

A K A D E M İ K Ö Z G Ü R L Ü K (*)

John S. BRUBACHER)

Çev. Dr. A. Ferhan OĞUZKAN

Aşılama (telkin) ve yaymacaya (propagandaya) yatkın olduğu anlaşılan bir öğretim yönteminden kaçmak isteyenler için başvurulacak mantıklı yol, serbest eleştirme ve araştırma yöntemidir. Özgürlük yöntemi, toplumsal ilerlemenin eski düşünce ve eylem yollarından ayrılan bireylerle gerçekleşeceği düşüncesine dayalı bir kuramla belirlenir. Şüphesiz böyle her ayrılma ilerlemeyle sonuçlanmaz; bu tür ayrılmaların birçoğu bir sonuca varmaz, hattâ gerileyici bir nitelik gösterir. Bununla birlikte, bu yöntemin dayandığı felsefeye göre öğretmenin, her çocuğun kişiliğinde gizlenmiş bulunan dehânın ortaya çıkmasına imkân vermesi iyidir. Bu bakımdan, özgürlük yöntemi, hem toplumsal hem de bireysel olmak üzere büyük önem taşır. Bu yöntem yalnız öğrenciye doğuştan gelen bireysel yeteneklerini geliştirme fırsatı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda belki daha önemli olarak onun kişisel katkısından arkadaşlarının da yararlanmasına imkân sağlar (1).

Eğitim felsefesi açısından buraya kadar herhalde pek az anlaşmazlık söz konusu olabilir, belki de hiçbir anlaşmazlık söz konusu değildir. Ancak bu noktada güç bir soruyla karşı karşıya bulunduğumuzu unutmamak gerekir: Bu özgürlüğün sınırı ne olmalıdır? Uygulamada özgürlüğün hiç sınırı olmamalı mıdır, yoksa özgürlükten belli değerlerden ve şartlardan oluşan kesin bir düşünme çerçevesi içinde mi yararlanılmalıdır? Örneğin, öz-

(*) John S. Brubacher, *Modern Philosophies of Education*, McGraw - Hill, New York, 1962, s. 207-215.

(1) William C. Bagley, «Öğretmen Hakları, Akademik Özgürlük ve Tartışmalı Konuların Öğretimi», *Teachers College Record*, 40:99-108, Aralık, 1938; Glenn B. Negley, «Bağımsızlık ve Düzensizlik» *Journal of Higher Education*, 23:117-124, Mart, 1952.

gürlük, gerçeği aramanın bir şartı mıdır; yoksa gerçek, özgürlükten yararlanmanın bir şartı mıdır? İsa'nın «Gerçeği bileceksiniz ve gerçek sizi özgür kılacaktır» dediği zaman ikinci şıkkı benimseyediği anlaşılmaktadır (2). Fakat, durum ne olursa olsun, gerçek nedir? Bu sorunun cevaplanmasıyla birlikte önemli anlaşmazlıkların ortaya çıktığı görülür. Eğitim felsefesi, şimdiye kadar görüldüğü üzere, «gerçek» ile ilgili değişik kuramlar yüzünden ciddi bölünmelere uğramıştır (3). Gerçeğin öncesiz ve sonrasız biçimde Tanrı'da (öbür dünyada) bulunduğunu ileri sürenler, söz konusu düşünme çerçevesi için özgürlüğü sınırlandırma eğilimindedirler; gerçeğin, ne işe yaradığına bağlı bir şey olduğunu ileri sürenler ise düşünme çerçevesinin, hattâ özgürlüğün sınırlandırılmamasını benimseyen bir eğilim içindedirler.

Özgürlüğün temelini önsüz ve sonsuz gerçeğin sınırları içinde atmak amacıyla Skolasitik eğitim felsefesi, insanın serbest iradesini tanımakla işe başlar (4). Bununla birlikte, iradenin serbestliği bir yön seçmeyi gerektirir; aksi halde bu tür irade insanın hemen hemen kesinlikle yok olmasına, yıkımına neden olur. İnsan, davranışını hangi yasanın yönetmesi gerektiğine karar veren aklının yardımıyla iradesine bir yön verir. Bundan dolayı özgürce hareket etmek yasaların dışında kalmak anlamına gelmez, tam tersine yasalara uyararak hareket etmeyi gerektirir. Özgür olmak yasa dışında kalmak anlamına gelse idi insan, aklın yararından yoksun kalırdı. Son derece önemli bir hususu da burada hemen belirtmek gerekir: İnsan aklının, iradeye ilişkin olarak ileri dürdüğü yasa tümüyle kendi eseri değildir. Tersine, insan aklının ortaya koyduğu kural ancak dünyanın yaratıcısı ve hükümdarı, insan varlığının kendisine

(2) John 8:32, Alıntı ve durumuyla eksiktir. İsa'nın sözleri aslında sınırlayıcıdır ve şöyledir: «Eğer benim sözlerime göre hareket ederseniz, sizler gerçekten benim öğrencilerim sayılırsınız; siz gerçeği bileceksiniz ve gerçek sizi özgür kılacaktır.»

