

# AKADEMİK ÖZGÜRLÜK NE TÜR BİR ÖZGÜRLÜKTÜR?<sup>1</sup>

**Joan W. Scott**

*Çeviren: Özlem Aslan*

Joan W. Scott bu yazıda akademik özgürlüğü, bilim insanlarına tanınan özel bir hak olarak tanımlıyor. Bu hakla kamu yararına bir faaliyet olarak kabul edilen eleştirel düşüncenin, otoriteye rağmen, sürdürülebilmesinin hedeflendiğini savunuyor. Bu bağlamda, akademik özgürlüğün evrensel bir insan hakkı olmadığını, ama insan haklarının temelini oluşturduğunu iddia ediyor. Akademik özgürlüğü bir insan hakkı olarak tanımlamanın ise, onu hem bu kendine has bağlamından koparma hem de bazen bilim ve hakikat karşısı düşünceleri meşrulaştırmak için de kullanılabilen ifade özgürlüğü ile aynılaştırma tehlikesi taşıdığını ifade ediyor.

## **What Kind of Freedom is Academic Freedom?**

Joan W. Scott defines academic freedom as a specific freedom that is given to those who pursue knowledge production. Scott argues that this specific freedom is to protect critical inquiry from the interventions of powerholders so that it can continue to serve public good. In that sense, academic freedom should be understood not as a universal human right but as a specific freedom that lays the foundation for human rights. Scott also points to the dangers of failure to differentiate between academic freedom and human rights. According to the author, such an attempt will not only displace academic freedom from its particular context but it might also result in misreading academic freedom as freedom of expression which is nowadays increasingly used to legitimize ideas that accord neither with science nor truth.

“Sorgulamak bilgi için olduğu kadar hayat için de aslidir.”

Güney Afrika’daki Açık Üniversiteler, 1957

Bu yazıda, akademik özgürlüğün, onu ifade özgürlüğü ile karıştıran tanımından daha dikkatli bir tanımının yapılması gerektiğini savunmak istiyorum. Akademik özgürlük, bilgi üretmek gibi tehlikeli bir işle uğraşanların kolektif haklarına gönderme yapan özel bir özgürlük çeşididir. Tehlikelidir çünkü ister bilimsel otorite ister devlet otoritesi olsun, var olan otoriteyi sorgular. Bilim insanlarına bu özgürlük tanınır çünkü onların yaptıkları tehlikeli iş her şeye rağmen kamu yararı için elzem görülür. Bu iş okumanın ve mantık yürütmenin belli bir disiplinle yapılan formlarını içerdiğinden, durmak bilmeyen sorgulama süreçlerine derinden bağlı olan ve kendi içinde kuralları olan bir eylemdir. Akademik özgürlüğü bir insan hakkı olarak talep etmek

yönündeki isteği anlasam da -şu anda bu muhtemelen gerekli pragmatik seçenektir- bu yazıyı neden bu yolun tercih edilmemesi gerektiğini açıklamaya çalışarak bitireceğim. Bunun yerine akademik özgürlük bir insan hakkı olmasa dahi, insan haklarının akademik özgürlüğe bağlı olduğunu savunacağım.

### **Akademik Özgürlüğün Klasik Tanımı**

Akademik özgürlüğün klasik tanımı akademisyenlere siyasetçiler, filantropistler ve yöneticiler gibi aktörlerin dış müdahaleleri olmadan araştırma yürütmek ve öğretim yapabilmek için verilen yetkiye gönderme yapar. Bu tanım aynı zamanda öğrencilerin öğrenme hakkı için de geçerlidir. Tanım, duvarları içinde araştırma ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği üniversitelere kadar uzanır. Üniversite, tarihsel olarak, birlikte düşünmeyi içeren kolektif faaliyetin yeridir ve sivil toplum içinde kendine özgü bir alandır (hatta bir müşterek olduğunu söyleyebiliriz). Akademik özgürlük kolektif bir haktır, bireylere dair değildir, üniversite alanı içinde yerleşmiş belli grupların (araştırmacılar, öğretmenler, öğrenciler) üyelerine (bizlere) dairdir.

Bilgi üretmeye ilişkin kolektif faaliyetin, hizmet ettiği güçler karşısında bir özerkliğe sahip olması gerektiği çok uzun süredir kabul gören bir durumdur. Bu nedenle, modern zamanlarda üniversitenin özerkliği devlet tarafından güvence altına alınmış ya da devletten mücadeleyle alınmıştır. Demokrasilerde, akademik özerkliğin tanınmasının devletin çıkarına olduğu kabul edilir. “Hakikatin sadece sürekli ve korkusuz bir biçimde bilgileri elekten geçirerek bulunduğu” bir pratik olmadan, ilerleme ve refah için gerekli olan bilgi üretilemez.<sup>2</sup> Öğretme ve öğrenme özgürlüğünün, devletin teminat altına alması beklenen kamu yararına (aslında bununla sadece maddiyat kastedilmez, adalet gibi şeyler de kastedilir) katkıda bulunduğu kabul edilir. Bu yaklaşımda, devlet, Massilimiliano Tomba'nın dediği gibi tarihsel ilerleme “okunun uç noktası” olarak tasavvur edilir.<sup>3</sup>

Bu ilerlemeyi katedebilmek için ister pozitif bilimlerde olsun, ister sosyal bilimlerde, isterse de beşeri bilimlerde statükoyu sorgulamanın, akademisyenlerin sadece hakkı değil görevi olduğunun kabul edilmesi gerekir. Onların tanımları gereği eleştirel bir işlevleri vardır. Edward Said entelektüel söylemi şöyle tanımlar: “Eleştirel olabilme özgürlüğü: eleştiri, entelektüel hayatın kendisidir ve akademik çevrede bundan bolca vardır, akademinin ruhu entelektüeldir, eleştireldir ve akademi hürmetkâr ya da vatanperver değildir.”<sup>4</sup>

Bu eleştirel işlev demokratik devletin çıkarları ile ilgili iki unsur arasındaki ilişkide gerekli bir gerilim yaratır: bir yandan iktidarının dayandığı otoriteyi savunma ihtiyacı, diğer yandan ise kamu yararını ilerletmek için bilgiye duyduğu gereksinim. Bu içsel gerilim kendini devlet iktidarı ve akademisyenlerin, öğrencilerin ve üniversitenin özerkliği arasındaki çatışmada gösterir. Bu

yaklaşımında, iktidarını korumak devletin çıkarınadır. İktidara dair unsurları doğrudan ya da dolaylı bir şekilde (bilim, toplumsal ve ekonomik gelişme ve anayasal “haklar” ya da insan “hakları” ilkelerinin pratiğe dökülmesi için) sorgulayan sorular sormak ise üniversitenin çıkarınadır. Son yüzyılın başında yazan, filozof John Dewey, eleştirel düşüncenin “yaşamın değerinin sıkı sıkıya ilişkilendirildiği ... insanların kendilerini alıştırageldikleri yaşam pratiklerine ve tarzlarına” saldırır gibi görüldüğü için, birçok farklı otorite formu açısından bir tehdit oluşturduğunu ifade etmiştir. Özellikle de sosyal bilimlerin akademik özgürlüğünün tanınması gerektiğini düşünmüştür. Matematik ve doğa bilimlerinde durum farklıdır çünkü “onlar bağımsızlıklarını belirli bir soyutluğa dayanarak, toplumsal meselelerden belirli bir mesafe alarak korumuşlardır, siyasi ekonomi, sosyoloji, tarihsel analiz, [ve] psikoloji...teknik kurama dair değil yaşama dair sorunlarla birebir meşgul olur. Bu nedenle de buradaki akademik özgürlüğe dair hak ve sorumluluk başka bir yerdekinden çok daha fazladır.”<sup>5</sup> Dewey, akademik özgürlüğün iktidardakiler tarafından kabul görmeyen şeyleri söyleme cesareti olanlar ve statükonun -bu belli disiplinlere dair de olabilir devlete dair de- kurucu önermelerini sorgulayarak ortodoksiye karşı koyma riskini alanlar için gerekli olduğunu söyler.

