Ortega y Gasset

ÜNİVERSİTENİN MİSYONU

Çeviren: Bülent Üçpınar



BİRLEŞİK
YAYINCILIK

Birleşik Yayıncılık, 56

Dizgi, Tashih, İç Düzen
Bir Dizgi

Kapak Tasarım
Bir Ajans

Kapak Baskısı
Umut Matbaacılık

İç Baskı / Cilt
Umut Matbaacılık

Ocak 1997

ISBN 975-8109-05-4

José Ortega Y Gasset

ÜNİVERSİTENİN MİSYONU

İngilizce'ye Çeviren ve Giriş:

Howard Lee Nostrand

Türkçe'ye Çeviren:

Bülent Üçpınar

BİRLEŞİK YAYINCILIK
Mollafenari Sk. 10/1 Cağaloğlu/İST.
Tel: 513 60 85 - 511 64 14

İÇİNDEKİLER

Giriş..... 7

I— Çelikleşmiş Bir Reform Ruhu..... 51

II— Temel Soru..... 65

III— Eğitimde Ekonomi Prensibi..... 91

IV— Üniversite Evvelâ Ne Olmalıdır:
Üniversite; Meslek ve Bilim 101

V— Kültür ve Bilim..... 109

VI— Üniversite "Daha" Ne Olmalıdır..... 125

VII— KİTAP LİSTESİ..... 133

GİRİŞ

KİTABIN ÖNEMİ

Genel eğitim problemini çözebildiğimiz takdirde, bir üçüncü dünya savaşını gündemimizden tereddüt etmeksizin çıkarabiliriz. Genel eğitim, bireyin meslekî eğitimi dışındaki tüm gelişimi anlamına gelir. Bireyin hayatla alâkalı amaçlarının medenileştirilmesini, duygusal tepkilerinin tasfiye edilmesini ve zamanımızın en muteber bilgisine göre eşyanın tabiatı hakkındaki anlayışının olgunlaştırılmasını kapsar.

Bu anlamda genel eğitim modern toplumun temel problemidir. Şu anda insan hayalinin ulaşabileceği bir noktada olan vasat topluma kavuşabilmemiz için elbette, diğer problemlerin de çözülmesi gerekmektedir. Diğerleri arasında; uluslararası örgütlenme, demokratik denetim, ekonomik işbirliği ve bireysel özgürlük problemlerini sayabiliriz. Fakat, bütün bunlar için en iyi planlarımızı, ileriki yıllarda; ancak hem iyiye hem kötüye korkunç bir güçle tahakküm eden özellikle Amerika gibi ülkelerin

halkları tarafından *anlaşıldığı ve desteklendiği oranda* hayata geçirebiliriz.

"İkinci Dünya Savaşı"ndan bu yana genel eğitim üzerine birçok kitap yazıldı. Bunların birçoğu sağlıklı bir reforma hız kattı. Bir kısmı teknik repertuvarımıza makbul katkılarda bulundu. Ancak, çok azı modern toplumun temel problemi üzerine yeterli bir hamle yapabilmeyi sağlayacak daha geniş bir strateji —tekniklerimizi sıraya koyabilme imkânı verecek bir *misyon* — hakkındaki anlayışımızı açıklığa kavuşturabildi. Bu çok azın içinde yer alan kitaplardan biri de İspanyol düşünür *José Ortega y Gasset*'in bu küçük çalışmasıdır. Aslında, O'nunki en cüretkârı bulunabilir, ancak problemin özünün ta kendisiyle ilgilendiğinden zamanımızın en fazla ses getiren katkısıdır.

Problemin özü olarak modern dünyayı oluşturan milyonlarca bireyin amaçları arasındaki uyum meselesi görünmektedir. Bu bireylerin yönelimleri, çok daha önemli olmasına rağmen, bireyin mutlu ve barış içerisinde bir hayat sürebilmesinin bağlı olduğu medenî toplumun kesin şartlarını ortaya çıkarabilecek bir hal almalıdır. Modern dünya toplumu bizi gittikçe artan bir bağlılıkla biraraya getirdiğinden, benimsediğimiz seçeneklerin diğer bireyler ve milletlere akseden bir etkisi olmaktadır. Meşela; bir üçüncü dünya savaşının tohumlarını hem imha edebilecek hem de besleyebilecek seçenekler. İhtiyaç duyduğumuz şey bu tür şümûllü seçenekler üzerinde genel, işler bir uzlaşmaya varabilmektir. Mütehakkim bir millet veya insanlara karşı sorumsuz bir

uzman grubu tarafından dayatılacak bir uzlaşma tamamen faydasızdır. Zaten böyle bir şey etik, hükümet, antropoloji ve insan psikolojisi sahalarında sahip olduğumuz en muteber bilgiye de mutabık düşmeyecektir. O zaman, gönüllü bir uzlaşma sağlamalıyız. Fakat bize açık olan en iyi alternatifi seçebilmemiz için gerekli temel üzerinde anlaşamazsak, gönüllü bir uzlaşmaya nasıl ulaşabiliriz? Gerçek hayatta problem, hastalıklardan korunabilme, bireyin kendini gerçekleştirmesi ve herkese özgürlük ve adalet gibi nihaî amaçlar hakkındaki bir uzlaşmazlıktan kaynaklanmamaktadır. Uzlaşmazlık daha çok bizi bu amaçlara ulaştıracak en iyi alternatifin ne olduğu ve hangisinin en iyi işleyebileceği konularındadır. Gönüllü uzlaşma bu yüzden mucibince hareket ettiğimiz fiziki ve sosyal şartların müşterek bir kavranışına dayanmak zorundadır. Meselenin cehaletten ziyade bencillik olduğunu öne sürerek karşı çıkabilirsiniz. Bu itiraza yanıtımız; bu tür sığ ve sosyal açıdan zararlı maksatlar ancak cehaletin ikinci dereceden etkileridir. En azından zamanımızda, bu tür sığ maksatlar kişisel çıkar bazında savunulabilmekten uzaktır.

Değişik kültürler ve kendi kültürümüz içerisinde farklı bir eğitim almış bireylerin, bir sonraki basamakta sözkonusu olacak faal bir uzlaşmayı birlikte muhakeme ve müzakere edebilmelerine imkan veren ortak bir bilgi sahasını ortaya çıkarabilecek hiçbir hazır vasıtanın mevcut olmadığını ve müşterek anlayışın çok az olduğunu görüyoruz. Modern bilgi bu müşterek anlayışı hiç de kolaylaştırmamaktadır. Aslında, modern bilgi insan zihninin kapasite-

sine meydan okumaktadır. Bunun tek sebebi, baş döndürücü bir derecede genişlemesi değil, elbette. Aynı zamanda geçmişte birbirini takip eden merhalelerde çelişkili yorumları neşretmesinin ve bunların kafa karışıklığımızı artıran bir tarzda varlıklarını sürdürmesinin payı kesinlikle daha büyüktür. Bu içinden çıkılması güç mirasa en yaygın insani tepki, umduğumuz gibi, düellodan kaçınmak ve bu durumu kapsamlı bir şekilde kavramaya teşebbüsten uzak durmak oldu. Çoğumuz modern toplumun aydınlanmış vatandaşları olduğumuz için çok taraflı sorumluluğumuzun büyük bölümünden kaçındık. Son yirmi yılın en önemli seçeneklerinde, zamanımızın en muteber bilgisine göre bir sonraki en akıllıca basamağı bilme yüküne karşı isyan bayrağını çektik. Sorumlu bireyler olarak değil de, "kitlelerin" bir parçası gibi hareket ettik.

Ortega'nın yorgunluk bilmeyen dehası, 1929'da basılan "La Rebelion de las Masas" adlı eserinde zaten bu problemi analiz ediyordu ve 1930'da tamamlanan ve basılan halihazırdaki çalışmada da problemin bir çözümünü aramaya devam ediyor. Bunalım, şairlerimizi I. Dünya Savaşı'nın, medeniyetimizin esasında varolan kültürel dengesizlikteki daha derin anlamlarını araştırmaya sevketti. Aslında, genel eğitim hareketimiz ancak şimdi, üçüncü bir başkalarıyla teşvik ve tahrik edilmesinin ardından, problemin daha derinlerine nüfuz etmektedir. Mütekâmil ve dengeli bir müşterek anlayışın temelini oluşturabilmek için halihazırdaki tarafgir tasavvurlar nasıl sentez edilebilir? Hizmet etmesi niyet edilen özgürlüğün kendisinin temelini sarsınadan

bir sentez nasıl öğretilebilir?

Amerika Birleşik Devletleri'nde genel-eğitim hareketi pedagojik teknikler, rehberlik, uzmanlık dersleri, öğrenimin entegrasyonu ve hatta genel müfredat —ki bunların herbiri şümullü bir entegrasyon noktasında birbirini yalanlar— sahalarındaki ilerlemelerle göze çarpıyor. Aksine tüm itirazlarımıza rağmen bu teknikleri gerçekçilikten uzak bir iyimserlikle geliştirmeye devam ediyoruz. *Ortega*'yı Altmış yıl öncesinde endişelendiren temel sorulara ciddi bir şekilde eğilmemiz için otomatik ilerlemeye olan inancımızın bir talihsizlikle sarsılması gerekti. Bu yüzden, ikinci bir defa cesur, pratik kafalı öncülerimiz tarihin büyük bilinmeyenlerinden birini çözerken, önlerinde muhayyilesi geniş bir İspanyol kâşifin izini bulmaktadırlar.

Şayet taslak halindeki bu küçük kitap anlamının önemli bir kısmını yazarının karmaşık hayatının arka planından ve düşüncesinden almamış olsaydı, kitabın önemi ve güncelliğiyle ilgili bu iddia bir giriş olarak yeterli olabilirdi. Kitabı muhayyel bir arka plana göre değerlendirmek, onu yanlış renklerle dolduracaktı —haydi haydi öyle, eğer renklendirmenin güzel ve cesurca olması gerektiğinin farkındaysak—.