(3) a.e. s. 75-80.

(4) a.e. s. 66.

bağlı olduğu Tanrı'ya özgü akıl yasasına yaklaşır veya onunla özdeşleşir ise uyulması gereken bir yasa etkisi kazanabilir (5).

Kimileri akademik özgürlüğün köklerini pek öyle tanrısal gerçekte arama yoluna gitmezler. Bu gibi kimselere göre bilim adamının yükümlülüğü bizzat gerçeği ortaya çıkarmaktır. Sokrat, kendine çoğunlun isteği doğrultusunda yön vermiş olsaydı baldıranotu kâsesini içmekten kurtulabilirdi, fakat o uzlaşma yolunu reddetmişti. Gerçeği araştırma uğraşısı üzerinde bir uzlaşmaya razı olmamıştı. O, ölüm döşeginde halkın izlediği siyasete değil, bilginler akademisine karşı olan temel bağlılığını açıkça söylemişti. Eğer gerçek, nesnelere niteliğinde saklı ise onu araştırmak bir haktır. Bunun için özgürlük, bir doğal yasa olarak, insanın başkasına devredemeyeceği bir haktır. Bu bakımdan komünizm ve faşizm gibi yetkeci (otoriter) rejimlerin ortaya çıkıp da akademik özgürlüğü sadece bir burjuva uydurması diye bir yana fırlatıp attıkları günler düşünülürse bu özgürlüğün sürekli ve dayanıklı olmasını istemek yerindedir.

Bu güvenceye rağmen araştırma özgürlüğünün bir dereceye kadar durağan bir düşünme çerçevesinde işlemesi zorunluluktan korkan birçok eğitimci vardır. Bu eğitimciler, öğretim sırasında her türlü düşünme çerçevesini eleştirebilecek biçimde özgür olmayı isterler (6). Şüphesiz bu tür özgürlük bile bir görüşü, kendine özgü bir düşünme çerçevesini kapsar. Ancak bu, Skolastiklerin benimsediğinden başka bir düşünme çerçevesidir. Sonunda, bu düşünme çerçevesi, doğaüstü değişmez bir düzene dayanmak yerine sürekli değişen ve birdenbire ortaya çıkan yenilikleri içeren doğal bir düzene dayanır. Böyle bir dünyada bugünkü olayların sonucu, geleceğe ilişkin

(5) John A. Ryan ve Francis J. Boland, *Catholic Principles of Politics* (The MacMillan Company, New York, 1947), s. 169-170; ve John A. Ryan, «Gerçek ve Özgürlük», *Journal of Higher Education*, 20:349-352, Ekim, 1949, Bu yaklaşımın eleştirisi için bkz. Frederick E. Ellis, «Papalık Genelgelerinde Özgürlük Kavramı», *Educational Theory*, 3:247-257, Ekim, 1952; ve Sidney Hook, «Akademik Kararsızlık», *Journal of Higher Education*, 20: 423-424, Kasım, 1949.

(6) Quincy Wright, «Akademik Özgürlük Konusunda Yurttaşın Durumu», *Journal of Higher Education*, 20:344-345, Ekim, 1949.

imkânlarla örtülmüş durumdadır. Bir şeyin ileride kazanacağı nitelik ve önemin kavranması, sonuçlar üzerinde kestirimlerde bulunmak için sağgörüye dayalı en iyi bir yol olarak düşünülür ise de bu tutum yanlışlığa da yol açabilir ve kavrayışın ne derece doğru olup olmadığı ancak gelecek yıllarda yaşayarak anlaşılabilir. Kestirim ve doğrulama, söylemeye hiç gerek yoktur, bilgili ve uyanık bir zekâya ihtiyaç gösterir.