Akademik özgürlük, var olan otorite (bu yalnızca devlet otoritesi değildir) ile onunla ilgili tehlikeli sorgulamalar arasındaki gerilime aracılık etmek üzere geliştirilmiş olan bir kavramdır. Sınırsız bir serbest konuşma özgürlüğü değildir. Hukukçu Adam Sitze'nin deyimi ile “hakikat prosedürü’ne dair kuralların” kabulüne dayanan bir haktır. Sitze, “Hakikat arayışı ile düşüncelerin pervasızca paylaşılması” arasında “bir fark vardır” diye yazar. “Bu koşullarda,” diye ekler “akademideki özgür sorgulama akademiye özgü olan ve gönüllü bir şekilde üstlenilen tutsaklık biçimlerine dayandırılır.”<sup>6</sup> Tabii ki, her özgürlüğün sınırları vardır. Kalabalık bir tiyatrodan (yangın yokken) “yangın var!” diye bağırma özgürlüğümüz yoktur. Sitze burada bilgi üretimine özgü sorumluluklardan, birlikte düşünürken icabet ettiğimiz disiplinden, üniversiteyi müşterek – kolektif bir pratiğe ait bir alan- olarak tanımladığını söyleyebileceğimiz ortak yükümlülük sisteminden bahsetmektedir. Sitze bu özel (akademik) “tutsaklık halini” bir özkısıtlama formu olarak tanımlar: “Araştırma birini öğrenciye dönüştürür ve bu kişinin arzusu gönüllü bir şekilde kabullendiği sınırlar ile yapılandırılmıştır. Bu sınırlar söylenebilen ve düşünülebilen üzerinedir, doğru ve yanlış arasındaki farkı içerirler. Konuşmaya dair bu özkısıtlamalar yeni bilgiye duyulan ihtiyaç ile çelişmez; onlar keşfin önkoşuludur, özellikle de bu sınırları sorgulamayı ya da sınırlarda birtakım değişiklikler yapmayı gerektiren keşiflerin önkoşullarıdır.”<sup>7</sup> Gayatri Spivak beşeri bilimler bağlamında, eğitimi arzunun bir yapıya kavuşması olarak tanımlar. Tutkunun yapılandırılmasının “arzuların zorlama olmadan yeniden düzenlenmesine yönelik ısrarlı bir teşebbüs” olduğunu ve bunun da “okumayı öğreterek” gerçekleştirildiğini yazar.<sup>8</sup> Spivak

öğretmenin olmazsa olmaz etik bir bileşeni olduğunu savunur. Bu etik bileşen bizim, ötekini bir nesneye dönüştürmeden, onu önceden belirlenmiş bir kimlik kategorisi içine sıkıştırılmadan, “ötekini dinleme” işini nasıl yapacağımızı bilme kabiliyetimizi (arzumuzu) geliştirir.

Ellen Rooney’in “yarı-özel odası”nda kişisel olmayan bir yakınlık “daha henüz düşünülmemiş olan için bir açılım yaratır. Bu herhangi bir ‘pedagoji’ için ve iddia ediyorum ki eleştirel söylemin kendisi için önkoşuldur, alanın temelini oluşturan şeydir.”<sup>9</sup> Burada arzu yukarıdakine benzer bir şekilde yapılır. Bu pedagojinin başarısı “sınırlar üzerinde ısrar edilmesini”ne bağlıdır. Rooney’e göre sınırlarla ilgili bu ısrar kendi alanlarını sorgulamaya açık olmayanları menetmeyi gerektirir ve pedagoji bu ilkeye göre işler. “Bu sınırlar pratiği olmadan, her sınıf pratiği (bir üniversite dersi, bir lisansüstü okulu protokolü, bir seminer) için çok temel olan yetkinleştiren dönüşümün gerçekleşmesi düşünülemez.”<sup>10</sup> Rooney’in kuramsallaştırdığı yarı-özel oda, sorgulama ve böylece düşünce için korunaklı bir alandır. Özel olması onun başkaları tarafından tanınan özerkliğinden, kamusal olması ise erişilebilirliğinden ve nihai etkisinden gelir. Bu ikisi birbirinden ayrılamaz. Öğretme ilişkisinin “kendine has usulü” olmadan “eleştiri olamaz, söylemin nüfuzu, gerçeklik etkisi olmaz ve söylem özünde entelektüel derinliğini kaybeder; görülmemiş bir şekilde dünyayı anlasa ya da parlak referanslara sahip olsa da, içeriği her ne olursa olsun, bu böyledir.”<sup>11</sup> Açık-uçlu bir yönü olan bilgi üretimini sınırlanmış, yönlendirilmiş, etik temellerle kısıtlanmış arzu yönetir ve bu akademik özgürlüğün dayandığı ortak sorumluluğa dair kolektif sistemin ta kendisidir.

### **Neoliberal Üniversitenin Yükselişi**

Takriben son otuz yıldır, neoliberal üniversitenin ortaya çıkışı ile akademisyenlerin ve öğretmenlerin eleştirel fonksiyonu sorgulanır oldu. Amerika ve İngiltere’de eşitsiz bir şekilde gerçekleşen kümülatif bir süreç olarak ya da Bolonya Programı’nda ortaya konulan yeni Avrupa sisteminin taslağı olarak, ya da dolaylı bir etki olarak, neoliberalizm yükseköğretimin amaçlarını ve pratiklerini radikal bir şekilde dönüştürdü ve bunlarla birlikte üniversite ile devlet arasındaki ilişkiyi de dönüştürdü. Daha 1996 yılında, Bill Readings “harabeye dönen üniversite”yi tasvir etti.<sup>12</sup> Readings geçmişi idealize etmez ama buna rağmen üniversitenin daha kötüye giden bir şekilde değiştiğini savunur. Zira, üniversite hiçbir zaman herkesi kapsayan bir işleyişe sahip olmamıştır, tersine çok uzun zamandır ayrıcalıkların ve elitlerin kurtarılmış bölgesi olmuştur; bölümleri ve öğretim pratiği azınlık temsiliyetini sistematik bir şekilde dışlamıştır; her zaman kimin, kimi ve neyi öğreteceğine dair yürüyen bir çatışmaya sahne olmuştur ve sıklıkla devlet sistemine boyun eğmiştir. Özgür sorgulamanın yeri olarak idealleştirilen imajı bir ideal olsa da, en azından eleştirel yaklaşımları benimseyenler ideallerini gerçekleştirmeyi talep edebiliyorlardı ve bu talepler öğretim üyelerinin seçiminde çoğulcu bir yaklaşıma gitmek ve müfredatın “çeşitlendirilmesi” söz konusu olduğunda sık sık başarılı oluyordu. Üniversite kendisini, eleştirel düşünce yerine mesleki