Biyografik Arka Plan

Ortega'nın hayatı en az beş paralel kariyerin birleşimidir. O aynı zamanda bir öğretmen, bir deneme yazarı, bir yayıncı-editör, bir filozof ve bir devlet adamıdır. Ve hayatını kuşatan, kötülük dolu

bir tarih ve tesadüfi bağlarla daha da karışık bir hal almıştır. Açıkça, bu yüzden, yapacağımız en iyi değerlendirmeler mütevazi bir tarzda ortaya konulmalıdır — bu konuda yazarların hepsinin riayet etmediği bir ihtiyat—. Üstelik bu giriş, *Ortega*'nın sadece kültürel eğitim teorisine ışık tutan düşüncelere yer vermek amacıyla bu geniş mevzuda birçok kısmı atlamak durumunda kalacaktır.

Ortega'nın hayatının, doğum yılı olan 1883 ve İspanya İç Savaşı'nın patlak verdiği 1936 yılı arasındaki dönemi için, çok şükür ki, kendisini çok iyi bilen ve mütercimlerinden biri olan Bayan *Helene Weyl* tarafından yazılmış mükemmel bir makalesine başvurabiliyoruz. Bu çalışmayı *University of Toronto Quaterly*'nin Temmuz, 1937 sayısında (sayfa 461-479) bulabilirsiniz. Hayatının 1936'dan sonraki yıllarını ele alan nihai bir biyografi için muhtemelen birkaç yıl beklemek zorunda kalacağız. *Ortega*'nın çocukluk arkadaşı, meşhur bibliyografyacı Profesör *Federico de Onis*'in bir Ağustos, 1943 mektubunda zarif bir şekilde özetlediği *Ortega*'nın bu dönem esnasındaki hayatının belli başlı olaylarına dayanarak bahsi uzatmak fazla zor değil. *Ortega* İç Savaş'ın başlamasından kısa bir süre sonra İspanya'yı terkettiğinde ölümcül derecede hastaydı ve ciddi bir ameliyat geçireceği Paris'e gitmişti. Daha sonra iyileşmek maksadıyla Hollanda'ya taşındı ve oradan da Portekiz'e ve daha uzun bir süre için Arjantin'e gitti. 1942'de Portekiz'e dönmeye karar verdi.

Mesele *Ortega*'nın hayatının hikâye edilmesinden çok, nasıl yorumlandığı konusunda düğümleni-

yor ve bu 1936 sonrası için yeni bir sebepten ötürü daha sakıncalı bir durum arzediyor: *Ortega,* bu dönemde, sürüncemede kalan hastalığı yüzünden nispeten sessiz kalmıştır. Bu yüzden, basının başyazarlarının bazen fırtınalı bir hal alan tepkilerini değerlendirmek her zamankinden daha zor bir durum arzetmektedir. Onlar taraflı olmakla kalmayıp, *Ortega*'nın ilk planda ne söylediği hakkında kesin olmayan bir bilgiye de dayanmaktadırlar. Bu durumun özellikle Ortega'nın Batı yarımküresine yaptığı son ziyaretin dökümanları sözkonusu olduğunda doğruluk payı artmaktadır. Bütün fırtınalıların derunî açıklamaları bazı soğukkanlı tarihçilerin yapacağı akla dayalı analizleri beklemek zorundadır.

Bu son sekiz yıl, öbür yandan, **Üniversitenin Misyonu**'nun arka planı göz önüne alındığında nispeten önemsiz kalmaktadır. Bizi ilgilendiren dönem yaklaşık olarak 1910 ve 1936 yılları arasına yayılmış çeyrek yüzyıldır. Bu yıllar esnasında Ortega, fikirlerinin akışını ifade edebilmenin bütün imkanlarına sahipti. Böylece, bize eksiksiz bir kayıt bıraktı. Buna rağmen, eleştirmenler değerlendirmenin unsurları üzerinde uzlaşamadıkları görülmekte. Orta yerde fikri seviye çok düşükken, *Ortega* hakkındaki yargılar niçin bu kadar kuvvetli ve derin bağlılıkla, yine hemen hemen aynı derecede ki tasvipsizlik arasında gidip geliyor. Hepimizin *Ortega*'dan daha sınırlı ihtisas sahibi olduğu inkarı zor bir gerçek. Bu yüzden doğal olarak dikkatimizi Onun geniş faaliyetinin bu ya da başka bir tarafı üzerinde yoğunlaştırıyoruz. Fakat bu, onun faaliyetlerinin her birinin niçin bu kadar değişik tarzlarda değerlendirildiğini

izah edemez. Asıl izah akıldan ziyade bir duygu meselesi gibi görünmektedir. Gerçek şu ki; *Ortega*'nın çağdaşlarının Ona tarafsız bakmaları mümkün değildir. Girişken kişiliği ve hayatımızla alakalı hararetli sorularda ısrarı O'nu tartışmalı bir konu haline getirdi. Kendi içinde bile çok sayıdaki kariyerleri ve özellikleri birbirlerine tepki gösterdi ve büyük oranda çelişkiler oluşturdu. Seyirci bütün tarafsızlık ruhunu kaybetmek zorunda kalıyor ve ister istemez modern zihnin bu tek kişilik dramasında kendisi için tek bir tarafı benimsiyor.

Ortega'nın öğretmenlik yanının karşılaştığı yanlış kavrayışları düzeltmeye fazla meyyal olması, O'nun becerikliliğini ve değişik umumi münasebetlerini doğal türden addetmemizi zorlaştırmaktadır. Aynı pedagojik özellik ileri sosyal bilinciyle birlikte tepki gösterdiğinde öğretmenlik kariyerinde bile birçok sürtüşmeye meydan verdi. Fikirlerin pratik neticelerinin son derece farkında olduğundan sosyal ahlakı sadece sevimli teoriler olarak öğretmekle hiçbir zaman mutmain olmadı. Aynı zamanda *Ortega* inkâr edilemez derecede mahir bir politik şahsiyetti, ancak insanları eğitmeye olan temayülü O'nun bu kariyerde de ne rakipleriyle hoş bir şekilde uzlaşmasına ne de takipçileri tarafından muvafık bir şekilde sevkine izin verdi.

Bu kariyerlerin bile vuku bulduğu şekliyle çatışmaması mümkün olabilirdi. Fakat filozofun hiç bir partizan zihni tatmin etmeyen çok taraflı bir gerçeğe sadâkati vardı. Ortega, siyasette bir muhafazakâr olarak sınıflandırılabilir, ancak, kompleks mirasımızda neyin korunmaya en değer olduğu konusunda kendi bağımsız fikirleri olan biri-si olarak. Neticede hem sağın hem de solun aynı derecede şiddetli bir tenkitçisi olmuştur ve her iki tarafa O'nun tenkidlerini karşı kampa iltihak ettiğinin bir ispatı olarak göstermiştir. İç savaş esnasında, İspanya'nın acı bir şekilde faşist ve komünistler tarafından müstakbel bir dünya savaşı unsurlarının şanssız bir test zemini olarak kullanılmasına karşı çıktı. Hem yurt içindeki hem yurt dışındaki liderleri kınadı. İspanya'ya gündemleriyle birlikte, İspanya ve İspanyol halkının gerçekten neye ihtiyaç duyduklarından tamamen habersiz olarak geldikleri için yabancıları bile suçladı. Komünizm ve Faşizm aynı şekilde İspanyol zihnine sokuldu, basitçe meseleyi bulandırdılar ve çözümü geciktirdiler. Müteakip tarih, her ne kadar hem solculara hem de gericilere

antipatik gelse de, O'nun görüşlerinin hatırı sayılır bir doğruluk payının olduğunu ispatlamıştır.

Uzun kamu hayatının başlangıcından itibaren, Ortega, çağdaşlarına, yöntemlerinin yanlışlığını gösterebilmek için keskin analizinin ve korkusuz coşkunluğunun aynı patlayıcı bileşimini sergiledi. İmtiyazlarını suistimal etmelerinden dolayı iktidardaki insanlara saldırdığından, onları kendisine düşman etti. Gerçek demokrasi için kitle-insanın kifâyetsizliğine işaret etmesinden ve modern toplumun çok güçlü birkaç aydının liderliğine ihtiyacı olduğu sonucunu çıkarmasından dolayı da baskı altındakilerin savunucularını tedirgin etti. Açıkça kendisi de entellektüel, eleştirel ve bağımsız bir zihin olduğundan dan zamanının aydın-karşıtlarını, totaliterleri, örnek almaktan uzak durdu. Ancak, halihazırdaki karışıklığın sebepleri arasında birinci dereceden önemli bir unsur olarak gösterdiğim "Avrupalı aydının hafifmeşrepliği ve sorumsuzluğundan" dolayı onlara devamlı çıkıştığından emsali aydınları gücendirdi.[1]

Bu, bugünün bizleri için Ortega'yı tarafsız bir şekilde anlamanın niçin bu kadar zor olduğunu da açıklıyor. O, eğer partizan ve profesyonel sınırları aşıyorsa, bunu birçok çeşit öğretinin yetersizliklerini ortaya koymakla gerçekleştiriyor, ki eleştirilerin çoğu mecburen bu bağlamda tasnif edilir.

