ Pragmatizm, görelilik, şüphecilik, agnostisizm ve önceki kitaplarında dile gelen “karamsar hümanizm”, bunların hepsi mat bir şekilde görünmezdir. İlk prensipleri soruşturmaya başladığında ise okuyucu kamuoyu kaygı, rahatsızlık ve hatta panik sinyali verir. Newman’a yapılandan daha bile fazla olarak Lippmann’ın ilk prensipleri incelemesine yönelik gösterilen direniş reaksiyonu, hâlen üniversite içinde ve ötesinde bazen kanun hâlini almış gibi görünen davranışlarla yer bulduğu için, buna yanıt verebilecek potansiyel araçları tespit etmeye başlamadan önce bu direnişin sebeplerinin ne olduğunu söylemek faydalı olabilir.

Temelde yatan pek çok sebep arasından birisi, ilk prensiplerin bulunduğu önermelerden çekinmeyi hepimize öğreten, bakış açısındaki bir değişimdir. Çünkü bu ilk prensipler kabul edilemez uygulamaların ve adil olmayan yapıların tepeden bakan bir gerekçesine kolaylıkla dönüşebilir. Bu türden önermelere karşı genelde kullandığımız kelime dağarcığı da oldukça eğitici. Rasyonelize etmek sözcüğü, “akla yatkın hâle getirmek,”

20 Steel 1980, 262-63.

21 Steel 1980, 491-501’de yer alan kısa ve öz “A Private Philosophy” bölümü, kitabı ve kitaba yönelik tepkileri özetler.
Ücretsiz PDF Kitap Arşivi - <https://rantey.org>

rasyonel bir düzende ya da tarzda düzenlemek şeklindeki olumlu anlamı taşıyordu ve Newman'ın çağdaşı olan Herbert Spencer'in söylediği gibi: "Yaşam layıkıyla bilim tarafından rasyonalize edildiğinde, bedene dikkat zorunlu hâle gelecektir."²² Ancak günümüzde, yakın tarihte yayımlanan bir psikoanalitik sözlüğün açığa kavuşturduğu şekliyle, *rasyonalizasyon* tabiri düzenli şekilde ve neredeyse sadece bir tek anlama gelmektedir, yani "bir bireyin kabul edilemez motivasyonlarını gizlerken, öznel olarak 'makul' bilinçli açıklamaları kullanarak belirli eylemleri ya da davranışları meşrulaştırması." "Rasyonelleştirme her zaman savunmacı görülür,"²³ çünkü herkesin kabul edeceği şekilde, ilk prensiplerin formülasyonunun bizzat kendisi, kelimenin eski anlamıyla başlı başına bir "rasyonelleştirmedir." Tam da kelimenin anlamındaki değişim, kavramın topyekûn hâlde başka tarafa yönlendirildiğini ve yeni psikoanalitik anlamıyla zoraki bir şekilde "rasyonalizasyona" dönüştürüldüğünü göstermektedir. Bu süreci anlamamız kaydıyla aslında ilk prensipler aslında "ilk" ya da "a priori" değil, "ex post facto"dur;²⁴ "a priori" olan şey, aslında, prensip değil mevcut uygulama ve yapıdır. Sadece Sigmund Freud değil Karl Marx gibi düşünürler eliyle de felsefi ve teolojik ilk prensiplerin, iktidarı ve sömürüyü desteklemek için ne kadar kolay ve aldatıcı biçimde işe koşulmuş olduklarını herkes görmüştür. On dokuzuncu yüzyıldaki Batı tarihinin önemli bir bölümünde, misal olarak kölelik, (kelimenin hem eski hem de modern anlamlarıyla) rasyonalize edilmiştir ve bu düşüncenin tedarikçisi de insanlar arasındaki açık eşitsizlik yüzünden köleliğin doğal bir durum olduğunu söyleyen Aristoteles'in öğretisinin, Yaratılış Kitabı'nda yer alan Düşüş doktrini ile Ham'ın laneti hikâyesinin bir birleşimidir. Benzer şekilde, doğa kanununun otoritesi, bir gölgeye saklanarak ortaya çıkar, çünkü tekrarlararcasına bir ilk prensip tarafından başlatılır. Örneğin kraların kutsal hakkını desteklemek ve kolektif şekilde görüşme yaparak işleri yapma kavramını yok etmek için ilk prensipler kullanılır.

Sağduyu, anne bilgeliği, poetik bilgelik, bunların hepsinin keşfettiği şey, insan zihninin aynen Milton'ın Belial'ı gibi, "kötünün, daha akıllıca görünmesini sağlayabilir"²⁵ olduğudur; Ancak neticede ilk prensiplerin,

²² Oxford İngilizce Sözlük; 8-II:170; İtalikler eklendi.

²³ Moore and Fine 1990, 160; *makul* sözcüğünün orijinal metinde tırnak işaretleriyle gösterildiği dikkate alınmalıdır.

²⁴ Bu Latince tabir, olayın vuku bulmasından sonra geçmiş hakkında söylenen -ya da icat edilen- şeyleri içerir. Mevcut duruma bir gerekçe sunmak gerektiğinde argüman olarak geçmişe dönük varsayımlar ifade edilir. (çev)

²⁵ Milton, *Paradise Lost*, Bk 13:114
Seyr-i Edebiyat Kitap Arsivi - <https://rantey.org>

eylemlerin temel aldığı bilinçli ve rasyonel önkoşullar olmaktan çok uzak biçimde aslında sıklıkla olay sonrasında icat edildikleri keşfini, özellikle de üniversitenin çeşitli departmanlarından ve okullarından gelen bilim insanlarına borçluyuz. Böylelikle on dokuzuncu ve yirminci yüzyıllardaki hukuk bilimi, ucu çok açık neticeleri olan kanunların nasıl ortaya çıktıklarını yorumlamak için sosyal tarihyazımı metodolojisini uygulamıştır.²⁶ Charles A. Beard'ın etkili çalışması *Amerika Birleşik Devletleri Anayasasının Ekonomik Bir Yorumu*, 1912'de yayımlanan Yüksek Mahkeme üzerine kitabı ve Jefferson'cu demokrasi üzerine 1915'te yayımlanan eseriyle birlikte, benim jenerasyonumun dâhil olduğu yetişmekte olan tarihçilere sadece politik eylemlerin değil, aynı zamanda politik ve felsefi kuramların da altında yatan çıkar grupları ve bireylerin ekonomik güdülenmelerini anlayacak kadar hafiyelik yapmayı öğretmiştir.²⁷ Beard'ın yorumları aslında William James ve birçok başka düşünür tarafından hazırlanan verimli toprağa düşmüştü. Ama aslında (idealist meslektaşları Josiah Royce tarafından ileri sürüldüğünde James'in keskin bir şekilde eleştirdiği türden) soyut ilk prensiplerin gerçeklikten fazla uzak olarak görüldüğü akademik fikir iklimine büyük bir katkıda bulunmuştur.²⁸

William James, tecrübenin soyutlamaya önceliği, tecrübe ve yorumlamanın şok edici çeşitliliği hakkındaki vurgusunun kendisini hiç de bir göreci, şüpheli ya da agnostik yapmadığı konusunda az ısrarda bulunmamıştır. Ancak kabul edilmelidir ki üniversitelerde James'in otoritesine başvurarak özellikle de ilk prensipler hakkındaki göreliliği göklere çıkararak göreliliği bir ilk prensip hâline getirenler bulunur (ve göreci olmaya iznin olmadığı tek yer de bu görelilik prensibidir). Allan Bloom'un 1987'de yayımlanan ve yaygın şekilde tartışılan (ve ara sıra incelenen) *Amerikan Zihninin Kapanışı: Yükseköğretim Nasıl Demokrasiyi Yüz Üstü Bırakarak Günümüz Öğrencilerinin Ruhlarını Fukaralığa İtti* kitabında "görelilik" konusu önemli bir yer tutar. Ancak buradaki görelilik meselesi, bir parça ilk prensipler fikrine yönelik direniş olgusunu açıklamakta kullanılır. Çünkü göreliliğin kendisi de a priori ya da ex post facto olarak görülebilir. Eğer eldeki ex post facto bir görelilik ise, bu bir izin anlamına gelir: Düşünürler ya da bilim insanları veya hukukçular, dürüst olmak adına en iyisini yapıp, ellerindeki materyale kendilerini ve önyargılarını dâhil etmedikleri zaman bile araştırmalarının ve düşüncelerinin

26 Ellsworth 1977, 92-110.

27 Nore 1983, Beard'ın gelişimini başarılı biçimde ortaya koymuştur.

28 J. E. Smith 1963, 38-79.

sonuçları kusurlu olacaktır ve yine bu sonuçlar, yetiştikleri zamanın, yerin ve kişiliklerinin kalıntısını taşıyacaktı. Bu ise bilim insanlarını dürüst tutan bir izdirdir. Ancak eldeki eğer *ex post facto* değil de, *a priori* bir görelilik ise, beraberinde “analizin felç olmasını” getirebilir ve bütün bir entelektüel girişimi iflasa sürükleyebilir; aslında bu ikinci yaklaşım, yani birinci prensip olarak göreliliği görmek, ilk prensiplere yönelik direnişin ve entelektüel iflasın sorumlusudur. Hannah Arendt’in, Fransız Thomist²⁹ filozof Jacques Maritain hakkında bir zamanlar söylediği gibi, “Maritain’in istediği, dilinde hakikat sözcüğünü barındırdığı zaman insanın ne konuştuğunu bile anlamayan bir dünyanın karmaşıklıklarından ve kafa karışıklığından onu kurtaracak bir kesinliğe ulaşmaktı.”³⁰ Maritain 1943’teki derslerinde daha ilk dersine kendi deyimiyle “ilk yanlış kavrama: Amaçların hiçe sayılması” eleştirisiyle başlamıştı ve ikinci dersini de “temel eğitim normlarını”³¹ formüle ederek devam etmişti. Yüz yüze olduğumuz bu meselelerin üzerine tam da zihnin soylu niteliklerini kullanarak gidiyordu ve aslında Hannah Arendt’in onda takdir ettiği ve diğerlerinin de yadırgadığı şey buydu. Kitabının sonlarına doğru, o hiç beklenmedik sofistike basitliğiyle söylediği gibi, “iyi bir felsefe, gerçek bir felsefe olmalıdır.”³²

Maritain’daki –ve aynı zamanda Newman’daki– ilk prensipler felsefesinin bu kadar yabancı gelmesinin sebeplerinden birisi, bu tür bir felsefe içinde felsefi ve dinsel çoğulculuğun, günümüz toplumlarında yaygın görüldüğü hâliyle kutlanması gereken bir zenginlik olarak değil, en iyi hâliyle katlanması gereken bir sorun gibi görüldüğü hakkında bazı eleştirmenlerdeki geçmek bilmeyen şüphedir. Newman ve Maritain’e göre üniversite eğitiminin temelini teşkil edebilecek ilk prensipler, aynen Walter Lippmann’ın kamu felsefesi gibi, çok fazla tekbiçimci ve otoriter bir yankı bırakmaktadır. En azından 1965’teki İkinci Vatikan Konseyi Dinsel Özgürlük Kararnamesi’nin ilanına kadar, kararnamenin de kabul ettiği şekliyle sadece somut uygulanişında değil, aynı zamanda resmi öğretisiyle de, hem Newman’ın hem de Maritain’in yetişkin mühtediler olarak (Newman 1845’te ve Maritain 1906’da) katıldıkları Roma Katolik Kilisesi’nin, şarh bir düzenleme ile dinsel çoğulculuğu kabul ederek, kit-le çoğunluk hâline gelinceye değin dinsel hoşgörüyeye izin vermeye niyetli olduğuna inandıracak deliller vardır. Çoğunluk hâlini aldığında ise kendi

29 Thomas Aquinas taraftarı. (çev)

30 Alıntı için bkz. Young-Bruehl 1982, 190.

31 Maritain 1960, 2, 39.

32 Maritain 1960, 72.

öğretilerini diğerleri pahasına tercih edilen bir konuma getirir.³³ Üniversitenin araştırma ve eğitime uyarlandığında bu politika, profesörler ve öğrenciler üzerine bir iman testi zorlaması anlamına gelmektedir; Maritain ve Newman'ın bahsettikleri ilk prensipler de, Newman'ın kendi sözleriyle on beş yaşından beridir kendi dini olan dogmaya,³⁴ ya da başka deyişle Maritain'in felsefi hayatını adadığı Aziz Thomas Aquinas'a ait bu dogmaya rahatsız edici biçimde yakındır. Eğer Newman'ın 1855'te fen fakültesi için "Hristiyanlık ve Bilimsel Araştırma Üzerine" dersinde söylediği gibi, üniversite "kilisenin egemenlik otoritesi vardır ve yetkili merci olarak konuştuğunda ona uyulmalıdır" hükmüne uymak durumunda bırakılırsa (II.viii.2), bu yolla üniversitenin kalbi olan özgür araştırmayı tehlikeye atmaktansa ilk prensiplere dair arayışı tümenden terk etmek daha doğru görünmektedir.

Üniversite fikri üzerine yürütülen bu yeniden değerlendirme, bu sorunlara rağmen modern üniversitenin –birçok eleştirmenin düşündüğünün aksine– ilk prensiplere yönelik bir soruşturma bakımından olumlu kaynaklardan mahrum olmadığını varsaymaktadır. Eğer meselemiz buyusa, inanıyorum ki ilk prensipler ve varsayımlar kabul edilseler de, edilmeseler de hep vardılar ve takip edilebilecek metodolojilerden biri de, günümüz dünyasındaki üniversitenin somut hayatından çıkarılan önkoşulları irdelemek ve sonra da bunların savunulabilir olup olmadığı sorusunu yöneltmektir. Çarpıcı bir örnek vermek gerekirse, günümüzdeki pek çok Amerikan üniversitesinin atletizm pratiği, yine de bazen pragmatik ve yer yer alaycı da olsa bazı ilk prensipler üzerine dayandırılmışlardır, ama bu prensipler de düpedüz hatalı ve tehlikelidirler. Bu prensiplerin ne olduğunu kavramak için felsefi kutsallığa ya da eğitimsel hokus pokuslara ihtiyaç yoktur; bu prensipleri açıkça söylemek ve onlara karşı çıkmak için eğitimsel ve ahlaki cesarete gerek vardır. Bu da bazı üniversite atletizm oluşumlarının, bazı müteveli heyetlerinin ve ne yazık ki bazı üniversite profesörlerinin göstermiş oldukları cesarettten daha fazlasını gerektirir. Bu kitapta işleyen başka bir ilk prensip ise, üniversitenin içerisinden çıktığı geleneğin antika bir müze parçası olarak görülmemesi gerektiği inancıdır. Sanki kendi neslimiz, üniversiteyi kendi mirasından bağımsız olarak istenildiği gibi tanımlamakta serbestmiş gibi kolaylıkla ve üstünkörü bir çabayla tanımlama yapıyoruz. Hatta üniversitenin iç yaşamında, birçok kişinin varsaydığının da fazlası olarak “entelektüel er-

33 Mesele üzerine çığır açan çalışma hâlen Murray 1960 olarak durmaktadır.

34 Newman 1864, 11 (Synaghe, 1967, 54).
J. E. S. P. D. K. A. P. Arsivi - <https://rantey.org>

demler” üzerine bir konsensüs bulunur ve bu yüzden söz konusu erdemleri tanımlamaya başlamak mümkündür. Bu tanımların çoğu, Newman’ın kendine has fikirlerinden ve önerilerinden bütünüyle farklı olabilir. Ancak Newman’ın kendisinin dile getirdiği şekliyle, “üniversitenin ve entelektüel eğitimin hakiki ve elverişli olan amacı... genelleme yapmamız, metoda indirgememiz, prensipleri anlamamız, kazanımlarımızı bu sonuçlarla bir araya getirerek şekillendirmemizdir.” Bu yüzden Newman’ın kendi fikirlerinden bir kopuş aslında kendisinin en derin içgüdüleri ve niyetlerine, şeyleri ilk prensiplerine geri taşımaya dair kıymetli düşüncesine bağlı kalmış olacaktır.

Bilginin Amacı Yine Kendisi midir?

Üniversite fikrinin incelenmesindeki bütün diğer ilk prensiplerin temelinde yatan ilk prensibin formülü, Newman tarafından “*hedefi yine kendisi olan bilgi*” adındaki beşinci söylevde açıklanır. Bu prensibi desteklemek için Newman, Cicero’nun otoritesine başvurur: “Zihinsel fevkaladeliliğin aşamalarını birer birer sıralarken, sırf bilgi için bilginin peşinden koşmayı ilk sıraya koymuştur” (I.v.3). Cicero bu açıklamalarına birkaç ayrı yerde değinirse de en hatırlanır şekilde zikrettiği eseri olan *Ödevler Üzerine İnceleme*’nin, yani *De Officiis*’in ilk kitabında şöyle söyler: “Sadece insan, hakikati arama ve hakikatin peşinden gitme kapasitesine sahiptir.”¹ Cicero daha sonra bu kapasite üzerine değerlendirmelerde bulunur. Newman da *De Officiis*’te bu bölümden alıntı yapar ve “bunun gibi bölümler pek çok yazarda bulunabilecek ifadelerden sadece biridir” eklemesinde bulunur. Dwight Culler’ın gözlemlediği gibi, “en doğrudan bağlantı kurulabilecek pasaj... [Aristoteles’e ait] *Metafizik*’in ilk kitabındandır” ki birçok kaynak arasından Cicero da buradan almıştır.² “Doğaları gereği tüm insanlar bilme arzusu içerisindeyler.” Aristoteles’in

1 Cicero, *On Duties* I.4.

2 Culler 1955, 213.

Metafizik eserinden alınan (ki yüzyıllar boyunca gençlere eğitim veren kişiler, eseri sorgulamak için pek çok sebep de bulmuşlardır) bu ifadeler, üniversiteye dair düşünme biçiminin temellerini ifade etmeyi sürdürmektedirler.³ Helenistik Yahudilik ve daha sonra da Patristik Hıristiyanlık, İncil doktrinine ait Tanrı'nın görünümü fikri ile bir araya geldiklerinde bilmeye yönelik bu arzu, kendini aşmaya yönelik kapasiteyle harmanlanarak insan türünü belirgin kılan nitelik hâlini almıştır. Kuşlar bizlerden daha güzel şarkı söyleyebilseler de, bu nitelik sayesinde, en azından bildiğimiz kadarıyla sadece biz, müziğin tarihini –veya kuşların tarihini– yazabiliriz. Bu genel teze karşı çıkılmasa da, Newman'ın verdiği anlam ile tez çok daha problemli bir yük kazanmaktadır: “Bilgi, sadece kendisinin ötesindeki bir şeyin aracı, ya da belli başlı bazı sanatların doğal olarak evrildikleri şeye bir ön hazırlık değildir. Bilgi, kendisinde barınmaya ve bizzat kendisinin peşinden koşulmaya değer bir amaçtır”(I.v.2).

Sadece Newman'ın zamanıyla kısıtlı olmamakla birlikte onun döneminde faydacılığa karşı kampanyanın başka bir üstünlüğü vardı, çünkü geleneksel araştırma alanlarını müfredattan veya üniversiteden kovma girişimi, kendini faydacılık fikrini kullanarak haklı gösteremiyordu. 1808 ve 1811 yılları arasında *Edinburgh Review* dergisi, gerçeklikle bağlarını kaybettikleri ve böylece genç insanları gerçek dünyaya hazırlayamadıkları gerekçesiyle Britanya üniversitelerindeki lisans müfredatını korkusuzca hicvetti. Ortaçağ Paris'inden günümüz Amerika'sına varıncaya dek her üniversitede olduğu gibi mezunlar, akademisyenler ve üniversite öğrencileri hep beraber bu karmaşaya katıldılar. Oxford eğitiminin başta gelen savunucusu ise Oriel'de akademisyen olan Edward Copleston'dı; 1822'de Oriel'a seçilen Newman, Copleston'ı “ona bahşedilen yetenekleriyle elde ettiği tanınmışlığıyla, yükselttiği akademik önemiyle, cömert ruhuyla, özgür bir duyarlılığa sahip olmasıyla, süslediği yüreğinin zarafetiyle” takdir ediyordu (I.vii.3.). Cömert ruhuyla, özgür bir duyarlılığa sahip olmasıyla, süslediği yüreğinin zarafetiyle mi bilmiyoruz ama Copleston, çetin bir tartışmacı olduğunu 1810'da yayımladığı *Edinburgh Review*'ın *Karalamalarına Yanıt* metninde kanıtladı. Metin Oxford öğrencilerinin komik şiirinde göklere çıkarılıyordu:

Northern Review'in buz gibi kesen alayları,

Amca Toby'ye ve sana sataştı, size ızdırap verdi,

Fazlasıyla mutluyum sizlere yolladığım için

Bir savunma ki tüm kasaba bununla çalkalanıyor,
Çünkü var içinde bizim eski eğitimimiz ve kadim namımız
Deniyor ki Ori'el'deki bir akademisyen karalayıp yollamış.⁴

Neredeyse yarım yüzyıl sonra Newman hâlâ bu tartışmayı, “bütün bir kadim eğitimin” savunmasında kalıp olarak kullanacak kadar keskin biçimde hatırlıyordu ve savunması da liberal eğitim tanımlamasına dayanıyordu: “İşte elimizdeki herhangi bir şeyin devamı [ya da sonucu] olmaktan bağımsız hâlde kendi iddiası ile tek başına duran, eklere ihtiyaç duymayan, (tabire uygun şekilde) herhangi bir amaca dayanarak bilgilendirilmeyi reddeden ya da bizlerin kafa yormasına dâhil olmak adına herhangi bir sanat tarafından yutularak tüketilmesine gerek olmayan liberal bilgidir.” (I.v.4.) Alman bilim insanı Rudolf Fittig’in bir zamanlar ortaya koyduğu prensibe göre, “kurumlarımız, eğitim ve araştırma için olan kurumlardır ve bütün bunlar, elde edilen bulguların uygulanması girişiminden bağımsızdır.”⁵

Bu tanımlama pek çok eleştirmenin ve hatta savunucusunun sıklıkla varsaydığının aksine, liberal eğitimin, üniversitede asla faydalı herhangi bir şeyi, herhangi bir şeyin “devamını” ya da sonucunu üretmesi gerektiği anlamını taşımaz; yapılan tanımlamadan sadece liberal eğitimin bu temelleri kullanarak kendini meşru kılmak zorunda olmadığı anlarız. Yine de günümüzde, Newman’ın dile getirdiğinden daha keskin biçimde faydacılığın, faydaya yönelik en büyük tehlike olduğunu ve faydacılık kriterinin şiddetli biçimde uygulanması hâlinde gelecekteki neslin, ileride yüz yüze kalacağı sorunları çözmek için gereken araçlardan mahrum kalacağını söylemeliyiz. Gelecekteki neslin üzerine binecek yükler, günümüzdeki insanların yüzleşmek zorunda kalmadığı sorumluluklar olacaktır ve işte bu yüzden bütün bunların günümüz insanlarının “faydalı” olarak tanımlandığı araçlarla çözülmesi mümkün olamayacaktır. Ben aynen kendi neslimden olan diğer insanlar gibi *Britannica Ansiklopedisi*’nin on birinci baskısı ile yetiştim. On dördüncü baskının editörleri arasında hizmet verdiğim için söyleyebilirim ki babamın elindeki (benim de hâlen elimde kullandığım) eli yüzü düzgün, muteber biçimde yazılmış çifter ciltli metin, (Grote’nin *Yunanistan Tarihi* eserinin editörlerinden John Malcolm Mitchell’in elinden çıkan) “Delian Ligi” başlığına dokuz yapraklık bir bölüm ayırırken, “uranyum” başlığına iki sü-

4 Alıntılaman Ward 1948, 69-70.

5 Alıntı için bkz. Fruton 1990, 159.

tun dâhi ayırmıyor.⁶ Yazarının adı dahi bulunmadığı “Uranyum” madde-sine bakıldığında, bu “metalik kimyasal elementin” hiçbir ciddi kullanı-mının görülmediği açıktır. Yine de temel bilimsel araştırma için yeterince merak uyandırıcı nitelikler de taşıdığı düşünülmüş olmalı ki, uranyum kendi başına bir madde olarak incelenmeyi hak etmiş. Bu kıymet gören nitelikleri hatırlatır şekilde, genişletilmiş on birinci baskıda da “İzafiyet” başlığı altında kütle ile enerji arasındaki ilişkiye dair yakın tarihteki bi-limsel araştırmalarla ortaya çıkarılan devrimsel bulgulardan söz edilir ve en başta Albert Einstein’dan bahis açılarak bu incelemelerin ilerleme-si için uzun zaman gerektiği söylenir.⁷ Günümüzde uranyum ve izafiyet araştırmalarının pratik sonuçlarının dünyayı yeniden yarattığını söyle-mek hiç de abartı olmayacaktır. Eğer eski *Britannica*’nın editörleri ya da onların üniversitedeki muadilleri, “uranyum” maddesini ansiklopediden ya da laboratuvarından çıkarmakta başarılı olsalardı veya bu bakımdan günümüzdeki benzerlerinin “Delian Ligi”ni kütüphaneden ve sınıftan at-maları mümkün olsa, hem “kendi kendisinin amacı olarak bilgi için,” hem de bilginin yararlı olması gerektiği anlayışı için bunun ne kadar zararlı olacağı düşünmeye değerdir. Formüle edilmiş tarzıyla faydacı görülebile-cek bu gözlemde temel teşkil eden ve faydacı olmayan, çeşitli ayrımlar vasıtasıyla bir bilgi tanımına yaslanarak tezahür eden bir perspektif bu-lunmaktadır. Bu ayrımlar ise bilgi ile enformasyon, bilgi ile bilgelik, bilgi ile sezgi, son olarak da bilgi ile inanç ayrımlarıdır. Bu ayrım grupları doğ-rudan Newman’dan alınmamış olsalar da Newman’ın düşünme tarzına uyumludurlar.

Konu ister kendi kendisinin amacı olarak bilgi olsun, isterse de bil-giyi, başka bir amaç için kullanılabilir bir araç olarak görmek olsun, bilgi ve enformasyon arasındaki ayrıma değinmeden herhangi bir bilgi tartış-masında bir yere varmak oldukça zordur. Bu yüzden eşanlamlı kelimeler sözlüğüne göre –acaba sözlük enformasyon mu yoksa bilgi mi içerir?–*en-formasyon* [information] sıklıkla “ister ayrı ister bir bilgi bütününe enteg-re edilmiş hâldeki veri ya da olgu koleksiyonundan başka bir şey sunmaz” olarak tanımlanırken; *bilgi* [knowledge] tabiri, “sadece çalışma, araştır-ma, gözlem ve tecrübe vasıtasıyla elde edilen bir olgular bütününe değil, bu olgulardan anlamlar çıkarma yoluyla elde edilen ya da hakikat olarak uygun temellerde kabul edilen fikirler bütününe de karşılık gelir.”⁸ İkisi

6 *Britannica Ansiklopedisi*, 11./12. edisyon, 7:958-62, 27:788

7 *Britannica Ansiklopedisi*, 11./12. edisyon, 32:261-67.

8 *Webster’s New Dictionary of Synonyms* 1968, 481.

arasındaki ayrımı açıklamaları istendiğinde İngiliz dilinde ehil olan kişiler, telefon rehberinin enformasyon, ansiklopedinin ise bilgi içerdiğini söylerler –buna karşın, en azından iş sayfaların sınıflandırmasına geldiğinde telefon rehberlerinin enformasyonu organize etme yükümlülükleri, oluşturulacak kategoriler hakkında enformasyon ve bilgi arasındaki basit ayrımın oldukça ötesine geçen düşünce ve karmaşıklık seviyesine götürür. Üniversitenin hem araştırmalarında hem de eğitiminde kendine yer bulduğu hâliyle bilgi ve enformasyon arasındaki ayrım, öğretim ile beraber araştırmayla ve enformasyonun iletimiyle enformasyon birikimi yapmanın, üniversitenin görevini tanımlamaya yetmediğini göstermektedir. Çünkü üniversite, hem eğitimiyle hem de araştırmasıyla bilgi ve enformasyonun ötesine geçmek zorundadır. Yardımcı olabildiği gibi yanıltıcı da olabilecek başka bir şekilde anlatmak gerekirse, enformasyon bize neyi, bilgi ise nasılı anlatır.

Bütün bunlar elbette bir tek şeyi arkada bırakır: “Neden?” sorusunu. Bu soru Eski Ahit’ten ve Yunan düşünürlerinden beridir bilgeliliğin alanını oluşturmuştur. Newman bunu genellikle “felsefe” olarak adlandırır ve bu ifadeyle sadece profesyonel filozoflarca ya da akademik felsefe departmanlarındaki profesörlerce yapılanı değil, aynı zamanda “bilimlerin bilimi” ile uğraşanları da kasteder. Bu “bilimlerin bilimi” ise, “her bilimin diğeriyle olan mesafesi üzerine, her birinin birbirleriyle kullanılması, hepsinin bulundukları konum ve sınırlamalar, düzenlemeler ve birbirlerine yönelik idrakleri üzerine düşünmekle” mükelleftir (I.iii.4.). Newman, bir bütün olarak üniversitenin ve bilgi disiplinlerinin (veya Newman’ın tabiriyle sadece doğa bilimlerinden daha fazlasını ifade eden “bilimlerin”) her biri için ilahiyat alanının terk edilemeyecek denli önemli olduğuna inanmasına rağmen, kayda değer bir şekilde kendi uğraşını “ilahiyat” olarak adlandırmaz. Hatta bu icraata olumlu anlamda kullandığı “doğal teoloji” tabiriyle de yaklaşmaz (I.iii.10). Üniversite eğitimiyle bağlantılı olarak bilgelik ile bilgi arasındaki ayrım, eleştirel ve derin düşünen zihinleri –en çok da Newman’ın on dokuzuncu yüzyılı olmak üzere– tüm zamanlarda kendine çekmiştir. Çağının en evrensel zihni, yine çağının en evrensel yapıtının açılışını bu meselenin eleştirel bir yorumlamasına ayırmıştır; yaşı başını almış filozof Faust, üniversitenin bütün o dört geleneksel fakültesinin yolunu kat ettikten sonra hiçbirinde bilgelik arayışının yanıtlarını bulamadığını hatırlar:

İşte, ah! felsefe,

Hem hukuk, hem hekimlik,

Hem de ilâhiyat hatta, ne yazık
Okudum hepsini, hummalı bir hevesle!
Okudum da ne oldum, zavallı ahmak!
Hâlâ önceki çaylak;
Sanım da master, hatta doktor,
Neredeyse on yıl oluyor,
Aşağı yukarı eğip büküp,
Öğrencileri avutup eğitmek ve
Görüyorum ki, bilemeyiz hiçbir şey!
Bunun acısı işler kemiklerime kadar⁹

Doktor Faust'un bilgiyi üniversite bilginliği üzerinden tanımlayarak keşfetmesi, bir hazine olarak bilgelik kavramından köken olarak farklıdır, çünkü hiçbir öğrenme tarzı kendisi için olan bir "bilgi" tarzını garanti etmez. Bu yüzden bu amaçla kat edilen yol, ancak kemiklerine kadar acı verebilir.

Unutulmamalıdır ki bu girişim aynı zamanda üniversitenin bilgiye kendini adanışlığına karşı da derinde kemiklerine varıncaya kadar zarar verir. Çünkü üniversitenin araştırma ve eğitim vasıtasıyla bilginin peşinden koşmasını bilgeliğe giden soylu yol olarak görmek veya tam aksi istikamette, bilgeliğe ulaştırdığında kendine aykırı davranarak bunu yaptığını iddia etmek, aşırıya kaçacak kadar yanıltıcı bir yoldur. Üniversite fakülte toplantılarında oturarak ya da toplantılara başkanlık ederek oluşan kümülatif tecrübeden ayrı olarak dahi bilgi ile bilgelik arasında keskin bir ayrım olduğuna dair kanaat oluşturacak bol miktarda anekdotal kanıt bulunmaktadır. Üniversite bütünlüğünü sağlamak için sadece öğrencileri değil, aynı zamanda profesörleri de içeren çeşitli testlere ihtiyaç duyar. Test edilebilenler –veya test edilmesi zorunlu olanlar– enformasyondan bilgiye, çeşitli boyutların ötesine geçebilir; bunlar içerisinde anlam örüntülerinin en azından başlangıç boyutlarına hitap edebilecek düzeyde enformasyonun sınıflandırılması ve korelasyonu, etki ve gelişim çizgileri, analogi ve zıtlasma biçimleri yer alabilir. Bütün bunlar yine de bilgi başlığı altında, enformasyondan daha yukarıda ama bilgelikten daha aşağıda, kendine yer bulmaktadır. Bu türden bir bilgi, üniversitenin kendi öğrencilerinden –ve öğrencilerin de üniversite ve fakülteden– mutlak bir hak ile talep edebileceklerinin sınırını belirler. Bu bakımdan bilgi-

9 Goethe, *Faust*, I, 354-65.

nin kendi kendisinin amacı olduğuna dair Newman'ın (ve aynı zamanda Aristoteles ile Cicero'nun) prensibi, üniversitenin karakterini tanımladığı gibi ona sınırlar da çizmektedir. Bütün bunlar ister daha ileri, isterse de daha aşağı kademedeki bir bilim insanının, enformasyonun da ötesine geçen seciyesi yüksek mertebede bilgiye sahip olabileceğini gösterdiği gibi, aynı zamanda bilgiyi de aşan bilgelığe ulaşmamış olduğu –veya bilgelğin kendisinde tezahür etmediği– anlamına da gelebilir.

Yine de biraz anımsamayla, *bilgelik* tabirinin en uygun biçimde ya- kıştırıldığı bazı kişilerin aynı zamanda büyük eğitimden geçmiş bilgin- ler olduklarını ve bu bilgeliklerinin de bilgi alanlarına vukufiyetlerinden kaynaklandığını herkes onaylamak zorunda kalacaktır. Tarihten çık- arılacak sözümona dersler ne çok aşikâr, ne de çok basittir ve değerleri- ni yitirecek veya değer kazandıracak kadar doğrudan bir tasdik imkânı bulunmaz; yine de Lord Acton ya da Sir Isaiah Berlin gibi tarihçilerin, geçmişe dair biriktirdikleri tecrübeleri fikir dünyasına aktararak derin düşüncelerle dolu metinler ortaya koymaları, birer bilgelik abidesi olarak durmaktadır. Aynı bahis, fizikçiler arasında Alfred North Whitehead, ya da ekonomistler arasında Joseph Schumpeter için veya duada da dile gel- diği gibi kalbimizle isim verebileceğimiz akıl hocaları ve meslektaşları- mız için de geçerlidir. Böyle bir bilgelik tezahür ettiğinde bağra basılmalı ve takdir görmelidir. Ancak bilgelğin varlığı ya da yokluğu temelinde bir yüksek bir makam tayini, aşağıda ya da yukarıda olmasına yönelik bir değerlendirme yapılmamalıdır: makam tayininine karar vermek için bilgiye bakarız; fayda sağlamanın bir aracı olan bilgiye değil, hatta bil- gelik vasıtası görülen bilgi kavrayışına da değil, sadece kendi kendisinin amacı olan bilgiye bakarız. Bu aynı zamanda üniversitenin, bilgelğin do- ğal habitatı olmadığı anlamına da gelmektedir; Newman'ın sözcükleriyle ifade edersek, “dâhilerin ortaya koydukları eserler, hiçbir sanat biçiminin altında sınırlandırılmaz; destansı zihinlere kural koyulamaz; üniversite adını verdiğimiz yer, şairlerin veya ölümsüz yazarların, ekol kurucuları- nın, koloni önderlerinin, ya da ulus fatihlerinin doğdukları yer değildir. Tabiatın mucizeleri olan kişiler, şimdinin öncesinde üniversite sınırları içerisinde değerlendiriliyor olsalar da üniversite, insanlığa bir Aristote- lesler ya da Newtonlar, Napolyonlar veya Washingtonlar, Rafaeller ya da Shakespeareler nesli bahşedeceği sözünü vermez” (I.vii.10). Günümüzde hâlen bu kişiler üniversitenin sınırlarında değerlendirilebilmektedirler.

Bilginin kendi kendisinin amacı olduğuna yönelik kriterin geçerlik ve yeterliği ise, özellikle de yakın zamanda, bütünüyle başka bir köşeden saldırıya uğramaktadır. Günümüzde pek çok kişinin ithamına uygun ola-

rak üniversite, entelektüel bilgiye aşırı vurgusuyla kısır ve iki boyutlu hâle gelmiştir. Özellikle de içgüdüsel, sezgisel ya da şiirsel denebilecek farklı bilme tarzları vasıtasıyla bize ulaşan derinlik boyutundan kendini mahrum bıraktığı gibi, insanlığı da kendisiyle beraber mahrum bırakmıştır. Newman'ın da bir zamanlar biraz da efkârlı bir şekilde gözlemlediği sekliyle: "Yazık! Hem zorunluluk hem de görev uğruna tüm yaşamımız boyunca yaptığımız şey, bütün bir dünyanın şiirini unutmak, ama düz yazısına erişmek! Hem çocuklara hem de yetişkinlere, yaşamın eylemleri içinde ister küçük bir odada, isterse de kütüphanede tatbik edilen eğitimimiz işte budur; düşkünlüklerimizde, emellerimizde, umutlarımızda, hafızalarımızda ve bunun gibi alışkanlıklarımızda idrakimizin eğitimi işte budur" (I.iv.1). Bu zıt pozisyonun en dokunaklı açıklamasından alıntı yapmak gerekirse, "kalbin kendine göre gerekçeleri vardır, aklın hakkında hiçbir şey bilemediği."¹⁰ Üniversiteye uyarlanmış hâliyle bu eleştiri, şimdilerde üniversite müfredatı içinde birkaç düzenlemeye tabi tutulmuştur. Bazen insan yaşamı ve kültürü içerisinde, akademik bilginin geleneksel araçlarının yetersiz olduğu, sanat alanında kendini konumlandırır. Adolf Hitler, basiretsizliğiyle Amerikan bilim dünyasına Erwin Panofsky gibi bilim insanlarını hediye olarak gönderinceye değin¹¹ sanat tarihi alanı, bir disiplin olarak Amerikan üniversitesinde dünyaya gözlerini açmak için çabalıyordu. Çok sayıdaki önde gelen çalışma, antenlerini birçok yöne çevirmiş bir rasyonalist ve Thomist olan Jacques Maritain'in başlattığı National Gallery of Art'taki Andrew W. Mellon Güzel Sanatlar Seminerleri tarafından hazırlanmıştı. Geçen yarım yüzyılda yaşanan değişimler sebebiyle hiçbir kültür tarihçisi ya da toplumsal tarihçi veya entelektüel tarihçi artık sanatlara ve dolayısıyla da sanat tarihçilerinin metodolojisine yer vermeden edemez. Maritain'in Mellon Dersleri'nde, yani 1952'de basılan *Sanatta ve Şiirde Yaratıcı Sezgi*'de açıkça ifade ettiği üzere bu metodoloji, üzerinde rasyonaliteyi öylesine taşır ki, nihayetinde rasyonelliğin de ötesine geçerek yerine başkasının koyulmasının imkânsız olduğu sezgi ve hayal gücüne söz hakkı tanır.

Doğrudanlık, derinlik ve kendiliğindenlik ile kendi bilme biçimlerini bularak Batılı Helenik-Germen entelektüel kültür anlayışıyla sınırlı kalmayan farklı kültürleri inceleyenler tarafından da bu eleştiri yapılabilir.¹² Bu gelenek, 1863 gibi geç bir tarihte keşfedilmiş olan farklı işle-

10 Pascal, *Pensées*, IV, 277.

11 Fleming and Bailyn 1969.

12 Wilson 1978, 28-49.

yen iki ayrı yarım küreye sahip beyin fizyolojisinin, yine en az iki farklı türden “bilgi” tarzına sahip olması gerektiğinden hareket ederek bilimsel onay arayışı içerisinde. Her iki taraf da bilgi olarak isimlendirilmede eşit hak sahibi olmalıdır.¹³ Bu eleştiri, tahmin edilebileceği üzere en başta (kendi hakkındaki ifadesi olan) “conquistador” [fatih, *çev*] sanıyla aklın ancak mutabık kalabildiği bilinçaltı ve altbilinçteki saklı işleyişleri keşfetmiş olan Freud’un uzmanlık alanına bir davetiyedir. Sanat ve müzik tarihi, antropoloji, nöroloji bilimi, psikiyatri ve psikanaliz olarak bu dört perspektifin hepsi de günümüzde departman ve okullarda üniversite araştırması ve eğitimiyle seçkin yerlere sahiptirler ve hepsinin de üniversite müfredatının soyut bilgi, analiz ve nihayet akıl yürütme ile olan yakışksız meşgalesi ve bunları kendi kendisinin amacı görmesiyle ilgili bir şekilde tereddütleri vardır. Yine de bütün bu alanlar, üniversite içerisinde dile getirmek istediklerini analiz, akıl yürütme ve soyut bilgi vasıtasıyla ortaya koymuşlardır. Bu “aşıkâr paradoks”, Freud’un biyografi yazarı tarafından yakın tarihte başarılı bir biçimde gözlemlenmiştir: “Bütün diğer psikologlardan daha fazla olarak irrasyonelliğin işleyişleri üzerine yoğunlaşan, kibar davranış ve kaygısız sevgi maskeleri arkasında saklanan cinsel dürtüleri ve ölüm arzularını tespit eden Freud, modern çağın en büyük rasyonalistlerinden biriydi. Freud, irrasyonellik lağını içine orada yuvarlanmak için değil, içerisinde temizlemek için girmiştir.”¹⁴ Benzer paradokslar tabii ki sanat tarihçisi, antropolog ve nöroloji bilimiyle uğraşanlar arasında da görülebilir. Analizi, idraki ve akıllı hiçe sayarak değil, bütün bunları hem tümevarım, hem de tümdengelimle yeni ve keşfedilmemiş alanlara uygulayarak yaptıkları keşiflerle bilgi kavramının bizzat tanımını derinlemesine değiştirmişlerdir. Bu da tam anlamıyla üniversitenin yapması gereken görevdir.

Üniversiteyi ilgilendirdiği biçimiyle, bilgi ile inanç arasında bir şekilde mukayese edilebilir bir paradoks bulunur. Newman’a göre bu, sadece üniversite ve zihnin hayatı için değil, aynı zamanda ruhun ve insanlığın yaşamı için de bütün diğer ayrımlar arasındaki en önemli olanıydı. Daha öncesi ve sonrasındaki birçok inanan bilim insanının yaptığı gibi, durmadan dengede tutmaya çalıştığı görünürde çelişkili olan iki ödevi vardı: seküler düşünenlere karşı “ilahiyatın olmadığı bir üniversite eğitiminin basitçe felsefi olmaktan uzak olduğu ve ilahiyatın en azından astronomi kadar üniversitede bulunma hakkı olduğu” (I.ii.9) ısrarında

13 Shepherd 1983, 580-83.

14 Gay 1989, xx, not 6.

bulunmak ve üniversitenin özünde “bir manastır, papaz okulu” değil, “dünya insanlarını dünyaya lâıyk kılan yer” (I.ix.8) olduğunu temelde anlayamayan din adamlarının tecavüzlerine karşı üniversitenin bütünlüğünü korumak. Bu iki cepheli muharebede, bilgi ile inanç arasındaki ayrım, temel teşkil ediyordu. Bu bir kimlik değil, bir ayrımdı; ancak birbirinden koparılması anlamında bir ayrım değil, ayırt ediciliğin korunması anlamında bir ayrım. Yine de bu meseleyi, Newman’ın tartıştığı yerden daha başka bir mecraya taşımak gereklidir; o zamanlar Katolik ve İrlandalı olan üniversite rasyonalitesini temsil etmek (ve böylece onu tanımlamak) Newman’ın ödevi idiyse, günümüzde de burada ve şimdi üniversite fikrini yeniden değerlendirme ödevi, bir üniversitenin ne olduğunu tanımlamaktan geçiyor. Yine bu ödev için de bilgi ile inanç arasındaki ayrıma dair birkaç etki alanı geniş sonuç bulunmaktadır.

Bilgi ile inanç arasındaki ayrım, hatta bu açıdan kilise ile devlet arasındaki ayrım, insan yaşamı, toplum, insanlık tarihi ve kültürü gibi konularda açıkça ifade edilen ‘bilgi’nin meşrulaştırılması adına günümüzde Sovyetler Birliği, Batı Avrupa ya da Birleşik Devletler’deki birçok üniversitede yer alan hümanistlerin ve sosyal bilimcilerin yaptığı gibi inanç boyutuna duyarsız kalmaya yol açıyorsa eğer, bu bilgi özünde yetersizdir. İnancın varlığı açısından herhangi bir anlamı olması ya da olmamasından da bağımsız olarak, hem bilgi açısından hem de bilimsellik bakımından yetersizdir. Hikâyenin nasıl ilerleyeceğini bilmeyen öğrencilerine Milton’ın *Kayıp Cennet*’ini öğretecek İngilizce profesörleri, pedagojik anlamda kıskanılacak bir konuma gelebilirler, çünkü öğrenciler artık Âdem ile Havva’nın elmayı yiyip yemeyeceğini merakla bekleyeceklerdir. Ancak böylesi bir indirgemecilik, kolaylıkla kişiler, toplumlar ve metinleri yozlaştırabilir, çünkü insanların bu tür şeylere sadece inanmış olabileceklerini tahayyül etme konusundaki yeteneksizliğine herkesin uymasını isteyecektir, mutlaka başka bir açıklamanın olduğu varsayımına zorlayacaktır. Bilgi ve bilimsel araştırma elbette tabiatı gereği sadece tartışmalı değil, aynı zamanda bulaşıcı da olacaktır: Bu bir ömür boyu inanmış kişileri, sevgiyle andıkları inanç esaslarını teslim etmeye götürebileceği gibi, öğrencilerin varoluşsal anlamda öylesine ilgisini çekebilir ki gözlem ve eleştiri için geldikleri yerde dua etmek için de kalabilirler. Üniversite, bu iki sonuçtan her ikisi de hiç gerçekleşmeyecekmiş gibi davranmamalıdır; üniversite, üyelerine aynı zamanda insan olarak değer verdiği için bu türden meseleleri gereksiz görerek göz ardı da etmemelidir. Ancak kendi kendisinin amacı olarak bilgi arayışı adına hareket eden üniversitenin,

kendi dava konusu olan bu bilgi boyutuna en azından dikkat etmesi zorunludur.

Newman'ın "kendi kendisinin amacı olan bilgi" hakkındaki teziyle bağlantılı bu birkaç ayrımla birlikte açığa çıkan aydınlatıcı açıklamalara ek olarak, Newman üzerine yapılacak bir eleştirel yeniden incelemenin, üniversitenin geleceği hakkında ortaya çıkarılabileceği birkaç temel soru da bulunmaktadır. Bu yeniden incelemeye başlamak için olabilecek en yerinde bölüm kitabındaki iki kasvetli yorumdur. Bunlardan biri, 1858'de yapılmıştır: "Günümüzdeki kitap incelemelerine, dergilere, gazetelere ve diğer literatüre biraz göz gezdirildiğinde... karşılaşılan şey, işte o bereketsiz maskaralıktır. Her ne kadar kendi içerisinde değerli ve anlamlı olsa da bunlar entelektüel eğitimin araçları değildirler." (II.ix.7). Diğer yorum ise *Üniversite Fikri*'nin önsözünde yer alan son paragrafta bulunur:

Bir başka değerlendirmede, her ne kadar gerekli olduğu en son aklıma gelecek şey olsa da bir öneri bulunmaktadır. Bir zamanlar üniversitelerde konaklayan otorite, şimdilerde artık önemli ölçüde yazınsal dünyada yer alıyor diyebiliriz [ya da, günümüzden bahsederek, gazetecilik dünyasında]...[Eğer yazarlar] kendi felsefi prensiplerinin hakikatine, o andaki popülerliklerinden daha iyi bir garanti veremiyorlarsa, ya da onlara hayran olan çağın etik karakterine mutlu bir şekilde ayak uyduruyorlarsa... işte bu tatmin edici değildir, çünkü kimse inkâr edemez ki bu eğitim çok laubali, muhteris ve değişkendir.

Neredeyse bir buçuk yüzyıl sonra, Newman'ın yas tuttuğu bu hâl, daha da kötüye gitmiştir. Öyle ki Newman'ın sözlerini başka bir açıdan izah ederek söylersek, "geçmişte üniversitede konaklayan ve daha sonra üniversitenin veliahdı olarak gazetelere transfer edilen otorite, şimdi artık önemli ölçüde televizyonun edebi olmaktan uzak dünyasında varlığını sürdürmektedir."

Bu kehanetle kapanan Newman'ın önsözü, şu köken tanımı ile başlar: "Bu söylevlerde yer alan üniversiteye dair bakış şudur: Burası evrensel bilgiyi *öğretme* yeridir." Bu ifade, "evrensel bilgi" dilini kullanmasıyla üniversitenin amacı hakkında nefes kesen bir kavrama gücü içerdiği gibi, aynı zamanda Newman'ın kendi kavramlarıyla anlaşılmalıdır. 1852'de hâlihazırda –ya da modern dilin alışkanlığıyla ifade edersek, 1852'de bile– medeni dünyada bulunan enformasyonun sadece miktarı bile insanı bütünüyle yıldıracak kadar devasaydı. Bu yüzden Newman'ın "evrensel bilgi" tanımını bir görevlendirme, söz veya iddia olarak görmek budalaca

olacaktır. Önsözü daha bitirmeden, aklındaki “gerektiğinde, *de omni scibili*¹⁵ anlamında” dünyadaki ve belki de dünya dışındaki her konuyu işleyebilecek bilim insanlarını yetiştirmek olmadığını açıkça söylemişti. Newman’ın “evrensel bilgi” tabirinin üzerinden bu yük kaldırılrsa bile, bu açıdan geçmişin, günümüzün ve geleceğin üniversitesi arasındaki farklar pek de abartılmış sayılmaz. Üniversitede eğitim ve araştırma anlamında bilginin gerçekleri, her üniversiteyi zor kararlar almaya ve hatta bu kararları defalarca tekrarlamaya zorlar. Bu kararlar ise hangi disiplinlerin evrensel bilgiye dâhil edilip, hangilerinin dışarıda bırakılacakları üzerinedir. Buna karşın bu türden kararların, birçok yerdeki üniversitelerin karakteristik niteliği olan, karar mekanizmalarına has kaprisli huylara terk edilmesine artık cüret edilmemelidir. Bir ideal olarak evrensel bilgi, açıkça hiçbir üniversite için gerçekçi bir amaç değildir, ama dünya çapındaki üniversite topluluğu bakımından da önemli ölçüde gerçekçi bir amaçtır. Böyle kararlar ise sıklıkla ulusal ve uluslararası zirvelerin akademik karşılığı olan konferanslara ihtiyaç duyacaktır ve bu oluşumlar da bilgi alanlarının, tarihsel dönemlerin, laboratuvar araçlarının ve kütüphane kaynaklarının –nihayetinde belki de fakültenin kendisinin de– paylaştırılmasıyla ilgileneceklerdir. Aksi hâlde bilim dünyası soğuk bir sabah vakti uyanıp, Kadim Mısır matematiği ya da Galiçya dilindeki ağızlar üzerine hiç kimsenin ne bir materyal topladığına, ne de araştırma yaptığına veya eğitim verdiğine şahit olabilir. Bu rasyonel davranışla yaklaşıldığında evrensel bilgi, geleceğin üniversitesi için bir ideal olabilir ve bir ideale dönüşmek zorundadır da.

En azından bir açıdan, “evrensel bilgi” ve “kendi kendisinin amacı” gibi idealler, Newman’dan bu yana daha az gerçekçi olmaktan ziyade ayakları daha çok yere basmıştır: Bunlar da teknolojinin ve hepsinin ötesinde bilgisayarın, üniversite araştırma ve eğitimi üzerindeki güçlü etkisiyledir. Alfred North Whitehead’in bir zamanlar gözlemlediği gibi, “Helenik ve Helenistik Roma dönemi –yani ‘klasik’ olarak tanımladığımız medeniyetler– boyunca evrensel olarak varsayılır ki bütünüyle medenileşmiş insana uğraş olarak yakışmayan çeşitli hizmetlerin sağlanabilmesi için büyük bir köle nüfusa ihtiyaç vardır.”¹⁶ Bu içerik kapsamında her zaman konuşulmuyor olsa da bu evrensel varsayımın, daha önce zikredilen liberal bilgiye ait klasik tanımlara da temel teşkil etmesi dikkate değerdir. *Metafizik* kitabının başında “tabiatı gereği her insan, bilmeyi arzular”¹⁷ diyen Aristoteles’in, *Politika* eserinin başlarında ileri sürdü-

15 *Lat.* bilinebilecek her şey (çev.)

16 A. N. Whitehead 1942, 21.

17 Aristoteles, *Metafizik* I.1.980a.

gü şey şudur: “Zihin egzersizi ile ilerisini görebilen kişi, tabiatı gereği efendi ve usta olma hakkına sahiptir ve bedeniyle bu öngörüye etkiye bulunabilecek kişi ise tebaadır, tabiatı gereği de köledir.”¹⁸ Newman hiçbir şekilde kölelik savunucusu olarak okunamayacak biridir. Hatta köleliğin kaldırılmasına yönelik Britanyalıların yaptığı kampanya, formal eğitime dâhil olmayan büyük Evanjelik Anglikan teolog William Wilberforce tarafından yönetilmişken, William Wilberforce’un oğlu Robert Isaac için *Apologia pro Vita Sua*’da Newman, “samimi ve sevecen”¹⁹ dostum dediği gibi, onu 1854’te takip ederek Roma Katolik kilisesi cemaatine katılır. Yine *Üniversite Fikri*’nin beşinci söylevi olan “kendi kendisinin amacı olan bilgi” bölümünde öyle bir eğitim ideali üzerinden kesin olarak değerlendirme yapar ki, bu bölüm yüzeysel bir okumaya iştirak edilirse kölelik yapısıyla değil, hatta sınıf yapısıyla dahi bağlantı kurulabilir gibi görünür. “O zaman görüyorsunuz, iki ayrı eğitim metodu vardır der Newman. Şöyle diyebilirdi: “İki tür sınıf vardır”; çünkü devamında şu şekilde yazmaktadır: “birinin amacı felsefi olacaktır, öbürünün ise mekanik.” Paragrafın kalanında bu izlenim daha da belirginleşir: “Şeylerin göreceli yatkınlıklarını bilmemek, *kölelerin ya da çocukların* mevkisinde bulunmaktır; evreni tasarlamak felsefenin ıftiharı, ya da hiç olmazsa tutkusudur.” (I.v.6). Buna karşın Bölüm 14’ün göstereceği gibi, Newman’ın İrlanda Katolik Üniversitesi için somut plan ve programı, “bilginin bu sınıflar içerisinde genişletilmesi” arayışı içerisindeydi. İçerikteki sınıflar da daha öncesinde eğitim fırsatının tanınmadığı gruplardı ve böylece bu program da “gelecekteki takdire şayan bir vaat olacaktır” (II.ix.3). Bili-min hizmetindeki teknolojinin yakın zamandaki evrimi, Whitehead’in kölelerle ilgili sözlerini tekrar edersek, “insana uğraş olarak yakışmayan çeşitli hizmetlerin sağlanabilmesini” sağlayacak araçların vaadini vermektedir. Diğer faydalarının yanında, bu teknolojinin bize ulaşması, yani Robert Maynard Hutchins’in bilgisayar çağına da öncesindeki deyişiyle “kölelerin yerine makineleri koymak,”²⁰ daha önce bahsi açılan bilgi ve enformasyon arasındaki ayrıma yeni bir anlam katmaktadır ve eğer uygun şekilde ele alınırsa bütün bunlar, üniversitenin bilgiyi kendi içerisinde bir anlam olarak, enformasyonun ötesine geçerek değerlendirmesinde yardımcı olabilir.

Ancak benim gibi Aldous Huxley’in 1932’de basılan *Cesur Yeni Dünya*’sını okuyarak büyümüş olan ve daha sonra da George Orwell’in 1949’da basılan *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört* eserini defalarca okuyan-

18 Aristoteles, *Politika* I.2.1252a.

19 Newman 1864, I (Svagic 1967, 28).

20 Hutchins 1942, 22-23.

lar, ilk günahı ve Düşüş'ü sıklıkla hesaplamalarında bir faktör olarak görmeseler de, bunun gibi vaatlere inanmakta şüpheye düştükleri için mazur görülebilirler. Üniversitenin, geçmişte sıklıkla yaşandığı gibi bu kez de teknolojinin işlenmesinde kendi yozlaşmasına izin vermeyeceğinin herhangi bir garantisi yoktur. Daha açık olmak gerekirse, kitaptaki bu bölüm ile beraber Newman'ın beşinci söylevinin de merkezindeki prensip olan "kendi kendisinin amacı olan bilgi," böylesi bir yozlaşmadan muaf değildir. Aristoteles'in hem *Metafizik* hem de *Politika* eserlerinin açılış tartışmalarından alıntı yaptıktan sonra *Nikomakhos'a Etik*'teki açılış tartışmasını anımsamakta da fayda var. Bu bölüm amaçlar ile araçlar tartışmasına adanmıştı: "Eğer kendisi uğruna arzulayarak yaptığımız şeylerin bir gayesi var ise (başka her şey de bu uğurda arzulanır), her şeyi de kendisinden başka bir şey adına tercih etmiyorsak... açıkçası bu gaye, iyiyi, genel iyiyi temsil etmelidir."²¹ Eğer bilgi, bu genel iyi ve kendi kendisinin amacı olarak tanımlanırsa, "başka her şey de bu uğurda arzulanır," yani, bu önermenin ahlaki sonuçları ürpertici olabilir. Bütün alanlardaki ben dâhil tüm bilim insanları, araştırma yapmanın gayesini, ne istediğini bilen bir kararlılıkla ve hangi bedel karşılığı olursa olsun hakikatin peşinden koşmak şeklinde tanımlarlar genellikle. Bu görüşü haklı çıkarmak için de kendi kendisinin amacı olan bilgiyi bir ilk prensip olarak zikrederler. Ancak yirminci yüzyıl sırasında –bir bakımdan bariz şekilde Yahudi Soykırımı'nın²² etkisiyle olduğu gibi daha genel bir düşünce yansımasının bir neticesi de olarak– hepimiz farkına vardık ki böylesi bir tanımlama hem çok basittir, hem de tehlikelidir. Hatasız "bilgiye" erişmek için görgü tanıklarının farmakolojik –ya da onlara işkence edilmesine bile, bunları yapabileceği için, götürebilir. Bu yüzden kendi kendisinin amacı olan bilgi prensibi, kendisinden daha büyük olan ve üstünde daha çok düşünülmüş başka ilk prensiplerle birleştirilmelidir. Bu ilkeler ise (yine Aristotelesçi olan) bir başlık ile özetlenebilir: "entelektüel faziletler."

21 Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik* I.1-2.1094a.

22 "Nazi doktorları" üzerine bkz. Katz 1973, 292-306.

Yayılmacı Aklın¹ Faziletleri

Newman'ın üniversite ile ilgili en göze çarpan ifadelerinden birisi de “*yayılmacı bir aklın* felsefesi” ifadesidir. Bu ifadesinde de bir uyarıda bulunmuştu; örneğin ilahiyat gibi tek bir disiplinin diğerlerine efendilik etmesini değil, koruyuculuğunu ve denetlemesini üstlenmesini öneriyordu. “dini metin yazarlarının, hâkimlerin, ekonomistlerin, fizyologların, kimyagerlerin, jeolog ve tarihçilerin bütün sükunetleriyle ve komşuluk hukukunu da gözeterek, kendi saygın spekülasyon, araştırma ve deney çizgilerine göre çalışmalarını” (II.viii.3-4) sağlayacak ve denetleyecekti. Elbette eğer bir “yayılmacı akıl” varsa, (Aristoteles’ten tabiri ödünç alırsak) “*entelektüel faziletler*”² de olmalıydı. John Henry Newman, hem *Üniversite Fikri*’nin yazarıydı, hem de hakkında, Uppsala’nın Luteryen başpiskoposu Nathan Söderblom’un 1910’da yazdığı sözleriyle, “İngiltere’nin en başta gelen ilahiyatçısı ve Katolikliğin –en azından 13. Leo haricinde– geçen yüzyıldaki en önemli kişiliği” olduğu söylenen biriydi. Bu ifadeleri haklı çıkarırcasına, Newman, söylediği şeylerde keskin biçimde bilinçliydi ve *Üniversite Fikri*’nin üçüncü ve dördüncü söylevlerinin başlıklarında, yani “ilahiyatın diğer bilgiler ile olan irtibatı” ve “diğer bilgilerin ilahiyat ile olan irtibatı”

1 Bu ifade metinde “imperial intellect” olarak geçmektedir. (çev)

2 Aristoteles, *Nikomakhos’a Etik* VI.1.1139a; italikler eklendi.

kısımlarında da bunu gösteriyordu. Ancak ilahiyat ile diğer bilgiler arasındaki ayrım yapma konusunda ise pek o kadar bilinçli değildi.

Üniversite tanımının ne olduğuna dair en temel iması olan, “burasının evrensel bilgi öğretilen yer olduğu” açıklaması, kendisinin bir tanımlama önerirken söylediği gibi bir noktada netleşir: “Eğitimin nesnesi entelektüeldir, ahlaki değil.” (I.pr.) Kanun ve yönetmeliklere göre İrlanda Katolik Üniversitesi’ndeki bir eğitmen, “muhakkak öğrencilerinin ahlaki gelişiminden, ama daha doğrudan olarak entelektüel bakımlarından” sorumluydu.³ Öğrencilerin “onlara öğretecek kimse olmasa bile birbirlerinden öğrenmeleri” gerektiğini anlatırken süratle bir açıklama eklemişti: “Ahlaki ve dini düşünceleri hesaba katmıyorum” (I.vi.9.) Benzer şekilde, “ahlaki ve zihinsel bilimlerin profesörlük kürsüsüne sahip olmadığı” bir üniversite fikrine saldırırken, “ilahiyatın ve psikolojinin prensiplerinin aynı olduğunu varsayma” (I.iii.5-6) suçlamasına karşı kendini hemen gayretle savunmak zorunda hissetmişti. Dahası, 1870 yılındaki *Rızanın Grameri*’nde, ilahiyattaki bunun gibi prensipleri tartıştığı zaman bile *Üniversite Fikri*’ndeki “ahlaki değil, entelektüel” ayrımı yeniden ortaya çıkıyordu. Ahlaki vazifenin tabiatını, Aristoteles’in *phronesis*⁴ kavramı ya da yargı üzerinden incelerken aynı ayrıma dikkat çekmiş ve şu sonuca varmıştı: “bu açıdan... hakikatin kanunu, vazifenin kanunundan farklıdır; vazifeler değişir, ama hakikat asla değişmez.”⁵ Newman’ın düşünce sistemine göre üniversitenin “bir manastır ya da papaz okulu olmadığı” (I.ix.8) hakkındaki aksiyomu, onun felsefi içeriğidir.

“(Göstermek için uzun zamandır uğraştığım) akademik kurumların kendi tabiatı gereği en başta toplumsal, ulusal, geçici nesnelere yönelik olduğu” farkındalığına sahipken, yine aynı zamanda, “üniversite ismini hak ediyor iseler” bu kurumlardan “zorunluluk olarak iyi ya da kötü bir

3 Alıntı için bkz. Culler 1955, 163.

4 Burada bahsedilen Aristoteles’in *phronesis* kavramı, metinde bahsi geçen Aristotelesçi “entelektüel faziletler”den biridir. Akla ait bir bilgelik biçimi olmasına karşın, pratik meseleleri içeren akli tartışmalarla bağlantılıdır; soyut düşüncenin pratik yaşamla ilgili olan bilgeliği anlamına gelir. Terimi karşılayacak en yakın kavramlardan biri basirettir. Bu yönüyle daha soyut bir anlam çizgisindeki *episteme* tâbirinden oldukça farklıdır. Antik dünyada da yaygın kullanımda olan Aristoteles’in bu tâbirinden esinlenilerek ortaya çıkan pek çok teorik ifade sosyal bilimlerde bulunabilir. Marksist okulun “praxis” tabiri, Pierre Bourdieu’nün “pratiğin mantığı” (*Practical Reason*) tabirleri benzer, ancak bu düşünce okullarına özgü anlamlarla kuşatılmış açıklayıcı güçleri olan ifadelerdir. (çev).

5 Newman 1870, IX (Ker 1985, 228-29).

formal ve etik kişiliğe sahip olmaları ve bunlarla uğraşan ve yönetenleri bahis konusu edilen kişilik tarzıyla işlemleri” beklendiğini yazıyordu (I.ix.2). Birçok eski kültürde öğrenim davranışını içerdiği hesap edildiğinde, modern üniversitenin ataları çok çeşitli ve karışık iseler de, üniversitenin aynı zamanda manastır ve kilisede derin köklere sahip olduğunu inkâr etmenin bir anlamı yoktur. Aslında pek çok tarihçi, Katolik Ortaçağ dönemine, Newman’ın ifadesiyle “tam olarak üniversiteler çağı” (II.viii.5) olarak bakar. Ortaçağ üniversitesi, bildiğimiz biçimiyle üniversitenin temeliydi ve en önde gelen pek çok üniversite –Bologna, Oxford ve Prag gibi üniversiteler– Ortaçağ’a kadar geri giden kesintiye uğramamış, ya da neredeyse kesintiye uğramamış bir sürekliliğin parçasıdır ki modern üniversitenin sahip olduğu birçok görenek (ve kostüm) ve imtiyazlar da bu dönemden kalmazdır.⁶ Sırf derecelerin tayini ile ilgili bir akademik toplantıya şahit olmak bile, kilisenin sayılamayacak kadar küçük ve büyük yolla üniversitenin annesi olduğunu bize hatırlatır. Newman, dokuzuncu söylevi olan “kilisenin bilgiye karşı vazifeleri” bölümünde üniversite ile kilisenin ortak hafızasına dikkat çeker. Bir zamanlar üniversite, kilisenin varoluşu ve politikasında belirleyici bir rol oynuyordu. Papalığın ve dini kuruluşların kargaşa içinde oldukları on beşinci yüzyılın hizipleşme ve aykırı düşünce davaları esnasında kilisenin üniversiteleri, özellikle de Newman’ın “Ortaçağın şanı” (I.i.7) olarak selamladığı Paris Üniversitesi en azından boşluğun bir kısmını doldurmuş, Pierre D’Ailly ve Jean Gerson’ın yönetiminde neredeyse tüzel bir papalığa dönüşmüştü. Oxford’daki John Wycliffe, Prag’daki Jan Hus ve Wittenberg’deki Martin Luther, hepsi de üniversitenin ayrıcalıklı sığınağından hesaplaşma için kiliseye sesleniyordu. Üniversitenin akademik özgürlüğü ve kazandırdığı haklar, kiliseye ve devlete karşı en azından biraz koruma sağlıyordu.

Elbette nihayetinde akademik özgürlüğün gerektirdikleri, kilise otoritesiyle o kadar çok tekrarlarcasına ve temellerinde çatışmaya girdi ki, bir eğitim bağımsızlığı deklarasyonuna ihtiyaç duyuldu. Bu türden deklarasyonlar, John S. Whitehead’in “üniversite ile devletin birbirinden ayrılması”⁷ olarak adlandırdığı süreç ile birlikte Avrupa ve Kuzey Amerika’da pek çok kez yaşandı. Toplumun diğer bütün alanlarından ziyade (belki aile yaşamı hariç tutulabilir) eğitim tarihinin izini sürerek Batı’daki sekülerleşme sürecinin anlaşılabilceği tezinin hatırı sayılır bir

6 Rashdall 1936 meselenin geniş bir incelenmesidir ve Daly 1961 de özet bir anlatıdır.

7 J. S. Whitehead 1973.

değeri vardır. Ayrılma süreci sadece aynı coğrafya içindeki farklı zamanlarda, farklı topraklarda ve hatta farklı kurumlarda yaşanmadı. Bu süreç aynı zamanda farklı hızlarda geliştiği gibi farklı derin dereceleri de kazandı. Örneğin bazı üniversitelerdeki sisteme göre tüm vekiller ve idari yönetim amiri, ilk başlarda kilise üyeleri arasından seçiliyordu; daha sonra rahipler sadece çoğunluğu oluşturmaya başladılar; daha sonra azınlık oldular; nihayetinde de, birçok yerde bütünüyle kaybolup gittiler. Hareket hep aynı yöne doğru değildi çünkü kilise hâlen elinde bazı üniversiteleri tutmaya ve –Newman’ın Dublin’deki tecrübesinin kayıt altına aldığı gibi– birçok üniversiteyi de kurmaya devam ediyordu. Ancak Newman’ın tecrübesi ve bu tecrübeden ortaya çıkan klasik üniversite eğitimi, kökenleri her ne olursa olsun üniversitenin doğası artık kilise dışı unsurlarla biçim kazandığında ve kilise üniversitelerinin de buna uyum sağlamak zorunda kaldıklarında yaşanan dönüşümü de göstermektedir. Kendisi Anglikan olduğu zamanlarda, Newman’ın da “ismiyle yaşadığım insanların gölgesinde” diyerek kastettiği Anglikan eğitimciler bulunurken, bu sefer İrlanda Katolik Üniversitesi’nde bir Roma Katolik olarak söylevlerinde “doktrinlerinden istifade edilenler” bulunuyordu (I.vii.3.).

Bu dönüşümün temel sebeplerinden birisi de kiliseye onay için bakmayan veya artık bu onayı aramayan üniversitelerin düpedüz yüksek kalitesi ve sayısydı; eski çağda olduğu gibi artık modern çağda da kilise bu üniversitelere onay için bakmaktadır. Belki de niyet ettiğinden daha az cömert görünse de Newman, “erken dönemlerinde kilisenin, çocuklarını seküler başarılar elde etmeleri için dinsizlerin okullarına göndermeye izin verdiğini” ve “[kiliseye ait] en ağır babaların, gençlere pagan ustalardan faydalanmayı öğütlediklerini” kabul etmektedir. Fakat bu hakkı teslim etme girişimi, katolik olmayan, yani Oxford gibi “Protestan” ve Anglikan olan üniversitelerin tecrübe ve pratiklerden yola çıkmış –ve böylece mevcut hükümüne göre seküler işlevde sayılabilecek– İrlanda Katolik Üniversitesi’nin entelektüel normlarını haklı çıkarmak içindir. Bir akademik disiplinden diğerine, esin noktaları ve kökenleriyle izi sürülerek Yahudi ve Hristiyan hümanizmine kadar gidilebilir, ancak artık günümüzde bu konular temel anlamda seküler bilimin sahasına girmektedir. Bunun çarpıcı bir örneği metin eleştirisidir. Metin eleştirisi, el yazmalarından ve diğer kaynaklardan ulaşan okumaları kıyaslayarak bir çalışmanın mümkün olan en “yetkin” metnini belirlemeye dayalı bilim (ya da sanat) dalıdır. Üniversite basımevlerinin geçmişte olduğu gibi günümüzde de abidevi ve ebedi katkı yapmaya devam ettikleri eski ve modern yazarların bilimsel ve eleştirel yayımlarının hazırlanması görevi, metin

eleştirisi tekniklerinin sıkı ve sofistike uygulanışıyla erişilen doğruluğa bağımlıdır. Bu teknikler ise hiçbir zaman uzmanlaşmamış okuyucunun hayalinde canlandırabileceği gibi basit ve salt sağduyuya dayalı değildir. Ancak şair ve düşünürlerin eserlerini yayımlamak için bu teknikleri uygulayan birçok editör ve filoloji bilimcisi, bu tekniklerin çoğunun ve hatta belki de neredeyse hepsinin, metinsel delillerle ilgili yaşanan büyük karmaşa ile yüzleşirken geliştirildiğinin farkında bile olmayabilir. Bu karmaşayla 16. yüzyılda Rotterdam'lı Erasmus'a ve hatta İskenderiyeli Origen'e kadar giden Eski Ahit'in editörleri yüzleşmek zorunda kalmıştı ve Yeni Ahit el yazmalarının Hristiyan eleştirmenleri, bunun karşılığında köken olarak Homer ve Yunan klasiklerindeki metinsel sorunların üstesinden gelmek için geliştirilen filolojik metotları kullanıyorlardı.

Bu sekülerleşme sürecinin bir sonucu olarak, dini toplulukların üniversite kurma ve ellerinde tutma hakları birçok yerde sıklıkla sorgulanır. Bu zıtlaşmanın kökeninde her ne ideolojik ve politik temel olabilirse olsun, bu aynı zamanda entelektüel bir varsayım üzerine de temellendirilir. Dinî –ve din karşıtı– polemikler tarihinin bize gösterdiği şey, Whitehead'in sözleriyle “meseleleri başka açıdan değerlendirmeyi hiç denemedikleri için, kendilerinin neyi varsaydıklarını bile bilemeyecekleri kadar onlara aşikâr görünen varsayımlar”⁸ ile hareket etmenin kolaylığıdır ve bu kolay varsayımları da hep karşı tarafın pozisyonunda tespit ederiz, çünkü böyle yapmak, bunların kendi pozisyonumuzda da bulunabileceğini keşfetmekten daha kolay gelir. Birçok inananda bulunan naiflikle yarışabilecek olan dinsel inancın seküler eleştirmenleri, sanki kanıtlanamayan önkabüller sadece inananların mülkiyetindeymiş gibi hareket ederler ve sanki kendi ilim dünyaları ve üniversiteleri bu önkoşullardan özgürleşerek arınmış gibi davranırlar. Böyle bir perspektifin temelinde, –bu konuda muhtemelen tek emsal olmasa da– örneğin önde gelen bir Amerikalı bilim insanı ve üniversite profesörü, seçkin bir üyeyi, Roma Katolik inancına sahip bir rahip olarak otorite altında olduğu ve bu yüzden bilimsel sorumluluklarını özgürce yerine getiremeyeceği gerekçesiyle ilahiyattaki bir atamaya uygun görmemişti ve olumsuz oy kullanmıştı. Hâlbuki aynı kişi, Marksist olan bir başka seçkin bilim insanının siyaset bilimi profesörü olarak atanmasına daha sonra onay verirken yaptığının bir tutarsızlık olduğunu düşünmemiştir.

Böyle hadiseler ve bununla ortaya çıkan ideolojik karmaşalara rağmen, birçok çağdaş yazarın düşündüğü gibi, kaçınılmaz biçimde

8 A. N. Whitehead 1948, 49-50.

“değerler” olarak adlandırılacak bir konsensüsün bizim erişimimizin ötesinde olduğu ve üniversitenin kendi ortak yaşamını biçimlendirecek kararlarla ilgili böyle bir mutabakata ulaşamayacağı sonucuna varmak, entelektüel ve ahlaki göreliliğe teslim olmaktır. Bütün bunların aksine, günümüz üniversitesinin somut hayatından böylesi önvarsayımları ve değerleri didikleterek ortaya çıkarmanın ve daha sonra da bunların savunulabilir olup olmadıklarını sormanın metodolojisi, sinikliği ve göreliliği aşma, “entelektüel faziletleri”⁹ tanımlama vaadi barındırmaktadır. Aynı zamanda bunun gibi erdemlerden bahsederken, Newman için Aristoteles, “doğanın ve hakikatin kâhiniydi” (I.v.5). Newman’ın kendisinin sonraki söylevlerinde bu bağlamda tutarlı olup olmadığı meçhul olsa da, bir entelektüel erdemler katalogunun temelini oluşturan prensip, “doğa ve hakikat” doktrindir, bir “vahiy ve hakikat” doktrini değil. Bu yüzden faziletler, ilk söylevde dile getirilen prensip üzerine temellendirilir: Bu faziletler “sadece yaşam tecrübesi ile... elde edilebilir” hâldedirler ve “sadece ilahiyattan gelmezler”; ve “böylece, her ne kadar kendi içinde hakiki, adil ve iyi olsalar da, bunlara sahip olanların dini uzmanlık alanlarının ne olduğuna dair hiçbir imaya imkân tanımazlar.” Böylece Newman’ın vardığı sonuca göre “bunları, doğal düzenindeki hakikatler üzerine kurulmuş olan eğitim felsefesini oluşturan koşullardan beklemek doğaldır” (I.i.2). Yayılmacı aklı ve onun faziletlerini aydınlatırken, Newman’ın “hakikat hukuku” ile “vazife hukuku” arasında güttüğü ayrımı¹⁰ tekrar etmenin yanı sıra, klasik hukuk biliminden gelen bir ayrımı da benimsemek faydalı olacaktır; Klasik hukuk, “kişiler hukuku” alanını diğerlerinden ayırt edilebilir bir kategori olarak değerlendirir, ama buna tekabül eden “araştırma hukuku”nu da en başta saymak kaydıyla.

Belki de özellikle belirtmeye gerek yoktur, ancak geçmişte ve günümüzde üniversitenin tarihi bunu fazlasıyla aşikâr kıldığı için söylemek de gerekir ki, “araştırma hukuku” içerisindeki iki temel unsur, özgür soruşturma ve entelektüel dürüstlüktür. Soruşturma özgürlüğü, bir araştırma ve eğitim merkezi olarak üniversite yaşamının üzerine dayandığı entelektüel değerdir. Ancak günümüzdeki savunucularının bazen yaptıkları gibi, bu değeri basitçe Amerika Birleşik Devletleri Anayasası’nın Birinci Ek Maddesi ve bu maddenin diğer devletlerdeki karşılıkları tarafından garanti altına alınan ifade özgürlüğünün doğal sonucu olarak tanımlamak bile, hem entelektüel hem de politik açıdan tehlikelidir.

9 Aristoteles, *Nikomakhos’a Etik* V1.1.1139a.

10 Newman 1870, IX (Ker 1985, 228-29).

Çünkü üniversitedeki soruşturma özgürlüğü, hiçbir anayasal garantinin bulunmadığı tiranlıklar için de –belki de daha fazla olarak– üniversitenin esaslarındandır. Hatta paradoksal açıdan denebilir ki, özgür bilimsel soruşturma, aynen sanatsal dışavurum için olduğu gibi, böylesi politik düzenlerde özel bir öneme sahiptir. Çünkü bu, toplumdaki içsel basıncı azaltma aracı olduğu gibi, rejimi ölümcül bir hastalık olan kendi kendini yanıltmadan korumaya da yarar. Felsefi anlamda tabii ki bazı anayasalardaki ifade özgürlüğü hakkı ile üniversitenin özgür soruşturma fazileti ortak bir temeli paylaşırlar. Bu temel ise insanın değeri doktrininin ve buna bağlı olarak hem daha büyük ölçekteki toplumda yaşayan insana, hem de üniversitedeki bir kişi olarak insan bütünlüğüne saygıyı temel alır. Ancak özgürlüğün temellendirilmesi iki olayda da farklıdır. Kapsam ve sınırları tanımlandığında bu daha belirgin bir hâl alır. Oliver Wendell Holmes Jr.’ın adalet mütalaasına başvurursak, “ifade özgürlüğünün en katı koruması, bir kişiyi tiyatrodan yanlışlıkla yangın çılgı atarak paniğe yol açmaktan korumaz.”¹¹ Böylesi bir koruma bir Broadway tiyatrosunda olamayacağı gibi, üniversite tiyatrosunu içerecek şekilde de genişletilemez; ifade özgürlüğü sınavda sınıf arkadaşına cevapları fısıldamayı da içermez, çünkü bu, öğrencinin özgürce üniversiteye girerek ve sınava katılarak kabul ettiği ve sınavın üzerine kurulu olduğu prensip ve süreçleri boşa çıkarır.