eğitime adayan bir Őirket varlığı olarak tanımlamaya doğru yöneldikçe bu daha da zorlaŐtı. Üniversitenin yeni iş modelinde, öğrenciler ödeme yapan müŐteriler olarak görülür ve rahat ettirilmeleri gerekir, (en azından beşeri bilimlerde ve sosyal bilimlerde) pedagojiyi yönlendiren etik sorumluluk nosyonunun yerini nihai kr-zarar hanesi için yapılan hesaplar alır. Eleştirel sorgulamanın, tehlikeli de olsa, kamu yararına katkı sunduğu kabul kaybolur. Onun yerine, eğitim, piyasada bireylerin imknlarını artıracak faydalı bilginin ve eğitimin verilmesi olarak resmedilir. Buna ek olarak, neoliberal düŐüncede, devletin kamu yararını güvence altına alma rolü kaybolur ve yerini kamu çıkarının nihai hakemi olarak piyasaya bırakır. Matthew Finkin ve Robert Post'a göre, eğitimin kamu yararına olduğu fikrinin kaybolması akademi ve devlet (kamuyu temsilen) arasındaki "antlaŐma"nın da bozulmasına neden olur ve böylelikle bu ilişkide aracılık etmesi için akademik özgürlüğe duyulan ihtiyaı da ortadan kaldırır.<sup>13</sup>

Akademik zgrlk her zaman eriŐilmeye çalıŐılan, yakalanması zor bir mefhum olmuştur. Güney Afrikalı edebiyat araŐtırmacısı John Higgins, "kendisine yapılan göndermelerin tam da kendisinin yokluğundan kaynaklandığı" "ŐaŐırtıcı bir paradoksa" işaret eder. "Akademik zgrlk," der, "nadiren var olan durumun adını koyar, ona gönderme yapar ya da onu tarif eder; aksine o her zaman normatif bir idealdir, yoksunluğu söz konusu olduğu zaman ya da tehdit altında gibi grndğu zaman hatırlanır."<sup>14</sup> Her ne kadar eriŐilmeye çalıŐılan bir hedef gibi görünse de, akademik zgrlgn gücü, akademik misyonun çok riskli olsa da bir o kadar gerekli olduğu, bu yüzden de korunması gerektiğine dair olan pratik düŐünceye dayanır. Buna göre akademik misyon devlet tarafından devlete karşı korunur. Bu arayıŐtan eleştirel boyut elendiğinde, bireysel insani sermayenin maksimize edilmesi ya da devlet otoritesinin sorgulanmadan kutsanması bir toplumsal değer olarak kabul edildiğinde, akademik özgürlük nereye ve ne tür pratiklere gönderme yapar?

Bu soruya yanıt vermeye çalıŐmadan önce, bilginin neoliberalizm tarafından nasıl araŐallaŐtırıldıđına ve eleştirel düşüncenin nasıl deđerersizleŐtirildiđine bakmak istiyorum. Buradaki tezatın altını çizerek, bu araŐallaŐtırmanın iki Şekilde olduğunu düŐünüyorum. Birincisi, sözde demokrasi olan sistemlerde, bir öz-olumlama pratiği olarak bireysel fikirlerin değiş tokuş edilmesinin kamu çıkarı adına yapılan kolektif hakikat arayıŐının yerini almasıdır; diğerisi ise, otoriter uluslarda, aklın devlet aklıyla aynılaŐtırılması ve devletin çıkarının ekonomik maharetine ve gücünün korunmasına indirgenmesidir.

Öncelikle, ifade zgrlgnn, akademinin hakikat arama rolünün altının oyulmasının bir yolu haline geldiği demokrasilere bakalım. Margaret Thatcher, İngiltere'de refah devletini ve onun yüksek öğrenim sisteminin kalıntılarını ortadan kaldırmaya hazırlanırken "toplum diye bir Şey yoktur" demiŐti nüktedan bir Şekilde. Yeni sistemde, niversite bir düşüncenin değerinin alıcıları

çekme kabiliyetiyle ölçüldüğü bir “düşünce piyasası”na dönüşür.<sup>15</sup> İngiltere’de ve başka yerlerde, sonuç, mükemmeliyet, başarı ve başarısızlık değerlendirmelerinin kurumsallaşmasıdır. Burada hakikat arama süreçlerindeki niteliksel değerlendirmelerin yerini niceliksel ölçümler alır. Bu ölçümlerin bazıları “müşteri” memnuniyetinin sağlanmasını hedefler ve öğrencilerin satın aldıkları hizmete dair değerlendirmelerine dayanır. Chris Lorenz bu durumun etkileri ile ilgili şunları söyler: “Bu bakış açısı eğitimi eşit bir şekilde konumlandırılmış satıcılar ve alıcılar arasındaki özgür ve eşit bir değiş tokuş olarak sunduğu için, öğretmenler ile öğrencileri arasındaki hiyerarşik ilişki kaybolur. Bu da eğitimi satın alanların parasını ödedikleri hizmeti almaya hakları olduğu anlamına gelir. Bu da yetmezmiş gibi nasıl piyasada müşteri her zaman haklı ise, eğitim piyasasında da öğrenciler her zaman haklıdır.”<sup>16</sup> Burada amaç öğrencilerin bilgi üretimi olarak kabul edilen süreçte sözlerinin olmaması değildir, öğretimin artık halihazırda bilinenin ötesine geçme arzusunun beslenmesi olarak anlaşılmasıdır. Öğretim, artık, akademik piyasada en iyi (en rahat) anlaşmanın bulunması ile ilgilidir.

Amerika’da, (ABD Anayasası’nın Birinci Ek Maddesi’nde teminat altına alınan bir hak olarak) ifade özgürlüğü, kampüs ve sınıfta herkesi bir araya getiren hakların başında gelir. 1974 yılında bir mahkeme kararı “Birinci Anayasa Değişikliği’ne göre” “yanlış düşünce diye bir şey yoktur” der (Sitze’nin alıntısıdır, 595). Popüler söylemde sıklıkla olduğu gibi akademik özgürlük ifade özgürlüğü ile eşanlamlı hale getirildiğinde, artık alternatif gerçeklerin cesur yeni dünyasındayızdır. Tennessee Üniversitesi’ndeki Üniversiteli Cumhuriyetçiler’in Başkan Yardımcısı, öğretim üyelerinin öğrencilerin ifade özgürlüğüne müdahale edememeleri için önerdiği tasarımı şöyle savunur: “Sınıflarda öğrencilerin akademik elit tarafından gözü korkutuluyor. Tennessee muhafazakâr bir eyalettir, hiçbir gerçek hayat deneyimi olmayan, dünyadan bihaber öğretim üyelerinin on sekiz yaşındaki öğrencileri korkutmalarına izin vermeyeceğiz.”<sup>17</sup> Bu bir biyoloji öğretmenin bir öğrencinin yaratıcılığa olan inancının geçerliliğini kabul etmesi anlamına gelebilir. Ya da bir tarih profesörünün köleliğin insani bir emek sistemi olduğu veya insan kaynaklı iklim değişikliğinin tartışma konusu olduğu iddialarını reddedememesi anlamına gelebilir. İfade özgürlüğü ve akademik özgürlüğünün birbiriyle karıştırılmasının zararlı etkilerini Sol’da da görebiliriz. Bu tip durumlarda, (bana göre) siyasi görüşlerinin onaylanmasını isteyen öğrenciler, o görüşleri koruyabilmek için gerekli olan (en azından ben böyle olduğunu savunuyorum) akademik keşfi yapmayı reddederler. Örneğin, ırkçılık ve cinsiyetçiliği kınamak için iktidar yapılarını ve bunların işleyişlerini araştırmak yerine, yalnızca bireysel deneyime başvurabilir, böylece olguları sönmülmeyen bir eleştirel yaklaşımla anlamaya çalışmak yerine dil polisliği yaparlar. Bütün bunlara bakmanın başka bir yolu ise Ellen Ronney’nin “yarı-özel oda”nın “henüz düşünülmemiş olan” a yönelik arzusunun yaratılış sürecine gem vurmak