Akademik özgürlüğün temeli ne olursa olsun bunun hemen ardından bu özgürlüğün yalnız gerçeğin öğretilmesini mi kapsayacağı sorusu ortaya çıkar. Bir öğretmen veya profesörün yanlış karşısında hoşgörüsüz olması mı gerekir? Kimileri, bir öğretmenin veya profesörün hoşuna giden herhangi bir şeyi öğretme serbestliğine sahip olmadığına içten inanırlar. Öğretmen, tersine, yalnız gerçeği öğretmek durumundadır. Onun yanlış karşısında hoşgörülü davranmaması gerekir. Bir öğretmen iyi niyetle de olsa gerçek diye yanlış şeyler öğretiyorsa bu onun hareketinin doğru olduğu anlamına gelmez. Yanlış, yayılma bakımından, gerçek gibi aynı hakka sahip değildir. Eğer şüpheli veya eleştirici biri, doğru ve yanlış arasında nasıl kesin bir ayırım yapılabileceğini sorarsa Skolastik eğitim felsefecilerinin, Tanrı yasasının tanrısal bir yanılmazlıkla donatılmış olan Katolik kilisesini güvenle koruduğuna inandıklarını söylemek yeter (7). Bu yanılmazlık özellikle tanrısal düzene uygun düşmekle birlikte, bunun doğal düzene de yansıyan yönleri vardır. Bu olguya şaşılmaması gerekir, çünkü her iki dünyanın gerçekleri arasında bir çelişki görülmesi söz konusu değildir. Bundan dolayı akademik çevre kaygı ve telâşa kapılmamalı, tersine doğaüstü bir düşünme çerçevesinin araştırma özgürlüğü ve doğal düzenle ilgili derslerin öğretimi konusunda getirebileceği sınırlamalardan bir huzur ve güven duymalıdır (8).

Bunun tam karşıtı görüşte olanlar da vardır. Bu gibi kişiler öğretmen veya profesörün gerçek olarak bilinen konu-

(7) Pius IX, «Gençliğin Hıristiyanlık Eğitimi», *Catholic Educational Review*, 28:157, Mart, 1930, s. 133-134.

(8) John R. Ryan ve Francis J. Boland, *a.g.e.* s. 175-177,

larda bile yanlışla düşmekte özgür olması gerektiği düşüncesindedirler (9). Onlara göre akademik özgürlüğün varlık nedeni (raison d'être) sadece bütün gerçeğin henüz bulunamayışı değildir. Akademik özgürlüğün bir de ahlâki (manevi) yönü vardır. Böyle düşünenler, yalnız gerçekleri bulmak için gösterilen çabanın, ahlâk bakımından, elde edilen gerçekten daha önemli olduğuna inanırlar. Bundan başka, öğretmenlerin ve öğretimin gerçek konusunda yanlışla düşmekte özgür olduğu bir toplum, öğretmenleri doğru olup olmadığını anlamadıkları gerçeklerin kabul edilmesi için baskı altında bulunan bir toplumdandır. Bu, yeterli bir bilim adamının kendi alanında pek basit ve yetersiz de olsa ileriye sürülen herhangi bir öneriye karşı düşüncesini belirtmek bakımından özgür olması gerektiği anlamına gelir. Nitekim, yeterli bir bilim adamının saçmalıklar yapmayacağına inanmak, böyle bir olasılığı belli gerçeklerle önlemekten daha akıllıca bir iş olur. Şüphesiz, bir bilim adamı, arkadaşlarının belki saçma diye düşünebileceği görüşleri cesaretle savunmak için onların saygısını sağlamak zorundadır ve bu da ancak onların saygısını kazanmakla elde edilebilir.

Akademik özgürlüğe yapılan saldırılarla ilgili tartışmalar çoğunlukla tarafların yukarıda sözü edilen kuramlardan hangilerini benimsedikleri konusunda bir sonuca varamayılarından kaynaklanmaktadır. Herhangi bir mezheple ilişkisi bulunan bir kolej veya üniversitenin durumunu ele alalım. Böyle bir eğitim kurumunun bağlı bulunduğu vakfın kurucuları ve bu vakfa bağışta bulunan kimseler şüphesiz açıkça bu eğitim kurumunun belli bir görüşü veya düşünme çerçevesini öğretmesini, belki hattâ aşılmasını isterler. Böyle bir ortam içinde vakıf kurucularının ve vakfa bağışta bulunanların görüşlerine ters düşen bir görüş taşıyan bir profesörün durumu ne olacaktır? (10). Eğer bir eyâlet halkının kesin bir siyaset felsefesine bağlılığı söz konusu ise aynı soru o eyâletin üniversisi-