Ve ayrıca Ortega'nın kendisini ifade tarzı O'nu tarafsız bir ruhla okumamızı zorlaştırmaktadır. O, sıradan okuyucuyu basılı metinle birlikte düşünme-

---

1) "Concerning Pacifism—Sulhçuluğa Dair—", Nineteenth Century, 124 (Temmuz, 1938), sf. 32

ye sevketme sanatında oldukça mahirdi, zihninde gayet yoğun ve karmaşık bir konu olduğunda dahi bunu başarabiliyordu. Ancak, kullandığı ifade araçları, bazen olgun bir eleştirmen için tahrik ediciydi (terimlerin umulmadık yeniden tanımlamalarıyla çözdüğü önemli paradokslar; veya "kitle-insanı" (ekonomik insanın ölümünden sonra doğan kardeşi)gibi kendisinin türettiği yeni bir kavram; veya kelimelerin anlamlarını ele alma tarzı, veya okurun farzedilen inatçılığıyla uğraşma yöntemi, veya düşüncenin temel çizgisine yabancı dramatizasyon şekilleri vs. O'nun kullandığı retorik araçlardan bazılarıdır. Sanırım, büyük eleştirmenler tüm bu tekniklerin aydın zevklerinde yaptığı olumsuz tesirler yüzünden Ortega hakkında yanlış hükme vardılar. 1933'de "Modern Temalar" ilk defa yayınlandığında New York *Nation*'ın edebiyat editörü *Henry Hazzlitt*, bu durumu "Kitlelerin İsyanı"nın bir yıl önce gördüğü övgüye hayretini ifade etmek için kullandı ve Ortega'yı gerçek bir düşünür değil de "*hatip-düşünür*" olarak yargılamaya kadar götürdü işi. Bizce ise O'nu hem bir *hatip* hem de bir *düşünür* olarak telakki etmek gerçeğe daha yakındır.

Kitlelerin İsyanı hitabet yönünden o kadar başarılı oldu ki, birçok Amerikan halk kütüphanesinde son on yılda, sıradan vatandaşı kültürel yetersizliğine ikna etmeye teşebbüs eden eserler arasında en fazla yıpranani oldu. Bunu kısmen genel eğitim hareketinin dayandığı halk desteğini kazanarak elde etti. Gazeteci Ortega, dramatize edilmiş fikirler isteyen ve yazarı mükemmel izahlarda bulunmaktan veya kaydadeğer her iddia üzerinde düşünüp taşın-

maktan ziyade çok önemli ana noktaları kendisine ulaştırmaya teşvik eden bu geniş halk kitlesinin zeki bir hâkimi oldu.

Diğer yandan, *Kitlelerin İsyanı*'nın hedef kitlesi sadece eleştirmeyen okuyucu değildi. Onu kendi yazılarında takdirle yadeden Amerikan eğitimcileri arasında *George Edgar Vincent, Norman Foerster, Robert Shater* ve *Henry M. Wriston*'u sayabiliriz. O'nun genel düşünce çizgisi sadece düşünürlerce değil, aynı zamanda müteakip tarih tarafından da tasdik edilmiştir. Otuzlu yıllar, cılızca savunulan ve *son derece yanlış anlaşılan* ve *ideallerden kazanmak* için eğitilmiş dahilerce istihza konusu edilen insani değerlerin ve aydınlanma tefekkürünün gerilemesinin talihsiz bir tarihi oldu.

Düşünür Ortega, bu yüzden, ne şovmen tarzında yazan bir gazeteci ne de partizan duygularımızı harekete geçiren bir politik şahsiyet olduğu için gözardı edilmemelidir. Kariyerlerinin fırtınalı birleşimi onu serinkanlılıkla değerlendirmemizi zorlaştırıyorsa, bu, belki de engin tecrübesinin O'nu sığ bir hayat görüşünün hiç bir zaman ilham edemiyeceği büyük bir ferasete vakıf kılmasındandır. Eğitim sahasında bazı verimli fikirler için Ortega'nınki gibi bir arka plana bakmanın özel nedenleri mevcut. Bugün çok az sayıda düşünür, okul ve toplumla ilgili geniş alanlara, tehlikeli ve maharetsiz amatörler olmadan nüfuz etmeye cesaret edebilmektedirler. Ve bu yüzden kişisel tecrübesi bu geniş konuyu dört taraftan kuşatan sıradışı bu düşünüre umut ve tevazu ile yaklaşmamız yanlış olmasa gerek.

Diğer modern filozofların çok azı, belki de hiçbiri, Ortega'nın 1930'ların İspanya Cumhuriyeti'nde icra ettiğine yakın bir popüler liderliğin üstesinden gelebilmiştir. Aslında O, birçok yurttaşı tarafından "Cumhuriyet'in babası" olarak adlandırılıyordu. 1931'de diktatör *Primo de Rivera*'nın düşmesi üzerine, Ortega birçok İspanyol aydınını "Cumhuriyete Hizmet Cemiyeti" altında örgütledi. Bu onu politikanın içine çekti ve bu cemiyetin delegesi olarak "Anayasa Meclisi"ne seçildi. Bu sayede, halkın meseleleri, yönetim sürecinin sınırları ve imkanları ve siyasi liderliğin tabiatı hakkında değerli bilgilere vakıf oldu.

Bu bilgi aktif yayıncılık ve gazetecilik hayatında edindiği zengin tecrübesini artırdı. Çünkü O, dünyaca ünlü bir dergi olan *Revista de Occidente*'yi kurmuş ve editörlüğünü üstlenmişti; her ikisi de dünya çapında bir ün kazanan *El Sol* gazetesinin ve *Espasa-Calpe* yayınevinin kurulmasına da yardımcı olmuştu. Bir deneme yazarı olarak birçok zevkli fikir macerasıyla geniş bir kitlenin cazibe merkezi oldu. Bu denemeler, hepimizin aşina olduğu birkaç günlük tecrübeyle başlar ve okuyucuyu hayatla ilgili değerli fikirlere götürür — gerçekte *El Espectador* olarak adlandırılan ciltlerde toplanan 20. yüzyıl bulvar gazeteleri, genel kamuoyunu fazla iddialı tezleri üzerinde düşünmeye sevketmede de başarılıydı—. *"Kitlelerin İsyanı"* ve *"Modern Temalar"* adlı eserlerine olan rağbeti hepimiz gözlemleyebiliyoruz.

Ortega bu yüzden, kendilerini unutan eğitim kurumlarını ölüme mahkûm eden genel kamuoyu-

nun tamamıyla farkındadır. Ve bu gerçek, elimizdeki denemeye bir mana verirken yol açılabilecek herhangi bir üstünkörü yargının önünü kesiyor. Ortega'nın kitabın bazı sayfalarında yaptığı uyarılara rağmen, eserin birçok okuyucusu hâlâ ikna olmamış durumda. Onlar, Ortega'nın bazı noktalarda kültürü, yükselişinin kaynağını yücelerdeki üniversiteden alan ve aşağılara, ovalara ve bataklık arazilere yönelen bir nehir olarak addeder göründüğü zannını ifade ediyorlar. Yine de O'nun, toplumun tamamen farkında olduğunu ve burada sunduğu iskelet yapıyı inşa ederken toplumun, üniversitenin organize bilgisiyle tecrübe okulunda öğrendiğimiz dersler arasındaki verimli bir karşılıklı etkileşime ne kadar müsait olduğunun bilincinde olduğunu farzetmek daha emin bir yol gibi görünüyor.

Ortega'nın bu denemeyi sadece kendi kullanımı için yazmış olduğu notların bir toplamı olarak sunması kendi içerisinde gerçeklik payına sahip. Bu denemenin başka zihinlerin yöneltebileceği soruları cevaplama gibi bir iddiası yok. Bu durum iki misli bir zihin faaliyetini gerekli kılıyor. Her şeyden önce, O'nu, bu özel madde başlıklarını ve tamamlanmamış hükümleri hayal edebileceğimiz kâğıt parçacıklarına yazmaya ve bu sıra içerisinde düzenlemeye sevk eden neydi? Ve ikinci olarak, bahsetmeye lüzum görmediği ayrıntılar onları hatırlayacağından emin olacak kadar aşikarlar mıydı, yoksa onları dikkate almayı gerçekten unuttu mu? Belki de, karşılaştığımız zorlukların telafisi denemenin kısalığı ve iş başındaki yüce bir zihnin imalı bakışlarında.

ÖĞRETMEN

Bir öğretmen olarak Ortega uzun ve ziyadesiyle başarılı bir kariyer elde etti. Aceleden uzak yıllar süren bir hazırlıktan sonra, —çoğunlukla İspanya ve Almanya'da— 1911'de Madrid Üniversitesi metafizik kürsüsüne atandı. Bu mevkide, diktatörlüğün akademik özgürlüğe tecavüzünü protesto amacıyla verdiği kısa bir ara hariç 20 yıl kaldı. Her zaman teşvik edici bir öğretmen oldu. Öğrencileri O'nu, üniversite koridorlarını akademik çalışmaya imkân vermeyecek derecede müfsit bulduğunda üniversite dışında da izlemeye her zaman istekliydiler.

Ortega'nın öğretimdeki başarısı büyük oranda şu iki önemli özelliğinden kaynaklanmaktadır:

Bunlardan biri; günlük tecrübelerden yola çıkarak, bulvar gazetelerinde yazdığı denemelerde yaptığı gibi, bundan sonra yeni bir anlam kazanan bazı genel fikirlere zekice varabilmesidir. Alfred North Whitehead gibi Ortega da, soyutla belli olan arasında bir temas kurarak yapılan "bilgiyi hayâlle süsleme" sanatını çok iyi bilmektedir. Yine Whitehead gibi, "sadeliği aramaya fakat ona güvenmemeye" alışıktır. Bu yüzden, O'nun, genç insanların önceden

formüle edilmiş kavramları öğrenmeleri gerektiğini önerirken; gerçekleri temsil edecekleri addedilen bir kavramlar sistemini anlamadan ezberleme sürecini kastettiğini düşünürsek, yanlış yaparız. Öğretimde bir sentezin yeri basitçe; öğretmenin çağımızın birikimlerinin etkin ve saygın kıldığı bilgilere sadık, öğrencilerin de problemleri tanımada sorumlu bir öngörüye sahip olmada hızlandırılmasıdır.