isteyen müteccavizler tarafından işgal edildiğini söylemektir. Yarı-özel oda, artık, kamusal/özel ayırımının yapıbozuma uğratıldığı alan değildir, aksine insanların inançlarının sorgulanması karşısında inançlarına inatla sarıldıkları, tamamıyla kamusal bir alan haline gelmiştir.

Dünyanın bazı yerlerinde, herkesin bireysel görüşünün olması hakkı eleştirel düşüncenin yerine geçtiyse de otoriter rejimlerde durum farklıdır. Türkiye, Macaristan, Polonya, Romanya, Brezilya, Rusya gibi ülkelerde yöneticiler kamu yararını kendi bekalarıyla eşleştirdiler ve ne düşünülebilir ne düşünülemeyeceğine, ne söylenebilir ne söylenemeyeceğine müdahale ettiler. Bu durumlarda, devlet artık yeni bilginin eleştirel bir şekilde üretilmesine bir değer atfetmemektedir çünkü bu aktivite iktidardakilerin politikalarını sorgulamaktadır. Ya da yeni bilgi küresel ekonomide ulusun yerini sağlamlaştırmak için gereklidir ve sadece bununla ilgili teknik alanlar (genellikle bu alanlar doğa bilimleri ve mühendisliktir) desteklenir. Üniversitenin özerkliği ve üniversite üyelerinin kültürel otoritesi ya sistemi destekler hale getirilmeli ya da yok edilmelidir. İfade özgürlüğünün ya da düşünce piyasasının adı bile anılmaz, tersine resmi parti çizgisinden kaymak, sapma ya da ihanet olarak tanımlanır. Böyle bir durum güç kullanarak kesilip atılması gereken bir habislik olarak kabul edilir. Macaristan'da liberal bir ilke olan hukukun üstünlüğü üzerine dersler verdiği için Victor Orban'ı uzun zamandır rahatsız eden Orta Avrupa Üniversitesi, Avusturya'ya sürgün edildi. Toplumsal cinsiyet çalışmalarının Macaristan kamu üniversiteleri müfredatına konulması, toplumsal cinsiyet “yurtdışı kaynaklı bir ideoloji” olarak kabul edildiği için yasaklandı. Türkiye’de, 2016 Barış Bildirisi imzacıları “terörist örgüt propagandası” yapmak suçundan ceza aldılar. Erdoğan'ın Kürtlere karşı açtığı savaşa karşı çıkan bildirinin (“Bu Suça Ortak Olmayacağız”) öğretim görevlilerinin yükümlülüklerini aşan bir yerde olduğu savunuldu. Hükümet temsilcisi, “bu bildirinin akademik özgürlükle ilişkilendirilemeyeceğini” ve “vatandaşların güvenliğinin devletin birincil vazifesi” olduğunu belirtti.<sup>18</sup> Akademik sorumluluğun bu dar yorumu, (Amerika’da biz böyle diyoruz) okul dışı ifade hakkını reddettiği gibi, üniversite öğretim üyelerinin kamusal olaylar (bu durumda devlet şiddeti) hakkında yorum yapmalarını sağlayan etik ve entelektüel otoritelerini de tanımaz. Bu etik ve entelektüel otorite sınıfın dışına uzanır, kamu yararına dair soruları kapsar ve geleneksel olarak onlara bilgi üreticileri oldukları için tanınır. Bu otoriteyi tanımamak devletin üniversiteyi etkili bir şekilde ele geçirmesi demektir. Böylece üniversitenin özerkliği son bulur, huzuru bozanlar daha itaatkâr olan, devlet tarafından onaylanan akademisyenlerle, dekanlarla ve rektörlerle değiştirilirler.

İmzacıların (bildiğiniz gibi binlerce kişiden bahsediyoruz) evlerine polis baskınları düzenlendi; tutuklandılar ve uzun hapis cezaları aldılar. İşlerini ve pasaportlarını kaybettiler, bazılarının hain olduklarını belirtmek için kodlanmış kimlik numaraları verildi ve pek çoğu mesleklerini icra etmekten men edildi. Anayasa Mahkemesi hapis cezalarını ifade özgürlüğünün ihlali gerekçesiyle

geri çevirse de diğer cezalar bir nevi sosyal ölüm durumu yarattı.<sup>19</sup> Bu, akademik özgürlüğün tanınmaması değildi. Bu bir insan hakları ihlaliydi. (Bence burada akademik özgürlük ile insan hakları arasındaki ayrımı yapmak önemli. Bu ayrıma yazının sonunda geri döneceğim.)

Daha çok örnek verebilirim, ama ne demek istediğim açık olmalı. Bu örneklerde, devletin saygı duyacağı bir ilke olarak akademik özgürlüğe başvurmak nafile bir çabadır çünkü devlet “topluma” karşı sorumluluğunu, yani kamu yararına dair sorumluluğunu yerine getirmemektedir. Said (Kolonyalizm sonrası Ortadoğu üniversitelerindeki gelişmeleri değerlendirirken) şöyle der: “Milliyetçilik üniversitede özgürlüğü değil, konforu; dehayı ve cesareti değil, temkinliliği ve korkuyu; bilginin ilerlemesini değil kendini korumayı temsil eder hale gelmiştir.” Ve uyarır: “Entelektüel söyleme dair pratiği önceden belirlenmiş bir siyasi ideolojiye riayet eder hale getirmek, akli tamamen hükümsüz kılmaktır.”<sup>20</sup>

### **Akademik Özgürlük ve Kamu Yararı**

Şimdi daha önce sorduğum soruya geri dönmenin zamanıdır: Bilgi arayışı geleneksel kurumsal ortamı içerisindeki eleştirel boyutundan koparıldığında, toplumsal değer bireysel insan sermayesinin maksimize edilmesine ya da devlet otoritesinin sorgulanmadan kutsanmasına dönüştüğünde akademik özgürlüğe ne olur? Ya da neoliberal üniversite bilgi üretiminin kamu yararı ile ilişkisini (hâlâ kaybetmediyse bile) kaybediyorsa, belki de akademik özgürlüğün ne tür pratiklere gönderme yaptığını sormak yerinde olacaktır. Akademik özgürlüğün korunmasını hangi alanlardan, kimin adına talep edeceğiz?