(9) George Boas ve Sidney Hook, «Akademik Özgürlüğün Ahlâki Yönleri», Mantık, Din ve Akademik Özgürlük (University of Pennsylvania Press, Philadelphia, tarihsiz)

(10) Alton B Parker, «Bağışçıların Hakları», Educational Reviews, 23:5-21, Ocak, 1902.

tesi için de kolayca ortaya atılabilir. Örneğin, bırakınız yap-sınlar (laissez faire) politikasına karşı çıkan bir eyâletin resmî üniversitesinde bırakınız yap-sınlar ilkesine uygun bir düşünme serbestliğine yer veren bir akademik özgürlük düşünülebilir mi? Bir yüksek öğretim kurumu tüzüğü bakımından belli bir ekonomi öğretisine bağlı olmadığı durumda bile do-laylı olarak bu türden bir sorun söz konusudur; çünkü bir öğretim kurumu malî gücünü kapitalist bir düzenin yarattığı imkânlardan sağlar. Eğer eleştirici bir profesör suçlanır veya görevinden uzaklaştırılırsa yönetim büyük bir olasılıkla ken-dini önce akademik özgürlük kuramına dayanarak savunacak (11), suçlanan veya görevinden uzaklaştırılan profesör de ken-disini yine büyük bir olasılıkla aynı kurama dayanarak savuna-caktır. Bir profesör, özel veya herhangi bir mezhebe bağlı bir eğitim kurumunda akademik özgürlüğün bulunamayacağını ileri sürdüğü zaman - ki şüphesiz ileri sürebilir - gerçekte onun, temelde yönetimin akademik özgürlük konusunda benimsediği felsefeyle uyumsuzluk içinde olduğunu söylemesi gerekir.

Bu iki özgürlük felsefesi arasında karar veremeyiş veya uyumsuzluk, akademik kurumlar içinde insanların bölünme-sine yol açtığı zaman oldukça tehlikelidir; fakat toplumu ge-nellikle karşıt kamplara ayırdığı zaman daha da tehlikeli ola-bilir. Bu tehlike olasılığı, öğretmenin yalnız belirli bir gerçeği öğretmek için özgür olduğunu düşünenlerin içtenlikle karşıt bir öğretiyi gerçek olarak öğretenler üzerinde baskı yapma-larına neden olan hoşgörüsüzlüğün sonuçlarında daha açık biçimde görülür. Bu noktada başkasını köstekleme amacını güden özgürlük şampiyonlarıyla karşılaşmamız mümkündür. Eğer bu gibi kimseler siyasal bir güç de elde ederler ise yan-daşları doğruluğuna ne kadar içten inanırlarsa inansınlar yan-lış bir öğretinin öğretilmesini baskıyla önleme yoluna gidecek-lerdir. Şüphesiz, baskı ikili bir oyundur. Yasaklamaya uğra-mış olanlar iktidara gelirler ise onlar da vaktiyle kendilerine baskı yapmış olanları baskı altına alabilirler. Böyle davranan-

(11) Edmund D. Soper, «Bir Hıristiyan Kolejinde Akademik Özgürlük», *School and Society*, 30:521-533, Ekim, 1929.

ar adına üzölmek gerekir, çünkü onların benimsediği ilkeler böyle hareket etmelerine izin vermez. Bu gibi kimseler, durağan ve kesin bir gerçeğin bulunamayacağını düşünerek karşı görüş ileri sürenlerin haklı olabileceklerini ve bu nedenle baskı altında tutulmamaları gerektiğini kabul etmelidirler (12).

Sonuç olarak bir gerçek kuramından yana olanların başka bir gerçek kuramını savunanları, onların misilleme yapmasından korkmaksızın, baskı altında tutabilecekleri bir durum karşısında bulunuyoruz. Bu sonuç, kuramsal yönden olduğuça sağlam gözökmekle birlikte baskı altında kalan gerçek yanlılarının kuramlarına aldırılmıyacaklarına ve aynı biçimde karşılıkta bulunmayacaklarına inanmak güçtür. Hangi yönden bakılırsa bakılsın özgürlük kampındaki bu kıyasıya kavga görünümü, en basit bir özgürlüğe düşman olanların pek önemsiz bir özgürlük belirtisini bile yok edecekleri tehdidini sürekli biçimde savurdıkları bir dünyada bunaltıcı bir durum yaratmaktadır. Ortak bir düşmanla karşılaşan bu iki tür özgürlük şampiyonları belki iyi geçinmenin yolunu bulacaklardır; fakat böyle olmaz da kesinlikle birbirlerine üstün gelmek amacını güderler ise aralarındaki ayrılıkların nasıl bir çözüme bağlanacağı bir tartışma konusu olmakta devam edecektir.