Ortega'nın bir öğretmen olarak sahip olduğu diğer önemli özellikleri, O'nun öğrencinin kültürel eğitiminde bir sentezi inşa etmeye böyle başlayacağı inancını teyit etmektedir. O herşeyden önce bireylerin bir öğretmenidir. Geçen yedi yıl boyunca karşılaştığım eski öğrencilerine bazı sorular sormak benim için ilginç olmuştu. Bu öğrencilerinin hepsi, O'nun öğrencilerle en fazla küçük gruplar halinde çalışmayı sevdiğini söylediler. Öğrencilerine araştırmalarını kendi başlarına yapmalarına izin veriyordu, fakat geriye getirdiklerinin titiz bir tenkitçisiydi. Hiçbir bireyin kendisi gibi inanmasını zorunlu kılmadan öğrencilerini kendilerini bilgide, güçte ve insanî gayeler gütme noktasında aşmaya teşvik ediyordu. Öğrencileri O'nun öğretilerine tekrar baktıklarında, kendi şahsiyetlerinden bir şey kaybetmek bir yana kendilerini geliştirdiklerini hissediyorlar. Şayet O, öğrencilerinden süreç içerisinde kendilerini geliştirmelerini istemişse, bunu sadece kuvvedeki potansiyellerinin fiile dönüşmesini arzuladığından istiyordu. Ortega'nın pratiği, O'nun öğrencinin rehberlik altındaki gelişimini herhangi bir eğitim kurumunun hayat sürecinin ta kendisi olarak kabul ettiği hususunda hiç bir şüpheye mahal bırakmıyor.

Üniversitenin Misyonu okunduktan sonra kolayca anlaşılacağı üzere Ortega, kitle-kafalı bir eğitimci değil, aksine bu konuda zıt kutbu temsil etmektedir.[2]

Teorisi pratiğinin bir tasviri değil, daha çok ona bir ilavedir. Ortega'mn durumunda bu kaçınılmazdı, çünkü teorisinin ancak bir bölümünden fazlasını hayata geçirebilecek bir konumda değildi. O, eğitimin bireyselleştirilmesi gerektiğini, modern toplumun seçmenlerinin hepsinin bu hakka sahip olması gerektiğini ve eğitimin içeriğinin bilimin bütün alanlarındaki en iyi bilgisine karşı sorumlu olması gerektiğini ifade ediyordu. Programının ilk kısmını —bireyselleşme— kendi başına hayata geçirmeye muktedirdi. Bununla beraber, diğer iki kısım —imkanların evrenselleştirilmesi ve sentez— için çok sayıda seçmenin, memurun ve sahasında yetişip uzmanlaşmış birçok bilim adamının işbirliğine ihtiyaç duyuyordu ve O'nun zamanında ne halk, ne memur kesimi, ne de uzmanlar kendi rollerini oynayacak durumdaydılar.

O'nun gerçek hayattaki pratikleriyle kültürel eğitim nazariyesi çelişir mi? Cevap hayır olarak gö-

---

2) Biologia y Pedagogia'da (San José de Costa Rica: J. Garcia Monge, 1923, sf: 77) aksine, Ortega asıl olarak bireylerle ilgilenen bir eğitimci olarak görünmektedir. Bu kitap Don Quixote'un okutulmasını gerektiren bir kanuna karşı çıkmak için ele alınmıştı. Ortega'nın muhalefeti şu zemine dayanıyordu; böyle bir zorunluluğun çocuğun bireysel gelişimi olarak telakki edildiğinde eğitimle uyuşması imkansızdı. (Sr. Domingo Casanovas, Educacion'da Biologia y Pedagogia'nın mükemmel bir özetini sunmaktadır. [Caracar, Venezuela], Mayıs-Haziran 1940, sf: 26-8)

rünmektedir. Elbette, ne bireyselleşmiş eğitim, ne sosyal bilincin rasyonel bir standardının formüle edilmesinin ikamesi, ne de öğrenim imkanının evrenselleştirilmesi. Üçü de gerekli.

Ortega'nın pratiğinin diğer unsuru olarak muayyen olanlardan başlama metodu, önceden formüle edilmiş fikirlerin sentezi için yaptığı teklifle daha zor mutabık düşer görünmektedir. Ancak, gerçek şu ki; sentez düşüncesi tamamıyla bu tarz bir düşünceden kaynaklandı. Farzedin ki, Ortega'yla belli tecrübelerden genellemeler yapmaya ve hayatınızda size hizmet edebilecek kadar şümûllü olan bu genellemelerden hareketle yolunuzu belirlemeye karar verdiniz. Kendinizi hemen modern zihnin tartışmalı sorularıyla karşı karşıya bulursunuz: Geçerli bir hareket noktasını, reddedilemez bir algıyı oluşturan unsurlar nelerdir? Akletme sürecimizde yer alan faraziyeler nelerdir ve bunlar bir kültürden diğerine ne derece farklılık gösterir? İnsani akledişimiz, çevreye uyumun yöntemlerinden biri olarak tasavvur edildiğinde, aslında varolan sınırlar nelerdir? Dışımızdaki dünyanın gerçekliğinin formülasyonlarımız üzerine empoze ettiği sınırlar, yaratılışımızda varolanlarla birlikte nelerdir? Kendilerine göre hayatımızı düzenlediğimiz "değerler" olarak adlandırılan genellemeler nelerdir? Değerler ve değerleri tayin etme vasıtaları üzerinde nereye kadar uzlaşılabilir? Rasyonel konuşursak, hayatımızın rasyonel sonuçlar elde edilmesi imkansız alanlarında ne yapmamız gerekiyor?

Şayet farklı birey ve kültürlerin, neyin işbirliği

yapmaya en değer olduğu, fiziki ve biyolojik bilgilerimiz ışığında neyin mümkün olduğu ve sosyal ve tatbikî bilimlerde hangi alternatiflerin seçilebileceği konularında müşterek bir anlayışa sahip olmaları bir zorunluluk ise bu temel sorular üzerinde sadece bir kişisel kanaat yeterli olamaz. Ortega'dan daha düşük seviyede ihtisas sahibi biri, bir alanın kendi aydınlanması için daha önemsiz olduğunu düşünebilir. Ortega birçok alanın zarurî olduğunu ve üstelik, bir bilim sahasının sınırlı bilimsel sonuçlarının emniyetle hayata tatbik edilmesinden evvel, diğer alanların bulgularının da felsefe veya din olarak adlandırılan kapsamlı referans çerçevesi içinde dikkate alınması gerektiğini savunuyordu.

Yani, O'nun sentezin gerekliliğine işaret eden teorisi pratiğine ilave olmakla kalmaz, onu kaçınılmaz bir sonuç olarak da takip eder.

Hayati bilginin modern bir sentezi mütekâmil veya "dinamik" bir sentez olacaktır; biçim de içerikten daha fazla statik olmayacaktır ve bir zihinden ötekine ancak kısmi bir tektiplik olacaktır. Birçok önerme içerecektir, fakat birçok açık soru da. Bu senteze sadece eleştirel bir ruhla yaklaşılabilecek ve onu tasvir için yapılacak herhangi bir teşebbüs sadece sentezin hizmet etmesi için tasarlandığı bazı amaçlar açısından yeterli olabilecektir —nasıl ki basitleştirilmiş ve az çok keyfî olarak merkez kabul edilmiş bazı noktalar etrafında organize olmuş bir sema tasviri, astronomiyi anlamamıza yardımcı olabilse de, kompleks gerçeği bir bütünlük ve katiyetle resmetmeye talip olamazsa—.

Ortega modern sentezin bu sınırlarına yeteri kadar aşinadır. Aslında, birçoğumuzdan daha fazla *Qweia*, veya teori kurmanın realite hakkında kati ve evrensel olguları ifade eden genellemelerle sonuçlandığını ileri süren antik tasavvurdan uzaktır. İspanyol kültürünün düşünen insanları arasında Ortega'nın kendisini zirveye taşıyan temel iddiası; insan medeniyetlerinin evrimine vukufiyeti ve bu bilginin çağımız değerleri için anlamı hakkındaki yorumudur.

DİLTHEY'İN FELSEFESİ

Ortega'nın en yakın manevi selefi, Berlin Üniversitesi'nin filozofu, Ortega'nın "19. yüzyılın ikinci yarısının en önemli Alman düşünürü" olarak nitelediği *Wilhelm Dilthey*'dir — kendi ülkemizde ve doğmasında ilham kaynağı olduğu Nazi Almanya'sında çok daha fazla tanınan *Nietzche*'nin bariz bir şekilde gözardı edilmesine rağmen—. Amerikalı düşünce tarihçilerinin Dilthey'i bu bilim sahasının en büyüklerinden biri olarak kabul etme hususunda Ortega'ya katılmaları oldukça ilginçtir.

Dilthey'in uzun süre tanınamamasını şu üç durumun cilvesine bağlayabiliriz. *Pascal*'la aynı sebebten dolayı, hayattayken zihnindeki tasarıları hiçbir zaman bitirememişti: durgunluk bilmeyen muhayyilesi O'nu her zaman problemiyle ilgili yeni boyutlara taşıyor ve tasarılarını bir kitap haline getirmeden evvel kendisi fikirlerini güncellikten uzak buluyordu.

Bundan başka, bir üstadın keskin tesirinden mahrum ikinci nesil yorumcularınarasında kalmış bir şansızdı. Windelband, Rickert ve Troeltsch gibi,

mahrumlar, O'nun felsefesini mumyalaştırdılar. Dilthey, onların aksine, dünya görüşlerinin bir çeşit anatomisini canlandırmaya çalışırken, onlar Dilthey'in felsefesini daha sınırlı bir dünya görüşü haline getirdiler. Dilthey, dünya görüşlerinin birbirlerinden nasıl farklılaştıklarını, müşterek noktalarını, iç yapılarının ve kendilerine özgün çok istikametli evrimlerinin sırrını ve son olarak mükemmellik derecelerini kıyaslayabilmek için hangi temelin varolduğunu keşfetmeye çalıştı. O, kendi dünya görüşümüzü statik veya nihaî olarak düşünmenin imkansızlığının ve eğer insanlığın sonsuz sayıda yeni değişimle tekamül etmesi umulabilirse, insanoğlunun medeniyetini ve geleceğini yüce insan doğasının akla hayale gelmeyen kuvvedeki hedeflerini cihetinde etkileyebileceğinin farkına varmıştı. Ucuz yorumları yerine Dilthey'in kendi yazılarına bakarsak umulmadık bir ihtişam ve bugün bile önemli olarak kalan problemlere canlı bir ilgi buluruz.