Yanıtlardan biri Türkiye ve Almanya’da kurulan Dayanışma Akademilerinden ve Erdoğan rejimi tarafından dayatılan sosyal ölümü kabul etmeyenlerden geldi. Onların akademik özgürlüğü eleştirel bir pratik olarak güçlendirmek için yaptıkları çağrı ise tam da ürettikleri bilgiden faydalanan kamuyu oluşturan bağışçılar, sendikalar ve diğer toplumsal örgütlenmeler tarafından desteklendi. Esra Erdem ve Kamuran Akın’a göre Dayanışma Akademileri “akademinin yeniden yerini yurdunu bulduğu deneylerdir ... Yeniden yer yurt bulma ... akademik alanı özgürleştirici kolektif pratiklerle, tahayyüllerle ve kurumsal yapılarla dönüştürme arzusunu ifade eder; başka bir deyişle, var olan üniversite sistemini reformize etmenin ötesine giden somut alternatifler koymaktır.”<sup>21</sup> Devlet kamu yararına karşı sorumluluğunu yerine getirmiyorsa, devletin sağladığı tek “yarar” askeri güvenlik ise, akademisyenler eleştirel misyonlarını başka bir yerde ve muhalefet yaparak gerçekleştirmek zorundadırlar. Max Haiven’in çıkarımı şudur: “Bu mücadelelerin önemi zaferleri ya da yenilgileri değildir, onların ideal üniversitenin ne olabileceği sorusunu canlı tutmaları ve bunun için çabalamalarıdır.”<sup>22</sup>



Bu cümledeki “ne olabileceği” sorusu meselenin kendisidir. Buradaki çaba korumacı ya da nostaljik değildir, üniversiteyi idealleştirilmiş bir geçmişe götürmeyi hedeflemez. Aksine, hedef, üniversitenin geleceğini, kamu yararı için çalışmayı önceleyen, adaleti güvence altına almaya yönelik bir etik taahhüdü içeren bir misyon ile kurmaktır. Readings, üniversitenin kalıntıları içinden yeni bir şey inşa etmenin mümkün olduğunu düşünmektedir. “Öğretmeyi ve öğrenmeyi bilimsel bilginin aktarım araçları olmak yerine, bir yükümlülük alanı, bir etik pratikler merkezi olarak”<sup>23</sup> yeniden ifade etmeyi amaçlamaktadır. Dayanışma akademisyenlerinde de benzer bir yaklaşım söz konusudur:

Bizler Türkiye’deki neoliberal otoriterleşme sürecinin üniversitelere yansımından payını alan, bu süreçte baskıya, savaşa, şiddete, adaletsizliğe barış umudundan beslenerek karşı çıktığımız, barış sözümüzde ısrar ettiğimiz için üniversitelerdeki işinden edilen akademisyenleriz. Derdimiz ne? Derdimiz, akademik bilgi üretiminin siyasal ve toplumsal alanlarda barışı, şiddetsizliği, adaleti öncelikli kılarak gerçekleştirilmesi. Derdimiz, barışı öncelikli kılan bilgi üretim ve dolaşım süreçleri boyunca, otoriter yapılar karşısında cesaret gerektiren, kaçınılmaz olarak cüret eden bilgiyle ilişkimize mevcut üniversite yapıları dışında da devam etmek. Bunu yaparken, bilgiyi kurumsal alandan dışlanan eşitlik, özgürlük, dayanışma ilkelerine referansla üretmek ve paylaşmak.<sup>24</sup>

Tarihte Dayanışma Akademileri’nin devlet otoritesine karşı risk içeren başkaldırısına ilham olan birçok örnek vardır. Bunlar bazen üniversite içinde muhalefet ilan edilmesi bazen de yasadışı ilan edilen eğitim pratiklerini sürdürmek için ya da yeni pratikler yaratmak için alternatif kurumsal alanların yaratılması şeklinde olmuştur. Güney Afrika’da apartheid politikalarının ırk temelli ayrımlarını reddeden “açık üniversiteler”; Stuart Hall’un İngiltere’deki Açık Üniversite’si; 1960’lardaki Amerikan Yurttaşlık Hakları Hareketine ait Özgürlük Okulları; 1965 yılından itibaren Amerikan Üniversiteleri’nde Vietnam Savaşı’na karşı protestoları ateşlemek için akademik bilginin kullanılmasını hedefleyen açık dersler; 1980’lerde Bulgaristan’daki Sofya Ünivesitesi’nde, Komünist hükümetin gerçek üzerindeki söylemsel kontrolüne meydan okumaya yönelik bir alana dönüşen Seminer bu örnekler arasında sayılabilir.

Seminer’in katılımcılarından biri olan Bulgar felsefeci ve şair Miglena Nikolchina’nın bu deneyimle ilgili analizi üzerinde biraz durmak istiyorum. Hükümet “sansürü, konuşmayı değil yayım faaliyetini kontrol ettiği için” kendisi Seminer’i bir diyalog alanı olarak tarif eder. Bu deneyime yönelik çabalar ilk önce üniversitenin felsefe sınıflarında başlamış, oradan özel apartman dairelerine yayılmıştır. Başlangıçta “tek bir yazara veya soruna odaklanılmış ... tam anlamıyla profesyonel olunmuştur ... Durum hızlı bir şekilde değişmiş ... seminerin hem tematik hem de disiplinler çerçevesi genişlemiştir.”<sup>25</sup> “Seminer yalnızca giderek daha fazla kabul edilemez hale gelen parti hiyerarşilerine değil akademik hiyerarşilere de aldırmamıştır. Bazı katılımcıların akademik pozisyonları vardır, bazılarının yoktur; seçilmiş öğrenciler ise seminere eşit bir zeminde

katılmışlardır.”<sup>26</sup> Seminerin yarattığı tartışmalı, heyecan dolu yaratıcılığı anlamak için ve Jivkov rejimi çöktüğünde üyelerinin nasıl sokaklara döküldüğünü “izlemek” için Nikolchina’nın anlatısının tamamı okunmaya değer. Bu anlatı eleştirel bilgi üretiminin siyasi etkisinin edebi bir hatırlatması niteliğindedir.

Nikolchina’nın semineri bir “heterotopi” örneği olarak nasıl değerlendirdiğini anlamak için, onun, Foucault’nun “Of Other Spaces” [Öteki Alanlardan] başlıklı 1986 yazısını nasıl kullandığını okumak gerekir. Toplumlardaki “öteki alanlar” (mezarlıklar, panayır alanları, yatak odaları, hapishaneler, genelevler, koloniler) tartışmasını, Seminer’i bu alanlardan biri olarak düşünmek için kullanır. Seminer’in “öteki bütün alanlarla ilişkili olmak gibi tuhaf bir özelliği vardır, fakat bu alanların tanımladığı, aksettirdiği, yansıttığı ilişkilerden şüphe eder, onları etkisiz kılar ya da tersine çevirir.”<sup>27</sup> Bu tarif aslında sadece Seminer’e uygun değildir, Dayanışma Akademileri’ni de anlatır. Üniversitenin hem parçası hem de ondan ayrı olan pratikleri ile daha önce içinde buldukları ve sonradan dışlandıkları kurumların “kalıntılarına” somut alternatifler sunarlar. Bilgi üretimini devam ettirmek için üniversitenin misyonuna alternatif müştereklerde yer yurt edindirirler. Müşterekler meselesi -ortak bir yükümlülük sistemi olarak, belirli haklar, görevler ve yükümlülüklere dayanan bir dizi kolektif pratik olarak- burada merkezi öneme sahiptir; ortaklık ya da fikir birliği ile ilgili değildir fakat birlikte düşünmek ile ilgilidir. Gerçek demokratik sürecin bir parçası olan çatışma ve tartışmanın alanıdır ve bu alan ya da bölge hem siyasedir hem de etikdir. Dayanışma Akademileri isminin seçimi de bu sürece işaret etmektedir. Kendilerini birliğe adamazlar; dayanışma ortak bir hedef olarak eleştirel bilgi üretimi etrafında örgütlenen farklı bakış açılarını ve siyasi görüşleri işaret eder. Akademik özgürlük, Bill Readings’in “Düşünce’ye sadık olmak” olarak tarif ettiği üzere bu sürecin pratiğe dökülmesidir.

