

# Üniversitenin Parçalanışı ve Eğitimin Gayesi\*

Alasdair MacIntyre

Tercüme: Ahmet Okumuş

Bugün bir Amerikan Katolik üniversitesinin ayırt edici iddiası ne olmalıdır? Lise sonrası eğitimin nasıl olması gerektiğine dair daha az parçalanmış bir tasavvur inşa ederek ve en iyi seküler üniversitelerde bile neyin feci biçimde yanlış gittiğini teşhis ederek, seküler muadillerine meydan okumak olmalıdır. Katolik bakış açısına göre, çağdaş seküler üniversite Katolik olmadığı için yanlışla düşmüş değildir. Yanlışla düşmüştür, çünkü üniversite olamamaktadır.

Oysa Katolik üniversiteleri de bu iddiayı sahiplenmekten uzak görünüyorlar; zira pek çoğunun yöneticisi, zaten kendileri de birbirini taklit eden pek muteber seküler muadillerini taklit etmeyi kafasına koymuş görünüyor. Böyle olunca Notre Dame'ı asabi bir halde Duke'ü gözetlerken bulur, Duke'ü de asabi bir halde Princeton'ı gözetlerken yakalarız. Peki, bu tavrı bu denli yozlaştırıcı hale getiren nedir? Seküler üniversitede yanlış giden ne olmuştur?

Bazı harcı âlem ve alelade hakikatlerle başlayalım. 19. yüzyıl'dan beri Amerikan üniversitelerinde çalışılan disiplinlerin sayısı istikrarlı biçimde katlanarak arttı. Felsefeye, psikoloji ve daha sonra iktisada dönüşen siyasi iktisat eklendi; daha sonra da siyaset bilimi, sosyoloji ve antropoloji eklendi. Matematiğe ve fiziğe, kimya ve biyoloji eklendi. Aynı zamanda bu disiplinlerin her birinde alt disiplinler katlanarak arttı. Aynı şey Yunan ve Latin dili ve edebiyatlarında da oldu. Bunlara önce

\* Alasdair MacIntyre, "The End of Education: The Fragmentation of the American University", *Commonweal*, vol. CXXXIII, nu. 18 (20 Ekim 2006)

İngilizce; ardından Fransızca, Almanca ve İtalyanca; daha sonra Rusça, Çince, Arapça ve Farsça katıldı. Tarihi çalışmalarda da katlanarak artma yaşandı. Amerika, Avrupa, Asya, Afrika, Antik çağ, Ortaçağlar, modern, siyasi, sosyal ve iktisadi tarihler... Yine tüm bu alanlarda gelişmekte olan bir alt ya da alt-alt disiplinler katmanını fark etmek mümkün. Yaratıcı yazıma giriş, tiyatro sanatları ve sair alanları saymıyorum bile... Disiplinlerdeki bu çoğalmanın tarihi, kuşkusuz ilim adamlarının artan ihtisaslaşmasının, böylece üniversite hocalarının profesyonelleşmiş, dar alana odaklanmış, ama nasıl olmuşa eğitim de veren araştırmacılara dönüşmesinin tarihidir. Ya da mesleki başarı ve akıbetleri büyük oranda hususi bir alt ya da alt-alt disiplinle özdeşleşme derecelerine bağlı olan mütehassıslara. Bu özdeşleşme, biri doktorayı, diğeri öğretim üyeliğini [akademik kadro alabilmeyi] hedefleyen iki müteakip çiraklık süreciyle garanti edilir. Her iki süreç boyunca da ödüllendirilen, kıdem sahiplerinin onayladığı kısa vadeli görevlerin başarıyla tamamlanmasıdır. Böylece kıdem sahiplerinin ön yargılarına saygı aşılanırken, uzun vadeli, serüven dolu risk alımlar ve modaya uymayan projeler ödüllendirilmemekte ve dolayısıyla gitgide nadiren sahiplenilmektedir. Bu şekilde, çoğu akademisyen, disiplinler statükonun muhafızı olmak üzere şartlandırılmakta; bazen bunu o statükoya tehdit oluşturmayan kimi disiplinler arası projelere karşı sergiledikleri iştihak ile kendi kendilerinden gizlemektedirler.