Dilthey'in üçüncü bir talihsizliği, bir dereceye kadar (kendi) felsefelerinin felsefecinin zihninde ve İspanyol mütercimin zihninde gelişmesini sekteye uğratan bir fikir ikliminde dünyaya gelmiş olmasıydı. 19. yüzyıl sonlarında birçok fen bilimleri felsefecisi pozitivizm çizgisini takip ediyordu. Bu, ilk olarak bilimle değerler arasında herhangi bir bağlantıyı inkarla başladı ve daha sonra gerçek dünyaya herhangi bir referansı bile reddetme aşırılığıyla devam etti. Fen bilimlerinin bu şekilde soyutlanması, zamanın bilim adamlarına cazip geldi, çünkü bu durum metafiziğe muhtaç olmamak gibi görünüyor-

du. Metafizik bir durumu kabul etmektense, bilimlerinin duyu algılamalarını tanzim ve tasvir etme oyunu olduğunu farzetmeyi yeğlediler.

Bu pozitivist yaklaşım, Whitehead ve birçok okulun diğer düşünürlerinin hücumları karşısında bir hayli zemin kaybına uğradı. Pozitivistlerin bazıları, kendi dırumlarını tetkik ederken, onu sürdürmenin çok daha zor olduğunu teslim ettiler. Profesör Everett Nelson, mesela, seleflerinin "hiçbir şey bilmesek fakat bilgiyi sezebilsek dahi, gerçek bir dünyayla karşı karşıyaymışcasına kehanette bulunabiliriz" şeklindeki faraziyelerine büyük darbe vurdu. Eğer bu faraziye şüpheliyse, teorik pozitivizm birçok taraftarını kaybeder, çünkü açıkca fiziki dünya hakkındaki bilgimizi tahmini amaçlar için etkili bir şekilde kullanıyoruz ve netice itibariyle teori sağduyuyla çelişir bir hale geliyor. Bugün, bilimin sadece duyu algılamalarını tanzim eden bir oyun olduğunu savunan tez güç belâ savunulabilmektedir. Ancak, *Dilthey* ve birçok çağdaşı bunu varolan en az aşırı faraziye olarak kabul etmektedirler ve Ortega da bu duruşu 1932[1] civarında şu ifadelerle onaylar: "Bugün fiziğin zihinsel bir terkipten başka bir şey olmadığını kabul etmeye başlıyoruz" (sh. 228). "Fizik hiçbir deneyüstülükle temasımızı sağlayamaz" (sh. 229). "Onda gerçek olan —ve halis bir fikir değil— sadece uygulanabilirliğidir. Bu da fiziğe karşı korkumuzu, korkumuzla birlikte saygımızı, saygımızla

---

1) [Takibeden alıntılar *Towards a Philosophy of History* —Bir Tarih Felsefesine Doğru— adlı eserin "History as a system—Bir sistem olarak tarih—" bölümünden alıntılanmıştır. (W.W. Norton, 1941)]

birlikte şevkimizi kaybetmemizin nedenidir." (sh. 229)

Bu düşünce iklimi Dilthey'i ve ardından Ortega'yı, bazı pratik bilgileri bilimin anlamsız çıkmazlarından kurtarmak için çabalamaya sevk etti. Bütün bilgi ve akıl yürütmelerimizin aynı yolla ispatlanması gerçeğe fizik kadar uzaksa, o zaman Ortega'nın fizik hakkındaki görüşlerinde yaptığı tashihi biz de yapmalı ve tüm bilimlere ve rasyonel metoda olan saygımızı ve şevkimizi bir daha dönmemek üzere bir tarafa bırakmalıyız. Bu durumda bilginin bir güç olması sona erecek, ve insan rasyonel bir hayvan olmaya son verecektir. İnsanlık, olabilecek yeni bir bolluk ve refah dünyasının eşiğinde, yeni bir güce ve yeni bir hayvana teslim olacaktır. Milyonlarca veya daha fazla yılın birikmiş, kalbur üstü bilgisi yüzünden.

Dilthey, kendisinin "die Geisteswissenhaften" —insan ruhuyla alakalı bilim veya— başka bir ifadeyle, "*beşeri bilimler*"[1] diye adlandırdığı farklı bir bilgi çeşidiyle (deneye dayalı) bilimler arasında akıl yoluyla yapılacak doğal bir ayrımın, bu *reductio ad absurdum*'u(birşeyin mantıksızlığını ispat; aksinin yalan olduğunu ispat suretiyle bir fikrin doğruluğunu gösterme) gereksiz kılacağını hissediyordu. O bil-

---

1) Dilthey'in burada kastettiği anlam, *Profesör Joseph Cohen*'in "yaratıcı beşeri bilimler"den farklı bir terimle ifade ettiği "yoruma dayalı beşerî bilimler" olan tarih ve eleştiriye tekabül ediyor. Bununla beraber Dilthey yorumun, eleştirmen tarafında yaratıcı bir faaliyeti zorunlu kılan muayyen ve önemli bir tecrübeye dayanmasına vurgu yaptığından "yaratıcı beşeri bilimler" de buna dahil edilmelidir.

ginin iki çeşidi arasına bir çizgi çekti ve meydana gelen dualizmi esas felsefesinin mihenk taşı yaptı. Dilthey'in düşüncesinin bu özelliğinin O'nun uzun süre tanınamamasıyla ne kadar ilgili olduğunu söyleyebilmek oldukça zor. Şimdi verilecek bir hüküm bu durumun etkisini abartabilir. Ancak, Ortega'nın da "tarihî akıl"ın "bilimsel akıl"dan farkını ortaya koyabilmek için kaleme aldığı *"Bir Sistem Olarak Tarih"* adlı denemesinde birşey söylemekte zorlandığını, tam olarak bilemesek de, sezebiliyoruz. Dilthey'i anlamanın zorluğu hem Dilthey'in kendisinin hem de kendisinden daha az zeki olan takipçilerinin ilerlemesini engelleyen hatırı sayılır bir faktör oldu.

Fakat, Dilthey'in edebi şanssızlıklarını bir tarafa bırakırsak, Ortega'nın kendi felsefesinin tarafsız bir değerlendirmesi için bu arka plan ne manâ ifade ediyor? İlk planda; Dilthey'in düşüncesi Ortega'nın kültürel sentezinin anahtar fikrinin ortaya çıkmasına meydan verdiği için hadsiz bir değeri haizdi. İkinci planda; düşüncesinin dualizmi, sentezin parçalanmasına ve zayıflamasına sebebiyet verdi. Yine de son tahlilde Dilthey'in büyük halefine miras bıraktığı statik bir dualizm değil fakat zaten daha şümullü olma cihetinde bir evrim olarak zuhur eden bir sentezdi.

O zaman, ilk olarak, (deneye dayalı) bilimler ile beşeri bilimler arasındaki şu farka dikkat çekerken tamamen haklıydı; (deneye dayalı) bilimler ilişkileri sınırlı referans çerçevelerinde tasvire çalışırken, beşeri bilimler manayı dünya görüşümüz —idealleri, amaçları ve pratik kararları dahil— kadar kapsa-

mı geniş referans çerçeveleri içinde arıyordu. Aslında Dilthey'in düşüncesi olmasına rağmen, bugün bu anlayışı Whitehead'in yeni sözlüğünü kullanmaksızın ifade etmek imkansızdır. Bugün bu anlayış modern zihnin bilim sahasındaki en önemli fikri olarak durmaktadır ve bilim adamlarıyla modern zihnin diğer bölük pörçük temsilcileri arasındaki anlayış seviyesi —şimdiye kadar kazandığımızın çok üzerinde bir seviye— hakkında fikir vermektedir. Başka bir ifadeyle, görüş açılarının mümkün bir sentezi hakkında. Üstelik, Dilthey tarihi medeniyetlerin tam anlamını anlama çabasında son derece haklıydı. O, bu fazlasıyla iddialı girişim için bir metod sağlamasaydı ve elde edilebilecek sonucu örneklendirmeseydi Ortega ikinci basamağa geçmek için kullandığı temelden mahrum olacaktı. Yani, ilthey'in metodunun kendi kültürümüzü anlamada ve böyle bir anlamayı yetişen nesle aktarmada kullanılması.

Bununla beraber (deneye dayalı) bilimler ve beşerî bilimlerin keskin düalizmi medeniyetimizin sentezi açısından zararlıydı. Dünya kültürlerinin çatışan değer yargılarına karşı rasyonel bir yaklaşıma ihtiyacımız var. Tek bir millî kültürün içinde bile, artan bir hızla tekamül ettiği için, sadece karşılıklı ikna yoluyla, yani gruplar arasında bir işbirliğinin zeminini oluşturmaya çalışarak çözülebilecek çelişkiler hasıl oluyor. Aksine, Dilthey'in düalizmi, Pareto gibi faşist filozofların gaye ve vasıta arasında yaptıkları kesin ayrıma müsaitti: Vasıtalarımızı rasyonel olarak seçebilirken, gayelerin ancak hiç bir rasyonel seçime, hiçbir ayrıma, çatışması muhtemel

ideolojiler arasında hiçbir barışçı uzlaşmaya izin vermeyen kör ve hayvanî bir şekilde kabul edilebileceğine olan inanç. Gerçekte faşizmin günahkar irrasyonelliği ancak aklın bazı özel şubeleri —bilimde kullanılan akıldan farklı— yoluyla haklılaştırılabilecek utanç verici amaçları için güçlü rasyonel vasıtalar kullanır. Faşist düalizmin temelleri yıllar önce, kısmen Rönesans'tan bu yana bilime karşı humanizmin gösterdiği esef verici, yaratıcılıktan yoksun husumet ve kısmen dini geleneğimizin belli unsurları yoluyla atıldı. 19. yüzyılda Bergson, Dilthey, Paul Elmer Moro ve başkalarının, çağlarındaki sığ pozitivizme ve ondan da sığ bilimciliğe gösterdikleri tepki nedeniyle ayrılık iyice derinleşti.