Readings “Düşünce”yi büyük harfle yazar çünkü onu herhangi bir içeriğe bağlamak istemez; Düşünce tersine pedagojik bir ilişkinin ayırt edici özelliği olan kesintisiz sorgulama, ucu açık araştırmadır. Bunun, aslında Spivak’ın, Rooney’in ve Sitze’nin gönderme yaptığı “arzunun zorlama olmadan yeniden düzenlenmesi” olduğunu savunuyorum. Readings bunu şöyle anlatır: “Düşünce bir yanıt olarak değil bir soru olarak işlev görür.”<sup>28</sup> Bu sorgulama (arzu gibi hareketli, yerinde duramayan bir eylemdir) “disiplinlerin Düşünce’ye yanıt vermeye, ne tür düşünceleri mümkün kıldıklarını ve ne tür düşünme biçimlerini dışladıklarını tasavvur etmeye zorlandıkları kısa dönemli işbirliğine dayalı projelerde” “disipline bağlanmayı ve disiplinden kopmayı içeren belli bir ritim” biçimini alabilir.<sup>29</sup> (Burada Amerikan tarihini “ilk günah” olan köleliğe dikkat çekerek yeniden yazmayı hedefleyen 1619 Projesi’ni yalnızca daha fazla içerik üreten bir pratik olarak değil, çok uzun zamandır ulusal tarih sayılan şeyin yerine yeni bir şeyin konulması olarak

alıyorum. Türkiyeli akademisyenlerin Ermeni ve Kürt meselelerine –araştırmalarında ve siyasi bildirilerinde- değinme girişimleri benzer bir şekilde başka bir etik temelli Düşünce örneğidir.)

Readings öğretmen/öğrenci ilişkisini yeniden yeniden tasarlamış olsa da bunun tamamen ortadan kalkmasını savunmaz. “Radikal pedagoji öğretmenin yerine öğrenciyi koymaz.”<sup>30</sup> Başka bir deyişle, arzunun yeniden yönlendirilmesinin öğretilmesi gerekir. “Öğrenciler öğretmenleri fikirlerini yeniden gözden geçirmeye zorlar (her ne kadar bu neredeyse hiçbir zaman tam anlamıyla öğrencilerin önerdiği biçimde olmasa da). Öğretmenler öğrencilerin fikirlerini yeniden düşünmelerini sağlarlar; buradaki pedagojik ilişki ... ötekiliğin varlığına dair bir yükümlülük almaya zorlar.”<sup>31</sup> Ötekiliğin tanınması yeni sorular sormaya iter, insanlar birliktelik içinde değil “birbirinin yanında” düşünür. Spivak bu teşebbüsü epistemolojik değil etik bir mesele olarak kuramsallaştırır; böylece öteki, sınıflandırılabilir bilginin bir nesnesine indirgenmez, aksine “öteki sanki kendiymiş gibi dinlenir, hedef cezalandırmak ya da aklamak da değildir.”<sup>32</sup>

Readings birlikte düşünmeyi “diyalogdan çok diyalojizme”<sup>33</sup> ait bir süreç olarak nitelendirerek devam eder. Deyan Deyanov’un Seminer tarifinde de benzer bir vurgu bulunabilir. Buna göre Seminer “farklı yorumsal stratejilerin, türlerin ve bireysel sitillerin... buluştuğu” bir alandır. “Bunda ısrar ediyoruz çünkü hem provokatif keşifler için hem de onlara karşı çıkan sesler için diyalojik alanları açan çoksesliliği düşünmenin yeni bir eleştirel kamusalılığı mümkün kılacağına inanıyoruz.”<sup>34</sup>

Çokseslilik Düşünce süreci için gereklidir. Seminer’in, Dayanışma Akademileri’nin yaptığı sadece üniversiteyi farklı bir alanda canlandırmak değildir. Onların diyalojik pratikleri, sorgulamanın yerini yanıtların dikte edilmesi alırken, Düşünce’nin nasıl deforme edildiğini ifşa eder. Varlıkları ortak akıl olarak kabul eden şeydeki “ortak” olanı sorgular. Burada “ortak” olan belli bir evrenselliğin varlığını verili kabul eder. Buna göre iyi ve doğru ile ilgili bir uzlaşma olması gerekir ve bu uzlaşma Düşünce’nin durmak bilmeden sorgulanmasına engel olur. Bu evrensel ortaklık, farklılıkların yok olmasına dayanır; çokseslilik ya da diyalojizm bunun aksine farklılığı ortadan kaldırmanın imkânsızlığına dayanır. Biri siyaseti kesintiye uğratar, diğeri demokratik siyasi pratiğin ve Dayanışma Akademileri’nde pratiğe dökülen alternatif pedagojilerin temelidir. Bu diyalojik bilgi üretim süreçlerinin kendisi akademik özgürlüğün icra edilmesidir. Bu yalnızca etik taahhütlerinden kaynaklanmaz, aynı zamanda pedagojilerinin önemli bir yönü olan arzunun bir disiplin dahilinde yönlendirilmesi ile de ilgilidir.

Yeni diyalojik akademiler her şeyin kabul edildiği yerler değildir, sorgulanmayan bir “gerçek” üzerinde de ısrar etmezler. Akademik sorumluluğun belli bir biçimine bağlıdırlar: “Bizim derdiğimiz bilgiyle bağlantımızı üniversite yapıları dışında da sürdürmektir...bilgiyle bağlantımızı

sürdürürken, kurumsal alandan tamamen menedilmiş ve dışlanmış olan eşitlik, özgürlük ve dayanışma prensiplerine referansla bilgi üretmeyi ve paylaşmayı amaçlıyoruz.”<sup>35</sup> Akademik özgürlüğü, statükoya karşı olan bu radikal bilgi alternatifleri ile tanımlarken, aklımızdaki onların kolektif pratiğidir aslında. Akademik özgürlük idealde Düşünce’ye dair ortak bir arayışa adanmış bu alanlarda var olmaktadır. Düşünce’ye dair arayış yine de kendi içinde bir amaç değildir. Devletin giderek daha az gözettiği (tabii eskiden hiç gözetmiyse) kamu yararını çoğaltmaya ve teşvik etmeye adanmış etik bir pratiktir.