Üniversitelerin tarihinde izlediğimiz birbiriyle yakından ilişkili bu iki temayülün sahip oldukları hususi önem, ancak ve ancak üçüncü bir temayül üzerine yaptıkları güçlü etkiden kaynaklanmaktadır: Öğrencilerimizin eğitimindeki değişim. Gelin bu etkinin sonuçlarından yalnızca bir tanesini; her bir lisans öğrencisinin aldığı ve tipik olarak üç kümeden oluşan müfredat şablonunun nasıl belirlendiğini düşünelim. Üniversitenin her lisans öğrencisine zorunlu tuttuğu dersler; her bir öğrencinin kendi alan tercihinin sonucu

olan zorunlu ve seçmeli dersler; son olarak tamamen kişisel tercihe bırakılmış olan seçmeli dersler. Tüm bunların hâsılasına dair üç isabetli tesbit yapılabilir. İlk olarak; öğrencilerin tercih ettikleri ana dalda öğrendikleri şey, bu bilim dalı her ne olursa olsun, gitgide o özel bilim dalında uzmanlaşabilmeleri için ihtiyaç duydukları şey haline gelmiştir. Tercih edilen ana bilim dalı ise, daha çok lisansüstü eğitimine bir girizgâh halini almıştır. En fazla taltif edilen lisans talebeleri de hocalarının bir benzerine dönüştürülmeye en fazla açık olanlardır ki böyle bir sonuç trajik değilse bile komik olacaktır. İkinci olarak; talebeler, ne öğrenmek istediklerini zaten bilseler bile -ki çoğu bilmez- ne öğrenmeleri gerektiğini henüz bilmedikleri bir aşamada az ya da çok geri dönüşü olmayan tercihler yapmaya zorlanmaktadırlar. Bildikleri, genel not ortalamalarının yüksek olmaması halinde kariyer beklentilerinin zarar göreceğidir. Bu nedenle pek de başarılı olamayabilecekleri dersleri almaya karşı çok güçlü bir güdüleri vardır. Neticede risk almak, hem talebeler hem de hocalar tarafından dışlanır ve mesela matematik ve doğa bilimlerinin kimi konularını en fazla öğrenmesi gerekenler, en çok ihtiyaç duyacakları bu dersleri almaktan kaçınırlar. Dahası, hocalar performans değerlendirmeleri konusunda talebelerine bağımlıdır ve talebelere istediklerini değil ama ihtiyaç duyduklarını vermede ısrarlı davranan hocalar, bu değerlendirme yöntemleri marifetiyle cezalandırılmış olurlar. Böylece çoğu öğrencinin asıl ihtiyaçları karşılanmadan kalırken, A notuna dönük arzularının tatmin edilmesi kaçınılmaz hale gelir. Üçüncü olarak; hangi müfredat şablonu benimsenirse benimsensin, bir uzmanın falanca konuya bakışı, bir yarı-uzmanın filanca konuya dair kısmi kavrayışı, başka bir konuya giriş türünden küçük küçük parçaların bir koleksiyonundan öteye gitmeyecektir. Bu parçaların birbirine nasıl bağlanacağı, bir bütüne katkıda bulunup bulunmadıkları, bulunuyorlarsa hepsinin nihayet neye balığ olduğu gibi sorular genellikle yalnızca yanıtsız kalmamakta, neredeyse sorulmadan geçilmektedir. Her ders, giriş dersi olsa bile, bir ihtisas alanına tabi ise ve belki de kendi alanı dışında kalan her

şeyden gayet bihaber olan bir hoca tarafından öğretiliyorsa, durum gerçekten başka türlü olabilir mi? Müfredatın her bir parçası birinin mesuliyetinde, lakin kimse parçalar arasında irtibat kurma mesuliyetini haiz değil. Peki, bunu kim dert etmeli?