Bu arada, bilginin bölümleri arasındaki farazi sınırlar hakkında daha fazla öğrendikçe, onların birbirleriyle bağlantılı muhteviyatları yüzünden doğal bir ayrım yapmak daha da imkansızlaştı. Aslında, alanlar arasında ilişki kurulması, teknolojiyle insanî değerler arasında bile en ümit verici kaynaklarımızdan biri olarak görünmektedir. Ve benzeri bir şekilde, zihinsel sürecimizi ne kadar incelersek, temel modelimiz o kadar devamlı ve parçalanmaz olur. Matematiksel bilimlerden biyolojiye, biyolojiden sosyolojiye, tarihe, etik ilmine ve yaratıcı sanatlara gözlemin, yaratıcı hayal gücünün ve devamlı bir suretle daha iyi bir seçenek lehine, düşünce ve sanaatın kusurlusunu reddeden sert, mantıksal, eleştirel analizin aynı karmaşık sistemini buluyoruz. Elbette, 20. yüzyılın organik bir bütün olarak evren tasavvurunun, yerini alır göründüğü poziti-

vist tasavvur kadar eksik olduğunu farketmeliyiz. Ancak, organik tasavvur[1] Dilthey'in deney-üstü düalizmine olan ihtiyacı ortadan kaldırmaktadır ve böylece O'nun bilimin medeniyetimizdeki yerini anlamamıza yaptığı gerçekten büyük katkıyı takdir etmemize yol açmaktadır.

Son tahlilde, Dilthey kültürel sentez problemin-de büyük bir ilerleme gerçekleştirmiştir. Burckhardt, Dilthey'den önce rönesans kültürünün bir analizini yapmıştır, ancak Burckhardt kendisini sadece dönemin sanatsal göstergeleriyle çok fazla kısıtladığı için zorlukların içinde boğuldu. Dilthey, nedensel ilişkilerin daha geniş bir silsilesini çözerek bu zorlukların üstesinden geldi. Bu sayede ele aldığı sentez kavramı, inkişaf eden ve kendi içerisinde daha kapsamlı bir hale gelebilme kapasitesini taşıyan bir sentezdi. Ortega, bir prensibi tarihin sahasından zamanımızın kültürel eğitim meselesine teşmil etme istidadına sahipti. Şayet Dilthey'in sentezini bölen çatlak bu arada kaybolduysa sadece Ortega'nın umduğundan daha şanslıyız. Eğer kaçınılmaz gördüğü içerik ve metodun ayrışmasına rağmen çağdaş bir senteze duyulan ihtiyacı ve böyle bir şeyin ihtimalini gördüyse, bu meselede hepimizden daha sıradışı değil mi?

---

1) Bu görüş açısının kısa bir izahatını *Philosophy of Alfred North Whitehead* —Alfred Whitehead'in Felsefesi— adlı eserde bulabilirsiniz. Editör P.A. Schilpp (1941), denemenin 256. sayfası Joseph Needham'in katkısıdır.

KÜLTÜRLERİN DOĞASI

Dilthey'e olan entellektüel yakınlığının dışında, Ortega kendi neslinin devirsel (devrî) tarihçileriyle de yakın bir ilişki içerisindedir. Ortega şu genellemede bir istisna değildir: 20. yüzyılda büyük tarih felsefecilerinin tamamı, tarihin birbirini tahmin edilebilir bir sırayla ve benzer bir ritimle takip eden safhalar silsilesinden oluşan büyük devirlerle ilerlediğini ileri süren teoriyi benimsemişlerdir. Spengler, Sorokin, Arnold Toynbee gibi Ortega da tarihin bir morfolojisinin olduğunu ve kültürlerinde olgunlaşıp zayıfladıklarının keşfinin geniş anlamlar yüklü önemini kabul ediyordu. Onların şu anki durumun kötümser analizini paylaşıyordu ve onların insanın sadece rasyonel bir hayvan olmakla kalmayıp aynı zamanda ihtiraslı olduğu şeklindeki acı idraklerine de katılıyordu. Aslında bu düşünce Ortega'nın ilk kitabı "*Modern Temalar*"ın[1] hareket noktasını teçhiz

1) Ortega'nın kitaplarının ilklerindendir. Yayınlandığında (1923) 40 yaşındaydı. Bu kitabın tam diktatörlüğün iktidara geldiğinde yayınlanması önemlidir. *Kitlelerin İsyanı* ve onun yapısal tamamlayıcısı diktatörlük düşmeden ve cumhuriyetin kurulmasından iki yıl önce ardarda yayınladı.

ediyordu ve *"Kitlelerin İsyanı"*nda Ortega, insan doğasının duygusal yönüne mühim bir yer verir. Kitabın ana yaratıcı fikri, XIV. bölümünde ortaya çıkar. Bazı çok etkili ve güçlü sosyal amaçları bugünün bireylerini müreffeh bir sosyal düzende biraraya getirebilecek yegane güç olarak mütalaa eder.

Bununla beraber, Kitlelerin İsyanı'nda bile Ortega mağlup ve mütevekkil değildir. Duygularına esir düşmüş olsalar dahi insanlarca idare edilen yüce gayelere sahip bir toplumun görünümü, Spengler'in "yeni mutlakiyetçiliği", Sorokin'e göre içine daldığımız "barbarizm", veya Toynbee'nin bekler göründüğü —şayet onun ihtişamlı *"Study of History* (Tarihin Tetkiki)"sinin çıkan ciltlerine göre hüküm vermek durumundaysak— sofuluk dalgası ile kıyaslandığında daha cana yakın görünüyor. "**Üniversitenin Misyonu**"nda, Ortega emsallerinin meş'um genel görüşlerinden iyice ayrılır ve devirsel tarih nazariyesinin dolaylı anti-rasyonel tesirlerinin çoğunluğunu reddeder. Fakat bu, bir yıl önce "K*itlelerin İsyanı*"nın tasvir incelemelerinde geniş yer verdiği "ihtiras unsurunu" unuttuğu anlamına gelmez. Sadece, dikkatini modern demokratik toplumun zamanımızın mümkün kıldığı en iyi duygusal tepkileri, en iyi amaçları ve en iyi kararları nasıl seçeceği ve onların nasıl destekleyicisi olacağıyla alakalı yapısal probleme çevirdi. Onun teorisi şudur; bu bizim aklımızı nasıl kullandığımıza bağlıdır. Fırtınalı çağdaş dünyayı analizinin, onu niçin tamamen üniversitenin mıntıkasındaki problemle karşı karşıya bıraktığını şu çok iyi açıklıyor: Çünkü, kendini sadece top-

lumun bu sektöründe evinde hissediyordu ve daha önemlisi üniversiteyi batı insanının aklı doğrultusunda yaşama kararlılığının cisim halindeki görüntüsü olarak düşünüyordu. Etkili bir genel eğitim reformu için gerekli iki süreçte üniversiteye liderlik sorumluluğu düşmektedir: İlki, kültürümüzün en muteberlerini sentez etmeli, ikinci olarak da, modern hayatın ihtisaslaşmış tüm biçimlerinde bu temeli, aydınlanmış yaşamın bir etkisi haline getirmelidir.

Ortega, başarı teminatımızın olmadığını itiraf eder. Bu, "kendine hâkim reform ruhunun" bir parçasıdır. Bu noktada genel bir uzlaşı ile karşılaşmaktadır, çünkü, en kadercilerimiz bile çok büyük adaletsizliklerin bize karşı olduğu bir dönemde mücadele etmeyi etmemekten daha asil kabul ederiz. Fakat yapısal teklifini sunabilmek için temel uzlaşma noktasının çok ötelerine cüret etmektedir. O'nun genel görüşü çocuklarımıza miras bırakmayı arzuladığımız dünya tasavvuruna uygun düşebilir, fakat buna güvenilmeli mi ve uğrunda uğraşmak için neyin akıllıca ve elverişli olduğu hakkındaki kendi taraflı yargımıza güvenmeli miyiz?

Ortega'nın diğer devirsel tarihçilerin kehanete dayalı çıkarımlarından ayrılması için birçok nedenin varolduğu görülüyor; bununla beraber, bu sebepler O'nun en geniş anlayışa sahip olabileceği ihtimaline işaret ediyor.

İlk planda, bilhassa engin tecrübesi, ölçülemez fakat gayet önemli olan duygusal mizaç meselesinde O'na bir avantaj sağlamaktadır. Modern toplumda,

meslekî görüş açıları arasında tarihçiler, muhtemelen sadece bankacıların reddettiği aşırı kötümser bir konum işgal ederler. Terazinin diğer kefesi kendilerine en yakın varlık mühendisler olan sosyal planlamacılara ve reformculara göre ayarlanmalıdır. Bu hayalperest düzenleme grup tavırlarının bilimsel bir incelemesi olarak geçmek zorunda değil. Burada durmak ve arka planı her iki geleneği de kuşatan Ortega'nın, kanaâtleri çeşitli geleneklerle olan temaslarıyla ve onları okumayla iyice renklenmiş bir uzmandan daha dengeli bir perspektife sahip olup olamıyacağını düşünmek gerekiyor.

Ortega'nın aktif hayatı da insanlar hakkında kendisine geniş bir birinci el tecrübe kazandırdı ve bu sayede çoğu akademik kötümserliğin dayanağı olarak görünen cahillik türünün üstesinden gelebildi. Deneme yazarlığı ve siyaset vasıtasıyla insanlarla sağladığı münasebet, O'na bugün birçok profesörün toplum forumlarına ve yaygınlaşan yetişkin eğitimimizin komitelerine iştirak ederek öğrendiği şeyi öğretti: yani, genelde halkın, kendisinin dünyadan uzak hayallerinde düşlediği kadar düşünmeyen, yaratıcılık kabiliyeti olmayan, kısa görüşlü, sorumsuz veya estetik yönden bayağı olmadığını.