Akademik özgürlük bu çelişkilere ve kararsızlıklardan kurtulsa bile karşılaşacağı daha başka türlü önlemler vardır. Bunlardan biri, bir profesöre veya öğretmene tanınan serbestliğin uzmanlık alanıyla sınırlandırılmasıdır. Bu sınır içinde bir profesör veya öğretmenin araştırma yapma, yayımda bulunma ve gerçeği kendi düşündüğu gibi öğretme bakımından tamamiyle özgür olması gerektiği konusunda genel bir görüş birliği var gibidir. Gerçekten bu, akademik özgürlüğün asıl temelidir. Bu sağlanıp korunmadıkça, toplumsal ilerlemeye giden anayol kötü biçimde tıkanmış demektir.

(12) Karşılaştırınız. John A. Ryan ve Francis J. Boland, a.g.e, s, 318-319; James N. Vaughan, «Modern Hoşgörüsüzlük Üzerine», *Commonweal*, 34:53-56, Mayıs, 1941; James M.O'Neill, *Religion and Education under the Constitution* (Harper and Brothers, New York, 1949) s. 39; Sidney Hook, «Akademik Dürüstlük ve Akademik Özgürlük», *Commentary*, 8:337-339, Ekim, 1949.

Fakat bir an için öğretmenin uzmanlık alanı dışında konuştuğunu varsayalım. Bu durumda izlenecek yol belli değildir. Kimileri, özgürlüğün zamanında ve kesin olarak kısıtlanmasıyla bu gibi durumların önlenebileceğini savunurlar. Çünkü böyle konu dışına çıkmalar, önceden içeriği bildirilen dersi (kursu) seçen bir öğrenci için haksızlıktır. Konu dışına çıkmalar ayrıca öğretmenin söyleyeceği herşeyle onun resmi statüsüne ilişkin saygınlık arasında ayırım gözetmeksizin bağlantı kurma durumunda olan kamuoyunu da yanıltabilir. Öte yandan, kimileri, konu dışına çıkılmasını üzüntüyle karşılamakla birlikte, böyle bir duruma göz yumarlar. Bu gibi kimseler sansürden doğabilecek sorumlulukların, öğrencilere ve kamuoyuna yanlış bilgi aktırılmasından ileri gelen zarara kıyasla çok daha ağır olduğu düşüncesindedirler. Son düşünce biçimi bir kez benimsendiği takdirde artık öğretmenin söyleyeceği herşeyin kurumsal açıdan dolaylı olarak onanması gibi bir durum yaratılmış demektir.

Kimileri de uzmanlık alanları içinde bile kalırsa akademik özgürlüğün, uygulamada ortaya çıkacak kazalara karşı daha ileri derecede güvenlik önlemleri alınmasını gerektiren çok keskin bir âlet olduğu düşüncesindedirler. Burada en önemli nokta, öğretmenin sınıfta kullandığı yöntemdir. Bir tartışmayı sonu nereye varırırsa varsın serbestçe sürdürmenin sağladığı Sokratik ayrıcalık, birtakım hususların da gözönünde tutulmasını gerektirir. Bunlardan başta geleni, öğretmene uygun gelen özgürlüğün sadece kişisel bir ayrıcalık olmadığı, bu özgürlüğün herşeyden önce öğrencilerin yararına tanınmış olduğunun hatırlanmasıdır (13). Bu nedenle öğretmenin kullandığı yöntem, hazır sonuçlar sunmanın bir aracı olmamalı, öğrencileri özgürlük konusunda isteklendirmelidir. Öğrencilere kendi düşünsel yeteneklerini bağımsızca kullanmaları için imkân sağlanmalıdır. Bu önce, öğrencilerin yeni sorunlara yaklaşımlarını mümkün kılacak mantıklı düşünce örüntüleri (kalıpları) edinme konusunda yetişmelerini gerektirecektir. Öte yandan, böyle bir

(13) John Dewey, «Akademik Özgürlüğün Toplumsal Önemi», *Social Frontier*, 2:165-166, Mart, 1936; ve Melvin E. Haggerty, «Eğitimin Topluma Olağanüstü Hizmeti», *Annals of the American Political and Social Sciences*, 182:10-20, Kasım 1935.

tutum çok daha önemli bilgi kaynaklarına erişmeyi zorunlu kılacaktır. Bu sonuncu durumda, öğretmenin, baskı yapmadan veya üstü kapalı da olsa herhangi bir görüş ileri sürmeden alanında en yetenekli araştırmacıların elde ettikleri değişik sonuçları ortaya koymada titiz bir dikkat göstermesini gerektirir. Öğretmen, «doğru cevap» karmaşası Cylla ile öğrencinin zihninde kararsızlık yaratan Charybdis arasında dikkatli bir yol izlemek zorundadır (14).