Bu yüzden belki karalama ve iftira suçlarına yönelik kanunlar haricinde sivil toplumda basit ve doğrudan bir neticesi bulunmayan özel bir yolla akademideki “araştırma hukuku”, özgür soruşturmayı ayrılmaz bir biçimde entelektüel dürüstlük ile eklemlendirmektedir. Âlimane ve bilimsel sahtekârlığın son yıllarda arttığına yönelik popüler izlenimin gerçek olup olmadığını tarihsel ve istatistiksel olarak belirlemenin hiçbir yolu görünmemektedir.¹² Üretime yönelik bilim insanları üzerinde oluşturulan baskı, kamu ve özel sektör finansmanlarının elle tutulur sonuç beklentisi, araştırmacılar arasındaki pozisyon ve hibe desteğine yönelik rekabet ve bazı gözlemcilerin daha genel olarak Batı toplumunda farkına vardıklarını iddia ettikleri kişisel dürüstlük ve bütünlüğe yönelik azalan standartlar gibi faktörlere, eğer varsa böyle bir artıştaki suçluluk payını dağıtmak da mümkün değildir. En çirkin ve alçak siyasi karalamanın dahi devletin kökenlerini sarsmadığı ölçüde, bilimsel sahtekârlığın üniversitenin temellerini sarsması, akademik topluluğun daima tetikte dur-

11 Alıntı ve yorum için bkz. Bickel 1975, 63-64.

12 Kısa ama faydalı yorumlar için bkz. Broad 1981, 137-41.

masını gereken bir durumdur. Üniversite için bilginin kendi kendisinin amacı olması, yaratacağı faydadan bütünüyle ayrı olduğu için bu tarz bir uyanıklığa ihtiyaç vardır. Çünkü araştırma sonuçlarının sahteliği, bazen olduğu gibi büyük zarar verecek olan ilaçların ya da sosyal politikaların ortaya çıkmasına yol açmıyor olsa bile uyanık olmayı zorunlu kılar. Akademik sahtekârlığı icra eden bir kişinin, dengesini kaybeden dul eşi unutulmaz bir berraklıkla haykırmıştır: “Yüzyıllar önce ölmüş ve toprak olmuş başka biri hakkında yalan söylemişti. Kimse daha kötü olmadı bunun için. Kirli bir kâğıt parçası, bütün hayatlarımızdan ve mutluluğumuzdan daha mı değerliydi?” *Gaudy Night* romanının sonu, bilimsel dürüstlük ısrarının düzenbazlık karşısında yol açabileceği trajik insani sonuçlarının bir anlatısıdır.¹³¹⁴ Kimse bu türden prensipleri, potansiyel sonuçlarının farkında olmadan uysalca dile getirmemelidir. Yine de bu bilimsel bütünlük ısrarı olmaz ise üniversite sadece kendine zarar vermeyecektir, kendini yok edecektir de; soru, modern toplumsal ve teknolojik güçler tarafından şimdilerde yaratılmakta olan gelecekte, üniversitenin özgür soruşturma ile entelektüel dürüstlüğü dengelemeye devam edecek olan ahlaki değerleri de içeren kaynaklara sahip olup olmayacağıdır.

Üçüncü bir entelektüel değer ise rasyonaliteye ve rasyonalitenin süreçlerine yönelik sürdürülebilir ve aynı zamanda da ıslah edilmiş güvendir. Daha önce incelenen pek çok sebepten ötürü, sadece genel olarak toplumda değil, özellikle de akademide rasyonaliteye yönelik bu türden bir güvene karşı meydan okuyan çoktur. Bu da rasyonalitenin yanılabilirliğine ve sınırlarına yönelik farkındalıktan kaynaklanır. Üniversitenin başka türden bilme ve düşünme biçimlerine karşı daha derinleşen bir takdir duygusu geliştirmesi gerekmektedir. Bu da Aydınlanma rasyonalizmine ait kriterlere kolaylıkla uyarlanabilir değildir. İrrasyonel olana güvenerek akli reddetmenin, evrendeki rastlantısallığı hâkim unsur olarak kabul etmekle ilişkilendirilmesi gibi, akla güven de, dünyanın tutarlılığına güvenmek olarak açıklanan bir ilk prensiple ilişkilendirilir. Bu ilişkiler böylesine basit değildir. Bunu da yeni çıkan bir kitaptaki Burgess Shale’in yaptığı titiz incelemeleri ile yine onun fosil kalıntılarını birleştiren, bunu yaparken de rasyonel kalıpları cesurca reddeden,

13 Dorothy Sayers’ın 1935’de yazdığı bu romanında akademik sahtekârlık yaptığı için işinden atılan ve intihara sürüklenen bir akademisyenin, intikam arzusuyla tutuşan eşinin yer aldığı bir hikâye anlatılmaktadır. Eşinin ölümüne katlanmadığı için üniversiteden öç almak adına akademik kültüre zarar vermeye çalışan kişinin peşine yine üniversitedeki birisi düşer. (çev)

14 Sayers 1935 (Gollancz 1958, 336).

evrim tarihinde herhangi bir “ilerleme” olduğuna veya evrim tarihinin bir ilahiyatı bulunduğuna karşı çıkan bir eserden anlıyoruz.¹⁵ Bu kitabın metodolojisiyle ayrıca gösterdiği gibi, herhangi bir bilgi alanında yapılan araştırmayı, hâlen aynı veriye ulaşabilen başka bir eğitilmiş kişinin tekrar eden araştırmasıyla doğrulayabileceği varsayımı temel alınmaktadır. Bunlar George Eliot’un Edward Casaubon’u için geçerli olabilirdi, çünkü onun için “dipnotları rüyasında gördüğü”¹⁶ söylenir. Ancak insan yapımı olan dipnot, aslında rüyanın tam olarak zıttıdır; alıntı fazlasıyla kamuya açıkken, rüya kaçınılmaz olarak özeldir; Freud’un klasik deyişinde de dile getirdiği gibi, “rüyalar, rüyayı görenin kendi zihnine ait üretimlerdir.”¹⁷ Hâlbuki alıntı bir tekrardan sahnelemeye davettir ve kendisinin ötesindeki şeylere dikkat çeker. Bu dikkat çektiği yer ise öznenin de ötesinde, belki de mevcut yoruma meydan okuyan başka yorum eliyle yeniden yorumlanarak paylaşılabilen bir kaynağa, metne ya da bir bütüne aittir. Bu epistemolojik varsayımın ötesinde, evrenin kendisinin nasıl inşa edildiğini bize anlatan daha temel bir metafizik varsayım, bir inanç maddesi bulunmaktadır: Whitehead’in sözleriyle: “Her bir detaydaki vuku bulmalar ile izi takip edilebilen, tabiatla bir düzen olduğuna yönelik içgüdüsel inanç.”¹⁸ Bu varsayımlar kümesinin, özgür soruşturma ve entelektüel dürüstlüğüne yönelik açık ve doğrudan sonuçları olacaktır.

Bu aynı zamanda elde edilen sonuçları, diğerlerine iletme ahlaki yükümlülüğünü de gösterir. Bilme eylemiyle ilgili göstergelerde karşılıklı iletişime dayalı bir zorunluluk bulunur. Bölüm 12’de tartışılacağı gibi, üniversite hem bir kurum olarak, hem de kıdemli ve alt devre üyeleriyle birlikte bu mesuliyeti taşımaktadır. Bunun yanı sıra kurumun ve bireylerin bu yükümlülükleri birbirlerine kabul ettirme vazifeleri bulunur. Araştırma, eğitim ve yayınlar, üniversite açısından nihai olarak birbirinden ayrılmaz faaliyetlerdir, çünkü bunların hepsi, bahsi geçen tek bir yükümlülüğün parçasıdır. Bağımsız hakem değerlendirilmesinin yapılarak hatalarının giderilmesi için araştırma sonuçlarını makale ve kitap olarak yayımlıyorken aynı zamanda bu araştırmaları sınıf ders ve seminerleri adıyla öğrencilerimin öğrenebilmesi için yayımlamam da doğru olabilir; fakat somut konuşmak gerekirse bu ayırım, her iki taraftan da tekrarlırcasına bozulur. Araştırma sonuçlarını diğer insanlara tebliğ etmekteki ahlaki sorumluluğun, üniversite için oldukça önemli başka bir

15 Gould 1989, 53-239, 257-58.

16 Eliot 1871-72, I.8 (Hornback 1977, 47).

17 *On Dreams* (1911), Gay 1989, 142 içinde.

18 A. N. Whitehead 1948, 4.

çıkarmı daha vardır: her ne olursa olsun, prensipte üniversite araştırmasının hem sonuçları, hem de bu araştırmanın dayandığı veriler kamuya açık olmalı, en azından değerlendirme yapabilecek kadar kalifiye insanların ulaşabileceği bir noktada bulunmalıdır. Üniversitenin karşılaştığı en zor akademik ve politik seçimlerden bazıları hâlen kategorilere ayrılmış olan araştırma tarzıdır ki ister kâğıt ve dokümanlar içinde kütüphanelerde kilitli beklesin, isterse de hasta dosyalarına kodlansın, bu kategori kişisel verilere hassasiyeti de kapsayacak biçimde genişletilmesi gereken bir alandır. Enformasyon getirmeye yönelik modern teknolojiler, bu sorunları üniversite için hudutsuzca daha karmaşık hâle getirmekte olsa da iletişim ve kamu doğrulanabilirliği temel prensiplerini yürürlükten kaldırmaz.

Araştırma sonuçlarının aktarılması ısrarı ile üniversite, her bir neslin inşa ettiği ve katkıda bulunduğu entelektüel ve akademik hayatın sürekliliğini onaylamayı, bir entelektüel erdem olarak yine açıkça ilan eder. Gotik akademinin mimari metaneti, aldatıcı bir görünümdür. Bu aldatıcılık, üniversitenin geleceğinin sadece fiziksel binanın tamir ve rehabilitasyonuna hayati ölçüde bağlı olmasından değil (Amerikan üniversitelerinin tahmin edilen bedeli dahi astronomik olacaktır), bunun da ötesinde –ve hatta daha temel olarak– bütün bu granit taşıyla sembolize edilen geçmişle ve gelecekle ilgili sürekliliğin de aslında kolaylıkla kaybedilebileceğinden kaynaklanır. Bu sürekliliğe baskıcı bir otorite olarak bakanlar, sürekliliğin, burada bahsedilen entelektüel erdemler kadar hem güçlü hem de kırılgan dokuların bir ara gelmesiyle ayakta durduğunu sıklıkla şaşkın biçimde keşfeder. Her yeni nesildeki araştırmacının anlamakta güçlük çektiği biçimiyle, aynen o geleneksel sözdeki gibi, hepimiz aslında devlerin omzundaki cüceler gibiyizdir –ki bu söz, Robert Merton’ın kıymetli araştırmalarındaki tarihiyle gösterdiği gibi, aslında dile getirdiği prensiplerinin bir kayıdır.¹⁹ Borçlu olunan kişiler ve süreklilikler ise bazı disiplinlerde daha belirgin bir şekilde ayırt edilebilmektedir. 21. yüzyıl üniversitesindeki felsefe profesörleri, Platon ve Aristoteles ile birer müze parçaları olarak değil, birer öğretmen ve meslektaş olarak yine yüzleşmek zorunda kalacaklardır. Bilim alanında genel olarak varsayılan şey, erken dönemdeki çalışmaların çoğunlukla mazinin mumyalanmış bir kalıntısı olmasıdır. Ama bilim tarihçileri, soruşturmalarını fiziksel ve biyolojik bilimlerdeki araştırmaların yüzeyinde takip ederek

19 Merton 1965.

süreklilik izlerini sadece bir öğretmenden diğerine değil, bir nesilden öbürüne, hatta bir yüzyıldan başka yüzyıla kadar bulurlar.²⁰

Aslında bilim tarihi, genç ama dinamik bir akademik disiplin olarak, bilimsel süreksizliğin, bazen bilimsel sürekliliğe dair ikna edici bir delil olabileceği oksimoronunu yeterince tasdik etmektedir. Geçmiş birkaç on yıldır temel araştırma düşüncesinin atfedildiği bilim tarihindeki figürlerden biri de Galileo'dur. Newman'ın, hakkındaki rahatsız edici göndermelerıyla açıkça gösterdiği gibi (II.viii.6;I.ix.3) Galileo, Engizisyon'un otoritesine boyun eğmeyi reddetmesiyle özgür soruşturma ve entelektüel dürüstlüğü, entelektüel ve ahlaki cesaretin bir sembolü olarak uzun zaman boyunca ayakta kalmıştır. Galileo'nun önceki yüzyıllar ile arasındaki çok derin sürekliliklerin keşfi bile onu bu payeden etmemiştir.²¹ Hâlbuki köklü olarak ayrışıyor görüldüğü ortaçağ skolastik düşüncesi bakımından dahi Galileo, aslında felsefi ve teolojik olarak, Thomas Aquinas ve Albertus Magnus tarafından temsil edilen Dominikan bilimsel geleneğin bir temsilcisiydi ve bu şekilde de yaşamaya devam etti.²² Thomas Aquinas ile Albertus Magnus'un ve aynı zamanda da Galileo'nun ortak öğretmeni Aristoteles idi. Galileo, teleskoptaki gözlemleriyle dünyanın güneş etrafında döndüğünü ilan ettiğinde, Aristoteles'in özellikle de *Fizik*'teki (teleskop olmadan) elde ettiği gözlemlerin otoritesine karşı çıkıyordu. Ancak Galileo, teleskopu ile Aristoteles'in kendi zamanında yaptığı şeyi yapıyordu ve bu da elde mümkün olan en isabetli verileri alarak bunlardan rasyonel anlamlar çıkarmak anlamına geliyordu. Galileo'nun da tartıştığı gibi, Aristoteles'in bir teleskop imkânı olsaydı –ustasının araştırma ve gözlem için topladığı geniş biyolojik örnek koleksiyonu bulunan bu önemli bilim insanının– bu aracı kullanmayı reddetmesi tahayyül edilebilir mi? Aristoteles'in çalışmalarıyla ulaştığı sonuçlarını sorgulanamaz otorite kabul eden mi, yoksa Aristoteles'in metodunu, onun kaldığı yerden devam ettirerek farklı sonuçlara ulaşan mı akademik sürekliliğe daha yüksek bir inançla bağlıdır?²³

“Araştırma hukuku” içinde, “kişiler hukuku” ile ilişkili bir başka entelektüel erdem daha yer alır. Bu erdem, üniversite hayatından hiçbir zaman bütünüyle eksik olmamıştır, ancak günümüzde üniversite bu unsuru daha da yaratıcı biçimde yürürlüğe koymanın yeni yollarını bulmak-

20 Fruton 1990.

21 Galileo'nun Robert Bellarmine ile olan ilişkisi için bkz. Blackwell 1991.

22 Bu gelenek için bkz. Weisheipl 1959.

23 Galileo'nun yeniden yorumlanması için bkz. Gay 1966, 527 ve bkz. Wallace 1986 içinde derlenmiş makaleler.

tadır: Bu da uygun olan tek nihai akademik bağlamın, bütün dünya ve insanlık olduğu prensibidir. Hümanist ve kozmopolit geleneğin en soylu ifadelerinden biri olan Beethoven'ın *Dokuzuncu Senfonisi*'ndeki dördüncü bölüm, bahsedilen bu prensibin tam anlamıyla daha yeni ve otantik enternasyonal marşı hâlini almıştır. Üniversite ve akademisyenler için insan ırkının birliğinin onaylanması, hem bir idealdir hem de bir gerçektir. Bu öyle bir gerçektir ki, nihai bir bağlam teşkil etmesinden dolayı, bu yahut şu hususi ve yerel fenomene bu hakikatin haricinde araştırma için yaklaşılr ise, o araştırma ölümcül bir yola sapar; öyle bir idealdir ki, sadece bu yahut şu hususi ve yerel fenomene yönelik araştırmayla idrak edilemez. Bu tek hakikatin iki ayrı kutbu arasındaki ilişki, üniversite müfredatındaki “Batı Medeniyeti”nin yeri üzerine sunulan argümanların her iki (ya da birkaç) tarafı eliyle göz ardı edilir. Ancak Antik Yunan ve Antik Yahudiler, bütün o rahatsızlık verici etnik merkez-ciliklerine karşın, her iki kutbu da çok iyi tanıyorlardı ve bunları –“Batı Medeniyeti'nin” hem şampiyonlarını hem de eleştirmenlerini içerecek biçimde– hepimize öğrettiler.

Yine de üniversite için bir entelektüel erdemler masası olarak kamu araştırma hukuku, özel kişi hukuku ile mutabık kalmaya dikkat etmezse tamamlanmış olamaz ve saptırılmış sayılır. William DeVane'in deyişiyle üniversitenin vazifesi, “kitlesel eğilimleri ıslah etmek ve mezunlarımızı bilgeliğin, bireyselliğin ve vicdanın hakiki üç boyutlu şahısları hâline getirmektir.”²⁴ Bunun çoğu üniversiteyle sınırlı değildir, hatta onu ayırt eden şey de değildir, ancak genel olarak kişisel etiğe dâhil edilir ve mevcut konumuzla alakalı değildir. Yine de kişisel boyut gözden kaçırıldığında araştırma ahlakının ne hâle geldiği açıktır. Bu boyutun dramatizasyonu, Holokost esnasındaki Nazi doktorları meselesinde görülebilir. Ancak daha az yoğun biçimleriyle herhangi bir üniversitenin içerisindeki tarihte de muhtemelen kayıt altına alınabilir. Eğer üniversitenin özgür ve sorumlu bir topluluk olduğu iddiaları sadece birer maskaralık değilse, üniversite, akademisyen ile akademisyenlik arasındaki ayrımı sürekli olarak tekrarlarcasına tasdik etmeli ve yürürlüğe koymalıdır. Üniversitenin geleceğinin gerçek anlamıyla bağlı olduğu akademik mükemmellik arayışı, akademisyenliğin sürekli ve amansız bir değerlendirme ve eleştirisine ihtiyaç duyar. Bu değerlendirme ve eleştiri de hem kişinin kendisini, hem de diğerlerini içermelidir. Ancak bu arayışa, zorbalık ve sömürüyü haklı çıkarmak için başvurulduğu fikrine sadece akademik romanlarda

rastlanmaz. Yüksek olasılıkla üniversitedeki akademisyenlere de uyarlanabilecek modern kişilik araştırmaları, güvenilir bir sonuca ulaşabilmiş ise, o da saldırganlığın ve Nietzsche'nin "güç istenci"nin pek çok aldatıcı giysi içerisinde saklanabildiğidir. Buna akademik konumların, saldırgan bir hınç ile diğer konumlara karşı tavır alması da en azından dâhildir. Üniversiteden ulusal veya uluslararası politikaya geçen pek çok kişinin de ifade ettiği gibi, akademideki çatışmaların bu kadar kanlı geçmesinin sebebi, çıkarların ve kaybedilebileceklerin genelde çok küçük olmasıdır.

Saldırıya uğrayan fikir ile bu fikrin taraftarı arasında ayrım yapmamak, hele ki kişi, saldırganın daha alt kademinde yer alıyor ise daha affedilmez bir davranıştır. Çünkü üniversitedeki ahlaki prensiplerden biri de, hem insanların yer aldığı çeşitli katmanların, hem de birer kişi olarak insanların tanınması olmalıdır. Acımasız ve küçümseyici bir öğretmenin sebebi olabileceği travmaya yönelik geniş istatistik deliller bulunmasa da, yeterince anekdotal veri vardır. Daha iyimser açıdan bakarsak, bütün bir üniversite kampüs yaşamındaki şefkatin iyileştirici gücüne dair de yeterli anekdotal delil bulunur. Bunlardan biri de 1990'da Kaliforniya Üniversitesi Berkeley'de yaşanan ve korku ile akıldışılığın açtığı savaşla pek çok kez üniversitenin kendisinin hedef hâline getirildiğini gösteren olaydır. "Topluluğumuzun bir araya gelerek, olaya doğrudan karışmış veya maruz kalmış olanlara her türlü desteği sunmasının zamanı gelmiştir" diyerek bu olguyu kabul eden Rektör Chang-Lin Tien, üniversitedeki profesörlere akademik beklentilerini dayatırken duyarlı olmayı rica etmiş, "arkadaşlara şefkatle muamele²⁵ ve onları teselli etme" çağrısında bulunmuştur. Kişisel şefkatin bu boyutunu açıkça içermeyen bir üniversite tanımı, üniversitenin en derin geleneklerine ve en yüksek ideallerine ihanet eder ve üzüntü veren şekilde yetersiz hâle gelir. Bu boyutu içeren bir üniversite tanımına alınan üniversite vatandaşları ise bir topluluk olarak üniversitenin kökenlerinde yer alan hem ahlaki, hem de entelektüel buyrukları yeniden incelemelidir. Aynı zamanda tekrar etmek gerekir ki, yine benzerlik gösterdiği aile kurumu ve kilisede olduğu gibi üniversitedeki yardımseverlik ve şefkatin de insanları –entelektüel ve akademik eylemler dâhil olmak üzere– kendi davranışlarının sonuçlarını kabul etmeye götürmesi gerekir. Bu yükümlülüğü dayatmayı reddetme, duyarlılık ve sevgi delili değil, üniversiteye ve üniversite üyelerine

25 "Statement from Chancellor Chang-Lin Tien of the University of California at Berkeley," 27 Eylül 1990.

ihamet anlamına gelir (buna üyelere düşük puan vermenin ve akademik konumları reddetmenin gerektiği zamanlar da dâhildir).

Kişisel yardımla bağlantılı, ama hiçbir şekilde onunla aynı olmayan bir şey de özellikle üniversitede bulunması gereken ve üniversitenin genel olarak topluma bir model olarak hizmet vermesini sağlayabilecek bir erdemdir: İknâ ediciliği kurban etmeden temel inanç ve değer çeşitliğini hoş görme yeteneği. Tarihin gösterdiği gibi, hoşgörü olmadan ikna etmek çok kolaydır. İknâya başvurmadan hoşgörülü olmak ise daha zordur, ancak özellikle de on sekizinci yüzyıldan beridir görelilik, mücadele eden fikirler arasındaki ateşkes zemini olmuştur. Ancak bu, yazık ki çok kolay incinir bir ateşkestir; çünkü Nazi Almanyası örneğinin bize gösterdiği gibi, yeni ikna setleri ile göreliliğin yerinden edilmesi, hatta demokratik kanaatlerin de buna dâhil olması, hoşgörüü de beraberinde yok edecektir.²⁶ O eski sözde olduğu gibi, “eğer bir şey karşısında durmazsan, seni her şey yıkabilir.” İhtiyaç duyulan şey, fikirleri güçlü biçimde sahiplenirken bütünüyle zıt fikirlere de saygı duyma sanatı ve maharetidir. İşte bu maharete üniversite zengin bir tecrübeyle sahip olmuştur. Buna üniversite içindeki ve dışındaki ifade özgürlüğü tartışmalarında çok sıklıkla göz ardı edilen, söylemin incelik ve edep içermesi de dâhil edilmelidir. Söylemdeki bu centilmenlik ise ya en iyi biçimiyle keyfi bir görenek veya en kötüsü bir ikiye bölünmüşlük olarak algılanır bazen. Fakat üniversite içinde devam eden söylem, farklılıklarla birlikte yaşamaya direnen ve yüzyıllarca süren savaş ve saldırganlığa karşı, incelik ve edebın aslında insan aklının icat ettiği en iyi araçlar olduklarını anlatmak için en etkileyici gösteriyi sunabilir.

Belki de bütün özel faziletler arasındaki en ayırt edici biçimde akademik olanı, disiplin fazileti, ya da Newman’ın (akşam okuluna hitap ettiği) “dağınık seminer ve dersler”deki dokuzuncu başlığa seçtiği fazilettir: “Zihin disiplini.” Gözlemediği şekliyle, “insan bin dersi dinleyebilir, bin cilt kitap okuyabilir ve bilgi bakımından bulunduğu yerde sürecin sonuna gelmiş olabilir. Ama eğer orada kalmak istiyorsa, negatif bir biçimde salt zihnin içine almaktan daha fazlasına ihtiyaç vardır. Bu alım da pasif biçimde olmamalı, fiilî ve aktif, benimsenmiş ve ustalaşmış olmalıdır” (II. ix.4). Büyük bir Alman akademisyenin ifade ettiği gibi, “akademisyen olmak için bir parça keşif olmak ve erken başlamak gerekir...”²⁷ Kendinden feragat etmeye ve disipline yönelik bu vurgu, üniversitenin ruhbanî ve

26 Beyerchen 1977; Ericksen 1985.

27 Alıntı için bkz. Von Zahn-Harnack 1951, 388.

manastır yaşamına dair arka planındaki en merak uyandıran izlerinden biridir ki bu tema da büyük akademisyen ve bilim insanlarının biyografilerinde fazlasıyla yer bulur. Araştırma ve eğitime ömrünü adayan ve başka bir meslek icra etmeyi hayal bile edemeyecek kadar bu işte tatmin ve neşe bulmuş olan bizlerin, yeni akademisyen neslini yetiştirme ve eğitme, akademik uğraşla gelen tatmin ile bunu sağlayan münzevî disiplin arasındaki ilişkiyi vurgulama zorunluluğu bulunur. Bir sonraki bahse hazırlık olarak söylemek gerekirse, araştırma hukuku ile kişi hukukunun bir program niteliğinde sonucu bulunur: Bu iki entelektüel fazilet tablosu eğer geçerliğe sahip olarak üniversite yaşamında yürürlükte iseler, araştırma ve eğitim alanlarının da benzer biçimde birbiriyle bağlantılı oldukları sonucuna varmamak mümkün değildir. Çünkü bu faziletlerin çoğunluğu hem eğitim, hem de araştırma alanlarına aittir, bir kısmı ise birine ait olduğundan daha fazla diğerine dâhil sayılabilir. Ancak üniversitedeki kolektif tecrübe bize gösterir ki, bu faziletlerin her birinin meyilli olduğu tehlike ve aşırılıklar, bu ortak yaşamın iki ayrı kutbu ciddiye alırsa en iyi biçimde cevap bulabilir.

İyi Bilimler Ailesinin Aile Konağı

Entelektüel faziletlerin değerlendirilmesiyle görülecektir ki üniversitenin pek çok klişesi arasında belki de cepte tutmanın en kıymetli olduğu tanım, “bilginler topluluğu”dur. “Tek Bir Felsefe Olarak Görülen Genel Bilgi” başlığıyla 1852’de yayımlanan ve *Üniversite Fikri* kitabındaki ikinci bölümü oluşturan koleksiyon arasında yer almayan bir söylevinde Newman, “üniversite fikrine yükselemeyen” üniversite eleştirmenlerine saldırır. Üniversiteyi “birbirinden bağımsız tezgâhlarda her türlü mamulün satılmak için yığıldığı bir tür pazara, ya da pantehnicona”¹ benzetmekle suçlar. Burada “tüm uzmanlık alanları ve sınıfların bir araya gelme özgürlüğü vardır ama sadece sezonuna göre çeşitlilik bulunur, bu yüzden herkes birbirine yabancıdır.” Bunun zıttı olarak Newman’ın önerisi şuydu: “Eğer hakkıyla dile getirmemiz gerekirse, üniversite bir evdir, *iyi Bilimler ailesinin aile konağıdır* ve herkes kardeşler ve kızkardeşler olarak ortak yatkınlıklarıyla içinde yer alır.” (II.app.i.)

1 “Her türlü sanatsal çalışmanın satılacağı bir pazar adı olarak icat edilen ve (binanın tâlihiyle) mobilya depolamak için seçilen büyük ambarları tanımlamakta kullanılmaya başlanmış bir sözcük.” (*Oxford İngilizce Sözlük*, 7:429).

Başka bir yerde, “Hıristiyanlık ve Bilimsel İnceleme” isimli bir der-
sinde bu tanımını, üniversitenin merkezî dehasını yakalamasıyla ve bu
idealin sesi olmaksızın belagatiyle belki de hiçbir zaman aşılammış olan
harareti bir dil kullanarak genişletir:

Siyasi tarih için imparatorluk neyse, felsefe ve araştırma sahaları
için de üniversite odur. Üniversite bütün bilgi ve bilimin, hakikat
ve prensibin, soruşturma ve keşfin, deney ve spekülasyonun yüksek
muhafız gücüdür; Zekânın ve bilginin üzerinde seyredeceği arazinin
haritasını çizer ve her sahanın hudutlarının dinsel bir saygıyla ko-
runmasına çalışır, hiçbir tarafın ne tecavüzüne ne de teslimiyetine
göz yumar. Hakikat ile hakikat arasında hakem görevi görür ve her
birinin tabiatları ve önemlerini kayda alarak onlara bir öncelik dü-
zeni çizer. Ne kadar heybetli ve soylu olursa olsun, hiçbir düşünce
departmanını tek başına değerlendirmez; kimseyi kurban da etmez.
Literatüre, fiziksel araştırmaya, tarihe, metafiziğe, teolojik ilim id-
dialarına ve şahsi ağırlıklarına göre riayetkâr ve sadıktır. Hiçbirine
karşı bir taraf tutmazken, her birini tam da kendi alanında ve kendi
nesnesi adına yükseltir (II.viii.2).

Bir “imparatorluk”, evet, ama yine de bir cumhuriyetin karakteris-
tik özelliklerini gösteren karşılıklı saygıyla ve bir demokrasinin niteliği
olan evrensel katılımla yoğrulmuş bir imparatorluk –ezcümle, üniversite
eşzamanlı olarak özgür ve sorumluluk sahibi bir âlimler topluluğu olma-
lıdır: “Herkesin kardeşler ve kızkardeşler olarak ortak yatkınlıklarıyla
içinde yer aldığı bir ev, bir iyi bilimler ailesinin aile konağı.” Bu tanım,
kitabın ikinci bölümünde tartışılacak “bir üniversitenin meşgalesi”nin
tüm bileşenlerine uyarlanabilir bir tanımdır.

Newman’ın önsözünün açılış cümlesinden, yani “eğitim yeri” ifade-
sinden üniversite tanımına başlarsak ifade etmek gerekir ki, üniversite-
nin eğitiminde özgür ve sorumluluk sahibi bir âlimler topluluğu olması,
üniversite fikri ile bir bütünlük oluşturur. Bunun ise hem öğretmen ile
öğrenci, hem de öğretmen ile öğretmen arasındaki ilişkilerde etkisi var-
dır. Çünkü A. E. Taylor’ın Sokrates biyografisinde de ifade ettiği gibi bazı
bakımlardan Platon’un Akademisi, “ilk Avrupa üniversitesidir”² ve öğret-
menin Sokratik ve Platonik ideali, en otoriter üniversite konferans salon-
ları ve sınıflarında bile etkisiz dahi olsa havada asılı durur. “Öğretmen
Sokrates” başlığı altındaki anılmaya layık bir metninde Werner Jaeger,
Sokrates’in eşi benzeri olmayan hüneri öğretmenliğinin temel bileşenleri-

ni gözden geçirir.³ Merkezde öğretmenin öğrenciye saygısı ve her ikisinin de yüklendiği bir terbiye, birlikte ortak bir öğrenme arayışı içinde olduklarına dair bir inanç vardır. Böylesi bir inanca kendini adanmış gibi görünmek için adeta sınırsız olanak vardır ve Sokrates'in hem kendi dönemindeki, hem de günümüzdeki eleştirmenleri onun, öğrencilerini hüküm altına almayacağını açıkça beyan ederek aslında çok kurnazca bir iktidar kurduğunu öne sürmüşlerdir. Yine de aynı zamanda üniversite için de geçerli olan şey, kıdemli akademisyenin araştırma sonuçlarına güvenmek ile sürekli şüphecilik arasında ılımlı bir yol bulan tavrının, irfan yolunda elde ettiği tecrübesi ile gelişen şuurunun, kıdemli olanı, altındakinden bir şeyler öğrenebildiği bir paylaşım arayışına götürmesidir. Platon'a ve aynı zamanda –eğer Platon'un doktrini hakkındaki yazdıkları tarihsel açıdan sıhhatli ise– Sokrates'e göre bilgi arayışı, hafıza doktrini veya anımsama [*anamnesis*] ile bağlantılıdır ve hatta kökeni bu doktrinde yatar denebilir. Bunu Platon'un savında görürüz: “Bütün soruşturma ve eğitim sadece bir hatırlayıştır”⁴ ve bu da her zaman bilinenin hatırlanmasıdır. Yani öğretmenin mesleği, öğrencinin zihnine bilgiyi yüklemek değil, zaten orada bulunan bilgiyi açığa çıkarmaktır; Sokrates'in tanıdık bir metaforunda öğretmene hakikatin babası değil, hakikati doğuran ebe rolü biçilir.⁵ Ancak Platonik hatırlama doktrini olmadan da, Sokratik tarzda ortak bir soruşturmaya katılımı öğretme metodu (önemsiz sayılamayacak akademik alan farklılıkları ve entelektüel soruşturma ile beraber), öğretmen ile öğrenci arasında kurulan bir cemaatin güçlü bir tasviridir.

Yine de entelektüel soruşturma alanları arasında Sokratik metodun bir etkisi olarak üniversite fikri için farklılık bulunmaz: Öğretmen, havari toplamamalı, öğrenci eğitmelidir. Bu tüm eğitim biçimlerinde bulunan bir sorundur, fakat öğrencinin akıl hocası olarak öğretmenin sahip olduğu iktidar konumu sebebiyle üniversite öğrencilerinin eğitiminde ortaya çıkan ayartmalar ile özellikle bağlantılıdır. “Entelektüalizmin” bazen götürebileceği aşırılıklara karşı Newman'ın kaygı verici uyarısının bağlamında ifade ettiği gibi, “bilgi olarak algılanan bilgi, bizi geri bize yollayan çok mahir bir etkiye bulunur ve kendimizi merkez hâline getirir, kendi zihnimiz her şeyin ölçütü hâlini alır” (I.ix.2). Öğrencilerimi kendi kendime benzetmiyor oluşum veya öğrencilerimin merkezi hâline gelmemem, kendi zihnimin öğrencilerim için her şeyin ölçütü hâline gelmemesi

3 Jaeger 1943-45. 2:27-76.

4 Plato, *Meno* 81d.

5 Plato, *Theaetetus* 150, ayrıca aşağıda bkz. Bölüm 12.

en azından benim bir öğretmen olarak ahlaki sorumluluğumdur. Pratikte akademisyen teminatım ile beraber böylesi bir dikkatin bir araya gelmesi kolay değildir, çünkü uzun araştırmalar boyunca birçok bakımdan önemli bir keşif sayılabilecek neticelere ulaşırım ve böylece eğitim ya da yayın yapma vasıtasıyla diğerlerini de bu gizeme dâhil etmeye yönelik karşı koyulmaz arzuyla dolar taşarım; araştırma, eğitim ve akademik yayın faaliyetinin hepsi bunlardan birazı olmazsa çöker. Bunun yanı sıra ustayı taklit etmenin, öğrencinin akademik olgunluğa erişme sürecindeki esas bir durağı olarak olumlu katkılarını inkâr etmek de haddini aşan ölçüde saçma olacaktır.⁶ Bu olgunluğu yürürlüğe koyduğu zaman, hakikat öğrenciye ulaştığında öğrenci, ustasından farklı sonuçlara ulaşmaya başlar, çünkü çıraklığın çoğunlukla tek taraflı iktidar ilişkisi nihayetinde özgün topluluğa boyun eğer –ya da sağlıklı bir ilişkide, boyun eğmelidir– ve öğretmen ile öğrenci arasında daha derin bir meslektaşlık ilişkisi başlar. Bu da nihayetinde belki de geçmişteki öğrencinin ustasına olan bağımlılığını aşacak kadar ustanın öğrencisine bağımlı olmasına götürebilir. Bunu ister öğrenci, ister öğretmen, isterse de her ikisi olarak tecrübe edenler için bu geçiş ayını, tatmin ve haz dolu olduğu kadar derin kaygı dolu anları da içerir. Ancak bu topluluk, eğer sürecin başlarından itibaren bu şekilde biçimlenmiyor ise basit bir bağımsızlık anıyla beraber var olmaya başlamayacaktır; bunun olması, şeylerin tabiatı gereği temelde akıl hocasının sorumluluğundadır.

Lisansüstü ve belki daha da fazla olmak üzere lisans dönemi bağlamında öğrenci ve öğretmen topluluğu, bütünlüğünü aynı zamanda öğretmenler topluluğunun birbirleriyle ilişkilerine borçludur; Newman'ın sözleriyle, “[bilimler anlamında] herkes kardeşler ve kızkardeşler olarak ortak yatkınlıklarıyla içinde yer alırlar.” Ancak Ernest Boyer'in fakülte üyelerini incelediği çalışmasında gözlemlediği gibi, “her kişi kendi bireysel rekabet yoluna baş koyuyor ise de bir topluluğun oluşmasına yönelik özlem bulunuyor.”⁷ Akademik görenekler her nasıl olursa olsun, bu rekabetçi bireycilik sıklıkla kendini metodolojik ya da –özellikle de günümüzde– ideolojik ve politik farklılıkların diliyle ifade eder. Bu türden farklılıklar sınıf içinde ortaya döküldüğünde üniversite öğrencileri bazen kafa karışıklığı ve yılgınlık yaşar, ancak aslında otantik bir üniversite topluluğunun önemli bir boyutuyla tanıştırılmaktadırlar. Eğer ki tüm üniversiteler, daha önce hiçbir üniversitenin şahit olmadığı kadar çok uluslararası

⁶ Bu dinamiğin Fruton 1990'da taslağı çıkarılmıştır.

⁷ Boyer 1987, 138.

lık, çeşitlilik ve çoğulculuk içeren bir süreçte iseler, yirminci yüzyılda bile –tartışmasız şekilde– yine topluluklarını kurarken çoğulculuk ile uyumlu hareket edebilmek için kendi mekanizmalarını yeniden tanımlamak zorunda kalacaklardır. Nihai meseleler ve yakın araçlar hakkındaki görüş ve kanaatlerdeki temel farklılıklar, eğitimciler arasında kamuya açık tartışma konuları hâline gelmek zorundadır. İster Marksist olsun, isterse de Müslüman veya Hristiyan, bir resmi ideolojinin üniversiteyi tanımladığı yerde çoğulculuk sıklıkla yeraltına inmek zorunda kalacaktır; ama buna rağmen ortadan kalkmayacaktır, ancak her mücadeleci konum, kendini bu spektrum içerisinde tanımlamak ve oraya ait olduğunu göstermek için uğraşacaktır. Aydınlanmanın seküler ideolojisinin memnuniyetle beklediğinin aksine üniversite, bütün ideolojilerin ve bütün ön varsayımların –özellikle de dini önvarsayımların– ortadan kaldırılmasına bağımlı bir yer olmayacaktır. Aksine, ideolojik konumların hem kendileri arasındaki, hem de içlerindeki çoğulculuğu üniversitenin tasdik etmesine dayalı olacaktır. “Büyük zihinlerin hareket alanına ihtiyaçları vardır” diyerek uyarıda bulunur Newman, bunu da kilise otoritesini tasdik ederken yapar. “Belirli bir bilim dalındaki spekülasyonla, araştırmalarla veya ulaştıkları sonuçlarla eğer bütün kutsalların söylediklerini, kitlelerin dini konularda kabul ettiklerini yeniden diriltmelerinde ısrar ederseniz, bu kişileri ezmiş ve içlerindeki alevi söndürmüş olursunuz ve bunun sonucunda da hiçbir şey yapamaz hâle gelirler.” (II.viii.7.) İdeolojik yatkınlıkları her ne olursa olsun, üniversite özgür ve sorumluluk sahibi bir kurum olmalıdır ve her nerede bunlar olmazsa, üniversiteye ve aynı zamanda kiliseye, devlete, özel fon sahiplerine işlerin böyle olduğunu anlatmak gerekir.

Bu bir zamanlar çok da lüzumlu olmayacak (ama faydası da doku-nabilecek) bir derece ve derinliğe işaret etmektedir. Bu da öğretmenlerin diğer araştırma ve eğitim alanlarından haberdar, duyarlı pedagoglar olarak görevlerini yerine getirmeleridir.⁸ Bu da bizi Newman’ın metaforuna getirir, tüm kardeş ve kızkardeş bilimler, “ortak yatkınlıklarıyla yer almayı” öğrenmelidirler. 1798’de Immanuel Kant, *Fakülteler Çatışması* [*Der Streit Der Fakultäten*] adında küçük bir kitap kaleme almıştı. Meta-fizikçi olması ve akıl ile inanç arasındaki araştırmaları sebebiyle üç bölümlük kitabının ilk bölümünde ilahiyat ile felsefe fakülteleri arasındaki çatışmayla özel olarak ilgilenmişti. İlk bölüm bir uyarı ile son bulur: “bu yüzden ilahiyatçıların İncil inancını ayakta tutmaya yönelik bir vazifeleri ve aynı zamanda buna yetkileri [*Befugnis*] vardır. Ancak bu vazifeyi,

felsefecilerin [bu inancı] sürekli şekilde aklın eleştirisine tabi tutmalarını engellemeden yerine getirmelidirler.”⁹ Kant’ın 1798’deki bu metnindeki uyarıları, sadece ilahiyat ve felsefe fakülteleri için değil, üniversitedeki tüm fakülteler, tüm kardeş ve kızkardeş bilimler ve öğretmenler topluluğu için, 1998’de ve ötesinde daha yerinde bir gözlem sayılacaktır.

Aynı zamanda özgür ve sorumluluk sahibi bir eğitim topluluğu olarak üniversite fikrinin tanımı için önemli kanallardan biri de program ve beklentileri içinde kişinin kendi kendini eğitmesine yer açmasıdır. Newman, bir gözleminde Oxford’da öğrenciyken yaşadığı tecrübeleri bariz şekilde hatırlatmaktadır: “Aynen genç insanların oldukları gibi hevesli, cömert kalpli, duygudaş ve gözlem yeteneğine haiz olan bir grup genç, bir araya gelir ve özgürce bir karışım oluşturlarsa, onlara öğretecek hiçbir kimse olmasa dahi birbirlerinden öğrenebilirler.” Kendi anlatımıyla, bu topluluktaki “her muhabbet, birbirlerine verilen dersler serisi anlamına gelir ve hepsi de her gün yeni fikirler ve görüşler, taze düşünce ürünleri, yargı ve eylem açısından belirgin prensipler elde ederler. “Böyle genç bir topluluk,” diye devam eder, “bir bütün oluşturacak, belirli bir fikrin bedene bürünmesini sağlayacak, bir doktrini temsil niteliği kazanacak, bir davranış kodunu yönetecek ve düşünce ile eylemin prensiplerini inşa edecektir.” Böylece, vardığı sonuca göre “üstler tarafından gelen doğrudan eğitimden bağımsız olarak bir tür kendi kendini eğitime alanı bulunur.” (I.vi.9) Ham bir matematiksel formüle dayanarak söylenebilir ki öğrencilerin öğrencilere verdikleri eğitim, lisans eğitiminin üçte birini teşkil etmelidir. Profesörlerin öğrettikleri ise bir diğer üçte birlik kısım olmalı ve her öğrencinin kütüphanede, laboratuarda ve araştırmasında öğrendikleri de geriye kalan üçte birlik kısmı doldurmalıdır; eğer bu üç bölümden herhangi biri, üçte birden yarıma çıkacak kadar normdan uzaklaşırsa sağlıklı bir dengesizlik olur (lisansüstü çalışmasında ise her öğrencinin tek başına kütüphanede ve laboratuarda geçirdiği zaman, yaptığı çalışma bu diğer ikisinden kayda değer biçimde yüksek olmalı, hatta belki de her ikisinin toplamından daha fazla olmalıdır, katıyetle de tez aşamasında). Öğrencilerin diğer öğrencilerden neyi öğrendikleri vurgusu aynı zamanda öğrencilerin bir arada kalmalarına temas etmesi bakımından önemlidir, yakın zamanda yapılan çalışmalar da bunu teyit etmektedir.¹⁰ Yine de üniversite mekânlarında formal ve yapısal eğitim olanakları yaratmak için hayal gücüne ihtiyaç vardır ve gayriresmi süreçlerin yerini almadan

9 Kant 1798, I (Cassirer 1921, 7:380).

10 Chickering 1974, 53-68.

onlara disiplin vermeli, Newman'ın neşeli yönelimiyle, “zaman içinde kendi kendini idame ettirme geleneğine dönüşecek olan yaşayan eğitimi dünyaya getirmeye” devam etmelidir (I.vi.9).

Üniversite fikrinin yeniden değerlendirilmesinin, eğitim topluluğu olarak üniversitenin kendini yeniden tanımlamasına yeniden dikkat çekmesi gibi, araştırma topluluğu olarak üniversite de bilimlerin birbirlerine yönelik “kardeşçe yatkınlıkları” ışığında bir yeniden değerlendirmeye ciddi biçimde ihtiyaç duyar. Bu en başta, genelde sınıfın dışında yer alan, ama noksan olması durumunda da araştırmancının sekteye uğrayacağı departmanlar, kuruluşlar ve personel için geçerlidir. Üniversitenin kalbi olması ile birlikte benzersiz bir konuma sahip olması sebebiyle üniversite kütüphanesi, ileride daha açık biçimde öne süreceğim biçimiyle, araştırma için bütün bir üniversite destek ağının mesleğe ait ortak parçası olmalıdır. Eğer üniversite temelli araştırmalarda yüz yüze kalınan karmaşıklıklara eşit ölçüde yanıt verilecek ise, karşılığında bu ağ da özgür ve sorumluluk sahibi bir topluluk olarak görülmelidir. Aslında “destek hizmeti sağlayıcıları” gibi tabirler bile bu konumlardaki kişilerin ihtiyaç duydukları yetenek ve bilgi seviyesini tanımlamak için fazlasıyla sınırlı kalmaktadır. Bütün alanlardaki bilginler ve bilim insanları, ilk sırada gelen araştırmacının sorular sorduğu ve personelin de yanıt verdiği bu hizmetlerdeki daha eski düzenlemelerin –geçmişte işe yaramış olsa bile– günümüzde artık geçerli olmadığı sonucuna varmışlardır. Çünkü araştırma için gerekli olan hem teknolojik uzmanlık hem de akademik menzile büyümekteyken, başlıca araştırmacılar bizzat soruların oluşumunda ve geliştirilmesinde artık “personeler” yönelmek zorunda kalmaktadırlar. Bu yüzden araştırma girişiminde bu personeli artan ölçüde meslek ortakları olarak görmek gerekir ki böylesi bir davranış bir kibarlık veya lütfetme değil, adalet ve isabetlilik anlamına gelir.

Kelimenin katı anlamıyla ortaklaşa araştırma, kendi başına ayırt edilebilir bir sorundur ve ne kadar katılımcı olursa, o kadar da büyük. Yapılan bir araştırmaya göre “en elverişli grup büyüklüğü beş ila yedi bilim insanını içermektedir ve gruplar daha da büyüdüğü zaman, performanslarının kalitesi, yapmış oldukları yayınların miktarından daha çok zarar görür.”¹¹ Çeşitli ülkelerdeki karşılaştırmalı çalışmaların gösterdiğine göre doğa bilimleri üzerine yapılan araştırmalarda başta gelen araştırmacılar ile onlarla işbirliği içindeki çalışanlar arasında kömünal bir atmosfer beşeri bilimler alanında olduğundan, çok daha kolay ve çok

11 Fruton 1990, 231.

daha sık oluşma eğilimindedir.¹² Elbette bu bir bakıma pek çok bilimsel araştırmamanın işbirliğine yatkın tabiatından kaynaklanır: Birçok çift ele ve ani yanıtlara ihtiyaç duyan bir projede herkes takımın bir parçası olmalıdır ve kademe ya da etiket gibi bariyerler de önemini kaybetmeye meyilli olacaktır, çünkü aksi hâlde deney başarısız olur –veya kişilere ya da mülke ciddi zarara sebep olur. Beşeri bilimler alanında düzenli olarak bir takımda çalışan akademisyenler ise, örneğin akademik yayınlarda ya da *Cambridge Ortaçağ Tarihi* gibi bir araya gelinerek oluşturulan girişimlerde benzer tecrübeleri yaşayabilirler –buna rağmen Birinci Dünya Savaşı’nın politik çapraz ateşi arasında kalmış bu karma çalışma hakkındaki da bir araştırma şöyle bir sonuca varmıştı: “İki editör, ancak yayıncılar aracılığıyla kendi fikirlerini ifade edebiliyorlardı.”¹³ Öte yandan, kendi torunu tarafından anlatılan unutulmaz James A. H. Murray portresinde de Murray, *Oxford İngilizce Sözlüğü*’nü hazırlarken kendi ailesinin ve yazıhane çalışanlarının yardımına başvurur, buna çevreden okuyucular da katılır, ancak torununun çizdiği portrede tek bir amaca odaklanan bir âlim, bir hayırsever despot görürüz.¹⁴ Birçok yazarın adını taşıyan bir metinde hangi katılımcıların neyi yaptığını ve katılımcılara ait hangi zihinsel niteliklerin metinde tezahür ettiğini belirlemek imkânsızdır (bu isimler belki de alfabetik sırayla kitaba yazılmıştır ve bu da anlamayı daha da karmaşık hâle getirir). Çalışmalardaki sahtekârlık iddialarını araştıranlar, işbirliği temelli araştırmalarda gerçekten sahtekârlığın yaşandığı ender durumlarda, bunun bazen sorumlu araştırmacının dikkatsizliği, meşguliyeti veya fazla çabuk davranması neticesinde meydana geldiğini keşfetmişlerdir ve bu kişi aslında yeterli inceleme yapmadan araştırma sonuçları altına imza koymuş olduğu için –çok sert olsa da ifade edilmesi gerekir ki– veri çarpıtma ya da intihal suçlamalarıyla da aynı zamanda –farkında olmasa da– sorumlu tutulabilmelidir. Bu aynı zamanda tek bir araştırmacının yetkisini ve sorumluluğunu (ve fonunu) kabul ederek almasına izin verilen projelerin büyüklüğü ve sayısı hakkında yeni sorular da ortaya çıkarmaktadır.

Yine de üniversite temelli araştırmaların bütün ayrıntılı taslakları, işbirliğiyle yürüyen araştırmalardaki süratli artışı tahayyül edebilmelidir. Newman’ın “genç insanlarda olduğu gibi hevesli, cömert kalpli, duygudaş ve gözlem yeteneğine haiz olan bir grup genç bir araya gelir ve öz-

12 Andrews 1979 böylesi bir mukayeseli çalışma için güzel bir örnektir.

13 Linehan 1982, 468.

14 K. M. E. Murray 1977, özellikle 314-41 arası.

gürce bir karışım oluşturlarsa, mutlaka birbirlerinden öğrenebilirler” diyerek açıkça ifade ettiği bahis, “gençler” için geçerli olduğu gibi, kadın ve erkek kıdemli akademisyenler için de geçerlidir. Bu yüzden “bir bakıma kendi kendini eğitime” aynı zamanda akademik ve bilimsel işbirliğiyle mümkündür (I.vi.9). Dahası bu işbirliği, –şimdilerde de olmadığı gibi– bir üniversite, bir bölge ve hatta bir ülke ile sınırlı olamaz. Üniversite fakültelerindeki topluluk hissinin çöktüğü varsayımı üzerine değerlendirme yapan eleştirmenler sıklıkla şahit olurlar ki ne zaman bir profesör “meslektaşlarım” derse, günümüzde kendisinin yaptığı araştırmaları yapan akademisyenleri kasteder sadece. Kast edilen profesörler her nerede olurlarsa olsunlar, araştırmaları fark etmeksizin birlikte çalışılan kurumdaki profesörlerden daha önceliklidirler. Çok sayıda anketi doldurmaları için yollamanın haricinde bu gözlemi ampirik olarak teyit etmenin bir yolu yok görünüyor, fakat meslektaşlar tarafından paylaşılan (bahsedilen her iki açıdan da) bu izlenim, aslında bu olgunun ilk başlarda sadece doğa bilimlerine özgü olduğu düşünülüyor ise de tüm disiplinlere yayıldığını göstermektedir. Bu tartışma, üniversite yönetimini dahi içerecek şekilde kurumsal sadakat hakkındaki pek çok soruyu gündeme getirirken son on yılların en önemli bilimsel ve akademik keşiflerinin, tek bir duvar altında hazırlanmaktan ziyade iki ya da daha çok disiplinin bir araya gelmesi ile mümkün olduğu da bir gerçektir. Aynı zamanda eğilimin aynen bu şekilde devam edeceğine dair her türden gerekçe mevcuttur. Bu yüzden sadece biyokimya ya da matematiksel ekonomi değil, karşılaştırmalı edebiyat ve kadın araştırmaları alanları da bu tırnak içine alınmış akademisyenleri ortak çalışma arkadaşı aramaya zorlayacaktır. Bir araştırma topluluğu olarak üniversitenin bütünlüğü, büyük ölçüde sadece disiplinler ve kampüsler boyunca değil, ulusal sınırlar ve kıtalar boyunca da devam eden böylesi bir işbirliği için gereken mekanizmaların geliştirilmesinde yatmaktadır. Çünkü bütün disiplinlerden önce belki de en başta sosyal bilimlerde, bilim insanları ile üniversite dışındaki düşünürlerin ortak çalışmaları hayati önem taşır. İletişim ve taşımacılık gibi modern teknolojilere rağmen bu türden bir işbirliğiyle ve böylesi büyük ölçeklerle meydana gelen araştırma, araştırmacıların eğitim sorumlulukları üzerine ciddi güçlükler yükler.¹⁵ Yine de, eğer üniversite önde gelen araştırmalarla uğraşanların eğitim görevlerini elde tutarak cazip kılmak istiyorsa, yeni sistemler ortaya koymada ve fakülteleri için yeni standartlar biçmede daha yaratıcı olmalıdır.

15 Aşağıda bkz. Bölüm 9.

Aynı zamanda araştırma topluluğu ve “bilimler ailesi” vurgusunun, sağlıklı bir aile kavramına uygun düşercesine yaratıcı dayanışmayı geliştirmek ve bu hissiyata saygı duymak vurgusu ile bir araya getirilmesi, on dokuzuncu yüzyılın sadece ümitsiz bir romantik hatırası olarak görülmemelidir. Belki de en çok 1837'deki Phi Beta Kappa nutuğu, “The American Scholar” ve 1870'teki *Toplum ve Tek Başlılık* kitabı ile tanınan Ralph Waldo Emerson, 1838'de akademisyenlik ve tek başlılık üzerine iki meseleden bahsetmişti ve “tek başlılık hakkında hiçbir hurafeyi kabul etmeyeceğim” diyerek uyarıda bulunduktan sonra şunları söylemişti: “[Akademisyen] tek başına olmayı bir gelin gibi bağrına basmalıdır. Neşe ve kederini bir başına yaşamalıdır. Peki, neden öğrenci tek başına ve sessizdir? Düşünceleri ile tanışık hâle gelebilmesi için.”¹⁶ Newman, “felsefi bir zihin alışkanlığı”ndan bahsettiğinde (I.iii.4); “erişilmiş yargı becerisi, açık muhakeme gücü, feraset, bilgelik, zihnin felsefi erişim gücü, entelektüel temkinlilik ve dinginlik” önererek, ek olarak “nesnesi hakikat olan zihnin gözü, disiplin ve alışkanlık ile mümkündür” dediğinde (I.vii.1); ya da “zihnin inşası” için “bir nizam ve sistem alışkanlığı, bildiğimiz her şeye göndermede bulunan bilgi akışı, şeylerin birbirleri arasındaki uyumu” talebini yaparak “bilgimizin büyüdüğü ve meskun olduğu düşünce-nin merkezi olarak belirli prensiplerini kabulü”nü önerdiğinde (II.ix.7); aslında tırnak içine alınmış bütün bu sözleriyle, bir topluluktan ve nihayetinde de Tanrı'dan birer hediye olan bu yetenekleri açıklamaktadır; ama bu yetenekler, tek başına kalındığında gelişme imkânı bulurlar. Bu yüzden üniversitede akademisyen olan öğrencilerin daha en başlarda bir akademisyenin olması gerektiği kadar yalnız kalıp kalamayacaklarını anlamaları için onlara tavsiyelerde bulunmak her zaman gereklidir; birçoğu bunu yapamayacaklarını anlarlar ve kendileriyle ilgili bu bilgiyi geç olmasından ziyade erken zamanda öğrenmeleri daha iyidir. En sağlıklı bilim insanları topluluğunun, aksatmaksızın her an topluluk içinde bulunmak zorunda olmayan akademisyenler ile oluştuğunda ısrar etmek, bir tutarsızlık sayılmaz ve bu yüzden bilim insanları topluluğunun işlevlerinden birisi de, topluluk içerisindeki akademisyenlerin kendileri olma hak ve ihtiyaçlarını korumaktır. Benim gibi çalışmaları geçmişin metinleri ve zihinleriyle ilgili olan kişilerin, en derin duygularla bir âlimler topluluğunun, Edmund Burke'ün formülüyle “sadece hayatta olanlar değil, aynı zamanda yaşayanlar, ölümler ve doğacak olanlar arasındaki bir ortaklık”¹⁷ olduğuna tanıklık etmeleri gerekir.

16 Emerson 1838 (Spiller 1971, 1:99-116).

17 Burke 1790 (O'Brien 1969, 194-95).

Eğitiminde ve aynı zamanda araştırmasında, üniversite adını verdiğimiz âlimler topluluğunun, hem özgür, hem de sorumluluk sahibi olmanın eski yollarını doğrulamak durumunda olması bir yana, bunu başarmak için yeni yollar da bulması gerekecektir. Çünkü artık üniversiteye yönelik telaşlandıran bir seviyede politikleşme eğilimi baş göstermektedir. “Liberal eğitim, bir özgürlük eğitimi” olsa da “bu ülkede özgürlüğün basit bir rekabetçi hevese ya da anarşinin çarpışan rüzgârına dönmemesi için zorunlu olan düzenin sağlanması, hukuka ve hukuki süreçlere bağlıdır.” Böylece “düzenin insani özgürlüğün önkoşulu olduğunu, özgürlüğün de sorumluluk sahibi düzenin amacı olduğunu”¹⁸ tasdik eden “zorunlu, büyük bağlantıyı” korumak gerekir. Böylesi bir özgürlük ve düzen fikri, Newman’ın üniversite fikriyle de uyumludur. Newman, Roma Katolik inanışına geçen ateşli bir mühtediydi ve nihayetinde kilise kardinali olarak atandı (belki bir gün aziz olarak ilan da edilebilir). O yine de üniversitenin “idrakin alanının haritasını çıkarması, her bir sahanın sınırlarının dini bir saygıyla korunması ve ne bir teslimin, ne de bir tecavüzün olması” ısrarında bulunarak üniversitenin “literatüre, fiziksel araştırmaya, tarihe, metafiziğe, teolojik ilim iddialarına riayetkâr ve sadık” ve “hiçbirine karşı bir taraf tutmayarak” hürmetkâr olması gerektiğini, buna elbette doğaüstü ilham da içerse insan zihninin bir disiplini olan “teolojik ilmin” de dâhil olması gerektiğini söyler (II.viii.2)

Üniversite topluluğunun “bilimler ailesinin malikânesi” olduğuna yönelik bu “ilk prensip” anlayışı, –şimdiye kadar geçen tartışmalarda da görülebilir ki– John Henry Newman ile benim paylaştığım bir meylin tehlikesini itiraf etmemi gerektiriyor. Ian Ker’in uygun alıntılarla Newman hakkında söylediği gibi,

Newman’ın Kilise üzerine fikirleri, bazı açılardan üniversite fikri ile fark edilir ölçüde benzerlikler içerir. Kilise, “dini prensibin temsilcisi” iken, üniversite “idrakin temsilcisidir.” “üniversite entelektüel güçtür... Kilise’nin dini güç olması gibi.” Kilise, “yayılmacı, tek ve Katolik” iken, üniversite de “bir imparatorluktur... felsefe ve araştırma alanlarında.” Kilise, “dogmatik hakikatler çemberinin... gardıyanıdır,” üniversite ise “bütün bir bilgi... çemberinin... yüksek koruyucusudur.” Eğer “insan girişiminin nesneleri arasında... üniversitenin kurulması düşüncesiyle gelen fikirlerden daha yüksek ve soylu bir ad koyulamaz ise” bunun karşılığında Kilise de “devasa bir kötülükle karşılaşmak ve onu ustalıkla alt etmek için dünyaya

gönderilmiş ziyadesiyle seçkin, muazzam bir güçtür.” En çarpıcı olanı ise Newman’ın burada üniversiteyi tanımlamasının, başka bir yerde Katolik Kilisesi’nden bahsederken kullandığı ifadeleri hatırlatmasıdır.¹⁹

Kurumsal Hıristiyanlığın beni hayal kırıklığına uğratması sebebiyle, buna karşılık üniversitenin benim için kişisel olarak neredeyse yarım yüzyıl boyunca hakikatin ana ambarı ve bilgelik topluluğu anlamında beni büyütüp besleyen ruhani annem ve (ki bu metafor hem kilise, hem de üniversite için geçerlidir) benim “Alma Mater”im²⁰ olması yüzünden, üniversiteyi bazen İznik Konsili’nde tasdik edilen Tek Kutsal Katolik Papalık İnancı’nın vücuda gelmiş hâli olarak görme riskim bulunuyor. Üniversite ise böyle bir şey değildir; eğer öyle olduğu varsayımı ile hareket edersek, bu kanaldan öyle bir akım göndeririz ki buna kablolar dayanmaz, sonuç puta tapınma ve felaket olur. Fakat eğer Newman’ın söylediği gibi, “insan girişiminin nesneleri arasında... –beyler, bunu kesinlikle abartı olmadan söyleyebilirim ki– üniversitenin kurulması düşüncesiyle gelen fikirlerden daha yüksek ve soylu bir isim koyulamaz ise” (II.viii.2) o zaman üniversite, Tanrı’nın bu güzel dünyasında insan rasyonalitesinin var olan tüm toplulukları, aileleri ve yapıları –kendisi ve Tek Kutsal Katolik Papalık İnancı da dahil olmak üzere– inceleyebildiği ana topluluktur ve böylece bütün bunların aslında oldukları şeye dönüşmelerine de yardımcı olabilir. Bu sebeple de üniversite ve üniversite topluluğunun “aile” olarak tanımlanması, üniversite fikrinin ilk prensipleri arasına dâhildir.

19 Ker 1976, lxxiii—lxxv.

20 Bu ifade hem “Üniversite”, hem de “Bakire Meryem” anlamına gelmektedir.
(çev)

KISIM II

Üniversite İşletmeciliği

“Profesyonel yetenekle ilişkili olarak bilgiye bakış” genel başlıklı yedinci söylevinin önsözünde Newman, liberal eğitim ve üniversiteyi, belki de yaptığı diğer tanımlardan çok daha özet bir şekilde tanımlar:

Kazara bir amaca veya belirli bir şeye, ticarete, uzmanlığa, araştırmaya ya da bilime kurban edilmektense kendi uygun nesnesi uğruna, kendi yüksek kültürü adına ve kendi kendisinin amacı olarak disiplinin altına alınan aklın bu eğitim sürecine liberal eğitim adını veriyoruz; her ne kadar akla yatkın biçimde bunun bir kişide biriktiği koşullara veya akılların nasıl olması gerektiği kalıbına rastlamasak da gerçek eğitimin ne olduğu fikrini almamızı sağlayacak, ya da en azından bunu anlamayı berraklaştıracak, gerçek ufkunu ve sonuçlarını gösterecek, mükemmellik standardını belirleyecek az sayıda kişi bulunur; kendini buna teslim edecek, önemli oranda payı kendine ayıracak kişiler bulunur. Doğru standartları yürürlüğe koymaya, bu standartlara göre eğitim vermeye, çeşitli kapasitelerine göre öğrencileri bu güzergâha yönlendirmeye *üniversite işletmeciliği* adını veriyorum.

İlerideki bölümlerin tekrarlarcasına açıklamak yükümlülüğünde kalacağı gibi, Newman’ın üniversite işletmeciliği açıklaması, eleştirel bir yeniden değerlendirmeye çağrıda bulunmaktadır. Çünkü bu ifade, tam

da kendi tarihsel konjonktürü içerisinde üniversite fikrini yeterli düzeyde tanımlıyor görünmektedir. Yine de Newman doğru soruları sorduğu gibi, bu sorular hâlen de geçerliliğini korur. Eleştirel yeniden değerlendirme bir yana, bu sorular olmadan ne üniversite fikrinin ne de işletmeciliğin yol haritasının çizilmesi veya makul biçimde ele alınması mümkündür.

Üniversite işletmeciliğini takdim ederken üniversitenin bir iş, hatta büyük iş olduğunu söylemek elbette bir kelime oyunudur, ama bundan çok daha fazlasıdır da. Her yıl çeşitli ülkelerdeki ve teker teker eyaletlerdeki yüksek eğitimin bütçesi üzerine tartışmalar, üniversitenin tüm dünya ölçeği ve modern toplum içerisinde, ana endüstriler katalogunda yer alması gerektiğini açıkça göstermektedir. Çünkü gelirin ve harcamalarının önemli bir oranı, kendi ekonomisine dâhil olan “hizmet sektörü” (ya da “kâr amacı gütmeyen”) alanı içerisinde yer alır. Modern üniversiteler arasındaki en başarılı olan liderler, eğitim ve araştırmanın “işletmeciliğinden” gelen, fakat daha sonra “iş” tarafından bastırılmadan üniversiteyi yönetmeyi öğrenenlerdir. Bunlar arasında zikredilmeyi hak edenler, Amerikan üniversitelerine etkin biçimde şekil vermiş olan (ve pek çok okuyucunun da farkına çoktan vardığı gibi, bu kitaba dâhil olan düşünce ve araştırmayı da azımsanmayacak ölçüde etkilemiş olan) üç üniversite yöneticisidir: Daniel Coit Gilman, yirmi beş yaşındayken Yale’deki Sheffield Bilim Okulu’nun temel şemasını oluşturdu, ancak 1872’de Kaliforniya Üniversitesi’nin başına geçti, üç yıl sonra da (sıklıkla ABD’deki ilk gerçek üniversite olarak kabul edilen) Johns Hopkins Üniversitesi’nin ilk rektörü oldu ve bu görevi yirmi altı yıl devam ettirdi, sonra 1901-1904 yılları arasında Carnegie Washington Enstitüsü’nün rektörü oldu, nihayet Ulusal Sivil Reform Platformu’nun yöneticiliğini yaptı;¹ Andrew Dickson White, Michigan Üniversitesi üyeliği sonrası Cornell Üniversitesi’ni kurarak 1868-1885 yılları arasında üniversitenin rektörlüğünü yaptı, bu görev sonrası ayrılarak diplomatlık kariyerine geçiş yaptı ve 1899’da Hague Barış Konferansı’nda Amerikan heyetinin başkanlığını yürütmek gibi görevlerde yer aldı;² ve son olarak William Rainey Harper, dâhi çocuk olarak 19 yaşında Harvard’dan doktora derecesini aldı, daha sonra aynı yere İbranice profesörü olarak geri döndü, 1891’de Chicago Üniversitesi’nin ilk rektörü oldu.³

1 İlgili verilerin önemli bir bölümü için bkz. F. Franklin 1910; ayrıca bkz. Hawkins 1960, 316-26.

2 Altschuler 1979.

3 Storr 1966. Harper’ın üniversiteye ve dünyaya yönelik vizyonu için bkz. Wind 1987.

Tam aksine, üniversite yönetimi tarihinin yol boyu, kurumların ve eğitimcilerin enkazlarıyla dağınık hâldedir ve bu kişiler de keder içerisindedirler, çünkü –bazen en yüksek güdülerden dolayı– ya bu mali gerçekleri göz ardı etmişler, ya da üniversite içerisinde adına “iş” denebilecek ne varsa bunun kendi entelektüel pozisyonlarının aşağısında olduğuna hükmetmişler veya kendi başına yürüyebilir sanmışlardır. Bu türden bir enkazın önemli bölümü, hak ettiğiinden fazlasını alan ve –neredeyse tüm modern toplumlarda yukarıya doğru devinimin üniversite ve yüksekokullar aracılığıyla olması, öğrencilerin sadece “sana para verip, senin tavsiyeni alması” sebebiyle– üniversitenin bir iş olduğunu çok iyi bilmesine karşın bu kurumu çıkar için sömürmeye kalkan, bunu da sıklıkla şüphelenmeyen kişiler üzerinden aldatmacalar kurarak yapan kurum ve eğitimcilerin mirasıdır. Üniversitenin atletizm ve öğrenci borç programları üzerinde dönen skandallar, vicdan sahibi olmayan menfaatçi kişilerin ne kadar kolay biçimde üniversite işletmeciliğine katılabildiklerini gösterir.⁴ Bu tecrübenin kaçınılmaz doğal neticesi ise yüksek eğitimin özellikle de finansal yönetim alanındaki daha yoğun bir denetime tabi tutulması gerekliliğidir. Bir önceki bölümde görüldüğü gibi üniversitenin özgür ve sorumluluk sahibi bir topluluk olması, bir “aile” olması, bizzat üniversite tanımının bir parçasıdır ve bu yüzden üniversitenin mali idaresi yüz karası duruma düşmemelidir. Bu yüzden yükseköğretim topluluğu içerisinde, finansal suiistimalleri caydırarak yeri geldiğinde bu suçlara karşı eyleme geçebilecek şekilde bir bütün olarak hesap sorulabilirlik atmosferi hâkim olmalıdır. Yükseköğretim topluluğu hem bireysel hem de kolektif olarak eğer bu sorumluluğunu yerine getirmeyi geri çevirirse, bunu ziyadesiyle memnuniyet duyarak sahiplenecek ve bu önemli orandaki otoriteyi üniversitenin gerçek işletmeciliği üstünde pay sahibi olmak için kullanacak hem özel hem de kamusal alanda pek çok kuruluşun çıkacak olması pek çok yerdeki eğitim tarihinden çıkarılan bir derstir.⁵

Yine aynı şekilde *üniversite* ile *işletme* sözcüklerinin bir arada kullanılması, modern üniversitenin meslek topluluklarına derin ve uzun süreli bağımlılığını akla getirmektedir. Hem üniversitenin, hem de kapitalist sistemin kökenleri Ortaçağ’da bulunur, ancak her ikisi de olgunluklarına Ortaçağ’ın bitimiyle ulaşmışlardır. Bunun da ötesinde, ikizler veya kardeşler olarak olmasa da, kuzenler olarak yan yana büyümüşler ve bu

4 Nitelikli retoriğine karşın, Dealy 1990, 144-67 ve Sperber 1990 okullarası atletizm finansmanı üzerine zarar verici rakamlar sunarlar.

5 Griswold 1959, 107-13, üniversite tarihindeki kritik bir anda uyarılarını dile getirmiştir.

kuzenlik de sadece bazen yakınlık içeren, daha sıklıkla olarak ise kavgalar içeren, yine de birbirlerine ait oldukları anlaşılabilir. güzergâh izlemiştir.⁶ Dünya üzerindeki kamusal ve özel üniversiteler arasında yapılacak herhangi bir istatistiksel mukayesede, hizmet verilen öğrenci ya da verilen derece sayıları, istihdam edilen akademisyen sayısı hesaba katıldığında ne iş sektörünün, ne özel sermayenin, ne de hayırsever kuruluşların devlet sektörüne finansal destek bakımından rakip olduğu görülür. Bu yüzden küresel ölçekte modern üniversitenin en önemli güç üssü devlettir; “özel üniversite” ise daha ağırlıklı olarak Amerikan kökenli bir olgudur. Önde gelen bir Amerikan eğitimcinin 1943’te uyarıda bulunduğu gibi, “endüstri ve hükümet eğitimi kontrol edecektir ve aşıkâr ki bu iki müşterinin, yüksek eğitim kurumlarının fazlasıyla kıymet verdikleri pek çok ürünü kullanabilecekleri pek fazla alan bulunmuyor.”⁷ Dahası, her ne kadar genel bakışları ve yönetimleri konusunda militan derecesinde kararlı ve kendilerine has olsalar da özel üniversiteler, finansal destek ve en başta bilimsel araştırma desteği için devlete fazlasıyla bağımlı hâle gelmişlerdir. Bir ölçüde bağımsızlıkları, desteğini aldıkları hükümet kurumlarının iyi niyetine bağımlıdır. Dünya ölçeğinde üniversitenin bağlamı ve tarihsel perspektif hesaba katıldığında bu iyi niyetten şüphe duymak için her türden nedenin var olması gibi, bu özgürlüğü farklı araçlar kullanarak korumak da ihtiyatlı bir davranıştır. Bu araçlar arasında örneğin tek bir hükümet kurumuna bütünüyle bağlı kalmaktan kaçınmak –bazı üniversitelerin ordu, bazılarının ise enerji ya da sağlık hizmetleri alanları ile ilişkileri bunun içerisinde değerlendirilebilir– sayılabilir. Çünkü kurumun üniversiteden desteğini çekmesi, ya da üniversitenin o kurumdan bağımsızlığını ilan etmesi gibi durumlarda üniversitenin bütün bir araştırma ve eğitim girişimi sekteye uğrar. Yine de üniversiteye özel finansal destek verilmesi, tarihsel olarak hükümet tecavüzüne karşı önemli bir özgürlük duvarı görevi görmüştür. Her nerede olursa olsun veya her ne şekilde yönetiliyor olursa olsun üniversiteler, bağımsız kurumlarda bu türden desteklerle kurulan özgürlük atmosferinin mirasçılarındırlar.⁸ Dahası bazı kamu üniversiteleri, bu her iki yolu da elde etmenin bir yolunu buldular. Kamu destekli yükseköğretim kurumları olurken, aynı zamanda özel üniversite alanındaki önde gelen partnerleriyle aynı kulvarda özel destek ve üniversite bağışları sağlayabildiler. Her ne kadar iş sektöründen bağış yapan kişilerin güzel kokularla üniversitenin akademik iç meselelerine müdahale ettikleri örnekler –özellikle de geçmişte– belgelen-

6 Cruikshank 1987 bir “örnek olay incelemesidir.”

7 DeVane 1943, 35.

8 Annarelli 1987.

miş ise de,⁹ eldeki kayıtlar gittikçe artan düzeyde ve etkileyici biçimde tam aksi istikameti göstermektedir ve bu türden müdahaleler kural değil istisna hâlini almaktadır.

Bu iki mesele, yani üniversitenin meslek olarak sorumluluk sahibi yönetimi ve iş dünyasından gelecek desteğe üniversitenin bağımlılığı, hak ettiğinden daha az ilgi gösterilen bir noktada kesişirler, bu da müteveli heyetinin konumudur. Üniversite yönetimi başlığı altındaki tüm değerlendirmeler, özellikle de akademisyenler, yönetim, müteveli heyeti gibi üniversite yönetiminin bazı temelleri arasındaki, hepsinin kendi seçim alanında geçen ilişkilere bilhassa dikkat etmelidir. Günümüz bağlamında değerlendirildiğinde bu ilişki, iş topluluğunu temsil eden müteveli heyetinin üniversiteyi bir meslek hâline getirerek yaptıkları belirleyici katkıyı gündeme getirmektedir. Birçok üniversitenin tarihine bakıldığında bu katkı, belirgin kritik kavşaklarda teknik meslek becerileri ve –akademisyenlerin küçümseyerek tenezzül etmedikleri– personeli sağlayarak kurumu batmaktan ya da skandallardan kurtarmıştır. Sırf pek çok bölgedeki üniversite rektörlerinin, rektör yardımcılarının ve başkanların anılarını okuyarak bile krizlerin de ötesinde bu teknik mesleki becerilerin ve personelin, yatırım bağışları gibi konularda üniversiteye kazandırdıkları faydaları öğrenmek mümkündür. Mutemetlik ilişkisi sona erdiği veya aldırılmazlık ya da müdahaleye dönüştüğü noktada bu kopuştaki suçun önemli bir bölümü genellikle üniversite yönetimine ve akademisyenlere bağlanmalıdır. Çünkü sıklıkla üniversite yönetimi ve akademisyenler, sorumluluk sahibi olarak müteveli heyeti ile üniversite fikri üzerine entelektüel diyaloga girmemişlerdir (bu yüzden Newman’ı okumaktansa daha kötüsünü de yapabilirler). Diğer taraftan, müteveli heyeti sadece dolarlarını ve sentlerini, tuğlalarını ve harçlarını değil de üniversite fikrini gündemlerine katarlarsa böyle bir meselede karar verenler konumuna geçebilirler.

“Üniversite işletmeciliği” ifadesi değerlendirilirken bütün bunlar dile getirilmelidir; Newman, “doğru standartları yürürlüğe koymaya, bu standartlara göre eğitim vermeye, çeşitli kapasitelerine göre öğrencileri bu güzergâha yönlendirmeye üniversite işletmeciliği adını veriyorum” (I.vii.1) dediğinde, aşıkârdır ki iş sözcüğünü o daha eski ve genel anlamıyla kullanıyordu. En azından 1963’te *multiversite* adı ilk kez kullanıldığında veya sonrasında ABD’deki üniversite topluluğu ve üyeleri –günümüzdeki bütün akademik evren de dâhil olarak–,¹⁰ kendilerine “üniversite-

9 Veblen 1918, hâlen böylesi bir engele yönelik en belagatli eleştiridir.

10 Faydalı mukayeseli yorumlar için bkz. Gerhard 1977, 154-74.

ler” diyen neredeyse sınırsız çeşitlilikteki kurum hakkında daha bilinçli olmayı öğrenmişlerdi ve böylece buna karşılık gelen yine sınırsız sayıdaki eğitim, araştırma, profesyonel çalışma, koleksiyon inşası ve yayın faaliyetleri gibi bu kurumların dâhil oldukları aktiviteleri tanıyorlardı. Üniversiteye girme sürecine yakalanan öğrencilerin tecrübelerinde de görülebileceği gibi, ister lisans, ister lisansüstü, ya da profesyonel çalışma olsun, bu çeşitlilik kafa karıştırıcı ve hatta felce uğratan bir karmaşaya yol açabilir. Bu çeşitlilik ve farklılıklar, neredeyse kesin olarak önümüzdeki yüzyılda –özellikle de soruşturmanın bağlamı şimdiye kadar olduğu gibi dünya ölçeğinde olmaya devam ederse– artacaktır. Ulusal ve yerel tarih, folklor ve etnomüzikoloji gibi sahalara yerel ve bölgesel linguistik olguları içeren verilerin incelenmesi üniversitedeki akademisyenler, öğretmenler, öğrenciler, kütüphaneler ve yayınevleri için her ülkede süregelen bir görev olmaya devam edecektir.