İkinci planda, Dilthey'in tesiri Ortega ve diğer devirsel tarihçiler arasında varolan önemli bir farkın sebebini izah etmektedir. Spengler ve Toynbee daha az bilgi kaynaklarına sahip olmakla birlikte, temel olarak tarihi medeniyetler arasında keşfedilebilecek benzerliklerle ilgilenmişlerdir. Çabaları kültürlerin yükseliş ve düşüşlerinin grafiklerini çizmek

ve tümevarım yoluyla muhtelif, şematize edilmiş bir eğri saptamak oldu. Gelecekle ilgili tahminlerinde herşeyden önce bu teorik eğrilerin rotası onlara rehberlik etti. Bunun üzerine medeniyetimizin eğrisini yerleştirdiler, şu anda durduğumuzu düşündükleri noktayı işaretlediler ve artà kalanın melankolik bir düşüşü ifade ettiği hakkında fikir yürütmeye kadar ilerlediler. Öbür tarafta Ortega, sabırlı tefekküre ve analize dayanarak şu anki medeniyetimizi sempatik bir şekilde anlamaya gayret etti. Bu tavrını örnekleyen sayısız çalışmalarından biri "*Sanatın İnsandan Uzaklaştırılması*"dır. Bu çalışmanın tercümesine M.M. Roder'in "Estetiğin Modern Bir Kitabı"nda yer verilmiştir (Henry Hoit and Company, 1935).

Bundan dolayı, Ortega çağımıza özgün olandan daha fazla etkilendi. Elbette onun evrimsel arka planının ışığında. Oysa ki, Spengler ve Toynbee medeniyetimizin genel eğriden iyice sapmasına neden olabilecek bu özel faktörlere daha az önem atfetme eğilimindeydiler. Belki de Ortega tarihin en açık derslerinden birini gözardı ediyor. Fakat diğer taraftan, mühendislikte bile en güvenilmez tahmin vasıtalarından biri olan teorik eğriye tamamıyla güvenmek acelecilik değil mi?

İhtimal ki, Ortega göründüğünden daha az çizgi dışı. Spengler'in medeniyetlerin devamlarının olmadığı ve karşılıklı olarak anlaşılmaz oldukları şeklindeki ünlü görüşü görünenin tek yorumu değil. Toynbee'nin daha ayrıntılı çalışması, aksine, bir medeniyetten sonrakine hatırı sayılır bir sürekliliğin olduğunu ve çağımızda yaratıcı bir azınlığın ileride

tarihin üzerinde, yeni bir medeniyetin başlangıcı bile olsa, takdir edilir bir etkiyi icbar edebileceği düşüncelerine yol açtı. Bu çalışmanın ilk bölümünde Ortega aynı fikri, kabul ettiğini ifade eder. Öğrencileri, İspanya'da toplumun yeniden örgütlenmesinde "formda bir topluluk" olarak nasıl bir güce —olduk-ça önemli ve tesirli— sahip olabilecekleri noktasında aydınlatmaya çalışır. (Burada, tesadüfen, faşizmin, zihni dehşetle ihtiyaç duyulan sosyal reformla meşgul, dürüst bir liberalden nasıl istifade ettiğini görebiliriz.)

Şayet Dilthey Ortega'yı yeni keşfedilmiş eğriye fazla önem atfetmekten kurtarmışsa, bunu, estetiği esas olup ondan hareketle tüm medeniyetimizi yorumlayacağı tek bakış açısı olarak almamasını fiilen uyararak yapmıştır —ilgi alanının genişliğinin O'nun Burck-hardt'ın yanlışına düşmesine çok az bir ihtimalle izin verebileceği gerçeğine rağmen—. Bununla beraber bu, Sorokin'in şu anın yorumu ve gelecekle ilgili tahminini zayıflatır görünen yanlışın ta kendisidir. Aynı eleştiri, Proust'un mükemmel kısmi sentezinin, gelecek tarihe büyük ihtimalle vücut verecek gibi görünen unsurlar olan zamanının etkin sosyal hareketlerini tamamen hesap dışı bıraktığı gerçeğini önemsemeyerek Proust'u Batı dünyasının elde ettiklerinin nihai özeti olarak addedenler için de geçerlidir.

Bu yüzden, Sorokin'in baskın vurgusuyla Spengler ve Toynbee'ninki de dahil olmak üzere, kıyaslandığında, Ortega, Dilthey'in *Erlebnis* veya empatiyle zihni meşguliyetini benimserken ihtiyatlı

davranmıştır.

Ortega'nın yapısal teklifinin en orijinal vasfı olan kültürel sentez fikri, mevcut medeniyetimizin düşüş eğrisini kaderci bir şekilde tahmin etmeye çalışmaktansa, anlamına nüfuz etme çabasının bir başka sonucudur. Etrafında şahit olduğu mutluluk ve mutsuzlukları düşünmesinin ardından medeniyetimizin belli unsurlarının iyi, belli unsurlarının da kötü olduğu kanaâtine ulaştı. Bu gelişme haddi zatında O'nu değer yargıları "Batı'nın düşüşü" ve "duyuların medeniyeti" gibi ifadelerle açıklanan Spengler ve Sorokin'den farklı kılamazdı. Aslında, hiçbir değer olmadığından figan edenlerimiz bile dolaylı olarak, başka bir durumun daha iyi olacağını ifade eden faraziyemizi ağızlarından kaçırmaktadırlar. (Neye göre daha iyi; şayet o bir değerler terazisi değilse? Fakat, Ortega açıkça değer yargılarını pozitif bir dünya görüşüne —"çağın seviyesi"— uyarlıyor ve bu pozitif ideali aleyhinde etkide bulunan çağdaş dünya unsurlarını kötü addediyor. Bu yüzden isyanı kastettiği, *La Rebellion de las Masas* ismi, sıradan insanın nezdinde modern toplumda, çağımızın sağladığı en muteber bilgiye göre, bir sorumluluk alma yüküne karşı isyandan çok pasif bir kaçınmayı ifade ediyor.

Ortega şüphesiz mükemmellik tasavvurlarında "eski" kaldığını itiraf etmekte çabuk davranacaktır. Çünkü fikir iklimlerindeki sürekli değişimden O'ndan daha fazla etkilenen düşünür çok azdır. Öbür yandan, vasat bir toplum tasavvuru için zorunlu eski tayin ve tashihlerinin altında Yahudi-Hristiyan

geleneğinin en değişmez olduklarını ispat eden birbiriyle ilişkili iki değerinin olduğuna işaret etmektedir: bireyin kendini gerçekleştirmesi ve sosyal adalet. Şayet bu nokta iyi kavranırsa isteyelim ya da istemeyelim kendimizi değer yargılarımıza hasretmemizin elimizde olmadığı görülecektir. O zaman, Ortega'nın seçim ve pozitif bir ideali tasfiye etmesi nesnelliğin bu yüzden bir değer olarak seçildiğini itiraf etmeyen bir nesnellik inancından veya şüpheci bir tavırdan daha safdil değildir.

Ortega'nın ideal üniversite tasavvuru ideal toplum tasavvurundan daha "eski"dir. Sonraki fikrini insanoğlunun devamlı ihtiyaç ve arzularından alırken, üniversite çağdaş toplumun muayyen bir sakatlığına bir çare olarak sunulmaktadır. Ortega, o çağla birlikte andığımız kültürel birliği bir şekilde yeniden tesis edeceği faraziyesinden yola çıkarak ortaçağ üniversitelerine dönüşte ısrar edenlerle aynı parantez içerisine konmamalıdır. O, ortaçağ üniversitelerinin en parlak devirlerinde klasik öğretiminin çok kötü bir vaziyet arzettiği ve dönem üniversitelerinin yarısından çoğu en basit ve önemli hakikâtleri dahi öğretecek bir ilahiyat fakültesine sahip değilken, hepsinin bünyelerinde bir hukuk fakültesi barındırdığı ve çoğunluğunun bir tıp fakültesinin olduğu gerçeğini gözden kaçırmayacak kadar bütün bir bilgindir. Aynı zamanda, tüm çağlara şamil bir üniversite modeli keşfettiğini iddia edemiyecek kadar —kat'î ve mütehakkim tartışma tarzına rağmen— tevazu sahibidir.

Ortega'nın yapısal teklifi kendisini şüpheli

fakat kadercilerin içtinap etmeyi başardıkları bir tavır almaya zorlamıştır: insanların nihayetinde daha makûl olanı daha az makul olana tercih edecekleri faraziyesi.[1] Şayet bu faraziye doğru olmasaydı üniversitenin kamuoyunu aydın herhangi bir fikre inandırmak için çabalaması sadece saygısını kendi eliyle harcamasına yol açacaktı.

Bu faraziye, kesinlikle Ortega'nın tezinin zayıf noktasıdır. Kendisi rasyonalitenin gücünü herhangi biri gibi, belağatla, küçük göstermiştir. Bu özellikle "*kitlelerin İsyanı*" adlı eserinin sekizinci bölümünde "*Kitle-insanı*"nı mantığa bu derece kapalı olduğu için paylarken günyüzüne çıkar.[2] Fakat diğer taraftan, hayvan-terbiyesinin üzerindeki tüm eğitim bu faraziyeye dayanır. Demokrasi de, adaletin kendisi de. Çoğunluğun akıl yürütmesinin önüne geçebiliriz, fakat toplumumuzla ilgili verilmesi gereken kararları birkaç kişiye bırakarak. Aritmetik olarak bu daha tutumlu bir faraziye ortaya çıkarıyor. Fakat gerçek hayatta bu oligarşilerin varis oldukları tüm fesadları da beraberinde getirir. Bu yüzden, Orte-

---

1) Ortega bu faraziyeyi "*Bir Sistem Olarak Tarih*"te ifade eder (Towards Philosophy of History, Norton, 1941) sh. 221 ve 215. O, şüphesiz insanların rasyonel bir tercih modelini geçmişten daha devamlı ve çabuk benimseyeceklerini varsayıyordu. Bu gerçekten de güzel bir ihtimal. Karşılaştırın. John Dewey'in *Experience and Education* —Eğitim ve Tecrübe—daki pozisyonu (1938) sh. 100-1: "Alışkanlığın doğasının aslında akıl metodunun kendisinin mutat hale gelmesini engelleyen hiç bir şey yoktur."