Öğrencilerin yetişkin hayatına adım atmadan önce nasıl bir insan doğası ve insanlık durumu tasavvuruna sahip olacaklarını önemseyen herkes -ve dolayısıyla her Katolik- bunu dert etmelidir. Her akademik disiplin bize insan doğası ve insanlık durumunun bir cephesi hakkında önemli bir şeyler öğretmektedir: Fizik bize hangi parçacık ve kuvvetlerin maddi bir nesne olarak bedeni teşkil ettiklerini anlatırken, kimya ve biyokimya onu muhtelif etkileşim ve reaksiyonların sahası olarak inceler. Bizim gibi karmaşık organizmaların yapısını ve nasıl evrimleştiğini biyoloji öğretir; ama sosyoloji, antropoloji, iktisat ve tarih de insanları değişen kültürel ve sosyal ilişkileri içinde anlaşılır kılar. Düşünce tarihiyle birlikte felsefe bize niçin ve nasıl olup da kendimize ve çevremize dair daha yeterli bir anlayışa doğru ilerleyebildiğimizi, zaman zaman daha önceki anlama biçimlerinin sınırlılıklarını aşabildiğimizi gösterir. İnsanların aslında önemli ölçüde kendilerini tahayyül ettikleri şey olduklarını ve tahayyül olmaksızın insan hayatının zaafa uğrayacağını, sadece edebi ve diğer estetik çalışmalardan öğrenebiliriz. Ama yine de tüm bu farklı disiplin tiplerinin -ki bu tam bir katalog olmaktan hayli uzaktır- öğretmesi gereken her şeyi öğrendiğimizde bile, sırf tek bir disiplinden hareketle cevaplanmaları mümkün olmadığı için o ana dek sorulmadan kalan suallerle karşılaşırız.

Fizik, sadece bitkisel yaşam ve insan dışı canlı hayatının değil, başka her şeyin ve hatta insan eylem ve hissiyatının fiziğin temel yasalarınca açıklanmasını, belirlenmesini ya da onlara indirgenmesini mümkün kılan bir temel disiplin midir? Yoksa canlı organizmaların o şekilde açıklanamayacak özelliklere sahip olduğu ve insanların diğer canlı organizmaları aşan ve düşünce-bilgisi taşıyan eylemlerinde hiçbir doğalcı izaha imkân vermeyen gayelere yöneldikleri mi doğrudur? Bu ve benzeri soruları nasıl yanıtlayacağımız, büyük ölçüde

insanlık durumuna dair tasavvurumuza bağlıdır. İkinci bir sorular kümesi için de aynı şey geçerlidir. Hepimiz karmaşık bir geçmişin hem ürünleri hem de varisleriyiz ve kilit meselelerde o geçmişin muhtelif cepheleriyle irtibatımızı tanımlamak, böylece falancayı reddederek ya da filancaya fazla bağlanarak neyi kaybetmiş olabileceğimizi teşhis etmek zorundayız. Hâlâ Atina demokrasisi ve Pelepones Savaşı'nı anlamaya ve onlarla hesaplaşmaya ihtiyaç duyuyor muyuz? Peki ya Ortaçağlar, Aydınlanma, Fransız İhtilali, Romantizm, Kapitalizmin yükselişi, Marksizmin tarihi?

Bunlar şimdi ve burada kim olduğumuzu ve ileri modernliğin yaşam biçimini ayırt edici kılanın ne olduğunu anlayabilmek için yanıtlamak zorunda olduğumuz sorulardır. İlk grup sorular sadece çağdaş fizik kuramı ve o kuramı yapılandıran matematiksel denklemlere değil; aynı zamanda moleküler ve evrimsel biyolojinin bazı kısımlarına dair belirli bir kavrayış kazanmış kişilerce gereğince vaz edilebilirler -Plotinus'tan bugüne değin zihin felsefesinde süren ilgili tartışmaları zikretmiyorum bile.

İkinci grup sorular ise ancak kendi tarihleri ve selef kültürler hakkında eğitim almış kişiler tarafından gereğince vaz edilebilirler. Ayrıca üçüncü bir acil sorular grubu daha var ki bunların sorulabilmesi için de yine ciddi bir ön hazırlık çalışması gerekiyor. Bunlar da bizimkinden tamamen farklı kültürlerle nasıl anlaşabileceğimizle ilgilidir ki sadece fikir ve imge düzeyinde o kültürlerin sakinleri gibi konuşmayı elimizden geldiğince öğrenmeyi değil; onlar gibi görmeyi, onlar gibi düşünmeyi de başaralım. Böylesi bir öğrenme ameliyesi kendimizi tanımayı da içerir; fakat adet olduğu üzere değil, onların bizi anladığı şekilde. Tabii bu hemen şu soruyu gündeme getirir: Birbiriyle çatışan ve bağdaşmaz iddiaların öne sürüldüğü durumlarda onların bize dair anlayışları ve değerlendirmeleri ile bizim kendimize dair anlayışımız ve değerlendirmemiz arasında nasıl bir karara varacağız? Fakat böyle bir soru hususi bir yabancı kültürün dili, hayat ve düşünme tarzı ve edebiyat ve diğer sanat eserleri yeterince hazmedilmedikçe verimli ya da ciddi bir biçimde formüle