Belirli bir ulus ya da kültüre ait üniversitenin, bu türden olguların haritasını çizmesinin ve bu akademik çalışmaları yayımlamasının kendi mesleği olduğundan kimse şüphe duymayacaktır. Multiversiteler dünyasında birileri illa ki şu ya da bu dilde, bu tarzda araştırma ve eğitimi yerine getiriyor olmalıdır. Bunun bir benzeri sadece folklor, ya da tarih veya doğal kaynakları değil, aynı zamanda pek çok çeşitteki belirli konu başlıklarını da içerecektir. Ancak bütün ilgi ulusal kültür bahsine verildiğinde ve nihayetinde bütün bu çeşitlilik görülmediğinde, Newman’ın, “doğru standartları yürürlüğe koymaya, bu standartlara göre eğitim vermeye, çeşitli kapasitelerine göre öğrencileri bu güzergâha yönlendirmeye üniversite işletmeciliği adını veriyorum” diye tanımladığı (veya reçetesini sunduğu) şeyin makul olup olmadığını günümüzde sormak, ümitsiz bir girişim midir acaba? Nihayetinde üniversite işletmeciliği, bir iş olarak üniversite anlamına, ya da üniversitedeki her türlü “iş” veya “meşguliyet” anlamına gelmez. Bu soru daha ziyade, üniversitenin kendine “üniversite” diyebilmesi için ne tür “işlerle” ilgili olması gerekir, ya da bu üniversitenin fikri kime aittir şeklinde sorulmalıdır ki hiçbir kurum buna tamamen yanıt veremez: Dünyadaki tüm dillerde eğitim verilse, tüm coğrafyaları ve gezegenler araştırılsa, tüm insanlık tarihinin tarihi ve tarih öncesi soruşturulsa, tüm canlı dalları ve türlerinin taksonomisi oluşturulsa, maddi dünyanın güçlerini içeren tüm elementleri incelemek için laboratuvar ve makineler yapılsa veya kendine uzmanlık alanı diyen her mesleğe hazırlık yapılmış olsa yine de yeterli değildir. Peki, acaba varlığı ya da yokluğu, bir kurumu “üniversite” olarak tanımlanmaktan uzakta tutması gereken alanlar veya eylemler var mıdır? Ya da daha özetle söy-

lemek gerekirse, üniversitenin bir tanımı var mıdır? Ya da üniversiteye dair bir tanım mümkün müdür?

Açıkça bu kitabın içeriği, böylesi bir tanımın mümkün olduğu üzerine dayalıdır ve bu tanımın bileşenleri arasında muhtemelen bulunması gereken unsurlar vardır: Araştırma vasıtasıyla bilginin ilerlemesi; lisans ve lisansüstü eğitimi yoluyla bilginin genişletilmesi; üniversitenin okullarında ya da profesyonel programlarındaki hem bilgiyi, hem de profesyonel becerileri içeren eğitim; kütüphanelerde, galerilerde ve müzelerde bilginin korunması; bilimsel yayınlarla bilginin dağıtımı. Üniversite bütün bunlar gibi daha pek çok şey yapabilir ve üniversitenin “topluma yönelik ödevleri”nin (I.vii.10) bir parçası olarak yapması gereken ilave görevleri vardır. Bu görevler de toplumdan topluma, zamandan zamana, bir üniversiteden diğerine değişir. Ama üniversite adını almayı hak etmek istiyorsa işte tam olarak yapması gereken de bunlardır –ve sanıyorum ki sanının üniversite olmasını istiyor ise bunların hepsini yerine getirmelidir. Adına “üniversite” diyen eğitim kurumlarının tüm dünyada artışıyla ve hatta görünüşe bakılırsa katlanarak artmasıyla –dövüş sanatlarına, hatta neredeyse her meslek veya uğraşıya, akla gelebilen her türlü inanış ve ideolojiye adanmış “üniversiteler” ile– birlikte, bilginin ilerlemesi ile bilginin genişletilmesi arasında kalan bir kafa karışıklığı, “üniversite” (yani lisans düzeyindeki eğitimin devam ettirildiği ve belki de sadece farklı lisans derecelerinin verildiği üniversite olan kurumlar) ile “araştırma üniversitesi” (yani devam etmekte olan araştırma ve yayın faaliyetinin tüm akademisyenlerden beklendiği, sadece üniversiteye giriş ve doktora sonrası akademik görev verilme sürecini değil, profesörlerin görev tanımlarını ve süregelen sorumluluklarını da içeren bir üniversite) farkını ortaya koyan yeni bir totoloji doğmuştur.

Bu konuda fazla söze gerek yok, ama her ne kadar “araştırma üniversitesi” adlandırmasına bazen başvurma zorunluluğunda kendimi hissetmiş olsam da bu ayrım, kitabımızın merkezî konumuna temelleri açısından yabancı kalan bir farktır; daha yeni öneride bulunduğumuz tanımlar gibi, en başta dikkatimizi çeken ilk prensipler, bir şekilde bizi üniversite tanımına götürmektedir. Üniversite koleji işini, üniversiteden ayırt edecek bir tanım için en azından başka bir kitaba daha ihtiyaç vardır.¹¹ Newman’ın en iyi tanıdığı üniversitelerdeki uygulamaya göre, “üniversite kolejleri büyüyerek, üniversite eyleminin vasıtası ve aracı oldular” (II.i.1) ve bütün bunlar gerçekleşirken akademik ve idari bağım-

11 Boyer 1987, yüksekokulu tanımlamada işinde bir abide sayılır.

sızlıklarını da önemli ölçüde korudular. Birleşik Devletler gibi başka bölgelerde “üniversite kolejinin üniversiteye dönüşümü,” birçok kez biçimini değiştirmesine ve az da olsa bazı küçük değişimleri başarmasına karşın bütün bunlar yüksekokulun özüne ait işin fedasıyla gerçekleşmiştir ve bu pek çok kez de üniversite işletmeciliğinin tam olarak özümsemesine yol açmamıştır.¹² İlerideki pek çok bölümde de anlatılacağı gibi, üniversite, gençlerin eğitimi üzerine ne herhangi bir patent alma yükümlülüğüne sahiptir, ne de bunu yapması tavsiye edilir ve üniversite koleji ile ilgili sorumluluklarını, kendi misyonunun diğer bölümleri adına kurban etmesi de sıklıkla eğitim felaketine yol açar. Çünkü üniversite koleji, üniversiteyi düzeltten bir işlev görmektedir. Yine de “yüksek eğitimin, üniversite koleji ve üniversite modelleri arasında”¹³ bir ayrım bulunur ve bu ayrım, yaptığımız üniversite işletmeciliğinin yeniden değerlendirilmesine de temel teşkil eder.

12 Pelikan 1983, 5-14.

13 Boyer 1990, 2.

Araştırma Yoluyla Bilginin İlerlemesi

Kardinal Newman'ın “kendi kendisinin amacı olarak bilgi” ifadesindeki birincil prensibe ait en temeldeki saklı unsurun, Newman'ın öne sürdüğünden daha ilerilere götürölmesi gerekir. Dahası bu unsur, üniversite tanımı ve üniversite uğraşı için temel teşkil ettiğı gibi, elimizdeki yeniden değerdendirmenin, Newman'ın üniversite vizyonundan ayrılması için de önemlidir. Newman'ın vizyonu, hâli hazırda *Üniversite Fikri*'ndeki önsözün açılış sözcüklerinde yer almaktadır:

Bu Söylevlerde üniversite üzerine ele alınan bakış şudur: Burası evrensel bilginin öğretildiği yerdir. Bu da bir diğer yandan nesneminin ahlaki değil, entelektüel olduğu anlamına gelir; bu aynı zamanda [bilginin] ilerlemesinden ziyade bilginin yayılması ve genişletilmesidir. Eğer nesnesi bilimsel ve felsefi keşif olsaydı, Üniversitenin öğrencilerinin olmasının bir anlamı olmazdı; dini eğitim temelli olsa, bu kez nasıl bir edebiyat ve bilim merkezi olacağını anlamak zordur.

Bu bölüm için yazdığı notlarda Ian Ker, haklı olarak hafifletici biçimde şunu ifade eder: “Newman sadece bilim, teknoloji, arkeoloji ve tıpta araştırmayı planlamadı... aynı zamanda üniversite profesörlerinin sahip

oldukları ödevler konusunda da açıkça konuştu.”¹ Başka bir yerde de Newman, üniversitedeki “felsefe ve araştırma alanından” bahseder (II. viii.2). Akademisyenler, “spekülasyonlarında, araştırmalarında veya belirli bir alandaki ulaştıkları sonuçlarda” özgürce hareket etme iznine sahip olmalıdırlar (II.viii.7). “Dini yazarlara, hukukçulara, ekonomistlere, fizyologlara, kimyagerlere, jeologlara ve tarihçilere, sükunet ve komşu dayanışması içinde kendi spekülasyon, araştırma ve deney çizgilerinde ilerleme” çağrısında bulunur (II.viii.4).

Yine de ilginçtir ki Newman’ın araştırma ödevleri konusunda üzerinde sıklıkla durduğu alanların pek çoğunu doğa bilimleri ve bu alanların uygulanması teşkil eder. Ker’in ve pek çoğunun uğraşında görüleceği gibi Newman’ın fazlasıyla enerjik biçimde savunulma ihtiyacı içinde olması, bu alanlarda bile bilginin ilerlemesine yönelik araştırma ödevleri ile üniversitenin ana amacı olduğunu ifade ettiği eğitim yoluyla bilginin yayılma ve genişletilmesi arasında nasıl bağ kurulacağını açıkça belirtmemiş olmasından kaynaklanır. Tezimizi kurarken Newman’ın kendi ilk prensipleri arasında yer alan, üniversitenin nesnesine yönelik formülasyonunu revize etmek zorunludur ve bu yüzden 1845’te *Hristiyan Doktrininin Gelişimi Üzerine Bir Deneme*’deki tanımında yer alan tanıdık bir prensibi uygulamanın çekici yanları bulunuyor. Newman’ın gözlemiyle bu “büyük bir fikirdi” ve sadece Hristiyan doktrini değil, bütün büyük fikirler “aynı kalabilmek için değişirler. Daha yüksekteki dünyada işler bu şekilde gitmez, ama burada aşağılarda yaşamak, değişmek demektir ve [olgun hâlde] kalmak da sıklıkla değişikliğe uğramak anlamına gelir.”² Çünkü Newman’ın “kendi kendisinin amacı olarak bilgi” prensibini lisans öğrencileri düzeyinde korumanın, bu prensibi “geliştirerek”, bilgiyi öğrencilere “genişleten” öğretmenleri aynı zamanda bilgiyi “ilerleten” soruşturmacılar yapmaktan başka yolu yoktur. Yirminci yüzyıl boyunca üniversitenin tarihi, kendi kendisinin amacı olarak bilginin bütün sonuçlarıyla üstüne gidildiği bir doktrin gelişimini güzel biçimde göstermektedir: Bir bakımdan bilginin kendi kendisinin amacı olarak gelişimi, elde edilen sonuçlar, öğrencilere bilginin yayılması ve genişletilmesi şeklinde tercüme edilemeyecek bile olsa takip edilmelidir; başka bir açıdan ise bilginin bu yayılma ve genişletilmesi, bilginin araştırma vasıtasıyla geliştirilmesine baş koymuş profesörlerin elinde olduğunda hudutsuz biçimde çok daha zengin ve derindir. Belirli bir zamanda her iki görevi de

1 Ker 1976, 575.

2 Newman 1845 (Image 1960, 63).

yerine getirebilecek küçük bir aday havuzunun olması durumunda dahi bu durum değişmez.

Daha önce Newman'ın "ahlaki değil, entelektüel" olarak ayırmda bulunarak açıkladığı üniversitenin nesnesi ile neyi kastetmiş olabileceğini, ahlaki inşa kurumlarının tam da üniversitenin ana abonesi olan nüfusa ulaşmada artık güvenilemeyeceği bir çağda bu ayrımın yeterli bir temeli olup olmadığını, üniversite fikri açısından kısaca açıklamıştım. Ancak Newman'ın diğer tanımı belki de daha esastır, çünkü Newman'a göre: "[Üniversitenin] nesnesi... [bilginin] ilerlemesinden ziyade genişletilmesi ve yayılmasıdır. Eğer nesnesi bilimsel ve felsefi keşif idiye üniversitenin öğrencilerinin olmasının bir anlamı olmazdı." Eğer bu ayrım olduğu gibi kabul edilecekse ve eğer günümüzdeki protesto hareketi yazarlarının talep ettiği gibi nihai sonuçlara acımasızca ulaşılması gerekiyorsa, üniversite fikrine bağlılık, tüm dünyadaki üniversite tesisleri ve bütçelerinde artık büyük yer kaplayan bilginin ilerlemesi anlayışına dâhil olan birçok araştırma programının çıkarılmasını ve üniversitenin "[bilginin] ilerlemesinden ziyade yayılması ve genişletilmesi" temel anlayışına ve hatta sadece bu anlayışa dönmesini gerektirecektir. Böylesi her türlü talebi, ayrıcalıklı sendikaya yapılan mazur görülemez tecavüzler olarak gören akademik işçi sendikası mantalitesi, bu protestolarda ifadesini bulan yerinde endişeleri göremez.³ Bu görüş, üniversite araştırmasının eleştirisine verdiği yanıtta, üniversite eğitimi hakkındaki endişelere ikna edici bir cevap formüle etmekte genellikle başarısız olur. Pragmatik ve pedagojik gerekçelerden daha hafif olmayan entelektüel ve esasen ahlaki gerekçelerle üniversitedeki eğitim konusuna bakılmalıdır ve bu teyit eden bakış olmazsa, üniversite fikri ayakta kalamaz. Bir sonraki bölümün ana görevi, "bilginin eğitim yoluyla genişletilmesi" tam olarak bunu anlatmaya çalışacaktır.

Ancak bir öğretmen olarak üniversitenin geleceğini değerlendirmekten bile önde gelen konu, üniversite fikrinin, misyonunun ve geleceğinin tanımındaki yeriyle birlikte bilginin ilerlemesi meselesidir. Hem üniversitenin misyonunu, hem de üniversite profesörünün uğraşını tanımlarken araştırma yoluyla bilginin ilerlemesini ve eğitim yoluyla bilginin genişletilmesini birleştirmenin karşısındaki tez, önsözde Newman tarafından ikna edici biçimde dile getirilir:

3 Bu ilgilerin polemik dolu olduğu gibi aynı zamanda provokatif ifadesi için bkz. Sykes 1988.

Bu meselenin tabiatı ve felsefe tarihi, hep birlikte bizlere süregelen biçimde akademi [araştırma] ve üniversite [eğitim] arasında entelektüel bir iş ayrımını tavsiye ediyor. Keşfetmek ve eğitim vermek, birbirinden farklı işlevlerdir; bunlar aynı zamanda farklı hünelerdir ve bir arada aynı kişide sıklıkla bulunmazlar. Tüm gününü, sahip olduğu mevcut bilgisini diğerlerine dağıtmakla geçiren kişi, yeni bilgiyi elde etmek için ne vakte ne de enerjiye sahip olabilecektir. İnsanlık sağduyusu, hakikat arayışını inziva ve sükûnet ile ilişkilendirdi. En büyük düşünürler, araştırdıkları şeylere öylesine kendilerini kaptırmışlardı ki, dikkatlerinin dağılmasını kabul edemediler; bu kişiler pek çok şeyden uzakta zihinlerdi ve nevi şahsına münhasır alışkanlıklara sahiptiler ve böylece –öyle ya da böyle– ders odası ve kamu okullarından uzak durdular.

Üniversite fikri üzerine tüm değerlendirmeler ve hayali figürlerle mücadele etmek istemeyen, bu kombinasyonun lehine olan tüm yorumlar, tüm dünyadaki günümüz üniversitesinin durumuna adapte edilen Newman'ın temelde karşı çıktığı şeyleri yeniden değerlendirmelidir. Çünkü Newman'a göre bu karşı çıkışlar, kişisel kanaate göre değil, "meselenin tabiatı ve felsefe tarihinin" çetin bir şekilde birleşmesine göredir.

Newman, üç itirazı arasındaki son itirazını şöyle kaleme alır: "En büyük düşünürler, araştırdıkları şeylere öylesine kendilerini kaptırmışlardı ki, dikkatlerinin dağılmasını kabul edemediler; bu kişiler pek çok şeyden uzakta zihinlerdi ve nevi şahsına münhasır alışkanlıklara sahiptiler ve böylece –öyle ya da böyle– ders odası ve kamu okullarından uzak durdular." Araştırma alanının gelişimi eliyle bu itiraz, ilk dile getirildiğinden beri diğer itirazlara nazaran daha çok destek bulmuştur. Ancak neden öğretmenlerin akademisyen olmaları gerektiğini, neden akademisyenlerin öğretmen olmaları gerektiği sorusuna nazaran daha az doğrudan anlatır ki bu yüzden tartışma bir sonraki bölüme kalmıştır. Diğer yandan Newman'ın itirazlarının en temeli, "keşfetme ile öğretmenin, birbirlerinden ayrı işlevler oldukları" varsayımdır. Buna benzer olarak daha sonraki bölümü hatırlamakta fayda var: "Tüm gününü, sahip olduğu mevcut bilgisini diğerlerine dağıtmakla geçiren kişi, yeni bilgiyi elde etmek için ne vakte, ne de enerjiye sahip olabilecektir." Elimizdeki anekdotal veriler, bu itirazı desteklemektedir. Lisans öğrencilerinin başarılı ve zorlayıcı eğitimi, öğrenci için olduğu kadar öğretmen için de kendini vakfetmeye ihtiyaç duyar; bu aynı zamanda temel araştırma görevinden daha az uğraş gerektiren bir alan değildir. Hem sınıfta, hem de sınıf dışında, rota ezberletmenin ötesine geçen eğitim, tam zamanlı

bir meslektir. Üniversite araştırmasının eleştirmenlerinin ifade ettikleri gibi,⁴ meslekte yükselmenin gerektirmesinden dolayı öğretmenin mesleği arasına sıkıştırılan çok fazla araştırma ve yayın faaliyeti vardır. Hâlbuki Newman'ın deyişiyle, “öğretmenin yeni bilgi edinmek için ne boş zamanı, ne de enerjisi vardır.” Newman'a verilen cevaplardan en azından bir kısmı, Newman'ın lisans öğretmeninden bahsederken kullandığı “mevcut bilgisini herkese dağıtmakla gününü harcayan” kişi ifadesinde yatar. Görünüşe bakılırsa bu itirazdaki varsayım, zaten başka kişiler eliyle hatta bambaşka yerlerde tedarik edilen yeni bilginin gelişmiş araştırma yoluyla elde edilirken lisans düzeyi öğretmenlerinin bu bilgiyi kendi “mevcut bilgilerine” eklemeleri ve karşılığında bunu dağıtmaları gerektiği üzerine dayalıdır.

Aslında Newman'ın, eğitim sürecinin gizemi hakkında yakaladığı noktalar, bu formülünün ortaya koyduklarından çok daha zekicedir. Newman, bilginin salt konuşulmasının, eğitimin uğraş verdiği “genişlik ve aydınlanma hissi” ile eş tutulmasını reddeder. Bunun tam aksine, Newman'ın vurguladığı nokta şuydu: “Genişleme hissi, belirli sayıdaki fikri pasif biçimde, daha önce ondan haberdar olmayan bir zihne almak değil, zihnin üzerine hızla gelen yeni fikirlere karşı enerjik ve eşzamanlı eylemidir” (I.vi.5). Öğrencinin ve hatta öğretmenin böylesi bir zihinsel eylemi, konuşulan bilginin pasif alımının, bilginin ilerletildiği süreçlerdeki aktif katılım ile yer değiştirmesini, ya da hiç olmadı bu ikisinin beraber hareket etmesini gerektirir. Ortaöğretimdeki ya da üniversite kolejindeki ortalama öğrencinin gerçekten de araştırma ve keşif süreçlerine derinlemesine katılabileceği ile ilgili gösterişli ifadelerle konuşmaktan ziyade bu öğrenci için öğrenim sürecinin, sadece mevcut bilginin ne olduğunun değil, aynı zamanda bilinmeyen bilginin de nasıl olduğunun öğrenilmesi olduğunu anlamak gerekir. Ancak Nasıl'ın dünyasına girerek bir öğrenci, sömestrla beraber ders sonunda bir alandaki bilgi sahasında otorite olmaktan fazlası hâline gelir. Ancak öğretmenin bunu iletişime sokabilmesi için, sınıfın başında “tüm gününü mevcut bilgisini diğerlerine dağıtan” birinin bulunması yeterli değildir.

“Keşfetmenin ve öğretmenin farklı işlevler oldukları” varsayımını takip ederek, Newman'a göre söylenebilir ki keşfetmek ve eğitim, “birbirinden ayrı becerilerdir ve genelde aynı kişide bir araya gelmiş biçimde bulunmazlar.” Yine de, “belki Sokrates ve kesin olarak Bacon gibi bunun aksini gösteren büyük kanıtlar olduğunu inkâr etmiyorum; buna kar-

4 P. Smith 1991, özellikle 177-98 arası.

şın bir bütün olarak ele alınırsa, eğitim alanı dışarısı ile bağ kurmayı gerektirirken, deney ve spekülasyonun doğal hanesi inzivadır. Dünyayı bir ucundan öbür ucuna gezerek, ele geçmez “âlim-öğretmenler” peşinde koşan ve sonra da hizmetlerini akademik bir açık arttırmada isteyen birçok ülkedeki sayısız araştırma komitesinin kolektif tecrübeleri, bu bunalıma pek çok açıdan katkıda bulunur. Bu kombinasyonun en yüksek seviyede bulunması ender görülür. Newman’ın sunduğu iki örnek, kendi başlarına da pek çok şey anlatmaktadır: *Rızanın Grameri*’nde “açık ve güçlü fikirlere, hatta parlak zihinsel imajlara”⁵ sahip olduğunu söylediği, ancak *Üniversite Fikri*’nde de “dezavantajları içinde kendi tutarsızlıkları biraz mazur görülebilecek inançsız filozoflardan biri” olarak gördüğü Sokrates (I.v.8); Newman gibi Protestanlıktan Roma Katolikliğine geçen birinin açık bir takdiriyle “Protestan filozofların en Ortodoks olanı” (II. iii.3.5) ama aynı zamanda da “dâhil olduğu okulun entelektüel sınırlarını” (I.v.8.) tipik olarak gösteren kişi olarak küçümsediği Francis Bacon. Yine de buradaki müsabakada Newman’ın kazandığı bazı puanlar, felsefi olmaktan ziyade retorik değil midir? “Belki Sokrates,” eğitim ile spekülatif düşüncenin veya araştırmanın bir araya gelmesinin –mümkün olsa da– fazlasıyla nadir olduğunu kanıtlamak için kullanılacaksa, bu neden böyle büyük öğretmenlerin bulunmalarının neredeyse imkânsız olduğunu kanıtlamak için de kullanılmasın? Ki bu da, bütün argümanın amacını ortadan kaldırmaz mı? Newman’ın retorik ifadesi şu şekilde de oluşturulabilir: Bacon’da ya da “belki Sokrates”te bu ihtişamlı kombinasyonun vücuda geldiği biliniyorsa, o zaman başka ölçüm ve karışımlarda, her nesildeki yeterince çok sayıda erkek ve kadın için de üniversiteleri donatarak eğitim vasıtasıyla bilginin genişletilmesi ve araştırma yoluyla bilginin ilerlemesi mümkündür. Newman’ın *Üniversite Fikri*’nin ilk söylevindeki “kişisel reformunu başlatan heterojen ve bağımsız bir insan kitlesi” (I.i.1) ile beşinci söylevdeki “kendi araştırma konularının iddia ve bağlantılarını bir araya getirmeyi” nihayetinde öğrenen, “kendi bilimlerine hararetle bağlı ve birbirlerinin rakibi olan bir grup insan” (I.v.1) hakkında zikrettiği örnekler, burada anlatılardan çok da farklı olmayan bir âlim-öğretmen akademisyen grubuna işaret eder.

Dahası, eğitimi diğerlerinden bağımsız ya da neredeyse bağımsız görme ısrarını destekleyen itirazları ifade ederken, Kardinal Newman, kendini fazlasıyla katı biçimde Oxford ve Cambridge’de o zamanlar hâkim olan kalıplarla sınırlamış görünüyor. Başka bir yerde Paris Üniversitesi

5 Newman 1870, VII.2 (Ker 1985, 163).

için “Ortaçağ’ın ihtişamı” (I.ii.7) göndermesinde bulunmasına karşın, bu itirazlarında zikrettiği örnekler ya Britanyalıdır, ya da –Atina’dan “dünya üniversitesi” (I.v.7) olarak bahsetmesi gibi– klasik döneme aittir. Böyle bir iddiadaki bazı duyarlıklara şu sözleriyle de ihanet eder: “Bazıları akılları çelinerek, üniversitenin İngiliz fikrine kul köle olur biçimde bu fikri takip ettiğim kınamasında bulunabilir.” (I.pr.) 1845’te “Almanca... bilmiyorum”⁶ diyerek itiraf ettiği için, Newman’ın öğrencileri onun Almanca metinleri ne kadar iyi okuyabildiği konusunda anlaşmış değildir. Bu yüzden örneğin Tübingen Üniversitesi’nden Johann Adam Möhler gibi Alman düşünürlere –aynı yıl yayımladığı *Gelişim Üzerine Bir Deneme* gibi metinlerinde– cömertçe göndermelerde bulunması, özel bir entelektüel ve akademik vefa borcu olarak okunabilir; Newman, muhtemelen Möhler’i Fransızca çevirisinden okumuştur.⁷ Newman’ın *Üniversite Fikri*’nde bir model olarak Alman üniversitesi bariz bir biçimde eksiktir, belki de bunun tek istisnası, “Almanya’daki inançsızlığın açık gelişimi” (II.v.1.1) üzerine yorumudur. Bu yorumun bir paraleli de *Apologia Pro Vita Sua*’daki “Almanya’nın İncil ve ilahiyat ile ilgili spekülasyonlarının İngiltere’de yarattığı sorunlar” ifadesidir.⁸ Bu her iki yorum da Alman Üniversitelerindeki Protestan İlahiyat Fakültelerini hedef alır ve bu metinler, Newman’ın bir süre akıl hocalığını da yapan E. P. Pusey’in *Alman İlahiyatı’nda Son Zamanlarda Hâkim Olan Rasyonel Karakterin Olası Sebepleri Hakkında Tarihsel Bir Soruşturma* metni temel alınarak yazılmıştır.

Yine de her şey bir yana, şimdilerde biliyoruz ki günümüzdeki anladığımız şekliyle “araştırma üniversitesi,” Newman’ın gençlik dönemlerinde, ilk olarak Alman üniversitelerinde icat edilmiştir. 1810’da Wilhelm von Humboldt önderliğindeki Berlin Üniversitesi, Johann Gottlieb Fichte’nin ilk rektörü olmasıyla birlikte bu kalıbı başlatmıştır.⁹ Dahası PhD derecesi kavramı, sadece Berlin Üniversitesi’nden değil, özellikle de Göttingen Üniversitesi dâhil olmak üzere Alman Üniversitelerinden alınmış ve 1860’ta ABD’deki üniversitelerde yürürlüğe girmeye başlamıştır.¹⁰ Doktora ile tanımlanan Alman üniversite anlayışı ile lisansla tanımlanan Britanyalı ve Amerikan üniversite koleji anlayışı üst üste koyulduğunda,

6 Alıntı için bkz. Culler 1955, 47 ve 289, n.4.

7 Chadwick 1957, 111-13.

8 Newman 1864, II (Svagic 1967, 45).

9 Kurucu dökümanlar, uygun biçimde toplanarak düzenlenmiştir, bunun için bkz. Schelling vd. 1956.

10 Furniss 1965, 18.

bu kitapta incelediğimiz süregelen bazı eğitimsel ve entelektüel gerginlikler meydana gelmiştir.¹¹ Bu ayrımlar, bilginin araştırma yoluyla ilerlemesi ile bilginin eğitim vasıtasıyla yayılması arasındaki bağda olduğu kadar hiçbir yerde bu kadar açıkça görünür hâlde değildir. Bazı kritik kavşaklarda bu mesele, kendini Alman üniversite sisteminin bile dikkatine getirebilmiştir.¹² Alman İmparatorluğu'nun Birinci Dünya Savaşı'nda yıkılması ertesinde gelen on yılı, üniversiteleri yeniden değerlendiren ve arayış içinde olan bir eğilim takip etti. Beşeri Bilimler alanındaki en önde gelen Alman bilginlerden biri olan Berlinli Adolf von Harnack, uzun akademik yaşamının son senesi olan 23 Ekim 1929'da, Münster'deki bir araştırma enstitüsüne ithaf ettiği bir konuşma yapmıştı:

*Bir inanç bildirisi sunarak başlıyorum: yüksek öğrenime ait Alman üniversiteleri ve kurumları, hem eğitime hem de araştırmaya bağlı olma karakterlerini asla değiştirmemelidirler. Alman eğitim kurumlarının ayırt edici niteliklerinin ifade bulduğu alan, araştırma ile eğitimin bir araya getirilmesindedir. Ancak eğitim ve araştırmanın ortak biçimde birbirlerine fayda sağladığı bu ayırt edici nitelik, eğer bu kombinasyon bırakılır ise sona erer... Bazı ülkelerde asıl vurgu, öğrencilere akademik çalışmaların sonuçlarını takdim etme üzerine dayalıdır. Ancak biz kendi üniversitemizde onlara doğrudan akademinin kendisini takdim etmek, onlara insanın nasıl gerçekliğe ve şeylerin hakikatine ulaştığını, kişinin ilmi nasıl ilerletebileceğini göstermek istiyoruz.*¹³

Eğitim alanından ayrı tutulan bir araştırma enstitüsüne ithaf edilmiş konuşmada bunları söylüyor oluşundaki anomaliyi hesaba katarak Harnack, bir neticeye varır: "Elli beş yıl boyunca üniversitede bu şekilde görev aldım. Nasıl olur da yükseköğretim kurumlarının araştırma karakterini zarara sokacak bir şeyi yapacağıma inanabilirsiniz!" İşte bu tarafta da Prusya Bilimler Akademisinin tarihini yazan, Prusya Devlet Kütüphanesinin başında bulunmuş olan ve bu yüzden üniversite işletmeciliğinin çeşitli bileşenleri konusunda dar görüşe sahip olmakla suçlanamayacak olan birisinin ulaştığı yargı bulunuyor. Ancak araştırma ile eğitim

11 Provokatif bir tartışma için bkz. Flexner 1930.

12 Her iki sistemle içli dışlı olan bir akademisyen ve tarihçiden bkz. Gerhard 1977, 175-98: "The Educational Reforms in Germany and the United States at the End of the Nineteenth Century: A Comparison".

13 Harnack 1930, 251; italikler orijinal metindendir.

arasındaki ilişki, İkinci Dünya Savaşı sonrası Almanya için de üniversite reformunun temel meselesi hâlini almıştı.¹⁴

Araştırma vurgusunun tehlikelerine dikkat çeken en keskin yorumlardan biri, Oxford'un önde gelen klasik araştırmacısı ve Newman'ın çağdaşı, Kraliyet Akademisi Yunanca profesörü, Balliol Üniversite Koleji Başkanı ve Oxford Üniversitesi Rektör Yardımcısı olan Benjamin Jowett'tan gelmişti. Logan Pearsall Smith'in aktarmıyla,

Bir üniversite ideali olan “araştırma”, Oxford'da kötüye alametmiş gibi konuşulur. Ancak Oxford'u çocuklar için liselerin en yükseği hâline getiren bütün bir eğitimsel anlayışı ve sınav sistemini gözden düşürmekle tehdit eden bu ideal fikri, kızgınlık ve tiksintiyle karşılık buldu. Bu büyük sistemin en şöhretlisi ve doğum yeri Balliol'da ise istisnai bir kınama vardır. Bu araştırmaya adanmışlık ideali, bilhassa tehdit edilen eğitim sisteminin mucidi Benjamin Jowett'i şaşırtmıştı. Bir defasında onunla Malvern'de birlikteyken kazara bu uğursuz sözcüğü ağızından kaçırdım. “Araştırma!” dedi başkan, “ancak boş oturmak için bir bahane; en asgari kıymette sonuçlara ne geçmişte ulaşabildi, ne de gelecekte ulaşabilecek.”¹⁵

Platon ve Thucydides ile birlikte Aristoteles'in *Politikası*nın da çevirmeni olan Jowett, bu abartısıyla aslında kendi klasik geleneği ile çelişiyordu. Daha önce Aristoteles'in *Metafizik* eserinden yapılan alıntı, yani “tabiatı gereği tüm insanlar bilmeyi arzular”¹⁶ ifadesi, Aristotelesçi tez bağlamında tüm ömrü boyunca çeşitli bilme biçimlerinin ve bu biçimlerin kendileri arasındaki ilişkilerin haritasını çıkarma çabasını haklıya çıkaran bir cümleydi. Ancak Aristoteles'in tüm eserleri bağlamında bu formül daha da ileriye taşınır: Formül, bilme arzusunu disiplin altına alan ve yöneten bilme ve akletme prensiplerinin araştırıldığı *Mantık'a*, *Konular'a* ve *Organon'un* diğer bölümlerine; zoolog, fizikçi ve meteorolog Aristoteles'in geniş bilimsel ve empirik külliyatına –ki bu çalışmalar erken modern bilim için oldukça etkili olmalarına karşın günümüzde klasikleri araştıranlar tarafından bile göz ardı edilirler– kadar gitmektedir.¹⁷ Yine de modern dönemde “tabiatı gereği tüm insanlar bilmeyi arzular” aksiyomu, 19 ve 20. Yüzyılların araştırma alanındaki patlamalarda çok keskin biçimlerle kendini doğrulamıştır. Bu patlamanın tüm

14 Yeniden basılan tartışmalar için bkz. Neuhaus 1961.

15 Bkz. Sutherland 1975, 253.

16 Aristoteles, *Metafizik* I.1.980a.

17 Özet için bkz. “The Organization of Research”, Jaeger 1948, 324-41.

dünyadaki sahnelenme yeri ise üniversite olmuştur –ki, bunlar arasında en seçkin olarak Oxford bulunur.

Üniversitedeki eğitime takdire şayan bir dertlenmeyle bakan ve araştırmayı, eğitimin aşağısına yerleştirmeyi düşünen kişilerin, araştırma ve bilginin geliştirilmesi için alternatif güzergâhlar bulma yükümlülükleri vardır –bu elbette asıl zıtlaşmanın, günümüz üniversite programındaki araştırmanın her alana hâkim olması gerektiği kavrayışı üzerine değil de, ulusal ve uluslararası topluluk için araştırma girişimlerinin merkezî önemi üzerine dayalı olması hâlinde geçerlidir. Doğu ve Orta Avrupa’daki yakın zamanda kazanılan tecrübeler bu konuda öğretici olabilir. Çünkü Harnack tarafından açıkça ifade edilen araştırma ile eğitim arasındaki ilişki, sadece Almanlara has bir model değildir ve bir Orta Avrupa modeli hâlini almıştır. Her ne kadar bilim akademileri bu ülkelerde uzun zamandan beridir var iseler de, İkinci Dünya Savaşı sonrası bu üniversitelerin misyonları temel bir değişime tabi olmuştur. Tüm toplumun merkezî planlama modelini izleyerek araştırmanın bilim akademilerinde yoğunlaştırılması, uzun zamandır ünlendikleri araştırma eylemlerinin yüksek standartlarına kıyasla üniversiteleri, araştırma merkezleri olarak çeperin dışına itme riskini taşır.¹⁸ Yazarın üniversite profesörü olduğu zamanlarda da akademik yayınlar, üniversitenin değil bilimler akademisinin sorumluluğunda kabul edilirdi; üniversite, daha geniş ulusal bazdaki okuyuculara ya da uluslararası akademik dünyaya yönelik değil, temelde kendi pedagojik ve idari ihtiyaçlarına yönelik materyaller yayımlıyordu. Öte yandan akademi üyeleri, öğretimle meşgul olduklarında, bunu meslek tanımlarının temel bir bileşeni olarak kabul etmiyorlardı. Bu görev ve kaynak dağılımının tesadüf eseri gelişen bir faydası olarak üniversite müfredatının dışında bırakılan bazı konular, bilim akademilerindeki akademisyenler tarafından çalışılmaya devam etmiş olsa da, Doğu ve Orta Avrupa’daki ortak çaba, bilim akademileriyle üniversiteleri yeniden bir araya getirmeyi ve böylece araştırma ve eğitimi ortak gelişim için yeniden entegre etmeyi, ulus ile üniversiteyi yeniden inşa etmenin temel bir parçası olarak içermiştir.

Daha önce de ifade edilen Newman’ın açıklaması olan “kendi kendisinin amacı bilgi” prensibi, fazlasıyla çileci bir doktrin olsa da kendi kendini tatmin etme ve açgözlülük bahanesi hâline gelmesine izin vermiştir. En azından –başka insanların alanları ve üniversitelerindeki–

18 Prag’daki Sami filolojisi çalışmalarının tarihi üzerine bkz. Segert ve Beránek 1967.

bazı araştırma biçimlerinin lüzumsuz, sıklıkla kendi kendine gönderme yapan, bariz olan şeylerin borazanlığını yapmaya kendini adanmış olduklarının kabulü ile başlamayan hiçbir prensip savunması, ayakta kalamaz. Yine de krizin bütün boyutları kendilerini yeni göstermektedir. Bunun gibi temel araştırmanın yapıldığı tek yer, üniversiteler değildir; ancak araştırmacıların etkili biçimde çıktığı tek yer üniversitedir ve bu yüzden üniversiteler, hem eğitimin hem de araştırmanın ana merkezleri de olmalıdırlar. Dahası, bu durum doğa bilimleri için geçerli olduğu gibi beşeri bilimler ve sosyal bilimler için de geçerlidir: Daha önce zikredilen bir örneğe geri dönersek, *Britannica*'nın 11. basımı yapıldığında metin eleştirisi sahası en az uranyum maddesi kadar önemsiz görülmüş bir başlıktı ve böylece fizikten daha az olmamak kaydıyla filolojide de indirime gider hâlde buluyoruz kendimizi; nesiller boyunca yapılan temel araştırmalar yediriliyor ve sömürülüyor ama alan ne genişletiliyor, ne de daha derinleştiriliyor.

Bu yüzden, “kendi kendisinin amacı olan bilgi,” üniversite için sadece yeniden doğrulanması gereken değil, aynı zamanda her zaman olduğundan daha fazla uygulanması gereken bir ilk prensiptir. Meseleyi doğa bilimlerinde bilginin ilerlemesi olarak görerek bunu üniversitenin misyonu kabul etmek, hümanistik disiplinlerdeki akademik keşif ve araştırmanın da aynı misyonun gerekli bir parçası olduğunu söylemekten bir şekilde daha kolaydır; yine aynı biçimde tıp ve mühendislikte uygulamalı araştırmayı yerine getirmek, bu eylemlerin altında yatan temel araştırma sahasında bunu yapmaktan daha kolaydır; Newman'ın kendi üniversitesindeki tıp alanına yaptığı vurgu anlamlı, ancak aynı zamanda bir uyarı niteliği de taşımaktadır (II.x). Newman'ın *Üniversite Fikri*'ndeki kullanımının gösterdiği gibi (I.iii.2), İngiliz dilindeki *bilim* [science] sözcüğünün belirsizliği, kesinlikle sorunun sebebi olmasa da eş anlamlısı olmaktadır. Fransızcadaki *science*, ya da Almandadaki *Wissenschaft* ve Slav dillerindeki *veda*, hangi disipline dâhil olduğu fark etmeksizin ilimle ilgili ve böylece “bilimsel” olan araştırmaya göndermede bulunmaya devam eder. Çeşitli “bilim akademileri”, araştırma gündemlerinde Yunan gramerinin parçacıklarını, nükleer fizik parçacıklarından daha az yer vermemişlerdir. Ancak Newman'ın yaşadığı yüzyılda ve sonraki yüzyılda, İngilizcede önceden “belirli bir bilgi ya da araştırma branşı, kabul edilmiş öğrenme departmanı” anlamına gelmiş olan bilim, “modern kullanımda ‘doğa bilimleri ve fiziksel bilimler’ ile neredeyse aynı anlamda kabul edilmeye başlamıştır. Bu da maddi evren ve kanunları olgusuyla bağlantılı olarak

bilimi, bu araştırma branşları ile sınırlamıştır.”¹⁹ Örneğin Almanca, her ikisi de *Wissenschaft*, yani bilim adına layık görülen *Naturwissenschaften* ve *Geisteswissenschaften* sözcükleri arasında ayırım yaparak bu sorundan kaçınmıştır.²⁰ İlahiyatın her zaman açık bir önvarsayım olmadığı alanlara ilahiyatçı kıstaslar biçme riski yüzünden, İngiliz dilindeki *bilimin*, tarih, dil ve sanatlar gibi insan eserlerini incelemeye değil, Tanrı’nın eserlerini incelemeye rezerve edildiği intibası uyanabilir. Her ne kadar Newman, “fiziksel yasaların sosyal yasalarla” mukayesesinin bir parçası olarak “sosyal bilimden” bahsetse de sosyal bilimlerin, hem bireysel olarak hem de kolektif olarak modern üniversitenin gelişiminde özel bir yere sahip oldukları söylenebilir.²¹ Adının da ifade ettiği gibi, sosyal bilimler, metodolojilerinin keskinliği temelinde bazen doğa bilimleri ile ittifak hâline girerek kendilerini beşeri bilimlerden soyutlar.²² Bu keskinliğin ise en az iki temele dayandığı düşünülmektedir. Fiziksel ve biyolojik bilimlerde olduğu gibi sosyal bilimlerde de kontrollü gözlem yoluyla keskin verilerin toplanmasıyla ilerler; yine bu diğer bilimlerde olduğu gibi, artan ölçüde ana niceliksel araştırmaya dayanırlar. Ancak sosyal bilimlerde, “sert” (*-hard-*, olabildiğince matematiksel) ve “yumuşak” (*-soft-*, hâlen beşeri bilimlerdeki önvarsayımlara, metotlara ve “değerlere” bağlı) olmak üzere uğursuz bir ayırım tezahür etmiştir.

Bütün bu güzergâhlar açısından, Newman’ın *Üniversite Fikri*’nin önsözündeki açılış cümlesine bir revizyon ve eklenti talebinde bulunmamız gerekiyor. Bu cümle şöyle okunmalı: “Bu söylevlerde üniversite ile ilgili ele alınan bakış açısı şu şekildedir: Burası evrensel bilginin öğretildiği, ama aynı zamanda araştırma yoluyla bilginin ilerletildiği ve yayınlar vasıtasıyla da bilginin yayıldığı bir yerdir; bu ilerleme, eğitim ve yayılma aynı zamanda profesyonellerin eğitimiyle de bağlantılandırılır.”

19 *Oxford İngilizce Sözlük*, 9:221-22.

20 Dilthey 1927, 79-120.

21 Furner 1975.

22 Gelişimi için bkz. Ross 1991.

Eğitim Yoluyla Bilginin Genişletilmesi

Newman'ın *Üniversite Fikri*'nin ilk ve ana bölümünü teşkil eden ders dizisinin gerçek başlığı, "Dokuz Söylevle Değerlendirilen Üniversite Eğitimi" şeklindeydi ve bu da Newman'ın üniversite tanımında eğitimin merkeziliğini gösterir. Newman, üniversiteyi "bir öğrenme yeri... nesnesi de bilginin yayılması ve genişletilmesi" şeklinde tanımlamaya devam etti (I.pr.). Ancak önceki bölümde tartıştığım gibi üniversite kolejleri, özgür profesyonel okullar ya da diğer eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin nitelikleri her ne olursa olsun, üniversitede eğitim veren profesörlerin belirgin ve tanımlayan nitelikleri, bu kişilerin akademisyen olup olmadıklarına karar verir ki bu insanlar geçmişte de şimdi de bilginin eğitim vasıtasıyla genişletilmesiyle uğraştığı esnada bilginin araştırma yoluyla ilerlemesi ve yayın faaliyetiyle de uğraşırlar. Bu önermenin paralelindeki önerme ise şudur: Bilim akademileri, özgür laboratuvarlar ya da diğer araştırma kurumlarındaki akademisyen ve araştırmacıların nitelikleri her ne olursa olsun, üniversitede eğitim veren profesörlerin belirgin ve tanımlayıcı nitelikleri, bu kişilerin öğretmen olup olmadıklarına karar verir. Bu ikisi arasında bir paralellik olup olmaması bir yana, bu tez yine de ilk tezden itibaren otomatik biçimde ilerlemez; üniversitedeki akade-

misyenlerin öğretmen de olmaları gerekliliği, üniversite profesörlerinin akademisyen olmaları gerekliliği ile kesinlikle yakından ilişkilidir ve diğer hususlarda da desteklenmelidir.

Bu şekilde böylesi bir kombinasyon, Newman'ın *Üniversite Fikri*'nin önsözünde formüle edilen, “keşfetmek ve öğretmek, birbirlerinden ayrı işlevlerdir; bunlar aynı zamanda birbirlerinden ayrı becerilerdir ve aynı kişiye bir araya geldikleri sıklıkla görülmez” ifadesine, yani araştırma ile eğitim arasındaki ilişki hakkındaki yargısına yine de terstir. Newman bu noktadan devam eder: “Kimya ve elektrik alanlarındaki büyük keşifler, üniversitede gerçekleştirilmediler. Gözlemeleri sıklıkla üniversitenin içinde değil, dışında yer alırlar ve üniversite içinde yer aldıklarında da üniversiteyle aralarında herhangi bir ahlaki bağları olmaz.” Her ne kadar eğitime yönelik akademisyenlerin gösterdikleri direnç, ister kamuya açık medyada olsun, isterse de eğitim dergilerinde veya lisans düzeyi basınında olsun, araştırma ölçütlerine ve öğretmenlerin yayın faaliyetlerine karşı yapılan kampanyalardan çok daha az kamuya yansıyor olsa da, akademisyenlerin üniversitede profesör olmalarının ancak eğitime katılmalarıyla mümkün olduğu önerisi de hiç dikkat çekmez. Avrupa üniversitesindeki bütün bir profesörler, doçentler ve asistanlar sistemi aslında bir bakıma böylesi bir talebi engellemek için kurulmuştur.¹ Bir örnek vermek gerekirse, İsveç'teki Uppsala Üniversitesi'nde lisans düzeyi öğrencilerine eğitim verme görevi okutmanlara aittir ve profesörler ve hatta doçentler bile vakitlerini neredeyse bütünüyle lisansüstü öğrencilerine ve kendi araştırmalarına verirler.² Neticede –emin olmak gerekirse, bazı disiplinlerde diğerlerinden fazla olmak kaydıyla– yetenekli akademisyenler için, lisans düzeyine eğitim verme seviyesine düşmeden iyi kazançlar elde etmenin alternatif yolları vardır.

Bu yüzyılın başında Mısır'da çalışan önde gelen bir Amerikan arkeologun biyografisi, ailesi ve hatta (eğer varsa) lisans öğrencileri için bütün güçlüklerine rağmen araştırma sahasında aylarca, hatta yıllarca çalışmanın gerekliliğini harikulade detaylarıyla anlatır. Lisansüstü öğrencileri belki de daha iyi bir konumdaydılar, çünkü ustalarıyla birlikte belirli zamanlarda sahada çalışıyorlardı.³ Newman'ın açıkça zikrettiği üç fiziksel bilim alanının hepsinde, yani alıntı yapılan “kimya” (şimdi artık

1 Doçentliğin tanımı ve gelişimi için bkz. Busch 1963. Tam metin Almanca çalışmanın bazı bölümlerinin İngilizce özeti için bkz. Busch 1959; asistanlıklar için ayrıca bkz. Bock 1972.

2 Lindroth 1976, 156.

3 Tekrar eden anekdotlar için bkz. Breasted 1977.

biyokimyaı da içeriyor), “elektrik” (şimdi bir bütün olarak fizik alanı) ve “gözlemevleri” (astrofizik alanıyla birlikte gözlemsel astronomi) bakımından, üniversiteden ana araştırma merkezlerinin ayrıştırılması, sıklıkla bir pratik zorunluluk hâlini almıştır. Lehte veya aleyhteki kuramsal argümanlar ve hatta eğitimsel argümanlar her ne olursa olsun bu böyledir.⁴ “Karmaşıklıkla enflasyonu”⁵ olarak adlandırılan olgu, bütün bu alanlardaki bilimsel araştırmaya araçlar sağlarken bunun gitgide daha karmaşık ve daha pahalı hâle gelmesiyle beraber, herhangi bir üniversitenin tek başına işlerin üstesinden gelebileceği eşik geçilmiştir; her ne olursa olsun, bir araştırma üniversitesinin tüm araç ve gereçlere sahip olması fikri ise absürtlüğe götürmektedir. Örneğin tıp alanında bile rekabet, bazen komşu hastaneleri ya da medikal okulları, yer yer savunulabilir ihtiyaçlarının da ötesine geçerek devasa tanı ve tedavi araçları tedarik etmeye iter. Çünkü bu olmaz ise rekabet açısından sağlık hizmetlerinde veya araştırmada dezavantajlı olacaktırlar. Buna karşın böylesi yıkıcı bir rekabete alternatif ise ulusal ve uluslararası araç sağlama merkezlerinin oluşturulmasıdır ve bu yerlere bütün bir üniversite konsorsiyumundan gelen bilim insanlarının katılması sağlanmalıdır. Bunlar arasındaki en önemlilerinden biri de Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire, yani yaygın kısaltılmış adlandırılmasıyla Cenevre’de bulunan CERN’dir.⁶ Araç sağlamadaki bu gelişmelerin sonucu olarak birçok üniversite, doğa bilimleri lisans öğrencilerini eğitenlerin nasıl öğretimlerine zarar vermeden bu merkezleri ziyaret ederek, araştırma projelerinde yer alacaklarının lojistik problemi ile yüz yüze kalmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları birkaç aylık süreye yayılır ve bilimsel bilginin ilerlemesi –ve tesadüf olmayan biçimde öğretim üyelerinin kariyerleri de– buna bağlıdır. Bu konuda takım eğitimi oldukça faydalı olmuştur. Yine de araştırma ve eğitimin birbirlerine kuramsal bağımlılıkları, böylesi bir mantıksal sorun ile yüz yüze kaldıklarında rayından çıkar görünmektedir.

Bu ve diğer sebeplerden ötürü, günümüzdeki eğitim sahnesinin bazı ayık ve olanlardan haberdar gözlemcileri, Newman’ın “keşfetmek ve eğitim vermek, birbirinden farklı işlevlerdir; bunlar aynı zamanda farklı hünerlerdir” yargısına katılırlar ve böylece bu becerilerin sadece “bir arada aynı kişide sıklıkla bulunmadıklarını” değil, aynı kurumda da sıklıkla bulunmadıklarını kabul ederler. Elbette böyle bir konumu sahip-

4 Örnekler için bkz.: Kenney 1986, 41-49.

5 Lederman 1991, 10.

6 CERN’in oldukça bilgilendirici *Courier* dergisi ciltleri, tüm dünyadan fizikçilerin geliş ve gidişlerini, ortak çalışmalarını kayda alır.

lenmek için pek çok gerekçe bulunuyor. Newman'ın "inziva ve sessizlik," "hakikatin arayışı" olarak ifade ettiği şeyleri ve tüm disiplinlerdeki araştırma girişiminin bütünlüğünü sağlamak için akademisyenler, eğitimin mütecaviz taleplerinden korunmalıdır denebilir. Buna alternatif olarak, Newman'ın açılış tanımındaki "üniversite... evrensel bilginin öğretildiği yerdir" (I.pr.) ifadesinden güç olarak, profesörlerin, zaman ve ilgilerinin çoğunu araştırmaya harcamaktan ziyade, ne için maaş alıyorlar ise onu yapmaya devam etmeleri gerektiği söylenebilir. Bu talep, John H. Fischer'in karakteristik sivrilikliğini gösterdiği yarım yüzyıl önceki polemik içeren makalesinde, "Akademisyenler Arasında Öğretmen Var Mı?⁷ metninde dile getirilmiştir. Yakın tarihte ise bu fikir, National Endowment for the Humanities başkanının 1990'daki yıllık raporunda zindelik ve belagatle ortaya konur.⁸ Bu ilgi, sadece lisans düzeyi eğitime taleple de sınırlı değildir; aynı zamanda profesyonel eğitime de yönelir. Böylece hastalar ve üniversitenin kamusal eleştirilenleri arasında, bilginin ilerlemesine ve bilimsel keşfe odaklanmanın, sadece gelecekteki doktorları yetiştirecek eğitimi değil, hastanelerdeki sağlık hizmetlerini de olumsuz etkilediğine dair yaygın bir algı vardır. Buna göre bu genç doktorlar saf araştırmayı, tıp pratiğine tercih etmeyi öğrenirler ve hastalar da bazen ancak araştırma için veri sağlamalarıyla hastalıklarının önemli görüldüğü hissine kapılırlar.⁹ Araştırmanın merkeziliğine yönelik böyle- si bir eleştiri, sevilen öğretmenlerini üniversitenin akademik ihtiyaçları yüzünden kaybederek incitilen lisans öğrencileri eliyle çok daha gürültülü biçimde dile getirilir. (Fischer'in ünlü tabiriyle) savunmacı bir "profesörlüğün", bu eleştirileri (Sinclair Lewis'ten alınan bir ifadeyle) "dikiş makinesi satıcıları ve üniversite koleji başkanlarının" bayağıcılığı olarak görmesi, eleştirileri geri çevirmez.

Daha kişisel bir ölçekle bakıldığında, üniversitedeki akademisyenlik ile eğitim arasındaki ilişki ile yaratılan bu meseleyle, her yıl milyonlarca potansiyel öğrenci ve bu öğrencilerin aileleri yüz yüze kalmakta ve bu kişiler, nereye başvuracaklarına karar vermeden önce üniversite ve üniversite kolejlerinin kafa karıştıran menülerine kafa yormaktadırlar.¹⁰ Bu durumdaki pek çok kişi için, belirli bir üniversite kolejinden veya üniversiteden bahsetmeden önceki en iyi başlangıç noktası, özellikle de bu

7 J. H. Fischer 1965.

8 Cheney 1990.

9 Dokunaklı bir kaydı için bkz. Cousins 1979.

10 Rosovsky'nin düşünceli ve nüktedan yorumları için bkz. "Making Choices", Rosovsky 1990, 75-98.

temelde üniversite koleji ile özgür kolejler¹¹ arasında bir ayırım yapmaktır. Önde gelen lisans düzeyi üniversite kolejlerindeki onur programlarına dışarıdan gelen bir gözlemci olarak katılmış olan her profesör, burada profesörlerin öğrencilerine yönelik adanmışlık ve sadakatlerini tecrübe ettikten sonra derin duygulara kapılır –derin duygulara kapılır ve ne kadar lisans düzeyi eğitimine bağlı olursa olsun, üniversitedeki hiçbir profesörün böyle bir programın ihtiyaç duyduğu, öğrencilerin ilerlemelerinin yakından takibine ve direktif vermeye bu kadar büyük yatırım yapamayacağını ve buradaki mütevazılığı fark ederek sarsılır. En iyileri en iyiler ile mukayese ederek, katılımcılar, fakültelerinin bu kadar ulaşılabilir ve kendileriyle ilgili olup olmayacağı beklentisiyle üniversite kolejine gelip gelmediklerini kendilerine sormalıdır.¹² Çünkü üniversitede normal olarak profesörle geçirdikleri vakti, profesörün yükümlülüğü altındaki lisansüstü öğrencileriyle paylaşmak zorundadırlar. Böylece meseleyi kabaca niceliksel olarak ifade etmek gerekirse, üniversite kolejindeki lisans düzeyi öğrencileri, profesörlerin öğrenciyle beraber geçen tüm zamanını almakta hak sahibiyken üniversitedeki lisans öğrencisi, profesörün zamanının sadece yarısını alabilir. Hatta üniversitedeki hem lisans, hem de lisansüstü öğrencilerinin, profesörün meslek zamanının hep beraber sadece yarısını almaya haklarının olması ve diğer yarısının da ilim ve yazmaya ayrılması, bahis konusu mesele için daha önemli ve daha uygun düşer. Kaba niceliksel bölümlerine rağmen, akademisyen ve yazarlar olarak en üretken profesörlerin bile nihayetinde zamanlarının dörtte birinden fazlasını lisans düzeyi öğrencilerine adanmış, en iyi üniversite kolejlerindeki fakülteye dair bir takdir vesilesi sayılabilir. Yine de burada bahsettiğimiz mevzu geçerliğini korumaktadır.

Bütün bunlarla aynı zamanda, potansiyel lisans öğrencileri, akademisyenlere erişim niceliğinin akademisyen-öğrenci ilişkileri bakımından tek endeks olmayabileceğini, bu erişimin kalitesinin çok daha önemli olabileceğini anlamalıdır. Akademisyenlik alanında, bilhassa da en dramatik biçimiyle doğa bilimlerinde aniden meydana gelen değişikliklerin yaşandığı bu dönemde öğrenciler, entelektüel ve akademik ihtiyaçlarının fakültenin sınırlarını aşma tehlikesine yol açabileceğini düşünmelidirler. Bilgisayara geçirilmiş kart katalogları ve daha hızlı kütüphaneler arası ödünç verme sistemine rağmen, üniversite öğrencisinin kütüphanelere

11 Yazar burada “free-standing college” ifadesini kullanmaktadır. (çev)

12 Swarthmore Üniversitesi Koleji ile Princeton Üniversitesi (ve ayrıca diğer iki kurumun) karşılaştırması için bkz. Leslie 1971.

ve laboratuvarlara erişimi, üniversite koleji öğrencisinin erişiminden çok daha kolaydır ve bu da eğitimci-akademisyenlere ulaşamamaktan kaynaklanan sorunları fazlasıyla telafi eder. Daha öncesinde söylediğimi tekrarlamam gerekirse, aynı zamanda lisans düzeyi için de konuşulan bilginin pasif alımı, bilginin iletildiği süreçlere aktif katılımı yer değiştirmeli veya en azından buna eşlik etmelidir; öğrenim süreci sadece mevcut bilginin Ne olduğunu değil, henüz daha bilinmeyen bilginin Nasıl olduğunu da içeriyor olmalıdır; sınıfın başında, Newman'ın sözleriyle “bütün gelenlere mevcut bilgisini dağıtmakla zamanını harcayan” (I.pr) birinin olması yeterli değildir. Daha ziyade üniversite öğretmeni, üniversitedeki lisans düzeyi öğretmeni ile beraber *diğerleri için* mevcut bilgiye katkı sunmalıdır, bunu sadece *diğerlerinden* tedarik etmemelidir. Pek çok üniversite profesörü, tam olarak bu tanıma uyarlar ve bunu başarıyla da yaparlar; ancak tanım gereği, bunu bütün üniversite profesörleri yerine getirmelidir.

Bu ikilemin bazı sonuçlarından özgürleşmek çabasıyla ve “artık yorgun ve eski kalan ‘eğitim ile araştırma karşı karşıya’ tartışmasının ötesine geçme zamanı geldiği” inancıyla Carnegie Eğitimin İlerletilmesi Vakfı, *Akademisyenliğin Yeniden Değerlendirilmesi* başlığı altında akademisyenliğin dört türünü “daha geniş, daha ferah” biçimde sınıflandıran “özel bir rapor” sunmuştu: *keşif akademisyenliği*; *entegrasyon akademisyenliği*; *uygulama akademisyenliği* ve *eğitim akademisyenliği*.¹³ Bunlardan ilki olan “keşif akademisyenliği”, sekizinci bölümün ana başlığını oluşturuyordu ve ikinci kategori olan “entegrasyon akademisyenliği” ise farkına varıldığından daha fazla olarak birinci kategoriye yakındır. Üçüncü olan “uygulama akademisyenliği,” bir bölümüyle onuncu bölümün, “profesyonel beceriyle ilişkili olarak bilgiyi değerlendirmek” başlığıdır. Ancak dördüncüsü olan “eğitim akademisyenliği”, Carnegie Vakfı raporunun ana noktasını teşkil eder. “Her ne kadar” diye devam eder rapor, “eğitim, görev verildiğinde neredeyse herkesin yapabileceği, sıklıkla rutin bir işlev olarak görülse de,” aslında hem “akademik bir girişimdir,” hem de “dinamik bir uğraştır,” çünkü “bizzat öğretim üyelerinin öğrenenler oldukları” anlamını taşır. Dahası, “nihayetinde esin alınan eğitim eylemi, akademinin [burada açıkça keşif akademisyenliğine göndermede bulunuyor] alevini ayakta tutar.”¹⁴ Bu provokatif öneri nasıl değerlendirilirse değerlendirilsin, her şeyin başında benim üniversite fikrini yeniden de-

13 Boyer 1990, 16; italikler orijinal metne aittir.

14 Boyer 1990, 9-11.

ğerlendirmemde temel olan başka bir ayrıma göre değerlendirilmelidir: Raporun daha en başında tanımladığı “yüksek eğitimin yüksekokul ve üniversite modelleri” ayrımı.¹⁵ Bu elbette lisans düzeyi ile birlikte üniversite fikrini yeniden değerlendirmemdeki “üniversite modeli” için geçerlidir sadece. Rapordaki bazı ayrımlara katılarak, konumuzla ilgili soru şu şekilde yeniden formüle edilebilir: “Eğitim olarak akademisyenlik,” “keşif olarak akademisyenlik” icraatı içinde olanlar tarafından yürütülebilir mi? “Yüksek öğrenimin üniversite modeli” bağlamı içerisinde neden üniversitede akademisyenlik yapan profesörler – “keşif olarak akademisyenlik” – öğretmen olmaya kendilerini zorluyorlar?

Lisansüstü eğitimde doktora üzerine çalışan potansiyel üniversite öğretim elemanlarının, sınıflardaki nihai işleriyle ilgili yeterli hazırlık yapamadıkları haklı itirazı her ne kadar sıklıkla dillendirilse de, akademik yayın hazırlıklarının da yeterli olmadığı, hatta zararlı ve eşitsiz olduğu bir hakikattir; bu konuya daha sonra geri döneceğim. Lisansüstü profesörleri hem araştırma alanlarındaki akademik konularına göre seçildikleri ve seçilmeleri gerektiği için, hem de kendi öğrencilerinin çalışmalarını da alanlarındaki ölçütlere göre değerlendirmeleri gerektiği için, farkında olmadan sıklıkla trend hâlindeki vızılıtlı sözcükleri ve akademik jargonu içeren aşılamaz bir yazım tarzını benimserler. Diploma törenlerinde profesörlerin, farklı bölümlerindeki kendi meslektaşları tarafından yönetilen tezlerin başlıklarını okuma eğlenceleri bir bakıma savunma kabilinden bir tepkidir, ancak aynı zamanda akademik ve bilimsel yazının semptomları da sayılmalıdır. Aslında bu türden yazılar, muhtemelen tez aşaması için veya akademisyenlerin daha sonra ürettikleri, uzmanlık alanları ile ilgili dergiler için kabul edilebilir, ancak bu huy, uzmanlık alanı kendileriyle aynı olmayan okuyuculara seslendikleri zaman da pek çok akademisyende bulunur. Bu tarzda bir yazın biçimi için Newman’ın tanımı uygundur: “Düşünce ve konuşma, birbirlerinden ayrılamazlar. Madde ve dışavurum, aynı şeyin birer parçasıdır: Stil, dil üzerine düşünmedir” (II.ii.4). Genelde yayın yapan bir akademisyenin bu türden bir yazı tarzı için bulunduğu okuyucuların bir emsali de lisans derslerindeki sınıflardır. Eğer oradaki öğrenciler, genel olarak bilgili, belirli bir konuya inildiğinde ise bilgisiz iseler, eğer açık fikirli, ilgili ve bihaber durumday-salar, bir akademisyen kitaplarının okuyucularına, ya da en azından potansiyel okuyucularına seviye olarak karşılık gelirler. Bir akademisyenin bu türden kitaplar yazmak konusunda lisans öğretimine sürekli maruz

kalmaktan daha iyi bir pratik yapma seçeneği olamaz. Lisans öğrencilerinin kafaları karıştığında, kırıkmış alınları bunu ele verir; okuyucuların kafaları karıştığında ise kitabı almamaya karar verirler.

Akademik yazın ve yayın dünyasına lisans eğitiminin yaptığı katkıların temel sebeplerinden birisi de, bu her iki eylemin de veriler ile araştırma detaylarının ilerisine geçerek hipoteze ve genellemeye, Carnegie Vakfı'nın terminolojisiyle "keşif akademisyenliğinden," "entegrasyon akademisyenliğine"¹⁶ ulaşma çabasıdır. Bir soruşturmayı taslaklara ve kendi başına bölümlere ayırma görevi gibi, yine bir lisans kursu materyalini, birbirinden ayrı ünitelere göre düzenleme görevinin bizzat kendisi, bu hipotezler ve genellemeler konusunda eleştirel bakışa ihtiyaç duyar. Her ne kadar doktora incelemesine "tez" adını vermek bir gelenek hâlini almış olsa da, pek çok bitirme çalışmasının aslında bir tezi yoktur, bu sadece aday kişinin kazılarını yorumsuz bırakmamak, madeni çıkarmak, ama aynı madeni işlememek içindir. Yüksek seviyedeki lisansüstü öğrencileri ve aynı zamanda lisans öğrencileri için bir seminerde bunlar genelde yeterli olabilir; önemli bir metnin tartışılması ve yorumlanmasına ayrılan bütün bir dönemde, öğrencilerin, yazarın cümlelerini ayrıştırmaları (hangi dilde olursa olsun) ve yazarın çalışmaları hakkında daha geniş bir tez ortaya koymadan veya tartıştığı daha büyük meselelere inme zorunluluğu olmadan yazarın argümanının takibatını yapmaları muhtemelen yeterlidir. Ancak bu yorumlar bir kursa dönüştürüldüklerinde, profesör, çalışmalarını da daha geniş bir bağlama oturtarak değerlendirmek, bağlantılar ve karşıtlıklar ortaya çıkarmak yükümlülüğü içine girer. Nihayetinde, bir ilim insanı yazar olarak da profesörün yükümlülüğü bağlantılar ve karşıtlıklar ortaya çıkarmak ve çalışmalarını daha geniş bağlamına oturtmak olan aynı vazifeyi yerine getirmektir. Profesör, bir lisans öğretmeni olarak ilk defa bu süreci tecrübe ettiğinde, akademisyenlerin bu yükümlülüğünü çok daha hazırlıklı biçimde yerine getirir.

Sadece profesörün kendi alan ve bölümündeki lisansüstü öğrencilerinden ziyade bütün bir üniversite öğrencilerine eğitim vermesi, yine bir akademik disiplin ile diğeri arasında bağlantılar kurmak için mümkün olan en uygun buluşma noktasıdır.¹⁷ Bir üniversitenin ne yaptığını anlatığı etkileyici bir tanımında Newman, şunları deklare eder:

Korkmadan, önyargısız ve kendinden ödün vermez biçimde herkesi, eğer hakikat adına başkoymuşlar ise kabul etmeye yeminlidir;

¹⁶ Boyer 1990, 16.

¹⁷ Kockelmans 1979.

zihnin görüş, tecrübe ve alışkanlıklarını en bağımsız ve benzersiz şekilde tanzim eder; en orijinal biçimindeki düşünce ve enginliği, en yoğun dışavurumlarında ve en heybetli devresinde oyuna dâhil eder. Böylece pek çok şeyi bir tek şeye, özel bir fonksiyonuna katar; salt bir şeyler yazmaya indirgenebilecek kurallarla değil, feraset, bilgelik, hoşgörü ile bilginin davasına derin bir içgörüyle bakarak, agresifliği ve fanatikliği her köşede açıkgozlulukla bastırmak, bütün bunları yerine getirmeyi de zamanla öğrenmek lazımdır. (II.viii.2.)

Newman burada bütün bu listenin en fazla lisans düzeyi eğitiminde mümkün olduğunu da ek olarak kaydedebildi, aklında kuşkusuz bu vardı çünkü. Akademisyen ve araştırmacı için bu sürecin en olumlu neticelerinden birisi de, Newman tarafından betimlenen, fikirlerin karşılıklı etkileşimiyle ortaya çıkacak disiplinlerarası analogi ve ayrımlar, metodolojilerin tanım ve mukayeseleri ile belki de hepsinin ötesinde, akademisyenin kendi araştırma sahasını yeni bir yolla aydınlatacak diğer disiplinlerden gelen metafor ve örneklemelerdir. Bütünüyle veya ağırlıklı olarak bir disiplinin uygun araştırma nesnesiyle sınırlanan keşifler dahi, hesaba katılan anahtar niteliğindeki metaforları tedarik etmek için diğer disiplinlere başvurmuştur. Bu yüzden bir hekim olan Sigmund Freud, Oedipus kompleksine medikal dergileri okuyarak değil, Yunan edebiyatını okuyarak ulaştı; biyografi yazarının dile getirdiği gibi, “Freud, eğitilmiş Avrupalılarla karşılıklı konuşan bir başka eğitilmiş Avrupalıydı” ve göndermede bulunmak için “Sophocles’i yağmalamıştı.”¹⁸ Profesyonel ve kişisel açıdan bakıldığında ise öğretmenlerin, meslektaşlarının bölümlerinde nelerin öğretildiği konusunda gittikçe artan bir farkındalık sahibi olmaları gerekir ki tüm yükümlülüğü –sıklıkla meyilli oldukları gibi– öğrencilere yıkmadan, kendi alanları ile bu disiplinler arasında korelasyonlar ve zıtlıklar kurabilsinler. Genelde kendi lisans öğrencilerinden öğrendiklerini kendi akademik alanlarında en etkili biçimde kullanırlar.

Diğer yandan, üniversitenin ve akademisyenlerin, üniversitenin görevi olan “yaygın eğitimi” iletme, geliştirme ve eleştirmeye lisans düzeyi bağlamında dikkat etmeleri gerekir.¹⁹ Yakın zamanlarda bir eğitimcinin de ifade ettiği gibi, “liberal eğitim, öğrencilerin kendileriyle beraber yanlarında getirdikleri fikir, alışkanlık ve davranışlara karşı bir meydan okuma olmalıdır.” Ancak devamında der ki, “öğrenciler birbirlerini bu şekilde eğiteceklerse,” bu meydan okuma karşısında “araştırmalarının bazı

18 Gay 1988, 442.

19 Boyer ve Levine 1981.

bölümleri de ortak olmalıdır.”²⁰ Dahası, bunun lisans öğrencileri için ne anlama geldiği sorusunun yanıtı ise, ortak bir öğrenme modelinin yokluğunda akademik araştırma bünyesinde de pek çok sorunun tezahür edeceğidir. Çünkü iyi akademisyenlik ile kötü akademisyenlik arasındaki fark, öğrencinin lisansüstü seviyede öğrendikleriyle ortaya çıkar. Ancak iyi akademisyenlik ile mükemmel akademisyenlik arasındaki fark, kendi alanında uzmanlaşmadan ziyade, akademisyenin çeşitli alanlarındaki genel hazırlığı vasıtasıyla olur ve netice itibarıyla öğrencinin üniversitede öğrendiklerinin bir sonucudur –ortak öğrenme ile artistik performans arasında karşılaştırılabilir bir ilişki vardır. Dahası, akademisyenin formal eğitimiyle son bulmayan, hatta devam eden bir ilişkidir bu; öğrencilerinin ortak öğrenimini sağlamaya yönelik lisans düzeyi öğretmenlerinin süregelen sorumlulukları, onları aynı zamanda akademisyenler olarak da kendi ihtisas alanlarını yorumlayabilecek fikirler ve imajlarla donatır.

İşbu sebeple entelektüel diyalogu arttırarak fakülte ve üniversitenin ortak hayatındaki başat birleştirici güç hâline gelen lisans öğrencilerinin eğitimi anlayışı ve bu eğitim için sorumlulukların paylaşılması, Newman’ın daha önce alıntılanan tabiri olan “iyi bilimler ailesi” içindeki “ortak yatınlıklarıyla kardeşler ve kızkardeşler” olmalarına ana vasıta olabilir (II.app.i). Bu yüzden Yale’deki lisansüstü enstitüye dekan olduğumda, üniversitenin lisansüstü öğretim üyeleri arasındaki entelektüel söylemin ne kadar sınırlı bir menzilde olabileceğini keşfederek şaşırmıştım. Bunun sebebi, entelektüel söylemin dolaşımında olduğu arenanın tüm bir akademisyen grubu içinde değil, lisansüstü enstitü bölüm ve programları içinde yer almasıydı. Bir ünite olarak lisansüstü enstitü ve akademisyenleri ancak belirli asgari şart ve kuralları tayin edebilir; örneğin konaklama ihtiyaçlarını, doktora için dil sınavlarını, ya da bitirme tezlerinin biçimini belirleyebilir. Ancak akademik araştırmanın tanımının yapılması, giriş ve bitirme standartlarının belirlenmesi, alanların şimdiki ve gelecekteki keşifleriyle lisansüstü müfredatı arasındaki ilişkinin kurulması ve metot ile ölçütlerin belirlenmesi, hep beraber lisansüstü enstitüde değil, bölümler ya da bölümler arası lisansüstü programlarda yerine getirilir. Bunun aksine üniversite kolejinde veya üniversite dışındaki herhangi iyi bir kolejde, profesörlerin lisansüstü bölümlerinde tartıştıkları bu meseleler, bir bütün olarak akademisyenlerin meseleleridir (ya da bir şekilde öyle olmalıdır). Bu tür meselelerin netliğe kavuşması, akademisyenlerin kendi alanlarındaki daha büyük meseleleri netliğe

kavuşturmaları için de hem bir sorumluluk, hem de bir fırsattır. Akademisyenler, akademisyen olarak sadece bir lisansüstü bölümdeki meslektaşları kimyagerlerle veya tarihçilerle değil, tüm bir üniversite koleji akademisyenlerinin parçası olan kimyagerler, psikologlar ve tarihçilerle birlikte bu sorunlarla daha iyi yüzleşebilirler.

Benzer biçimde akademisyenlerin, dinamik biçimde yerine getirmeleri gereken lisans eğitiminde –eğer akademik disiplinlerine bağlı kalacaklarsa– mümkün olan en iyi güzergâhta, kendilerini adanmaları gereken bir eylem vardır: Yeni nesil akademisyenlerin yetiştirilmesi. Bu çok güzel biçimde şöyle ifadesini bulur: “Mükemmeliyet, üniversite koleji ve üniversiteler (ve bütün diğer okullar) içerisinde bireyler aracılığıyla transfer edilir.”²¹ Bilim insanları ve akademisyenlerin otobiyografileri, önde gelen veya daha geri plandaki akademisyenin onlara vakit ayırarak konuşmalarıyla, sadece olguları değil metodolojiyi, hatta sadece metodolojiyi de değil alandan keyif alınabilecek şeyleri anlatmalarıyla, kendi alanlarındaki gizemlere daha lisans öğrencilikleri döneminde kapıldıklarını anlatan sayısız anekdotla doludur.²² Bu önde gelen bilim insanlarından biri olan J. Robert Oppenheimer, Columbia Üniversitesi’nin 1954’teki iki yüzüncü yıldönümü konuşmasında şunları söylemişti:

Bilimde uzmanlaşma, ilerlemenin kaçınılmaz bir bileşenidir –yine de bu, tehlikelerle dolu ve zalimce vakit kaybına yol açan bir fikirdir, çünkü güzel ve aydınlatıcı olan pek çok şey de dünyanın önemli bir bölümünden kesip alınmıştır. Bu yüzden bilim insanı için uygun olan rol, sadece hakikati bularak bunu meslektaşlarına taşıması değil, aynı zamanda eğitimi de vermesi,– yeni bilginin en dürüst ve anlaşılır kaydını, öğrenmek isteyen herkese sunmayı denemesidir.²³

Oppenheimer’ın fizik alanı için geçerli olan, Yunan Edebiyatı veya iktisat alanları için de geçerlidir. Her akademisyen neslinin, kendi disiplinlerindeki meşaleyi teslim edecekleri halefleri bulma ihtiyacı, lisans eğitimi için kendi sorumluluklarını yerine getirmek isteyen tüm seçkin akademisyenler için de kendi başına bir motivasyon kaynağı olabilmelidir.

Daha önce ifade edildiği gibi, öğretmenlerin akademisyen olmaları, akademisyenlerin de öğretmen olmaları ihtiyacının birbirleriyle asla aynı şey olmadıkları doğru olsa da, bu ikisi bazı merkezî noktalarda ke-

21 Giamatti 1981, 145.

22 Cambridge Üniversitesi’ndeki bir eğitimin özellikle büyüleyici kaydı için bkz. Hutchinson 1979, 74-136.

23 Alıntı için bkz. Boyer 1990, 24.

şışirler. Bunlardan birisi de, daha öncesinde alıntılanan “inanç durumu” meselesidir, yani “araştırma ile eğitimin bir araya gelmesiyle yüksek öğrenimdeki [kurumlarımıza ait] ayırt edici nitelikler ortaya çıkar... [öğrencilerimize] akademisyenliğin kendisini, kişinin gerçeklik ve hakikate nasıl ulaşabildiğini, nasıl ilimde ilerlemenin geliştirilebileceğini göstermek istiyoruz.”²⁴ Bu başlıklar sadece bunların konuşulduğu Alman üniversitesi için değil, her yerdeki üniversite için, lisansüstü eğitimden daha az olmamak kaydıyla lisans eğitimi için –Newman’ın terminolojisiyle, eğitim yoluyla “bilginin genişletilmesinden” daha az olmamak kaydıyla araştırma yoluyla “bilginin ilerletilmesi” için– geçerlidir.

Profesyonel Beceriyle İlişkili Olarak Bilgiyi Değerlendirmek

Goethe'nin "yıkıcı klasiğinin"¹ başlarında âlim Faust, beyhude bilgelik arayışında yolculuk ettiği tüm fayda getirmeyen yolları kataloglamaya çalıştığı zaman, Ortaçağ üniversitesine ait dört fakültenin adlarını anması yetmişti: "felsefe ve hukuk, tıp –ve hatta nihayet, ilahiyat!"² "Felsefe" olarak sadece şimdilerde felsefe bölümündeki müfredat başlıklarını değil, sanat ve bilim fakültelerinin tamamını kastediyordu ve bu bölümler, özellikle de 1810'da Berlin Üniversitesi'nin kurulmasıyla beraber, Goethe'nin zamanında bile üniversiteye bütün olarak hâkim olmaya başlamışlardı.³ Bu ebedi öğrencinin geçtiği dört fakülteden üçü, yani hukuk, tıp ve ilahiyat, geleneksel öğrenim alanları olmaları sebebiyle profesyonel okullar olarak adlandırılabilirler. Buradaki gibi üniversite fikrinin yeniden değerlendirilmesinin, profesyonel okullar pahasına sadece sanat ve bilimler akademilerine konsantre olması, bakış açısını daha ilk başta daraltan, felaketi çağırان bir güzergâh olurdu. Oluşumun kurucu parçası profesyonel eğitim olmadan üniversiteyi tanımlamak ya da düzenlemek

1 Ziolkowski 1989.

2 Goethe, *Faust*, I, 354-56.

3 Schelling vd. 1956.

de yine bakış açısını daha ilk başta daraltan, felaketi çağıran, nihayetinde de sanat ve bilim akademilerini fukaralaştıran bir perspektif olurdu.