Klasik tanımında, akademik özgürlük devletin kamu yararını güvence altına alma rolüne bağlı olsa da devleti denklemden çıkarabiliriz ve yine de akademik özgürlüğün kamu yararı için bilgi üreten özelleştirilmiş bir aktiviteye verilen bir özgürlük olduğunda ısrar edebiliriz. Aslı Odman “imza krizi”nin “akademisyenlerin devletin hizmetinde olamayacağını, onun yerine, kamuya hizmet edecek ve onunla diyalog halinde kaynaklar ortaya koyacak araştırmalar üretmeleri gerektiğini ortaya koyduğunu”<sup>36</sup> yazar. Kamu ile kurulan diyalog demokratik siyasetin aracıdır çünkü neyin toplum ya da kamu yararı kabul edildiği de dahil olmak üzere var olan normların ve iktidar ilişkilerin durmaksızın sorgulanmasını içerir. Buna göre, yarar Thatcher’ın “toplum diye bir şey yoktur” ısrarını çürütür. Akademik özgürlük ancak eleştirel Düşünce’nin misyonuna devam ettiği kurumlara verilen kamusal destek ile ve bunu engelleyen güçlere meydan okuyarak korunabilecek bir şeydir. Bu anlamda, Homa Hoodfar’ın dediği gibi akademik özgürlük “ulusötesi bir haktır”, herhangi bir devletin teminatına mecbur değildir.<sup>37</sup> Düşünmenin ortak bir faaliyet (her ne kadar biz yalnız düşündüğümüzü düşünsek de) olduğunun anlaşılmasıyla destek bulur. İnanıqları şeyi savunma cesareti gösterenleri, “hakikati iktidarın yüzüne söyledikleri” için güvenliklerini ve rahatlarını riske atanları korumak bizim (yalnızca akademisyenler olarak değil toplum olarak) kolektif taahhüdümüzdür. Sansür nerede olursa olsun, onu protesto etmek bizim faydamızdır çünkü dolaylı da olsa, bizim düşünme kabiliyetimizi etkiler. Diğerlerinin düşünceleri olmadan düşünemeyiz.

Eleştirel bilgi üretimini bir insan hakkı olarak tanımlamaktansa onu kamu yararı ile ilişkilendirmeyi daha doğru buluyorum. Akademik özgürlüğü bir insan hakkı olarak tanımlamanın motivasyonunu anlıyorum. Zira, insan hakları meselesi dünyanın her yerinde güçlü bir retorik haline gelmiş durumda. Bugünlerde, devletin egemen gücünü aşan meselelere dikkat çekebilmenin tek yolu meseleyi insan hakları açısından ele almak gibi duruyor. (İnsan haklarını korumak adına yapılan sert “müdahaleler”in sayısı düşünüldüğünde, bunun hem negatif hem de pozitif sonuçları olabildiğini de görürüz.) Ve tabii ki, Türkiye’deki imzacıların maruz bırakıldıkları muamele onların ifade özgürlüğü, adil yargılanma ve seyahat hakkı gibi insan haklarının açık bir ihlalidir. Fakat yine de bir şeyi insan hakkı olarak tanımlamanın onun insan türünün üyeleri

olarak her birimize ait olduğu anlamına gelmesinden endişeleniyorum. Çünkü insan hakları, hakları, ortak insani (her bir birey için geçerli) bir özün parçası olarak kabul eder (mesela “çıplak hayat”<sup>38</sup> hakkı örneğinde olduğu gibi). Ortak varoluşumuzu, farklılıklarımız yerine aynılığımıza gönderme yapmak için kullanır. İnsan haklarını hak etmek için bir şey yapmanız gerekmez, insan olmanız yeterlidir. Aslında bazı yönlerden eğitim hakkının (akademinin güvencesi içinde olan bilgi üretme süreçlerine dair bir hak olarak) da insan hakkı olarak kabul edilmesi gerekebilir. Fakat, bu yine de bir kolektif pratik olarak bilgi üretimini bireyselleştirmek ve genelleştirmek, onun ayırt edici özelliğini ve özgünlüğünü azımsamak ve böylece de dayandığı belirli etik ve prosedürel sorumlulukların önemini inkâr etmek anlamına gelir. Akademik özgürlüğü bir insan hakkı olarak kabul etmek, onu herkesle paylaştığımız ifade özgürlüğüne indirgemek ve akademik özgürlüğün teminatının dayandığı Düşünce’ye dair yükümlülükleri ortadan kaldırmak demektir. Böylece Sağın eleştirel Düşünce’yi susturmak için ifade özgürlüğünü kullanmasının önünü açar; onun neoliberal düşünce piyasasına ait başka bir yönetim prensibine dönüşmesinin habercisi olur.

Akademik özgürlüğü kamu yararı ya da toplumsal fayda adına savunmak toplumun ve birlikte yaşanan hayatın çoksesliliğinin önemini yeniden vurgular. İnsan hakları bizimle bireyler olarak ilişkilendirir, akademik özgürlük bizim kolektif toplumsal varoluşumuzun sağlığı ve refahı ile ilgilidir.

Bu konuşmanın başlığına geri dönecek olursak: “Akademik özgürlük nasıl bir özgürlüktür?” Artık bu soruya akademik özgürlüğün Düşünce’ye ya da bilgi üretimine özgü bir özgürlük olduğunu söyleyerek yanıt verebilirim. Düşünürlerin olağanüstü bir sorumluluk içeren, durmak bilmeyen ve etik temellere dayanan sorgulama süreçlerine sadık olmalarını gerektirir. Sitze bunu çok güzel ifade eder: “‘Akademik tutsaklık’ burada hakikati arama sorumluluğunun doyumsuz ve bitmek bilmez süreçlerine verilecek olan addır; bu süreçler herhangi bir etik varlık tarafından tamamlanamayacak kadar aşkın olan sadakat formları yaratırlar, korunmaları ve yayılmaları için topluluklara ve yaşayanlar ile ölenler arasındaki sürekliliklere ihtiyaç duyarlar, modern liberal siyasetin ve ekonominin tanıdık formlarına, uyuyorlarsa bile, sıkıntılı bir şekilde uyan yönetim biçimlerini gerektirirler.”<sup>39</sup>

Akademik özgürlük evrensel bir özgürlük değildir, o toplum adına Düşünce’nin durmaksızın sorgulanması işini yüklenenlere verilen bir özgürlüktür. Seslerin kakofonisi içinde bir diyalog yaratan ve böylece de insan hakları pratiğinin dayandığı siyasi refaha katkı sunan süreçlere gönderme yapar. Akademik özgürlük evrensel bir insan hakkı değildir, fakat insan hakları akademik özgürlüğe dayanır. Akademik özgürlük, “bilgi için olduğu kadar hayat için de asli olan”<sup>40</sup> tehlikeli sorgulamalar -önsözümdeki kelimelerle ifade edersem- ortaya koyarak, kamu yararını sağlama sorumluluğunu alanlara verilen bir özgürlüktür.