Öğretmenin, başkalarının düşünce veya kanıları arasında kendi düşünce veya kanılarını söylemesinin gerekli olup olmadığı konusunda birtakım görüşler vardır. Öğretmenlik, özellikle bir resmi okulda, kişisel değil de temsili bir görev olduğu için kimileri öğretmenleri üzerinde anlaşma sağlanmamış konuların tartışılması sırasında kendi bireysel düşüncelerini katmalarına karşı dikkatle uyararak isterler. Bu kimseler öğretmenin, öğrencilerinin dikkatini Cumhuriyetçilere, Demokratlara veya komünistlere karşı duyduğu sempatiye olduğu kadar Katoliklik, Protestanlık veya Musevilikle ilgili dinsel inancına çevirmesinin de aynı biçimde sakıncalı olacağını düşünürler. Hatta kimileri, büyüyünceye kadar etkin bir eyleme geçemeyecekleri için öğrencilerin yan tutmalarını bile istemezler. Bu dönemde herhangi bir yargıya varılmasının geciktirilmesini isterler. Birtakım kimseler de öğretmence benimsenen görüşün, başkalarının görüşlerine katılarak bir denge sağlanması gerektiği düşüncesini taşırlar. Yalnız böyle bir durumda öğretmenin alması gereken önlem şu olmalıdır: Kişisel sonuçlara varmaya çalışırken bir öğretmen olarak öğrencileri gereksiz yere etkilememek. Öğretmen bu amaçla kendi görüşlerini bildirmeyi geciktirmek, öğretim üyelerinin ne gibi konularda ayrı düşüncelere sahip olduklarını göstermeleri ve karşıt görüşte olanların ne zaman bilgi ve inandırma gücü bakımından tam birbirlerine uygun düşebileceklerini belirtmeleri için öğrencileri teşvik etmek ve hepsinin üstünde gerek yazılı, gerek sözlü açıklamalarına belirli bir yansızlık ve özdenetim ile - bir meslek ve bilim

(14) Karşılaştırınız. John L. Childs, «Okul Etkin Olarak Toplumu Yeniden Yapmanın Yollarını Aramalı mıdır?» *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 182:6-9, Kasım, 1935.

adamına yakışan bir tutum içinde - yumuşaklık kazandırmak gibi türlü ustalıklara başvurabilir.

Bir an için öğretmenlerin bu ılımlı öğretim yönteminin geliştirilmesinde başarılı olduklarını varsayalım ve daha ileri giderek onların öğrencilerini henüz üzerinde görüş birliğine varılmamış konuları aklın serinliğinde tartışabilir duruma getirdiklerini düşünelim. Acaba böyle bir durumda her iki taraf kendilerine güç veren duygularından arındırılmakla asıl etkililiklerini yitirmeyecekler midir? Duygular, akli perdelemekle birlikte aynı zamanda dağları bile yerinden oynatan birer hareket dinamosudur. Ayrıca, eğer öğrencilere değişik ve beklenmedik durumlarla dolu, ancak içinde bağlanılacak değişmez ülkülerin bulunmadığı bir dünya ile yüz yüze gelineceği öğretilirse bir amaç uğruna ölenlerin ortaya çıkmasını sağlayan inanç gücü için nereye başvurulacaktır? Bu sorulara hemen veya kolayca verilecek cevap yoktur. Tarihte, okulundan millet meclisine kadar böyle akla dayalı demokratik ilkelerle yönetilen bir topluma rastlanamaz. Geleceğe dönük başlıca umut öyle görünüyor ki açık fikirlilik ilkesinin, ulusçuluk ve din gibi öteki büyük inançlarda görüldüğü üzere duygusal coşkunluk toprağında gelişme imkânı bulup bulamayacağı noktasında toplanmaktadır (15).