edilemez. Hâsılı mesela Mandarin, Japonca ya da Arapça öğrenerek işe başlamalıyız.

Bu üç soru kümesinden üç kısımlı bir müfredat ortaya çıkar. Birinci kısım matematik ve bilim içeriklidir ki fiziğin ötesinde kimyayı ve -beyinle ilgili son keşifler anlaşılabilmesi için- nörofizyolojiyi de kapsar. İkinci kısım tarihidir; fikirler tarihini sosyal, siyasî ve ekonomik bağlamına yerleştirir. Bir üçüncüsü de dil ve edebiyat çalışmalarını içerir. Üçünün de felsefi bir bileşeni vardır: Zihin ve beden felsefesi; geçmiş tarihimizin farklı cephelerinin gündeme getirdiği felsefi meseleler ve diğer kültürlerle ilişkimizden neşet eden yorum ve değerlendirmeler. Bu müfredatın öğretimi için ihtiyaç duyulan hoca kadrosu matematikçiler; fizikçiler; biyologların bazı türleri; düşünce, iktisat ve toplum tarihçileri; İngilizce ile bir ya da iki yabancı dil ve edebiyat hocaları; antropologlar ve felsefecilerden müteşekkildir. Fakat hayatı olan, bu kadronun sadece kendi disiplininin öğretimine değil, tüm müfredata kendini adanmış; kendi disiplini dışındaki alanlardan bir kısmına yönelik güçlü bir ilgi duyan ve o alanlara dair hatırı sayılır ölçüde malumat edinmiş hocalardan oluşmasıdır. Böylelikle yalnızca öğrenciler değil, hocalar da, böyle bir müfredatı gaye ve anlamını veren sorulara getirilen rakip ya da alternatif yanıtları takip edip formüle edebilir.

Böyle bir müfredatı uygulamanın elbette farklı yolları vardır. Ama müfredatı katkısı olan her bir disiplin içinde sınırlı sayıda problem alanı, metin ya da tarihî dönem üzerine odaklanılmalıdır ki her problem, her metin ve her dönem belirli bir derinlikle işlenebilsin. Yüzeysellik, uzman için olduğu kadar, eğitimli genel kültür erbabı (*the generalist*) için de kabul edilemez olmalıdır. Ayrıca eğer genel kültür sahipleri bu müfredatın kendilerine sunacağı meselelerle yüzleşip onları formüle etmenin zorluğunu anlayacaklarsa, bir karmaşa [girişlik] hissi belki de genel kültür adamı için uzmana nispetle daha önemlidir.

Bizimkisi öyle bir kültürdür ki, her uzmanlık sahasında ayrıntıların tartışılmasında gösterilen özen ve dikkat ile büyük önemi haiz genel meseleler üzerine kamuoyunda sürdürülen tartışmalara hâkim ucuzluk ve

kendine yontma eğilimi arasında tezatların en keskini yaşanır (iktisat konuşan bir Lawrence Summers ile toplumsal cinsiyet üzerine konuşan bir Lawrence Summers'ı, ya da ilahiyat anlatan bir Kardinal Schönborn ile evrim hakkında konuşan bir Kardinal Schönborn'u mukayese edin). Bu tezatın bir nedeni, geniş bir eğitilmiş kamunun yokluğudur; müşterek münakaşa ve mübahase ölçüleri olan ve açma ihtiyacı duyduğumuz merkezi meselelere dair müşterek bir tasavvura sahip bir kamunun yokluğu. Böyle bir kamu, tartışılma ihtiyacı olan meselelerin daha en başından kendi partizan cevaplarına sıkı sıkıya bağlanmış ve bu nedenle zaten meselenin ne olduğunu hiç kavrayamamış kişilerce tanımlanmasına izin vermeye bu kadar gönüllü olmayacaktır. Böyle bir kamu, katılımcıların iki ila beş dakika arasında diğerlerinin sözünü keserek ve baskın çıkmaya çalışarak konuştuğu televizyon ortamlarında olduğu gibi tartışmaların deli gömleğine sokulmasına da razı olmayacaktır.