Her ne kadar benim ödünç aldığım, Newman'ın orijinal bölümünün adı “profesyonel beceriyle ilişkili olarak bilgiyi değerlendirmek” olsa da, Newman için de burada bakış açısını daha ilk başta daraltan bazı atfedilebilecek nitelikler bulunduğunu söylemek gerekiyor. 1854 Kasım ayında Felsefe ve Edebiyat Fakültesi'ndeki bir dersinde şu yorumları yapar: “Aslında fazlasıyla göze çarpan şey, ilahiyat, hukuk ve tıp gibi alanlar ile üniversite kurumlarının özel tarihsel akrabalıklarına rağmen bir üniversite, usulen sanat fakültesi üzerine (aslında olduğu üzere) temellendirilmeli ve burada emin adımlarla varlığını sürdürmelidir; ancak bu da konuyu en derin biçimde ve taraf tutmayarak değerlendirmiş olanların kasti kararıdır.” Newman, yine de hukuk, tıp, ilahiyat, yani “üç öğrenilmiş uzmanlık alanı ile üniversiteler arasındaki, zihnimizde var olan makul teşekküllerden” bahsetmeye devam eder (II.i.1). Newman, –kendisinin de kabul ettiği gibi– bu türden bir yargıyı dile getirirken Victor-Aimé Huber'in *İngiliz Üniversiteleri* eserinin izinden gider:

Hukuk ve Tıp alanları, Sanat dalının yanında büyüdüler. Ancak asla ona rakip olamadılar. *Üniversitenin temellerinin Sanat dalında olduğu* prensibine de asla karşı çıkan olmadı. Ancak bu açık üstünlük, hakiki bir astlığı gizliyordu. Sanat fakültelerindeki öğrenciler, çalışmalarının Fakülteleri için vazgeçilmez birer hazırlık niteliğinde olduğunu (az ya da çok başarıyla) savunmuşlardır. Sadece bir ön hazırlık olarak Sanat dalına daha aşağılarda bir konum biçmekten öte ne anlama gelebilirdi bu?⁴

Burada İngiltere'de üniversitenin özel kökenine ve tarihine dair kayda değer bir değerlendirme bulunuyor; ancak İngiliz tecrübesini evrensel kabul etmek ve böylece Newman'ın ifadesiyle “üniversitenin İngiliz fikrini köle gibi takip ettiğinden şikâyet etmeye” (I.pr) zemin sağlamak, (tarihsel, ayrıca eğitimsel ve entelektüel bakımdan) bir hatadır. Ancak bu, hiçbir derecelendirme yapmadan “Sanat, Fakültelerden önce vardı” (II.i.1) yorumunu dile getirmesiyle tam olarak Newman'ın yapıyor görüldüğü şeydir. Başka yerlerde ve başka zamanlarda, –Newman'ın yorumunun aksine– diğer fakülteler sanat fakültesinden önce vardılar; ve aksine, sanat ve bilim akademileriyle günümüzde ilişkilendirdiğimiz birkaç çalışma sahasından da fazlası, başlangıç aşamalarını diğer fakül-

4 Huber 1843, 1:34, ayrıca alıntı için bkz. Ker 1976, 626-27, italikler orijinal metne aittir.

telere borçluydular ve ağırlıklı olarak da bu fakültelere dayanmaya devam ettiler.⁵

Kasım 1858'de takdim edilen "Tıp Öğrencilerine Bir Hitap" içinde Newman, "uzmanlık" kavramının anlam ve durumunu, özellikle de üniversitedeki profesyonel eğitime etkisi bağlamında tahlil eder. "Tüm uzmanlıkların kendilerine has tehlikeleri bulunur," diyerek uyarıda bulunur Newman. "Her uzmanın kendi uzmanlık alanına yönelik haklı bir fanatizmi bulunur ve bu fanatizm olmadan da görevini yerine getiremez" (II.x.2). O hâlde bu ders, Bölüm I'deki yedinci söylev olan "Profesyonel Beceriyle İlişkili Olarak Bilgiyi Değerlendirmek" başlığının bir yankısıdır. Burada kendi deyimiyle, "Üniversite Eğitiminin yeterli amacı kabul edilen Profesyonel ya da Bilimsel bilgiye... karşı" gelmektedir. Fakat burada açıkça niyetinin "belli başlı çalışmalar, sanatlar veya meşgalelere ve bununla uğraşanlara karşı saygısız davranmak" veya "Üniversitenin Tıp ve Hukuk öğretmediğini imâ etmek" olmadığı güvencesini tekrar eder. Ancak sorusu şudur: "Bir Hukuk, Tıp, Jeoloji ya da Ekonomi Politik profesörünün," üniversite bağlamındaki işlevi nerede ayırt edici olur? Newman'ın buna cevabı ise şu şekildedir: "Üniversite dışında kaldığında, kendi arayışı tarafından yutulma ve daraltılma, Ders verdiği zaman da bir hukukçu, tıpcı, jeolog ya da ekonomi politikçiden başka hiçbir şey olmama tehlikesi içerisindedir." Öbür taraftan, üniversite içerisinde kaldığında ise:

Bilim alanı her nerede durmaktaysa o da oradadır. Yüksekten ona gelmiştir ve tüm bilgi üzerine bir soruşturmada bulunmuştur. Diğer çalışmalarla olan rekabeti yüzünden taşkınlıktan uzak tutulur. Diğerleri aracılığıyla özel bir aydınlanma, zihinsel gelişim, özgürlük ve kendine hâkim olma niteliği kazanmıştır ve –oluşmasında sadece çalışmalarına değil, liberal eğitimin bizzat kendisine de borçlu olduğu– kendi tecrübelerini bir felsefe ve bir özkaynak olarak sonuçlandırır.

Bu tarz bir profesyonel eğitim için ilk başta, "düşünmeyi, akletmeyi, mukayese etmeyi ve ayırt etmeyi, analiz etmeyi öğrenmiş, beğenilerini işlemiş, yargısını biçimlendirmiş, zihinsel vizyonunu keskinleştirmiş bir adamın" liberal eğitimi bulunur. Kısaca, "diğerlerinin yabancı olduğu öyle bir entelektüel konuma yerleştirilmiştir ki rahatlıkla, şanla, beceriyle, başarıyla, göndermede bulunduğum herhangi bir bilime, mesleğe başvurabilir, ya da beğenisinin veya özel yeteneğinin olduğu birine de

müdahil olabilir” (I.vii.6). Newman’ın bahsettiği “öz kaynaklar felsefesi,” herhangi bir uzmanlık pratiğindeki ahlaki meselelerin kabulünde de aynı zamanda kendini gösterir. Çünkü, tıbbi etikten bahsederken “kolaylıkla yaşanabilir” der Newman, “çünkü kendisine karşı masum olan, bu ya da şu durum veya koşulda, bu ya da şu kişiye karşı masum olmayabilir” (II.x.3).

İrlanda’daki Katolik Üniversitesi’nin kuruluşuyla ilgili mektuplar ve dokümanlardan anladığımız kadarıyla⁶, İrlanda hiyerarşisi ve halkının zihinlerinde en fazla yer kaplayan şeyin, üniversitenin profesyonel görevi olduğu açıktır. Onlar için en büyük ihtiyaç, özellikle de İrlanda’daki Britanyalı Roma Katoliklerinin, hukuk ve tıp gibi öğrenilen uzmanlık alanlarında inançlarına ve kiliselerine düşman olmayan bir atmosfer içinde hazırlık yapabilecekleri bir yerlerinin olmasıydı. Oxford ve Cambridge Üniversitelerinde böyle bir eğitim alabilmek için Protestan inancını teyit ettiklerini deklare etmek zorunda kalabilirlerdi. İster Anglikan veya muhalif, Roma Katolik veya Yahudi, isterse de Agnostik olsun, böyle biçimsel onaylamada bulunmuş pek çok Cambridge ve Oxford öğrencisi, bunu yaparken Otuz dokuz Maddeye⁷ yönelik pek çok tereddüt hissediyordu ve günümüzde de zaten bu inancı ya da herhangi bir inancı onaylama zorunluluğu, defnedilmiş bir resmiyet hâlini aldı.⁸ Roma Katolikleri de hâlen bu inanışa sahipken Protestan-Anglikan inanışına bağlılıklarını deklare etme formalitesine zorlanıyorlardı ve pek çoğu da yine bu formaliteyi yerine getiriyordu. John Henry Newman, 1840’ların ilk yıllarında elde ettiği tecrübeler vasıtasıyla, kendi romanı olan *Kayıp ve Kazanç*’ta⁹ “Maddeleri imzalamanın” salt bir formalite olduğunu ifade ettiği bu ahlaki muğlaklık ve varoluş acısını bizzat kendisi de tatmıştı ve bir inancı

6 Culler 1955, 123-30

7 Thirty Nine Articles, İngiliz Anglikan Kilisesi’nin 1571’de yazılan ve inanç esaslarını belirleyen bir nevi anayasası sayılabilir. Rahipler bu maddeleri resmi olarak kabul etmekle İngiliz Kilisesi içinde çalışma hakkı kazanıyorlardı. (çev)

8 Bunun 19. yüzyıl İngiltere’sindeki çarpıcı bir örneği elbette Athanasian inancıydı. Bkz. Kelly 1964, 124-27.

9 Orijinal adı *Loss and Gain* olan John Henry Newman’ın bu romanı, Oxford Üniversitesi’nde Katolik inancına katılan bir öğrencinin yaşadıklarını anlatan bir felsefi romandır. Newman’ın kendisinin de Katolik inanışına geçtiği dönemde yayımlanan ve üst üste dokuz baskı yapan bu eser, Newman’ın kendi dönüşümünden ve inancından izler taşıyan, otobiyografik yönü güçlü bir metindir. Eserin 1840’lı yılların üniversitesindeki dinsel atmosferi anlama açısından bir tarihsel doküman olarak da önemi büyüktür. (çev)

resmiyette onaylarken bir başkasına iman etme hilesinin¹⁰ basitçe kabul edilemez olduğunu düşünüyordu. Dördüncü Henry'nin "Paris, kalabalığa değer!" dediği rivayet edilir.¹¹¹² Ancak Newman için bu geçerli değildi: Doktrin fazlasıyla önemliydi ve doktrinin bir hakikat ya da hata olmasının etkileri insanı dehşet içinde bırakabilirdi. Doktrin, şahsi menfaat veya profesyonel kariyer için hafife alınamazdı.¹³ Britanya üniversitelerindeki Roma Katoliklerinin yaşadıkları açmaza çare olacak tek şey, bir Katolik üniversitenin kurulmasıydı ve o dönemin politik ahvalinde böyle bir üniversitenin kurulması için en uygun yer de İrlanda'daydı. Bu yaklaşım bütün eğitim alanları için geçerli olmasına karşın, Roma Katolik inancına sahip hukukçu ve doktorlara duyulan ihtiyaçtan dolayı profesyonel eğitim açısından özel bir pratik önemi vardı. Böylece Newman profesyonel çalışma alanının mekânını düzenleme arayışına girdiğinde aslında tam da üniversite fikrinin ya da bu tür bir üniversite anlayışının özüne ait merkezî bir meseleye yöneliyordu (I.vii). George N. Shuster'ın öneride bulunduğu şekliyle, yine de "en başta ilahiyat ve 'liberal eğitim' adını verdiği alan arasındaki ilişkilerle ilgilenen bu sıra dışı rektöre ait en büyük pratik başarıların, genç İrlandalı Katoliklere tedavi sanatında büyük olanaklar sunan tıp okulu alanında ve Kelt araştırmalarında çığır açan bir kürsünün kurulmasında olması bir ironiydi."¹⁴ Katolik Üniversitesi'nin rektörü olarak 1854 Yaz aylarında Dublin Eczacılar Salonu'ndaki tıp okulunu aldı ve Kasım ayında da üniversitesinin tıp okulu olarak açılış yaptı.¹⁵

Yedinci söylevi olan "profesyonel beceriyle ilişkili olarak bilgiyi değerlendirmek" başlığını koyduğunda aslında en çok da kitabının beşinci söylevinde (bu kitabın da dördüncü bölümünde) yer alan "kendi kendisinin amacı olarak bilgi" prensibine yönelik temel ve rahatsız edici bir meseleye yöneliyordu. Dartmouth Üniversite Koleji başkanı Nathan Lord'un 1828'deki açılış konuşmasında dile getirdiği gibi,

10 Newman 1848, III, i (Tillotson 1970, 300).

11 Dördüncü Henry'nin, nüfusunun çoğu Katolik olan Paris'i kazanmak adına Katolik inancına geçtiği genel olarak kabul edilmektedir. Bu cümle de bir galat-ı meşhur olarak inancını değiştiren krala atfedilir. Alıntıda yer alan Fransızca'daki "messe", kalabalık anlamını içerdiği gibi, Katolik topluluğu anlamına da gelmektedir. (çev)

12 *Oxford Alıntılar Sözlüğü* 1980, 235.

13 Newman 1864, II (Svaglic 1967, 78-88).

14 Shuster 1959, 21.

15 Culler 1955, 159-60.

Diğer zamanlardaki örneklerde gördüğümüz, bütün üniversitelerdeki öğrenimin, öğrencinin gelecekteki politik ve kilise ile ilgili ilişkilerine saygı gösterdiği kurumlar, hurafe ve despotizmle ittifaka giren menfaatçilerden biraz daha seviyeli hâle geldiler. Bu da salt profesyonel becerilerini konuşturmalarına izin vermeden önce, temel araştırmalarda ilerleyen gençlerimizi genel bilginin öğeleri ile yetiştirmeye, onların zihinlerine zindelik ve kuvvet katmaya bizleri itmeli.¹⁶

Hem tarihsel hem de entelektüel (idari değil) bakımdan üniversite koleji ve üniversite bağlamındaki “profesyonel becerinin” yeri en iyi hâliyle muğlaktır. Bir başka açıdan bakıldığında, *Oxford İngilizce Sözlüğü* “ticaret okulu”¹⁷ sözcüğünü “el işlerinin öğretildiği okul” olarak tanımlar ve bu tanımını iki uygun alıntıyla destekler: Biri 1898 yılındandır, “meslek okulu tesisatçılık uzmanlığı”; diğeri ise 1906 yılındandır ve “ilkokulu bitirdikten sonra erkek ve kızların belirli zanaatlarda eğitim almaları için kurul tarafından meslek okullarının sağlandığı günden bahseder.”¹⁸ Bir taraftan da Newman’ın zamanından beridir üniversiteyle ilgili en çok düşüncelere dalan çalışmalardan biri olan Alfred North Whitehead’in *Eğitimin Amaçları* şu hatırlatmayı yapar: “Hiçbir zaman üniversiteler sadece soyut öğrenimle sınırlandırılmadı... üniversiteyi haklı çıkaran şey, öğrenimin hayali değerlendirmesi içinde genç ve yaşlıları üniversitenin birleştirerek bilgi ile yaşamın canlılığı arasındaki bağlantıyı korumasıdır.” Buna tek başına olmasa da profesyonel eğitimi de aynı zamanda katmak mümkündür.¹⁹ Whitehead’in makalesinin işletme fakültesi için Harvard’da 1928’de sunduğu bir konuşmayı esas aldığını öğrenmek, sanat ve fen fakültesi partizanlarına şaşırtıcı gelebilir. “Üniversiteyi haklı çıkaran şey” olarak gördüğü “bilgi ile yaşamın canlılığı arasındaki bağlantı” ise (Ortaçağ’daki dört fakültenin tarihsel konumlarını kullanırsak) tıp, hukuk ve ilahiyat fakültelerindeki üniversite merkezlerinin (başka gelişebilecek profesyonel fakülte ve okullar da dâhil olarak) profesyonel eğitimi ile felsefe fakültesinin araştırma ve eğitimi arasında soruların ve fikirlerin her iki yönde de dolaşımında olmasıdır.

Yine de şimdilerde bir düzine kadar üniversitenin kataloguna üstünkörü biçimde bakarsak, çeşitli ülkelerdeki çeşitli üniversitelerin çe-

16 Alıntı için bkz. J. S. Whitehead 1973, 115-16.

17 Trade School. (çev)

18 *Oxford İngilizce Sözlük*, IX-2:223.

19 A. N. Whitehead 1929, 137-39.

şitli sayıda profesyonel okula sahip olduklarını şaşırarak keşfederiz; daha rahatsız edeni ise, öğrencilerin lisans diplomalarını alabilecekleri profesyonel ve yarı profesyonel lisans branşlarının varlığıdır –ve bu diplomalar da bazen Temel Bilimler Üniversitesi diplomalarıyla da denktir. 1935'te çoktan yapmış olduğu değerlendirmeleri hatırlatan Robert Maynard Hutchins, tipik olmasına karşın uygun da olan mübalağalarıyla şu gözlemi yapmıştı 1941'de:

Ben bayağılığa ve Oklahoma Üniversitesi'ndeki kısa dönem davulvurmali majör okulunun kırk iki öğrencisine saldırdım.

Ben mesleki okullara saldırdım ve California Üniversitesi, “güzellik uzmanlığı en hızlı bizim eyaletimizde büyüyor” diyerek Kozmetoloji alanında kurs açacağını ilan etti.²⁰

Alarma geçmiş bir Avrupalı gözlemcinin de özetlediği gibi, sadece kendi ülkesindekiyle sınırlı değil, daha genel olarak ders ve seminerlerin tarihsel kalıpları, “bilimdeki [akademik] son gelişmelerle bir araya getiriliyor ve en iyi biçimiyle bile üniversite profesörünün kişiliği,” “üniversitenin ikiye bölünmüşlüğü tarafından” tehdit ediliyordu; “[bu bölünmüşlükten biri araştırmaya adanmışken] üniversitenin eski kavramsallığını yok eden diğeri ise, profesyonel bilgiyi edinmeye adanıyordu.”²¹ Üniversitedeki bütün profesyonel okulların bir değerlendirmesini yaparken, profesyonel eğitimin en önemli tahlilini yapan örneğin 1910'da yayımlanan ve *Birleşik Devletler ile Kanada'daki Tıp Eğitimi*²² adıyla anılan Flexner Raporu olduğunu ifade etmek gerekir. Amerikan tıp okullarındaki hem fakültenin araştırma arka planında, hem de müfredat ve laboratuvarlarda yer alan bilimsel eksikliklerin teşhisi, hangi alanda olursa olsun profesyonelliğe hazırlanmaya yönelik olan ve ihtişamlı çıraklıktan daha fazlası olduğunu iddia eden her sisteme karşı bir ithamdı. Flexner Raporu'nun çoğu önerisi, yirminci yüzyılda ABD, Kanada ve diğer pek çok ülkede tıp eğitimi alanında yaşanan büyük atılımların temelini oluşturdu. Bu öneriler bazı toplumlardaki tıp eğitimini yeniden değerlendirmeye alan çeşitli proje ve panellerin de başlangıç noktası oldu.²³ Bunun sonucunda ortaya çıkan, tıp okullarının profesyonel eğitimindeki ve bu eğitime yönelik lisans düzeyi hazırlığındaki reform literatürü de gittikçe büyümektedir.²⁴

20 Hutchins 1963, 19.

21 Lindroth 1976, 260.

22 Flexner 1910.

23 Muller 1984, Ebert ve Ginzberg 1988.

24 Değerli bir kaynakça için bkz. Schroeder, Zones ve Showstack 1989, 811-13.

Flexner'in tıbbi müfredat üzerine önerilerinden pek çoğu, tıp öğren-cilerinin daha eğitimleri sırasında tanışmaları gereken tedavi olmanın sanatı, tekniği ve teknolojisindeki gelişmelerin, aynı zamanda tıp eğiti-minin fonlanması ve organizasyonundaki değişimlerin bir neticesi olarak doğmuştu.²⁵ Ancak en temel öneriler, tıp okullarının “klinik öncesi” ola-rak adını andığı temel insan biyolojisi bilimi bölümlerindeki gelişmeler-le mümkün ve ivedi hâle gelmişti. Geleceğin doktorlarına bu bilimlerin, üniversitenin geriye kalanındaki biyolojik araştırma merkezlerinden izo-le hâlde öğretilmesi geçmişte mümkün olsa bile artık mümkün değildi. Darwin'in *Türlerin Kökeni*'ndeki veya *İnsanın Türeyişi*'ndeki tüm çık-a-rımlarını ister kabul etsin ya da etmesin, bir husus bariz ve kaçınılmazdı: İnsan biyolojisi, biyoloji alanının genel bağlamında incelenmeliydi ve insan biyolojisinin bilgi ve ferasetini, tedavi sanatına uygulamaya hazır-lananlar, bu daha büyük bağlam içerisinde kendilerini evlerinde hisset-meliydiler. Bunun aksi olursa bu kişiler (bilimsel anlamda da değil) pro-fesyonel olarak kendi vazifelerine eşit davranmamış olurlar. Flexner'in, profesyonel medikal eğitimi profesyonel okulun gettosuna izole etmeye-rek bu alanı üniversitenin bilimsel fakültelerinde konumlandığı sı-ra-larda yirminci yüzyıl bilimi olan biyokimya da kendi başına tezahür ediyordu. Bunu da kimyagerlerin, biyologların ve fizikçilerin çalışmaları üzerinden, üniversite laboratuvarlarıyla sınırlı olmasa da bu mekân vası-tasıyla bütün biyolojik bilimlerde devrim yaparak –bu devrime tıp eğitimi de dâhildir– başarıyordu.²⁶

Benzer bir gözden geçirme girişimi de hukuk eğitimi alanında yaşı-nyordu.²⁷ Hukuk kariyerine hazırlanma süreci de İngiltere ve ABD'nin erken tarihinde üniversiteden dışarıya taşarak tecrübeli bir hukukçu ile “kanunu okumak” üzerine bir çıraklık sistemi üzerinden devam eder. Ancak daha sonra Amerikan hukuk okulları, oluşumuna yardım etmiş oldukları üniversiteye teker teker yeniden göç ettiler. Newman'ın ta-rihsel süreci değerlendirmesinin (II.i.1) aksine *Universit' degli Studi di Bologna*'da üniversiteyi en başta tanımlayan şey, hukuk çalışmaları, özel-likle de Roma Hukuku üzerine çalışmalarıydı (Bologna'nın artık başka on ayrı fakültesi olsa da, sadece ilahiyat fakültesi ile sınırlı olmasa da bu böyledir.)²⁸ Daha fenası, profesyonel hukuk eğitiminin üniversite duvar-

25 Fox 1980.

26 Tıp okullarının içinde ve dışında biyokimyanın gelişimi hakkındaki güncel ta-rihsel çalışmalar için bkz. Joseph Fruton 1982 ve 1985.

27 Ellsworth 1977, 48-73.

28 Kaynakçasıyla beraber Vergottini 1956.

larına yeniden konuşlandırılması, sadece bu gettonun daha uzun ömürlü olmasına yol açmıştır ve bu da sadece hukuk okuluna değil, üniversitenin kendisine de zarar vermiştir. Edward H. Levi'nin bu getto mantalitesine karşılık “Bir Üniversite İçin Tercihler” analizinde ısrar ettiği gibi, “alanın şimdiki pratiğine göre güzergâhını çizen profesyonel okul, önemli ölçüde bir başarısızlıktır.” Bu sert yargının sebebi ise Levi'ye göre şudur: “Profesyonel okul temel olarak öğrenim dünyasıyla, çözüme ulaşmak için bu dünya ile sorunlar dünyası arasındaki etkileşimlerle dertlenmelidir.” Bunun anlamı da, Levi'ye göre profesyonel okul ile üniversitenin birbirlerine muhtaç olduklarıydı. Aslında Sanat ve Fen Fakültesi'nin geleneksel züppeliği karşısında, “daha büyük sorumlulukları bağlamında değerlendirildiğinde, temel bilimler üniversitesinin kaybolmakta olan geleneğinin önemli bir bölümünü profesyonel okulun miras edindiğini ve aktardığını, bu okulun üniversitedeki en yüksek değerleri temsil ettiğini” bile söylemişti.²⁹ “Üniversite İçindeki Hukuk Okulu” adlı daha eski bir konuşmasında şu gözlemle neticeye varmıştı:

Ben hukuk okulu dekanı olduğum zamanlarda, kendimce şunu söylemek zorundaydım, ya da öyle zannedyordum: hukuk ve hukuk okulları, topluluk ve ait oldukları üniversite için en yüksek öneme sahiptiler. Şimdi artık bir anlamda özgür olduğuma göre, söylemiş olduğum şeyin doğru olduğunu görüyorum. Yine de hukuk okulu ile üniversitenin nasıl iç içe geçmiş olduklarının farkına varmamış olduğumu anlıyorum. Aynı zamanda hukuk alanını da içeren liberal sanatların profesyonel düzeni içinde hümanist geleneğin diri tutulmuş olduğunu da hak ettiği ölçüde takdir edemediğimi anlıyorum. Resmi olarak sıklıkla sakınılmasına rağmen değerler hakkındaki duyarlılık ise hukuk okullarına ayırt edici niteliğini kazandıran şeydir.

Levi şunu ekliyordu: “Hukuk okulları ve üniversitelerdeki değerlerin ve yaşam biçimlerinin birbirlerinden öğrenecekleri şeyler olduğunu umut etmek güzel bir şeydir.”³⁰

Flexner Raporu'ndan on yıllar sonra, raporun sadece bir taklidi de olmayan bir çalışma olan H. Richard Niebuhr'un ve iki meslektaşının gözetmenliğinde yapılan ilahiyat eğitimi değerlendirmesi de temel olarak Flexner ve Levi'nin ulaştığı sonuçlara ulaşmıştı.³¹ Niebuhr da ilahiyat

²⁹ Levi 1969, 38-39.

³⁰ Levi 1969, 121.

³¹ Niebuhr, Williams ve Gustafson 1957.

profesörlerinin akademik ekipmanlarının oldukça çeşitli olduğu, “klinik öncesi” akademik disiplinlerin ilahiyattaki denklere olan alanlarda bile pek çoğunun kendi ilahiyat bölümlerinde mezun olarak eriştikleri seviyenin harici temel araştırmaya yönelik hiçbir formal hazırlık veya tecrübe edinmedikleri sonucuna varmıştı; etki açısından bakıldığında bu profesörler, akademisyenler olarak kendi kendilerini eğitmişlerdi. Bu arka plan eksikliği, okula gelen öğrenciler için daha büyük bir problemdi. Artan sayıdaki bu öğrenciler de felsefe, tarih, sosyal bilim, diller, doğrudan geleneksel ilahiyat müfredatına uygun olan temel bilimler branşları eğitimi almadan geliyorlardı. Hem bu öğrencilerin ihtiyaçlarını iyileştirmek için, hem de profesörlerin akademik ve profesyonel yetişmişlik dereceleri için, Niebuhr’un değerlendirmesine göre vazizliğe hazırlık okullarının kendilerini üniversite ile bağlantılandırarak güzergâhlar bulmaları hayati bir önem arzeder. Bu ise ister üniversitenin bir parçası olmak (ya da yeniden parçası olmak) vasıtasıyla olsun, isterse de kendini bir şekilde akademik ve coğrafi olarak üniversitede konumlandırmakla olsun, birbirlerine karşılık gelen ilahiyat ile beşeri bilimler ve sosyal bilimler arasında kolay bir iletişim kurabilmenin yollarını aramakla olur.

İlahiyat eğitimi alanı da “bilgi ve teknik beceri” sorununu mercek almak için uygun bir çalışma sahasıdır. Protestan Devrimi’ne karşı 1545’ten 1563’e kadar toplanmış olan ve Newman’ın hâlen Anglikan iken hakkında “Roma Kilisesi, Trento Konsili ile birlikte Deccal’in gayesine bağlandı”³² dediği Trento Konsili’nin belki de en önemli eylemi ne dördüncü celsedeki kutsal metin ve gelenek üzerine kararnamesi, ne de altıncı celsedeki aklama doktrinine³³ dengeli bir formülasyon sağlamak için olan hükmüdür ki bu iki mesele üzerine de *Hristiyan Geleneği*’nin dördüncü cildindeki Trento değerlendirmemde yoğunlaşmak durumunda kalmıştım. Bu eylemi, “Forma erigendi seminarium clericorum”³⁴ adını taşıyan 1563 Temmuz ayındaki 23. düzenlemedir: İlk başta niyetlendikleri kapsam her ne olmuş olursa olsun, bu hükmün pek çok ülke için neticesi, üniversiteden izole edilmiş olan piskoposluk kurumunun rahip eğitimine yönelik ilahiyat programlarına yoğunlaşmak olmuştur. Bunun ise hem üniversite, hem de Roma Katolik Kilisesi’nin yaşamı ve düşün-

32 Newman 1864, I (Svaglic 1967, 57), “1832-3” arasında neyi düşünmekte olduğuna gönderme yaparken.

33 “Aklama Doktrini”, Hristiyan Doktrinine göre Tanrı’nın insandaki suçluluk duygusunu ve suçu alarak, İsa’nın kendini kurban etmesinden de güç alarak kişiyi kutsamasıdır (çev).

34 Jedin 1963.

cesi üzerinde büyük etkileri olmuştur. Gerçekten de (fazlasıyla kullanılarak aşındırılmış bir sözcüğü kullanmak gerekirse) ironik olan tarihsel bir kopuşla, Puritenlerin “Papalığın kalıntıları” olarak gördüklerini özenle tasfiye etmeye çabalayan Amerikan Protestanlığı, bu talihsiz “papalığın kalıntısını” kabul ettiği gibi bu işte abartıya da vardırmıştır. Bunu da geniş bir kilise seminerleri ağını, aralarından bazılarının kendilerine “üniversite” sanını uygun gördükleri kilise üniversite kolejlerini yaratarak yapmıştır ve bu üniversite kolejleri de sadece kilise ile olan bağlarını kopararak bu şana uygun olabilmişlerdir.³⁵ Ben de böyle bir seminer dizisinin mezunuyum ve eğitimimin gereksinimleri sebebiyle hem Saint Louis’daki Concordia Semineri’ne ilahiyat diploması adaylığı için, hem de Chicago Üniversitesi’nde felsefe doktorluğu adaylığına başvurmak zorunda kaldım ve her iki dereceyi de 1946’da tamamladım. Tecrübenin zemin hazırladığı başka hangi entelektüel ve eğitimsel şizofreni semptomlarını göstermiş olursam olayım, bunlar yine de Newman’ın “Bilgi ve Profesyonel Beceri” üzerine VII. Söylevi’nde ortaya koyulan temel tartışmalara yönelik kalıcı bir duyarlılık sağladı.

Eleştirel perspektif üzerinden üniversite içindeki profesyonel eğitimin yerini değerlendirmek için bazen küstah bir retorik tarzında olan iki soruyu öne sürerim ki bana kalırsa bu sorular meseleyi oldukça başarılı biçimde formüle ederler. Bu sorulardan birisi, “üniversite belki hemen tıp bölümü sokağının olduğu yere bir morg bilimi okulu açmalı mıdır?” Diğeri ise, hâlen mahsun düşüncelerle meşguliyeti yansıtan bir soruşturmadır: “Bu gece üniversite kara veba tarafından istila edilse, (sen, ben ve bağışlar haricinde) bütün fakülteyi ortadan kaldırsa, ölüleri gömdükten sonra bizler şimdilerde olan bütün o bir düzine veya daha fazla profesyonel okulun aynısını kopyalamaya devam eder miyiz?”³⁶ Eğer bu her iki soruya da hemen açıkça “hayır” cevabı veriliyorsa, böylesi bir cevabın altında yatan haklılık payı belirgin ölçüde daha az görünür olur. Her ne kadar pek çok üniversitenin mali veya eğitimsel açıdan kapıları önüne bırakılmış olan profesyonel okulları daha çok veya daha az tereddütle sahiplenmiş oldukları tarihsel bir gerçek olsa da, bu kararın içinde üniversite fikrinin tanımına dair örtük bir anlam da yatar. Buradaki örtük “profesyonel becerinin” ve profesyonel eğitimin tanımını belirlemek muhtemelen daha kolaydır: “Uzmanlık” olarak kabul edilebilmek için bir meslek veya faaliyet, bir eleştirel felsefi düşünce geleneğiyle, belki de bu geleneğin geliştirildiği

35 Brown 1934.

36 Pelikan 1983, 50.

ve tartışıldığı bir akademik literatürün varlığı ile ilgili olmalıdır. Ancak bu tezin doğal sonucu da, uzmanlık üzerine böylesi bir derin düşüncenin ve dolayısıyla bu düşünceyle meydana gelen eğitimin bütün entelektüel içeriğiyle taşınabilmesi için, üniversite tanımının muhtemelen buna uygun olan tek ortam olduğudur. Buna böylesi bir eğitimi gerekli bir unsur olarak gören üniversite tanımı da dâhildir.

Üniversitenin içerisinde bulunduğu krizini ve tüm dünyada yer alan çeşitli toplumların eğitim reformunun anahtarı olduğunu anlama-sı hâlinde, fen edebiyat fakültelerindeki araştırma ve eğitim ile üniversitenin profesyonel vazifesi arasındaki ilişkinin bir yeniden değerlendirilmesini yapmanın en temel gayesi olduğunu kavrayabilir.” Ütopya üniversitesinin”³⁷ dış hatlarını çizmek veya “yenilikçi akademi” için “hayali spekülasyonlar”³⁸ ortaya koymak, yıllanmış bir arayıştır. Newman, “doğru standartları yürürlüğe koymaya, bu standartlara göre eğitim vermeye, çeşitli kapasitelerine göre öğrencileri bu güzergâha yönlendirmeye üniversite işletmeciliği adını veriyorum” (I.vii.1) beyanında bulunduğunda, *eğitim* sözcüğünü kullanırken bunu profesyonel eğitimin sınırlı anlamıyla kullanmıyor olabilir; ancak “üniversite işletmeciliği”, herhangi bir üniversitenin görev listesinde yer alsın veya almasın, birkaç “öğrenilmiş uzmanlık alanı” ile ilgilenir. Robert Stevens, günün birinde hukuk okullarının “araştırma... tarzları ve hukuk eğitiminde sosyal bilimler ve beşeri bilimlerin çerçevesine göre eğitim verecekleri”³⁹ tahmininde bulunmuştu. Argümanımın tabiatında var olan ve belki bundan da daha tehlikeli olan tahmin ise, bazı profesyonel okullar ve üniversiteler için her ne şekilde olursa olsun böyle bir kabulün, ileride bu çerçeveye bakarak sadece profesyonel okulları değil, aynı zamanda bütün bir üniversiteyi de temeline kadar yeniden düzenlemeye ikna etmesidir.

Biyoloji bilimlerinin bölümleri, bir yeniden düzenlemeye model olarak hizmet edebilir; çünkü alan artık sadece biyoloji ve kimya gibi geleneksel disiplinlerin sınırları arasında değil, tıp okulu ile fen edebiyat fakültesi arasında da geçişler yaşıyor.⁴⁰ Bütün bunlar, her ne şekilde olursa olsun üniversite kampüslerinde bir akademik varlık olarak bulunur ve sadece temel araştırmayı eğitimle birleştirmeyi değil, aynı zamanda bu eğitim içinde üniversite kolejlerindeki lisans düzeyine, lisansüstü dokto-

37 Hutchins 1964.

38 Grudin 1990, 170-72.

39 Stevens 1970. 41.

40 Fruton 1951, bu sorunun erken bir dönemde kabulüdür.

ra öğrencilerine ve tıp okulundaki profesyonel öğrencilere yönelik de sorumluluklarını yerine getirmeyi başarır. Bu da bir şekilde bütün profesyonel okullardan, bölüm ve birimlerden beklenen şeydir. Yöneticilerin de tasdik edeceği gibi böylesi bir toplanmanın idari, finansal ve entelektüel zahmetleri muazzamdır. Temel araştırma, profesyonel eğitim, lisansüstü çalışmaları ve lisans eğitiminin birbirleri ile sürekli etkileşim içinde yapılması hâlinde ortaya çıkacak potansiyel faydalar sebebiyle bütün bunlar, Newman'ın *Üniversite Fikri*'nin son cümlesinde (ve tıp okuluna vermiş olduğu seminerde) ifade etmiş olduğu gibi “çetin, tatlı ve umut verici bir zahmet” (II.x.5) sayılabilir.

Peki, bütün bir üniversitenin böyle bir model etrafında yeniden düzenlenmesi, tasavvur edilebilir hâlde ve hatta imkânlar dâhilinde bir girişim midir? Bütün bunlar uluslararası boyutta yapılmış olduğu gibi, lisans ve doktora çalışmalarını fen edebiyat fakültesine dâhil olan birkaç departmanın himayesine vererek sağlanabileceği gibi, bu her iki alanın fakülte ve programlarıyla beraber bir ya da daha fazla sahaya ilgisi olan profesyonel okulla yapısal entegrasyonun sağlanması vasıtasıyla da mümkün olabilir. Aksi şekilde, bu profesyonel okulların akademik ve entelektüel bağları olan birkaç bölümle entegrasyon da mümkündür: “sosyal bilimler ve beşeri bilimlerin çerçevesine göre hukuk”,⁴¹ biyoloji ve sosyal bilimlerin çerçevesine göre tıp; “ilahiyat ilminin”⁴² sahip olduğu iddiaların “edebiyat, fiziksel araştırma, tarih ve metafizikle” (II.viii.2) yaratıcı bir gerilim ile beraber ilişkisinin kurulması; ve nihayet, bütün alt dalları ve bölümleriyle fen edebiyat fakültesinden güç alarak yanıtlar sunmasa da sorular soran, Newman'ın tabiriyle “yerine göre bilimler biliminden veya bütün diğer bilimlerden ayırt edilecek denli farklı olan ve kendi anlayışıyla gerçek anlamıyla felsefe,” (I.iii.4) diyebileceğimiz Faust'un “felsefesi.”

41 Stevens 1970, 41.

42 Flexner 1910.

Müteveffa Dâhiyi Mumyalayalım mı?

Üniversite Fikri'nin ilk ve ikinci bölümleri arasında yayımlanan, 1856 tarihli *Üniversitelerin Yükselişi ve İlerlemesi* eserinde Newman, antik İskenderiye kütüphanesini, üniversitenin yükselişinin ana öncülü olarak tanımlamıştı; çünkü işte tam da burada “tarihte ilk kez dünyadaki bilgeliğin kerametlerini tek bir yerde toplamak, gelecek nesillere aktarmak için ulu bir sistem vücuda getirilmişti.” Zaman geçtikçe çeşitli hediyeler ve erişim imkânları “bu krallara layık abidelerin en soylusunu” daha da genişletti. “İlk Ptolemy tarafından ortaya koyulan iki büyük kavramsallaştırma arasında” Newman’a göre eğitim, “yaşayan dâhinin bir ihsanı olarak” desteklenmeliydi ve kütüphanenin kuruluşu da “müteveffa dâhinin mumyalanması”¹ olarak algılanmalıydı. Newman bunu Mısırlıların kurumu için bilhassa uygun bir metafor olarak düşünmüş olabilir, ancak Newman aynı zamanda George Elliot’un Edward Casaubon karakterinin akademisyenliği için kurduğu tarifi de önceden seziyordu: “Hayat nefesinin bırakıp kaçtığı bir bilgi mumyası.”² Oxford öğretimi görevlisi, risaleci³, Roma Katolikliği mühtedisi, ilahiyatçı ve üniversite

1 Newman 1856, VI (Harrold 1948, 328); italikler eklendi.

2 Eliot 1871-72, II.20 (Hornback 1977, 136-37).

3 Risaleci Hareketi (*Tractarian Movement*), 1833’de Oxford’da başlayan ve kurumun Katolik inancı ve kültürünü daha fazla ciddiye alması gerektiğini vaaz

rektörü olarak başarılı kariyeri içinde John Henry Newman da büyük ölçüde kütüphane ve araştırmalarında geçirdiği bütün bir münzevi zaman neticesinde bu mevkiye erişebilmişti. Daha Trinity Üniversite Koleji'nde öğrenciyken bile günde "ortalama olarak on iki saatini araştırmaya ayıran" ve daha sonraki yaşamında –yaptığı bütün yolculuklara rağmen– "tek hakiki yolculuğu kendi kalbinin sükûnetine, ya da sevgili pederlerin metinlerine yaptığı seyahat olan"⁴ biriydi.

Yukarıdaki sebeplerden ötürü, Augustine'in *İtirafı*’m’dan esinlenen (ki Augustine’in metni de Aziz Paul’un kendi inanç değişimi anlatısından esinlenmiştir) Newman’ın *Apologia pro Vita Sua*’sı, yine de öyle bir dönüşümün kayıdır ki, cennet bahçesindeki "Tolle! Lege! Al ve oku!" diyen bir sesin, Şam yolunda duyulan "neden bana eziyet ediyorsun Saul?" sözünün değil, münzevi bir okuma ve akademik araştırmancının kayıdır. 1839’daki uzun tatili sırasında Newman, dönüş yaptığı yeri yazmıştı:

Bilhassa kendim için uzun yıllar öncesinde seçmiş olduğum okumalar. Roma’daki düşüncelerin zihnime düşmekte olduğunu varsaymak için bir sebebim yoktu. Haziran ayı ortalarında Monofizit⁵ tarihini araştırmaya ve bu alanda uzmanlaşmaya başlamıştım. Doktrin meselesine kendimi kaptırmıştım. Bu süreç 13 Haziran’dan 30 Ağustos’a kadar devam etti. Tam da bu okumalar esnasında Anglikan inancının savunulabilirliği konusunda ilk kez bir şüphe doğdu içimde... Benim kalem, antik çağdı; bu noktada, yani beşinci yüzyılda ise on altıncı ve on dokuzuncu yüzyıllardaki Hristiyanlığın bir yansımasını gördüm. Bu aynada kendi yüzümü gördüm ve ben bir Monofizittim.⁶

Newman’ın patristik bir akademisyen olduğu yorumunu yaptıktan sonra F. L. Cross şunları yazıyordu: "On dokuzuncu yüzyılın ilk yarısında hiçbir ülkede Athanasius⁷ hakkında belki de Newman’dan daha çok bilgi sahibi biri yaşamıyordu."⁸ Newman böylece kütüphanede Yunan metinle-

eden bir akımdır. En başta gelen savunucuları arasında John Henry Newman, John Keble ve Edward Pusey yer almaktadır. (çev)

4 Culler 1955, s. 17, 83.

5 Monofizit inancı, İsa’nın iki ayrı tabiata sahip olmadığını, onun hem insan, hem de Tanrı olan bir tek tabiatı olduğunu savunan bir akımdır. (çev)

6 Newman 1864, III (Svaglic 1967, 108).

7 M.S. 4. yüzyılda İskenderiyye Piskoposluğunu yürütmüş olan Atanasius, ortodoks bir figür olarak din-dışı görülen Arianizmin en büyük karşıtlarından biri olmuştur. (çev)

8 Cross 1945, 10.

ri üzerine uzun yıllar düşünerek teolojik kararlarına ulaşmıştı. Ancak bu eğilimi, *Üniversite Fikri*'nin bir araya getirilmesine yol açan derin fikirleri dâhil olmak üzere eğitime dair aldığı kararlar için daha az bağlayıcı değildir. En azından bir akademisyenin somut başarılarından birisi olarak Newman'ın haklı biçimde gurur duyabileceği şeylerden birisi de İrlanda Katolik Üniversitesi Rektörü olduğu zamanlara aittir: Newman bu dönemde sadece başarılı bir tıp okulu kurmakla kalmadı, bunun da ötesinde, Culler'ın deyişiyle bu bölümün “olanakları arasına Almanya'dan tedarik edilen –beş bin ciltlik heybetli bir medikal kütüphane kazandırdı.”⁹ Kütüphanelerin gardiyanı olmasına karşın, kütüphanedeki “ciltlerin salt katlanarak artması ve çoğalması” ile bilgiçlik taslanmasını aşağılamaya yetkili görüyordu. Lisans müfredatı için “sanrıların en akla sığmaz ve kötücülü” olmanın yanında bu eğilim, “konuların savurganlığa varan anlamsız çokluğuyla zihnin dikkatini dağıtma ve aklı zayıflatma hatasına” da düşüyordu (I.vi.8). Çünkü “kütüphanelerde... yer alan çeşitli faydalı ve eğlenceli bilgiler... asla metodolojik olan ve emeğe dayalı [üniversitedeki] öğretimin yerini tutamaz” (II.ix.7).

Temelde beklentilere dayanan, “yaşayan dâhinin bir ihsanı olarak” üniversiteyi yeniden değerlendirmede hafızadaki “müteveffa dâhinin mumyalanması” ile meşgul olmak yersiz bir hareket olarak görülebilir. Böyle bir terime başvurarak aynı zamanda Newman'ın onca kişi arasında Thomas Huxley ile şaşırtıcı bir ittifak hâlinde olduğu sonucuna üstünkörü bir izlenimle ulaşılabilir ki Huxley, Newman'ın vefatından hemen önce 30 Mayıs 1889'da yazdığı bir mektupta, onun için “hayatım boyunca tanışmış olduğum en kaypak sofist”¹⁰ tanımlamasını yapmış kişidir. Huxley bundan üç yıl sonra şunları yazar: “Ortaçağ üniversitesi arkasına bakıyordu: Eski bilgilerin mahzeni olduğu iddiasındaydı... Modern üniversite ise ileriye bakıyor ve artık yeni bilginin fabrikası durumundadır: Profesörleri, ilerleme dalgasının zirvesinde yer almak zorundadır.”¹¹ Ancak bu ayrım, yanlış güzergâhlara sapmaya yol açabilir. Çünkü ancak müzelerinde, galerilerinde ve kütüphanelerinde “müteveffa dâhinin mumyalanması” vasıtasıyla üniversite “dünya bilgeliğinin kerameti” için bir havuz hâlini alabilir. Ancak “Eski bilgilerin mahzeni” olarak “arkasına bakmakla”, “yeni bilginin fabrikası” olabilir ve böylece “ileriye bakabilir.” Hafıza ve beklenti birbirlerinden ayrılmaz şeylerdir ve bunu belki

9 Culler 1955, 160.

10 Huxley 1900, 2:226.

11 Huxley 1900, 2:328.

kilise kurumu dışında üniversite için de kabul eden az sayıda kişi vardır. Newman ise bunun her iki kuruma olan etkileri üzerinde kafa yormuştur. Gelenek fikri üzerine en önemli modern incelemelerden birinin müellifi olarak Newman'ın "asıl anlamını farklı tarihsel biçimler boyunca koruyan bir 'fikrin' çeşitli bakış açıları vasıtasıyla ortaya çıktığını düşündüğü gelişme hipotezi... gelenek içerisinde bir boyut hâlini almıştır."¹² "Yaşayan dâhiye" olan hevesi veya "gelişim" ile "ileriye bakma" arzusu yüzünden bir üniversite, "dünya bilgeliğinin kerametler" ambarı olma vazifesini ihmal edebilir. Böylece gelenek de sadece geçmişi değil, şimdiki zamanı ve geleceği de kaybeder. Üstelik bundan sadece üniversite, üniversitenin öğrencileri veya kuruma bağlı çeşitli üyeler değil, hizmet vermekle yükümlü olduğu bütün bir toplum ve kültür de etkilenir. Üniversite ve kilise, salt hafıza ile tanımlanmanın da ötesinde Batı kültüründe bir şekilde hâlâ ortak hafızanın muhafızları oldular ve böyle olmaya da devam etmekte. Günümüzdeki gibi kitlesel amnezi dönemleri sonrasında kültürel kimlik arayışı,¹³ kültürel ve manevi köklere dönüş hâlini aldığı anda –ki bu her zaman yaşanır– yeni bir nesil, kayıp babaanne ve annelerinden –ve böylece aynı zamanda kendisinden ve daha doğmamış nesillerden de– bahsetmek için bu ambara geri dönecektir. Newman'ın çağdaşı Thomas Carlyle'ın 19 Mayıs 1840'ta bir dersinde ifade ettiği vecizesi olan, "günümüzün gerçek üniversitesi bir kitaplar koleksiyonudur"¹⁴ sözü, kesinlikle fazlasıyla basitleştirmenin bir örneğidir. Ancak yine de doğru yöne hedeflenen bir basitleştirme bu.

Ortak hafızayı koruma vazifesi, her ne kadar bazıları (edebiyat eleştirisi gibi) zaman zaman bundan kaçmış olsa da üniversitedeki her okul ve bölümün değerler sistemi ve müfredatı için ahlaki bir yükümlülüğü temsil eder. Yine de ahlaki yükümlülüğün diğerlerinden ayrı bir yere konumlandırıldığı bölümler ve enstitüler de bulunur. Bunlar arasında üniversite kütüphanesi, "akademisyenin atölyesi"¹⁵ olma gururuna aday olabilir. Çünkü pek çok ülkede müze ve galeriler belirgin ölçüde daha yüksek oranlarda olmak üzere kendi başlarına var olan kurumlar iken, her üniversitenin bir kütüphanesi vardır ve pek çok araştırma kütüphanesi de araştırma üniversitesi içinde yer alır. Buna karşın üniversiteyi ilgilendiren şeyler, üniversite içinde yer alan müzeleri ve galerileri de aynı zamanda ilgilendirmektedir. Araştırma ile öğretimin dinamik iliş-

12 Congar 1967, 211.

13 Boyer ve Levine 1981, 5-16.

14 Carlyle 1841, V (Parr 1920, 147).

15 Brough 1953.

kisi ve her iki alanın da doküman ve yapıtların elde edilmesi, korunması ve dolaşıma sokulmasıyla olan bağlantıları, galeriler, müzeler ve hepsinin ötesinde üniversiteler için geçerlidir.¹⁶ Ayrıca ifade etmek gerekir ki “dünya bilgeliğinin keramet” ambarlarından bazı en büyük ve pek çok açıdan da en önemli emsalleri aslında üniversite kaynaklı değildir; Vatikan Apostolik Kütüphanesi, Britanya Kütüphanesi, Fransa Milli Kütüphanesi, Lenin Kütüphanesi, Kongre Kütüphanesi, New York Halk Kütüphanesi, Smithsonian Enstitüsü bunlar arasında yer alır. En dar kurumsal olanları haricinde herhangi bir üniversite tanımına başvurarak bütün bu karmaşık kurumların da dereceleri olmayan üniversiteler olduklarını söylemek mümkündür. Çünkü bunların hepsi de kendi programları içinde araştırma, öğretim, yayın faaliyetleri yapan ve bu faaliyetlere de “diğer” üniversitelerin, yani bütün bir ulusal ve uluslararası üniversite topluluğunun yaşam sahası içinde destek olan kurumlardır. Dahası, üniversitenin ve üniversite kütüphanesinin geleceği içerisinde üniversite ve kütüphane ağı ancak daha çok birbirlerine kenetlenebilirler. Bu yüzden akademisyenlik kadar üniversite tarihine rota belirleyen başka bir oluşumun olmaması gibi, günümüz akademik dünyasında başka hiçbir kurumun da kütüphane kadar üniversitenin geleceğine rota çizemeyeceğini söylemek gayet ağırbaşlı bir yorumda bulunmak olur.¹⁷

Akademisyenler ve kütüphanelerin simbiyotik bir ilişki içerisinde olduklarını söylemek basmakalıpçılık sayılır ve basmakalıpçılık da bu kitabın karşılıklı diyalog hâlinde olduğu *Üniversite Fikri*’nin müellifi Kardinal John Henry Newman ile kendisinin nefret etmesine karşın yaşamı boyunca da diyalog hâlinde olduğu Edward Gibbon’ın yaşamlarında somutlaşmıştır. Her iki figür de araştırma kütüphanelerinin çocuklarıdır. Gibbon, anlaşılması güç ve türlü türlü konularda ciltlerce akademik kitabı amaçsız biçimde okuyarak gençliğinin önemli bir bölümünü harcamıştır ve otobiyografisinde kendisinin de yazdığı biçimiyle, bu eylemin sonucu da “doktorların kafasını karıştıracak derecede bilgelik dolu bir yığınakla ve yeni yetme bir öğrenciyi dahi utandıracak bir umursamazlıkla Oxford’a gelmesi”¹⁸ olmuştur. Oxford’da geçirdiği talihsiz on dört ayın sonrasında bir dizi başka araştırma kütüphanesinin kendisine engin bir öğrenim tedarik ederek o büyük tarihini biçimlendirdiğini yazar. Bu tarihte de kütüphaneler yine önemli bir yer tutar. Çalışmasının sonlarına

16 Derlenmiş makaleler için bkz. Lathem 1978.

17 Hamlin 1981.

18 Gibbon 1796 (Saunders 1961, 68).

doğru, *Gerileme ve Çöküş*'ün¹⁹ "Tanrıların şafağı"²⁰ bölümü olarak okunabilecek kısımda, anonim olmasına karşın sanki Edward Gibbon'a ait gibi duran sözlerin alaycı bir dönüşüyle 1453'teki İstanbul'un düşüşü mercek altına alınır:

Genel bir durum olan karışıklık içerisinde dağılan ve yok olan Bizans kütüphaneleri karşısında... bir filozof... ciddi biçimde müteessir olacaktır: yüz yirmi bin elyazmasının kaybolduğu düşünülmektedir; tek bir duka karşılığında on cilt satın alınabiliyordu; bu yüz kısaltıcı rakamlar *belki bir raf dolusu ilahiyat metni için fazla olsa da*, Antik Yunan'a ait en soylu bilim ve edebiyat ürünleri olan Aristoteles ve Homer'in tüm eserlerini de içeriyordu.²¹

Bir sonraki bölümde üniversitenin ve akademisyenlerin akademik yazın dünyası hakkındaki "yayımlamak ile yok olmak" arasında kalan yükümlülükleri ve aynı zamanda akademisyenliğin estetik boyutları üzerine konuşacağım. Ancak ilk başta akademik yazın dünyası üzerine değil, bu dünyanın varsayımları ve ürünleri üzerine konuşmak gerekir. Böylece kütüphanenin üniversite işletmeciliği içerisindeki araştırma ve eğitim alanlarına yönelik özel görevini de anlamak mümkün olur. Seküler akademik aklın pek çok kez rahatsız edici bulduğu bir berraklıkla Newman, öğrenim ve akademisyenliğin ahlaki bir boyutu olması gerektiğini, aksi hâlde bu güzergâhın şeytani bir yola götüreceğini kavramıştı. Alman üniversitelerinin 1930 ve 1940'lardaki ahlaki krizlerinin uzun zaman öncesinde Newman, akademik topluluğu devlet, piyasa ve hatta kilise kadar yozlaşmaya müsait görmüştü ve bu öngörüsü de o nesil ve sonrasındaki akademisyenlerin üzerine silinmesi zor bir hayranlığa mazhar olmuştu.²²

Eski düzeni bir anlığına tersine çevirerek üniversite kütüphanesine ait misyonun en bariz dışavurumuyla başlayabiliriz. Bu yolla daha yakından gözlemlendiğinde bu misyonun, yani öğretim mesleğinin o kadar da bariz olmadığı ortaya çıkacaktır.²³ Hatasız oluşu ve zamanında ulaşılabilmesi üzerinden değerlendirilen okuma listelerini lisans öğrencileri için hazırlamaya yönelik profesörlerin pratik yükümlülükleri ve kütüp-

19 Edward Gibbon'ın başyapıtı olan bu eserin tam adı *Roma İmparatorluğu'nun Gerileyiş ve Çöküş Tarihi*'dir. (çev)

20 Kuzey Mitolojisi'nde "Tanrıların Şafağı," Tanrıların ölüm sahnesini temsil eder. (çev)

21 Gibbon 1776-88, 68 (Bury 1896-1900, 7:197-98); italikler eklendi.

22 Beyerchen 1977, Ericksen 1985.

23 Braden 1970.

hanecinin de buna karşılık gelen vazifelerinden satış verimliliğini ikinci plana iterek eğitimsel değeri ön plana çıkarmak haricinde fakülte ve kütüphanenin lisans eğitimindeki meslek işbirliği ciddi bir değerlendirmeye muhtaçtır. Çünkü lisans öğretmeninin temel misyonu Newman'ın deyişiyle "var olan bilgisini bütün gelenlere bağışlamakla gününü [harca-mak]" (I.pr) ve akademisyenliğin sözde kesin sonuçlarını salt iletmekse, bunun karşılığında kütüphanecinin görevi de bu kesin sonuçların ulaşılabilir olmasını sağlamaktır sadece. Ancak günümüzün "kesin sonuçları", yarının akademik tarihi için hammadde işlevi görürler. Bu yüzden lisans öğretiminin daha derinlerde yatan işlevi, devam edecek olan yürürlükte-ki bu gizemli sürece gençlerin katılmasına önayak olmaktadır. Bu açıdan, üniversitedeki lisans kütüphanecisi dahi bir nevi araştırma kütüphanecisi olmalıdır. Çünkü koleksiyonlar inşa etmek ve başarılı her yeni neslin süreçlerine dâhil olacağı bu koleksiyonları korumak kütüphanecinin görevidir. Öncesinde tartıştığım gibi eğer bilginin sadece ne olduğu değil, bilginin nasıl elde edildiği kilit sorumuz ise (öğretim üyelerinin kendi araştırmalarını en güncel hatta en nihai çalışma olarak takdim etme arzusuyla tuttuğu hızlı değişime uğrayan alanlarda bu bilhassa geçerlidir), üniversite kütüphanesi bağlam, denge ve tashih hizmeti sunmak için vazifesinin başında olmalıdır. Lisansüstü çalışmaları için bu vazife daha temeldir. İtiraf etmeliyim ki ben de tehlike çanlarını çaldıracak denli bibliyografik anlamda kendi kendini yetiştirmiş (otodidakt) biriyim. Temel bilgilerimi ders, seminer veya kütüphanelerde profesörlerden öğrenmekten ziyade referans noktalarımız ya da çok kendim keşfederek öğrenmek durumunda kaldım. Bazı durumlarda da lisansüstü çalışmalarını bitirdikten onyıllar sonra bu rehberlerden şiddetli bir mahcubiyetle haberdar oldum. Bunun en azından bir bakıma sebebi, profesörlerimin metodolojik (ve teolojik) varsayımlara dayanarak bunları görüş alanımın dışına itmiş olmalarıydı. Lisansüstü öğrencilerimizi bu riske maruz bırakmak zorunda olmamalıyız veya isabetli olduğu kadar daha acımasız olsa da, bir başka deyişle bizlerde bu riski lisansüstü öğrencilerimiz görmemelidir. Profesördeki önyargı ve bibliyografik kör noktalar bu sefer öğrenciye sirayet etmemeli. Akademik yardımın derecesi yükseldiğinde aynı zamanda bu işlerdeki profesyonel rehberlik ihtiyacı da artış gösterir; bu profesyonel rehberlik boşluğu ise ancak araştırmacı akademisyenlerin geleceğin akademisyenlerini yetiştirmede akranları ve meslektaşları görebildikleri duyarlı, yoğun eğitimden geçmiş, alanında önde gelen bibliyografya uzmanları tarafından doldurulabilir. Lisans düzeyi öğretmenleri vazifesini yürüten bu yolla eğitim almış lisansüstü öğrencileri de

ezkaza kütüphanedeki meslektaşlarını gerçek anlamda akranları olarak kabul edebilirler. Belki böylece döngü kırılabilir.

Modern üniversite artık araştırma merkezine dönüştüğü için lisan-süstü eğitimi üzerine bir değerlendirme, kaçınılmaz olarak üniversite kütüphanesinin akademik araştırmalardaki görevini de değerlendirmeye götürür.²⁴ Genel bir meseleyi daha da somut hâle getirmek gerekirse, sadece doğa bilimlerinde ve sosyal bilimlerdeki hâli hazırdaki temel varlığıyla değil, aynı zamanda beşeri bilimlerde de akademik enformasyonun patlama yaptığı bir çağda, araştırma eyleminin merkezî hâl almaya başladığı belirli bir akademik araştırma alanına odaklanarak inceleme yapmak gerekir. Bu da (burada olduğu gibi) bir kitabın bir bölümüne, akademik literatürdeki bibliyografik makalelere veya ayrı yayımlanan metinlere yönelik olmalıdır.²⁵ Her ne kadar çoğu akademik kitap aynı zamanda geleneksel bibliyografyalarıyla beraber geliyor olsa da, açıkçası bir kitap ya da makalenin kaynak olarak aldığı bibliyografyayı okuyucunun yakalamasına bu listelerin yardımcı olması, kendi başına araştırmayı geliştirmez. Buna karşılık olarak bibliyografik makale, yeterli bir hayal gücü ve derinlikle hazırlandığında en azından iki temel amaca eş-zamanlı olarak hizmet edebilir. Araştırma yapmak için gerekli olan bu giriş vasıtasıyla akademisyenler genel olarak kendi sanatları bağlamında yeni keşif veya sezgileri kucaklamaya hazır olurlar. Böylece akademik yayın ve bilim okuyucuları çok az bir sapmayla yeni yaptıkları araştırmanın gerçekten de hangi noktada yeni bir şeye yol açtığını görerek bu çabalarının önemini kavrayabilirler. Karşıt şekilde yeni araştırma, daha önceki araştırmacıların tüm karmaşıklığıyla farkına varmış oldukları sorunların tehlikeli ve haddini aşan bir basitleştirmesiyle sonuca bağlanmış olabilir ve başarılı biçimde yazılmış olan bibliyografik makale de yine bu konuda akademisyene yeni bakış açıları sağlayabilir. Bu işlevinin de ötesinde bibliyografik makale, entelektüel tarihin önemli bir bölümüdür. Bu bilhassa da makalenin, insan düşünce ve inanç sistemlerinin kendini tanımlamak için üstelercesine çaba sarf ettiği daha tohum hâlindeki sorunların bir yönüyle yüzleştiği zamanlarda kendini gösterir. Bunun için de kastedilen, araştırmacının kendisinin de ötesindeki araştırma noktalarının, devam eden araştırma ve tartışma gelenekleriyle olan ilişkisidir. Bunun haricinde pek az girişim, üniversitedeki araştırmanın geleceği için bu kadar başat bir temel teşkil eder.

24 Bentinck-Smith 1976 bu evrimin iyi bir örneğidir.

25 Gay 1966, 423-552 ve Gay 1969, 571-705, bizzat bu türün modelleridirler.

Bu alanda uğraş vermiş olan herkesin de tanıklık edebileceği gibi, bu tarz bir bibliyografik makaleyi hazırlamak zayıf kalbi olan kişilere göre değildir. İster siyasi ya da felsefi, isterse de teolojik veya edebi bir parti çizgisine bağlanılmadığı sürece bu sanat üzerine sunulan rapor, tarihsel gelişimi ve araştırmanın şimdiki hâlini özetleme ve açıklamaya yönelik ahlaki bir yükümlülük içindedir ve bunu da Tacitus'un *Yıllıklar*'ındaki (her zaman ulaşılamayan) o nesnellik betimlemesiyle yapmalıdır: "Sine ira et studio."²⁶ Bir mesele üzerine keskin sonuçlara ulaşmış olan bir araştırmacı akademisyen ve spekülatif düşünür için böylesi bir nesnellik, hakikate ihanet etmekle eşdeğerdir ve bu yüzden nesnellik, polemiklere kurban verilebilir. İşte bu nokta araştırmacı akademisyenlerle araştırmacı kütüphanecilerin mesleki işbirliklerinin gerekli olduğu kısımdır. Akademisyenin araştırmasına devam etme sabırsızlığı, akademisyenliğin hususi dikkati hak eden sınır taşlarını süpürüp geçmesine yol açabilir. Araştırmacı kütüphaneci de işte tam burada bu sınır taşlarına dikkat çekmek için vardır. Bu mesleki işbirliğinin daha derin bir görevi de bulunmaktadır. Newman'ın favori şairlerinden biri olan George Crabbe'nin (I.vi.10) de ifade ettiği gibi, kütüphane kadar evrensel olan başka bir şey yoktur:

Calvin mülayim büyür bu sükûnet dolu kıyıda,

Tek bir dinsiz bile bulamaz kızartacak;²⁷

İşte burada korkunç gazapları zapt edilir, yitirirler gururlarını,

Papa ile Luther pinekler yan yana.²⁸

İşte bu evrenselcilik, bütün var olan akademik bilgi tarihini, parti çizgisine boyun eğdirmeye eğilimine karşı fren vasıtası görür. Evrenselcilik, yapılan sunuma kolaylıkla gözden kaçabilen bir dizi duyarlılığı ve ince ayrıntılara yönelik feraseti de aynı zamanda katar. Araştırmacı akademisyen, bibliyografin bazı niteliklerine sahip olursa ve araştırmacı kütüphaneci de bir nevi filolog olursa ancak bütün alanlardaki araştırmalar, akademik literatürün ilerlemesine uygun kalitede literatür araştırmalarına sahip olabilir. Üniversite fikrinin bu yeniden ele alınışı, özünde

26 "Kızgınlığa veya hayranlığa kaçmadan..." (çev)

27 George Crabbe'in bu şiirinde, Protestan düşünür John Calvin'in entelektüel rakibi Michael Servetus'un devlet eliyle yakılarak öldürülmesine giden yol-daki mesuliyetine gönderme bulunmaktadır. Calvin'in Hristiyanlık anlayışına ters, heterodoks bir kabule sahip olan Michael Servetus, Calvin'in büyük otorite sahibi olduğu Cenevre'de "kızartılarak" öldürülmüştü. (çev)

28 George Crabbe, *The Library* (1781).

üniversite işletmeciliğinin birbiriyle bağlantılı üç aşamadan oluştuğunu söyleyebileceğimizi savunmaktadır. Bunlar ise akademik soruşturmayla bilginin ilerletilmesi; profesyonel eğitim de dâhil olmak üzere eğitim vasıtasıyla bilginin genişletilmesi ve yorumlanması ve nihayet akademik yayınlarla da bilginin yayılmasıdır. Üniversite işletmeciliği her bir aşamada bütünüyle kütüphaneye bağlıdır.

Böylesi bir bağımlılık ise üniversite kütüphanesinin, hakiki ve tam teşekküllü bir partner olarak üniversitenin diğer bileşenleriyle hem kısa vadeli kararlarda, hem de uzun zamanlı planlarda birlikte yer almasını gerektirir.²⁹ Bu gereğin temel emsallerinden birisi, öğretim ve araştırma için yeni alanların açılması ihtiyacıdır. Birkaç on yıl önceki üniversitenin ayırt edici niteliklerinden olan hızlı ve coşkulu büyümenin aksine, dünya üniversitelerinin çoğu kemer sıkma konumuna itildiklerinden veya en iyimser bakışla sabit durumda kaldıklarından dolayı bu meseleyi belki de şimdilerde tartışmak daha kolaydır. Bu kemer sıkma politikasının bilhassa üniversiteyi ilgilendiren bir sonucu da çeşitli alanlardaki ister entelektüel, kültürel, bilimsel, isterse de teknolojik, siyasi veya ekonomik olsun, karşılaşılan çeşitli aciliyetlere karşı dünyanın dört bir yanındaki üniversite liderlerinin (Newman'ın tabiriyle) insanları üniversite işletmeciliği için "yetiştirmede" büyük tereddüde sokulmalarıdır. Her yerde ortaya çıkmakta olan yeni programlar, bölümler ve bütün profesyonel okullar zinciri karşısında eğitimsel yönetimi pratiğe dökmek zaten yeterince zor bir eylemdi; artık günümüzde bu eylem haddini aşarcasına daha zordur. Bu yüzden lisans öğrencilerini ve özellikle de lisansüstü ve profesyonel öğrencileri de ilgilendiren yeni araştırma programlarını önceleme gereken süreçlere dikkat etmek artık daha çok önem taşıyor. Bir nesil öncesinin alan çalışmaları fenomeni bir ders nesnesi hâlini almalı.³⁰ Yakındoğu'ya dikkatlice bakma talebini anlamak bir meseleyken bu talebi tüm ölçüsüyle karşılayabilmek başka bir meseledir çünkü. Sadece İsrail devletinin kuruluşundan beridir gerçekleşen politik mücadeleler hakkında dersler olmamalıdır. Aynı zamanda İbranice, Arapça (veya farklı Arapça lehçeleri) ve Farsça dersler de olmalıdır. Bu bahis konusu edilen dillerden sonuncusu üzerinde durursak, ABD Dışişleri Bakanlığı'ndaki Yabancı Servis Enstitüsü'nde yalnız iki öğrenci Farsça çalışmaktadır ve bu her iki öğrenci de, yayımlandığı tarihte rapora göre "mezun olmuşlar-

29 ACRL 1975 bu mesele ve soruların bir incelenmesidir.

30 McCaughey 1984.

dır ve şu an artık enstitüde bu dili çalışan kimse yoktur.”³¹ Dahası, sadece bu diller üzerine dersler, bu dillerin edebiyat, din ve kültürleri üzerine çalışılmadığı sürece yeterli olmaz. Bütün bunlar da oldukça büyük ölçekte olmak üzere kütüphane kaynaklarına ulaşmaya ihtiyaç duyar.

Bütün bunların tersinin ise mutlaka yaşanma zorunluluğu yoktur. Üniversitenin her ne kadar eğitim ve araştırmada kütüphaneden lojistik destek almadığı alanlara el atmaması gerekiyorsa da ciddi bir araştırma veya eğitim bile yapmadığı alanlarda –en azından şimdilik– kütüphanenin kaynaklarını genişletme ve derinleştirme görevini sıklıkla üstlenebilir ve hatta bunu üstlenmelidir de. Bizim gibi pek çok üniversitedeki kütüphane istiflerinin sakinleri olmuş bazı kişiler, öne çıkan akademisyenlerin görevlendirilme ve emeklilik yıllarıyla bu yıllar arasında kütüphanenin o alanlarda çok fazla metin alması veya metinlerin azalmaya başlaması üzerinden ilişkiler kurarak hesaplama yapmaya çalışır, kendimizi eğlendiririz.³² Yine de böylesi bir politikanın üniversite için ne kadar dar görüşlü olduğu açıktır. Çünkü koleksiyonlara girişmek, üniversitenin öğretim üyelerinin yapısından bağımsız gerçekleşmelidir.³³ Bunun sebebi kısmen kütüphanede nadir bulunan kitaplar sorunudur. Bu kütüphaneler uygun olduğunda nadir kitaplara erişimde esneklik sağlamalıdır ve ancak böylece ihtiyaç doğduğunda hazırlıklar tamam olabilir. Alandaki agresif ve başarılı kazanımlar için antikacı ile korsan melezine ihtiyaç vardır ve gerçek dünyanın pratik nedenleri gereği melezliğin koşullarını yaratmak ve sürdürülebilir kılmak için de bu zorunluluk sürekli. Bu akışta desteklerin mevcudiyeti dahi garanti olmayabilir. Var olan fırsatlar arasında seçim yapabilecek entelektüel beğeniye ve akademik içgörüye sahip nadir eser kütüphanecilerinin bulunması gerekmektedir. Bu işi tek başlarına yapmaları ne onlardan istenmeli, ne de hatta onlara böyle bir izin verilmelidir. Bu seçimler, hiçbir kendi alanında uzman olmasa da araştırmacı kütüphaneci ile araştırmacı akademisyen arasında bir tür meslektaşlar arası aldım-verdim ilişkisine gereksinim duyar.

Özel bir anlam atfedersek, üniversite kütüphanesinin bu alanı “mazideki dâhinin mumyalanması” olduğu gibi, “ortak hafızanın define koleksiyonudur” da aynı zamanda. Özel koleksiyonların, üniversitedeki beşeri bilimler ve doğa bilimlerindeki akademik kültür için eşsiz bir an-

31 Wright 1988, 71.

32 Bu örüntünün belirli bir tanımı için bkz. Yenawine 1955.

33 Danton 1963 içinde faydalı mukayeseler bulunmaktadır.

lamı vardır.³⁴ Bütün varlıklarının yanında eşsiz içerikleriyle de beraber literatür tarihindeki kişisel defterler ve diğer başka dokümanlar sıklıkla üniversite kütüphanesindeki özel koleksiyonların çoğunluğunu oluştururlar ve bunlar olmadan da beşeri bilimlerin akademik yönü ciddi biçimde çoraklaşır. Daha kapsamlı olarak ele alırsak, özel koleksiyonlar genel içerikleriyle birlikte edebiyat ve beşeri bilimler için vazgeçilmez olmaya devam ediyorlar. Harold Bloom'un "etkilenme endişesi"³⁵³⁶ adını verdiği tartışma tuzağında boğulmadan ifade edilebilir ki edebi eserlerin içeriği, yazarların içinde yetiştikleri metinler üzerine bir feraseti de içermelidir. Örneğin modern zamanlarda dahi Avrupalı yazarların çoğu, Yunan ve Latin klasikleri haricinde İngilizce, Fransızca ya da Almancada günümüz üniversitesindeki deyişle "majör" olmamışlardır. Shakespeare'in çağdaşı George Chapman'ın Homer çevirisinde Keats'ten aldığı sözlerle,

Göklerdeki bir gözcü gibi duyumsadım kendimi,
Ufkuna yeni gezegenler taşıyan.³⁷

Benzer şekilde, on üçüncü yüzyılın en önemli düşünürü de aslında Thomas Aquinas değil, Augustine idi; Aquinas'ın, Bonaventure'un, Duns Scotus'un, Dante ve pek çok diğer figürün Augustine yorumları, bu heyecan dolu çağın düşünce akımlarını açıklayacak temel anahtardır. Bu çeşitli yorumların izini sürebilmek için hümanist akademik düşünce-
cenin, geçmişimizin kendi geçmişini işe koşması gibi bir erişimi sağlaması gerekiyor; bu da yorumcuların beslendikleri ciltlerin, tercümelerin ve derlemelerin toplanmasına, tanımlanmasına ihtiyaç duyar. Ben dâhil, azımsanmayacak boyuttaki bir külliyatı derlemeyi kendine görev edinmiş herkes de tanıklık edecektir ki bu oldukça müşkül bir vazifedir. Peki, akademik incelemeler, üniversite kütüphanesinin özel koleksiyonları haricinde bu dokümanlara nasıl erişmeyi umut edebilirler ki? Bazen paha biçilemez değerde kenarlara iştirilmiş dipnotlar ve yazılarla dahi karşı

34 Vosper 1971.

35 *Etkilenme Endişesi*, Harold Bloom'un 1973 yılında yayımladığı eserinin adıdır. Burada Bloom, şair yaratıcılığının önceki şairler ile kurduğu şaibeli ilişki yüzünden sınırlandırıldığından bahseder. Geleneğin öncülü olan bir şairin "etkisi", sonraki şairin esinlenme noktaları ve yaratıcılığında öylesi bir "anksiyeteye" yol açar ki, şair, öncülünden etkilenmiş ya da ondan çalmış gibi görünmemek için kendi kapasitesini ve yeteneğini sınırlar. Daha fazlasını yazabilecekken, mazideki şairin etkisini altın makasla kırmakla mesaisini harcayarak, kendi varlığını tam olarak ortaya koyamaz. (çev)

36 H. Bloom 1975.

37 John Keats, "On First Looking into Chapman's Homer."

karşıya gelinebilir ve bu da metnin bağlamını daha isabetli biçimde tanımlamaya yardımcı olur.

Her ne kadar özel koleksiyonların akademik kültür eliyle beşeri bilimlerdeki kullanımı, muhtemelen araştırmaya yönelik en göze çarpan katkı olsa da, bunun aynı zamanda bilimlerin uygun incelenmesi için de temel olduğu anlaşılmaktadır. Yakın zamandaki on yıllar içinde bilim insanlarının kendi alanları hakkında da tarihsel bilinç edinmeleri, üniversite içindeki doğa bilimlerinin olgunlaşması ve gelişimi için önemli bir uğraktır. Bunun aksi olarak, sosyal ve entelektüel tarihçiler de dönemin bilimi üzerine çalışma yapmadıkları sürece ne yakın ne de uzaktaki mazide yer alan bir dönemle uzlaşabileceklerini anlamışlardır. Örneğin ilahiyat ile felsefe ve metafiziği kaçınılmaz olarak bir araya getirmesi gerektiğini varsayan, Ortaçağ'daki fikirleri inceleyen bir tarihçi, metafizik ile fiziği de bağlantılandırmak durumunda kalacaktır.³⁸ Bilimsel keşif ve yaratıcılık süreçleriyle ilgili –yerine göre eğitimsiz kamunun saflığı yüzünden, itiraf edilmeli ki bazen de bazı bilim insanlarının seçtikleri duruşla ortaya çıkan– mitolojinin büyüsünü bozmak için tarihsel perspektife ihtiyaç vardır. Bilim incelemesinde hem uzmanlarının hem de alana yabancı kitlenin dikkati, yeni veriler veya yeni sentezlere ulaşmadaki “aydınlatıcı sezgiye”³⁹ doğru kaçınılmaz olarak kayar. Diğer tarihsel abideler gibi bilimsel buluşlar da sanki başka sonuçlar veya başka bir süreç tasavvur edilemezmiş gibi bir kaçınılmazlık atmosferine kapılırlar. Ama laboratuvar ders kitapları, bilimsel araştırmadaki büyük resmi önemli biçimde aydınlatabilirler.⁴⁰ Çeşitli alanlardaki romancı ve akademisyenler, eserlerini bitirdikten sonra deneme özetlerini ve ilk taslakları elden çıkarırlar. Bilim insanları ise ayak izlerini daha kolaylıkla yok etmeye yatkındırlar. Bu yüzden hangi adımlarla –ya da hangi yanlış adımlarla– patikadan ilerleyerek vadinin zirvesine çıktıklarını anlamak artık mümkün değildir; yine de pek çok dağ yolu için geçerli olduğu gibi böylesi bir patika, yukarı çıktığı gibi aşağı da iner, yanlamasına ve dümdüz de ilerler. Eğer bilimsel mirasın entelektüel bir anlamı olacaksa, kütüphanesiyle birlikte üniversite, bilimsel araştırmanın nasıl işlediğine ve nasıl sonuçlar aldığına yönelik sofistike bir anlayışı imkânlar dâhiline almakla yükümlüdür. Bu anlayış ise özel koleksiyonlar olmadan imkânsızdır.