Akademik özgürlükle ilgili olarak, bütün öteki duyarlı ve ustaca işlenmiş araçların yanında, bir başka soru daha ortaya çıkmaktadır. Okula devam eden öğrencilerin hangi yaş düzeylerinde çeşitli görüşlerle karşı karşıya gelmelerine izin verilmelidir? Ashında akademik özgürlük şimdiye kadar hep üniversite çağındaki öğretimle birlikte düşünülmüştür. Hâlâ akademik özgürlüğü bu öğretim çağıyla sınırlayan, onu ortaöğretim ve ilköğretim düzeyindeki çalışmalar için uygun görmeyen kimseler bulunmaktadır. Bununla birlikte, bu görüşün yeterliği üzerinde birtakım kuşku vardır. Öğrencilerin pek az bir bölümü yüksek öğretim kurumlarına devam etmektedir ve demokrasinin sıradan bir kimseden beklediği şeyler o kadar çoktur ki okulların bütün yurttaşları serbestçe eleştiride bu-

(15) Beryl Pring, *Kapitalist ve Sosyalist Eğitim* (Methuen and Co. Ltd., London, 1937), s. 265-266, 269.

lunma konusunda olabildiğince erken eğitmeye başlamalarından başka çıkar yol yoktur. Karşı görüşte olanlar ise tüm okul sistemindeki bütün öğretmenlere tam bir özgürlük verilmesinden yanadır. Her ne kadar çok genç yaştaki çocuklar modern politik - ekonomik sistemle ilgili karmaşık sorunları anlayamazlar ise de akademik özgürlüğün yaygınlaştırılmasını benimseyenler, çocukların, öğretmenlerinin inandıkları ile öğrettiklerinin birbirinden ayrı şeyler olduğunu farketmelerinin - korkulur ki öğrenciler bunu pek çabuk farkedeceklerdir - onlar için büyük bir talihsizlik olacağı düşüncesindedirler.

Bu sorun üzerinde fikir ileri sürenlerin çoğunluğu, akademik özgürlüğün oranını derecelendirme eğilimindedirler (16). Kimileri akademik özgürlüğün derecesini öğrencinin olgunluğuna bağlı olarak belirlemeye çalışırlar. Üniversitenin mezuniyet sonrası sınıflarında özgürlük en büyük oranda olacaktır, çünkü bu dönemde uygulanan programlar öğrencileri bugünkü bilgiler ile bilinmeyenler arasındaki sınırın tam üstünde bulunan konularla ilgili araştırma yapmak için yetiştirir. Lisans düzeyinde öğrenim sağlayan ve düşünsel bölgeye o kadar yakın olmayan bir kolejin akademik özgürlüğünde eğer herhangi bir tedrici kısıtlamaya gidilecekse pek az bir kısıtlama yapılmalıdır. Bu öğrenim düzeyinin altında ilk yıllara doğru uzanan ve derece derece oranı değişen bir kısıtlamaya gidilmelidir. Aynı görüşten hareket eden birtakım kimseler ise eğitim merdiveninin daha aşağı basamaklarına ilişkin olmak üzere yerel görenek ve önyargılardan, özellikle ilgili ana-babalardan gelen baskıların varlığından söz ederler. Kimileri de akademik özgürlükle ilgili istemlerin savunulmasında çok kez unutulmuş bir hususun, öğretmen niteliklerinin göz önünde tutulmasını isterler. Bir öğretmen akademik özgürlük gibi özel bir ayrıcalıktan yararlanacak ise o bu özgürlüğü gördüğü eğitim ve edindiği yaşantılarla sağlamalı veya hak etmelidir. Eğer toplumsal düzen okul-

(16) Çeşitli eğitim basamaklarıyla ilgili özgürlük konusunda ayrıntılı bilgi için bkz. John Dewey Society, İkinci Yıllık, **Educational Freedom and Democracy** (Appleton-Century-Crofts, Inc., New York, 1938), Bölüm 4-7.

ca eleştirilecekse halkın eğitimsel önderliğinin yeterliliği konusunda güvence içinde olması gerekir (17).