<sup>1</sup> Bu yazı ilk olarak İnsan Hakları Okulu'nun 14 Aralık 2020'de Ankara merkezli olarak düzenlediği "Bir İnsan Hakkı Olarak Akademik Özgürlük" başlıklı konferansın açılış konuşması olarak sunulmuştur. Tavsiyeleri ve eleştirel okumaları için: Siraj Ahmed, Tony Alessandrini, Lawrie Balfour, Banu Bargu, Aisha Ghani, Aslı Iğsız, Ann Norton, Massimiliano Tomba ve Elizabeth Weed'e teşekkür ederim. Bu makalenin güncellenmiş İngilizce versiyonu *Critical Times Dergisi*'nin Mart 2022'de yayımlanacak sayısında yer alacaktır.

<sup>2</sup> University of Wisconsin-Madison Knowledge Base, "Sifting and Winnowing".  
<https://kb.wisc.edu/page.php?id=10452>.

<sup>3</sup> Massimiliano Tomba, *Insurgent Universality*. NY: Oxford University Press, 2019, 3.

<sup>4</sup> Edward Said, "Identity, Authority, and Freedom," *The Future of Academic Freedom* içinde. Ed. Louis Menand Chicago: University of Chicago Press, 1996, 223.

<sup>5</sup> John Dewey, "Academic Freedom," *John Dewey, The Middle Works: 1899-1924* içinde. Ed. Jo Ann Boydston, Southern Illinois University Press, 1976, 62-63.

<sup>6</sup> Adam Sitze, "Academic Unfreedom, Unacademic Freedom," Bölüm I, *Massachusetts Review* 2017, 598-599.

<sup>7</sup> Sitze, 597-598.

<sup>8</sup> Gayatri Chakravorty Spivak, "Terror: A Speech after 9-11," *boundary 2* 31:2 (2004), 81.

<sup>9</sup> Ellen Rooney, "A Semiprivate Room," *Going Public, Feminism and the Shifting Boundaries of the Private Sphere* içinde. Ed. Joan W. Scott ve Debra Keates, Urbana and Champaign: University of Illinois Press, 2004, 339.

<sup>10</sup> Rooney, 338.

<sup>11</sup> Rooney, 339.

<sup>12</sup> Bill Readings, *The University in Ruins*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1996.

<sup>13</sup> Matthew W. Finkin ve Robert C. Post, *For the Common Good: Principles of American Academic Freedom*. New Haven: Yale University Press, 2009.

<sup>14</sup> John Higgins, "Abstract Human Right or Material Practice? Academic Freedom in an Unequal Society," *State of the Nation: Poverty and Inequality: Diagnosis, Prognosis and Responses* içinde. Ed. Crain Soudien, Ingrid Woolard, ve Vasu Reddy (Cape Town, SA: Human Sciences Research Council Press, 2018). Ayrıca bkz. Higgins, *Academic Freedom in a Democratic South Africa: Essays and Interviews on Higher Education and the Humanities*. Lewisburg PA: Bucknell University Press, 2014).

<sup>15</sup> Bkz. Wendy Brown, *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. Zone Books, 2015 (6. Bölüm.)

<sup>16</sup> Chris Lorenz, "If You're so Smart, Why are You Under Surveillance? Universities, Neoliberalism, and New Public Management," *Critical Inquiry* 38:3, (Bahar 2012).

<sup>17</sup> John K. Wilson, "The Tennessee Legislature's Attack on Free Speech," *Academe blog*, 12 Şubat 2017. <https://academeblog.org/2017/02/12/the-tennessee-legislatures-attack>

<sup>18</sup> Bahar Başer, Samim Akgönül, ve Ahmet Erdi Öztürk, "Academics for Peace' in Turkey: A Case of Criminalizing Dissent and Critical thought via Counter-Terrorism Policy." *Critical Studies in Terrorism* 10 (2017), 286.

<sup>19</sup> Dewey'in tahminiyle paralel bir şekilde, imzacılar ağırlıklı olarak beşeri bilimler ve sosyal bilimler alanlarındandı. Kadınlar grubun 56%'sını oluşturuyordu. İmzacıların birçoğu geçici güvencesiz pozisyonlardaydılar, bazıları doktora öğrencileriydi ve birçoğunun pozisyonu küçük şehirlerdeki üniversitelerdeydi. Bkz. Ash Odman, "Solidarity Academies: Making a Virtue of Necessity?" *Jadaliyya* 14 Eylül 2020. <https://www.jadaliyya.com/Details/41682>

<sup>20</sup> Said, 219, 220.

<sup>21</sup> Esra Erdem ve Kamuran Akın, “Emergent Repertoires of Resistance and Commoning in Higher Education: The Solidarity Academies Movement in Turkey,” *South Atlantic Quarterly* 118 (2019), 7.

<sup>22</sup> Can Irmak Özınanır’ın alıntısıdır. Bkz., Can Irmak Özınanır, “Where do the Solidarity Academies Stand in Relation to the Commons?” *The Politics of the Commons: From: Theory to Struggle*. İçinde. Ed. Erkin Erdoğan, Nuran Yüce ve Özdeş Özbay, Creative Commons, 2018, 106.

<sup>23</sup> Readings, 154.

<sup>24</sup> Antalya Dayanışma Akademisi, "Biz Kimiz? / Who Are We?" (22 Kasım 2016)

<http://antalyadayanismaakademisi.blogspot.com/2016/11/biz-kimiz-who-are-we.html?m=0>

<sup>25</sup> Miglena Nikolchina, “The Seminar: Mode d’emploi, Impure Spaces in the Light of Late Totalitarianism,” *Going Public* içinde. Ed. Scott ve Keates, 363.

<sup>26</sup> Nikolchina, 371.

<sup>27</sup> Michel Foucault, “Of Other Spaces,” *Diacritics* 16:1 (Bahar 1986), 24.

<sup>28</sup> Readings, 160.

<sup>29</sup> Readings 176.

<sup>30</sup> Readings, 163.

<sup>31</sup> Readings 189.

<sup>32</sup> Spivak, 83.

<sup>33</sup> Readings, 192. Ç.N. Burada diyalojizm edebi bir terim olarak anılmaktadır. Terimi Bakhtin söylemsel bir stile atıfla kullanır. Buna göre diyalojizm karakterlerin bazen çatışmalı olan birden fazla bakış açısını paylaşmasına gönderme yapar. Burada düşünce bu farklı bakış açılarının etkileşiminde şekillenir ve bu anlamda monolog yapısından farklıdır.

Bkz. <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095715799>.

<sup>34</sup> Nikolchina’nın alıntısıdır, 368.

<sup>35</sup> Özınanır, 105.

<sup>36</sup> Odman. <https://www.jadaliyya.com/Details/41682>

<sup>37</sup> Homa Hoodfar, “Academic Freedom as a Transnational Right,” <https://policyoptions.irpp.org/magazines/july-2017/academic-freedom-as-a-transnational-right>

<sup>38</sup> Ç.N Agamben’in “bare life” kavramının Türkçeye çevirisi olan bu kavram insanın biyolojik varoluşuna gönderme yapar. Bkz. <https://www.ayrintiyayinlari.com.tr/kitap/kutsal-insan/311>.

<sup>39</sup> Sitze, 589.

<sup>40</sup> Güney Afrika’daki Açık Üniversiteler: Cape Town, Witwatersrand, Johannesburg Üniversiteleri’nin Temsilciler Konferansı adına basılmıştır. Konferans Cape Town’da 9, 10 ve 11 Ocak 1957 tarihlerinde gerçekleşmiştir. (Witwatersrand University Press, 1957).