38 Weisheipl 1959.

39 Holmes 1986.

40 Oldukça faydalı kaynakça notlarıyla beraber bkz. Holmes 1990, 349-66.

Bu yüzden belki de tersine çevrilmesi gereken, Huxley'in yapmış olduğuuyarımdır: “Ortaçağ üniversitesi arkasına bakıyordu: Eski bilgilerin mahzeni olduğu iddiasındaydı... Modern üniversite ise ileriye bakıyor ve artık yeni bilginin fabrikası durumunda.” Ortaçağı inanç çağı olarak tanımlayan indirgemeci yaklaşımla çelişen Newman'ın tabiriyle, “işte bu üniversiteler çağı,” Ortaçağ'da “bilginin yabancı diyarlara girdiğı, azgın bir cümbüşe kendini kaptırdığı bir zamandı” (II.viii.5). On ikinci ve on üçüncü yüzyılları yorumlarken Newman şu gözlemde bulunur: “Ortaçağ okulları, Hristiyanlık tarihinin daha önce karşılaşmadığı ölçüde hakikat ve hata arasındaki kritik mücadelenin *arenası*ydı. Üniversiteler nadiren popülerleşiyorlardı ve sıklıkla inançsızlığın en kurnaz ve ölümcül biçimleriyle enfekte olmuş yerler olarak görülüyorlardı” (II.v.2). Böylece bu üniversiteler, Huxley'in tabiriyle yeni bilginin fabrikası olmaya ama eski bilginin mahzeni olarak yeterince iş görmemeye çalışıyorlardı. Modern üniversitede ve nihayetinde Ortaçağ üniversitesinde yeni bilgi, defalarca eski bilgiye meydan okuyarak gelmiştir ve bu süreç hem eskiyi hem de yeniyi dönüşüme uğratmıştır. Bu dönüşümün elde edilebilmesi için, Newman'ın üniversitenin atası olarak isabetli şekilde tanımladığı İskenderiye'deki Ptolemaik kurumun da, modern üniversitenin de “iki büyük kavramı” bir araya getirmesi gerekir: “müteveffa dâhinin mumyalanması [ve]... yaşayan [dâhinin] donatılması.”⁴¹ Üniversite için –ve üniversitenin bilhassa yirminci ve yirmi birinci yüzyıl toplumlarına hatırlatması gerektiğı şekliyle, aynı zamanda bütün bir insan kültürü için– bu iki kavram, hafıza ve beklenti, nihai olarak birbirinden ayrı tutulamaz.

41 Newman 1856, VI (Harrold 1948, 328).

Bilginin Yayınlar Vasıtasıyla Yayılması

Üniversiteye giriş niteliğindeki tanımında Newman, üniversiteyi “gayesi... *bilginin... yayılmasıdır*” (I.pr.) şeklinde ilan ettiği zaman, bilginin yayılması kavramsallaştırması, araştırma yoluyla bilginin ilerlemesinden farklı olarak temel eğitimle sınırlandırılmıştı ve “basım” yoluyla bilginin yayılması, bu tanımın görünür bir ögesi değildi. Üretken, dört dörtlük İngilizce üsluba sahip bir yazar olmasına rağmen yine de Newman, üniversitesinden çıkacak olan yayınları bir beklenti ve olasılık hesabına göre kestirmeye çalışıyordu. Bu olasılıklar, 1854’te “İngiliz Dilinde Katolik Edebiyatı” başlığı altındaki bir derste formüle edilmişti ve burada “kendi topluluğumuz (İngiliz Roma Katolik) içinde yeterli bilim insanları olduğunun belirtilerinden” bahsederken hemen eklemeye bulunmuştu: “Eğer elimizde bu imkânlar varsa kesin olarak yazacaklardır ve sayıları arttığı oranda derinliği olan, orijinal ve standart kitapların ders sınıflarımızdan ve kütüphanelerimizden fıskırmaması için bir sebep yoktur” (II.iii.2.3). Bu beklenti, 1856 tarihli “Katolik Üniversitesi İçin Kural ve Düzenlemeler”de bir kenar notu olarak ifadesini bulmuştu ve Newman’ın kendi el yazısı ile şunlar yazılıydı: “Profesörlerin kitap yazması.”¹ “Üniversite işletmeciliğinin” (I.vii.1) parçası olan ve Birleşik

1 Elyazmasından alıntı için bkz. Culler 1955, 311.

Devletler'deki üniversite yayıncılığının önde gelen isimlerinden birinin “bütün üniversitenin kendi duvarlarının dışına ışığını ve hakikatini yayarak bilginin çoğaltılması için hakiki uyanışı”² olarak tanımladığı bir boyut olan bilginin yayılması, birbiri ile bağlantılı olmasına rağmen farklı da olan üç açı üzerinden değerlendirilebilir: Üniversite profesörlerinin akademik araştırmalarını yayımlamaları; sadece araştırma üzerine değil, aynı zamanda akademik yayın yapma ve yazma konularında da lisansüstü öğrencilerinin eğitilmesi ve akademik yayıncı olarak üniversitenin misyonu.

Newman'dan ve Aristoteles'in *Nikomakos'a Etik* eserinden alarak birleştirdiğim bir başlık olan “yayılmacı aklın faziletleri” hakkında daha önce hazırladığım rehber üzerinden değerlendirirsek, bu faziletler üniversitenin geleneksel yaşamıyla bağlantılı oldukları için, akademik yayın vasıtasıyla akademisyenlik mesleğinin bilginin yayılmasına hizmet ettiği entelektüel faziletlerden bazılarını tanımlamak da mümkündür. Bu faziletlerden pek çoğu, Nathan M. Pusey tarafından ayrıntılarıyla listelenmişti. “Akademisyen standartları” diye yazıyordu, “aynı zamanda olgun bir insan hâline gelmiş... olgun akademisyen, takdirlerimizi kazanmaya devam eder.” Pusey'in listesinde şunlar da vardı: “Sabır, dürüstlük, üretkenlik, belirli bir ölçü anlayışı, mütevazılık, cefcaflı ve bozuk olan şeylerin ötesine giden bir vizyon.”³ “Entelektüel faziletler” hakkında bahsettiğimizde, kavramın kendisiyle beraber klasik antik çağdan bize gelen ve sonra da Ortaçağ'da detaylandırılan bir ayrıma göre düşünüyoruz: Fiili ve düşünsel yaşam arasındaki ayrım. *Nikomakos'a Etik*'in sonlarında Aristoteles, “kusursuz mutluluğa götüren eylem, düşünsel eylemdir”⁴ diyordu. Felsefe yine Boethius'a zindandaki hücresinde görüldüğünde, kıyafetinin “alt bölümünde Yunan alfabesindeki Pi, üst bölümünde ise Theta vardı” ve bu da “philosophia praktikê, fiili yaşamın felsefesi” ve “philosophia theôrêtikê, düşünsel yaşamın felsefesi”⁵ anlamına geliyordu. Boethius her ne kadar Roma konsülü ve altıncı yüzyılda Latin Batı'daki kamu yaşamının önemli figürlerinden biri olsa da asıl mesleği akademisyenlikti ve muhtemelen de çağının en önde gelen akademik figürüydü. Böylece bir mahkûm olarak varoluşsal durumunun haricinde de aslında “düşünsel yaşamın felsefesine” ihtiyaç duyuyordu asıl mesleğinde. Bu da dünyayı fetheden Büyük İskender olmak ile Büyük İskender'in dünyayı

2 Day 1914, 8.

3 Pusey 1964, 144-45.

4 Aristoteles, *Nikomakos'a Etik*, X.7.1177a.

5 Boethius, *Felsefenin Tesellisi* I.1.

anlayan öğretmeni Aristoteles olmak arasında bir tercih yapmak gerektiği anlamına geliyordu; Plutarch'ın yazdığına göre İskender, Aristoteles'e şunları yazmıştı: "Kendi açımdan seni temin ederim ki mükemmelliğin bilgisinde herkesi geride bırakmayı, iktidar ve hâkimiyetime tercih ederdim."⁶ Ya da başka bir deyişle, kişi "hizmette bulunmaktan yorgun düşen" Martha olmakla "ihtiyaç duyulan tek şeyi" seçen ve ilk sırayı hakikatin telakkisine veren kızkardeşi Mary olmak arasında tercih yapmalıdır.⁷ Veya tamamen farklı bir kaynaktan bir ayırım alırsak, kişi "dünyayı yorumlamak" ile "dünyayı değiştirmek" arasında bir tercih yapmalıdır.⁸⁹

Savunmacıları, akademisyenlik mesleğini sanki Ortaçağ ruhbanlarının fikre dayalı kurumlarından biriymiş gibi takdim ederler. Bu yüzden Newman'ın "bilginin kendi kendisinin amacı olduğu" tezine yaptığı izahat, kendisinin de kabul ettiği şekilde, "büyük filozofun [Aristoteles] birkaç tipik sözcüğüyle özetlenebilir" (I.v.4). Daha sonra da fiili ve düşünsel yaşam arasındaki farkların temel neticeleriyle ilgili *Retorik* eserinden bir alıntı yapar.¹⁰ Hem kilisede, hem de üniversitede düşünceye dalanlar için bir yer vardı ve hâlen bu yer vardır; eskilerin deyimiyle, üniversite ve kilisedeki bazı arkadaşlarım tam da böyle insanlardı. Yine de üniversite işletmeciliğine dair anahtar niteliğindeki bir metafor olarak tamamen düşünceye dalmış bir nizam tam olarak uygun değildir. Bundan ziyade akademisyenin fazileti için, vaizler kuruluşu olan (Albertus Magnus ve Thomas Aquinas'ı ve daha yakın yüzyıllardaki pek çok prestijli akademisyeni içeren) Dominiken mezhebine uygun bir mottoyu önereceğim: "Contemplata aliis tradere", mülâhazanın meyvelerini diğerlerine aktarmak. Thomas Aquinas'ın formülüne göre, "sadece parlamaktan ziyade aydınlatmak daha mühim olduğu için, mülâhazanın meyvelerini diğerlerine aktarmak sadece mülâhaza yapmaktan daha faydalıdır."¹¹ Unutulmamalıdır ki, kendisi de Dominiken mezhebinden olan, Aquinas'ın biyografi yazarlarından birinin ifade ettiği gibi, "mülâhaza' demekteki kasıt, sadece dua yoluyla gelen ilham dolu derin düşünce değil, aynı zamanda çalışmaktan elde edilmiş düşüncedir."¹² Bu yüzden akademisyenin ve daha

6 Plutarch, *Paralel Yaşamlar*, "Alexander."

7 İncil, Luka 10:38-42.

8 Bu ifadeler, Karl Marx'ın *Feuerbach Üzerine Tezler*'deki on birinci ve sonuncu maddesinde geçer. (çev)

9 Karl Marx, Tucker 1978 içinde, 145.

10 Aristoteles, *Retorik* I.5.1361a.

11 Thomas Aquinas, *Summa Theologica* II—a II—ae, 188. soru, 6. makale.

12 Weisheipl 1974. 25.

azı olmamak kaydıyla Dominiken rahibinin de kutsal mesleğidir “contemplata aliis tradere.” Sadece mülahazaya değil, aynı zamanda iletmeye de hazır bulunuşluk veya Newman’ın tabiriyle “bilginin yayılması,” aynı zamanda “yayılmacı entelektin” faziletler listesine dâhildir.

“Contemplata aliis tradere”¹³ ile gelen hazır bulunuşluk, birkaç ayrı güzergâhtan gözlemlenebilir. Elbette araştırma sonuçlarını öğrencilere öğretme yükümlülüğü de bunlara dâhildir. Newman, “keşfetmek ve öğretmek iki ayrı işlemdir; bunlar aynı zamanda birbirinden farklı hünnerlerdir ve genelde tek bir kişide birikmiş hâlde bulunmazlar” derken vardığı sonuç, “tüm yeni gelenlere mevcut bilgisini dağıtmaya gününü harcayan kişinin ne dinlenmeye, ne de yeni bilgi edinmeye zamanı kalır” (I.pr.) şeklindeydi. Ancak burada Newman, pratikte göz ardı etmediği bir şeyi, teoride göz ardı ediyor gibidir: Lisans öğretimi de dâhil olmak üzere öğretimin en keyif veren biçimi, bir başka akademisyenin “mevcut bilgisini” değil, kişinin kendi “keşiflerini” bu sürece (gözden geçirerek) dâhil etmesidir. “Contemplata aliis tradere” sözünden kasıt, belki her şeyden önce kişinin disiplin içerisindeki meslektaşları ile baş koyulan araştırmanın sonuçlarını paylaşmasıdır. Genelde lisans öğrenci gazetelerinin meşhur bir akademisyen istediği pozisyonuna terfi alamadığı zaman onu yeterince yayın yapmamakla itham etmeleriyle oluşan kanaatin aksine, “yayımla, ya da yok ol!” prensibi, müesses akademisyenlerin yeni yetmeleri üniversite fakültesinin dışında tutmaları için icat ettikleri veya üniversite yayınının görevine devam edebilmesi için var olan keyfi bir kural değildir. “Yayımla, ya da yok ol!” özünde ve hatta neredeyse bütünüyle psikolojik bir zorunluluktur ve kökenleri de kutsal akademisyenlik mesleğinin metabolizmasında yatar. Çünkü ancak böyle olduğunda araştırmalar dürüstçe yapılır; diğer akademisyenlerin eleştiri ve düzeltmelerine kendini maruz bırakarak (ya da onlara meydan okuyarak) ve yine diğer akademisyenlerin eğer mümkünse ulaşılan sonuçlara kendilerinin de ulaşmasına, bu sonuçları daha ileriye götürmelerine ve hatta daha dikkatli ve hayal gücü yüksek araştırmalarla iddiaları yanlışlamalarına davet ederek olur. Bilginin akademik yayın tarzlarından biriyle yayılmasıyla ancak bu süreç mümkün olabilir.

Ancak üniversitedeki akademik yazarlar, aktarım yükümlülüklerini ders kitapları ve dergi maddesi yazarlarına veya diğer türden popülerleşme biçimlerine bırakmaktan ziyade bizzat kendileri araştırmalarının sonuçlarını daha büyük kamuya aktaran kişiler olmaya, şimdiye kadar

13 Thomas Aquinas’ın bu meşhur Latince ifadesi, “düşüncenin getirdiği faydaları diğer insanlara aktarmak” anlamına gelmektedir. (çev)

olduklarından daha çok dikkat etmelidirler. Hatta Newman'ın tepeden bakan yaklaşımını dahi sahiplenebilirler: "Kitap eleştirileri, dergiler, gazeteler ve günümüzün benzer literatürü, her ne kadar kendi içerisinde ehil ve kıymetli olsa da entelektüel eğitimin aracı değildirler" (II.ix.7). Eğer bunu yaparlarsa bile vakumu dolduran çalışmalara itiraz etme hakları yoktur; bir günümüz paleontoloğunun sözleriyle, "hâlen hem profesyoneller hem de meslek dışından ilgili insanlar için uygun bilimsel kitap çeşitlerimiz olabilir."¹⁴ George Parmly Day'ın bir zamanlar söylediği gibi, "eğer üniversite matbaalarımız sadece seçkin metinleri basarlar ve bunun için de birkaç okuyucu bulabilirlerse gayelerine besbelli hizmet etmiyorlar demektir."¹⁵ Day, bu gayeyi ise şu şekilde formüle ediyordu: "Üniversite aktif biçimde destekleyerek ve cesaretlendirerek daha büyük olan dünyaya ve aynı zamanda akademisyenlik mesleğine ve bilime de sadece hizmet edebilir olmamalı, hizmet etmelidir."¹⁶ Yazık ki yine de pek çok akademik eser, okuyucuyu değil de kitap eleştirmenini dikkate alarak yazılıyor. Hem lisansüstü öğretimindeki hem de akademik yayınlardaki ekonomik gerçekler, (biraz elden geçirilmiş doktora tezinin dilde daha yumuşatılmış ifadesi olan) geleneksel akademik monografi türünü, zaten sönmekte olan piyasası üzerinden fiyatlandırmadan üretmek gittikçe güçleşiyor. Özellikle de mikrofilmler gibi bu türden bilgiyi yaymanın alternatif yolları ise İkinci Dünya Savaşı'ndan beridir mevcuttur.¹⁷ Bu yüzden akademisyenler "contemplata aliis tradere" için diğer profesörlerin büyülu halkasının ötesine geçmelidirler. Eğer akademisyenler bu yayınlama yükümlüğünü yerine getirecekler ise şu an yönelttiklerinden daha fazla dikkati yok olmadan nasıl yayın yapabileceklerine yöneltmelidirler.

Otobiyografik tarzın dışına çıkarsak, benim *Hristiyan Geleneği*'nin beş cildini (yirmi yıl boyunca) yazarken bağlı kalmış olduğum keyfi kuralı tanımlamama izin verin: İsa Mesih haricindeki her ismi ve *Webster'ın Üniversite Sözlüğü*'nde yer almayan her bir tabiri tanıladım. Bir noktada ise teknik meseleler sebebiyle Hristiyan dogmatik ilahiyatında da kesinlikle bol sayıda bulunan bir kavramlar dizini hazırlamayı düşündüm, ancak nihayetinde bu fikri terk ettim (her ne kadar bu planımı başka bir yerde yerine getirmiş olsam da).Buna karşın mantıksal tanımlarla, kümülatif betimlemelerle, tedbirli göndermelerle veya fihristi kullanarak (ya da bunların hepsini yerine getirerek), en azından kitabın bağlamında

¹⁴ Gould 1989, 16.

¹⁵ Day 1915, 29.

¹⁶ Day 1914, 5.

¹⁷ Power, 1942.

gerektiği kadarlık bir tanı koyabilmek için kitap boyunca uğraş verdim. Yazarken ne kadarını anlatmak gerektiği sorunu, bunu daha önce hiç düşünmemiş pek çok okuyucunun ancak Umberto Eco'nun *Gülün Adı*'ndaki 14. yüzyıl reformcusu ve düşünürü gizemli ve karmaşık karakter Casaleli Ubertino'nun betimlemesiyle karşılaştığında aklına gelmiştir; yine aynı şekilde aşai rabbani ayini veya kutsal teslis dogması gibi çeşitli Ortaçağ ve Reform çağı doktrinlerini ele almanın da hiç kolay olmadığını öğrendim. Ancak şunu keşfettim ki bu keyfi kural, aslında öyle olmamasına rağmen bana aşıkarmış gibi görünen şeylerin açığa kavuşturulmasını tekrar edercesine zorunlu kılıyor. Yaşadığım bu tecrübe, Amerika Birleşik Devletleri'ne gelerek İngilizce öğrenmek zorunda kalan pek çok muhacir akademisyenin yaşadığı zorluklarla paraleldi. Küresel ölçekte ise artık bu sorunlar bilakis daha güç hâle geliyor akademisyenler için.

Kişinin kitap eleştirmenlerine değil, okuyucularına yazarken zorunlu olarak oluşan entelektüel açıklığın da ötesinde karşımızda rotasından sapmadan yazmak ve bunu da iyi yapmak geriye kalıyor. Bilinçli ve derin, hatta yüksek hayal gücüyle sürdürülmüş olan akademik araştırma sıklıkla etkisini kaybeder. Çünkü akademisyen, elde ettiği sonuçları açıklık ve zarafetle aktarmak için gereken uğraşı ve zamanı vermemiştir –veya belki de bununla ilgilenmiyordur ve hatta buna yeteneği de yoktur– ve bunun yerine yapmış olduğu tercih, ancak araştırma sonuçlarının kendisi adına konuşmasını sağlamak olur. Düşünceli insanların, bilhassa akademisyenlerin retorik ilmini dil becerileri arasındaki hak ettiği yerine yeniden geri kazandırmasının zamanı geldi. Yüksek akademisyenlik kültürünü retorik becerisinin duyarlılık ve yüksek beğeni diliyle buluşturma da bu kazanıma dâhildir. Daha öncesinde alıntılanan Newman'ın ifadesiyle, “düşünce ve konuşma, birbirlerinden ayrılamazlar. Madde ve dışavurumu, aynı parçanın bileşenidirler; biçim ise dil içinde düşünmek demektir” (II.ii.4). Üniversite böylesi bir gelişime katkıda bulunacaksa eğer, lisansüstü öğrencilerinin araştırma, yazma ve yayınlama konularındaki eğitimlerinde değişikliğe gidilmelidir. Sadece çok az lisans düzeyi ya da lisansüstü öğrencisinin hazırladıkları dokümanlarda sunumlarını dilin gücüyle test etmeye yönelik nihai adımı attıklarının delili vardır; aynı zamanda öğretmenleri de her zaman en yüksek notları, salt hem akademik içeriğiyle hem de yazım biçimiyle eşzamanlı olarak yüksek not alanlara bırakmaz. Bu da asıl olarak, yazar olarak akademisyenlerin eğitilmesi ve dolayısıyla da kıdemli danışmanların bundaki rolü konusuna odaklı yeni bir sivrilikle ortaya çıkan soruna işaret eder. Bu rol ile ilgili en iyi basılmış eserler, akıl hocasının araştırması ile öğrencinin araştır-

ması arasındaki bağı bilhassa hayati olduğu doğa bilimlerine yoğunlaşırlar.¹⁸ Bunun sebebi ise hem laboratuvardaki çıraklık dönemi, hem de araştırma ve eğitimin finansman tarzıdır. Ancak bilim tarihindeki bu araştırmalar aynı zamanda diğer disiplinler için de geçerlidir ve bu çalışmalar pek çok metafora başvurarak bahis konusu rolü değerlendirmenin faydasını bizlere gösterirler.

Joseph S. Fruton, iki seçkin Alman kimyager olan Emil Fischer ve Franz Hofmeister mukayesesinde şu yorumu yapmıştı: “Fischer’in öğrencilerinin doktora tezlerini okuyanlar, sınırlı ufukları ve kimya ilmine görece sınırlı katkıları karşısında şaşkınlığa uğrar.” Fruton, “bilimsel bir disiplin içerisinde önceliğin çözümü aranan sorunlara mı, yoksa çözümde kullanılan metotlara mı yönelik olması gerektiğini değerlendirmeye” devam eder. “Araştırma gruplarının değerlendirmesi” neticesinde vardığı sonuç ise şudur: “Soykütüklere dair seçmeli tablolar, grup liderinin ünü ile bilimsel silsilesinin daha sonraki tanınmışlığı arasındaki ilişkiyle ilgili bize çok az içgörü sunuyor.”¹⁹ Fruton’un mukayeseli çalışmasının açıkça gösterdiği ise, *doktorvater*’dan –ya da *doktorgrossvater*’dan [doktora gözetmeni]– doktora eğitimlerine kadar hepsinde kendi laboratuvar ya da seminerlerinde çalışmalarını söyleyen ayırt edilebilir nitelikte bir şecere bulunduğudur. Ancak bu, sıklıkla saygınlıkla ilgili bir şecere değil, metotla ilgilidir –veya Fruton’un deyişiyle “bilimsel tarz” ile ilgilidir.

Bilhassa günümüzdeki edebi tartışmalarda sıklıkla “teori kültü”²⁰ olarak anılan fenomenin mevkidaşı ise akademisyenliğin genetik transferi ve yayılmasıyla kendini gösteren (ve adına “metodoloji” demenin mecburi görüldüğü) yöntem tiranlığıdır. Bu yüzden seçkin bir on dokuzuncu yüzyıl akademisyeninin nezaketsizce yaptığı gibi, “yöntem dediğin, anneden alınan akıldır!”²¹ diyerek kimse bu sorunu bir kenara itmeyi göze alamaz günümüzde. Akıl hocasının bir doktorvater olarak önemli vazifelerinden biri de, hem araştırmayı yürütmedeki hem de araştırma sonuçlarını yayımlamadaki uygun metodu tanımlamak ve sınırlamaktır. Sosyoloji ya da siyaset bilimindeki –ve şimdilerde sıklıkla artan biçimde tarih alanındaki– meslektaşlarının eserlerine bakış atan beşeri bilimlerdeki akademisyenler, sadece nicel metoda değil, aynı zamanda “modellemeye” dayalı tarza bel bağlanmasının bu metinleri kendileri için

18 Analizimin ağırlıklı olarak temelleri için bkz. Holmes 1989 ve özellikle Fruton 1990.

19 Fruton 1985.

20 Kimball 1990, 106-11.

21 Adolf Harnack, alıntı için bkz. Von Zahn-Harnack 1951, 48.

erişilmez kıldığını görerek dehşete kapılırlar.²² Yönü her ne olursa olsun, bu değişikliklerin daha derin bir soruşturması, kaynak olarak bir ya da birden fazla doktorvaterin metodolojisine götürür. Bu kişiler, doktora adaylarını göreve alarak ve eğiterek akademik araştırma prosedürlerini düzenler ve kendi disiplini ile akademik literatürüne yeni standartlar (veya sıklıkla yeni metaforlar ya da “paradigmalar”) katan akademik yazının perspektiflerini sabit hâle getirirler.²³ Bu standart ve metaforların, doktorvaterin en başta eğitim aldığı disiplininin bir başkasına sıçrayışını izlemek şaşırtıcıdır. Örneğin yirminci yüzyılın en etkili ekonomistlerinden olan Irving Fisher, matematik alanında doktora yaparak ekonomi alanına gelir ve takipçilerinin saha için faydalı gördükleri metotlarla beraber, matematiksel fizikten gelen “denge” tabirini ekonomi alanına kazandıran kişi de yine Fisher olur.²⁴ Thomas Carlyle buna “kasvetli bilim” demekte ister haklı ister haksız olsun, ekonomi alanı gerçek bilim olduğu iddiasındaydı.²⁵

Bunlara karşın *doktormutter*²⁶ ya da *doktortochter*²⁷ gibi tabirler yoktur. Buna karşılık, yayın yapan bir akademisyenin bu dünyaya dâhil oluş sürecindeki akıl hocasının rolü, Sokratik “ebe” metaforunu zihinde canlanır. Annesinin bir ebe olduğunu hatırlayan Sokrates, ebeliğin bir zamanlar kendi çocuklarını dünyaya getirmesine rağmen artık çocuk taşıma yaşını geçenler tarafından icra edildiğini ifade eder, çünkü çocuk doğumunun tanrıçası Artemis, “kısır olanların ebe olmasına izin vermez, zira insan doğası tecrübe olmadan bir sanatın gizemini bilemez.” Sokrates’in iddiasına göre onun vazifesi, “kadınlara değil erkeklere hizmet vermek, bedenlerine değil, meşakkat içindeyken onların ruhlarına göz kulak olmaktır.” “Sanatımın zaferi ise,” der, “genç adamın ortaya attığı düşüncenin sahte bir put mu, yoksa soylu ve hakiki bir doğum mu

22 Aydınlatıcı tarih metni için bkz. Ross 1991.

23 Kantitatif trendi de, “modelleme” trendini de takip etmeyen, ama soykütüğünü incelemesi yapan bir siyaset bilimi metodolojisi için kıyaslayınız: Strauss 1975 (vefatı sonrası basılan metni) ile Pangle 1980, xiii-xiv.

24 Bkz. Fellner 1967 içindeki makaleler, bilhassa John Perry Miller’in giriş makalesi.

25 Bu meselelerle ilgili genel bir tartışma için bkz. Katouzian 1980.

26 “*Doktorvater*”, eril anlam içeren bir doktora gözetmeni tabiriyken “*doktormutter*” ise babalık değil, “annelik” anlamı içerir. Ancak böyle bir dişil ünvan yoktur. Akademik ünvan ve kademelerdeki “babalık” ve “akıl hocalığı” arasında tarihsel olarak kurulmuş olan irtibata işaret eder.

27 “*Doktortochter*” da yine aynen *doktormutter* gibi dişil anlam içeren, ancak akademi tarihinde yer almayan bir ifadedir.

olduğunu derinlemesine incelemekte yatar.” Bu sanatı icra edebilmek için “kısır” hâle gelmiş olmak zorundadır: “Diğerlerinin sorularını sorarım,” der, kendisi hakkındaki yaygın eleştiriye açıklık getirerek, “ve bu sorulara kendi başıma cevap verecek kadar aklım yoktur.”²⁸ Sokrates’teki ironi kavramı üzerine tez yazmış olan Søren Kierkegaard, bu Sokratik metaforu Hegelcilere ve Hegel’in metinlerine yönelik saldırısının parçası yapmıştır. Kierkegaard’a göre bütün bir eğitim ve yazma eylemi, “dolambaçlı” olmalıdır.²⁹

Doktora danışmanına uyarlandığında, Sokratik ebe metaforunun pek çok neticesi olabilir. Bunlar, ebe olan akıl hocasının “kısır” olarak üretken araştırma ve eser yayımlama yaşını (veya devresini) illa ki geçmiş olmasına yönelik Sokratik ısrarı muhtemelen içermeyecektir. Ancak bu neticeler profesörün değil öğrencinin doğurgan taraf olduğu ve Sokrates’in diliyle bakarsak, düşünceye hamile olduğu varsayımını içerir. Böylesi bir akademik “ebe” olan Alman kimyager Adolf von Baeyer’in yaygın nüfuzunu yorumlarken Joseph Fruton şunları söyler: “Bazı istisnalar haricinde... 1914 öncesindeki bütün ana Alman üniversitelerinde Baeyer araştırma okulu üyesi olmuş olan tam teşekküllü bir profesör en azından bir dönem bulunmuştur.” Fruton aynı zamanda şu gözlemden de bahar: “Baeyer, diğer önde gelen Alman kimya profesörlerinin çoğundan –doktora öğrencileri ve onunla çalışan post-doktora misafirlerinin yaptıkları çalışmaları kendi başlarına yayımlamalarına izin verecek kadar– daha cömertti.” Bu esnada Baeyer’in kendisi de “Berlin, Strazburg ve Münih’teki laboratuvarlarından kendi adını taşıyan 300 kadar makale yayını yaptı.”³⁰ Baeyer’in akademisyenlik ve akıl hocalığına has bu üç koşulun, birbirleriyle nedensel ilişki içerisinde olduklarını söylemek, kendini bilmez bir tahlil olmayacaktır. Bütün bunlara ek olarak kendi yayımlanmış akademik ürünleri kapsam olarak daha çok mütevazı sayılabilecek olmasına karşın, hiçbir parti çizgisine ait olmayan ve her biri öğrencinin şahsi akademik bütünlüğünü yansıtan önemli kitaplara dönüşmüş, zarif nitelikte pek çok tezi yönetmiş akademisyenler her zaman vardır. Böylesi akıl hocalarının doktora öğrencileri, şaşırtan heterojenliklerini dışa yansıtmaya yatkındırlar; ebe olarak akıl hocasının, doğal süreçlere müdahale etmeme çabası içerisindeyken, gebelikte ve akademisyen/yazarın doğumunda yeterince kritik işlevi olan müdahalelerde –en azından bazı

28 Platon, *Theaetetus*, 149-51.

29 Bu metaforun edebi, ahlaki ve teolojik çıkarımlarının analizi için bkz. Greve 1990.

30 Fruton 1990, 158, 139.

koşullar altında– bulunup bulunmadığını sormamız gerekiyor. Nihayetinde “ebe” Sokrates de “sahte put” ile “soylu ve hakiki doğum” arasındaki ayrımı yapmakla, “sahte putun” olgunlaşmasını engellemekle meşgul oluyordu.

Akıl hocası için bütünüyle farklı bir metaforu ise Mary Wollstonecraft Shelley’in 1818 tarihli gençlik eserindeki Dr. Victor Frankenstein karakterinde görürüz.³¹ Eserin altbaşlığı olan *Modern Prometheus*’un da işaret ettiği üzere kitap klasik mitolojiden esinlenmiştir; her ne kadar bizzat kitaptan ziyade filmlerdeki tasvirlerinden biliniyor olsa da hikâyeye herkes yeterince aşına sayılır. Ingolstadt Üniversitesi’nde öğrenci olarak araştırma yaparken yaşamın sırrına ulaşan Victor Frankenstein, ölü insan kemiklerini yarı insan bir varlığa uydurur; “olağanüstü ve korku uyandıran” bu çok güçlü varlık, kendi yaratıcısına karşı cephe alır ve Frankenstein’in evleneceği gelini ve Frankenstein’in kardeşini öldürür. Sanki yazarı, Freud’un *Musa ve Tek Tanrıcılık* kitabını öngörmüş gibi, kitabın bazı bölümleri ve teması, yarattığın bilim insanına karşı ancak her ikisinin de çorak kutuplarda ölümüyle son bulacak acı nefretini ve isyanını betimler. Bir bakıma çılgın bilim insanı geleneğine ait olan ve görünüşe bakılırsa modern bilimkurgunun yükselişine de katkıda bulunan Mary Shelley’nin Dr. Frankenstein’ındaki aşırı kibir, ilaveten ironik bir düğüm daha kazanır: Günümüz kullanımı sıklıkla “Frankenstein” adını, hayat hediyesini bahşettiği Âdem’in meşhur oluşuyla kimliği kaybolan yaratıcısından ziyade yaratığa atfeder.

Dr. Frankenstein metaforunun bazı doktora danışmanlarına uygulanabilirliği, kendi kitapları dahi çoğunlukla çoktan unutulmuş olan on dokuzuncu yüzyıl akademisyenleri üzerinde dramatik olarak bariz belirgindir. Bu kişiler “Tanrı katillerine”, yani Marx, Nietzsche ve Freud’a karşı doktorvater rolü kesmiş akademisyenlerdir. Pek çok açıdan Nietzsche, bu üçü arasındaki en fazla ilgi uyandıran kişidir. Nietzsche’nin doktorvateri tanınmış filolog ve Plautus uzmanı, *Priscae Latinitatis Monumenta Epigraphica*’nın editörü ve dolayısıyla Berlin *Corpus Inscriptionum Latinarum*’un kurucusu Friedrich Wilhelm Ritschl idi. Ritschl’in Bonn ve daha sonra da Leipzig’deki seminerinden ortaya çıkan kitap ve akademisyen kadrosu büyüleyicidir: Georg Curtius, Ihne, Schleicher, Bernays, Ribbeck, Lorenz, Vahlen, Hübner, Bücheler, Helbig, Benndorf, Riese, Windisch –ve hem Bonn’da hem de Leipzig’de onun altında çalışmış olan Friedrich Wilhelm Nietzsche. Nietzsche sadece 24 yaşındayken

31 Derlenmiş çalışmalar için bkz. Levine ve Knoepfelmacher 1979.

Ritschl onun hakkında şunu yazmıştı: “Otuz dokuz yıl boyunca şimdiye kadar gözlerim önünde büyümüş onca yeteneğe rağmen daha önce hiç... Nietzsche kadar genç olup da bu denli erken yaşta olgun olabilen birine rastlamadım... Şimdiye kadar hem de daha hâlen öğrenciyken katkısını kabul etmiş olduğum ilk kişi o oldu (*Müze* dergisindeki bir yayın için).”³² Ritschl’in öğrencileri arasında kesin olarak sadece Nietzsche, âdete uygun biçimde ikinci bir kitap –*habilitationsschrift*– yayımlamasına ihtiyâc bile kalmaksızın sadece doktora tezini tamamlayarak profesör olmaya (Basel’de yirmi beş yaşındayken) hak kazanmıştı. Bu kitaba karşılık yazmış olduğu eser ise Basel’de profesör olduktan üç yıl sonra 1872’de yayımlanan *Müziğin Ruhundan Tragedyanın Doğuşu* olmuştur. Nietzsche daha 1868 yılında bile filoloji akademisyenliğini (metaforlarla dolu ifadesiyle) şöyle anlatıyordu: “Kirli iş, tam dolu altın keseleri ve körleşmiş gözler, bir kurtçuğu yakalamakla kıvanç duymak ve yaşamın hakiki ve acil sorunlarına karşı kayıtsızlık.” *Die Geburt Der Tragödie* ise bu türden bir filolojik akademisyenlikle suçlanamaz çünkü bu eserin gerçek doktorvateri Ritschl değil, Wagner’dir.³³ Genç Ulrich Wilamowitz-Moellendorf aracılığıyla konuşan filologlar, sarkastik biçimde *Geleceğin Filolojisi* adını taşıyan eserde Nietzsche’yi aforoz etmeye yönelmişlerdi. Ritschl, yeni *Encyclopaedia Britannica*’nın *Micropaedia* bölümünde kısa bir makalede hâlen geçer (bu ise on birinci baskıdaki James Smith Reid’in yazdığı ve hakkında “Ritschl, tüm dünya çapında en çok klasik metinler üzerine çalışmalarıyla tanınır” dediği ve Nietzsche’nin adını bile hiç anmadığı geniş çaplı makalesi ile tam bir tezat oluşturur).³⁴ *Macropaedia*’daki ilk iki dipnottan ilkinde bile “hamilik altındaki Nietzsche” ifadesi vardır ve Plautus’a bir gönderme dahi bulunmaz.

Eğer genç Nietzsche’nin gerçek doktorvateri Richard Wagner idiyse, hem yayın yapan akademisyenlerin akıl hocası olarak, hem de tam üniversite fikri için Wagner’in kendi gelişimi bakımından ideal olan bir metaforu, Wagner’in *Die Meistersinger von Nürnberg*’indeki ana karakter olan Hans Sachs’ta görebiliriz. Tarihsel bir kişilik olan Hans Sachs, operada genç soylu Walther von Stolzing için sponsorluk konumunu üstlenir. Böylece genç Walther’in daha işlenmemiş yeteneğini imha etmeden kanallandırmak yükümlülüğünü alır. Disiplin olmazsa Walther’in yeteneği anarşiydi ancak: “Kuşların meskûn olduğu ormanda şarkı söylemeyi öğ-

32 Alıntı için bkz. Kaufmann 1982, 7.

33 Vogel 1984.

34 *Britannica Ansiklopedisi*, 11./12. edisyon, 23:368-69.

rendim,” beyanında bulunuyordu. Beckmesser’in yeteneksiz disiplini ise akademik ukalalıktır, “ister küçük, ister büyük olsun, levhasına her bir hatayı yazmakta” çok heveslidir. Walther’in “üstat derecesi bitirmeden de başarılı olabileceği” uyarısına yanıt olarak Sachs, kapanış monologunda şunları söyler: “Üstatları hor görme derim, bilakis onların sanatına saygı duy.”³⁵ Çünkü ancak kendi disiplinlerinin şahsi yeteneğe yaratıcı biçimde uyarlanmasıyla, Peter Medawar’ın bir zamanlar söylediği gibi, “hayal gücü ve eleştirel mizaç”³⁶ vasıtasıyla dayanıklı sanat (veya dayanıklı akademik yayınlar) ortaya çıkabilir.

Yine de ne üniversite fakültesinin bireysel yayın eylemi, ne de akademisyen yazarlarını eğitimi, bilginin yayılması için üniversitenin sorumluluğunu yerine getirmesinde yeterlidir. Üniversitenin kendi vazifesi vardır, “contemplata aliis tradere”, yani hem kendi profesörlerinin ve lisansüstü çalışanlarının, hem de daha genel olarak uluslararası akademik topluluğa ait araştırmaların sonuçlarını yaymak.³⁷ Her ne kadar kendi başına bir kurum olarak üniversite matbaası hakkında edilecek çok kelam olsa da, başka bir yerde soruşturduğum gibi, burada bilhassa üniversite matbaası ile üniversitenin vazifesi arasındaki ilişki üzerinde durmak istiyorum. Bu öyle bir ilişkidir ki basılmış kitabın en başlangıcı-na kadar geriye götürülebilir.³⁸ Chicago Üniversitesi’nin ilk rektörü olan William Rainey Harper’ın üniversitenin (ve eşzamanlı olarak matbaasının) kuruluşuna dair tanımıyla, “Üniversite matbaası... üniversitenin organik bir bölümünü teşkil eder.”³⁹ Diğer taraftan, bu matbaanın kuruluşunun ellinci yıldönümünde, 1941 yılında Gordon J. Laing, şunları söyler: “Herhangi bir üniversitenin hakiki karakterini gösteren belki de en iyi endeks, kendi matbaasının katalogudur.”⁴⁰ Bu tanım nihayetinde diğer üniversitelere de geçmiştir ve hatta öyle ki, Yale Üniversitesi Matbaası’ndan George Parmly Day’den yine bir alıntı yaparsak, “kısa kariyerindeki en ilginç gelişme, [üniversite matbaası ürünlerinin] günümüzde Yale Üniversitesi’nin en az öğrenci eğitimi departmanları kadar ayrılmaz temel parçalarından biri hâlini aldığı fikrinin üniversite boyunca yayılmasıydı.”⁴¹

35 Pelikan 1984, 80-81.

36 Medawar 1969, 58.

37 Kerr 1949 alandaki bir dönüm noktası olarak durmaktadır.

38 Bkz. Sutcliffe 1978 ve Black 1984.

39 Alıntı için bkz. Storr 1966, 207.

40 Laing 1941, önsöz.

41 Day 1914, 5.

Üniversitenin iki sürekli tehlikeye karşı eşzamanlı mücadelesindeki en etkili araçlardan biri üniversite matbaasıdır. Bu tehlikeler ise üniversitenin bir müze ve hatta bir anıtmazara dönmesi, ölü insanların yanlış fikirlerinin son yolculuğuna uğurlanması veya Newman'ın kendisinden daha önce alıntılandığı gibi, “müteveffa dâhinin mumyalanma”⁴² yeri hâline gelmesidir; ancak bu aynı zamanda zıt noktadan da bir tehlike içerir, eğer akademisyenlik ve eğitim, Newman'ın “hayalperver” (I.pr) olarak ifade ettiği eğilime yenilirse, eğitimlilerin araştırma ve eğitimi de giyim modaları gibi geçici hâle gelebilir. Üniversitenin sadece mazinin ölü eline karşı değil, şimdinin ölü eline karşı da bağımsızlık kazanabilmesi için envanterinde araçları olmalıdır. Lord Acton'un tarih incelemesiyle ilgili söylemiş olduğu şeyler, bir bütün olarak üniversite için de geçerlidir (elbette araştırma, eğitim ve yayın tarihi de dâhil olmak üzere.): “Tarih, sadece başka zamanlardan gelen yakışıksız etkilere karşı değil, aynı zamanda kendimizin yakışıksız etkilerine karşı, çevrenin tiranlığına ve nefes aldığımız havanın yarattığı baskıya karşı da kurtarıcımız olmalıdır.”⁴³ İçinde ömürleri boyunca yaşayabilecekleri tek zaman diliminde nasıl sorumlu biçimde katkıda bulunabileceklerini üniversite bilhassa kendi üyelerine göstermelidir.

Üniversite matbaa katalogu, “kayıp davaların” ve “popüler olmayan isimlerin”⁴⁴ genellikle kitaplar aracılığıyla Valhalla cennetine ulaşabildiklerine dair bir delildir. Üniversitenin bütünü ve akademisyenlik namına risk alma ihtiyacı yüzünden, üniversite ile üniversite matbaası” finansal kayba rağmen görevini yerine getirmenin imkânsızlığı⁴⁵ ile yüzleşmek zorundadır. Çok daha cüzi bir yatırımda bulunarak, yani bir profesör atamaktan ve hatta bir lisansüstü öğrencisini desteklemekten ziyade sadece bir dizi kitaba mali destek sağlayarak üniversite akademisyenlik mesleğine daha büyük katkıda bulunabilir. Örneğin bir ilahiyat okulu veya dini araştırmalar departmanı dahi olmayan bir üniversite –hatta belki de bilhassa böylesi bir üniversite– dinin akademik araştırmasını sadece matbaası aracılığıyla hakkıyla yerine getirebilir ve bu yayınlar da böylece dinin ilahiyatçılara bırakılmayacak kadar önemli olduğu vecizesini tasdik eder. Bilimsel yayınlar, üniversitenin laboratuvarları aracılığıyla bile elde edemeyeceğini başarıları matbaası aracılığıyla nasıl elde edebileceğinin göstergesidir. Diğer yandan bilimsel yayınlar, bazen kendi

42 Newman 1856, VI (Harrold 1948, 328).

43 Acton 1961, 40.

44 Arnold 1865 (1903, viii, xi-xii).

45 Day 1920, 9.

fakülte ve laboratuvarlarında yeterli düzeyde temsil edilmeyen araştırma alanlarına yöneldiğinde ortaya çıkan üniversite matbaası kaynaklı sorunları da tasvire imkân tanır. Yayınlar da üniversitenin henüz kendi fakültelerine dâhil edemediği düşünce ve araştırma alanlarında üniversitenin değişebilir ölçüm aracı olarak hizmet görebilir. İmtiyaz vermeden kitap basar, eğer yanlış yargıda bulunmuşsa da hatalarını gömebilir –veya kalanları elden çıkarabilir. Her iki koşulda da üniversite kendi vazife ve usturuplu “işletmeciliğini” tanımlamak için kendi yayınına bel bağlamaya devam eder.

Her yerde üniversiteler uluslararası sorumluluklarına uymanın yollarını aradıkları için bu vazife gittikçe küreselleşiyor. Buna karşın diğer dillerin incelenmesi ve bilinmesi, Amerikan üniversitesi dâhil olmak üzere tüm Amerikan eğitimi içerisinde düşüştür. Yabancı dil eğitimi reformu ve –bazı profesyonel akademisyenler de dâhil olmak üzere– eğitimli sınıflardaki tek dil ümmiliğine karşı aciliyet hissi kazandırma eylemi, katılım ve mezuniyet standartlarını gözden geçiren okullar, üniversite kolejleri ve üniversiteler için hayati öneme sahiptir. En pragmatik ve aynı zamanda idealist temellere dayanarak toplum, eğitim sisteminden, kendi kültürlerinin hususiyetlerini insanlık adına aşmada yeni nesle rehberlik etmesini ve ona yardımcı olmasını beklemelidir. Bu “kültürel çeşitliliğe” yönelik duygusal çağrılar için de geçerlidir ve kabul etmem gerekir ki bu çağrı, ancak davasını sahiplenenlerin kendi dilleri haricinde başka dilleri öğrenme zahmetine katlanmaları durumunda daha ikna edici olur. Üniversite için ise dil araştırması ihtiyacı hâlen ciddi engellerle karşılaşılıyor. Üniversite eğer araştırma yoluyla bilginin ilerletilmesi ve eğitim yoluyla bilginin yayılmasının bir arada olması gerektiği prensibine kendini adanmışsa, bu kez de lisansüstü karşılığı olmadığı için önde gelen akademisyenlerini profesör olarak tayin edemeyecek olan geniş çaplı lisans düzeyi eğitim programlarını desteklemekte zorlanacaktır. Yine de akademisyenliğe dayalı eğitim, üniversitenin doktora programının ve araştırma fakültesinin olduğu alanlarla sınırlı kalmaz.

Bu açığı kapatmak, üniversite matbaasının üniversite için yapabileceği büyük bir katkıdır. Daha önceleri yapılmış olandan daha sistematik ve derin bir terbiyeyle üniversite yayınevi, lisans eğitimi için dünyadaki çeşitli kültür ve alt-kültürlerle ilgili elde mevcut bulunan akademik literatürün reklamını yapmalı ve görevlendirilerek bu literatürdeki boşluğu doldurabilecek araştırma akademisyenlerini saptamalıdır. Üniversite yayınevi, kitaplar ve bilhassa artan ölçüde daha az geleneksel araçlar kullanarak bu araştırmaların sonuçlarını, diğer kampüslerdeki meslektaşları-

na ve öğrencilere ulaşılabilir hâle getirmelidir. Araştırma ve eğitimin bir arada olduğu üniversite fikri doğru bir fikirdir; ancak bu, her ikisinin de her zaman aynı yerde olması gerektiği anlamına gelmez. Bu sadece eğitimin araştırmaya dayalı olması gerektiği anlamına gelir. Özel bir dikkat alanı çeviri sektörü olmalıdır ve üniversite matbaası da bütün bir yayın topluluğu adına bunu hem bir fırsat, hem de öncülük etmek için bir yükümlülük olarak görmelidir. Çeviri ve araştırma sonuçlarının akademik yayınlarla yayılması bir arada düşünüldüğünde üniversite işletmeciliği için temel teşkil eder. Ancak üniversite bu vazifesini üniversite yayınevi olmadan da yerine getiremez. Sadece bundan ibaret olmamak kaydıyla bu açıdan değerlendirildiğinde, daha önce Gordon J. Laing'den yapılan alıntıda da yerinde görüldüğü gibi, “herhangi bir üniversitenin hakiki karakterini gösteren belki de en iyi endeks, kendi matbaasının katalogudur.” Böylece “üniversite fikri” de üniversite matbaası “fikrine” dayalıdır; buna ek olarak “üniversite işletmeciliği” de akademik yayınlarla bilginin yayılmasını esas alır.⁴⁶

46 Bkz. Murphy ve Bruckner 1976, 383-91.

KISIM III

Topluma Karşı Sorumluluklar

Üniversitenin hem en rahatsız edici zaaflarından hem de aynı zamanda en cezp edici niteliklerinden biri, içinde yaşadığı ve içinde yaşamaktan başka çaresinin olmadığı toplumsal bağlamı, kendi iç dünyasına bakarak göz ardı etmeye dayalı acayip huyudur. Birinci Dünya Savaşı'nın çıktığı zamanda kırsalda dolaşarak askerleri silahaltına alan bir grup vatansever İngiliz kadınının Oxford'u da silip süpürdüğüyle ilgili –kuşkusuz doğruluğu tartışmalı olsa da– bir hikâye vardır. Ana caddede içlerinden birisi, Thucydides'in Yunanca metnini okumakta olan Oxford akademisyen cüppesini giymiş bir öğretim görevlisine meydan okur. “*Sen Batı medeniyetini kurtarmak için şu an ne yapıyorsun genç adam?*” diyerek bir yanıt talep eder kadın. Akademisyen boyunu gösterircesine ayağa kalkarak burnundan aşağıya bakar ve şu yanıtı verir: “*Madam, Batı medeniyeti benim!*” Hikâye bunu bize anlatmıyor olsa da, Oxford akademisyeni kendi davasını desteklemek için başka bir Oxford akademisyeninden, çeyrek yüzyıl önce vefat etmiş olan John Henry Newman'dan da bir alıntı yapabilmirdi. Günümüzdeki pek çok eleştirmenin hakkında en çok rahatsız oldukları, Newman'ın eğitim felsefesinin temel toplumsal ve siyasi önkoşulu şu tezdi: “*Bireyin kendisi için yapılması en iyi şey olan zihnin eğitimi, topluma karşı sorumluluklarını* ödemesi için de en uygun yöntemdir.” Bu önkoşul temelinde, daha sonraki paragrafta şunu ileri sürebiliyordu:

“Üniversite eğitimine pratik bir sonuç dayatılmak zorundaysa eğer, bu ancak toplum için iyi üyeler yetiştirmesi olabilir. Üniversitenin sanatı, toplumun sanatıdır, amacı ise toplum için liyakat yaratmasıdır” (I.vii.10). Üniversiteyle ilişkili olan “topluma karşı sorumluluklar” hakkında bahis açıldığında Newman’ın temelde yoğunlaştığı nokta, üniversitenin kurumsal anlamda “topluma karşı sorumlulukları” olmaktan ziyade, üniversitenin birey olarak öğrencilerin yaşam ve kariyerleri aracılığıyla topluma yaptığı katkıdır.

Yine de Newman’ın İrlanda’da bir üniversiteyi kurma ve haklı göstermeye yönelik dokuz söylevi ile on özel ders ve denemesinin genel gidişatı, topluma yönelik bariz biçimde tamamen bireysel kaçan bir sorumluluk açıklamasının Newman’ın kendi vizyonunu anlatmakta yetersiz kalacağı yönündedir. On dokuzuncu yüzyıl ortalarındaki İrlanda’nın karmaşık durumu ve Dublin şehriyle olan ilişkileri içinde üniversitenin konumu üzerine sarf ettiği hafife alınamaz dikkat, onun sadece bireyden fazlasını tahayyül etmiş olduğunu açıkça gösteriyor.¹ Hem ekonomik, hem de siyasal, ama en başta da entelektüel ve kültürel anlamda “imkânsızdır” diyordu, “İrlanda için bir geleceğin olduğundan şüphe etmek” ve şöyle devam ediyordu: “Bu entelektüel ilerlemenin yuvası zorunlu olarak İrlanda’nın büyük kentleri olmalıdır.” Bunlar ise bilhassa Dublin, Cork ve Belfast’tı ve bu yüzden bir İrlanda Üniversitesi, Dublin için uygun görülüyordu (II. ix.2-3). Buna karşılık olarak Newman’ın gelecek yüzyıl için “bakmakta olduğum ada” ve “büyüyen üniversite” tanımları vasıtasıyla vizyoner ve ikna edici biçimde ifade ettiği gibi, İrlanda’nın sunması gereken uluslararası bir katkı da vardı.² Newman için “Üniversite işletmeciliği” (I.vii.1) olarak tanımlandığı bütünsel çatı içerisinde üniversitenin –yerel, ulusal ve uluslararası– çeşitli toplumlara karşı sorumluluklarının her birinin ayrı yeri vardır. Ancak Newman, dünyanın herhangi bir yerindeki üniversite için sorumluluk üstlenen başarılı nesillerin öğrenmiş oldukları şeyin nihayetinde farkına vardı. Bu da çeşitli toplumların sıklıkla birbirleriyle rekabet ettikleri algısıydı ve bazen de –her ne kadar belki sık yaşanmasa da– farklı alanlarda ve farklı tarzlarla rekabeti sürdürerek bunu üniversitenin araştırma, eğitim ve yayın misyonları içerisinde yapıyorlardı.³

1 McGrath 1951.

2 Alıntı için bkz. Culler 1955, 169-70; metnin tamamı için aşağıda Bölüm 14’e bkz.

3 Bernhard, Crawford ve Sörbom 1982.

Her şey bir yana toplumun bir kurum ve bir müessese olarak üniversitenin yaptığı, “üniversite işletmeciliğinin” önemli bir bileşenidir. Kurum, işveren, maaş veren ve mülk sahibi olarak üniversite kendi yerel topluluğuna katkıda bulunur ve buna karşılık olarak ondan destek bekler; bu ortaklardan herhangi birisi hastalığa yakalanırsa, diğeri de aynı hastalığı yaşayacaktır. Bir biyografi yazarının üniversite eğitim tarihinin en eğlenceli deneylerinden birini betimlerken kullandığı “kampüste lisans öğrencilerinin entelektüel coşkuya kapılması için [uygun zaman] değil”⁴ ifadesindeki gibi, üniversitenin toplumlara karşı sorumluluğu için daha etkili ve doğrudan biçimde ekonomik, toplumsal ve politik dâhiliyet bekleyenler, bu dâhiliyet ile üniversitenin temel amaçları arasındaki ilişkiyi kolaylıkla göz ardı edebilir ya da basitleştirebilirler. Üniversitenin yerel topluma yönelik sorumluluklarını en temelde dert edinen bu kişiler üniversite ile genel bağlam arasındaki ilişkiyi unutabilirler.⁵ Chicago Üniversitesi rektörünün “kargaşa ve üniversiteler” başlığı altında vahim yıl olan 1968’deki konuşmasında ifade etmiş olduğu gibi, bu türbülans dolu dönemde “kargaşa ve parçalanmanın üniversite kolejleri ve üniversitelere girmesinin iyi olduğuna, çünkü bunun nihayetinde bir eğitim sorunu olduğuna” inananlar vardı. Bakış açısı ise belirgin ölçüde ağırbaşlıydı: “Bütün bunlara karşın,” diye devam ediyordu, “tam da işte bu sebepten dolayı üstesinden gelmek için özellikle güç bir sorundur bu. Bu hareketler eğitimin güzergâhı olan akli reddetmeye meyilliler. Akli, fazlasıyla yeterli gördükleri şahsi niteliklerle değiştirerek bu reddiye destekliyorlar.” Üniversite eğitiminin yerine geçen şeylere yönelik geniş çaplı bir ithamname ile hüznle dolarak konuyu şu şekilde sonuçlandırıyor: “Düşüncenin yozlaşması, evine geri dönerek hâkimiyet kurdu.”⁶ Tarihsel perspektiften bakıldığında, genellikle daha acil durumdaki toplulukların –aşıkâr sebeplerden dolayı– üniversiteden daha büyük taleplerde bulunmaya meyilli oldukları görülür.⁷ Böylece aciliyeti daha az görünür olan, ses getiren taraftarlıklardan ve politik nüfuzdan yoksun topluluklar, üniversite üzerine savunmalarında kendi başlarına kalırlar.⁸

Yine de üniversite, kilise ile beraber, sadece aciliyet bekleyen topluluklar için değil, bir nevi ahlaki sözleşmesinin bulunduğu tüm topluluk-

4 Horwitt 1989, 11.

5 Taft 1976; ayrıca bkz. Hersey 1970.

6 Levi 1969, 148.

7 Brubacher 1958, Amerikan toplumsal ve siyasal tarihi bağlamında yükseköğretim ve üniversiteler üzerine bir tarih metnidir.

8 Bok 1990 bu ve ilişkili meseleler üzerine değerlendirmeler içermektedir.

lar için sorumluluk sahibi olmalıdır. Edmund Burke'ün üniversiteye de uyarlanabilecek klasik formülünde söylediği gibi, “bütün bilimde her şey ortaklıktır; sanatta her şey ortaklıktır; her erdemde, her kusursuzlukta ortaklık. Böylesi bir ortaklığın neticeleri pek çok nesilde elde edilemez olduğu için, bu sadece yaşayanların birbirleri arasında bir ortaklık değil, aynı zamanda yaşayanlar, ölümler ve ileride dünyaya gelecekler arasında kurulan bir ortaklıktır.”⁹ Bu kapsamlı tanım, üniversitenin topluma karşı sorumluluklarını tartışacak çeşitli bağlamlar içerisindeki nihai olan bağlamdır. Bu nihai bağlama dâhil olan bir başka boyut ise yine Edmund Burke'ün başka bir formülünde yer alır: “Alt bölümlere bağlanmak, toplumda ait olduğumuz minik müfrezevi sevmek, kamusal sevginin (bir hücre gibi) ilk prensibi olmak. Ülkemizi ve insanlığı sevmek için attığımız ilk adımdır bu.”¹⁰ Newman'ın, üniversitenin “topluma karşı sorumlulukları” bahsi ile Edmund Burke'ün “ait olduğumuz minik müfreze”, “ülkemiz”, “insanlık” derken kast ettiklerini bir araya getirmek istiyorum; bunu da daha önce ifade edilen “üniversite işletmeciliğinin” iki temel bileşeni olan (matbaa da dâhil olmak üzere) araştırma ile eğitimi, bu üç bağlam ile birleştirmek suretiyle yapacağım.

Bu her üçünün de “kültürel ve ulusal yaşam için modern zamanlardaki en büyük ve en önemli merkezi olmasıyla,”¹¹ pek çok kültür için bilimsel araştırma ile akademik yayının ana sahnelenme yeri olarak kalmasıyla üniversite üzerinde meşru hakları vardır. Dünya üzerindeki hemen hemen her üniversite için “ait olduğumuz minik müfreze,” aslında modern bir şehirdir. Akademide yaşayanlar unutmamalıdır ki kendi toplumu ve şehrinin incelenmesi olan bu araştırma alanı, akademisyenlerin makroekonomik tarzlarıyla ve akademik yayınlarla bu araştırmaların sonuçlarını ulaşılabilir kılarak temelde iş görmeye çalıştıkları pek çok gücü ve temayülü, hem de ilk elden incelemek adına üniversiteye benzersiz bir fırsat tanıyabilir.¹² Quattrocento¹³ ve Cinquecento¹⁴ dönemlerine ait İtalyan Rönesansı tarihçileri, Rönesans'ın temelde şehirselsel bir fenomen olduğunu ve Floransa gibi bir şehirdeki “sivil hümanizma” ile “kla-

9 Burke 1790 (O'Brien 1969, 194-95).

10 Burke 1790 (O'Brien 1969, 135).

11 Andrei Sheptycky, alıntı için bkz. Pelikan 1990, 81-83.

12 Ravitch 1985, bunun nasıl yapılabileceğine dair iyi bir örnektir.

13 1400 ile 1499 yılları arasındaki Erken Rönesans dönemine Quattrocento adı verilir.

14 1500 ile 1599 yılları arasında yaşanan Yüksek Rönesans dönemine Cinquecento adı verilir.

sizm” arasındaki ilişkinin, Rönesans’ın içinden yükseldiği siyasi, iktisadi ve entelektüel matrisi yarattığını, Jacob Burckhardt’tan beridir bilirler.¹⁵ Geniş bir kapsamla tasarlanan, ama şiddetli bir titizlikle pratiğe dökülen sosyal bilimlerin araştırma metodolojisi, bu aynı dinamik güçleri günümüzdeki çerçevede değerlendirebilir. Değerlendirmenin neticeleri de kuramsal olarak önemli olduğu gibi pratik olarak da anlamlı olur.¹⁶ Ancak İtalyan Rönesansı bahsinde de görüldüğü gibi, güncel tartışmalarda da bu mevzular hakkındaki üniversite araştırması ve yayınları sadece sosyal bilimlerle sınırlandırılmamalı, bu disiplinler ile sanat, beşeri bilimler, insan biyolojisi bilimleri arasındaki etkileşimler de değerlendirilmelidir; çünkü toplumsal trajediler gibi “rönesansların” da içerisinde meydana geldiği bu yapı, hep topyekûn etkileşimlerle birlikte var olmuştur ve gelecekte de böyle olacaktır.

Araştırmaların finansmanı için kullanılan yöntemler de dâhil olmak üzere pek çok sebepten dolayı üniversitelerin akademik yayınları ve araştırma girişimlerindeki “topluma karşı sorumluluk” güdülenmeleri, yerel veya ulusal topluluklarından ziyade baskın biçimde kendi ulusal topluluklarına yöneliktir.¹⁷ Bu modern milliyetçiliğin fazla aşıkâr olduğundan dolayı sıklıkla gözden kaçırılan doğrudan bir neticesi de bu eğilimin, akademisyenlerin çalışma biçimleri üzerine etkisidir. Örneğin edebiyatı incelerken kullanılacak uygun metodolojiyle ilgili olarak beşeri bilimlerdeki çoğu akademisyen ve dolayısıyla da yayınlar üzerine işe yaranan iki varsayım bulunuyordu. Johann Gottfried von Herder ile ilgili yorumlarında René Wellek tarafından bütün bunlar “kuramsal tarihselcilik” ve “pratik vatanseverlik”¹⁸ olarak adlandırılıyordu: İlk varsayım, böylesi bir araştırmanın tarihsel biçimde yürütülebileceği varsayımıydı; ikinci varsayım ise bu çalışmanın ulusal bağlamdaki edebiyat tarihini takip etmesi gerektiği idi. Ancak her iki varsayım da açık olmadıkları gibi, bunlar her zaman yürürlükte de değildirler. İlk başta, her ne kadar “felsefe tarihinin pek çok geleneğini”¹⁹ belirleyen “*Metafizik*’in ilk kitabında, Aristoteles’in, felsefenin gelişimine dair çizdiği resme” kadar geriye giden önemli öncülleri bulunsa da, bu kavrayışların pek çoğu on dokuzuncu yüzyıl tarihselciliğinin birer ürünüdür. On dokuzuncu yüzyıl tarihselciliği de edebiyat tarihinin, (örneğin hukuk tarihi, felsefe tarihi, ilahiyat tarihi de

15 Baron 1966, 189, 271.

16 Dahl 1961.

17 Boalt 1970.

18 Wellek 1955-, 1:191-92.

19 Jaeger 1947, 6-7.

dâhil olmak üzere) her bir disipline giriş niteliğinde olması gerektiğini söyler. Bu yolla üniversite müfredatındaki alanlar, metotlar ve akademik kaynakçalar inşa edilir. Ulusal edebiyatlarla ilgili ikinci varsayım da bir bakıma ruhsatını, Newman'ın "inşa edildiği anda edebiyat, ulusal ve tarihsel bir gerçekliktir" (II.iii.3.2) gözleminde bulur. Böylece bir dönemde üretilen metinlerin, aynı dönemde başka yerde üretilen benzer metinlerle ilişkili olarak değil, ancak başka bir dönemde yazılmış olan aynı dildeki metinlerle temelde ilişkili olarak incelenmesi, dilsel kökenlerin dik kafalı gerçekliğine yol açar. Edebiyat araştırmasının buluşma merkezi "büyük oranda akademik ortam, yani üniversiteler ve edebiyat bölümleri" olduğu için, "edebiyatı tanımlamaları" talep edilir ve bu kurumların edebiyat anlayışları da gittikçe normatif nitelik taşımaya başlar.²⁰ Ancak edebiyat incelemesi için üniversitenin ulusal topluluğuna yönelik yükümlülüklerinin baskınlık hâli sıklıkla değiştirilmiş ve yeniden vasıflandırılmıştır. Bu sadece araştırma ve eğitimde değil, aynı zamanda özellikle de akademik yayında, bir yönüyle yerelliğe dikkat edilerek, diğer yönüyle de belirgin bir akademik disiplin olarak karşılaştırmalı edebiyatın büyümesine bakılarak meydana gelmiştir.²¹

Üniversitedeki disiplinler, uluslararası topluluğa yönelik bu vazifelerinin farkındalığına farklı boyutlarla ulaşırlar. İkinci Dünya Savaşı'ndan itibaren geçen on yıllar içinde Amerikan bilimsel araştırmalarının liderlik konumu, gelecekteki bakış her ne olursa olsun, her ulusa ait biyolojik ve fiziksel bilimlerin dipnotlarında, kaynakçalarında ve atıf dizinlerinde görülür.²² Sonuç olarak İngilizce okuma becerisi, iki nesil önce Almanca okuma becerisi için geçerli olduğu gibi,²³ günümüzde dünyanın pek çok ülkesinde doğa bilimlerinin çoğu alanı için mutlak önkoşuldur. İngilizcenin bilimlerdeki bu hegemonyasının başka bir yüzü de hem daha rahatsız edici hem de daha karmaşık olan bir dilsel durumdur; bu da Amerikan üniversite öğrencilerinin, hatta sıklıkla öğretim görevlileri ve yayınevlerinin de kendi dilleri dışında bir dil ile çalışmaya yönelik geleneksel dirençlerini teyit etmelerine yol açmıştır. Buna karşın, görünüme bakılırsa akademik yayınların, bilhassa araştırma metinleri ve raporların İngilizceye çevrilmeleri, bütün diğer alanlardan ziyade bilim alanlarında daha hızlı gerçekleşir (belki de askeri istihbarat ve endüstriyel ajanlık alanları buna istisnadır, ancak doğası gereği bu alanlardan

20 Kernan 1990, 32.

21 Wellek 1970, 1-54.

22 Lederman 1991.

23 Bkz. Bonner 1963.

da yeterince haberdar değiliz). Dil bariyeri yüzünden çeşitli ülkelerde yapılan araştırmalarda, bilimlerden ziyade diğer alanlar içerisinde sıklıkla uluslararası boyut göz ardı edilerek çalışmalar yapıldığı yer yer görülmektedir. Doktora adayları için dil sınavları yürütmüş olan çoğu lisan-süstü profesörünün yaşadığı deneyim, “yabancı nesrin temelde saçmalık olduğunu varsayan çok sayıdaki yetişkin erkek ve kadın karşısında şoka uğramaktır. Bu varsayımda bulunmak zorundadırlar, aksi hâlde İngiliz dilindeki saçmalıkları, bunların dengi olarak bastıramazlar.”²⁴ Topluma karşı sorumluluklarının bir parçası olarak üniversite ve üniversitenin öğretim üyeleri, araştırma ve basımın uluslararası bağlamında tanınması ve uygulanması için mümkün olan her yoldan baskı uygulamalıdır.

Ancak üniversitenin topluma karşı sorumlulukları arasında bu birleşimin veya rekabetin belki de en etkileyici bahsi, öğretim misyonunda açığa çıkar. Yükümlülük sahibi olduğu her bir topluluğa karşı –Burke’nün ifadesini tekrarlırsak, “ait olduğumuz küçük müfreze,” “ülkemize” ve “insanlığa” karşı– eğitimi nasıl konumlandığı ve dolayısıyla da bu vazifelerini birbirleriyle nasıl ilişkilendirdiği, bütün bir misyonunu baştan aşağı tanımlar. Bilhassa eğitim yönergesi içerisinde sadece lisans düzeyi ve lisansüstü eğitimi değil, profesyonel eğitimi ve ömür boyu öğrenmeyi de fen edebiyat fakültesine dâhil ettiğimizde –ki bunu yapmalıyız– bu bir hakikate dönüşür. En temel (ve belki de en önemli) anlamıyla değerlendirdiğimizde eğitim misyonu adına üniversitenin topluma karşı sorumlulukları, bahis konusu edilen bu üç bağlamın adaletli biçimde eğitim verilenler ve eğitimi verenler arasında temsil edilmesini gerektirir.

Küresel ölçekteki çoğu üniversitenin idari sistemi, yerel veya ulusal toplulukların öğrenci düzeyinde çoğulcu temsiliyi garanti etmek üzere tasarlanmıştır. Harç yapılarıyla ve katılım politikalarıyla açık biçimde bir yöre ya da ulus içindeki öğrencilere yönlendirilirler; bu oryantasyon devam etmelidir ve devam edecektir.²⁵ Ancak en bölgesel üniversiteler bile yabancı ve eyalet dışı öğrencileri almaya yönelik baskılara şimdi olduğundan daha fazla direnmek zorunda kalacaklardır. Aksi biçimde, eyalet lisesi diploması edinen herkesi yerel veya eyalet üniversitelerine alma politikası da herkese eğitim sağlama çabasına dayanır.²⁶ Yine de bu eğilim, üniversite için olduğu kadar fayda sunması amaçlanan öğrenciler için de potansiyel olarak zararlıdır. Çünkü eğitimsel kıymetleri tam da her-

24 Barzun1959, 126.

25 Avrupa için (Birleşik Devletler hakkında ilginç mukayeselerle beraber) bu meselelerin değerlendirmesi için bkz. Raiser 1966, Birleşik Devletler için ise bkz. Feller 1986.

26 Katznelson ve Weir 1985.

kese dağıtma süreci içindeyken bu nakdin değerini düşürür. Yine de bu politikanın arkasında geçerli bir içgüdü bulunuyor. Henry Rosovsky'nin etkileyici ifadesiyle: "Özellikle de seçilmiş okullarda eğitimin, yukarıya yönelik toplumsal ve ekonomik hareketliliği sağlayan yollardan biri olduğuna inanıyoruz. Ayrımcılık ve dışarıda bırakılmanın kurbanları olan ve hâlen böyle olmaya devam eden toplumun pek çok katmanına bu avantajları erişilebilir kılmaya yönelik bir tedirginlik bulunuyor."²⁷ Ancak bu inancın kendisi de üniversitenin kendi anlam ve standartlarından olmamasına ihtiyaç duyar. Diğer yandan, çeşitli ülkelerdeki ortaokul ve liseler, muhtemelen yerel üniversiteleriyle dayanışma içerisinde yerel olarak zenginleşme ve ihtisaslaşmaya yönelik programları uygulayarak sıklıkla görkemli başarılar elde ederler ve acıklı biçimde hazırlıksız olan ortaokul ve lise mezunlarını alarak, üniversitede ve daha da büyük ölçekte toplumun içerisinde anlamlı bir katılıma ulaştırırlar.²⁸ Her ne kadar bu süreç fazlasıyla kolay biçimde sıkça yozlaşsa da, eğitim kurumları arası spor birliği vasıtasıyla dezavantajlı öğrencileri üye yapmak eğitimsel meşruiyeti sağlar.²⁹ Herhangi bir üniversitenin yerel bağlamındaki bu zenginleşme programları, ileride geri döneceğim daha büyük ve gittikçe büyüyen havzasına eğitiminin faydalarını sunmak için araçlar saptayan üniversitenin sorumluluklarından yalnızca bir parçasıdır.

Bu yine de, üniversitenin uluslararası bağlamdaki topluma karşı gittikçe acil bir hâl alan sorumluluklarını kavraması ve yerine getirmesi pahasına olmamalıdır. Çeyrek yüzyıl öncesinde Philip H. Coombs tarafından yayımlanan bir çalışmada üniversite eğitiminin söz konusu küresel bağlamının hayati önemi, özellikle de ulusal sınırların ötesindeki öğrenci (ve kıdemli akademisyen) hareketleriyle ilişkili olarak incelenmişti.³⁰ Böylesi bir hareketlilik her zaman vardı ve Ortaçağ'a kadar da geri götürülebiliyordu. Thomas Aquinas'ın İtalya ve Paris arasındaki, Duns Scotus'un da Paris ve Oxford arasındaki yolculukları buna birer tanıktır. Yazık ki günümüzdeki en etkili yolculuklardan bazıları gönülsüz yaşamıştır. Çünkü pek çok kıdemli ve yeni başlayan akademisyen tiranlıktan kaçmışlar ve geldikleri yeni topraklarda üniversiteye hayat vermişlerdir.³¹ Ancak Coombs ve yanındakilerin buradaki temel derdi, politika ve planlama vasıtasıyla öğrenci ve profesörlerin uluslararası değişimi ile

27 Rosovsky 1990, 67.

28 Comer 1980, bu türden bir "müdahale projesinin" kayıdır.

29 Morris 1983; Durso 1975.

30 Coombs 1964.

31 Pross 1955; Fermi 1968; Fleming ve Bailyn 1969.

birlikte ortaya çıkan canlandırıcı güçtür.³² Bu boyutun yükselen bir rol kazanmadığı bir geleceği üniversite için hayal etmek güç görünmektedir. Ancak mesele buysa, üniversitenin yüz yüze olduğu büyük bir eğitim reformu vazifesi de bulunuyor. Açıkça görünür olan engeller, yurtdışında eğitim gören öğrencilerin entelektüel virüslere kapılarak bunu kültürel kan dolaşımına bulaştırmasından korkan –otoriter ve totaliter olsa da bunlarla sınırlı olmayan– rejimler tarafından inşa edilmiş bariyerlerdir. Bütünüyle samimi olmak gerekirse, bu korkularında tamamen haklıdır. Bunun için örneğin Reform çağında Wittenberg Üniversitesi'nde ve Cenevre'de, ya da 1920'lerde Moskova'da eğitim gören öğrencilerin daha sonraki yol açtıkları etkiler dikkate alınabilir. Ancak yabancı etkiyi bastırmak ve uluslararası değiş tokuşları engellemek için yapılan girişimler, tam da önlemeye çalıştıkları ayaklanmaları kamçırlar.

Uluslararası değişim aracılığıyla özellikle de profesyonellerin eğitimi, üniversitenin eğitim misyonunun uluslararası bağlamı bakımından özel bir dikkati hak eder. Newman'ın sıklıkla alıntılanan tezi olan “bilgi, kendi kendisinin amacıdır” fikrine karşın, daha önce ifade etmiş olduğum gibi, tıp ve hukuk eğitimi yüzünden pek çok İrlandalı öğrenci, on dokuzuncu yüzyılda İngiliz üniversitelerine gidiyordu ve bu da Newman'ın İrlandalı üniversitesini kurmasına yol açan ajitasyonu yaratmıştı; tam da bu profesyonel eğitim alanında, bilhassa da tıp alanında Newman'ın üniversitesi başarı sağladı.³³ Uluslararası değişimin profesyonellik boyutu, ileride kesinlikle şimdi olduğundan daha büyük önem kazanacaktır. Kalkınma ekonomisi üzerine yapılan çalışmaların ortak değerlendirmesi, Üçüncü Dünya olarak adlandırmakta olduğumuz ülkelerin kalkınması için gereken temel ihtiyaçlardan birinin de –hatta belki de en temel ihtiyacın–, mimariden ekolojiye, kamu sağlığından trafik kontrolü gibi alanlara varıncaya kadar eğitimli profesyonel kadroların hazırlanması olduğudur. Ne kadar geleceğe bakmaya cesaret edebileceğimizle doğru orantılı olarak gelişmiş ülkelerdeki üniversiteler, temelde ahlaki bir yükümlülük anlamında bu profesyonelleri işe alma ve yetiştirmeye yönelik eğitimsel ve siyasisorumluluklarla yüz yüze kalacaklardır.³⁴

Yine de ABD dâhil olmak üzere gelişmiş ülkelerdeki üniversite temelli profesyonel eğitimin, bu güç ödevin üstesinden gelebilecek kadar yeterli olacağından şüphe etmek için basit gerekçelerden daha fazlası

32 Klineberg 1966.

33 Culler 1955, 159-60; Shuster 1959, 21.

34 Humphrey 1967.

bulunuyor elimizde. Çünkü mesele kime eğitim verildiğinden, ne eğitimi verildiğine doğru geçiş yapar. Buna karşılık bu mesele, her ne kadar hiçbir şekilde aynı olmasalar da, üniversitenin kütüphanelerinde, müzelerinde ve galerilerinde neyi korumaya aldığı bahsiyle doğrudan ilişkilidir. Başlangıç olarak, en aşıkârı olmasına karşın aynı zamanda en karmaşığı olan bir sorundan başlarsak, gelişmiş dünyadaki bir üniversitenin öğrencilerine sağladığı profesyonel eğitim tarzı –ki “profesyonel eğitim” olmasına karşın mevcut bağlamda böyle olmayan, lisansüstünden doktora öğrenciliğine kadar giden süreci de buna en azından dâhil edebiliriz– gelişmekte olan ülkelere uygunluk açısından sıklıkla yetersiz ölçüde tasarlanmıştır. Çünkü bu tarz, yerinde mevcut olmayan kaynaklara kolaylıkla erişilebileceği önkoşuluna dayanır.³⁵ Böylece beşeri bilimlerdeki bir doktora danışmanı, (Bölüm 12’de incelenen metaforlardan herhangi birini takip etmek yoluyla) hem geçmiş örneklerle, hem de ana kurallara bakarak araştırmanın keskin standartlarıyla öğrenciye temel metinlerin orijinal dilinde telkin yaptığında ve tüm dillerdeki akademik literatürün dikkatli ve geniş incelenmesi temelinde bu işin zanaatını öğrettiğinde, öğrenciyi kendi ülkesine döndüğünde bir ömür boyu sürecek bir hüsrana hazırlıyor demektir. Çünkü ülkesinde bütün ulus çapında veya yerel ölçekte bu standartlara uydurulacak temel kaynakça materyalleri bulunmayacaktır. Şunu da kaydetmek gerekir ki, modern teknoloji ve yeni basım teknikleri, arayı kapatmaya başlayan “kooperatif girişim” vaadini yerine getirmeye yarar.³⁶ Buna karşın bu boşluk hâlen mevcut bulunmaktadır ve uzun süre de böyle devam edecektir. Pek çok akademik ve bilimsel disiplinlerin, gelişmekte olan ülkelerdeki temel ihtiyaçlar listelerinin zirvesinde yer alan profesyonel becerilerin varlığıyla beraber bu koşullar da misliyle katlanır. Her ne kadar dünyanın pek çok bölgesinde parazitler kanserden daha fazla cana mal oluyor ise de,³⁷ gelişmiş dünyadaki üniversite temelli medikal merkezlerin araştırma ve eğitim alanları, önceliklerini sanayileşmiş Batı’nın hastalık ve ölüm oranlarına göre düzenler ve böylece Üçüncü Dünya’nın ihtiyaçlarına görüldüğünden daha az katkıda bulunur. Aynı sorun, mühendislik ve mühendislikle alakalı tüm branşları, piyasa ekonomisini ve hukuku da ilgilendirir. Bu konudaki farkındalık öylesine şiddetlenmiştir ki, hem gelişmiş hem de

35 Bu mesele özellikle de tıp eğitimi hakkında düşünülmüştür, ancak bütün profesyonel eğitimi de bağlamaktadır. Bkz. Schroeder, Jones, Showstack 1989, 809.