Biraz önce halkın gelenekleri ve özelliklerinden söz edilmişti. Belki bu konuyla ilgili olarak eklenecek bir husus, bunların akademik özgürlüğü birtakım kayıt ve şartlara bağlamalarıdır. Yerel toplumun kendi töreleri üzerinde hüküm veren asıl hakem olduğu biçiminde formüle edilen demokratik görüş benimsendiği takdirde, halkın eğilimleri akademik özgürlük sorununun kaçınılmaz bir boyutunu oluşturur. Özgürlük ilkesiyle ilgili en özenli bir formül bile eğer ana-babaların ve yurttaşların bir katkısı söz konusu değilse işe yaramayacaktır. Bu nedenle öğretmenler, karşılığında aynı davranışı göreceklermiş gibi, «altın ilke» yi - herkese iyilik et ilkesini - uygulamak ve çevre halkına yan tutmadan muamele etmek zorundadırlar. Eğer bir öğretmen özgürlüğün özlemini kendi bireysel görüşlerini anlatmak için duyuyorsa onun yerel toplumun da aynı özlem içinde bulunduğunu hatırlaması gerekir. Ama bir öğretmen yerel halkın beslediği iyi duyguların zayıflaması ve sarsılmasından kaba bir zevk alıyorsa sonunda herhangi bir biçimde kamu desteğinin çekilmesi karşısında şaşkınlık göstermemeli ve kırgınlık duymamalıdır. Bu gibi düşüncesiz öğretmenler, özgürlük davasına, bu davanın açıkça karşısında olanlardan daha çok zarar verirler. Öğretmenin tutumu, saygısızca meydan okumak değil, incelikle inandırmaya çalışmak olmalıdır (18).

Bununla birlikte, özgürlüğün dikkatle düşünüp taşındıktan sonra alınan önlemlerle korunduğu durumlarda bile yine üstesinden gelinecek pek çok engel vardır. Öğretmen her zaman kendi görüş ve inancına göre hareket edemez. Gelenek ve göreneklerin yarattığı hareketsizlik çok kez öğretmeni de etkisi altına alır ve öğretmen bir umursamazlık havası içinde biraz

(17) Abram, R. Brubacher, «Resmî okullar ve Siyasal Amaçlar», *Harvard Educational Review*, 8:179-190, Mart, 1938.

(18) Edgar W. Knight, «Akademik Özgürlük ve Soyluca Davranış», *Teoghers College Record*, 37:186, Aralık, 1935; ve Thomas H. Briggs, «Yaymaca ve Öğretim Programı», *Teachers College Record*, 34:471-472, Mart, 1934.

yüreklilik göstermekle önleyebileceği sınırlamalara boyun eğer. Bu olasılığa rağmen bir kimsenin nerede direniş göstereceğini nerede ustalıklı geriye çekileceğini bilmesi son derece güçtür. İzlenen tutum, cesaretsizliğin bir paravanası olabileceği gibi cesaret de kolayca çılgınlığa dönüşebilir. Amerikalılara özgü birtakım gelenek ve görenekler veya alışkanlıklar, öğretmenlerin yürek ve zihinlerinde girişime geçme isteginden çok korku uyandırır. İncil'e dayalı dinden kaynaklanan belirgin bir yetkecilğin (otoritarizmin) sürüp gidişi bunlar arasında sayılabilir. Buna göre, okulun çocukların inançları konusunda babalarinkine benzer bir sorumluluğu vardır. Halbuki kurumlara bağlılık yasalarla sağlanamaz; bu, ancak inandırma ve kandırma yoluyla, düşünsel araştırma sorunlarıyla birlikte politikayla ilgili sorunlarda da çoğunluğun kararına güven duyarak elde edilmelidir. Bu sonuncu husus, Jaksonien demokrasinin öğretmenin görevini bir çekişme ortamına soktuğu birtakım yerlerde bugün de kendini göstermektedir.

Buraya kadar yapılan açıklamalarda akademik özgürlük herhangi bir toplumsal zaman boyutunun dışında ele alınmıştır. Çağdaş yasal durum ve düzen bakımından hiçbir sayılıda bulunulmamıştır. Şimdi ya dışa dönük bir savaş tehlikesi ya da içe dönük bir ayaklanma tehdidi ile karşı karşıya kaldığımızı varsayalım. Acaba bu şartlar akademik özgürlük ilkeleri üzerinde bir uzlaşmaya gidilmesini zorunlu kılar mı? Kimileri, bu şartların ortak tehlikeyi göğüslemede her türlü düşünsel kaynaktan yararlanmayı daha kaçınılmaz hale getirdiğini düşünürler. Kimileri de çok geniş boyutlara varan düşünce farkının ayrılığa ve ayrılığın da zayıflığa neden olmasından korkarlar. Şüphesiz bu durum, sonunda, bir tartışma konusudur. Bununla birlikte, yerel toplumların hemen hemen genellikle daha çok tutucu bir görüşü benimsemeleri ve bu şartlar altında hiç olmaz ise geçici bir süre için akademik özgürlüğün güvencelerini azaltma yoluna gitmeleri beklenebilir (19).

(19) Harold W. Stoke, «Özgürlük Akademik Değildir», *Journal of Higher Education*, 20:346-347, Ekim, 1949.