Böyle bir müfredatın benimsenmesi hem üniversitelere hem de topluma hizmet olacaktır. Fakat Katolik üniversitesi ve cemaati için çok daha özel bir anlam taşır. Newman, seküler, Protestan ya da Katolik herhangi bir üniversitenin ihtiyaç duyduğu bütünüyle ve birleştirici disiplinin teoloji olduğunu savunuyordu. Katolik inancı ve daha özelden Katolik doktrinlerinin insan doğası ve insanlık durumuna dair sağladığı aydınlık sayesinde teologların esasen seküler olan bir müfredat için merkezi olması gereken meseleler üzerinde özgün katkıları olacaktır. Kastedilen yalnızca Katolik ilahiyatının bu meselelere dönük kendine özgü yanıtları olduğu değildir. Bu meseleleri, yalnızca teorik bahisler olarak değil, hayatlarımız için pratik anlamı olan, ilahi vahye açık insanlarca sorulmuş sorular olarak ele almanın bir yolunu öğrenebiliriz. İlahiyat, bu tür suallerin nasıl sorulacağına dönük bir eğitim haline gelebilir.

Bu noktada ilahiyat bölümlerinin bu amacı gerçekleştirmekten uzak olduğu, zira her şey bir yana onların

da çoğunlukla aynı uzmanlaşma ve parçalanma illetlerine düçar olduğu söylenebilir. Elbette bunun derecesi üniversiteden üniversiteye ciddi oranda değişmektedir. Şu da doğrudur ki islah edilmiş bir müfredatta öğretilmesi gereken her şey ya da hemen her şey, pek çok üniversite içinde bir yerlerde zaten öğretilmektedir. Fakat şu anki haliyle, öğrencilerin öğrendiklerini bir araya getirip kilit sualleri yanıtlamada neyin hayati olduğunu anlamalarına izin veren bir şekilde değil. Önerdiğim türden bir değişimi gerçekleştirmek için gereken entelektüel kaynaklara sahibiz. Gerek Katolik, gerek seküler üniversitelerde sahip olduğumuz şey ise değişim iradesidir ve bu iradesizlik mevcut hal ve gidişatımıza dair hiç de karşılığı olmayan bir hoşnutluğun emaresidir.

“Peki, araştırmaya dönük uzmanlık eğitimine ne olacak?” diye sorulacaktır. Bizimkisi, denecektir, bilgi-telli bir ekonomidir ve uzmanlaşmış araştırmacılar olmadan yapamayız. Önerdiğim müfredat, öğrencilere esaslı ve derli toplu bir biçimde soru sormayı öğretebilir ki bu asıl araştırma tekniklerine yönelik eğitim için kesinlikle değerli bir ön hazırlık olacaktır; ama ileri düzey araştırmacıların ihtiyaç duyduğu çıraklık eğitimini sağlamaya başlamış olmayacaktır. Ashında sağlamayacaktır da. Bu, genel eğitimidir (*liberal education*), meslek alıştırması değil. Çıkarmamız gereken ders, seleflerimizin Alman araştırma üniversitesine dönük hayranlığından kaynaklanan kafa karışıklığını bertaraf edip, hem bilim ve sanatta genel bir eğitim, hem de taliplisine insan ve doğa bilimlerinde araştırmaya dönük profesyonel uzmanlık eğitimi sunmaktır. Önerdiğim müfredat, ilahiyat da dâhil olmak üzere, iyi bir yapılandırma ve yoğun gayret ile üç eğitim yılı içinde öğretilir. Böylece dördüncü bir yıl, araştırma ve meslek eğitimine ayrılabilir. Öğrencilerimize genel bir eğitim sağlayabilmek için araştırma taliminden feragat etmek zorunda değiliz, nasıl ki onların eğitimini bugün yaptığımız gibi parçalara bölüp biçimsizleştirmek zorunda değilsek.