36 Hamlin 1981, 182-96.

37 Dünya çapındaki durumun grafiksel olarak betimlemesi için bkz. Yamaguchi 1981.

gelişmekte olan ülkelerde uluslararası üniversitelerin kurulması, çeşitli stratejik noktalara göre planlanır. Bu noktalarda da her iki dünyaya ait kıdemli akademisyenlerle yine belki her iki dünyaya dâhil olan öğrenciler hep birlikte çalışarak bu benzersiz mücadelelere karşı göğüs gerebilirler.

Eğer Batı'daki üniversiteler bu durumu, müfredatlarının uluslararası bağlamını kapsayan topluma karşı sorumluluklarını azaltmak için bir bahane hâline getirirlerse, bu cesur ve umut vaat eden deney, acınası bir yan ürün hâline gelecektir. Dahası, her araştırmanın ortak olarak ortaya koyduğu bir şey var ise, bu da ister üniversite müfredatı, isterse de öğrencilere yönelik bilgi veya davranışlar için olsun, dünyanın her yerindeki üniversitelerin “gemiyi kaçırmaya” doğru giden bölgesel bir hastalığa meyilli oldukları ve etnik merkezli huylara kolaylıkla geri dönebildikleridir.³⁸ Daha büyük uluslararası bağlam hakkında bir şey yapılması gerekiyorsa eğer, yüzleşilmesi gereken olan daha büyük önemdeki entelektüel ticaret krizi gerçekleştiğinde gözler üniversitenin üzerinde olacağı için bir uluslararası kriz veya ticaret aksaması, bu eğilimi geçici olarak tersine çevirebilir. “Alan araştırmalarının” üniversitelerdeki uluslararası bağlama, araştırma metodolojisi ya da müfredatı vasıtasıyla sunduklarına yönelik olarak geçerli bir eleştiri bulunmaktadır.³⁹ Benzer bir eleştiri de çeşitli ülkelerdeki pek çok üniversitede meydana gelen uluslararası ilişkiler, barış araştırmaları ve dolayısıyla savaş araştırmaları programlarının büyümesini hoşnutlukla selamlamıştır;⁴⁰ bu programlar ideolojik önyargı veya ideolojik duyarlılık, ya da entelektüel keskinlik eksikliği eğilimi içerdikleri için, ne zaman bu eğilime yüklenilse, yapılan itirazlar hep olmasa da pek çok kez doğru bir noktaya temas eder. Ancak bu eleştiri, ilkökul ve ortaokul müfredatı da dâhil olmak üzere üniversite müfredatının uluslararası bağlamını, üniversitenin çeşitli topluluklara yönelik sorumluluklarını tanımlamanın ve gözden geçirmenin aciliyetini telafi edemez. Elbette üniversitenin kaynaklarını hazırlayarak şu üç bağlamda kendini yeniden tanımlamak için bir irade geliştirip geliştiremeyeceğini ileride göreceğiz: Edmund Burke’un ifadesiyle, “dâhil olduğumuz minik müfreze, ülkemiz ve insanlık.” Bu mesele bütün diğerlerinin önüne geçmiş durumdadır. Çünkü üniversite işletmeciliğinin diğer unsurları, bundan yoksun olması hâlinde gerçek anlamda bir şey yapamaz, topluma karşı sorumluluklarını da böylece uygun biçimde tanımlayamaz.

38 Goodwin ve Nacht 1991.

39 Hill 1978, Sahraaltı Afrika üzerine araştırmalarına dayalı olarak alan çalışmaları hakkında temel metodolojik sorular sorar.

40 McCaughey 1984.

Gelecekteki Bir Taahhüt Merkezi Olarak Üniversite

“Birinin amacı felsefi, diğerinin ise mekanik” (I.v.6) olarak temellendirilebilecek bir teze dayanan, Newman’ın iki eğitim biçimi arasında yapmış olduğu ayrımın insanda yarattığı ilk yüzeysel izlenim, sınıf duşlarının üstünkörü biçimde gizlenmesidir ve Newman’ın “toplumdaki sınıflar arasındaki bilginin genişletilmesi adına yapılan büyük bir hareket” (II.ix.4) tanımlamasıyla da bir düzeltmeye gidilir. Bu hareket de daha ziyade üniversitenin erişiminden uzak kalan, ama İrlanda Katolik Üniversitesi’nin kendini yöneltmeye niyetlendiğı bir eylemdir. Newman, “İrlanda’nın geleceğinde kayda değer bir taahhüt merkezini, şimdi üyelerine hitap edilen büyük ve önemli bir sınıfı –yükselen siyasi gücün membaı olan şehirlerindeki orta sınıfı” görüyordu ve bu da inancını kuvvetlendiriyordu. Bu aynı zamanda “entelektüel donanımları açısından İrlanda’nın eski şanının” en güzel örneklerine de uygundu. Böylece Katolik Üniversitesi tarafından temsil edilebilecek manevi ve entelektüel Rönesans katkıda bulunabilecekti. (II.ix.3)

Böylece Newman, İrlanda’nın ulusal özlemlerini zihninde canlı tutarak üniversitenin geleceğı hakkında böyle heyecanlı konuşuyordu. Bu üniversiteye de o zamanlar “şahsi” üniversitesi denebilirdi, çünkü üniversite hâlen büyük ölçüde sadece yaratıcısının zihninde var olmaktaydı:

Gelecekteki yüz yıla gözlerimi dikiyorum ve belirsiz bir şekilde bakışlarımı yönelttiğim adayı görebiliyorum; bir geçit yoluna ve iki yarıkürenin birleşimine, dünyanın merkezine dönüşüyor... Bu zengin ve ümit dolu diyarın merkezi güzel bir kıyıda ve romantik bir beldede yer alıyor; işte bu diyarda filizlenen bir üniversite görüyorum. Bu üniversite bir süredir talihiyle mücadele etmek zorunda kalmışken, ilk kurucuları ve hizmetkârları ölüp gittiğinde tedirginliklerini fazlasıyla aşan başarılar elde etmişti. Kutsal bir toprağa, atalarının evine ve Hristiyanlığın pınarına doğru öğrenciler (bu diyarlarla sınırlı olmamakla beraber) Doğu'dan, Batı'dan, Güney'den, Amerika ve Avustralya'dan, Hindistan'dan, Mısır ve Anadolu'dan, İngiltere'den nihayetinde buraya akın ediyorlar ve bunu da henüz daha keşfedilmemiş kolaylıkta bir hareket gücüyle birlikte bir çırpıda başarıyorlar. Hepsi tek bir dili konuşuyor, hepsi tek bir inanca sahip, hepsi de tek bir yüce bilgiğe yönelik açlık içindeler; bu yüzden bekleyişleri sona erdiğinde geri dönecekler ve tüm dünyaya "iyi niyetli tüm insanlara selameti" haykıracaklar.¹

Newman, İrlanda'nın Katolik Üniversitesi için "uygun bir merkez" olarak seçilmesini başka bir yerde "İrlanda'nın geleceği kapıda bekliyor" diye ifade edilebilecek inancıyla haklı gösteriyordu. "Şimdilerde bize açılan bu yeni zamanlarda" diyordu, "uluslar hayata gözlerini açıyorlar" ve "mazlumlara yapılan haksızlıklar... Avrupa kamuoyuna duyuruluyor." Newman böylece şu sonuca varıyordu: "çirkinliği ve uzunluğuyla orantılı olarak mazideki suçlar için hak edilen bir ceza talep ediliyordu." Talep edilen şey, sadece İrlandalılar adına değil, aynı zamanda tüm dünyada zulme maruz kalmış ve gelişememiş "uluslar" ve halklar adına bu suçları tazmin etmeyi sağlayacak bir üniversiteydi (II.ix.2).

Newman'ın "mazlumlara yapılan haksızlıklar," "tüm dünyadaki gelişememiş uluslar" ve "hak edilen bir ceza" vurgusu, üniversitenin benzersiz biçimde "gelecek için bir taahhüt merkezi" olduğunu hatırlamanın ne kadar önemli olduğunu bize gösteriyor. 15 Ağustos 1914'te Ukrayna Katolik Kilisesi Metropoliti Andrej Sheptycky, Avusturya Parlamentosu'na yönelik bir beyanname yayımlamış ve bu beyannamede de o zamanlar Habsburg tacı altında yaşayan Batı Ukraynalılarının ihtiyaçlarına değinmişti. Pek çok talebi arasından bir tanesi de kendileri için "bağımsız

1 Alıntı için bkz. Culler 1955, 169-70. Newman'ın "henüz keşfedilmeyen bir hareket kabiliyetinin kolaylığı ve sürati" hakkındaki kehaneti hakkında Culler'ın yorumu şudur: "Onun, Shannon Havalimanı'nı tahmin ettiği sezgilerinin farkına varabiliirdi insanlar."

bir üniversitenin kurulması” dileği idi. Çünkü üniversite, Sheptycky’nin vurgusuyla “kültürel ve ulusal hayat için modern zamanlardaki en büyük ve en önemli merkezdi.” Elli yıldan daha fazla ve Batıya doğru bin kilometreden daha uzun bir mesafe sonrasında Sheptycky’nin sürgün edilmiş halefi Metropolit Josyf Slipyj, on sekiz yıl süren Sovyet mahkûmiyeti sonrasında Ukrayna Üniversitesi vizyonunu Roma’da sürdürmeye çalışıyordu. Çünkü Sheptycky’nin beyannamesinden sonraki, ki kalan yüzyılın dörtte üçünde görüldüğü gibi, sadece Ukraynalıların umutları için değil, aynı zamanda dünyanın her yerindeki insanların ulusal özlem ve kişisel tutkuları için de üniversite halen “kültürel ve ulusal hayat için modern zamanlardaki en büyük ve en önemli merkezdi.” Burada sadece tek bir örneği zikredecek olursak, Fransa-Prusya Savaşı ile İkinci Dünya Savaşı arasında Strasbourg Üniversitesi’nin Alsace-Lorraine’in gelişimine yaptığı katkıda dahi bütün bunlar belirgin olarak görülebilir. Üniversite, mâzinin şimdiki zaman üzerine özel ve yerinde bir hak talebi içinde olduğu yerdir. Yine de en coşkulu gelenekçiler bile unutmamalıdır ki üniversite, gelecek için bir sahne kurma sahasıdır ve sadece “müteveffa dâhinin mumyalanması” için değil, aynı zamanda “yaşayan [dâhinin] ih-sanı” için de vardır. Bu yüzden fırsat kavramı, üniversite fikrinin tanımı için temel teşkil eder. Üniversite fırsat şartını ihmal ederek yozlaşmış biçimde özel bir kulübe dönüştüğünde bundan muzdarip olanlar sadece dışarıda bırakılanlar değildir; Üniversitenin bizzat kendisi, bu yolla hem fikir, hem de kurum olarak fakirleşir. Üniversitelerin bu tecrübeden ders çıkarmaları, ilgili herkes için sıklıkla acı veren bir süreç olmuştur. Ama bu sürecin neticesi de üniversite eğitime, özgür ve sorumluluk sahibi bir kurum olarak üniversiteye has tabiatın daha derin biçimde teyit edilmesi olmuştur. İster bir merdiven, isterse bir kapı olarak değerlendirilsin, fırsatlar bakımından üniversite eşi benzeri olmayan bir vasıttadır.

Dahası pek çok farklı bölgedeki üniversiteyle ilgili veya üniversite aracılığıyla yapılan yayınlara üstünkörü bir bakış bile üniversitenin bütün dünya için bir fırsat kanalı olarak görüldüğünü gösterecektir. Bunu teyit eden ve böylece akranlarını da temsil etmekte olan bir yayın da “üniversite eğitiminin,” aslında “çalışmalar ve bilimsel araştırmalar vasıtasıyla bireylerin zihinsel kapasitesini geliştirmeye yardımcı olmayı amaçladığını” ifade etmektedir. “Eğitim ve araştırmadaki mükemmellik hizmeti” de başka bir üniversitenin amacı olmuştur ve bu üniversite, “ırk, renk, milliyet, din ya da cinsiyet temelli ayrımcılığa karşı olduğunu ve liyakatin, öğrenci girişlerinde ve görevli atamalarında tek kabul

edilebilir ölçüt olduğunu² ilan ediyordu. Başka bir üniversite de gelecekle ilgili kendi inanç esaslarını şu sözlerle ifade ediyordu: “Dördüncü yarım yüzyılının eşiğine dayanan üniversitemiz, içerisinde, çevresinde ve geçmişindeki bütün sorunlar, zorluklar ve çelişkilerden haberdar biçimde bilim alanındaki, fen ve edebiyat alanındaki çabalarını sürdürmeyi arzu ediyor... Toplumsal bağlamıyla işbirliğini devam ettirmesine karşın bağımsızlığını da koruyan üniversitemiz, hakikat arayışı ile topluma yönelik yükümlülükleri arasında diyalektik bir harmanlamayı, eğitim ve araştırma çabalarında demokratik diyalog ile kalitenin bir arada yaşayabilmesini istiyor.”³ Yine başka bir yayında ise üniversiteye takdim edilen “iki görev vardır: Bilginin peşinden koşmak ve bilgiyi açığa çıkarmak. Bu her ikisi de tek bir amaç içindir: İnsan yaşamının zenginleştirilmesi.”⁴ Bu dört tanım sırasıyla Mısırlı, Güney Afrikalı, Yunan ve Filipinli kaynaklara aittir.

Hem yukarıdaki bağlamlardan, hem de yapılan açık üniversite tanımlarından anlaşılacağı üzere, gelecek için bir taahhüt merkezi ve fırsat kapısı olarak ulusların ve öğrencilerin üniversiteden temelde bekledikleri, Newman’ın “liberal eğitim” adını verdiği eğilim değil, üniversitenin profesyonel ve mesleki eğitim vermesidir. Örneğin (alıntı yapılan sırayı takip edersek) Mısır’daki üniversite, eğitimin amacını “toplumun sorunlarını çözmek [ve] üretimi artırmak”⁵ olarak tanımlıyor. Güney Afrika ise MEDUNSA’dan, yani Güney Afrika Medikal Üniversitesi’nden gurur duyuyor ki bu üniversite, “bu yıla varıncaya kadar sadece sağlığa adanmış fakültelere sahipti –tıp, diş hekimliği, veterinerlik bilimi–”⁶ (pek çok bölgedeki kurumlar arasında bunun bir paraleli de 1974’te kurulan Oregon Sağlık Bilimleri Üniversitesi’dir). Atina Ulusal Kapodistrian Üniversitesi, “teori ve pratiği, eğitim ve araştırmayı, mesleki eğitimi ve yüksek eğitim desteğini daha başarılı biçimde bir araya getirmeyi amaçlamaktadır.”⁷ Filipinler Üniversitesi, kendi amacını yaşamın zenginleştirilmesi olarak tanımlıyor: “Bu zenginleştirmenin daha önceden bilinmeyenini bilmenin verdiği hoşnutluk, şimdiye dek gizli kalan veya var olmayan üzerine fikir yürütmek veya daha sıradan olmasına rağmen nihayetinde insan yaşamının daha iyi ve uzun olmasını, daha büyük başarılarla bulunmasını

2 Natal 1990, 5.

3 Atina 1989, 5.

4 Filipinler [1990].

5 Mısır [1990], 16.

6 MEDUNSA 2:91.

7 Atina 1989, 5.

sağlayan temel fiziksel yaratımlar olup olmaması önemli değildir.”⁸ Bu deklarasyonların protokol havasındaki neredeyse doğallıktan yoksun akademik diline rağmen bu uluslar ya da üniversiteler, Mahşerin Dört Atlısının fazlasıyla kötümser bir gerçeklik olarak kalması sebebiyle, profesyonel ve mesleki eğitimi mutlak anlamda zaruri olacağı ana kadar öteletecek denli lüks kararlar almaya izin vermezler.

Üniversite ve eğitim bakanlıklarının bu meseleyi profesyonel eğitim bağlamında formüle etme çabalarına bakılırsa, “fırsat” kavramını sadece mesleki ve dolayısıyla da kısa vadeli kalıplarla tanımlayan faydacı bakışın yarattığı potansiyel tehdidin farkında oldukları görülecektir. Bu ihmal ise Newman’ın tabiriyle “zihnin belirli ya da tesadüfi bir amaca, belirli bir zanaat veya uzmanlığa, uğraş ya da bilime yönelik düzenlenmekten veya kurban edilmekten ziyade bizzat kendisi için, kendi yüksek kültürü için disipline edilmesi, kendi uygun nesnesini gözlemleyebilir hâle getirilmesi sürecidir” ve “buna da liberal eğitim denir” (I.vii.1). Dahası Newman, “zihnin oluşumunu”, “bir düzen ve sistem, bilgiye her erişimi zaten bildiğimiz şeylere bağlayarak ilişkilendirme ve birini, bir başkasına göre düzenleme alışkanlığı; ve bu alışkanlığın gerektirdiği şekliyle bilginin dayandığı ve aracılığıyla büyüdüğü belirli prensipler ve düşünce merkezlerini kabul etme ve kullanma” (II.ix.7) olarak tanımlarken Oxford aristokratlarına değil, İrlandalı kentli orta sınıfa sesleniyordu. Basitçe ifade etmek gerekirse üniversite fikrini yeniden değerlendirmemdeki argümanım, eğer mesleki ve profesyonel hazırlığın çıkarları içerisinde öğrenciler bir “liberal eğitimin” içeriğine yönelmekten, bu tür bir “zihin oluşumundan” ve kendilerini ortaya çıkaran entelektüel geleneklerle anlaşıma sürecinden mahrum bırakılırlarsa bu, fırsatın inkârından daha az zararlı olmayacaktır. Hindistan Hükümeti, “formal eğitim sistemi ile ülkenin zengin ve çeşitli kültürel gelenekleri arasında bir bölünmenin” bulunduğunu fark ettiğinde sorunu kabul etmişti ve bir ümit içerisinde üniversite “eğitiminin değişim odaklı teknolojiler ile ülkedeki kültürel geleneğin sürekliliği arasında başarılı bir sentezi sağlayabilmesini”⁹ ifade etmişti. Aslında bu sorun, genel eğitim ile temel akademik konulara odaklanmanın, teknik profesyonel eğitimin etkileşimiyle ilgilidir; pek çok profesyonel eğitim tarzı içerisinde bu ilişkiye dair analogiler bulunur ve bu meselenin açığa kavuşturulması, gelişmiş ülkelerde, gelişmekte olan ülkelere kıyasla daha az olmamak kaydıyla dünyanın her yerindeki üniversite için dile getirilen ana taleptir.

8 Filipinler [1990].

9 Hindistan 1986, 14, 20-21.

Güney Afrika'daki çok uluslu Natal Üniversitesi'nin kendi ülkesindeki acı mücadelelerin ve karmaşık tarihin temeline yerleştirdiği gibi,¹⁰ “ırk, renk, ulus, din ve cinsiyet temelinde ayrımcılığa karşı olmak” ve aynı zamanda “liyakatin, öğrenci girişlerinde ve görevli atamalarında tek kabul edilebilir kriter olduğunu” kabul etmek, felsefi ve bazen de politik olarak sıklıkla eşitlikçi ve elitist olarak etiketlenen eşitlik ve kalite ilkelere dengellemek için düşüncelerini ortaya koymak ve arayışa çıkmak demektir.¹¹ Her ne kadar retorik anlamda kullanılsa da her iki ilkenin –ve aralarındaki derin gerginliğin– temelleri demokratik ve aydınlanmacı gelenekten gelir. Bu gelenek, sadece Amerika Birleşik Devletleri için değil, tüm insanlık için Thomas Jefferson tarafından açıkça ifade edildiği şekliyle; Amerikan Bağımsızlık Bildirisi'nin aksiyomatik doktrini olan “herkesin eşit yaratıldığı”; ve yine daha az “aşıkâr” olmayan bir hakikat olan “doğal bir aristokrasinin olduğu” ve bunun daha önceki aristokrasilerden farklı biçimde doğum veya zenginlikten bağımsız olarak “erdem ve beceri”¹² üzerine temellendirildiği fikrine dayanır. Bu ilk ilkeler arasında herkes için eşit fırsatlar sunmaya yönelik eşitlikçi duruş bulunur ve bu da herkesin doğal becerilerinin mutlak anlamda gelişebilmesi için yapay bariyerlerin ortadan kaldırılması anlamına gelir.¹³ İkinci olarak da bu doğal becerilerin nüfus içerisinde eşitçe dağıtılmadığı ve böylece herkes için eşit imkânlar sağlama fikrinin de –paradoksal görünse de– uygun görülerek becerikli az sayıdaki kişi için özel fırsatlar sağlanması gerektiği anlamını içeren seçkinci kabul gelir. Herkes dört dakikalık mesafede koşu yapamaz, obua çalmakta uzmanlaşamaz veya yüksek enerji fizikinin detaylarını anlayamaz. “Eşit haklar,” herkesin bunları yapabilir olması gerektiği anlamına gelmez; yine eğer kimse bunları yapamıyorsa birilerine izin verilmeyeceği veya desteklenmeyeceği anlamını da içermez. Bunun anlamı ise bu işleri yerine getirebilenlerin hiçbir ikincil gerekçe gösterilerek kendi becerilerini geliştirme şansından mahrum bırakılmamalarıdır. Bütün çekiciliğine rağmen eşitlikçilik ile seçkincilik kutuplaşması en azından üniversite için yapay bir antitezdur.

Newman'ın “dünya okulu, bu tipik mükemmelliğin yaşayan kopyalarını kiliseden daha başarılı şekilde yayıyor” (I.viii.8) itirafıyla beraber, “Hristiyanlığın değil, medeniyetin yaratımı olarak” Newman'ın “centil-

10 Natal 1990, 5.

11 Böyle bir terminolojiyle ilişkili olan sorunlar için bkz. D. Green 1987; ayrıca Dworkin 1985, 205-13.

12 J. H. Franklin 1976, 12-20; DeVane 1957, 48-49.

13 Davis 1990 bu eğilimin derinlemesine bir incelemesidir.

meni,” –her ne kadar Culler’ın sözüyle “hoşuna hiç gitmiyor olsa da”¹⁴– kendisine ait üniversitenin görevi tanımıyla ilişkilendirilmeye başlanmıştır. Öyle ki bu centilmenin portresi, eşitlikçi ideal tarafından başı çekilen adalet doktrininin dışarıda bırakılarak seçkinciliğin de kendi kendinin bir amacı hâlini alabileceği anlamında anlaşılmıştır. Son uyarı aşamasına getirilirse eğer, seçkinciliğin böylesi bir kavranışı, sosyal Darwinizmin belirlenimci bir kuramı hâline dahi gelebilir ki bu da Newman’ın hiçbir zaman aklından geçen şey olmamıştır. Tam da aksine, bu kitapta tartışılan felsefi bakış açısı, –ister olimpiik bir yarış, isterse de bir akademik uğraş olsun– “seçkinciliğe,” herkesin başlangıç noktasında eşit olması gerektiği bir sürecin neticesi olarak bakacaktı. Bu da aslında tanımı ve sonuçlarıyla yine ciddi sorunlara yol açan bir ilkedir. Bu sorunun dinamik bir ifadesinin tanımıyla, “herkes için okul” fikri, sınıf ve ırkın acı veren gerçekliğiyle çatışmaya girer ve “demokratik idealin çöküşünden” daha azını getirmesiz.¹⁵ Eğer tarihsel adaletsizlik veya toplumsal önyargı yüzünden herkes başlangıç seviyesinde eşit değilse toplum ve üniversite bu eşitliğe erişmek için ellerinden geleni yapmalıdırlar. Ancak bu görevi yerine getirdikten sonra aynı zamanda rekabetin neticelerini kabul etmeye de hazırlıklı olmalıdırlar. Aksi hâlde seçkincilik ve eşitlikçilik kutuplaşması, sosyal düzendeki yaratılışın tabiatından kaynaklanıyormuş gibi görülmeye başlanır ve böylece muhtemeldir ki –sınıf devriminin hayali taahhütleri haricinde– değişmez olarak kabul edilir.

Bu kutuplaşmayı her iki Jeffersoncu ilkeyle anlaşılmaya vararak aşma ihtiyacı belki de üniversiteden başka hiçbir yerde hem ilke olarak bariz biçimde bu kadar belirgin, hem de yerine getirmesi de bir o kadar karmaşık olmamıştır. Sadece Amerika’da değil, dünyanın her yerindeki demokratik toplumun karşılaştığı pek çok meydan okumada da görülebileceği gibi, Alexis de Tocqueville burada tehdit altındaki şeyi görmüştü: “Kalitenin zihin üzerindeki etkilerini ne kadar yakinen düşünürsem” diyordu, “çevremizde gördüğümüz entelektüel anarşinin aslında pek çoğunun sandığı gibi demokrasilerin doğal durumu olmadığını o kadar iyi fark ediyorum.”¹⁶ Yine de daha öncesinde de ifade ettiği gibi, kabul etmesi gereken şeyler vardı: “Amerika’da bilimin saf hâldeki pratik yanı takdire şayan biçimde elde ediliyor ve sorunlar, hemen uygulanması için teorik

14 Culler 1955, 189-90, 238-43.

15 Katznelson ve Weir 1985.

16 Tocqueville 1835, II, iii, 21 (Mayer ve Lerner 1966, 616).

düzleme doğru gönderiliyor. Bu bakımdan Amerikalılar her zaman açık, özgür, orijinal ve yaratıcı bir zihinsel dönüşüm örneği sergiliyorlar. Ancak ABD’de nadiren birileri insan üretimi olan bilginin temel anlamda teorik ve soyut olan boyutuna kendini yöneltiyor.” Tocqueville şunu da ekliyordu: “Böyle davranarak daha az oranda bütün demokratik uluslarda da gözlemlenebilen aşırıya kaçma eğilimini yansıttıklarını düşünüyorum.”¹⁷

Tocqueville, “kamu eğitimine desteğin” meydana getirdiği kuvvetlerin, “daha en başta Amerikan Medeniyetinin orijinalliğini üstlendiği yükü temiz biçimde aldığı” kabul ediyordu. Ancak buna bir açıklama düşerek sadece ilkokulu kastetmiş olduğunu söylüyordu, çünkü “yükseköğretime çok az kişi erişebilir hâledir.” Demokratik eşitlik doktrini eğitime uyarlandığında ona göre ulaşılan sonuç ise şuydu: “Zihinsel donanımlar yaratıcının istediği şekilde eşitsiz olsalar da bunları işe koşma araçları eşittir.”¹⁸ Ancak yirminci yüzyıl kapanışa geçerken –ki yukarıda üniversite sistemiyle ilgili söylenen “yükseköğretime çok az kişinin erişebilir olması” ne ABD, ne de muhtelif ülkeler için açıkçası artık geçerlidir– eşitlik taahhüdünü kurtarmak için üniversite büyük bir liderlik girişiminde bulunmak zorundadır ve bunu da, “zihinsel donanımları eşit olmasa da,” Tocqueville’in söylediği gibi “zihinsel donanımları işe koşma araçlarını” gerçekten de herkese eşitçe ulaşılabilir kılarak yapmalıdır. Bunu yaparken de üniversitenin iş gördüğü Birleşik Devletler, Güney Afrika ve Doğu Avrupa kadar çeşitlilik arz eden bölgelerde hâlen kalan ırk, sınıf veya toplumsal cinsiyet ayrım ve önyargı kalıntılarını öğrenci alımlarında ve iş atamalarında olduğu gibi kendi müfredatından da temizlemelidir.¹⁹ Üniversite aynı zamanda ırk, sınıf veya toplumsal cinsiyetine bakmaksızın “erdem ve becerileri”, araştırma ve geliştirme yoluyla bilginin hudutları geçmesine yardımcı olabilecek görece az sayıdaki kişiyi belirleme, sonrasında da kendine celb ederek barındırmaya devam edebilmelidir. Üniversite eğer elitist görünmekten korktuğu için herkese eşit fırsatlar sunma adı altında bu vazifesinden geri adım atacak ise, bu ancak otantik eşitlikçiliğin bir karikatürüne dönüşür; çünkü nihayetinde hak ettikleri payı alma şansı edinenlerden entelektüel ve ahlaki sermayeyi “herkes” adına çalmaya yol açar bu eğilim. Bu erdem ve beceriler açısından bakıldığında başka sebepler yüzünden insanları dışarıda bırakmak hem kendi kendini baltalayıcı hem de adaletsiz olur.

Bu kritik koşullar bakımından hem kalite hem de eşitlik adına üniversitenin olduğu her ülkedeki en riskli olan şey, hem entelektüel hem

17 Tocqueville 1835, II, i, 10 (Mayer ve Lerner 1966, 427).

18 Tocqueville 1835, I, i, 2, 3 (Mayer ve Lerner 1966, 38, 48).

19 Konuyla ilgili ve sürekli bir vurguyla inceleyen daha erken dönem bir ifade için bkz. Ramaley 1978.

de toplumsal kuvvet olarak nihayetinde eğitimli zihnin merkeziliğidir. “Böylesi bir güç,” Newman’a göre, “zihnin bilimsel gelişiminin bir sonucudur; bu öğrenilmiş bir yargı becerisi, bir açık muhakeme yeteneği, zihnin felsefi erişim kabiliyeti, feraset, bilgelik, entelektüel temkinlik ve sakinliktir” ve “disiplin ile alışkanlık” vasıtasıyla elde edilir (I.vii.1). Bilhassa tüm doğal kaynakların tehdit altında bulunduğu bir dönemde bütün doğal kaynaklar arasındaki en değerlisi eleştirel zekâdır; tüm üretimin sorunlu hâle geldiği bir dönemde bütün doğal ürünler arasındaki en kıymetlisi de eğitimli zekâdır. Öyle ki nihayetinde tüm diğer kaynakların gelişimi ve korunması da bu kaynağın mevcudiyetine bağlıdır. Diğer fırsatlara entelektüel ve sosyal bağlam kazandıran fırsat da aynı zamanda budur. Böylece “gelecek için bir taahhüt merkezi” hâlini alır. Elbette yirminci yüzyıl gibi bunca teknolojik gelişmeyi üretmiş bir yüzyılda, eleştirel zekânın işe koşulması için gereken maharetin üniversite dışında elde edilemez olduğunu iddia etmek hatalı olacaktır. Ancak teknolojik gelişmelerle olabileceği kadar temel değişimler yaşamış toplum ve çevrelerin endişelerine cevap vermek için doğa bilimlerinin, beşeri bilimlerin ve sosyal bilimlerin içgörü ve disiplininin bir havuzda toplanmasına ihtiyaç vardır ve bu alanlar da –pratik anlamda konuşursak, başka hiçbir yerde olamadıkları kadar– üniversitenin eğitim ve araştırma alanları içerisinde bir arada barınırlar. Teknolojik verimlilik, toplumsal fayda ve insan değeri üzerine yapılan değerlendirmelerin hepsi de bu sorularla ilgilidir. Pek çok ülkede savunulan sunulu çözümler arasında bu üç takım değerlendirmeyi göz ardı edenler –özellikle de üçüncüsünü gözden kaçıranlar– veya yüzeysel yaklaşım getirenler, başarısız olmaya mahkûm olacaklardır. Kalite ve eşitlik dâhil olmak üzere günümüz sorunlarına çözüm bulmak isteyen toplumlar, geçmişten elde ettikleri bilgi ve temel araştırmalardan beslenmek zorundadırlar. Eğer yerine geçecek olanlar –Burke’nün deyimiyle “dünyaya gelecek olanlar”²⁰– henüz daha biçimi bile belli olmayan benzer meselelerle yüzleşecekler ise ellerinde buna yakın entelektüel çerçeve hesapları bulunanlar tüm bunları diğerlerine emanet olarak bırakmalıydılar ve her bir ulus içinde ve bir bütün olarak uluslararası topluluk içerisinde de üniversite kurumu, bu emanetler için merkez bankası işlevi görür.

Her ne kadar üniversitenin, Newman’ın ifadesiyle “bir Aristoteles veya Newtonlar, Napolyonlar, Washingtonlar, Raphael ya da Shakespeareler nesli vaadinde bulunmadığı” (I.vii.10) uzun zamandan beri kabul görüyor olsa da, temel bilgiye katkıda bulunacak araştırmacılar,

bilginler, düşünürler havuzu sağlaması için sadece üniversiteye güvenilebilir. Üniversite araştırmalarının eleştirilenleri, eğer bütün uzmanlık alanlarındaki, sanat ve bilimlerdeki tüm önemli ve temel araştırmaların tamamlandığı ve bu nesil ile beraber gelecek birkaç nesil için de sadece kesinleşmiş sonuçları pratik değerlendirmelere uygulamanın geriye bize kaldığı iddiasında bulunamayacaklar ise, temel araştırmaları terk etmeyi haklı gösterebilmenin hiçbir yolu yoktur. Böylesi bir çalışmanın sürekliliği olmaması hâlinde pratik uygulamaların gelişmemiş ve düşüncesiz hâle dönüşme ve nihayetinde de kısır olma tehlikeleri vardır. Bu yüzden yeni yetenekleri üniversitenin araştırma, eğitim ve yayın faaliyetlerine katmayı garantilemek temel bir ihtiyaçtır.²¹ Kısa süreliğine Amerika'daki üniversite üzerinde durursak, Birleşik Devletler'de gayri safi milli hâsıladaki temel araştırma ve geliştirmeye adanan payın son yıllarda zaman zaman düşmesine şahit olmak rahatsız edicidir.²² Sana-yinin bazen akademi veya hükümetlere nazaran bu konuyla daha ilgili olması sebebiyle akademisyenlik ve bilim alanları, ancak belirsiz biçimde üniversiteyle bağı olan üniversite dışı başka araştırma alanlarına doğru kayma olasılığıyla (ki günümüzde pek çok ülkedeki alan için çoktan gerçekleşmiş bir olgudur bu) karşı karşıyadırlar. Dahası temel bilimlerin sanayiye uygulanması görevini üstlenecek olan kişilerin bizzat temel bilimlerin hâlen güçlü ve bağımsız rollerinin olduğu üniversite sisteminin ürünü olmaları gerekir.

Yine de nihayetinde bütün bu denklemler içindeki *X* bilinmeye-ni hizmet alanıdır. Üniversitenin amacıyla ilgili daha önce alıntılanan bazı açıklamalar işte bu faktörü içeriyor. Bu yüzden Yunan üniversitesi, “hakikati arayışı ile topluma hizmet vermek arasındaki diyalektik harmandan”²³ bahis açıyordu. Benzer olarak Natal Üniversitesi de “araştırma ve eğitim aracılığıyla mükemmellik hizmeti”²⁴ sağlama arayışı içerisindeydi. Bu ilke hakkındaki en anlamlı formülasyonlardan biri de Newman’ın öğrencisi olan Britanyalı şair Gerard Manley Hopkins’in iki dizesinde yer alır:

Hayatın tadını çıkarırken gelen gurur,
Bir araştırmacı sadece, oyuncak değil.²⁵

21 Bowen ve Sosa 1989.

22 Örn. istatistikler için bkz. Shapley 1978-79.

23 Atina 1989, 5.

24 Natal 1990, 5.

25 Gerard Manley Hopkins, “Morning Midday and Evening Sacrifice.”

Yine de böyle bir hizmetin rasyonelliğini üniversite için ana gaye ve bir ilk ilke olarak –Newman’ın vurgusuyla “doğal” temellerinde (I.iii.10)– formüle etmek ilk başta aslında olduğundan daha belirsizmiş gibi görünür. “Gerçek manada anlamlı sorunların göz ardı edildiğini” ifade eden bir gözlemci de sorunu şu şekilde ifade etmişti: “üniversitenin en mühim insan öznelere vakti olmadığı için, ironik biçimde fakültelerde artık en parlak zekâlara da yer yoktur.”²⁶ Yine de tüm dünyadaki üniversite mezunu uğraşlarının, fırsat ile hizmet veya ayrıcalık ile sorumluluk arasındaki korelasyonun üniversite eğitimiyle gelen anlayışla birleşmesiyle merkezî biçimde ilintili olduğu, tutarlı olarak kesinlik içeren bir tarzla söylenemez. Onlarla iletişimde bulunarak, ilkelerle veya örneklerle anlatılan ve üniversite aracılığıyla gelen bu korelasyon anlayışını da kolaylıkla ifade etmek mümkün değildir. Buna karşın üniversitenin hazırlık alanı olduğu birkaç faaliyet alanının adı kamuoyunda kötüye çıktığı zamanlarda bu korelasyon meselesi kamuoyuna ulaşır. Japon işadamlarının Lockheed skandalındaki suç ortaklıkları, banka manipülasyonuna Vatikan üyelerinin de dâhil olması, Medicaid dolandırıcılığında doktorların payı, Amerikan yargıçlarının Watergate’e iştirak etmiş olmaları... Tüm dünya ölçeğinde eğitilmiş uzmanlık alanlarındaki bu ve benzeri skandallar (ki buna iş, ilahiyat, tıp ve hukuk da dâhildir) üniversite kampüslerinde yankılanır. Bütün bunlar profesyonel okullardaki gönülsüz öğretim üyelerini ve fen ve edebiyat öğretim üyelerini, üniversite eğitiminin ahlaki boyutunu anlatma çabasına, hatta baştan aşağı tüm enstitüyü etik üzerine kurslar hazırlamaya yönelik kışkırtmıştır ve bütün bunlar da yaygın olan “metafizik tehdidine”²⁷ karşı duyulan korkuya, modern üniversitenin yükseköğretime ahlaki boyutları anlatmaya alışmasından kaynaklanan utanç ve nihai gönülsüzlüğe rağmen gerçekleşmiştir.

Newman’ın, “kamuoyu baskısıyla değil, yerinde ve haklı olduğu için kişisel reformunu başlatan heterojen ve bağımsız insan kitlesinin tekil örneği” (I.i.1) derken kastettiği “tekil örnek” için bu kadar sıradanmış gibi bahis açması, “kamuoyundan gelen baskı” olmadan üniversite veya başka bir köklü kurumun, program ve yapılarının ahlaki boyutuna dikkat etmesini beklemesi gerçekçi değildir. Yine de üniversite fikrinin bütün yeniden değerlendirmeleri için, kamuoyu baskısının sadece fırsat, nitelik ve eşitlikle ilgili değil –zira tüm bu toplumsal metalar, üniversite yürüngesinde yer alırlar,– aynı zamanda üniversitenin hizmet amacına

26 Grudin 1990, 170.

27 Hutchins 1963, 22.

bağlılığı hakkında da hâli hazırda önemli sorunlara işaret ettiğinin kabulü temeldir.²⁸ Eğitimsel ve ahlaki şahsiyet reformunu aynı zamanda “yerinde ve haklı olduğu için” üstlendiğini gösteremediği sürece üniversitenin nihayetinde bu güven krizini çözemeyeceği doğrudur. Ancak mahrum bırakılanlar için eşit fırsatlar sunmaya doğru –akademik ahlakın şimdiye kadarki sicilinin aksine– “yerinde ve haklı olduğu için” nihayet bu yüzyılda üstlenilen yükseköğretimin kaydı, üniversite ve diğer eğitim kurumlarının tek başlarına inanç ve kendine güvenme krizlerinin üstesinden geleceklerini bütünüyle güvence altına almaktan uzaktır.²⁹ Bu yüzden üniversitedeki ideal kamu hizmetini aynı zamanda pragmatik ve politik temellerle de –bunlardan ibaret algılamamak gerekse de– haklı göstermeyi sürdürmek ihtiyacı hâlen bulunuyor.

Üniversite üyeleri, anti entelektüalizm ve bilmeyelimcilerin³⁰ sorumlu tutulma taleplerine geleneksel olarak direnmişlerdir. İster (Ortaçağ’da ve hatta o zamandan beri) kilise görevlileri arasından, ister (üniversite tarihinin tüm dönemlerinde olduğu gibi) zengin özel hamiler arasından, isterse de (bütün politik ve ekonomik sistemlerde olduğu gibi) hükümet üyeleri arasından çıkmış olsunlar, durum değişmemiştir. Konu fonlama kaynaklarının hepsinden veya herhangi birinden destek almak olunca toplumsal faydalar ve toplumsal hizmet hakkında üniversitelerin belirgin biçimde daha az ağız sıkı oldukları biraz alaycı biçimde gözlemlenebilir. Gerçekler karşısında bu fonlama kaynaklarının teker teker her birine bu desteklerin hangi kutsamalara yol açacağını anlatma ve betimlemede isteklidirler. Şirket hissedarlarının, gazete okuyucuları ve TV haber bülteni seyircilerinin, tüm dünyadaki seçmenlerin, sağlık hizmetlerinin müşterilerinin ve kilise sıralarında oturan inanç gruplarının hepsi de kuruluşların kendilerinin bir kamu hizmeti sunduklarının bilincinde olarak hareket etmeleri ve sorumlu tutulabilir olmaları sebebiyle üniversitenin de şimdi olduğundan daha yaratıcı ve iş bilir olması gerektiğinde gittikçe daha fazla talepkâr davranmaktadırlar. Bu ise en başta üniversitenin öğrencilerine yönelik tavrı açısından doğrudur ki David Riesman’ın deyimiyle “yükselen öğrenci tüketimi devrindeki akademik girişim”³¹ içinde hayat sürüyoruz. Öğrenciler kendilerinin, ebeveynlerinin ya da vergileri ödeyenlerin satın aldıkları ürün hakkında beklentilerini sesli

28 Grant ve Riesman 1978.

29 Comer 1980.

30 Obskürantist. (çev)

31 Riesman 1980.

biçimde ifade etmeyi öğrendiler. Bu yüzden “profesör dolandırıcılığı”³² veya “yükseköğretimin demokrasinin yüzünü kara çıkardığı ve günümüzde öğrencilerin ruhunu fakirleştirdiği”³³ suçlamalarına karşı üniversitenin öğrencilerine hizmeti, üniversite hizmetinin öğrencileri aracılığıyla da topluma hizmeti ilk başta gelen savunma hattı olmalıdır. Ancak eğer üniversite hem akademik müfredatında, hem de müfredat dışı öğretim üyesi ve öğrenci programında daha yaratıcı olmanın yolunu, hizmeti, misyonunun temel bileşeni olarak tanımlayarak bulmazsa, “kamuoyundan gelen baskı neticesinde değil, yerinde ve haklı olduğu için kişisel reformu başlatmazsa,” (I.i.1) böylesi bir savunma esaslı değil, en fazla taktiksel olacaktır.

32 Sykes 1988.

33 A. Bloom 1987.

Devrimci Doktrinlerin Yayılması ve Üniversite

Günümüzdeki gibi devrimci toplumsal değişimlerin yaşandığı, devrimlerin devrimler tarafından yerlerinden edildiği bir dönemde üniversitenin konumu ise kaçınılmaz olarak diyalektiktir; hem bir kurum, hem de bir fikir olarak üniversite hem devrimin yatağı, hem de eşzamanlı olarak devrimin saldırı nesnesidir. Newman bu diyalektiğin entelektüel temellerini, “İngiltere’de beğenileri rafine hâle getirme aracı olan klasikler, Fransa’da *devrimci doktrinlerin yayılmasına*... hizmet etti” (I.v.1) gözlemiyle fark etmişti. Klasikler bu ilk örnekte müesses nizamı tutan sütunlar olurken, ikinci örnekte ise Eski Rejim’in altını oyan tünellerre dönüşmüştü. Newman’ın çağdaşı, hem diyalektiğin hem de devrimin kabul görmüş üstadı olan Karl Marx, 1845 bahar aylarında –ki bu yıl, Newman’ın da Katolikliğe geçtiği senedir– *Feuerbach Üzerine Tezler*’in son maddesinde (her ne kadar *Tezler*, Marx’ın ölümünün hemen sonrasında, 1888’e kadar yayımlanmamış olsa da) şunları yazmıştı: “Filozoflar sadece farklı biçimlerde dünyayı yorumladılar. Asıl mesele dünyayı değiştirmektir.”¹

1 Alıntı için bkz. Tucker 1978, 145; italikler orijinal metne aittir.

Yirminci yüzyılda bu aksiyom, sadece Marksist filozoflar –aynı zamanda salt Marksistler veya salt filozoflar– için değil, dünya üzerindeki pek çok eleştirel ve muhakeme sahibi entelektüel için de ortak bir mülke dönüştü ve sıklıkla Marx’a bile atıfta bulunulmadan tekrarlanmaya başlandı. Dünyayı “sadece” yorumlayanlar ile onu değiştirenler ayrımı, bilhassa ani toplumsal yerinden edilmelerin yaşandığı dönemlerde üniversitede yaşayan ve çalışan, üniversiteyi bir fildişi kule olarak eleştiren kişiler için ikna edici bir güce dönüştü. Bu kişilere göre “asıl meselenin onu değiştirmek olduğunu” kavramaktan ziyade “dünyayı sadece yorumlayanlar,” sadece filozoflar değil, topyekûn bir sınıf olarak akademisyenlerdi de; böylece tarihçiler, tarih yapmaksızın tarih yazmaktan memnundular; iktisatçılar da fakirliğin sebepleriyle ilgili araştırmalar yaparak rahat bir geçim sağlayabiliyorlardı. Toplumsal ve ekonomik mahrumiyetler çölünde bir ayrıcalık vahası olarak üniversite de bazen müesses nizama yönelen kızgınlığın nesnesi hâline gelebilmişti –müesses nizam ifadesi de dualarında Tory partisinin benzer bir sloganıyla Anglikan Kilisesi’ne atıfta bulunmak için kullanan ama daha sonra özellikle de 1960’larda neredeyse hâkim olan tüm kültür ve yapıları için kullanılmaya başlanmış bir sözcüktür. Tüm dünyada üniversitenin müesses nizama karşı vahşi protestoların ve toplumsal dönüşümün aktörü hâline geldiğini bilmek için üniversitede tarihçi olmaya gerek kalmaksızın sadece gazete okuru olmak bile yeterli olmuştur.

Radikal toplumsal dönüşüm karşısında üniversite konumunun duygusal ikilemini yansıtarak kendi şahsına itiraflarda bulunan bir isyankâr da *Radikaller İçin Kurallar*’ın yazarı Saul Alinsky’dir.² Chicago Üniversitesi’nin ürünü olan yazar Alinsky’nin biyografi yazarı Sanford D. Horwitt’in yargısıyla, burada “kampüste lisans öğrencileri arasında büyük bir entelektüel şevk yoktu” ve devam eden cümleden de anlaşılacağı gibi, bütün bunlar “çok az politik aktivitenin olduğu, toplumsal meselelerde oluşumlara gitmek için çok az ilginin olduğu” şeklinde de okunabilir. Yine de birtakım karmaşık yollar vasıtasıyla Alinsky’nin üniversite yılları, yakın öğrencilerin etkisiyle, bazı sosyoloji hocaları eliyle ve şahsi okuma ve düşünce etkinliğiyle kendi radikalizminin gelişmesine yol açmıştı. Böylece otuz yıl sonra Alinsky’nin politik ajitasyonu onu “kendi okuluna yönelik saldırının” lideri olma konumuna ittiğinde “bir tür şiddetli çekiştirme” ile karşı karşıya kalınmıştı. Çünkü bir arazi lordu

2 Basıldığı dönemde Best Seller listesinde başları çeken Saul Alinsky’nin *Reveille for Radicals* eseri, *Radikaller için Kurallar* adıyla 2014’te Geoturka Yayınevi tarafından yayımlanmıştır.

ve işveren olarak Chicago Üniversitesi'nin aslında olması gerektiği gibi toplumsal reformun merkezi değil, Chicago'nun güneyinde yer alan Hyde Park-Kenwood bölgesindeki ekonomik ve toplumsal baskının ana aracı olduğuna inanmaya başlamıştı. Bu sebeple yine de “mezunu olmaktan gurur duyduğu” eğitim kurumu olan Chicago Üniversitesi'ne karşı savaş açtı; aslında *Radikaller İçin Kurallar* da Chicago Üniversitesi Yayınevi tarafından basılmıştı.³ Bundan kırk yıl sonra genç Jessica Siegel da aynı üniversite kampüsünde benzer bir tecrübe yaşayacaktı.⁴ Toplumsal dönüşüm karşısında üniversitelerin duygusal ikilemi geçmişte olduğu gibi günümüzde de devam ediyor.

Daha başlangıçta unutmamak gerekir ki toplumsal dönüşüm ve devrim dinamikleri açısından, her ne kadar bu bazen büyük mahcubiyet kaynağı olsa da, üniversite hâlen elit bir kurumdur. Bir önceki bölümde de tartışıldığı üzere, Thomas Jefferson'ın ifadesindeki gibi üniversite, dünyaya gelen konum veya zenginliklerin aristokrasisi değil, erdem ve becerilerin doğal aristokrasisi biçiminde bir elitizm içerebilir ve bu böyle olmalıdır da. Ancak toplumsal dönüşümün sağlanmasında üniversitenin yeri de yine elit konumuyla tanımlanır. Devrimlerin bütün o eşitlikçi ve popülist retoriklerine rağmen genelde elitler tarafından yönetildikleri fikri, Marx ve Lenin'den beridir bir truizm⁵ hâlini almıştır. Bu öyle bir paradokstur ki Hannah Arendt *Devrim Üzerine* kitabının sonunda “elitler” kavramını derin ve kritik bir analize tâbi tutarken Maurice Duverger'den açıklayıcı bir alıntı yapar: “*halk içinden fırlayan bir elit aracılığıyla halkın yönetime geçmesi.*”⁶ Buna karşın devrimin güncel tarihyazımı, bu paradoksun ötesine geçmeye çabalar. Bu tarihyazımıyla ikna olmamışa benzeyen önde gelen bir Fransız Devrimi tarihçisinin sözleriyle, “bu yazarlar ‘alttan gelen’ devrimi arıyorlar. Popüler militanlığı ve anonim hâldeki sıradan insanların kitlesel eylemini (1793 gibi ifade edilemez bir tarihte) inceliyorlar.” Yazarın kendi yaklaşım tarzı ise “dizayn aracılığıyla devrimi ‘tepeden’ görür. Ulusal Konvansiyon adıyla komite kurmuş – Kamu Güvenliği Komitesi– ve devrim, savaş, iç savaş ve istila karmaşası içindeki Fransa'yı yönetmeye talip olmuş on iki kadar türlü türlü adamla ilgilenir.” Daha sonra ifade ettiği gibi bu on iki adam içerisinde “nüfusun beşte dördünü oluşturan köylü sınıfından kişilerin de bulunduğu dair

3 Horwitt 1989, 11, 408-14.

4 Freedman 1990, 344-48.

5 Truizm, herkesçe bilinen şeyleri büyük bir hakikatmış gibi takdim etmeyi ifade eden bir sözcüktür. (çev)

6 Arendt 1965, 279-84; italikler orijinal metne aittir.

en küçük emare dahi yoktur” ve biri dışında hepsi “gayet iyi resmi eğitim görmüş kişilerdir.”⁷ Böylece bu kişiler, devrimci doktrinlerin yayılması-
nın geleneksel olarak başını çekmiş olan ve toplumsal dönüşümün aktör-
leri hâline gelen, bunu da sıradan insanlar adına yapan iyi eğitim görmüş
elitlerin klasik örneklerinden biridir.

Ancak cevapsız kalan ve üniversite fikrinin yeniden değerlendiril-
mesi için temel ilgi sebebi olması gereken bir soru vardır: Devrimin
liderlerini yetiştiren eğitim kurumlarının toplumsal dönüşüm sürecin-
de oynayacakları rol, eğer varsa, nedir –ya da hangi rolü almalıydılar?
Hangi rolü alabilirler? Bir rolü aldıklarının bilincinde olmalı mıydılar?
Ümit ediyorum ki bu soruya verilen cevaplar arasındaki bir boyut hak-
kında herhangi bir ihtilaf yoktur. Devrimci toplumsal dönüşüm süreci,
üniversitenin araştırma ve eğitim alanlarına hitap eden en önemli ve
merak uyandıran tarihsel olgulardan biridir. En azından İngiliz dilinde
politik ve toplumsal dönüşüme dair yazılmış belki de (fazlasıyla ön yargılı
olsa da) en dâhiyane tarihsel araştırmanın yazarı Edward Gibbon, bir
üniversite profesörü değildi. Ama *Roma İmparatorluğu’nun Gerileyişi ve
Çöküşü*’nün başka yerde olduğundan çok daha fazla olarak üniversite içe-
risinde okunmaya devam edeceği varsayımı gayet sağlam görünmektedir.
Kitabın ana teması –ki önsözünde kendisinin de ifade ettiği biçimiyle, “on
üç yüzyıl boyunca süren ve hafızada yer bulan, insanın yüceliğini aşama
aşama tehlikeye atan ve nihayetinde de tamamen yok eden devrimler
serisi”⁸– hakkında araştırma ve spekülasyon yürütmenin aslında üniver-
site profesörlerinin işi olduğunu varsaymak ise daha da uygun düşecek-
tir. Aynı zamanda devrim temasına yönelik üniversite tarafından yapılan
çeşitli değerlendirmelere verilen cevaplar, bu meseleye ilginin üniversite
ile sınırlı olmadığını bize göstermektedir. Devrim tarihinden alınacak
toplumsal dönüşüm dersleri ne bariz biçimde belirgin, ne de beyhudedir.
Ancak her ne olursa olsun bu dersler, sürekli olarak ancak üniversitenin
sağlayabildiği araştırmada dikkat ve yorumda özgürlük tarzıyla elde edi-
lebilecektir.

Şüpheli ölüm durumlarını inceleyen doktorun aynı zamanda tanı
koyan doktor olarak da işlev görmesi olağandışı olsa da, devrimin tarih-
sel incelemesinden başlayarak geçmişteki devrimlerin sebeplerine doğru
giden bir çizgi bulunur ve bu da güncel toplumsal çalkantının ve toplum-
sal dönüşümün incelenmesine yarar. Hem toplumsal çalkantı hem de

7 Palmer 1969, v, 16-17.

8 Gibbon 1776, önsöz (Bury 1896-1900, 1:v).

toplumsal dönüşümün⁹ ipuçlarını ölçmek için gereken araç ve metotları sosyal bilimler rafine hâle getirirken, üniversiteler de ittifak hâlinde olduğu think-tank ve vakıflarla beraber linguistik, tarihsel, istatistiksel ve karşılaştırmalı akademik birimleri kullanarak tüm dünyada süregelen bu olguyu bilimsel anlamda haritalayacak ana aktör olacaktır. Çünkü ne hükümetler, ne de hükümetlerarası yapılar bu vazifeyi tek başlarına üstlenemezler. Böylesi bir araştırmayı üstlendiklerinde de üniversite tarafından gözden geçirilme ve sınanmaya ihtiyaç duyarlar.¹⁰ İlgili veriyi toplayacak ve yorumlayacak, daha önce de ifade edilen bir ayrıma yeniden değinmemiz gerekirse, bu enformasyonu bilgiye (ve bilgeliğe) dönüştürecek tek pratik araç oldukları için yine burada tekil kampüslerin ve hatta ulusların sınırları ötesindeki akademi toplulukları gittikçe daha çok önem kazanacaktır. Ancak teşhis, çok kolay biçimde savunmaya da dönüşebilir ve toplumsal dönüşüm hâlindeki bir araştırma merkezi, toplumu kuşatarak dönüşümü sağlayacak bir hücreye kendi kendini kurnaz yollar aracılığıyla dönüştürebilir –ya da bunun olmasına izin verebilir. Bu yüzden üniversite, akademinin dışında ve içindeki ideolojik iklimi biçimlendirmeye devam edecek olan ulus, ırk, sınıf ve toplumsal cinsiyet kutuplarının bir piyonu hâline kendini getirmeden bilimsel soruşturma özgürlüğünü korumanın yollarını acilen bulmalıdır.¹¹

Bu sorunun teşhis eyleminde bulunan üniversiteyi keskin biçimde etkilediği eğer bir hakikatse, üniversite –tabiatı gereği– günümüze alternatif olarak iyi toplum modelleri veya günümüze güncellemeler inşa etmeye ve önermeye başladığında, akademisyenlerle yüzleşmek daha ciddi bir mesele hâlini alır. Bu çabalarının meşruiyeti sorgulanmamalıdır (her ne kadar bazı toplumlar için aksi geçerli olabilse de), ancak “demokrasi ve liderlik” tartışmasındaki geçmiş akademisyenlerin tecrübeleriyle tasdik ettikleri gibi,¹² günümüz ikliminde bu eylemler kesin olarak sınırlanmış olacaktır. Tahmin edilebileceği gibi, sınırlamalara dair her tanımlama, tartışılan tekil modelin ahlaki veya politik yeterliliği hakkında sıklıkla yargılarda bulunur. Sadece önermelerin entelektüel geçerliliği bakımından değil, bu önermelere izin verilmesi açısından bile bu yargılamaları ifade eğilimi, her biri taban tabana zıt olan politik ideolojilerden kaynaklanır bazen. Yine de Platon’un *Devlet*’inden *Federalist*’e ve Marx’ın *Das*

9 Ross 1991 tarafından tarihsel olarak anlatılan bir süreç.

10 Ashby ve Anderson 1966 mukayeseli bir araştırmadır.

11 Katznelson ve Weir 1985.

12 Brennan ve Yarrow 1987.

Kapital'ine varıncaya kadar klasik "devrimci doktrinler"¹³ olan toplumsal dönüşüm ve iyi toplum reçeteleri, sıklıkla üniversite müfredatının dayanak noktalarıdır ve böyle olmaya da devam etmelidir. Toplumsal aktivistlerin biyografi ve otobiyografilerinin tekrarlararcasına tanıklık ettikleri üzere, genellikle de üniversitede bu klasiklere maruz kalınması, kişinin hem kendisi üzerinde düşünmesine, hem de toplumu daha iyi yönde dönüştürmek adına eyleme geçmesine teşvik eder. Üniversite sınıflarını bir savunma ve bazen de insan toplama aracı anlamında kullanmanın sınırları, özgür ve sorumlu bir topluluk olarak üniversite tanımı açısından bilhassa hassas bir meseledir.¹⁴ Ancak görünüme bakılırsa üniversitede bir profesörün kendi meslektaşlarını veya öğrencilerini değerlendirmesinin, profesörün ideolojik konumunu kabul etmelerine veya reddetmelerine dayalı olmaması gerektiğinde ısrar etmek, bu tanımın zoraki sonucudur. İster eleştirel olsun, isterse de olmasın, sadakat veya müritlik değil, eleştirel anlayıştır ölçüt.

Hem tarih, hem de ilke temelinde değerlendirilirse, açıktır ki üniversitenin toplumsal dönüşüme ve "devrimci doktrinlerin yayılmasına" temel katkısı, öğrencileri vasıtasıyla olmaya devam etmektedir;buna öğrencilerin sınıf ve kütüphanenin dışında yaptıkları da dâhildir.¹⁵ Üniversite bu katkısını, temel mesleğini araştırma, eğitim ve yayın merkezi olmaya yönlendirdiğinde en etkili biçimiyle yapar.¹⁶ Dahası hem tarih, hem de ilkenin bizlere gösterdiği kadarıyla, üniversitedeki eğitim ve araştırma, "Devrimci Dönüşüm 101a" kodlu bir ders adıyla (laboratuvar bölümlerini sokaklarda buluşturarak) değil de toplumsal dönüşümü sıklıkla üstü kapalı ve doğrudan olmayan yollar vasıtasıyla en derin biçimde etkiler. En dikkat çeken örnek üzerinden gidersek, 1850 ve 1860'lı yıllarda Karl Marx, 1862'deki Alman işçi hareketiyle birlikte hareket etmekten ziyade Britanya Müzesi'ndeki tarih araştırmalarına güdümlü kalmıştı. Bütün bunlar da 1848'de Komünist Manifesto'yu yazdığı dönemden sonra yaşanıyordu ve daha o zamanlarda bile Marx'ın kendisi, devrim üzerindeki ana etkisinin ancak bir akademisyen olarak Britanya kömür endüstrisinin tarihi ve iktisadı üzerine araştırmaları yoluyla mümkün olacağına inanıyordu. Hannah Arendt'in oldukça eleştirel biçimde ifade etmiş olduğu gibi, "devrimlerin sahip olduğu en büyük kuramcı olan Karl Marx,

13 Burchardt 1975.

14 Griswold 1959, 101-13.

15 Jarausch 1982, Birinci Dünya Savaşı öncesinde Alman toplumu bağlamında öğrenci eylemlerini inceler.

16 Dongerkery 1950, Hindistan'daki bakış açısını incelemektedir.

politikaya olduğundan çok daha fazla tarihe ilgi duyuyordu ve böylece devrimleri yapan insanların asıl niyetlerini, özgürlüğün temellerini neredeyse tamamen göz ardı etti ve ilgisini salt devrimci olayların nesnel gibi görünen gidişatına yoğunlaştırdı.”¹⁷ 1845’te Marx, “filozoflar sadece farklı biçimlerde dünyayı yorumladılar. Asıl mesele dünyayı *değiştirmektir*” diye yazmış da olsa değişimin, hatta devrimci değişimin, akademisyen ve entelektüellerin katabileceği derinlik boyutu olan anlama üzerine kurulu olmadığı sürece düşüncesiz olacağına inanıyordu. Marksist bakıştan temel olarak ayrılan ve burada sunulan bakışa benzer seyreden akademik bakış, Marx’ın Britanya kömür endüstrisinin tarihi ve ekonomisi üzerine araştırmaları gibi açık ve belirlenmiş sonuçlara sahip herhangi bir araştırma veya eğitime karşı derin ve sürekli bir şüpheciliği de ileri sürmelidir. Bu şüphe, felsefi ya da politik anlamda kişinin araştırma sonuçlarını kabul etmesi veya etmemesine bağlıdır. Oyunu bu şekilde kazanabiliyor bile olsa, akademik oyunu işaretli iskambil kâğıtlarıyla oynamak, hile yapmaktır; mutlak nesnellik imkânsız olabilir, ancak akademik dürüstlük imkânsız değildir.

Benzer bir ayrım da felsefi ve ahlaki farkta, *idealizmin* sahip olduğu yerde yatar. Marx’ın Alman İdealizmi’ne *Geist*’in hakikatiyle ilgili metafizik bir doktrin olarak saldırması ve materyalizm savunusu, onun ile içinden çıktığı Hegelci gelenek arasında bir ayrım çizdiği gibi, etik ve sosyal eyleme ve dolayısıyla da toplumsal dönüşüme rehberlik eden, iyi yaşamın standartlarını ve normatif ilkelerini formüle eden ahlaki bakışı içermekte olan (ilişkili olsa da) diğer idealizme karşı tavrında da değişikliğe yol açmıştır. Bunun aksine Marx’ın topluma “bilimsel [*wissenschaftlich*]” bir bakış tarzı keşfettiğine kendini ikna etmesi, on dokuzuncu yüzyıl Alman üniversitesinin *Wissenschaft* inşasıyla paralel olan, Marx’ın ikilemle dolu ama her taraftan saldırılara rağmen yerinde sebat eden sürekliliğini kayda alır ki bu gaye de Berlin Üniversitesi’nin kurucu babaları tarafından formüle edilmişti.¹⁸ Bu yöntemi aynı zamanda kendi sosyalizm tarzını diğerlerinden ayırt etmesi için de kullanmıştı ve diğerlerini ütopyacı, eleştirel düşüncenin mazarına ait, naif ve her şey bir yana idealist ve bilim dışı olarak damgalamıştı. Eğer ki mesele, bölüm başlığında Newman’dan alınan ifadedeki gibi “üniversite ve devrimci doktrinlerin yayılması” ise ve vurgu da hem öğrenci oldukları, hem de toplumsal dönüşümün aktörleri oldukları öğrencilik sonrası dönemi kapsamak üzere üniversite öğrencile-

17 Arendt 1965, 55.

18 Schelling ve diğerleri 1956.

ri üzerineyse, o zaman –en azından bu ikinci anlamıyla– idealizm için uygun bir yer de olmalıdır. Üniversite akademisyenliğini, şüpheli ölümleri inceleyen doktor ile tanı koyan doktor rol modelleri olarak yeni toplumsal düzene biçmenin, bu kaynaktan beslenen öğrenciler safındaki karşılığı, toplumsal adaletsizliği keşfeden ve sosyal ideallerin gerçekleşmesini sağlayan rollerdir.¹⁹ Aksi biçimde pek çok ulusların elde ettikleri tecrübenin teyit ettiği üzere, üniversite öğrencilerinin ahlaki öfke ve sosyal idealizm potansiyellerinin bastırıldığı toplumlar, uzun süre ayakta kalamazlar ve kalmamalıdır da.

Daha önce de ifade edilmiş olduğu gibi, üniversitenin devrimci doktrinlerin yayılmasına yönelik sorumluluğu diyalektiktir ve şunları içerir: Kendi öğrencilerinin yaşadıkları ahlaki öfke ve sosyal idealizme entelektüel ve felsefi olgunluk kazandırmak, ciddi ve geniş biçimde kendi kendileri, iyi yaşam ve iyi toplumun doğası üzerine düşünmeye onları iterek bu düşüncelerini sosyal ve politik gerçeklikle ilişkilendirecek rasyonel tahlil yöntemleri sağlamalarına yardımcı olmak; ancak aynı zamanda aklın gardiyan görevini sürdürerek düşünemeyen devrimcilerin vizyon ve beklentilerini ılımlılaştırmalarına imkân tanıyacak araçlar da sağlamaktır. Bunu da Edmund Burke'ün *Fransa'daki Devrim Üzerine Düşünceler*'i yayımladıktan sonra gelecek iki yüzyıl boyunca yaşanacak devrimleri tahmin edercesine ifade ettiği gibi, “devrimi, gelecekteki devrimlerin bakımevi hâline değil, nizamın ebeveyni hâline getirmek için”²⁰ yapmalıdır. Karşıt şekilde, üniversite, ister adil olmayan bir toplumun savunucusu ve hatta baskı politikalarının işbirlikçisi hâline gelerek, isterse de devrimci doktrin ve toplumsal değişim dalgasına kapılarak akademik ve rasyonel misyonunu terk ederek bu diyalektiğin sadece bir kutbuna hizmet ettiği zaman, kendi öğrencilerini büyük bir hizmetten mahrum bırakıyor demektir. Bu diyalektiğin kutuplarından herhangi birini elden çıkarmanın, diğer kutbun intikamı olarak kendine geri döndüğünü görmenin amansız tecrübesini yaşamıştır üniversite. Çünkü Burke'ün mezkûr kitabından alıntılırsak, “krallar, politikaları yüzünden tiranlara dönüşeceklerdir, vatandaşlar prensipleri yüzünden isyancılara dönüştüklerinde.”²¹

Buradaki “üniversite ve devrimci doktrinlerin yayılması” analizi, gayet açık gerekçelerden dolayı üniversiteyi, eğitim ve araştırma arasındaki ikili fonksiyonundan ötürü temelde fen edebiyat fakültesi olarak, toplumsal değişimi de temelde devrimci doktrin olarak değerlendirmek-

19 D. Green 1987.

20 Burke 1790 (O'Brien 1969, 112).

21 Burke 1790 (O'Brien 1969, 172).

tedir. Bu analiz genel olarak bütün toplumsal dönüşümler ve bir bütün olarak üniversite için geçerlidir.²² Yine de her türden toplumsal değişim, ya da belki devrimden daha çok evrim yoluyla değişim açısından üniversitedeki profesyonel okullar, aynen geçmişte tıbbi okul laboratuvarlarının kalıcı olarak insan toplumunu, çocuk ölüm oranları ve yaşam süresi gibi toplumsal denklemin temel bileşenlerini dönüştürerek kalıcı olarak değiştirmeleri gibi, kilit roledirler.²³ Birkaç bölüm boyunca önermiş olduğum gibi, profesyonel okullardaki ve fen edebiyat lisansüstü enstitülerinde buna karşılık gelen disiplinlerdeki, araştırılan ve öğretilen şeyler arasındaki entelektüel ve yönetsel bağlantıları incelemek gerekir –bunları saymak gerekirse, biyolojideki ve tıbbi okuldaki genetik sahası; hukuk fakültesindeki ve tarih veya siyaset bilimindeki Birleşik Devletler Anayasası, sayfadaki ve sahnedeki Shakespeare,²⁴ meslek okulundaki ve iktisat departmanındaki piyasa ekonomisi. Ancak hepsi bir araya getirildiğinde, üniversitedeki profesyonel okulları, toplumsal dönüşümün aktörleri ve bu kişilerin barınağı olarak bilhassa kalifiye hâle getiren şey nedir?

Her zaman o kadar gözle görünür olmasa da açık olan bir unsur varsa, bu da üniversitedeki çoğu profesyonel okulun, toplumsal değişimin profesyonellerini eğitmede doğrudan sorumlu olmasıdır. Bu yüzden modern devlette toplumsal değişimin ana mekanizmalarından biri de hukuk alanıdır ve böylece ister bilinçli isterse de bilinçdışı olsun, hukuk fakültesindeki yargıçların “toplumsal bir varlık olarak insanlık alanı”²⁵ üzerine çalışmaları bağlamında mesleğe hazırlanmaları, manidar oranda okul mezununun görevinin sadece mevcut kanunlar içinde (ya da altında) çalışmak değil, aynı zamanda ister yorum, isterse de hukuk yoluyla bu kanunları değiştirmek olduğunun anlaşılmasını gerektirir. Pek çok üniversitedeki hukuk fakültelerinin tarihleriyle bizlere gösterdiği gibi, toplumsal değişim için özel gündemi olan fakülteadaki akademisyenlerin ve toplumsal filozofların, kendi öğrencilerinin kamusal kariyerleri üzerinde doğrudan ve derin etkileri olabileceği gibi, bu etkileri yargıçları da kapsayabilir.²⁶ Benzer biçimde Toplumsal İncil’in²⁷ altın çağında üniversiteyle

22 Humphrey 1967.

23 Imhof 1981.

24 Harbage 1941, 138-57.

25 Ellsworth 1977, 92-110.

26 Bork 1990, 187-240.

27 Toplumsal İncil Hareketi, 19. yüzyıl sonları ve 20. yüzyıl başlarında etkin olan ve Hristiyan ahlakını, gelişmekte olan endüstri toplumuna uyarlamayı

bağı olan pek çok ilahiyat okulundaki ve bağımsız rahip okullarındaki rahip adayları, gelecekteki uzmanlık alanlarını sadece toplumsal yapılar içinde vekillik yaparak değil, aktif biçimde müdahalelerle yapıların kendisine meydan okuyarak ve bu yapıları dönüştürerek icra etmeyi öğrendiler.²⁸ Yine sosyal hizmet okullarında da Ernest DeWitt Burton'ın ifadesiyle “toplumdaki insani ilgilerin etkili ve bilimsel yollarla” kabulü vardı ve bu çağrılar da okulları, “temel sosyal bilimlerin işbirliğinin güvence altına alınabileceği üniversite bünyesinde”²⁹ iş yürütmeye itiyordu. Böylece uzmanlık alanının tedavi sorumluluğu adına öğrencilerin hazırlanması, insanlar arasında kangrene yol açan hastalıkların toplumsal bağlamının sadece vakti gelince bir iki kurban için değil, bütün toplum adına da bir şeyler yapmayı gerektirdiğinin anlaşılmasına yol açtı. Eğitim alanındaki ilerlemeci hareketin en etkili filozoflarından biri olan John Dewey'in, 1899'da yayımlanan yine en önemli eserlerinden birinin *Okul ve Toplum* başlığını taşıdığını akıldan çıkarmamak gerekir. Toplumsal filozof olarak daha büyük ölçekteki toplumun bileşenlerini reforma tabi tutmak adına, eğitim filozofu olarak Dewey, okulu “minyatür toplum” olarak organize etmeye çalışmıştı.³⁰ Hitler'in Üçüncü Reich'ının 1934'te baş mimarı konumuna gelen Albert Speer'in kariyerindeki tersine gidişte de tuhaf biçimde gözlemlenebileceği gibi, yirminci yüzyıldaki mimarlık eğitimi, toplumsal dönüşümün aktörü olarak gelecekteki mimarın toplumsal sorumluluklarını gözeterek kendini tanımlamıştır ve bu okullarda şehir araştırmaları ve toplumsal planlama sahalarının kurulması da yine bu ihtiyaç algısına göre yapılır.³¹

Üniversitedeki fen edebiyat fakültesinin akademik bölümlerinin özelliklerine ters tarzı ve boyutlarıyla, her bir profesyonel okulun kendi uzmanlık alanında has sahası vardır. Böylece bölüm boyunca anlatmakta olduğum bu diyalektik, üniversitenin profesyonel okullarında profesyonellerin ve itibarlı oluşumların anladığı şekliyle öğrencileri işe almak için uzmanlık alanlarında eğitmek zorunluluğunu içerdiği gibi, uzmanlık

kendine amaç edinen bir oluşumdur. Özellikle ekonomik eşitsizlik, fakirlik, alkolizm, suç, ırkçılık, çocuk işçiliği, savaş tehlikesi vesâir konularda sosyal politika ürettiği gibi, İsa'nın gelişinin toplumsal kötülüklerin yok edilmesiyle ancak mümkün olacağını savunur. Muhafazakârlardan ziyade belirgin ölçüde özgürlükçü din adamları arasında revaçta olan bu akım, İkinci Dünya Savaşı sonrası Hristiyan Demokrasisi fikrinin de gelişmesine öncülük etmiştir. (çev)

28 Hopkins 1940 bu sürecin standart bir tarihidir.

29 Alıntı için bkz. Murphy ve Bruckner 1976, 362.

30 J. E. Smith 1963, 115-60.

31 Hegener ve Clarke 1976 bu eğilimlere dair genel bir bakış sunar.

alanına eleştirel ve yenilikçi katılımlarını da içeren özel bir tarzda olur; bu da daha evvelinde Edward H. Levi'den alıntı yapılan vecizenin manasını içerir: “Alanın şimdiki pratigine göre güzergâhını çizen profesyonel okul, önemli ölçüde bir başarısızlıktır.”³² Bu diyalektik, her bir profesyonel sahanın kendi alanı ile bir bütün olarak toplum arasındaki ilişkiyi de isabetli biçimde resmedeceği için, profesyonel okulun içerisinde olduğu tehlike, ya belirsiz bir statükoyu sahasında ve toplum içinde devam ettirmek ya da uzmanlık alanının endişelerine ve yapılarına küçümseme ve yabancılaşmayla bakarak kendi sahasıyla da, daha büyük ölçekte toplumla da bağını koparmaktır. On dokuzuncu yüzyıl Almanya'sındaki birçok Protestan ilahiyat okulunun yaptığı gibi her ne kadar bazı üniversitelerdeki profesyonel okullar bu ikinci seçeneği tercih etmeyi on yıllar boyunca başarmışlarsa da,³³ kendi sahalarından veya üniversiteden, ya da her ikisinden de yapılan baskılar, nihayetinde yabancılaşmayı kendi alanlarıyla ilgili daha yapıcı bir tarza geri zorlamıştır. Bu diyalektik bağlamında okulun alanı içinde kendi öğrencilerinin kendi yollarını bulacakları farkındalığının kazandırılması, üniversitedeki profesyonel okula kendi alanlarında ve dolayısıyla da toplumda somut bir fark yaratmak için benzersiz bir fırsat verir.

Bu diyalektik, üniversitenin profesyonel okullarını tanımladığı gibi aynı zamanda okullara tepeden bakan biçimde de olsa eğitim ve araştırmalarında onlara “gerçek dünya meseleleri” temin eder ve böylece bu profesyonel okullar, toplumsal evrimin dinamiklerine fen edebiyat fakültelerinde olamadığı kadar doğrudan temas edebilir. Bu fırsatın farkına varmaları sayesinde Harvard İşletme Okulu kendi vaka çalışması öğretim metodunu inşa edebilmiştir.³⁴ Bu metodun pedagojik avantajları her ne olursa olsun, kapitalizmin gelecekteki yöneticilerinin pratik strateji değerlendirmeleri, ironik biçimde Marx'ın “filozoflar sadece farklı biçimlerde dünyayı yorumladılar... Asıl mesele dünyayı değiştirmektir” düsturuna uyarak dünyanın her yerinde üniversite eğitimindeki en başarılı uygulamalardan biri olmasıyla sonuçlanmıştır. Bir kavram olarak işletme okulunun eleştirmenleri, özellikle aynı zamandakapitalist sistemin eleştirmeni olan kişiler, bir şeyler yapmaktan ziyade günümüz mülkiyet ve gelir dağılımı eşitsizliklerine arka çıkacak gönüllü üyeleri seçmenin kurnaz bir yolu olarak bu eğitim metodunu tanımlamışlardır. Bu tarz

32 Levi 1969, 38-39.

33 Mukayese ediniz: Von Zahn-Harnack 1951, 115-27.

34 Cruikshank 1987, “hassas deneyin” dikkatli ve özeleştirici içeren bir kayıdır.

okulların –bilhassa danışmanlık sahasındaki– öğretim üyelerinin gerçek dünya meseleleri üzerine yaptıkları araştırmalara daha da keskin biçimde bu eleştiri yöneltilir. Yine de bu eleştiriye değerlendirirken, profesyonel okullardaki akademisyenlerin, aynı disiplin içinde yer alan fen edebiyat fakültelerindeki meslektaşlarının bile sıklıkla imkânları dâhilinde olamayacak seviyede kendi alanlarına daha doğrudan müdahale ederek kendi araştırmalarında ticaret, finans, yönetim ile okullar, kiliseler gibi kâr amacı gütmeyen toplumsal kurumlara erişim imkânlarının daha geniş olduğunu fark etmeleri için şu an illa ki taraf tutmaya gerek yoktur. Diğer yandan üniversite temelli araştırmaların, çevre alanındaki kamusal ve özel sosyal politikalar üzerinde gittikçe artan doğrudan etkilerinden de belli olacağı gibi, profesyonel okullar, kendi araştırma sonuçlarının toplumsal değişimin araçları hâline geldiğini görebilirler.

Toplumsal değişime katkılarından dolayı da olmak üzere üniversite-deki profesyonel okullar, fen edebiyat öğretim üyeleri ile yapıcı bir karşılıklı takas içerisinde bulunmalıdırlar. Toplumsal değişime götüren eleştirel idealizmin azımsanmayacak bir bölümü, bilhassa yüksekokulun mesleği olan genel eğitimin bir meyvesi ise eğer, üniversite yüksekokulu ile profesyonel okulları arasındaki idari ve entelektüel bariyerleri sıkı biçimde yeniden değerlendirmek gerekir. Üniversitedeki profesyonel okullar, her ne kadar teknik boyutları bulunsu da toplumsal değişime –veya bazen adlandırıldığı biçimiyle toplumsal mühendisliği– temelde teknik bir görev nazarıyla bakmamalıdırlar. Aksine bu bahiste, genel eğitim vasıtasıyla yükselişe geçen felsefi ve ahlaki soruları da aynı zamanda sorabilmeleri gerekir.³⁵ Bu sorulara uzmanlık alanları ve müfredatları içerisinde cevap verebilmeleri için profesyonel okul öğrencilerinin, lisans düzeyi topluluklarına ve buralarda eğitim veren kişilere daha kolay erişim sağlamaları gerekir. Lisansüstü enstitü araştırmalarındaki her zaman belirli bir geçerliliği bulunan temel araştırmalar ile uygulamalı araştırmalar ayrımı, araştırma tarihi ile üniversite tarihi arasındaki yakın ilişkiyi göz ardı etme hatasına götürebilir. Bilhassa da üniversitenin toplumsal değişime yaptığı katkıyı etkilemesi bakımından bu ayrım, temel araştırmalardaki bazı keşiflerin, somut yapıların ve toplumsal pratiğin değerlendirilmesiyle yükselişe geçen meselelerden doğduğunun bilincinde olarak değerlendirilmelidir. Bu sebepten dolayı üniversite fikri ile devrimci doktrinlerin yayılması arasındaki ilişki, üniversitenin eğitim ve yayın eyleminde olduğu gibi, araştırma eyleminde de parçalı unsurları bir araya getirecek yeni vasıtalar icat edebilme sağlamlığına ve etkisine bağlıdır.

35 Yugoslavya tecrübesi üzerinden tartışma için bkz. Pećujlić 1987, 95-105: “The University, Science, and the Development of Society”.

Şahsi Reform Girişiminde Bulunma Vazifesi

Bu bölümün başlığı, Newman'ın temel dokuz söylevinin iki zıt bölümünde yer alan iki ayrı cümlemin birleşimini temsil ediyor. İlk söylevinin girişinde Newman, on dokuzuncu yüzyılda Oxford'da yaşanan değişikliklerden bahseder ve bu değişimleri şu şekilde açıklar: “Kamuoyu baskısıyla değil, yerinde ve haklı olduğu için şahsi reformunu başlatan heterojen ve bağımsız insan kitlesinin tekil bir örneği.” (I.i.1) Son söylevinin son paragrafında ise yirminci yüzyılın son on yılında Newman'ın kitabını sonuna kadar inceleyebilen her yöneticinin (ya da eski yöneticinin) kendisini empatiyle karşılayacağını anlatan bir reddiye yazar: “Ne hayattaki alışkanlıklarımdan, ne de yaşıp verdiği dinçlikten dolayı otorite, hâkimiyet kurma veya *girişimde bulunma vazifesini* kendime uydurdum.” (I.x.10)

Üniversitenin “topluma karşı sorumlulukları” arasında belki de en temel olanı, eğitim reformu girişiminde bulunma ihtiyacıdır ve buna üniversitenin kendi içerisinde yapılacak bir “şahsi reform çalışması”¹ da dâhildir. Dahası böyle bir reform, aynı zamanda üniversitenin tüm seviyelerdeki eğitim reformuna da yanıt vermelidir. Eğer daha önce yaptığım

1 Kreis Hofgeismar 1956.

gibi “krizdeki üniversite” hakkında konuşmak yerindeyse ve eğer bu kriz hem güven, hem de bir özgüven kriziyse bütün akademik yapı, çözüm bulmak için harekete geçmelidir. 1800’lerdeki Oxford örneğine, ya da Newman’ın deyişiyle “eylemsizlik yüzyılı” olan 1800 öncesine bakılarak açıkça görülebileceği gibi, üniversite reformu entelektüel, örgütsel ve ahlaki bir adanmışlığın birleşimine ihtiyaç duyar. Buradaki gibi “üniversite fikrinin” yeniden değerlendirmesi inanıyorum ki bu noktada bir katkı yapabilir; ancak Newman’ın “kamuoyu baskısı [olmadan] şahsi reformunu başlatan” deyişinin aksine mezunlar, bağışlar, yönetim ve basın gibi üniversitenin kamusal sahalarının, her zaman pratiğini yapmadıkları yüksek zanaat ve zekice ayrımlarla üniversiteye müdahale etmeden onu gözlemleyerek yardım etmeye ihtiyacı olacaktır. Yine de üniversite içinde yer alanlar, bu tarz bir reformun temel aktörleri olmaya devam etmektedirler. Bilhassa lisans öğrencileri, üniversitede reforma ihtiyaç duyulan koşullara genelde derhâl yanıt vermişlerdir; ancak ihtiyaç duyulan reformu yerine getirmek için gereken çaba ve adanmışlık paylarını üstlenmede de daha az isteklidirler. Hem kurumsal hem de geleneksel olarak üniversite öğretim üyeleri –“üç bin küsur kral”²–, üniversite girişiminin refah içinde olması için en büyük sorumluluk payını üstlenmişlerdir ve Newman’ın “kamuoyu baskısıyla değil, yerinde ve haklı olduğu için... şahsi reformunu başlatan heterojen ve... bağımsız insan kitlesi” ifadesi de bunun mümkün olduğunun kanıtıdır. Ancak üniversitenin idari lideri, özellikle de eğitim reformu bahsinde “otorite, hâkimiyet kurma” sonra da “girişimde bulunma vazifesi” olarak ana sorumluluk payına sahiptir –bir ifadeye göre, rektör farkında olduğu sürece idari yönetim amiri, tamamı bestecilerden oluşan orkestranın yöneticisidir. Üniversite yönetimindeki bir aksaklığın, örneğin kampüsteki atletizm alanındaki bir krize zemin hazırladığı doğrudur. Her ne kadar pek çok kişinin gözünde çok az veya çok geç sayılsa da Knight Komisyonu³ raporu olan *Öğrenci-atletle İnanmayı Sürdürmek*, bu krize yanıt vermek adına ciddi bir çabadır. Bu rapor, “toplumumuz yeni bir yüzyıla girerken üniversiteler arası atletizm alanında reform talepleri de çarpıcı biçimde arttı” teşhisini yapıyor; ancak

2 Murphy ve Bruckner 1976, 77.

3 Tam adı Knight Komisyonu, üniversitelerarası atletizmi geliştirmek adına ABD’de çalışmalar yapan bir oluşumdur. Jaroslav Pelikan’ın eserini yazdığı dönemlerde daha yeni kurulmuş olan bu komisyonu meydana getiren ise üniversiteler arası spor müsabakalarında yaşanan usulsüzlükler olmuştur. Atletlerin akademik standartlarını güçlendiren, bunun için finansal gücü sağlayan ve öğrencilerin koşullarında reformu esas alan bir anlayışa sahiptir. (çev)

sonuç olarak rapor, üniversite rektörlerinin “reform hareketinin temel taşı”⁴ olmaları gerektiği ısrarında bulunmaktadır.

Bu yeniden değerlendirme içinde, eğitim reformunun tartışıldığı bölüm harici belki de başka hiçbir yerde felsefi bir fikri, somut bir durumla ilişkilendirmek bu kadar arzulanabilir değildir. Newman’ın üniversite eğitimi hakkındaki en aydınlatıcı değerlendirmelerinden biri olan Fergal McGrath’ın yaklaşımı, tam da İrlanda Katolik Üniversitesi’nin yaşadığı somut bir durum temelinde gelişen bir analizle sürdürülmüştür.⁵ Newman’ın da farkına vardığı gibi, “mecburiyetin hiçbir kuralı yoktur ve menfaat de bir mecburiyet biçimidir. Hangi seçenekler olursa olsun her zaman boş soyutlamalarda bulunmak mantıklı insanlar için ilke değildir. Doğrudan hiçbir vazifenin yasaklamaması durumunda, karşısında durduğumuz ve yaparken yakındığımız şeyleri, koşullar altında en iyisini yapmak adına yerine getirmek zorunda kalabiliriz” (I.i.3). Newman ancak bazı koşullarda üniversiteye kadar ulaşan eğitim reformuna doğrudan dikkat etmiştir (I.vi.3). Bu yüzden belirli niteliklerine bakarak burada üniversite fikriyle eğitim reformu arasındaki ilişkinin tartışılması daha da büyük önem kazanmaktadır. Yakın zamandaki fazlasıyla spesifik, oldukça dokunaklı ve hayli sarsıcı bir eylem hâlindeki ortaöğretim⁶ hikâyesi de Samuel G. Freedman’ın *Küçük Zaferler* metnidir. “Bir Öğretmen, Bir lise ve Öğrencilerin Gerçek Dünyası” altbaşlığından da anlaşılabilir gibi Amerikan kamusal eğitimindeki krizi ele alır. Daha önce Hannah Arendt’ten yapılan alıntıdaki “her nasıl oluyorsa eğitimdeki bir krizi, hak ettiği derecede ciddiye almak zordur. Bunu yüzyılın daha büyük meseleleriyle bağlantılı olmayan, sadece yerel bir olgu olarak görmeye çalışmak daha çekici gelir”⁷ anlayışına rağmen bu kitap, krizi açık bir tarzda kaynaklandığı yere taşımaktadır.

Diğer tartışılan eserler gibi karmaşık istatistiksel değerlendirme veya geniş bir genel bakış⁸ olmaktan ziyade Freedman’ın kitabı, eğitimdeki krizi, Manhattan’daki Seward Park Lisesi’nde 1987-88 eğitim yılında lise öğretmenliği yapan Jessica Siegel prizmasından sunarak ele alır. Böylece klasik Aristotelesçi zaman ve mekân birliği üzerinden gözlemlerde bulunarak yerel bir olguyu, daha büyük meselelerin somut örneği olarak

4 Friday and Heshburgh 1991, 3, 25.

5 McGrath 1951.

6 ABD’de ortaöğretim kurumu aynı zamanda liseyi de kapsar. (çev)

7 Arendt 1958 (1961, 174).

8 Örneğin, National Commission on Excellence in Education 1983.

sunar. Bazen ürpertici, bazense komik olan *Küçük Zaferler*, usta öğretmen Siegel ve öğrencilerini içerisinde bulundukları şahsi mücadeleler, akademik başarı ve mağlubiyetler, karmaşık toplumsal koşullar boyunca takip eder. Çete mücadelelerinin (beyaz, siyahi, Hispanik, Asyalı vb) resmi, akademik atama ve terfilerin politik hesapları, daha ergen yaşlardaki gebelikler, karamsar gelecek beklentileri... bütün bunların hepsi ana karakter olan cesur ve kafası karışık genç bir kadının hayat hikayesi ve karakter gelişimi ile bir arada örülerek anlatılır. Bütün bu karamsarlığa ve realizme rağmen bu yine de merak uyandıran bir umut ve –başlığında da geçtiği gibi– “*Küçük Zaferler*” hikâyesidir ve zafer de sözümona “eti zor yenen kuş”⁹ olan gözüpek Jessica’ya, öğrencilerine ve hatta kamusal okul sistemine aittir. Konumuzla bağlantılı olarak *Küçük Zaferler*, aynı zamanda bir bütün olarak eğitimde reform yapmak için üniversitenin sağladığı girişimler –ve daha az önemli olmamak kaydıyla, üniversitenin sağlamadığı girişimler– üzerine bir dizi muhakeme olarak da değerlendirilebilir. Çünkü hem Jessica Siegel’in arka planı ve gelişimi üzerine bizlere sunduklarıyla, hem de öğrencilerinin ümit ve planlarında üniversitenin oynadığı rol ile birlikte Freedman’ın kitabı için tamamlayıcı tema üniversite fikridir.

Belki de en çarpıcı olan şey, üniversite dünyası ile Seward Park Lisesi arasındaki oldukça derin uçurumdur. İlk başlarda yer alan bir bölümde öğretmen tahtaya otobiyografi hazırlama ödevini yazar: “Anı Defteri Başlığı: Kimim Ben? Kendini Anlat”. Bunu yapmasının sebebi bir bakıma kendini ifade etmeyi engelleyen buzları kırmak olduğu gibi, aynı zamanda üniversiteye giriş için gereken kişisel metnin yazılması için de bir hazırlıktır. Freedman’ın açıkladığı gibi, “bunun daha acil faydası, üniversiteye giriştir. Jessica, sınıflarında sürekli olarak üniversite ısrarında bulunuyor ama ileri seviyelerin eğitimini vermiyor, aynı zamanda köpeğin kuyruğuna bağlanmış konserve kutusu gibi C ve D notlarını takip ederek daha az sonuç alanlara yönelik özel bir ilgi besliyor. Çünkü akademinin kapılarını dokunaklı bir otobiyografinin açabildiğine şahit olmuş.” Rol yapma denemesiyle sınıfa şunları söyler: “Kendinizi Harvard’da üniversiteye alınma danışmanı olarak hayal etmenizi istiyorum. İki yüz öğrencinin girişini değerlendiriyorsunuz. Karşınızda üç tanesi var. Hangisini tercih edersiniz?” Her ne kadar “herkesin Harvard’a girebileceğini” savunuyor olmasına karşın, bu sonuç birazcık uzak olmaksızın daha uzaktır ve yanıt da sinirli bir kahkaha olur. “Öğrenciler üniver-

9 Freedman 1990, 17-43.

siteyle ilgili şakalar yapıyorlar,” der Freedman, “çünkü mizah, şüpheleri gizler. Üniversite onların isteyebileceklerinin de fazlasıdır. Hazırlık öğrencisi gibi giyinmek istiyorsan eğer, Harvard satın aldığı geniş t-shirt olur. Harvard, metrodayken elinde *Wall Street Journal* ve evrak çantası taşırken gördüğünüz adamlardır.”¹⁰ Yine de eğer üniversite “gelecek için bir taahhüt merkezi” (II.ix.3) olarak sadece Birleşik Devletler için değil, dünyanın diğer gelişmiş ülkeleri ve hatta daha önemli olmak üzere üçüncü dünyadaki gelişmekte olan ülkeler için de fırsat ve hizmetlere ve dolayısıyla da hem eşitliğe, hem de kaliteye giden patika olmaya devam edecekse eğer, bu uçuruma her iki yandan da köprüler kuracak daha ileri hayal gücü vasıtalarına ihtiyacı vardır.

Bu uçurumun mevcudiyetine karşın üniversiteye giriş hâlen hem sembolizmi, hem de hakikatiyle beraber başarıya ve tutkuya karşılık gelir. Samuel Freedman, kitabını bitirdiğinden beridir Seward Park’taki öğretmenlerin “tüm beklentileri aşarak her mezun sınıfın yüzde doksanını ileri aşama eğitime gönderdikleri ve yüz bin dolar üstü burs ve hibe elde ettikleri”¹¹ konusunda bizi bilgilendirmek için *Küçük Zaferler*’in son sayfasına kadar bekler –bu ise hiç de “küçük zafer” değildir. Jessica Siegel’in öğrencilerinin “mezun olmak, akıl sağlığını korumak, hayatta kalmak için” neler yapmak zorunda kaldıklarını üniversite fark ettiğinde ve her bir öğrenciye giriş sağladığında Jessica bunu başka bir zafer olarak görür. Yine de bazen kendi kendisiyle konuşur ve bunu imkânsız bir rüya olarak algılar: “Şu an imkânsız, yani her birinin üniversiteyi kazanacağını varsayıyor. İşte bu inanç olmadan da hiçbirine hizmet edemezdi.”¹² Bir öğrencinin ifadesiyle, “eğer başarılı olabilirim üniversiteye gittiğimde kendi ayaklarım üzerinde durabilmek için İngilizce alanında daha çok beceri sahibi olmak istiyorum.” Bu şekilde üniversite sadece birey olarak öğrenci için değil, aynı zamanda bir bütün olarak öğretmen ve okul için de standart bir performans birimi hâlini alır.¹³ Ancak üniversiteye giriş, tek başarı tanımı ve performans standardı değildir; üniversite fikri aynı zamanda liselerin de entelektüel ve akademik ambiyansını pek çok açıdan belirler.

Dahası üniversiteye girecek ne fırsatlara, ne iradeye, ne de beceriye sahip olan, hatta mezun bile olamayacak öğrenciler açısından dahi üni-

10 Freedman 1990, 46-47.

11 Freedman 1990, 422.

12 Freedman 1990, 48, 271.

13 Freedman 1990, 42, 310.

versite fikri, liselerin entelektüel ve akademik ambiyansını hiç az olmayan ağırlıkla belirler. Bunlar “Çalışma, Aile ve Vatandaşlık Komisyonu” raporu tarafından “Unutulan Yarım: Amerika’da Üniversite Mahrumiyeti Yörüngesindeki Gençler”¹⁴ şeklinde tanımlananlardır. Bariz biçimde eğer öğrencinin lisedeki başarısının tek ölçüğü üniversiteye giriş olsaydı, üniversiteye girmemek başarısız olmakla denk olacaktı. Bu bakımdan söz konusu “unutulan yarım” da öğrencileri üniversiteye almak için yapılan baskının kurbanları olarak değerlendirilebilir ve ortaöğretimdeki izledikleri güzergâh hesap edildiğinde bu öğrenciler ikinci sınıf vatandaş seviyesine düşürülebilirler. Ancak bu yine de resmin bütünü değil. Daha derinden incelendiğinde üniversite, öğrenciler adına bir bütün olarak lise sisteminin müfredatını ve akademik yaşamını belirgin ölçüde tanımlayarak zenginleştirebilir, bilhassa unutulan yarım hesap edilerek dizayn edilen kurumlardan olan ortaöğretim içinde kısa vadeli bakışa neden olan meslekçilikten de kurtarabilir. Mesleki ve teknik hazırlığa ihtiyaç duyanlar için faydalı bilgilerin öğretilmesi talebi, ortaöğretimde üniversitede olduğundan daha fazla destek görebilir; ancak neticeye bakılırsa, “mesleki eğitimin ürünleri genellikle hayal kırıklığına uğratır.”¹⁵ Endüstrinin, hükümetin veya her ikisinin de himayesindeki çıracıklıkla bir arada yürütülebilecek bir ortaöğretim eğitimine talep vardır.¹⁶ Ancak ortaöğretim müfredatını düzenleyenler bu talebi karşılamaya çalışırken, böylesi bir müfredatın sadece geçim sağlama değil, yaşama hazırlamaya yönelik sorumluluğunu sıklıkla göz ardı etmeye meyilli olmuşlardır ve bu bilhassa da demokratik toplumlarda ortaya çıkar. Buna hükümetin ve toplumun gidişatını etkileyecek karar ve oylarda feraset içeren katılımları sağlamak da dâhildir. İçerik olarak bakıldığında aydınlanma, eleştiri ve esin noktası olarak kalan yetişkin yaşamlarında onlarla beraber olacak edebiyat ve sanattaki, doğa bilimleri ve sosyal bilimlerdeki insan ruhu ve zihninin kaynaklarını takdim etmek vardır. Eğer ilk prensip olan “kendi kendisinin amacı olan bilginin” temeli sağlamsa, üniversitedeki lisans müfredatına ve aynı zamanda lisansüstü ve profesyonel eğitime devam edenlere katkı sağlayacaktır ve olgunlaşmamış uzmanlaşma tarzına yönelik şüpheleri arttıracaktır. Üniversite bunu ciddiyetle karşılırsa eğer, tam aksi istikamette olarak ortaöğretim için bir önkoşul hâlini alır ve üniversiteye devam etmeyenleri de daha ileri ve derin bilgiye iter.

14 William T. Grant Foundation [1990].

15 Boyer 1983, 120.

16 Boyer 1983, 268-80.

Üniversitenin öğrencileri ve lise için temsil ettiklerine ek olarak öğretmenlerin üniversiteye alınmaları ve eğitimleri, üniversitenin eğitim reformu başlatma vazifesi için şüphesiz en etkili katkılardan biri olması sebebiyle anlamlıdır. Bu yüzden eğitim reformundaki üniversitenin katılımını içeren tüm programlar bunu ana mesele olarak kabul etmelidirler.¹⁷ *Küçük Zaferler*'in çoğu okuyucusunun da kabul edeceği üzere, eğer reform isteniyorsa ilkokul ve ortaokul sisteminin daha fazla Jessica Siegellara ihtiyacı vardır ve böyle usta öğretmenleri yetiştirme şansını artırmaya özellikle dikkat etmek gerekir. Şair “olunmadığını, [şair] doğulduğunu” söyleyen Latin atasözü gerçek olabilir, ancak bu ata bilgeliğinden yola çıkarak gelecekteki öğretmenlerin eğitiminin kendi kariyerlerine hiçbir katkıda bulunamayacağı sonucunu çıkarmak mutlak bir karamsarlık nasihati olacaktır. İşte bu mesele, Freedman'ın çizdiği Jessica Siegel portresinde rahatsızlık verici bir tema olarak sürekli tekrar eder. Aslında kitabın en rahatsız edici altbölümlerinden biri de Siegel'in Chicago Üniversitesi'ndeki lisans öğrenciliği tecrübesinin kaydıdır. Annesi “Chicago Üniversitesi'ne gider çünkü okumakta olduğu romanlardan biri buradan övgüyle söz etmektedir” ve kırk sekiz yaşında, Columbia Üniversitesi'nde lisans ve yüksek lisans bitirdikten yıllar sonra bu üniversiteyi bitirir.¹⁸ Jessica'nın Chicago Üniversitesi'ne gitmesinin sebebi, “bu üniversitenin annesinin gittiği üniversite olmasıdır; Chicago Üniversitesi'nin itibarı vardır.”¹⁹

Freedman, Jessica'nın Chicago Üniversitesi'ndeki lisans yılları anlatısını, genel anlatıdan tamamen kopuk bir zamanlamayla kitabın beşte dördüne gelinceye kadar takdim etmez.²⁰ Chicago Üniversitesi kampüsüne geldiğindeki ruh hâli ve tavırları anlamlıdır: “Terk edilmiş apartmanların militarizasyondan uzaktaki korunaklı dış sahasında, çıkmaz sokakların resimli bilmeceyiyle içeriden tanımlanan kampüs, içeri girmek için de, kaçmak için de zorluk çıkartan bir yerdi. Jessica ilk safhanın üstesinden geldikten sonra ikincisi için can atmıştı, çünkü ne akademik, ne de toplumsal anlamda şimdiye kadar hiçbir şey onu bozguna uğratmayı başaramamıştı.” Üniversitedeki son senesine geldiğinde ise tavırları belirgin ölçüde değişikliğe uğradı. Çünkü bu esnada, “1960'ların sonunda Chicago'da belki de daha önce hiçbir yerde ve zamanda olmadığı kadar

17 Boyer 1983, 251-67 içindeki “The College Connection” bölümü, pratik bilgilerle eğitimsel bilgeliği bir araya getirir.

18 Freedman 1990, 53.

19 Freedman 1990, 345.

20 Freedman 1990, 344-48.

lisans düzeyi gazeteciliği için bu kadar coşkun bir ortam oluştuğunu” keşfetmişti. Bu dönüşüme yol açan keşfi ise kendi çalışmaları aracılığıyla bulmamıştı. Ancak “ders salonu ve kütüphane dışında keyif ve tatmin aradığı zaman” bu noktaya ulaşmıştı. Bu zaman ve mekânı bu kadar coşkunun hâle getiren de 1960’ların radikal politikalarıydı ve öğrenci gazeteciliği, öğrenci aktivizmi ile birleştiğinde bu coşkunluğu yaratmıştı. Çoğu zaman bu sarhoş edici atmosfer ile “ders salonu ve kütüphane” arasında oldukça az bağlantı var görünüyordu. Çünkü üniversite, entelektüel şevki bu yolla tanımlamıyordu ve Freedman’ın gözlemiyle, “Jessica, hem kendi üniversitesi, hem de bir kurum olarak üniversiteyle ilgili derin duygusal ikilemler içerisinde Chicago’dan ayrılacaktı.” Bu duygusal ikilemlerini de ortaokul öğretmeni olarak profesyonel kariyerinde de taşımaya devam edecekti.

Eğitim reformundaki üniversite girişimini takip ederken işte tam olarak da bu “ders salonu ve kütüphane” içinde olup bitenlere, henüz farkında olmasa da ileride lise İngilizce öğretmeni olacak Jessica Siegel’in Chicago Üniversitesi’nde lisans düzeyindeki çalışmalarına özel ilgi gösterilmelidir. “O,” Freedman’ın tanımlamasıyla, müfredatın merkezini teşkil eden ve “Batı dünyasının büyük eserlerinin” yazarları olan “Thucydides, Herodot, Platon, Hobbes, Hume ve Burke müfredatı içine paraşütle fırlatılarak bekletilmiş gibiydi.” Bir bütün olarak Chicago’daki bu kısa öykü ve büyük kitaplar müfredatına yapılan özel göndermeyle beraber üniversitedeki genel eğitimin (*genel eğitim* gibi muğlak bir tabir her ne şekilde tanımlanıyorsa), öğretmenin yetiştirilmesindeki rolüne dair temel bir tartışma tezahür etmektedir. Chicago Üniversitesi üniversite kolejindeki lisans düzeyi müfredatı elbette bir öğretmeni hazırlamak için özel biçimde dizayn edilmiş değildir –bu bakımdan ister tıp, ister hukuk, isterse de bilimsel araştırma olsun, hiçbir uzmanlık alanını da hazırlamak adına bir dizayn söz konusu değildir. “Kendi kendisinin amacı olarak bilgi” şeklinde ifade edilen eğitim felsefesi, genel eğitimin ve benzerlerinin “Thucydides, Herodot, Platon, Hobbes, Hume ve Burke” okumasını bir ilk ilke olarak hukuk, tıp veya bilimsel araştırma için mümkün olan en iyi temel olarak telakki eder –ve bu alanlarla birlikte gençlerin eğitimi de buna dâhil edilir.

Bu müfredata yönelik, Jessica Siegel’in duygularını yansıtırken kullandığı sözcükleriyle Freedman’ın gizlemeye bile çalışmadığı düşmanlık karşısında, Siegel’in mesleğine etkili ve dokunaklı biçimde kattığı hümanist duyarlılığa nasıl hazırlanmış olduğu sorusunu sormak gerekir –ve aslında çoğu yüksekokuldaki çoğu öğrenci de kuantum mekaniği, para

teorisi, ergen psikolojisi veya yapıbozum müfredatı içine de “paraşütle fırlatılmış” ve “bekletilmiş” olmuyor mu? Freedman’ın çizdiği portrenin dışına çıkarsak, Siegel’in eğitiminde kendini gösteren şeyin sadece parlak kişisel niteliklerden veya Chicago Üniversitesi’nde müfredat dışı faaliyetler ararken keşfettiği coşku uyandıran siyasi meselelerden, gazetecilik kampanyalarından değil, aynı zamanda en azından belirli oranlarda tüm bu derslerde öğrendiği şeylerden de kaynaklandığını ifade etmek abes bir fikir sayılmaz. Öğrencilerine söylediği şeyler ve bunu nasıl söylediği, kendi yaptığı okumalarının birer yankısıdır. Siyasi radikalizmi bile 1960’ların duygusallığının ötesine geçer, çünkü Freedman’ın listesindeki altı klasik yazarın da ötesinde, Marx’ı ve Freud’u da içeren bir okuma listesiyle teneffüs edilen havaya ve derinliğe hiç de az olmayan bir borcu vardır Siegel’in. Doktora öğretmenleri de dâhil olmak üzere eğitimcilerin sıklıkla tanıklık ettikleri bir şey de hem eğitimin, hem de araştırma kalitesinin kişinin uzmanlaştığı saha hakkında daha iyi enformasyon sahibi olmasına, sadece uzmanlık enformasyonunun olmasına değil, eğer varsa ortaokul ve üniversitede kendisine sağlanan genel bir fen-edebiyat bilgisine genellikle dayalı olduğudur. Öğrencileriyle iletişime geçmek için öğretmenler, pek çok konudan ve kitaptan analogiler ve karşılaştırmalar sunmak zorunda kaldıklarını keşfederler çoğu zaman. Eğer bu yerinde bir yargı olarak kabul edilirse üniversitenin öğretmen eğitimi aracılığıyla oynayacağı eğitim reformu girişimindeki ana rollerinden biriside sadece gelecekteki öğretmenlere öğretmenlik eğitimi vermesi değil, genel eğitim vermesi olacaktır.

Öbür yandan Siegel’in lisans sonrası öğretmen eğitimi tecrübesi de bambaşka soruların zihinle canlanmasına yol açar. Seward Park Lisesi’nde paraprofesyonel²¹ olarak çalışırken öğretmenlerin ısrarıyla kendisi de öğretmen olarak görev yapmaya başlar. Kendi açılarından öğretmenlerin emin oldukları şey, “insanın öğretmeyi öğrenmesinin yalnızca iki yolu vardır. Bunlardan biri eğitim vermektir, diğeri ise bir başkasının eğitim vermesini izlemektir. Nasıl öğretilceğini öğrenmek, ancak büyüklerden çocuklara gizemin aktarıldığı, atalardan alınan bilgilerle yıldız haritasının çıkarıldığı ve darının ekildiği kabile ayinleri kadar akademik içerik barındıran bir süreçtir.” Ancak yine de Jessica bunun

21 Özellikle de Anglo-Amerikan dünyasında yaygın olan bu iş kolu öğretmenlere yardımcı destek için vardır ve okullarda paraprofesyonellerin işe alınmaları yaygındır. Stajyer öğretmenlikten farklı olarak kısa süreliğine bu destek görevlerini yerine getirdikten sonra öğretmen olarak işe başlamazlar; paraprofesyonellerin temel işlevi öğretmenlere kurumlarda destek vermektir. (çev)

ötesine geçerek Columbia Üniversitesi Öğretmenlik Fakültesi'ne yüksek lisans için katılır, çünkü "Öğretmenlik Fakültesi, uluslararası tanınırlığıyla birlikte" öğretmeyi öğrenmeye uygun olan yerdir. Ancak bir kez daha üniversite eğitimi karşısında büyük bir hayal kırıklığına uğrar: "Ah keşke Öğretmenlik Fakültesi'ndeki okuma-eğitim derslerinde uyuyakalmadan vakit geçirebilseydi Jessica." Bu kadar sıkılmasının sebeplerinden birisi de "aldığı derslerden çok azının pratik yönünün olmasıydı. Profesörler, ders planı yazmak gibi basit şeylere ilgi göstermiyorlardı." Aslında yüksek lisans derecesini alırken geçen bütün bir çalışma süreci boyunca ancak "o son ümitsiz sömestr döneminde almış olduğu 'Sanat ve Amerikan Eğitimi', hafızaya kazanılabilecek tek ders sayılabilirdi. İlk kez bariz bir şekilde bu derste kendi öğrencilerine "şeyler arasındaki bağlantıları onlara göstererek' eğitim vermenin yolunu öğrendi."²² İtiraf etmem gerekir ki buradaki "şeyler arasındaki bağlantıları onlara göstermenin" neden daha lisans eğitimi döneminde Chicago Üniversitesi'ndeki okumalar esnasında bir tema olarak ortaya çıkmadığını düşünmekte zorlanıyorum, çünkü bahis konusu tartışma bu okumalarda merkezî önemdedir. *Büyük Konuşma*'nın daha girişinde bir rehber meleşi olarak Robert Maynard Hutchins'in ortaya koyduğı gibi: "liberal eğitimin özü, temel sorunların, özü oluşturan unsurların birbiriyle ilişkisinin ve bu unsurları birbirinden ayırıştırarak bilginin kabulünde, fikirlerin derin mülâhazasında ortaya çıkar."²³ Buna ek olarak Columbia Üniversitesi Öğretmenlik Fakültesi'ndeki Siegel'ın yaşadığı tecrübeler de bir başka soruya bizi götürür. Bu da üniversitedeki sayısız profesyonel eğitim okulu içerisinde öğretmenlerin profesyonel eğitimlerinin yerinin ne olacağı, üniversitenin araştırma eğilimi ile pek çok ilkokul ve ortaokulun gerçekleri arasında nasıl ilişkiler kurulacağı sorularıdır.²⁴

Öğretmenleri salt eğitim ve pedagoji alanlarındaki profesyonel çalışmalara temel olarak teslim etmekten ziyade üniversitedeki fen edebiyat fakültesiyle bağlantılı liberal eğitim ile irtibatlandırmak için çeşitli denemeler olmuştur.²⁵ Basit bir beyan cümlesiyle, "öğretmenlerin eğitimi geliştirilmelidir," diyerek başlayan öncü eseri *Lise*'de Ernest L. Boyer, aşağıdaki programı önerir:

22 Freedman 1990, 179-80; italikler eklendi.

23 Hutchins 1952, 3.

24 Stabler 1962, 20.

25 Powell 1980, 248-52.

1. Üniversitedeki ilk iki yılları içerisinde geleceğin öğretmenlerinin hepsi de ortak eğitim odağında eğitimlerini tamamlamalıdır.
2. Tüm öğretmen adayları dikkatle seçilmelidir. Öğretmen eğitimi formel giriş, öğrencilerin üç yıl süren öğretmen hazırlık dönemine girerken, junior yılının²⁶ başlarında yapılmalıdır.
3. Programa alındıktan sonra öğretmen adayı, başat olarak ilk ve sonraki yıllarını sınıf gözlemi içinde bir akademik disiplindeki branşı tamamlamaya adanmalıdır.
4. Merkezî bir müfredat ve sağlam bir akademik branşta ayakları üzerinde durmaya başladıktan sonra geleceğin tüm öğretmenleri “beşinci yıl” olarak eğitim ve staj döneminden geçmelidirler. Bu yıl aynı zamanda öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verecek merkezî dersleri de içermelidir.

“Basitçe ifadesiyle,” Boyer’a göre “geleceğin öğretmenleri, eğitim üzerine değil, akademik bir konu üzerine uzmanlaşmalıdırlar.”²⁷

Bu program bir zamanlar “normal okullar” olarak, daha sonra da “öğretmen fakülteleri” şeklinde adlandırılan okullara hem de en temelden meydan okumalar içerir. Çünkü bir alanda erken dönemde profesyonelleşmeye öylesine fazla adanmış ve öylesine fazla izole hâlde bırakılmışlardır ki en azından geleneksel anlamda algılandıkları biçimiyle bütünsel bağlamında böylesi bir programı yürütemezler.²⁸ Her ne kadar isimlerdeki değişimden bazen daha az temel değişim geçirseler de pek çoğu geleneksel adlandırılmalarını terk ederek kendilerini “üniversiteye” dönüştürdüklerinde bunun farkına vardı. Öğretmen eğitiminin ve eğitim reformunun sıhhatli bağlamı, lisans düzeyinde sunduklarıyla olduğu kadar lisansüstü fen edebiyat enstitüleri ve araştırma programlarıyla da bir bütün olarak üniversitedir. Eğitim reformunun anahtarı olarak üniversite eğer kişisel reform girişimine dâhil olacaksa, bu üç unsurun –lisans eğitimi, lisansüstü eğitimi, araştırma ve basım– hepsi de katkıda bulunmalıdır.²⁹ İlk ikisini değerlendirdikten sonra üçüncüsüne yer vererek yeniden özgül niteliklerine değineceğim. Bunu yaparken de eğitimin “ritimleri” üzerine Whitehead’ın yazdığı provokatif makalede bahsettiği, “romans” aşamasından sonra ve “genelleme” aşamasından önce gelen

26 Junior yılı, ABD’deki eğitim sisteminde üniversite 3. sınıfa işaret etmektedir. (çev)

27 Boyer 1983, 174-78.

28 Gifford 1984.

29 Weaver 1987 bu meselelerden bazılarının analizidir.

“isabetlilik” aşaması olarak adlandırdığı³⁰ konular üzerine ağırlıklı olarak yoğunlaşacağım. Newman da üniversiteye giden yolda eğitimin bu boyutu üzerine yoğunlaşmıştı. (I.vi.3)

Günümüzde pek çok bölgede üniversitedeki araştırmaları, eğitim reformuyla ilişkilendiren en umut verici deneylerden birisi de üniversitedeki bilim insanları ile ortaöğretim okullarındaki fen öğretmenleri arasında gelişmekte olan işbirliğidir.³¹ Dünyadaki bazı en büyük bilimsel araştırma merkezlerinde yerleşmiş olan bu işbirliği programları, ilkokul ve ortaokullardaki bilim eğitimi için müfredat ve araştırma materyallerini geliştirme vazifesini üzerlerine almışlardır. Bu vazifelerini yerine getirebilmek için üniversitede departmanlarında ve laboratuvarlarında çalışan meslektaşlarından yardım alabilirler. Yer yer bazıları hakkında dile getirilen şüphelere karşın,³² ilkokul ve liselerdeki öğrencilere verilen bilim ile ana laboratuvar ve gözlemevlerinde icra edilen bilim arasında büyük uçurumların bulunduğunu fark ederek oluşturulan programlardır bunlar. Dahası son birkaç on yıldır dünya üzerinde gelişmekte olan bilimsel araştırmaların bir işlevi olarak da bu uçuruma çılmaya devam etmektedir. Yeni bilgiler karşısında her ne kadar periyodik olarak (ve özellikle de artan biçimde daha kısa zaman aralıklarıyla) yeniden düzenlenseler de bilimsel eğitim formatı olarak geleneksel bilim ders kitaplarının ve bu kitapları destekleyen laboratuvar kılavuzlarının fazlasıyla dezavantajlı oldukları kanıtlanmıştır. Buna yanıt olarak bu merkezlerde geliştirilen stratejilerden birisi de eğitim ağlarının kurulması olmuştur. Bu ağlar içerisinde araştırmaya dayalı üniversite laboratuvarları ile eğitime dayalı okul laboratuvarları, bilgisayarlar ve diğer yeni iletişim teknolojilerinin yardımıyla etkileşimli olarak bir araya gelebilirler. Başka bir teknik ise –ki eğer etkili olmak isteniyorsa nihayetinde ulusal ve hatta uluslararası ölçekte organize edilmelidir– üniversitenin bilim eğitimi verenler için stajyerlikler, atölyeler ve sürekli eğitim verecek kurumlar açmasıdır.

Yakın zamanda yapılan araştırma ve anketlerin de bize gösterdiği gibi tarih eğitimi de yine benzer biçimde müşkül bir uğraştır.³³ Bu bir bakıma lise müfredatında tarih yerine “toplumsal çalışmalar” dersinin verilmesinin bir sonucu olarak görülmektedir. Bunun gerekçesi de genelde

30 A. N. Whitehead 1929, 24-44.

31 Bu paragraf için bu türden iki işbirliği programının bültenlerinden ve raporlarından faydalandım: Berkeley'deki California Üniversitesi'nin the Ernest O. Lawrence Hall of Science'ı ve Yale, New Haven Öğretmenler Enstitüsü.

32 Bkz. örn. Maeroff 1983, 47.

33 FitzGerald 1979.

bu müfredatla öğrencilere en temel tarihsel bilgilerin bile verilebildiğini varsaymanın güç olmasıdır. Laboratuvarla çalışan bilimlerdeki eğitimin aksine tarih eğitimi metin odaklı olmaya devam etmektedir; ancak bu bağlamda “metin odaklı” demek, hem öğrencilerin ihtiyaç duydukları anlatıları içeren ders kitaplarının ellerinde bulunması, hem de mümkün olan en erken zamanda metinlerle, dokümanlarla ve diğer ana kaynaklarla nasıl çalışılacağını öğrenmeleri anlamına gelir. Kelimenin her iki anlamıyla da “metinlerin,” eğitimsel anlamda kullanımını avantaja çevirebilecek bir tarih eğitimi reformunu yapmak için üniversitenin gözden çıkarılamaz bir ortak hâline gelmesi gerekir. Çünkü her ne kadar tarih alanındaki lisans düzeyi ders kitapları önde gelen akademisyenler eliyle hazırlanıyor olmaya devam etse de görece daha az sayıdaki üniversite tarihçisi, ortaöğretim okuyucusuna hitap eden materyaller hazırlamanın göz korkutan sorumluluğunu üzerine almıştır. Bu bir bakıma devlet eğitim kurullarının ders kitaplarını seçme süreçlerinin politizasyonu ile ilgilidir ve bu koşullarda “okunaklılık” kriteri dahi sıklıkla politik kavramlarla tanımlanır.³⁴ Ancak uluslararası bağlamda düşünüldüğünde – ki önümüzdeki on yıllar içinde daha ağırlıklı olarak uluslararası bağlam prizmasından bakılacak– sorun en azından bir bakıma üniversitelerde akademisyenlerin olduğu ülkelerde, akademisyenler ile *Gymnasium*³⁵, *lycée*³⁶ veya liselerde ders veren meslektaşları arasında yeterli iletişim imkânlarının olmamasından kaynaklıdır.³⁷ Eğitim alanı, bütün öğrencilerin temel materyal koleksiyonlarını kullandıkları bir metoda doğru gitmekte olduğu için bu koleksiyonları hazırlayacak üniversite ve akademisyenlerin daha yoğun orandaki katılımları, en ayrıcalıklı tarih ilminin, dokümanların seçilmesi ve düzenlenmesinde rol üstlenmesini garanti altına alacaktır.

Üniversite ile ortaöğretim arasındaki bağlantıya takdim edilecek bir başka boyut da dil eğitimidir. Tüm dünyada yirminci yüzyılın son çeyreğinde yaşanan çalkantılı politik olaylar, daha yoğun ve daha iyi bir yabancı dil eğitimine yönelik ümitsiz ihtiyacın altını çiziyor. Muhtemeldir ki günümüzde yaşananlar için suçlanacak yeterince şey var, ancak yine de en azından iki güzergâh üzerinden bakıldığında üniversitenin bu zincirdeki önemli bir halka olduğu görülüyor. Bunlardan ilki, yukarıda bahsedilen ve öğrenci almaya yönelik üniversitenin işlevi olan, liseler

34 Cheney 1990.

35 Almanya’da öğrencileri üniversiteye hazırlayan liselere verilen isim. (çev)

36 Fransa’daki kamu eğitimine bağlı liselere verilen genel isim. (çev)

37 Fransa’daki ortaöğretim reformu için bkz. Fraser 1971.

ve öğrencileri için çizilmiş gaye ve standartlarla ilgilidir. Bir üniversite kendi yabancı dil zorunluluğunu kaldırdığı zaman bu, eğitilmiş bir kişinin kendi dili haricindeki bir başka dili hakkını vererek kullanmasının nitelikler listesindeki sırasını aşağılara düşürür ve bu da ortaöğretime gönderilen bir sinyaldir. Ancak üniversite içerisinde bunun olumlu tarafı da sorunun bir itici güce dönüşerek üniversite profesörlerinin dil pedagojisi üzerine dertlenerek çalışma yapmaları olmuştur. Örneğin oldukça etkili çalışma dizilerinden olan ve Pierre J. Capretz'in 1987'de yayımladığı *Eylem Hâlindeki Fransızca: Dil ve Kültüre Giriş* metninin, sadece ders kitaplarını değil, aynı zamanda ses programları ve videokasetleri de kullanarak üniversitedeki akademisyenlerin araştırmaları ile öğrenme kuramı, sınıf ve dil laboratuvarı arasında işleyen bir ilişki kurmasıyla, hiç abartısız gerçek bir atılım olduğunu söylemek mümkündür.³⁸ Diğer yabancı dillerin çalışılmasında İngiliz dilini konuşanların "Capretz metodu" uygulamaları –ve hatta belki de İngiliz dilini konuşanların bizzat İngilizceyi çalışmak için uygulamaları?–, üniversitenin hem eğitim hem de araştırma merkezi olarak yaptığı pedagojik katkıları teyit edecektir.

Newman'ın üniversiteye hazırlanan öğrenciyle ilgili varsayımı olan "birkaç yıl süresince entelektüel becerisi, gerçekleri zihnine alma aracı olmaktan veya depolama yapmaktan sadece birazcık fazla olabilir" (I.vi.3) ifadesini fazlasıyla dar görüşlü olarak reddedenler bile bu gelişmeleri hoşnutlukla karşılamalıdır. Çünkü bu gelişmelerin başka yerlerde ve "Amerika'da üniversite mahrumiyeti yörüngesindeki gençlerin," "unutulan yarısını"³⁹ da içeren ortaöğretim öğrencilerine yönelik önemli etkileri olabilir. Bu kişiler de hem kültürel, hem de mesleki sebeplerden dolayı daha fazla şeyi bilme ihtiyacı hissedebilirler. Çünkü eğer üniversite, "şahsi reform" yaparak eğitim reformu içerisinde "girişimde bulunma vazifesini" yerine getirirse, başka hiçbir kimsenin altından kalkamayacağı "topluma karşı sorumluluğunu" da yerine getiriyor olur.

38 Capretz 1987. Üniversiteye yoğunlaşmam sebebiyle ders kitapları, tapeler ve kasetler üzerinde durmuyorum (ki bunların hepsi de "Capretz Metodunun" parçalarıdır). Bundan ziyade dil eğitiminin sisteminin altında yatan bazı ana prensiplere odaklanıyorum.

39 William T. Grant Foundation [1990].

Alma Mater: Bir Ömür Boyu Öğrenme

Kaybedilen bir Oxford'un ve hayali kurulan bir Dublin'in kaydı olduğu için, Newman'ın *Üniversite Fikri*'nde umut vurgularına rağmen keskin ve yakıcı bir not da vardır. "Genel adlandırmaya göre üniversite bir dökümhane, darphane veya değirmen değil, çocuklarını teker teker tanıyan bir *Alma Mater*'dir"¹ (I.vi.8) deyişinde aslında zihninde Dublin'den ziyade Oxford vardır. Böylece tüm yazıları arasındaki en derinlemesine dokunaklı bölümlerden biri de *Apologia Pro Vita Sua*'dadır. 1845'te Anglikan Kilisesi'nden Roma Katolikliğine geçişiyle birlikte mecburi hâle gelen üniversiteden ayrılışını, Oxford'daki son günlerini anlatır:

Nihayet bir Pazartesi günü 23 Şubat 1846'da Oxford'dan ayrıldım... Pek çok arkadaş beni son kez görmeye geldi... ve lisans öğrencisiyken özel öğretmenim olan en eski arkadaşlarımdan Dr. Ogle'i ziyaret ettim. Onunla birlikte benim için sevgi dolu bir yer olan ilk üniversite kolejim Trinity'den ayrılmıştım ve burası ben hem çocukken, hem de Oxford'daki yaşamımda bana iyi davranan pek çok kişiye ev sahipliği ediyordu. Trinity bana hiçbir zaman kötü davranmadı.

1 Yazar burada, yine, Meryem Ana ve Üniversite sözcüklerinin anlamlarını tek başına kucaklayan *Alma Mater* sözcüğünün önemine vurgu yapmaktadır. (çev)

Benim çömez öğrenci odanın karşısındaki duvarlarda aslanağzı bitkileri büyürdü ve bunu üniversitemde ölümüne kadar gidecek kalıcı ikametgâh amblemi olarak gördüm yıllarca.

Ayın 23. günü sabahında gözlemevinden ayrıldım. İşte o zamandan beridir, demiryolundan görünen çan kuleleri haricinde Oxford’u bir daha hiç görmedim.²

Her ne kadar Londra *Times*’tan alınan bir “ek not” açıklamasıyla aslında 26 Şubat 1878’de Oxford’a geri döndüğü ve “Trinity Üniversite Koleji Salonu’nda yüksek bir makamda akademik kıyafetleriyle süslenecek akşam yemeği yediği”³ açıklansa da, “üniversitemde ölümüne kadar gidecek kalıcı ikametgâh” beklentisinin yerini, –ki başka bir yerde de “Oriell’de bir akademisyen olarak yaşayıp ölmekten... daha iyi ve yükseklerde hiçbir şey istememişti”⁴ der– Newman’ın kişi ve yer adlarının değiştirildiği romanı *Kayıp ve Kazanç*’ta “aniden geri kazanılan” Oxford Üniversitesi’nden bahsederken işlediği duygular alır. Aniden geri kazanılmıştır Oxford, ama “ebediyen kaybedilmek için kazanılmıştır” ve artık “her şey bir rüya gibi geçip gitmişti ve bir evinin olmasını beklediği yerde artık bir yabancıydı.”⁵

“En yoğun hâlde sevgi ve saygı dolu vefayı hissettiğim ve karşılığında da her zaman bunu hissetmem gereken Oxford Üniversitesi” ifadesiyle aşına bir göndermede bulunan Matthew Arnold da “kayıp gayelerin, terk edilmiş inançların, popülerlikten uzak isimlerin ve imkânsız sadakatlerin yurdu”⁶ olarak adlandırdığı Oxford’un nasıl kendi mezunlarını bu şekilde etkileyebildiğinden bahsetmişti: “Tüm duyarlılığıyla donanıp Ay ışığında bahçelerini yayar ve kuleleri aracılığıyla Ortaçağ’ın son sihrini fısıldar” (Matthew Arnold aynı zamanda Wordsworth, Goethe ve Sainte-Beuve arasına Newman’ı da katarak “gerçekten bir şeyler öğrendiğim... dört kişiden biri”⁷ demeyi de ihmal etmez). Ancak bu durum bütün eski öğrencileri için geçerli değildir. Edward Gibbon, 3 Nisan 1752’de lisans öğrencisi olarak girdiği Oxford hakkında kelam ettiğinde en acı ve en belagatli sözleri sarf ediyordu: “Oxford Üniversitesi’ne hiçbir yükümlülük borçlu değilim; Oxford da büyük bir keyifle beni evlatlıktan reddedebilir,

2 Newman 1864, IV (Svaglic 1967, 213).

3 Newman 1864, IV (Svaglic 334).

4 Ker 1976, xi, alıntı için bkz. Tristram 1957, 63.

5 Newman 1848, III, iii (Tillotson 1970, 307-8).

6 Arnold 1865 (1903, viii, xi-xii).

7 Culler 1955, 119.

çünkü ben de onu anne olarak reddetmekte istekliyim. Magdalen Üniversitesi Koleji'nde on dört ayımı geçirdim: Bu on dört ay ise hayatımın en boş ve en faydasız dönemiydi.”⁸ Gibbon ve Newman arasında (her ne kadar geriye kalan her konuda birbirlerinden ayrılırsalar da) bu konuda hakiki bir ayrılık da yoktur; Newman da “on beş yıldan beridir” ve “bir yüzyıl kadar süren eylemsizliği” kabul eder ki bu yüzyıl da Gibbon’ın lisans öğrenciliği yaptığı dönemdir. Ancak nihayetinde Oxford harekete geçer ve “koruması için ona verilen gençlere (diyebilirim ki) hiçbir eğitim vermediği zamanlardan” kurtularak, “uzmanlık alanı ve konumuyla ilgili sorumluluk algısını” (I.i.1) yeniden kazanır.

Gibbon’ın annesini reddettiğini söylemesi, veya Newman’ın annesini, Alma Mater’i kaybettiğini söylemesi bir metafor olsa da mübalağa değildir. Hatta üniversite kolejinin Alma Mater sayılmasından farklı tarzda üniversitenin bir Alma Mater olduğunu söylemek de abartı sayılmaz. Üniversite koleji ile geçmişteki ve günümüzdeki öğrencileri arasında sıklıkla ortaya çıkan özel ilişkiye rağmen bu metafor benzersiz bir anlam taşır üniversite açısından. Eğitim yoluyla bilginin lisans öğrencilerine aktarılması anlamındaki üniversite işletmeciliği, üniversite koleji ile aralarındaki tek ortak yan da değildir. Eğitim yoluyla uzmanların hazırlanması, araştırma yoluyla bilginin geliştirilmesi, yayınlar yoluyla bilginin yayılması, bilginin geliştirilmesi ve yayılmasının sürekli ve kesintisiz bir süreç olduğu özgür ve sorumlu bir topluluğun yaratılması ve nihayetinde de eğer bahtımız yaver gitmişse aynen ebeveynlerimizin bizler için yerine getirdikleri işlevleri de bu ortak noktalar arasındadır –bizler de eğer ziyadesiyle bahtlıysak zaman zaman kendimiz de ebeveyn olarak yer edinebiliriz bu süreçte. Çünkü üniversite, Newman’ın tabiriyle, “ömür boyu süren bir zihin alışkanlığının oluştuğu” (I.v.1) yerdedir. Üniversite, yaşamın Alma Mater’idir ve Newman’ın diliyle, bu annenin çocukları da ölüme kadar –her zaman fiziksel olmasa da– entelektüel ve manevi olarak kalıcı bir ikametgâh bulabilirler.

Dahası Newman, “[liberal eğitimin] beklendiği derecede verilebileceği bir kişi yoktur” (I.vii.1) derken, kalıcı ikametinin de ötesindeki böylesi kalıcı bir hareketin tam da üniversitenin tanımı açısından zorunlu bir sonuç olduğunu ifade etmektedir. Üniversite ilk olarak Ortaçağ’da kurulduğu ve bu zamandan beridir on dokuzuncu ve yirminci yüzyıllarda olgunlaştığı için pek çok toplumsal ve demografik değişimler geçirmiş olsa da, bunlardan hiçbiri üniversite fikri ve görevi için yaşam beklentisindeki ve

boş zamandaki dramatik yükseliş ile bunu takip eden emeklilik ve ikinci bahar kalıplarındaki kadar uğursuz değildir.⁹ Bu yüzden Alma Mater olarak üniversitenin rolünün büyümeye devam etmeyeceğini düşünmek zordur. Mümkün tüm üniversite geleceği tahminleri arasında, üniversiteyi sadece genç insanların eğitim yeri olarak sınırlamayan, üniversiteyi ana eğitim misyonunun bir parçası anlamında bir ömür boyu süren eğitim olarak gören ve bunu ana sorumluluğu olarak telakki etmeye daha fazla uğraşan güncel tarz kadar hiçbiri güven verici değildir. Entelektüel ve eğitimsel, finansal ve idari olarak dünyanın çoğunluğu için bu tahmin yerindeyse, o zaman üniversitenin geleceği de bu yaşam boyu süren bağı nasıl kuracağına ve ömür boyu sürecek bu görevini üst üste geçmiş olan kendi sahaları içinde nasıl yedireceğine bağlı olacaktır.

Her ne kadar pek çok önemli gerekçelere dayanarak ve tekrar ederek iddia etmiş olduğum şey, üniversitedeki tüm profesyonel okullar eliyle verilen eğitim ve müfredatı zaten temel seviyedeki araştırmalarıyla şekillendiren fen edebiyat fakültesinin, üniversitenin entelektüel ve akademik lideri olması ise de, profesyonel okullarda çoktan başlatılan yaşam boyu eğitim programı da fen edebiyat fakültesi üyelerinin, profesyonel okullardaki meslektaşlarından öğrenmeleri gereken emsaldır. Çünkü en takdire şayan ve yerinde uygulandığında entelektüel açıdan en önemli çaba olan, olgun yetişkinlerin zihinlerinin daha derin hâle getirilmesinde üniversitenin de pay sahibi olmasını sağlayan faktör, profesyonel okullardır. Bu bir bakıma uzmanlık alanlarına yönelik bağımsız profesyonel eğitim okullarından farklı olan üniversite temelli profesyonel okulların benzersiz düzenleniş tarzından kaynaklanır. Üniversitedeki profesyonel okullar tam potansiyellerine uygun olarak iş gördüklerinde üniversite ile toplum arasında, özellikle üniversite ile profesyonel okulların sorumlu oldukları profesyonel sahalar arasında bulunan hassas denge içinde konumlanırlar. Üniversite, bu okulları sahaların uydusuna dönüşmekten, sahaların belirli bir anda gerçek uzmanın sahip olması gerektiğine inandığı şeylere zorlamasından (ki bunlar da genellikle gelecekte uzmanın ihtiyaç duyacağı şeylerden oldukça farklıdır) korur. Buna karşılık profesyonel sahalar da okulu, fen edebiyat fakültesi lisansüstü enstitüsünün salt bir uydusuna dönüşmekten korurlar ve böylece lisansüstü araştırma ve eğitime ait ana unsurların profesyonel okullara geri dönüşümü sağlanabilir.

9 Imhof 1981; Pieper 1964.

Bu hassas denge ise profesyonel okulları, üniversite misyonunu bir bütün olarak yeniden şekillendirmekte olan yaşam boyu eğitim bahsinde liderlik konumuna getirir. Diğer eğitim verilen uzmanlıkları da içeren “Yirmi Birinci Yüzyıl Tabipleri” üzerine bir raporda da bahsedildiği gibi:

Pek çok doktor, ömür boyu süren eğitime duyulan ihtiyacın hassasiyetle farkındadır. Bu yüzden sürekli medikal eğitim programlarına dâhil olurlar. Yaşam boyu öğrenme ile medikal pratiğin yeni bilgi ve tekniklere adaptasyonu, gelecekte daha da önem kazanacaktır. Genel profesyonel eğitimlerinin onlara kariyerleri boyunca eğitime devam etmek adına eğitim becerileri, değer ve davranışlar kazandırdığı öğrenciler, kendi başlarına eğitime devam etmek için bilgiye kolay erişim ihtiyacı duyacaklardır.¹⁰

Sadece kurumlar, konferanslar, seminer programları, seyahat sergileri aracılığıyla değil, aynı zamanda “eğitimlerinin onları bağımsız ve ömür boyu öğrenme peşinde koşan kişiler yaptığı doktorların ihtiyaçlarıyla da orantılı” olan “enformasyon yönetim sistemleri” aracılığıyla profesyonel okullar, alandaki pratisyenlere alanlarıyla ilgili yapılan yeni araştırmaların ve spekülasyonların eleştirel bir değerlendirmesini sunabilirler. Bunun yanı sıra kıdemli uzmanlardan pratik tecrübeler temelinde eleştirel reaksiyonlar alarak bunu müfredat revizyonunun ve yeni araştırmaların çatısı hâline getirebilirler. Dikkatten kaçmamalıdır ki üniversitedeki profesyonel okulların bu görevlerini hayal güçlerine bağlı kalarak etkili biçimde yerine getirmeleri, genellikle fen edebiyat fakültesindeki meslektaşlarıyla yakın işbirliği içinde oldukları zaman gerçekleşir.

Olgun uzmanların bu okullardan almaları en fazla gereken şey, alanlarındaki en yeni numaralar değil, araştırma sonuçları ile alandaki pratiğin yansımalarıdır. Bu yüzden hukuk okulu, örneğin Anayasa yorumlarında “asıl niyet” ile “genişletilmiş uygulama” arasındaki ilişkiye dair güncel tartışmaları ortaya dökcek bir forum oluşturduğu zaman en iyi hizmeti verir.¹¹ Bu sadece hukuk alanındaki profesörlerin değil, fen edebiyat alanındaki tarihçi ve siyaset bilimcilerin de bir araya gelmesiyle aydınlatılabilecekleri karmaşık ve can alıcı bir sorundur. Bu listeye belki “asıl niyetin” başlı başına bir mesele olduğu edebiyat eleştirisi kuramcılarını, müzikal sahne öğrencilerini ve kutsal kitap yorumcuları-

¹⁰ Muller 1984, 27.

¹¹ Yakın zamandan (aynı hukuk okulundan çıkışlı) iki zıt görüş için bkz. Bork 1990, 133-269 ve Wellington 1990, 43-60.

nı da dâhil edebiliriz. Akademik tıp alanı belki de hastanelerle işbirliği hâlinde sağlık hizmeti uzmanlarına “medikal teknoloji ve eczacılıkla ilgili bilginin gelişiminde, yayılmasında ve kullanımında”¹² yardımcı olabilir. Ancak profesyonel gelişimlerine en temeldeki katkısı, tıp alanının diğer biyolojik bilimlerle ortak çalıştığı moleküler biyoloji, genetik ve bağışıklık bilimi laboratuvarlarından gelecektir. İşletme okulu, örneğin, vergi yasaları değiştiğinde profesyonelleri “güncellemelerden haberdar ederek” yardımcı olacaktır. Ancak üniversitedeki işletme okulu, vergi yasaları gibi meseleleri daha geniş olan ekonomik, politik, tarihsel ve uluslararası bağlamlara oturtarak daha sağlam hizmette bulunabilir. İşletme okullarının tarihinde erken bir dönem olan 1928’de Alfred North Whitehead’in söylediği gibi, “bu okulların ana işlevinin, ticarete yönelik daha yüksek şevke sahip insanlar yaratmak olduğunu öne sürmekten geri durmamalıyız.” Ancak yine de “modern ticaretin karmaşık örgütlenmeleri içerisinde analiz ve yaratıcı restorasyonun entelektüel macerası, bütün başarılı yeni örgütlenmeleri incelemelidir.”¹³ Dahası, profesyonel okullar daha fazla muhakeme içeren tarzlarıyla kendi profesyonel alanlarına hizmet verirken, kendi alanlarından daha büyük olan alanların entelektüel ihtiyaçlarına (ve belki aynı zamanda profesyonel ihtiyaçlarına da) yanıt vereceklerdir ve böylece genel anlamda üniversitedeki ömür boyu süren eğitimin gelişmesine katkıda bulunacaklardır.

Buna karşın bu tarz bir üniversite fikri ve misyonu tanımı ciddi engellerle yüz yüze durumdadır ve en azından bu bakımdan mevcut engelleri değerlendirmek, yararlı bir teknik olarak meselenin kendisini değerlendirmek kadar faydalı olabilir. Üniversite içindeki sorunlardan başlarsak, üniversite topluluğuna dâhil her alt-topluluk için büyük çaplı sayılabilecek bir yeniden düzenlemeye ihtiyaç vardır. Lisans öğrencileri, üniversitenin sırf kendi faydaları için var olduğunu ve bunu bozacak hiçbir şeye izin verilmeyeceğini düşünmeye meyillidirler –ne fakülte araştırmaları, ne akademik yayınlar, ne lisansüstü ve uzmanlık alanı öğrencileri, ne mezuniyet dertleri, ne de hukuki gözetim bu güzergâha müdahale edemeyecektir. Görünüşe bakılırsa kampüslerdeki ve hatta kendi sınıflarındaki sürekli devam eden eğitime dâhil öğrencilerin varlığına lisans öğrencilerinin nasıl baktığına yönelik çok az istatistiksel veri bulunuyor. Ancak anekdotal verilere (ki bunlardan bazıları film, roman ve kısa öykü kaynaklıdır) bakılırsa bu öğrencilerin varlığına davetsiz misafir nazarıy-

12 Shroeder, Zones ve Showstack 1989, 805.

13 A. N. Whitehead 1929, 140-41.

la bakıldığı görülmektedir. Büyüklerinin hemen hazır sonuca vardıkları gibi, bu sadece yeni yetme bencilliğinin bir göstergesi değildir. Daha ileri yaştaki öğrencilerin bir deneye, derse veya metne yöneltecekleri sorular, önemli ölçüde farklı bir kitap eğitimi ve tecrübeye işaret eder ve bunların hemen otomatik biçimde daha ileri bilgelikten kaynaklandığı düşünülmemelidir. Ancak genelde karşılaşılan da budur, çünkü bu sonuca, on yıllar boyunca bilginin ilerlemesiyle diğerlerini sollayarak geçen, ancak her zaman da dikkatli olma vazifesini yerine getirmeyen bir kitaptan öğrenme geleneği aracılığıyla ulaşılır. Bu bazen sabit önyargıdan ancak biraz daha fazlası olabilen bir “bilgelik” kaynaklı da olabilir.

En azından biraz da bu sebepten dolayı, kendi vazifelerine ek olarak ve hatta onların yerini alan bir vazife anlamında profesörlerde, ebeveynlerinin neslini, geleneksel olarak çocuklarının nesli için hazırlanan materyallerle buluşturmaya yönelik hâlen bir direnç vardır. Yetişkinlere eğitim vermenin, üniversite profesörlerinin vazifelerinden biri olduğunu hatırlatmadıkça genelde bir akademisyeni, lisans eğitiminin vakit kaybı veya akademisyenlik çalışmaları engeli olmadığına ikna etmek yeterince zordur. Newman’ın deyişiyle, eğer “insanlığın sağduyusu, hakikat arayışını inziva ve sükûnetle bir arada anyor ise” (I.pr.), bu inziva ve sükûnete yönelik tehdit, olgun öğrenciler hattından geldiğinde pek çok açıdan daha da derin yaşanır. Bu direncin ötesinde ise daha da derin bir önvarsayım vardır ve bunu dile getirmek de tartışmayı açmak bakımından faydalı olacaktır. Bu varsayım da okulun, üniversite aracılığıyla yetişkinliğe hazırlanan ve bu yolla ileride kendi başlarına eğitimlerine devam edebilmeleri beklenen gençler için olduğudur. Profesör olarak “baba rolünü üstlendikleri” ilkesine itimat etmeyenler dahi kendi eğitimci rollerini, sıklıkla yeni nesillerle ilgili metaforları kullanarak tanımlarlar; bizler gibi G.I. Haklar Bildirgesi¹⁴ aracılığıyla, İkinci Dünya Savaşı’ndan dönen gazilere (ki yeni mezun doktoralı hocalarının pek çoğundan daha ileri yaştaydılar) eğitim verme ayrıcalığına sahip olanlar, birbiri içine geçmiş nesillerle uğraşmanın ne kadar kafa karıştırıcı olduğunu da bilirler. O zamanlar bu yaşananlar olağandışı bir durum olarak görülmüşse de –ki bu yanlış da sayılmaz–, bu aslında üniversite eğitiminin geleceği açısından aslında azımsanmayacak bir oranda bir kostüm provasıydı.

Yine de bu tarzda bir eğitim, hem profesörlere hem de lisans öğrencilerine telafi imkânları sunan faydalar kazandırabilir. Yayın yapan

14 *Servicemen’s Readjustment Act* olarak da bilinen bu yasa, 1944’te İkinci Dünya Savaşı gazilerine eğitim, sağlık, iskân gibi konularda ayrıcalık sağlamak için çıkarılmıştır. Savaş sonrası askeri personelin topluma uyum sağlaması ana gayedir. (çev)

akademisyen profesörler için lisans öğrencilerine nazaran kendi kitaplarının potansiyel okuru olmaya belki daha yatkın olan kitleye sunacak materyalleri hazırlamak yoluyla kazanılacak çok şey vardır. Lisans düzeyi tarih derslerinde uyguladığım bir pratik bulunuyor; ebeveynlerinin yaşananlar sonrası onlara anlattıklarından ziyade, öğrencilerin güncel olarak hangi kamusal olayları hatırlayabildiklerini belirlemeye çalışırım. Her yeni yıl ile beraber lisans öğrencilerinin perspektifleri de ileri gittiği için, antik ya da ortaçağ tarihi eğitimi vermek de bilhassa bir meydan okuma hâlini almış durumda. Çünkü bu öğrenciler için neredeyse her şey antik ya da ortaçağa aitmiş gibi görünüyor. Dahası gençlerin, incelenen tarihsel dönem ile kendi dönemleri veya başka çağlar arasında paralellikler ve karşıtlıklar bulacak kadar bilgi ve tecrübeden mahrum olduklarını eklemek ise neredeyse klişe kaçacaktır –bu durum, felaketlere yol açan yeni temayül olarak tarih yerine “toplumsal araştırmalar”¹⁵ ikame eden üniversite öncesi çalışmalarında bilhassa geçerlidir. 1960’lardaki “Münih Analojisi”¹⁶ tartışmalarının veya daha güncel olarak “Vietnam Analojisi” tartışmalarının bize gösterdiği gibi, bu bahiste kurulacak paralellikler ve analojiler bilhassa yanıltıcı ve hatta tehlikeli olabilirler. Ancak biraz çok yönlülükle ve belki biraz eğitimle birlikte ele alındığında bu oldukça iyi bir yol gösterici de olabilir. Tarihsel koşullarla olan bağlantılar üzerine yapılan tartışmalar veya güncel koşullar, aynı anda birkaç farklı nesle eğitim vermenin getirileri arasında yer alabilir. İngiliz dili profesörleri, –çocuklarında, mesleklerinde, dünyalarında ve bizzat kendilerinde– ıstırabı ve acı hayal kırıklıklarını tecrübe etmiş bir nesilden oluşan sınıfa *Kral Lear*’ı anlatmanın, genç yeniyetmelere anlatmaktan pek çok açıdan daha ödüllendirici olduğunu fark edebilirler. Çünkü yeniyetmelerden oluşan sınıfın en büyük trajedileri, kuşkusuz gerçekte olduğundan daha yoğun hissediliyor olsa da, nihayetinde kendilerine bile ıvr zıvr gibi görünecektir. Ancak aynı profesörler, *Romeo ve Juliet*’i, salt birkaç gözyaşı dökmekten ziyade genç âşıklarla birlikte ağlayacak yeni yetmelere öğretmeyi daha uygun bulabilirler. Görünüşe bakılırsa bu şekilde her iki

15 FitzGerald 1979.

16 “Münih Analojisi,” 1938’de Münih Konferansı’nda ABD ve İngiltere taraflarının Adolf Hitler’e göz yumarak ona istediğini vermenin Hitler’i yatıştıracağı fikrine dayalıdır. Hitler’in Çekoslovakya’yı ele geçirmesine izin vererek ödün verme ve saldırganı yatıştırma taktığının tam aksine saldırganı daha çatışmacı ve güçlü hâle getirmesi, bu politik hesabın büyük bir fiyaskoyla sonuçlanmasına yol açar. Ödün vermenin saldırganı daha tehditkâr hâle getireceği fikrine dayalı bu analojiye günümüzde güncel Amerikan siyasetinde dahi fazlasıyla göndermede bulunmaktadır. (çev)

tiyatro oyununun incelenmesi ve öğretilmesi, nesiller arası paylaşım ve çatışmalar vasıtasıyla zenginleştirilebilir.

Üniversite içerisindeki üstesinden gelinmesi gereken başka bir ciddi engel de, eğitim sürecine yeni teknolojilerin takdim edilmesi ve adaptasyonuna yönelik neredeyse makine imhacı Luddite hareketini andıran düşmanlıktır. On yıllar boyunca eğitimciler, televizyonun üniversite koleji ve üniversite eğitime adaptasyonunu vadesi çoktan gelmiş bir girişim olarak gördüler. Ancak bu adaptasyon, pek çok kişinin ümit ettiğinin aksine ne olması gerektiği kadar hızlıydı, ne de olması gerektiği kadar uzak hudutlara ulaşmıştı.¹⁷ Yabancı dil eğitimindeki yeni teknolojiler olarak televizyon, video ya da BBC ve PBS'in başarıları, bu iletişim aracının büyük potansiyelini araştırmaya götürdü. Ancak bu ivmenin temel katalizörünün, ancak danışman olarak vazife gören yenilikçi akademisyenler olmasından ziyade yaratıcı televizyon profesyonelleri olduğunu kayda geçirmek gerekir. Aynen pek çok bilgisayar yazılım ve donanımında olduğu gibi, ticaret ve eğlence için tasarlanan televizyon ve video araçları da hangi başarı düzeyinde olursa olsun bir şekilde üniversitenin ihtiyaçlarına adapte edilmeliydi. Ancak beşeri bilimlerdeki kıdemli akademisyenlerin bilgisayarı mesleklerine adapte edebilme oranlarına bakılırsa, bir ömür boyunca ve daha uzun zamanda yerleşen akademik alışkanlıklar kolaylıkla terk edilmiyor. Bir öğrencinin olması gereken derste kayıt cihazını görünce profesör dâhil herkesin kütüphanede kalmasını ve kayıt cihazlarının dersleri birbirlerine aktarmalarını söylemek kaçınılmaz surette acı vericidir. Televizyona alınmış dersleri ve lisansüstü sınıflarıyla yeni nesillere efendilik yapmaya izin verecek yeni bir satılmaz mülk sistemine karşı profesörlerin otomatik olarak heves duymalarını beklemek zordur. Günümüzdeki araştırmalarla bağlarını gittikçe koparan dersler, bu eğitime rağmen –belki de bundan dolayı– bilhassa bazı daha olgun takipçilere hitap ederler. Buna karşın yine de geçmişin büyük derslerinin zengin ambarı, kütüphaneler, galeriler, müzeler ve diğer “müteveffa dâhinin mumyalandığı” mekânlar ile beraber ikamet eder ve bu da ömür boyu eğitim misyonunda üniversite için bilhassa faydalı olacaktır.

Bu yeni fırsatlara yanıt verilecek ise, üniversite içinde gerekli olacak değişiklikler kadar en azından önemli olan bir şey de potansiyel takipçilerde meydana gelecek değişikliklerdir. Her üniversitenin mezunları arasında doğal bir takipçi kitlesi bulunur. Bu ise az ya da daha fazla olarak pek çok mezun kuruluşunun dikkatine düşmekte olan eğitim prog-

17 Boyer 1983, 186-201.

ramları, kişisel ve entelektüel bağlar sebebiyle doğaldır, çünkü “genel adlandırmaya göre üniversite bir dökümhane, darphane veya değirmen değil, çocuklarını teker teker tanıyan bir *Alma Mater*’dir” (I.vi.8). Kendi başlarına değerlendirildiğinde bu faaliyetler üniversitenin ömür boyu eğitim misyonu için yeterli olmasa da bu güzergâha yönelim önemli adımlardır. Eski *Heidelberg’deki Öğrenci Prensi*¹⁸ ve *Dink Stover Yale’de*¹⁹, bazı mezunların içine düştükleri neredeyse bulaşıcı olan anti entelektüalizmin kayıtlarıdır. Bu mezunlar üniversite eğitim misyonunun, lisans dönemlerindeki savaş hikâyelerini kendi zaviyesinden anlatarak atletik heveslerine müdahil olmasından rahatsızdırlar. Yine de bu açıdan da nesiller arası bir dönüşüm yaşanıyor gibidir. Bu belki de üniversiteye girişlerde yaşanan daha erken değişimi bize yansıtmaktadır. Ancak modern araştırma üniversitelerinden gelenler (ve ilk olarak buraya gitmeyi seçenler), üniversitede süregelen araştırmaların metod ve sonuçlarını öğrenmeye yönelik önceki nesillere nazaran çok daha fazla şevk duyarlar. Bu hem üniversitede oldukları, hem de mezun oldukları dönem için geçerlidir. Öte yandan, üniversitedeki yaşam boyu eğitim, bazen anıldığı kadar tatsız olmak zorunda da değildir. Üniversite eğitiminin geleneksel biçimleri içinde geliştirdiği gibi, bu faaliyet için de üniversitenin sınıf ve saklı müfredat ile birlikte zengin bir bileşim kurması gerekecektir.

Ömür boyu eğitim alanında üniversitenin yenilik yapabilme becerisi önündeki bir başka engel de eğitimin, şu veya bu biçimde üniversite mezunlarını ve diğer herkesi çağıran, oyalayıcı başka eylemlerle olan rekabetidir. M.Ö. birinci yüzyılda Latin taşlama yazarı Juvenal, çağdaşı olan Roma yurttaşlarından yakınırken onların sadece iki şeyi umursadıklarını yazıyordu: “Ekmek ve sirkler.”²⁰ Modern standartlara göre, ya da en azından Batı açısından bu eğlence diyeti daha ziyade antika ve düpedüz sofı kaçacaktır. Geleceğin dünyasında yurttaşlar için şüpheden ırak olarak ne kadar farklı ekmeğin ve ne kadar daha farklı sirkini sunulacağı düşünüldüğünde şu soru akla gelir: Ömür boyu eğitim programıyla üniversite, böylesi bir atmosferde rekabet edebilir mi? Bu soru eşzamanlı olarak birkaç farklı boyutta yanıtlanmalıdır. Ana mantığı bakımından

18 *The Student Prince in Old Beidelberg*, Wilhelm Meyer-Förster’in tiyatro oyunundan uyarlanan 1927 yapımı sessiz drama filmidir. (çev)

19 *Stover at Yale*, Owen Johnson’ın 20. yüzyıla doğru Yale Üniversitesi’ndeki öğrenci hayatını anlattığı romanıdır. Ana karakter Dick Stover’ın Yale Üniversitesi’ndeki toplumsal yapıyla, toplumsal baskılarla uğraşması konu edilir. (çev)

20 Juvenal, *Satires* X.80.

bu soru sadece üniversiteye değil, bütün bir formal eğitime yöneliktir. İlkokul, ortaokul ve üniversite kolejleriyle olan işbirliğiyle beraber, hem bu kurumların her zaman yerine getirdikleri geleneksel işlerinde, hem de bu ortak vazifede üniversite de şu an olduğundan çok daha yaratıcı, çok daha az küçümseyici olmayı öğrenmelidir. Eğitim ile öğretim arasındaki ayrımı görebilecek, böylece okul olmayan pek çok eğitim kurumuyla –müzeler, kütüphaneler, galeriler, dergiler, medya ve kilise– işbirliği ilişkisine girebilecek, onlara büyük katkılarda bulunabilecek ve karşılığında kendisi de onlardan en azından bir o kadar çok şey öğrenebilecektir.

Bütün bunları yerine getirdiğinde, üniversitenin yine ne olduğu gerçeği ile yüz yüze yaşamayı öğrenmesi gerekecektir. Eşitlikçilik ile seçkincilik kutuplaşması her ne kadar nihayetinde sahte bir ayrım olsa da üniversite bu kutuplaşma ile birlikte yaşamaya hazırlıklı olmalıdır. Çünkü buna ne tür bir ömür boyu eğitim biçimi sağlayacağına karar verirken de ihtiyacı olacaktır. *Büyük Konuşma* eserinde Robert Maynard Hutchins, yaşamının eğitim rüyasını dokunaklı biçimde şu şekilde ifade etmişti:

Para kazanma mesleği daha kolay ve basitleştiği ölçüde daha az ilginç ve önemli hâle geldi ve bütün kişisel sorunlar, olduklarından daha fazla kafa karıştırıcı olmaya başladılar. Bununla yüzleşebilecek kadar yeterlilik sahibi eğitim alanlarının gözlerden kaybolması ile beraber bu hakikat, şaşkınlık içindeki çalışanların anlam arayışı içinde peşinden koştuğu pek çok kültün ve benzersiz ölçekte içi boş oyalanmanın ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu yolla insanlar, çözümü bulunmamış insan sorunlarını unutma olanağı bulurlar.

Yine de kölelerin yerini makinelerin almış olması, Yunan medeniyeti kadar ihtişamlı ve Yunan medeniyetinden çok daha adil olduğu için çok daha uzun ömürlü bir uygarlığı kurma fırsatını bizlere veriyor. Zihin uyuşukluğunun, insan kitlelerinin doğal ve normal durumu olduğunu, ya da bu insanların herhangi bir rasyonel diyalogun tadını almaktan zoraki olarak mahrum olduklarını, cömert, soylu ve şefkat dolu duyarlılıklar gösteremediklerini veya kamusal ve özel yaşamla ilgili adil yargılarda bulunamadıklarını kabul etmek istemiyorum. Eğer böyleyse ve bunun sebebi de işbölümü ise, o zaman sanayileşme ile demokrasi, kökleri itibarıyla birbirlerine karşıttırlar; çünkü bu koşullar içindeki insanlar, kendilerini yönetecek kalibrede değildirlir. Ben sanayileşme ile demokrasinin kökleri itibarıyla birbirlerinin karşıtı olduklarına inanmıyorum. Ancak

aralarındaki gedik, liberal eğitim aracılığıyla giderilmezse yaşam pratiği içinde birbirlerinin karşısı olacaklardır.²¹

Hutchins bu sözleri İkinci Dünya Savaşı sırasında, *Ütopya Üniversitesi*'ni yazmanın yirmi yıl kadar öncesinde yazmıştı. Buna karşın görüşleri sadece ütopya üniversitesi için değil, aynı zamanda Alma Mater için de ciddi meydan okumalar barındırıyor ve sadece kurum olarak üniversite için değil, fikir olarak üniversite için de sürekli ve eleştirel bir yeniden değerlendirmeye bizi zorluyor.

21 Hutchins 1942, 22-23.

Akademik Literatürde Üniversite Fikri

Pek çok bakımdan Newman'ın *Üniversite Fikri*, kitaplar hakkında bir kitaptır. Bu yüzden üniversite fikrinin bu yeniden değerlendirmesinin de kitaplar hakkında bir bölümü içinde barındırması gayet yerindedir. “Zikredilen ve göndermede bulunulan eserler” kaynakçası, bu kitabı yazarken borçlu olduğum pek çok entelektüel ve akademik eserin kaydıdır ve her bir bölüm için notlarımda da bunu daha belirgin bir biçimde dile getirdim. Ancak Bölüm II’de bibliyografik makaleyi tavsiye edişim kayıtlı olduğu için bu son bölümü de yazma yükümlülüğü içerisindeyim. Pek çok bölümde de ifade edildiği gibi, hem burada hem de kaynakçada (diğer dillere başvurmanın kaçınılmaz olduğu zamanlar haricinde) kendimi ağırlıklı olarak İngilizce yazılmış metinlerle sınırlandırdığım için, kendi tavsiye (ve tercihlerime) kendim aykırı davranmış oldum.

John Henry Newman. Tüm zamanların İngiliz dilindeki en etkili ilahiyatçısı (ve pek çok açıdan İkinci Vatikan Konsili’nin kaynağı)ve üniversite hakkında yazılmış en önemli eserin müellifi olan John Henry Newman, her kesimden akademisyenin (ancak bilhassa Britanyalı ve Amerikan akademisyenlerin) yoğun ilgisine mazhar oldu. 1990 yılı ve-

fatının yüzüncü yıldönümü olduğu için seller hâlinde dolup taştan yeni kitaplar dizisine ve daha önce yayımlanmış olan eserlerinin yeniden yayımlanmasına yol açtı. Ian Turnbull Ker'in *John Henry Newman: A Biography* [*John Henry Newman Biyografisi*] (Oxford: Clarendon, 1988), büsbütün vukufiyeti ve detay içeriğiyle kendisinden önce yazılmış olan aynı konudaki eserlerin ötesine geçti. Ancak bu metinlerden birkaçı yine de önemlidir; Maisie Ward'un *Young Mr. Newman*'ı [*Genç Bay Newman*] (New York: Sheed and Ward, 1948), erken yıllarındaki entelektüel ve kişisel gelişimini incelerken, J. Lewis May tarafından çevrilen Louis Bouyer'in *Newman: His Life and Spirituality* [*Newman: Yaşamı ve Maneviyatı*] (yeni basım, New York: Meridian Books, 1960) eseri, "içerden" bir okumayla dinsel gelişiminin izlerini sürer. Newman biyografileri arasında benim favorim ise bir ömür boyu Newman'ın yazılarını inceleyen ve düzenleyen, Newman çalışmamda bana kişisel olarak yardımcı olan C. D. Dessain'in *John Henry Newman* eseridir (Londra: Thomas Nelson and Sons, 1966). Henry Tristram'ın *John Henry Newman: Autobiographical Writings* [*John Henry Newman: Otobiyografik Yazılar*] (New York: Sheed and Ward, 1957) cildi, Newman'ın kendisi hakkındaki düşüncelerini uygun bir formatta bir araya getiren bir yapıttır. *Üniversite Fikri* için de I. T. Ker'in temel metni vermesi yanında kıymetli bir giriş materyali ve notlar da sunan *The Idea of University Defined and Illustrated* [*Tanımlı ve Resimli Üniversite Fikri*] (Oxford: Clarendon, 1976) tercihimdir; Fergal McGrath'ın *Newman's University: Idea and Reality*'si [*Newman'ın Üniversitesi: Fikir ve Realite*] (London: Longmans, 1951) fikir ile kurumları bir araya getiriyor ve Dwight Culler da *The Imperial Intellect: A Study of Newman's Educational Ideal* [*Emperyal Zihin: Newman'ın Eğitim İdealinin Bir İncelemesi*] (New Haven: Yale University Press, 1955) çalışmasıyla kitabın bütün boyutlarını aydınlatıyor. Hristiyanlık doktrini tarihi üzerine çalışan bir akademisyen olarak Newman'ın 1845'te yayımlanan önde gelen yapıtı *Essay on the Development of Christian Doctrine*'ine [*Hristiyanlık Doktrininin Gelişimi Üzerine Bir Deneme*] özel bir ilgi besliyorum ve bu yapıt için de iki modern eser bilhassa önem kazanıyor: Owen Chadwick'in *From Bossuet to Newman: The Idea of Doctrinal Development* [*Bossuet'den Newman'a: Doktrinsel Gelişim Fikri*] (Cambridge: Cambridge University Press, 1957) ve A. V. Littledale'in çevirdiği J. H. Walgrave'in *Newman the Theologian: The Nature of Belief and Doctrine as Exemplified in His Life and Works* [*İlahiyatçı Newman: Yaşamı ve Çalışmalarıyla İnanç ve Doktrinin Tabiatına Yönelik Bir Örnek*] (New York: Sheed and Ward, 1960).

Krizdeki Üniversite. Daha önce de dile getirdiğim şekliyle, fikir dergilerinden herhangi birinin okuru olmanın keşfetmeye yeteceği gibi, üniversite üzerine teşhislerde bulunmak favori bir kapalı mekân sporu ve ev içi üretim sanayisine dönüştü. Pek çoğundan daha derin olmasıyla öne çıkan yakın zamandaki bir örnek de *Partisan Review*'ın 1991 özel sayısındaki "The Changing Culture of University" ["Üniversitenin Değişen Kültürü"] metnidir. Dergi makalelerine ek olarak bu problemler, gittikçe sayısı çoğalan kitapların konusu olarak küçük bir kütüphaneyi doldurma aşamasındadır. Allan Bloom'un kitabı *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students* [Amerikan Zihninin Kapanışı: Yükseköğretim Nasıl Demokrasiyi Başarısızlığa Uğrattı ve Günümüz Öğrencilerinin Ruhunu Fukaralaştırdı] (New York: Simon and Schuster, 1987), geniş bir okuyucu kitlesinden beklenmedik yanıtları provoke etti ve böylece sorun ve meselelerin ne kadar derin hissedildiğini de gözler önüne serdi. Charles J. Sykes'in *Profscam: Professors and the Demise of Higher Education* [Hilekârprof: Profesörler ve Yükseköğretimin Çöküşü] (Washington D.C.: Regnery Gateway, 1988), profesörler arasındaki hem finansal hem de etik yozlaşma iddiaları üzerinde yoğunlaştı. Diğer yandan Roger Kimball'ın *Tenured Radicals: How Politics Has Corrupted Our Higher Education* [İmtiyazlı Radikaller: Politika Yükseköğretimi Nasıl Yozlaştırdı] (New York: Harper and Row, 1990) metni, en çok da edebiyat ve beşeri bilimlerdeki üniversite departmanlarında kurulan solun yeni politik ortodoksluğu ile ilgilidir. Dinesh D'Souza'nın *Illiberal Education: The Politics of Race and Sex on Campus* [Liberal Olmayan Eğitim: Kampüsteki Irk ve Cinsiyet Politikaları] (New York: Free Press, 1991) metni de buna benzer bazı olgulara yoğunlaşır, ancak üniversitenin entelektüel ve akademik yaşamı adına "pozitif ayrımcılık" gibi yaklaşımlara dikkat çeker. Page Smith, *Killing the Spirit: Higher Education in America*'da [Ruhu Öldürmek: Amerika'da Yükseköğretim] (Penguin Books Edition, New York; Penguin Books, 1991) Amerikan yükseköğretim tarihi bağlamında ihanet duygusunu irdeler. Martin Kenney, *Biotechnology: The University-Industrial Complex* [Biyoteknoloji: Üniversite-Endüstriyel Kompleksi] (New Haven: Yale University Press, 1986) ile üniversite için uzun vadeli nüfuz bakımından önemi bulunabilecek bilimsel girişimciliğin başlangıç dönemini inceler; Bruce Wilshire, *The Moral Collapse of the University* [Üniversitenin Ahlaki Çöküşü] (Albany: State University of New York Press, 1990) eserinde üniversitenin bu eğilimlere ve diğerlerine karşı vicdanını

ifade edebilmesi ve biçimlendirebilmesi yeteneğini –ve yeteneksizliğini– soruşturur.

Bir Kurum ve Fikir Olarak Üniversite. Bu kitabın ana konusu üniversiteyi bir kurum olarak değil, bir fikir olarak ele almaktır. Ancak üniversite üzerine dayalı pek çok çalışma kurumsal biçim ve işlevleri üzerine odaklandığı için bu nokta aynı zamanda üniversite fikrinin yansımalarını görmek için uygun bir yer olabilir, her ne kadar bu bahse çalışmalarda sıklıkla ancak üstü kapalı değinilse ve hatta bazen konu bütünüyle atlansa da. Godkin derslerini içeren *The Uses of the University*'de [*Üniversitenin İşleyiş Alanları*] (Cambridge: Harvard University Press, 1963) üniversitenin en etkili modern gözlemcilerinden biri olan Clark Kerr, kendi “üniversite fikrini” kurar ve *Twelve Systems of Higher Education: Six Decisive Issues* [*Yükseköğretimin On İki Sistemi: Altı Belirleyici Mesele*] (New York: International Council for Educational Development, 1978) başlığı altında topladığı eserinde de bunu mukayeseli bir bağlamda inceler. Jacques Barzun'un *The American University: How It Runs; Where It Is Going* [*Amerikan Üniversitesi: Nasıl İşler, Nereye Gidiyor?*] (New York: Harper and Row, 1968) eseri ise bir dizi ılımlı düşünce ve gözlemler içeren bir metindir. Yıllarca devam eden bir dizi kitap boyunca benim eski meslektaşım David Riesman, Amerikan yükseköğretiminin temel sorunlarına yönelik ciddi muhakemeler içeren soruşturmalarda bulundu. Christopher Jencks ile birlikte yazdıkları *The Academic Revolution* [*Akademik Devrim*] (Garden City, N.Y.: Doubleday, 1968) yirmi yıldan sonra bile konuya dair tazelikliğini koruyor ve Gerald Grant ile birlikte yazdıkları cilt olan *The Perpetual Dream* [*Daimi Rüya: Amerikan Üniversitesinde Deney ve Reform*] (Chicago: University of Chicago Press, 1978) ile de bu geleneğin sesi oldular. *Constraint and Variety in American Education* [*Amerikan Eğitiminde Sınırlamalar ve Çeşitlilik*] (Lincoln: University of Nebraska Press, 1956) eserinde ve neredeyse çeyrek yüzyıl sonra yazdığı *On Higher Education: The Academic Enterprise in an Era of Rising Student Consumerism* [*Yükseköğretim Üzerine: Yükselen Öğrenci Tüketimciliği Çağında Akademik Girişim*] (San Francisco: Jossey-Bass, 1980) metnindeki ortaya koyduğu uyarılar maalesef isabetli çıktı. Henry Rosovsky'nin *University: An Owner's Manual*'u [*Üniversite: Bir Dekan Anlatıyor*] (New York: W. W. Norton, 1990) bir dekanın ara sıra yazdığı metinlerini bir araya getirerek bunları uyumlu ve öğretici bir denemeye dönüştürür. Materyalden kaynaklanan ve duyarlılık gereği gerekçelerden ötürü buraya, yine ara sıra kâğıda dökülerek oluşturulmuş derlemelerden biri olan, müteveffa mes-

lektayım ve arkadaşıım A. Bartlett Giamatti'nin bilhassa *The University and the Public Interest* [Üniversite ve Kamu Yararı] (New York: Atheneum, 1981) ile *A Free and Ordered Space: The Real World of the University* [Özgür ve Düzenli bir Uzam: Üniversitenin Gerçek Dünyası] (New York: W. W. Norton, 1988) eserlerini eklememe izin verin.

Üniversite İşletmeciliği. Bu kitabı meydana getiren düşünce ve çalışmaya katkısı bakımından olduğu gibi, aynı zamanda özel dikkati hak ettikleri ve Amerikan üniversitesini keskin biçimde şekillendirdikleri için de on dokuzuncu yüzyıl sonundaki dönemden seçerek çekip almış olduğum üç üniversite rektörü arasındaki Daniel Coit Gilman, Fabian Franklin'in *The Life of Daniel Coit Gilman* [Daniel Coit Gilman'ın Yaşamı] (New York: Dodd, Mead, 1910) eserinin ana konusu, Hugh Hawkins'in *Pioneer: The History of Johns Hopkins University, 1874-1889* [Öncüler: Johns Hopkins Üniversitesi'nin Tarihi 1874-1889] (Ithaca: Cornell University Press, 1960) eserindeki anlatının da merkezindeki karakterdir. Andrew Dickson White'in çok yönlü kariyeri Glenn C. Altschuler'in *Andrew Dickson White: Educator, Historian, Diplomat*'ında [Andrew Dickson White: Eğitimci, Tarihçi, Diplomat] (Ithaca: Cornell University Press, 1979) anlatılır. William Rainey Harper düşüncesinin entelektüel ve manevi kaynakları, James P. Wind'in *The Bible and the University: The Messianic Vision of William Rainey Harper* [İncil ve Üniversite: William Rainey Harper'ın Mesianik Düşüncesi] (Atlanta, Scholars Press, 1987) metninde, eğitimci olarak başarıları ise Richard J. Storr'un *Harper's University: The Beginnings*'inde [Harper'ın Üniversitesi: Başlangıç] (Chicago: University of Chicago Press, 1966) kendine yer bulur. Harper'dan yapılan çok zengin bir alıntı kaynağı da William Michael Murphy ve D. J. R. Bruckner'in *The Idea of the University of Chicago: Selections from the Papers of the First Eight Executives of the University of Chicago From 1891 to 1975* [Chicago Üniversitesi Fikri: 1891-1975 Yılları Arası Chicago Üniversitesi'nin İlk Sekiz Yöneticisinin Metinlerinden Seçmeler] (Chicago: University of Chicago Press, 1976) eseridir. Bütün bunlardan daha aşikâr olanı ise, ben lisansüstü öğrencisiyken Chicago Üniversitesi rektörü olan Robert Maynard Hutchins'e olan borcumdur. Üniversiteye yönelik çalışmaları arasından bilhassa iki tanesini saymam gerekir: *Education for Freedom* [Özgürlük İçin Eğitim] (New York: Grove Press, 1963) ve *The University of Utopia* [Ütopya Üniversitesi] (Phoenix Ed.; Chicago: University of Chicago Press, 1964). Harry S. Ashmore'un yazdığı biyografisi olan *Unseasonable Truths: The Life of Robert Maynard Hutchins* [Zamanının

Ötesinde Hakikatler: Robert Maynard Hutchins'in yaşamı] (Boston: Little, Brown, 1989) ile William H. McNeill'dan kişisel ve akademik bakış açılarını benzersiz biçimde bir araya getiren bir çalışma olan, dokunaklı eser *Hutchins' University: A Memoir of the University of Chicago 1929-1950* [*Hutchins'in Üniversitesi: Chicago Üniversitesi Anıları, 1929-1950*] (Chicago: University of Chicago Press, 1991) de bulunuyor.

Araştırma ve Eğitim. Bu kitabın da dile getirdiği gibi, eğer “araştırma yoluyla bilginin geliştirilmesi” ve “eğitim yoluyla bilginin yayılması,” üniversite tanımı için birbirlerinden ayrılamaz kalıplar iseler – ki bu görüş, Ernest Boyer'ın *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*'te [*Akademisyenliği Yeniden Değerlendirmek: Profesörlerin Öncelikleri*] (Princeton, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990) ifade ettiği düşüncedir– burada da ayırtırmamak muhtemelen daha iyi olacaktır. Bu kitaptaki argümanımın dayandığı en önemli kaynak –ve üniversite fikriyle ilgili kendi görüşüm hakkında Newman'ın klasik eserinden sonraki sıraya yerleşebilecek tek kaynak– Berlin Üniversitesi'nin kuruluşunu sağlayan yaratıcı düşüncedir. Üniversitenin kurucu dâhisi, Alman idealizminin büyük filozofu Wilhelm von Humboldt, ilk rektörü, Alman idealizminin büyük ilahiyatçısı Johann Gottlieb Fichte, ilk yorumcularından biri olan Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher ve hepsiyle birlikte büyük din filozofu Friedrich Wilhelm Schelling. Bu öyle bir yıldızlar topluluğudur ki her nerede olsa ses getirir. Üniversitede araştırma ve eğitimin yeri üzerine yazmış oldukları tezler, –Karl Jaspers'ın H. A. T. Reiche ve H. F. Vanderschmidt tarafından çevrilen *Idea of the University* [*Üniversite Fikri*] (Boston: Beacon Press, 1959) eseri gibi– bir kitapta toplanmıştır ve daha başlığında bile Newman'ın etkisini gözlemlemek mümkündür: *Die Idee der deutschen Universität: Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus* [*Alman Üniversitesi Fikri: Klasik Idealizm ve Romantik Realizm Temelinde Üniversitenin Yeniden Keşfindeki Beş Prensiptir*] (Darmstadt: H. Gentner, 1956). Joseph S. Fruton'un *Contrasts in Scientific Style: Research Groups in the Chemical and Biochemical Sciences* [*Bilimsel Tarzda Karşıtlıklar: Kimya ve Biyokimya Bilimlerinde Araştırma Grupları*] (Philadelphia: American Philosophical Society, 1990) çalışmasında, on dokuzuncu yüzyıl Almanya'sındaki araştırma atmosferi anlatılır. Bu dönem ise politik boyutuyla L. Burchardt'ın *Wissenschaftspolitik im Wilhelminischen Deutschland* [*Wilhelm Dönemi Almanya'sındaki Bilim Politikaları*] (Göttingen: Vandenhoeck und Rup-

recht, 1975) eserinin ve K. H. Jarausch'un *Students, Society, and Politics in Imperial Germany* [Emperyal Almanya'da Öğrenciler, Toplum ve Politika] (Princeton: Princeton University Press, 1982) metninin ana konusudur. Bu yüzyıl içerisinde burada bahsedilen atmosferin, Amerikan üniversitelerince ithal edilmesine karşı coşkulu protestolar yapıldı. Bunlar arasında William James'in "Doktora Ahtapotu," *Harvard Monthly* 36 (1903): 1-9, Lynne V. Cheney, *Tyrannical Machines: A Report on Educational Practices Gone Wrong and Our Best Hopes for Setting Them Right* [Tiran Makinalar: Yanlış Yola Giren Eğitim Pratikleri ve Bu Güzergâhı Düzeltmek İçin En İyimser Umutlarımızın Raporu] (Washington, D.C.: National Endowment for the Humanities, 1990) sayılabilir. Bu kitabın kayıtları ve önerileriyle de gözlemlenebileceği gibi, tartışma devam etmektedir.

Profesyonel Eğitim. En azından Kuzey Amerika sınırları içerisinde profesyonel eğitim ve bu eğitimin üniversite içindeki yeri üzerine yapılacak olan ve sadece doktorların hazırlanmasını değil, bütün eğitilmiş uzmanlık alanlarını da ilgilendiren ciddi telakkilerin hepsi, Abraham Flexner'in, *Medical Education in the United States and Canada*'sından [Birleşik Devletler ve Kanada'daki Tıp Eğitimi] (New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1910) başlamalıdır. Bu eser, tıp pratiğindeki gelişim üzerine uğraşmaktan ziyade tavsiyelerini, doktorların eğitimini biçimlendirmesi gereken bilimsel araştırma üzerine kurar; yirmi yıl sonra Flexner, *Universities, American, English, German* [Üniversiteler: Amerikan, İngiliz, Alman] (New York: Oxford University Press, 1930) eserini yazdı, ki bu eser sadece bu bölümü değil, bütün bu kitabı omuzları üzerinde taşır. Tıp alanı ile ilgili olarak, profesyonel eğitimin kökenleri hakkında Vern L. Ballough'nun *The Development of Medicine as a Profession: The Contribution of the Medieval University to Modern Medicine* [Bir Uzmanlık Alanı Olarak Tıbbın Gelişimi: Ortaçağ Üniversitesinin Modern Tıbbı Katkısı] (New York: Hafner, 1966) eserinden çok şey öğrendim. Modern dönemdeki ve Yeni Dünya'daki profesyonel ilahiyat eğitiminin tarihi, William Adams Brown'ın derlediği dört ciltlik kapsamlı çalışma olan *The Education of American Ministers*'in [Amerikan Papazlık Eğitimi'nin] (New York: Institute of Religious and Social Research, 1934) konusudur. Bu bahis, canayakın anekdotal tarzı ve derin okumalarıyla tanınan Ronald H. Bainton'ın *Yale and the Ministry: A History of Education for the Christian Ministry at Yale from the Founding in 1701*'inde [Yale ve Papazlık: 1701'deki Kuruluşundan İtibaren

Yale Üniversitesi'ndeki Hristiyan Papazlık Eğitimi Tarihi] (New York: Harper and Brothers, 1957) da anlatılır. Roland Bainton'ın (ve benim) meslektaşımız olan H. Richard Niebuhr, Daniel Day Williams ve James M. Gustafson ile bir arada *The Advancement of Theological Education*'i [*İlahiyat Eğitiminin Gelişimi*] (New York: Harper and Brothers, 1957) yazdılar. Hukuk eğitiminin Ortaçağ kökenleri için G. de Vergottini'nin *Lo Studio di Bologna, l'impero, il papato*'su (Bologna: Studi e memorie per la storia dell'Università di Bologna, 1956) eğitim tarihini, Ortaçağ'ın fırtınalarla dolu kilise-devlet ilişkileri bağlamında okur; Göran Hasselberg tarafından editörlüğü yapılan ciltte, *Juridiska Fakulteten vid Uppsala Universitet*'te (Stockholm: Almqvist and Wiksell, 1976) Avrupa'nın diğer ucundaki tarih anlatılır; ve Frank L. Ellsworth, *Law on the Midway: The Founding of the University of Chicago Law School* [*Orta yoldaki Hukuk: Chicago Hukuk Okulu'nun Kuruluşu*] (Chicago: Law School of the University of Chicago, 1977) eserinde bu geleneğin hâlen yaşatılmakta olduğunu gösterir. Modern üniversitenin çalıştığı uzmanlık alanları arasında en önemlisi –ve bazı bakımlardan da en sorunlusu– muhtemelen ticaret alanıdır ve Jeffrey L. Cruikshank, *A Delicate Experiment: The Harvard Business School 1908-1945* [*Hassas bir Deney: Harvard İşletme Okulu, 1908-1945*] (Boston: Harvard Business School Press, 1987) metninde, üniversite bağlamı içerisinde bu hem önemli olan, hem de sorunlu olan boyutları kayda alır. Ernest L. Boyer'in *Highschool: A Report on the Secondary Education*'da [*Lise: Amerika'daki Ortaöğretim Üzerine bir Rapor*] (New York: Harper and Row, 1983) ifade ettiği gibi, eğitimcilerin hazırlanması, modern üniversitenin pek çok açıdan üvey evlat konumuna getirdiği bir eylemdir. Bernard R. Gifford'ın *The Good School of Education: Linking Knowledge, Teaching and Learning*'de [*İyi Eğitim Okulu: Bilgi, Eğitim ve Öğrenimi Bir Araya Getirmek*] (Berkeley: Graduate School of Education, University of California, 1984) bir program hâlinde sunulan tavsiyelerini kabul etmeyenler dahi, meselelere dair açık farkındalığından faydalanabilirler. Analizlerim, ayrıca Diane Ravitch'in *The Schools We Deserve: Reflections on the Educational Crisis of Our Times*'daki [*Hak Ettiğimiz Okullar: Zamanımızın Eğitim Krizi Üzerine Düşünceler*] (New York: Basic Books, 1985) akademik bilgi ve düşüncelerle derinleşti.

Kitaplar ve Üniversite. Thomas Carlyle'ın vecizesi, “Günümüzdeki gerçek üniversite, bir kitaplar koleksiyonudur,” kitapların tam da üniversitenin tanımı içinde –kitapların bir araya getirilmesini ve üretilmesini de içeren– özel yerine dikkat çeker. Aslında üniversitedeki akade-

misyenliğin tarihini, kütüphaneler tarihi üzerinden yazmak mümkündür ve Kenneth J. Brough'un *Scholars Workshop: Evolving Conceptions of Library Service* [Akademisyenin Atölyesi: Kütüphane Hizmetinin Dönüşmekte Olan Kavramları] (Urbana: University of Illinois Press, 1953) çalışmasıyla da bu açıkça görülebilir. Pek çok akademisyen, Edward C. Lathem'in editörlüğünü yaptığı *American Libraries as Centers of Scholarship* [Akademisyenlik Merkezi olarak Amerikan Kütüphaneleri] (Hanover, N. H.: Dartmouth College, 1978) derlemesindeki makaleleriyle bu bağlantıya işaret etmişlerdir. William Bentick-Smith'in *Building a Great Library: The Coolidge Years at Harvard* [Büyük Bir Kütüphane İnşa Etmek: Harvard'daki Coolidge Yılları] (Cambridge: Harvard University Press, 1976), bütün bunların bir özel üniversitede nasıl yürürlüğe konduğunu babacan bir şefkatle ve benzersiz örneklerle anlatır. Wayne S. Yenawine ise "The Influence of Scholars on Research Library Development at the University of Illinois" ["Illinois Üniversitesi Araştırma Kütüphanesinin Gelişiminde Akademisyenlerin etkisi"] (Doktora tezi: University of Illinois, 1955) metninde bir kamu üniversitesindeki ortak yaşam sürecini anlatır. Bilginin artışı ve bu bilgiyi iletişimde tutma araçları, kütüphaneciliğin kriter ve tekniklerine dair yeni bir ilgi keşfine yol açmalıdır ve tam da bu konuda J. P. Danton'ın bir kitabı vardır: *Book Selection and Collections: A Comparison of German and American University Libraries* [Kitap Seçimleri ve Koleksiyonlar: Alman ve Amerikan Üniversite Kütüphanelerinin Bir Mukayesesi] (New York: Columbia University Press, 1963). Arthur T. Hamlin'in *The University Library in the United States: Its Origins and Development* [Birleşik Devletler'deki Üniversite Kütüphanesi: Kökenleri ve Gelişimi] (Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1981) metni, üniversite ile üniversite kütüphanesi arasındaki ilişkiye birkaç farklı açıdan yaklaşır. Sıklıkla göz ardı edilen açılardan bir tanesi de araştırma kütüphanesinin aynı zamanda lisans eğitim ve öğrenimine yaptığı katkıdır ve I. A. Braden da buna *The Undergraduate Library*'de [Lisans Düzeyi Kütüphanesi] (Chicago: American Library Association, 1970) değinir. Bütün bunların karşılığında üniversitedeki araştırma kütüphanesi çalışanlarının özel statülerine dikkat edilmelidir ve bu konuda da Jerrold Orne'un editörlüğünü yaptığı *Research Librarianship: Essays in Honor of Robert B. Downs* [Araştırma Kütüphaneciliği: Robert B. Downs Onuruna Denemeler] (New York: Bowker, 1971) kitabında yer alan bazı bölümlerden faydalanılabilir. Araştırma kütüphanecisi ile araştırmacı akademisyen arasındaki ilişkinin tanımı üzerine uzmanlığın sonuçları, *Faculty Status for Academic Librarians: A History and Policy*

Statements [Akademik Kütüphaneciler için Öğretim Üyesi Statüsü: Tarihi ve Politikası] (Chicago: American Library Association, 1975) cildindeki Üniversite Koleji ve Araştırma Kütüphaneleri Oluşumu'nda (ACRL) görülebilir. Ancak üniversiteler kendilerini kitap girdileriyle tanımladıkları gibi, kitap çıktısıyla da tanımlarlar. Chester Kerr'in *Report on American University Presses'i* [Amerikan Üniversite Yayınevleri Üzerine Bir Rapor] (Chapel Hill: Association of American University Presses, 1949), selefi George Parmly Day'in erken dönem çalışması olan *The Function and Organization of University Presses'a* [Üniversite Yayınevlerinin İşlev ve Organizasyonu] (New Haven: Yale University Press, 1915) devam ederek ve bu çalışmayı daha da derinleştirerek, üniversite yayınlarını incelerken uzun vadeli önerilerde bulunur ve aradan geçen kırk yıldan sonra bu öneriler daha da akla yatkın gelmektedir. Amerika'daki üniversite yayınevi bilhassa Oxford Üniversitesi Yayınevi'nde ve Cambridge Üniversitesi Yayınevi'nde gözlemlenebilir olan bir geleneğe bağlanır. Oxford Üniversitesi Yayınevi'ndeki bu geleneğin tarzı enfes biçimde K. M. Elizabeth Murray'in *Caught in the Web of Words: James Murray and the "Oxford English Dictionary"* [Sözcükler Ağına Yakalanmak: James Murray ve "Oxford İngilizce Sözlüğü"] (New Haven: Yale University Press, 1977) metninde, Cambridge Üniversitesi Yayınevi geleneğinin tarzı ise Michael Black'in *Cambridge University Press, 1584-1984* [Cambridge Üniversitesi Yayınevi, 1584-1984] (Cambridge: Cambridge University Press, 1984) eserinde yer bulur. Amerikan yayınevlerinin (ve dolayısıyla da bunların üniversitelerinin) üç tarihsel kaydı, sıkı kronolojik sırayla George Parmly Day'in *The Yale University Press* [Yale Üniversitesi Yayınevi] (New Haven: Yale University Press, 1920), Gordon J. Laing'in *The University of Chicago Press, 1891-1941* [Chicago Üniversitesi Yayınevi, 1891-1941] (Chicago: University of Chicago Press, 1941) ve Max Hall'un *Harvard University Press: A History* [Harvard Üniversitesi Yayınevi Tarihi] (Cambridge: Harvard University Press, 1986) metinlerinde yer alır.

Eğitim Reformu. Bu kadar yaygın olan sadece üniversite kurumuna yapılan eleştiriler değildir; bütün seviyelerinde eğitim alanı için reform yapma tutkusuna da aynı şekilde yaygındır. W. R. Fraser'in *Reforms and Restraints in Modern French Education*'ı [Modern Fransız Eğitiminde Reform ve Kısıtlamalar] (London: Routledge and Kegan Paul, 1971) Fransa'daki süreci anlatır; Britanya'daki durum ise Brian Simon'un *The Politics of Educational Reform 1920-1940* [Eğitim Reformu Politikaları, 1920-1940] (London: Lawrence and Wishart, 1974) metninde tarihsel ola-

rak incelenirken Rolf Neuhaus'un editörlüğünü yaptığı *Dokumente zur Hochschulreform, 1945-59*'undaki [Üniversite Reformu Belgeleri] (Wiesbaden: F. Steiner, 1961) toplanan materyaller ile Kreis Hofgeismar'ın *Gedanken zur Hochschulreform* [Üniversite Reformu Üzerine Düşünceler] (Göttingen: Verlag der Deutschen Universitäten, 1956) metnindeki öneriler, Almanya'daki eğitimciler arasında reformcu mayanın tutup tutmadığını gösterir. Eğitim reformcuları arasında bilhassa ilgi çeken üniversiteyle ilgili iki alandan tıp eğitimi için Robert H. Ebert ve Eli Ginzberg'in "The Reform of Medical Education" ["Tıp Eğitiminde Reform"], *Health Affairs*, Suppl. (1988): 5-38 ve Steven A. Schroeder ile Jane S. Zones ve Jonathan A. Showstack'in "Academic Medicine as a Public Trust" ["Kamu Güveni Açısından Akademik Tıp"], *Journal of the American Medical Association*, 11 Ağustos 1989, 803-12 çalışmalarına; öğretmen eğitimi üzerine de Timothy Weaver'ın analizlerde bulunduğu *America's Teacher Quality Problem: Alternatives for Reform* [Amerika'nın Öğretmen Kalite Problemi: Reform İçin Alternatifler] (New York: Praeger, 1987) metnine bakılabilir.

Zikredilen ve Göndermede Bulunulan Eserler

- Acton, Lord. *Lectures on Modern History*. Introduction by Hugh Trevor-Roper. New York: Meridian Books, 1961.
- Altschuler, Glenn C. *Andrew Dickson White: Educator, Historian, Diplomat*. Ithaca: Cornell University Press, 1979.
- Altschull, J. Herbert. "Leuven/Louvain-The World's Oldest Catholic University Is a House Divided." *Change* (Ocak-Şubat 1981): 42-44.
- Andrae, Carl Göran, ed. *Faculty of Arts at Uppsala University*. Stockholm: Almqvist and Wiksell, 1976.
- Andrews, F. M., ed. *Scientific Productivity: The Effectiveness of Research Groups in Six Countries*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- Annarelli, James John. *Academic Freedom and Catholic Higher Education*. New York: Greenwood, 1987.
- Arendt, Hannah. "The Crisis in Education." 1958. *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, 173-96. New York: Viking, 1961.
- . *On Revolution*. Compass Books ed. New York: Viking, 1965.
- Arnold, Matthew. *Essays in Criticism*. 1. seri. 1865. 3. Cilt, *The Collected Works of Matthew Arnold in Fifteen Volumes*. London: Macmillan, 1903.
- Ashby, Eric ve Mary Anderson. *Universities: British, Indian, African. A Study in the Ecology of Higher Education*. Cambridge: Harvard University Press, 1966.

- Ashmore, Harry S. *Unseasonable Truths: The Life of Robert Maynard Hutchins*. Boston: Little, Brown, 1989.
- Association of College and Research Libraries (ACRL). *Faculty Status for Academic Librarians: A History and Policy Statements*. Chicago: American Library Association, 1975.
- Athens, National and Capodistrian University of. *Bulletin* 1989.
- Bainton, Roland H. *Yale and the Ministry: A History of Education for the Christian Ministry at Yale from the Founding in 1701*. New York: Harper and Brothers, 1957.
- Ballough, Vern L. *The Development of Medicine as a Profession: The Contribution of the Medieval University to Modern Medicine*. New York: Hafner, 1966.
- Barber, W. J., ed. *Breaking the Academic Mould*. Middletown, Conn.: Wesleyan University Press, 1988.
- Baron, Hans. *The Crisis of the Early Italian Renaissance*. Princeton: Princeton University Press, 1966.
- Barzun, Jacques. *Teacher in America*. Garden City, N.Y.: Image Books, 1959.
- Barzun, Jacques. *The American University: How It Runs; Where It Is Going*. New Harper and Row, 1968.
- Bell, R. E., ed. *Present and Future in Higher Education*. London: Tavistock, 1970.
- Bennett, William J. *To Reclaim a Legacy: A Report on the Humanities in Higher Education*. Washington, D.C.: National Endowment for the Humanities, 1984.
- Bentinck-Smith, William. *Building a Great Library: The Coolidge Years at Harvard*. Cambridge: Harvard University Press, 1976.
- Berlin, Isaiah. *The Crooked Timber of Humanity: Chapters in the History of Ideas*. Edited by Henry Hardy. New York: Alfred A. Knopf, 1991.
- Bernhard, C. G., E. Crawford, ve P. Sörbom, eds. *Science, Technology, and Society in the Time of Alfred Nobel*. Oxford: Pergamon, 1982.
- Beyerchen, Alan D. *Scientists under Hitler: Politics and the Physics Community in the Third Reich*. New Haven: Yale University Press, 1977.
- Bickel, Alexander M. *The Morality of Consent*. New Haven: Yale University Press, 1975.
- Black, Michael. *Cambridge University Press, 1584-1984*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- Blackwell, Richard J. *Galileo, Bellarmine, and the Bible*. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press, 1991.
- Bloom, Allan. *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*. New York: Simon and Schuster, 1987.

- Bloom, Harold. *The Anxiety of Influence: A Theory of Poetry*. New York: Oxford University Press, 1975.
- Blum, John Morton. *V Was for Victory*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1976.
- Boalt, Gunnar. *Universities and Research: Observations on the United States and Sweden*. Stockholm: Almqvist and Wiksell, 1970.
- Bock, K. D. *Strukturgeschichte der Assistentur*. Diisseldorf: Bertelsmann, 1972.
- Bok, Derek. *Beyond the Ivory Tower*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- . *Universities and the Future of America*. Durham, N.C.: Duke University Press, 1990.
- Bonner, T. N. *American Doctors and German Universities*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1963.
- Bork, Robert H. *The Tempting of America: The Political Seduction of the Law*. New York: Free Press, 1990.
- Bouyer, Louis. *Newman: His Life and Spirituality*. Translated by J. Lewis May. Reprint edition. New York: Meridian Books, 1960.
- Bowen, William G. ve Julie Ann Sosa. *Prospects for Faculty in the Arts and Sciences*. Princeton: Princeton University Press, 1989.
- Bowles, Samuel ve Herbert Gintis. *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books, 1976.
- Boyer, Ernest L. *High School: A Report on Secondary Education in America*. New York: Harper and Row, 1983.
- . *College: The Undergraduate Experience in America*. New York: Harper and Row, 1987.
- . *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.
- Boyer, Ernest L. ve Arthur Levine. *A Quest for Common Learning*. Washington, D.C.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1981.
- Braden, I. A. *The Undergraduate Library*. Chicago: American Library Association, 1970.
- Breasted, Charles. *Pioneer to the Past: The Story of James Henry Breasted*. Chicago: University of Chicago Press, 1977.
- Brennan, S. ve S. Yarborough. *Irving Babbitt*. Boston: Hall, 1987.
- Broad, W. J. "Fraud and the Structure of Science." *Science* 212 (1981): 137-41.
- Brooks, Peter. "Out of the Blue: Perilous Authority?" *Yale Alumni Magazine* 54 (Yaz 1991): 24-25.
- Brough, Kenneth J. *Scholar's Workshop: Evolving Conceptions of Library Service*. Urbana: University of Illinois Press, 1953.

- Brown, William Adams, ed. *The Education of American Ministers*. 4 cilt. New York: Institute of Social and Religious Research, 1934.
- Browne, C. A. "The History of Chemical Education in America between the Years 1820 and 1870." *Journal of Chemical Education* 9 (1932): 696-728.
- Brubacher, John S. ve Willis Rudy. *Higher Education in Transition: An American History, 1636-1956*. New York: Harper, 1958.
- Burchardt, L. *Wissenschaftspolitik im Wilhelminischen Deutschland*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1975.
- Burke, Edmund. *Reflections on the Revolution in France*. 1790. Edited by Conor Cruise O'Brien. Harmondsworth: Penguin, 1969.
- Busch, A. *Die Geschichte der Privatdozenten*. Stuttgart: Enke, 1959.
- . "The Vicissitudes of the *Privatdozent*: Breakdown and Adaptation in the Recruitment of the German University Teacher." *Minerva* 1 (1963): 319-41.
- Butterfield, Herbert. *The Universities and Education Today*. London: Routledge and Kegan Paul, 1962.
- Cameron, J.M. *John Henry Newman*. London: Longmans, Green, 1956.
- Capretz, Pierre J. *French in Action: A Beginning Course in Language and Culture. The Capretz Method*. Instructor's Guide. 2 kısım. New Haven: Yale University Press, 1987.
- Carlyle, Thomas. *Lectures on Heroes, Hero-Worship, and the Heroic in History*. 1841. Edited by P. C. Parr. Oxford: Clarendon, 1920.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. *The Control of the Campus: A Report on the Governance of Higher Education*. Washington, D.C.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1982.
- Chadwick, Owen. *From Bossuet to Newman: The Idea of Doctrinal Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1957.
- Cheney, Lynne V. *Tyrannical Machines: A Report on Educational Practices Gone Wrong and Our Best Hopes for Setting Them Right*. Washington, D.C.: National Endowment for the Humanities, 1990.
- Chickering, Arthur W. *Commuting versus Resident Students: Overcoming Educational Inequities of Living Off Campus*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- China, People's Republic of. *Education in China, 1978-1988*. Beijing: State Education Commission, [1988].
- Chubb, John E. ve Terry Moe. *Politics, Markets, and America's Schools*. Washington, D.C.: Brookings Institution, 1990.
- Comer, James P. *School Power: Implications of an Intervention Project*. New York: Free Press, 1980.
- Cole, S. ve J. R. Cole. "Scientific Output and Recognition: A Study on Reward System in Science." *American Sociological Review* 32 (1967): 377-390.

- Conant, James Bryant. *The Citadel of Learning*. New Haven: Yale University 1956.
- Congar, Yves M.-J. *Tradition and Traditions An Historical and a Theological Essay*. Translated by Michael Naseby ve Thomas Rainborough. New York: Macmillan, 1967.
- Coombs, Philip Hall. *The Fourth Dimension of Foreign Policy: Educational and Cultural Affairs*. New York: Harper and Row, 1964.
- Corner, G. W. *A History of the Rockefeller Institute, 1901-1953*. New York: Rockefeller University Press, 1964.
- Cornford, Francis MacDonald. *Microcosmographia Academica*. 5. bs. Cambridge: Bowes and Bowes, 1954.
- Cousins, Norman. *Anatomy of an Illness as Perceived by the Patient*. New York: W. Norton, 1979.
- Craig, J. E. *Scholarship and Nation Building: The University of Strasbourg and Alsatian Society, 1870-1939*. Chicago: University of Chicago Press, 1984.
- Cremin, Lawrence A. *American Education: The Metropolitan Experience, 1876-1980*. New York: Harper and Row, 1988.
- Cruikshank, Jeffrey L. *A Delicate Experiment: The Harvard Business School, 1908-1945*. Boston: Harvard Business School Press, 1987.
- Culler, Dwight. *The Imperial Intellect: A Study of Newman's Educational Ideal*. New Haven: Yale University Press, 1955.
- Dahl, Robert. *Who Governs?* New Haven: Yale University Press, 1961.
- Daly, Lowrie J. *The Medieval University, 1200-1400*. New York: Sheed and Ward, 1961.
- Danton, J. P. *Book Selection and Collections: A Comparison of German and American University Libraries*. New York: Columbia University Press, 1963.
- Davis, David Brion. *Revolutions: Reflections on American Equality and Foreign Liberations*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.
- Day, George Parmly. *The New Era of Publishing at Yale*. New Haven: Yale University Press, 1914.
- . *The Function and Organization of University Presses*. New Haven: University Press, 1915.
- . *The Yale University Press*. New Haven: Yale University Press, 1920.
- Dealy, Francis X., Jr. *Winning at Any Cost*. New York: Birch Lane Press, 1990.
- DePalma, Anthony. "Higher Education Feels the Heat." *New York Times*, 2 Haziran 1991.
- Dessain, C. D. *John Henry Newman*. London: Thomas Nelson and Sons, 1966.

- DeVane, William Clyde. "American Education after the War." *Yale Review*, Eylül 1943.
- . *The American University in the Twentieth Century*. Baton Rouge: Louisiana University Press, 1957.
- . *Higher Education in Twentieth-Century America*. Cambridge: Harvard University Press, 1965.
- Dilthey, Wilhelm. *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Leipzig: B. G. Teubner, 1927.
- Dogramaci, Ihsan. *A Brief Review of Higher Education in Turkey Past and Present*. Washington, D.C.: American Friends of Turkey, 1989.
- Dongerkeri, Sundarrao Ramrao. *Universities and National Life*. Bombay: Hind Kitabs, 1950.
- D'Souza, Dinesh. *Illiberal Education: The Politics of Race and Sex on Campus*. New York: Free Press, 1991.
- Durso, Joseph. *The Sports Factory: An Investigation into College Sports*. New York: Quadrangle, 1975.
- Dworkin, Ronald. *A Matter of Principle*. Cambridge: Harvard University Press, 1985.
- Ebert, Robert H. ve Eli Ginzberg. "The Reform of Medical Education." *Health Affairs*, suppl. (1988): 5-38.
- Egypt, Arab Republic of. *Egyptian Education and Development*. Cairo: Ministry of Education, [1990].
- Elbow, P. *Embracing Contraries*. New York: Oxford University Press, 1986.
- Eliot, George. *Middlemarch*. 1871-72. Edited by Bert G. Hornback. New York: Norton Critical Editions, 1977.
- Ellmann, Richard. *Golden Codgers: Biographical Speculations*. New York: Oxford University Press, 1973.
- Ellsworth, Frank L. *Law on the Midway: The Founding of the University of Chicago Law School*. Chicago: Law School of the University of Chicago, 1977.
- Emerson, Ralph Waldo. *Collected Works*. Cilt 1. Edited by Robert E. Spiller. Cambridge: Harvard University Press, 1971.
- Engelhardt, W. von ve H. Decker-Hauff. *Quellen zur Gründungsgeschichte der naturwissenschaftlichen Fakultät in Tübingen, 1859-1863*. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1963.
- Ericksen, Robert P. *Theologians under Hitler: Gerhard Kittel, Paul Althaus, and Emanuel Hirsch*. New Haven: Yale University Press, 1985.
- Euler, H. H. *Die Entwicklung der medizinischen Spezialfächer an den Universitäten des deutschen Sprachgebietes*. Stuttgart: Enke, 1970.
- Feller, Irwin. *Universities and State Governments: A Study in Policy Analysis*. New York: Praeger, 1986.

- Fellner, William, ed. *Ten Economic Studies in the Tradition of Irving Fisher*. New York: Wiley, 1967.
- Ferber, C. von. *Die Entwicklung des Lehrkörpers der deutschen Universitäten und Hochschulen*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1956.
- Fermi, Laura. *Illustrious Immigrants*. Chicago: University of Chicago Press, 1968.
- Fischer, Fritz. *Germany's Aims in the First World War*. New York: W. W. Norton, 1967.
- Fischer, John H. "Is There a Teacher on the Faculty?" *Harper's*, Şubat 1965, 18-28.
- FitzGerald, Frances. *America Revised: History Schoolbooks in the Twentieth Century*. Boston: Little, Brown, 1979.
- Fleming, Donald ve Bernard Bailyn, eds. *The Intellectual Migration: Europe and America, 1930-1960*. Cambridge: Harvard University Press, 1969.
- Flexner, Abraham. *Medical Education in the United States and Canada*. New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1910.
- . *Universities, American, English, German*. New York: Oxford University Press, 1930.
- Fox, Daniel M. "Abraham Flexner's Unpublished Report: Foundations and Medical Education, 1909-1928." *Bulletin of the History of Medicine* 54 (1980): 475-96.
- Frankena, W., ed. *The Philosophy and Future of Graduate Education*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1978.
- Franklin, Fabian. *The Life of Daniel Coit Gilman*. New York: Dodd, Mead, 1910.
- Franklin, John Hope. *Racial Equality in America*. The Jefferson Lecture for 1976. Chicago: University of Chicago Press, 1976.
- Fraser, W. R. *Reforms and Restraints in Modern French Education*. London: Routledge and Kegan Paul, 1971.
- Freedman, Samuel G. *Small Victories: The Real World of a Teacher, Her Students, and Their High School*. New York: Harper and Row, 1990.
- Friday, William C. ve Theodore M. Hesburgh, eds. *Keeping Faith with Student-Athlete: A New Model for Intercollegiate Athletics*. Charlotte, N. C.: Knight Foundation, 1991.
- Fruton, Joseph S. "The Place of Biochemistry in the University." *Yale Journal of Biology and Medicine* 23 (1951): 305-10.
- *A Bio-bibliography for the History of the Biochemical Sciences since 1800*. Philadelphia: American Philosophical Society, 1982; *A Supplement to a Bio-bibliography for the History of the Biochemical Sciences since 1800*. Philadelphia: American Philosophical Society, 1985.

- . "Contrasts in Scientific Style. Emil Fischer and Franz Hofmeister: Their Research Groups and Their Theory of Protein Structure." *Proceedings of American Philosophical Society* 129 (1985): 313-70.
- . *Contrasts in Scientific Style: Research Groups in the Chemical and Biochemical Sciences*. Philadelphia: American Philosophical Society, 1990.
- Fuller, Edmund, ed. *The Christian Idea of Education*. New Haven: Yale University Press, 1957.
- Furner, M. *Advocacy and Objectivity: A Crisis in the Professionalization of American Social Science, 1865- 1905*. Lexington: University Press of Kentucky, 1975.
- Furniss, Edgar S. *The Graduate School of Yale: A Brief History*. New Haven: Yale Graduate School, 1965.
- Gardner, John W. *On Leadership*. New York: Free Press, 1990.
- Gay, Peter. *The Enlightenment: An Interpretation*. 2 cilt. New York: Alfred A. Knopf, 1966, 1969.
- . *Freud: A Life for Our Time*. New York: W.W. Norton, 1988.
- Gay, Peter, ed. *The Freud Reader*. New York: W.W. Norton, 1989.
- Geison, G. L. *Michael Foster and the Cambridge School of Physiology: The Scientific Enterprise in Late Victorian Society*. Princeton: Princeton University Press, 1978.
- Gerhard, Dietrich. *Gesammelte Aufsätze*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1977.
- Giamatti, A. Bartlett. *The University and the Public Interest*. New York: Atheneum, 1981.
- . *A Free and Ordered Space: The Real World of the University*. New York: W.W. Norton, 1988.
- Gibbon, Edward. *Autobiography*. 1796. Edited by Dero A. Saunders. New York: Meridian Books, 1961.
- . *The History of the Decline and Fall of the Roman Empire*. 1776-88. Edited by J.B. Bury. 7 cilt. London: Methuen, 1896-1900.
- Gifford, Bernard R. *The Good School of Education: Linking Knowledge, Teaching, and Learning*. Berkeley: Graduate School of Education, University of California, 1984.
- Giles, James E. "Gripes of Academe: A Critical Review." *Cross Currents* 41 (Spring 1991): 116-23.
- Gilson, Etienne. "Introduction" to John Henry Newman. *An Essay in Aid of a Grammar of Assent*. Image Books edition. New York: Doubleday, 1955.
- Goodwin, Crawford D. ve Michael Nacht. *Missing the Boat: The Failure to Internationalize American Higher Education*. New York: Cambridge University Press, 1991.

- Gordon, Lynn D. *Gender and Higher Education in the Progressive Era*. New Haven: Yale University Press, 1990.
- Gould, Stephen Jay. *Wonderful Life: The Burgess Shale and the Nature of History*. New York: W. W. Norton, 1989.
- Grant, Gerald ve David Riesman. *The Perpetual Dream: Reform and Experiment in the American College*. Chicago: University of Chicago Press, 1978.
- Green, David. *Shaping Political Consciousness*. Ithaca: Cornell University Press, 1987.
- Green, Vivian Hubert Howard. *The Universities*. Harmondsworth: Penguin, 1969.
- Greve, Wilfried. *Kierkegaards maieutische Ethik*. Frankfurt: Suhrkamp, 1990.
- Griswold, A. Whitney. *Liberal Education and the Democratic Ideal*. New Haven: Yale University Press, 1959.
- Grubel, Herbert G. *The Brain Drain: Determinants, Measurement, and Welfare Effects*. Waterloo, Ont.: Wilfrid Laurier University Press, 1977.
- Grudin, Robert. *The Grace of Great Things: Creativity and Innovation*. New York: Ticknor and Fields, 1990.
- Haight, Gordon Sherman. *George Eliot: A Biography*. New York: Oxford University Press, 1968.
- Haight, Gordon Sherman, ed. *The George Eliot Letters*. 9 cilt. New Haven: Yale University Press, 1954-78.
- Hall, Max. *Harvard University Press: A History*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- Hamlin, Arthur T. *The University Library in the United States: Its Origins and Development*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.
- Harbage, Alfred. *Shakespeare's Audience*. New York: Columbia University Press, 1941.
- Harnack, Adolf von. *Aus der Werkstatt des Vollendeten*. Giessen: Alfred Töpelmann, 1930.
- Hasselberg, Göran, ed. *Juridiska Fakulteten vid Uppsala Universitet*. Stockholm: Almqvist and Wiksell, 1976.
- Hawkins, Hugh. *Pioneer: A History of the Johns Hopkins University, 1874-1889*. Ithaca: Cornell University Press, 1960.
- Hegener, Karen Collier ve David Clarke, eds. *Architecture Schools in North America*. Princeton: Peterson's Guides, 1976.
- Hersey, John. *Letter to the Alumni*. New York: Alfred A. Knopf, 1970.
- Hesburgh, Theodore M. *God, Country, and Notre Dame*. New York: Doubleday, 1990.

- Hill, Kim Quaile, ve Fred R. von der Mehden, eds. *Data Reliability in Cross-National Research*. Houston: Rice University, 1978.
- Hirsch, Eric Donald, Jr. *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, Boston: Houghton Mifflin, 1987.
- Holmes, Frederick L. "Patterns of Scientific Creativity." *Bulletin of the History of Medicine* 60 (1986): 19-35.
- . "The Complementarity of Teaching and Research in Liebig's Laboratory". *Osiris*, 2nd ser., 5 (1989): 121-64.
- . "Laboratory Notebooks: Can the Daily Record Illumine the Broader Picture?" *Proceedings of the American Philosophical Society* 134 (1990): 349-66.
- Hopkins, Charles Howard. *The Rise of the Social Gospel in American Protestantism*. New Haven: Yale University Press, 1940.
- Horwitt, Sanford D. *Let Them Call Me Rebel: Saul Alinsky-His Life and Legacy*. New York: Alfred A. Knopf, 1989.
- Huber, Victor-Aimé. *The English Universities*. Translated by Francis W. Newman. 2cilt. London: W. Pickering, 1843.
- Humphrey, Richard Atherton, ed. *Universities... and Development Assistance Abroad*. Washington, D.C.: American Council on Education, 1967.
- Hutchins, Robert Maynard. *The Great Conversation*. Chicago: Encyclopaedia Britannica, 1952.
- . *Education for Freedom*. New York: Grove, 1963.
- . *The University of Utopia*. Phoenix ed. Chicago: University of Chicago Press, 1964.
- Hutchinson, G. Evelyn. *The Kindly Fruits of the Earth: Recollections of an Embryo Ecologist*. New Haven: Yale University Press, 1979.
- Huxley, Leonard. *Life and Letters of Thomas Henry Huxley*. 2 cilt. London: Macmillan, 1900.
- Imhof, Arthur Erwin. *Die gewonnenen Jahre: Von der Zunahme unserer Lebensspanne seit dreihundert Jahren: Ein historischer Essay*. Munich: C. H. Beck, 1981.
- India, Government of. *National Policy on Education-1986*. New Delhi: Ministry of Education, 1986.
- Jaeger, Werner. *Paideia: The Ideals of Greek Culture*. Translated by Gilbert Highet. 3 cilt. New York: Oxford University Press, 1943-45.
- . *The Theology of the Early Greek Philosophers: The Gifford Lectures, 1936*. Oxford: Clarendon, 1947.
- . *Aristotle: Fundamentals of the History of His Development*. Translated by Richard Robinson. 2nd ed. Oxford: Clarendon, 1948.
- James, William. "The Ph.D. Octopus." *Harvard Monthly* 36 (1903): 1-9.

- Jarausch, K. H. *Students, Society, and Politics in Imperial Germany*. Princeton: Princeton University Press, 1982.
- Jaspers, Karl. *The Idea of the University*. Translated by H. A. T. Reiche and H. F. Vanderschmidt. Boston: Beacon, 1959.
- Jedin, Hubert. "L'importanza del decreto tridentino sui seminari." *Seminarium* 15 (1963): 396-412.
- Jencks, Christopher ve David Riesman. *The Academic Revolution*. Garden City, N.Y.: Doubleday, 1968.
- Kagan, Donald. "An Address to the Class of 1994." *Commentary* 91 (Ocak 1991).
- Kant, Immanuel. *Werke*. Edited by Ernst Cassirer et al. 11 cilt. Berlin: Bruno Cassirer, 1921-23.
- Karim, M. Bazlul, ed. *The Green Revolution: An International Bibliography*. New York: Greenwood, 1986.
- Katouzian, H. *Ideology and Method in Economics*. London: Macmillan, 1980.
- Katz, Jay. *Experimentation with Human Beings*. New York: Russell Sage Foundation, 1973.
- Katznelson, Ira, ve Margaret Weir. *Schooling for All: Class, Race, and the Decline of the Democratic Ideal*. New York: Basic Books, 1985.
- Kaufmann, Walter, ed. *The Portable Nietzsche*. New York: Penguin Books, 1982.
- Kellermann, H. *Der Krieg der Geister*. Weimar: Duncker, 1915.
- Kelly, J. N. D. *The Athanasian Creed*. New York: Harper and Row, 1964.
- Kenney, Martin. *Biotechnology: The University-Industrial Complex*. New Haven: Yale University Press, 1986.
- Ker, Ian Turnbull. *John Henry Newman: A Biography*. Oxford: Clarendon Press, 1988.
- Kernan, Alvin. *The Death of Literature*. New Haven: Yale University Press, 1990.
- Kerr, Chester. *A Report on American University Presses*. Chapel Hill, N.C.: Association of American University Presses, 1949.
- Kerr, Clark. *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press, 1963.
- Kerr, Clark, ed. *Twelve Systems of Higher Education: Six Decisive Issues*. New York: International Council for Educational Development, 1978.
- Kimball, Roger. *Tenured Radicals: How Politics Has Corrupted Our Higher Education*. New York: Harper and Row, 1990.
- Klineberg, Otto. *International Exchanges in Education, Science and Culture: Suggestions for Research*. Paris: Mouton, 1966.

- Kockelmans, J., ed. *Interdisciplinarity and Higher Education*. University Park: Pennsylvania State University Press, 1979.
- Kreis Hofgeismar. *Gedanken zur Hochschulreform*. Göttingen: Verlag der Deutschen Universitäten, 1956.
- Kuhn, Thomas S. "The Essential Tension: Tradition and Innovation in Scientific Research." In *Scientific Creativity: Its Recognition and Development*, 341-54. Edited by C. W. Taylor and F. Barron. New York: Wiley, 1963.
- Laing, Gordon J. *The University of Chicago Press, 1891-1941*. Chicago: University of Chicago Press, 1941.
- Lathem, Edward C., ed. *American Libraries as Centers of Scholarship*. Hanover, N.H.: Dartmouth College, 1978.
- Lederman, Leon. *Science: The End of the Frontier?* Washington, D.C.: American Association for the Advancement of Science, 1991.
- Lenz, Max. *Geschichte der königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*. 4 cilt. Halle: Buchhandlung des Waisenhauses, 1910.
- Levi, Edward H. *Point of View: Talks on Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1969.
- Levine, George ve E. C. Knoepflmacher, eds. *The Endurance of "Frankenstein": Essays on Mary Shelley's Novel*. Berkeley: University of California Press, 1979.
- Leslie, William Bruce. "A Comparative Study of Four Middle Atlantic Colleges." Doktora tezi, Johns Hopkins University, 1971.
- Lindroth, Sten. *A History of Uppsala University, 1477-1977*. Stockholm: Almqvist and Wiksell, 1976.
- Linehan, P. A. "The Making of the *Cambridge Medieval History*." *Speculum* 57 (1982): 463-94.
- McCaughey, Robert A. *International Studies and Academic Enterprise: A Chapter in the Enclosure of American Learning*. New York: Columbia University Press, 1984.
- McGrath, Fergal. *Newman's University: Idea and Reality*. London: Longmans, 1951.
- McNeill, William H. *Hutchins' University: A Memoir of the University of Chicago. 1929-1950*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.
- Maeroff, Gene I. *School and College: Partnerships in Education*. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1983.
- Malik, Charles Habib. *A Christian Critique of the University*. Downers Grove, Ill.: InterVarsity Press, 1982.
- Mann, Thomas. "The Sorrows and Grandeur of Richard Wagner." 1933. *Pro and Contra Wagner*, 91-148. Translated by Allan Blunden. Chicago: University of Chicago Press, 1985.

- Maritain, Jacques. *Education at the Crossroads*. 1943. Paperbound ed. New Haven: Yale University Press, 1960.
- Matthews, Fred. "The Attack on 'Historicism': Allan Bloom's Indictment of Contemporary American Historical Scholarship." *American Historical Review* 95 (1990): 429-47.
- Medawar, Peter Brian. *Induction and Intuition in Scientific Thought*. Philadelphia: American Philosophical Society, 1969.
- MEDUNSA: Medical University of South Africa, *Leadership Publication*, tarih yok.
- Menacker, Julius. *From School to College: Articulation and Transfer*. Washington, D.C.: American Council on Education, 1975.
- Merritt, R. L., E. P. Flerlage ve A. J. Merritt. "Political Man in Postwar German Education." *Comparative Education Review* 15 (Ekim 1971).
- Merton, Robert K. *On the Shoulders of Giants*. New York: Free Press, 1965.
- . *The Sociology of Science*. Chicago: University of Chicago Press, 1973.
- Mexico, Government of. *Programa integral para el desarrollo de la educación superior*. Mexico City: Asociación nacional de universidades e institutos de enseñanza superior, 1987.
- Miller, John Perry. *Creating Academic Settings, High Craft and Low Cunning: Memoirs*. New Haven: J. Simeon Press, 1991.
- Moberly, Walter Hamilton. *The Universities and Cultural Leadership*. London: Oxford University Press, 1951.
- Moore, Burness E. ve Bernard D. Fine, eds. *Psychoanalytic Terms and Concepts*. New Haven: Yale University Press, 1990.
- Morris, Willie. *The Courting of Marcus Dupree*. Garden City, N.Y.: Doubleday, 1983.
- Muller, Steven, et al. "Physicians for the Twenty-First Century." *Journal of Medical Education* 11 (Kasım 1984): 1-31.
- Murphy, William Michael ve D. J. R. Bruckner. *The Idea of the University of Chicago: Selections from the Papers of the First Eight Chief Executives of the University of Chicago from 1891 to 1975*. Chicago: University of Chicago Press, 1976.
- Murray, John Courtney. *We Hold These Truths: Catholic Reflections on the American Proposition*. New York: Sheed and Ward, 1960.
- Murray, K. M. Elisabeth. *Caught in the Web of Words: James Murray and the "Oxford English Dictionary"*. New Haven: Yale University Press, 1977.
- Natal, South Africa, University of. *Calendar* 1990.
- National Commission on Excellence in Education. *A Nation at Risk*. Washington, D.C.: Government Printing Office, 1983.

- National Policy on Education-1986*. New Delhi: Ministry of Human Resource Development, 1986.
- Neuhaus, Rolf, ed. *Dokumente zur Hochschulreform, 1945-59*. Wiesbaden: F. Steiner, 1961.
- Newman, John Henry. *An Essay on the Development of Christian Doctrine*. 1845, Image Books ed. Garden City, N.Y.: Doubleday, 1960.
- . *Loss and Gain*. 1848. *Newman: Prose and Poetry içinde*, 111-352. Editör: Geoffrey Tillotson. Cambridge: Harvard University Press, 1970.
- . *The Idea of a University Defined and Illustrated*: I. Dublin Katoliklerine takdim edilen dokuz söylev [1852]; II. Occasional Lectures and Essays Addressed to the Members of the Catholic University içinde [1858]. Mukaddime ve notlar bölümleriyle düzenleyen: I. T. Ker. Oxford: Clarendon, 1976.
- . *Rise and Progress of Universities*. 1856. In *Essays and Sketches*, 2: 273-359. Edited by Charles Frederick Harrold. New York: Longmans, Green, 1948.
- . *Apologia pro Vita Sua: Being a History of His Religious Opinions*. 1864. Edited by Martin J. Svaglic. Oxford: Clarendon, 1967.
- . *An Essay in Aid of a Grammar of Assent*. 1870. Edited with introduction, and notes by I. T. Ker. Oxford: Clarendon, 1985.
- Niebuhr, H. Richard, Daniel Day Williams ve James M. Gustafson. *The Advancement of Theological Education*. New York: Harper and Brothers, 1957.
- Nore, Ellen. *Charles A. Beard: An Intellectual Biography*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1983.
- Oakley, Francis. "Against Nostalgia: Reflections on Our Present Discontents in Higher Education." *National Humanities Center Newsletter* 12 (1991): 1-14.
- Oren, Dan A. *Joining the Club: A History of Jews and Yale*. New Haven: Yale University Press, 1986.
- The Oxford Dictionary of Quotations*. 3. bs. Oxford: Oxford University Press, 1980.
- Palmer, Robert R. *Twelve Who Ruled*. Princeton: Princeton University Press, 1969.
- Pangle, Thomas L. *The "Laws" of Plato*. New York: Basic Books, 1980.
- Partisan Review*. "The Changing Culture of the University." Special Issue, 1991.
- Pater, Walter. *Appreciations; with an Essay on Style*. London: Macmillan, 1913.
- Pećujlić, Miroslav. *The University of the Future: The Yugoslav Experience*. Translated and edited by Tanja Lorković. New York: Greenwood, 1987.

- Pelikan, Jaroslav. *Luther the Expositor: Introduction to the Reformer's Exegetical Writings*. Saint Louis: Concordia, 1959.
- . *Obedient Rebels: Catholic Substance and Protestant Principle in Luther's Reformation*. New York: Harper and Row, 1964.
- . *Scholarship and Its Survival: Questions on the Idea of Graduate Education*. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1983.
- . *The Vindication of Tradition: The Jefferson Lecture for 1983*. New Haven: Yale University Press, 1984.
- . *Confessor between East and West: A Portrait of Ukrainian Cardinal Josyf Slipyj*. Grand Rapids, Mich.: Eerdmans, 1990.
- Philippines, University of the. *Bulletin*, Office of Research Coordination. Quezon City: Diliman, [1990].
- Phillips, Kevin. *The Politics of Rich and Poor*. New York: Random House, 1990.
- Pieper, Josef. *Leisure, the Basis of Culture*. Translated by Alexander Dru, introduction by T. S. Eliot. New York: Pantheon, 1964.
- Powell, Arthur. *The Uncertain Profession: Harvard and the Search for Educational Authority*. Cambridge: Harvard University Press, 1980.
- Power, Eugene B. "Microfilm and the Publication of Doctoral Dissertations." *Journal of Documentary Reproduction* 5 (1942): 37-44.
- Prévot, Jacques. *L'Utopie éducative: Comenius*. Paris: Belin, 1981.
- Pross, Helge. *Die deutsche akademische Emigration nach den Vereinigten Staaten, 1933-1941*. Berlin: Duncker und Humblot, 1955.
- Pusey, Nathan M. *The Age of the Scholar: Observations on Education in a Troubled Decade*. Torchbook ed. New York: Harper and Row, 1964.
- Raiser, Ludwig. *Deutsche Hochschulprobleme im Lichte amerikanischer Erfahrungen*. Kiel: Hirt, 1966.
- Ramaley, Judith A. *Covert Discrimination and Women in the Sciences*. Boulder, Colo.: Westview Press for the American Association for the Advancement of Science, 1978.
- Rashdall, H. *The Universities of Europe in the Middle Ages*. Edited by F. M. Powicke and A. B. Emden. 3 cilt. 2. bs. Oxford: Clarendon, 1936.
- Ravitch, Diane. *The Schools We Deserve: Reflections on the Educational Crisis of Our Times*. New York: Basic Books, 1985.
- Riesman, David. *Constraint and Variety in American Education*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1956.
- . *On Higher Education: The Academic Enterprise in an Era of Rising Student Consumerism*. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.
- Riesman, David ve Verne A. Stadtman, eds. *Academic Transformation: Seventeen Institutions under Pressure*. New York: McGraw-Hill, 1973.

- Ringren, Helmer, ed. *Faculty of Theology at Uppsala University*. Translated by Neil Tomkinson. Stockholm: Almqvist and Wiksell, 1976.
- Rosovsky, Henry. *The University: An Owner's Manual*. New York: W. W. Norton, 1990.
- Ross, Dorothy. *The Origins of American Social Science*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- Sanderson, Michael. *The Universities and British Industry, 1850-1970*. London: Routledge and Kegan Paul, 1972.
- Sarason, Seymour B. *The Culture of the School and the Problem of Change*. 2. bs. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- Saudi Arabia, Kingdom of, Ministry of Higher Education. *Catalogue of King Faisal University, 1402/1982*. Al-Hasa and Dammam: King Faisal University, 1982.
- Savage, Howard James. *Games and Sports in British Universities*. New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1927.
- . *American College Athletics*. New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1929.
- Savage, Howard James, John T. McGovern ve Harold W. Bentley. *Current Developments in American College Sports*. New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1931.
- Sayers, Dorothy L. *Gaudy Night*. 1935. London: Victor Gollancz, 1958.
- Scanlon, David G., ed. *International Education: A Documentary History*. New York: Teachers College of Columbia University, 1960.
- Scanlon, David G. ve James J. Shields. *Problems and Prospects in International Education*. New York: Teachers College of Columbia University, 1968.
- Schelling, Friedrich Wilhelm, Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Schleiermacher, Henrik Steffens ve Wilhelm von Humboldt. *Die Idee der deutschen Universität - Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*. Darmstadt: H. Gentner, 1956.
- Schmitz, R. *Die Naturwissenschaften an der Philipps-Universität Marburg 1527-1977*. Marburg: Elwert, 1978.
- Schroeder, Steven A., Jane S. Zones ve Jonathan A. Showstack. "Academic Medicine as a Public Trust." *Journal of the American Medical Association*, 11 August 1989, 803-12.
- Schwabe, K. *Wissenschaft und Kriegsmoral*. Göttingen: Musterschmidt, 1969.
- Seabury, P., ed. *Universities in the Western World*. New York: Free Press, 1975.
- Segert, Stanislav ve Karel Beránek. *Orientalistik an der Prager Universität*. Prague: Charles University, 1967.
- Shapley, Willis H., ed. *Research and Development*. Washington, D.C.: American Association for the Advancement of Science, 1978-79.

- Shepherd, Gordon M. *Neurobiology*. New York: Oxford University Press, 1983.
- Showalter, Elaine. *Sexual Anarchy: Gender and Culture at the Fin de Siècle*. New York: Viking, 1990.
- Shuster, George N. "Introduction" to John Henry Newman, *The Idea of a University*. Image Books ed. Garden City, N.Y.: Doubleday, 1959.
- Simon, Brian. *The Politics of Educational Reform, 1920-1940*. London: Lawrence and Wishart, 1974.
- Smith, John E. *The Spirit of American Philosophy*. New York: Oxford University Press, 1963.
- Smith, Page. *Killing the Spirit: Higher Education in America*. Penguin ed. New York: Penguin, 1991.
- Speakman, Cummins E. *International Exchange in Education*. New York: Center for Applied Research in Education, 1966.
- Sperber, Murray. *College Sports, Inc.: The Athletic Department vs. the University*. New York: Henry Holt, 1990.
- Stabler, Ernest, ed. *Education of the Secondary School Teacher*. Middletown, Conn.: Wesleyan University Press, 1962.
- Steel, Ronald. *Walter Lippmann and the American Century*. Boston: Little, Brown, 1980.
- Steiner, George. *In Bluebeard's Castle: Some Notes towards the Redefinition of Culture*. New Haven: Yale University Press, 1971.
- Stevens, Robert. "Aging Mistress: The Law School in America." *Change* 2:1 (1970).
- Stoff, Michael, ed. *The Manhattan Project: A Documentary Introduction to the Atomic Age*. New York: McGraw-Hill, 1991.
- Stone, James. *Breakthrough in Teacher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.
- Storr, Richard J. *Harper's University: The Beginnings*. Chicago: University of Chicago Press, 1966.
- Strauss, Leo. *The Argument and the Action of Plato's "Laws."* Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- Ström, Gunnar ve Ulf Söderberg, eds. *Faculty of Medicine at Uppsala University*. Stockholm: Almqvist and Wiksell, 1976.
- Stromholm, Stig ve Torgny Nevéus. *Universitet i Utveckling: Uppsala Universitet under Torgny Segerstedts rektorat, 1955-1978*. Stockholm: Almqvist and Wiksell, 1978.
- Stybe, Svend Erik. *Copenhagen University: Five Hundred Years of Science and Scholarship*. Translated by Reginald Spink. Copenhagen: Royal Danish Ministry of Foreign Affairs, 1979.
- Sutcliffe, Peter. *The Oxford University Press: An Informal History*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

- Sutherland, James, ed. *The Oxford Book of Literary Anecdotes*. London: Oxford University Press, 1975.
- Svaglic, Martin J. "Introduction" to John Henry Newman, *The Idea of A University*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1960.
- Svaglic, Martin J., ed. John Henry Newman. *Apologia pro Vita Sua: Being a History of His Religious Opinions*. 1864. Oxford: Clarendon, 1967.
- Sykes, Charles J. *Profscam: Professors and the Demise of Higher Education*. Washington, D.C.: Regnery Gateway, 1988.
- Taft, John. *May Day at Yale: A Case Study in Student Radicalism*. Boulder, Colo.: Westview, 1976.
- Taylor, A. E. *Socrates*. 1933. Reprinted. Westport, Conn.: Greenwood, 1975.
- Thorndike, Lynn. *University Records and Life in the Middle Ages*. New York: Columbia University Press, 1944.
- Tocqueville, Alexis de. *Democracy in America*. 1835. Edited by J.P. Mayer and Max Lerner. Translated by George Lawrence. New York: Harper and Row, 1966.
- Torrance, Thomas F. "The University within a Christian Culture." In *The Christian Frame of Mind*, 49-62. Edinburgh: Handsel Press, 1985.
- Tristram, Henry, ed. *John Henry Newman: Autobiographical Writings*. New York: Sheed and Ward, 1957.
- Tuchman, Barbara. *The Guns of August*. New York: Dell, 1963.
- Tucker, Robert C., ed. *The Marx-Engels Reader*. 2. bs. New York: W.W. Norton, 1978.
- Universities and Museums: Report on the Universities in Relation to Their Own and Other Museums*. London: H.M.S.O., 1968.
- Veblen, Thorstein. *The Higher Learning in America: A Memorandum on the Conduct of Universities*. New York: B. W. Huebsch, 1918.
- Verba, Sidney ve Gary R. Orren. *Quality in America*. Cambridge: Harvard University Press, 1985.
- Vergottini, G. de. *Lo studio di Bologna, l'impero, il papato*. Bologna: Studi e memorie per la storia dell'Università di Bologna, 1956.
- Veysey, L. R. *The Emergence of the American University*. Chicago: University of Chicago Press, 1974.
- Vogel, Martin. *Nietzsche und Wagner: Ein deutsches Lesebuch*. Bonn: Verlag für systematische Musikwissenschaft, 1984.
- Vosper, Robert G. "Collection Building and Rare Books." In *Research Librarianship: Essays in Honor of Robert B. Downs*, ed. Jerrold Orne, 91-111. New York: Bowker, 1971.

- Walgrave, J.-H. *Newman the Theologian: The Nature of Belief and Doctrine as Exemplified in His Life and Works*. Translated by A. V. Littledale. New York: Sheed and Ward, 1960.
- Wallace, William A., ed. *Reinterpreting Galileo*. Washington, D.C.: Catholic University of America Press, 1986.
- Warch, Richard. *Schools of the Prophets: Yale College, 1701-1740*. New Haven: Yale University Press, 1973.
- Ward, Maisie. *Young Mr. Newman*. New York: Sheed and Ward, 1948.
- Weaver, Timothy. *America's Teacher Quality Problem: Alternatives for Reform*. New York: Praeger, 1987.
- Webster's New Dictionary of Synonyms*. Springfield, Mass.: Merriam Webster, 1968.
- Weisheipl, James A. *The Development of Physical Theory in the Middle Ages*. New York: Sheed and Ward, 1959.
- . *Friar Thomas D'Aquino: His Life, Thought, and Work*. Garden City, N.Y.: Doubleday, 1974.
- Wellek, René. *A History of Modern Criticism*. New Haven: Yale University Press, 1955-.Günümüze kadar yedi cildi yayımlanmıştır.
- . *Discriminations: Further Concepts of Criticism*. New Haven: Yale University Press, 1970.
- Wellington, Harry H. *Interpreting the Constitution: The Supreme Court and the Process of Adjudication*. New Haven: Yale University Press, 1990.
- Whitehead, Alfred North. *The Aims of Education and Other Essays*. New York: Macmillan, 1929.
- . *Adventures of Ideas*. Harmondsworth: Penguin, 1942.
- . *Science and the Modern World*. New York: New American Library, 1948.
- Whitehead, John S. *The Separation of College and State: Columbia, Dartmouth, Harvard, and Yale*. New Haven: Yale University Press, 1973.
- William T. Grant Foundation, Commission on Work, Family and Citizenship. "The Forgotten Half: Non-College Bound Youth in America." New York: Grant Foundation, [1990].
- Wilshire, Bruce. *The Moral Collapse of the University*. Albany: State University of New York Press, 1990.
- Wilson, Howard A. *Invasion from the East*. Minneapolis: Augsburg, 1978.
- Wind, James P. *The Bible and the University: The Messianic Vision of William Rainey Harper*. Atlanta: Scholars Press, 1987.
- Wright, Robin. "A Reporter at Large: Teheran Summer." *New Yorker*, 5 Eylül 1988.
- Yamaguchi, Tomio, ed. *Color Atlas of Clinical Parasitology*. Philadelphia: Lea and Febiger, 1981.

- Yenawine, Wayne S. "The Influence of Scholars on Research Library Development at the University of Illinois." Doktora tezi, University of Illinois, 1955.
- Young-Bruehl, Elisabeth. *Hannah Arendt: For Love of the World*. New Haven: Yale University Press, 1982.
- Zahn-Harnack, Agnes von. *Adolf von Harnack*. 2. bs. Berlin: Walter de Gruyter, 1951.
- Ziolkowski, Theodore. "Faust and the University: Pedagogical Ruminations on a Subversive Classic." In *Texte, Motive, und Gestalten der Goethezeit: Festschrift für Hans Reiss*, 65-79. Edited by John L. Hibberd and H.B. Nisbet. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1989.
- . "The Ph.D. Squid." *American Scholar* 59 (1990): 177-95.

Üniversite Fikri

Bir Yeniden Değerlendirme

Jaroslav Pelikan

Üniversite, insanın hakikat arayışından doğup ona biçim ve yön veren bilgi evidir. Adına ilham kaynağı olan evrensellik kavramı da, üniversiteye, insanın evrene hakikat arayışı için yönelip dünyaya bilgi merceğiyle bakmasını sağlayan bir zemin kazandırır. Platon akademisinden İskenderiye kütüphanesine, orta zamanların farklı kültür ve medeniyetlerinde karşımıza çıkan yükseköğretim kurumlarına ve nihayet günümüzün tüm dünyaya yayılmış üniversitesine kadar hemen hepsi bilgi yolunun kutsal bekçisi gibi görüldü. Ancak üniversite son yüzyıl içinde tüm dünyada büyük bir yeniden yapılanma geçirdi ve bu yapılanma üniversiteye biçilen misyon üzerinde büyük fırtınalar koparan tartışmaların fitilini ateşledi. Üniversite nedir sorusuna cevap arayan birçok bilgin için bu konu günümüzün en çetin meselelerinden biridir.

Bir fikir olarak üniversite üzerine yazılan klasik metinlerin en etkililerinden biri şüphesiz John Henry Newman'ın 19. yüzyıl ortalarında yazdığı eserdir. Newman'ın kitabıyla diyaloga giren elinizdeki eser, üniversite nedir sorusuna verilmiş çağdaş cevapların en önemlilerinden biridir. Newman'ın kitabının adı ve bölüm başlıklarını birebir muhafaza ederek bir yüzyıl sonra aynı soruların cevaplarını arayan Jaroslav Pelikan, bilgi, hakikat ve özgürlükler evini anıtsal bir yeniden değerlendirmeye tabi tutuyor. Amerikan Bilimler ve Sanatlar Akademisi'nin başkanlığını da yapan Pelikan, üniversite fikrinin tarihsel soykütüğünü çıkararak, süregelen ve gelecekte çıkması muhtemel fırtınalar içinde üniversiteye salim bir rota arıyor.