2) Ortega'nın buradaki tahlili sürpriz bir şekilde E.L. Thorndike'la aynı noktaya gelir. "The Psychology of the Half Educated man" (Yarı eğitilmiş İnsanın Psikolojisi), Harper's, 140 (Nisan 1920), sh. 666-70.

ga'nın varsayımı kötülerin en iyisi sayılabilir. Şayet insani seviyede bir hayat yaşama girişiminin tümüne karşı isyan bayrağı çekmeyi tercih etmez ve kendimizi irrasyonel bir hayvanlığa teslim etmezsek. Bir farkla ki, hayvani kurnazlığımız şimdi halis hayvani gücümüzün ve beş duyumuzun büyük bir mekanik genişlemesini de kullanabilir.

İnsan rasyonalitesinin gerçek tahlili, "çağın seviyesinde" bir sentez o zamana kadar bu sentezin formulasyonunda bir taraf almamış çağdaş kültürlere sunulduğunda ortaya çıkacaktır. Burada yine, Ortega ve Spengler tahlil ve tahminlerinde ayrı düşüyorlar. Spengler'e göre çağdaş kültürler karşılıklı olarak o kadar anlaşmazdırlar ki, Rusya'nınki ve Batı dünyasınınki gibi, değerleri anlamaya yönelik herhangi bir çaba sadece daha derin yanlış anlamalara yol açabilir. Ortega aksine, şayet çağdaş milli kültürlerin dış tezahürlerinin altına iyice nüfuz edilebilirse, bu renkli farklılıkların sadece aynı insanî gayeleri gerçekleştirmenin ve aynı insanî problemleri çözmenin alternatif vasıtaları olduklarının görülebileceğine inanır. Bu inancın üzerine kültürler arası eğitimin bir harmoniye götürebileceği teorisini inşa eder: İlk olarak, evrensel insaniyetperverliğin bütün kültürlerin temelini teşkil etmesini sağlayarak, ikinci olarak da, —şayet onun sentez fikrini bu kadar geniş çapta uygulayabilirsek— en muteber bilgiyi ve her bilim sahasının rehberleri konumundaki yargılarını yaygınlaştırarak, ki bu sayede değişik kültürler evrimlerini devam ettirirken, yalnız temel amaçlarında tedricen birbirlerine yaklaşmakla kal-

maz, aynı zamanda fiziki kozmoz, biyolojik anlamda hayat ve sosyal ve fen bilimler yoluyla aydınlanabilecek tüm aracı değerler hakkındaki ıslah fikirlerinde de bir noktada birleşmeyi mümkün kılabilirler.

Kültürleri dünya çapında birbirlerine yaklaştıracak evrimler için ne kadar şansımızın olduğu öğrenilmeyi bekliyor. Maalesef öyle görünüyor ki, kültürlerin birbirlerinden farklı oldukları nokta, aralarında doğal bir ayıklanmanın umulabileceği, üstünalçak mantık sisteminin bir meselesi değildir. Daha çok akıl yürütmelerini kendilerine göre yönlendirdikleri, çatışan varsayımlardan ve önermelerden kaynaklanan bir meseledir. Bir insan, doğaları gereği temel önermelerini rasyonel olarak belirleyemez. Bu, akıl yürüteni sonu alınamayacak bir geri dönüşün içine sokacaktır. Önermelerin çelişkisinin bünyelerinde Spengler'in öngördüğü gibi yanlış anlamaların nihaî çıkmazını barındırmaları da mümkündür. Diğer taraftan şöyle bir şans da var; alternatif önermelerin karşı karşıya gelmeleri bazı pragmatik zeminlerde rasyonel bir seçeneğin ortaya çıkmasına da neden olabilir. Böyle bir sonuç akılcı ve işbirlikçi bir ruhun insanlığın avantajına olduğunu söyleyen eğitim tarafından kuvvetli bir şekilde desteklenecektir.

Şu an için, sadece kültürel bir sentezin uzak tesirleri hakkında çok az şey bilmemizin, Ortega'nın açtığı yolun lehinde veya aleyhinde fazla bir şey ifade etmediği sonucunu çıkarabiliriz. Ancak, çözümleri için bir sentezi zorunlu kılan üç büyük acil problemi açıkça görebiliyoruz.

İlki, şimdiki bilgimizi daha etkili bir şekilde organize etmediğimiz takdirde, daha önce elde edilmiş sonuçları müsrifçe tekrar etmeye meyletme tehlikesine doğru yol olan bilimin kendisidir.[1]

Böyle bir amaç için tanımlayıcı bir sentez yeterli olabilirdi, şayet çok sayıdaki genellemelerine ve sonuçta ortaya çıkan aşırı miktardaki bilgiye rağmen bilimlerin karşılıklı dayanışması da amaç edinilmeseydi. Bunu dikkate alırsak, bilimlerin kendileri tanımlayıcı değil fakat bilgiyi nedensellik ve izafi anlama göre yorumlayan dinamik bir senteze ihtiyaç duydukları ortaya çıkar. Üstelik, bilim adamı malumatı ve sonuçlarını insan hayatına önemlerine göre seçtiği takdirde, kültürel bir sentezin daha istikrarsız ve yüksek seviyelerine ilerler; bu terim bilginin insan hayatına olan ilgisi dikkate alınarak seçilmesi ve organizasyonu anlamına geldiğinden dolayı.

Çözümü kültürel bir senteze dayanan ikinci problem sosyal planlamadır. Liberaller ve muhafazakârlar benzer şekilde aklın tehlikeli bir kullanımıyla meşgul olduğumuzu ve tasarının genişlediğini itiraf ederler. Onlar teknoloji canavarımızı başka yollarla kontrol etmek için çok az şansımızın olduğunda da hemfikirdirler. Fakat, insanî olayların yönelimini kontrol etmeyi teklif ettiğimizde kendimizi

---

1) Profesör Melville H. Hatch bu problemin ne kadar hassas olduğunu göstermiştir. Massashusetts, Woods Hole'daki Deniz Biyoloji istasyonu Kütüphanesi'ne 1940'da alınan periyodik yayınlardan biyolojicilerin ilgi sahasına girenlerin sayısının 1257 olduğunu zikrederek problemin kendi sahasındaki yansımasını göstermiştir.

bilgimizin kesinliğine ve bütünlüğüne teslim ediyoruz. Bundan dolayı, onu defetme çabamızın da kendisi vasıtasıyla büyük insani ıstıraplara sebeb olma pahasına, sosyal planlamanın içindeki bir çok alanın işler, etkili bir bilgisini formüle etmeliyiz.

Kültürel sentez gerektiren üçüncü problem, bu giriş mahiyetindeki tartışmayı açtığımız genel eğitimin temelini teşkil eden problemdir. Bu alanda niçin bir senteze ihtiyaç duyulduğunun sebebleri önceden gösterilmiştir ve zaten Ortega bunu bu denemesinde daha da geliştirecek.

Kültürel bir sentezin uygulanabilirliğinden kuşku duyanlar için tek cevap şu olabilir; soru hakkında deney yoluyla karar verilmelidir. Üç yıldan beri, böyle bir deney Washington Üniversitesi'ndeki bir "sentez seminerinde" ilerleme halindedir. "Modern kültürel krizin tahlili"ni ele alan seminer, üniversitenin 20 kadar yüksek okul ve departmanından gelen branş temsilcilerini, üç kilise liderini, birkaç yetkin üniversite mezununu ve üst sınıftan insanları içeriyordu. Şimdiye kadar elde edilen bulgular,değerlerin, metod prensiplerinin ve dünya ve medeniyetin doğasıyla ilgili kavramların çok önemli bir sentezinin ihtimal dahilinde olduğunu gösteriyor. Mesela gruptakiler ekonominin, tarihin ve antropolojinin cûzi anlayışlarından kaynaklanan insan doğası hakkındaki çelişkili tasavvurları incelediler. Bunları biraraya getirebilmek ve ayrı ayrı hepsinin özgür olan geçerliliklerini tanımlamak kesinlikle eğitim, sosyal planlama ve araştırma için değerlidir. Bilim ve din hakkındaki tartışma, liberaller ve

muhafazakarlar arasındaki husumetin iki tarafın inançlarından kaynaklanmadığını, fakat bunda daha çok cehaletten ötürü iki tarafın birbirlerine atfettikleri inançların etkili olduğunu gösterdi. Bu keşfin çağdaş toplum hayatına sunabileceği imkanların ayrıca üzerinde durmaya gerek yok.

Muhtemelen savaş koşulları birçok yüksek öğretim kurumunun öğretim kadrosunu genel eğitim problemi üzerinde sistematik bir şekilde çalışmaya sevk edecektir. Zaten, yüksek öğretim kurumları arasında, alışılmış, faydasız ve bir önemi olmayan alternatif bölümlerin yerine, meslekî alanlarda olduğu gibi genel eğitim için de bazı yeterlilik standardlarına sahip olduklarını iddia etme yarışı var. Denediğimiz hazır araçların hiçbiri, Ortega'nın dehasına borçlu olduğumuz yaklaşım kadar ne gerçek probleme çözüm olabilecek mantıklı bir çare, ne de cazip bir araştırma ve arkadaşlık macerasıdır.

Howard Lee Nostrand
Londra

İTHAF

MADRİD ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİ FEDERASYONUNA

The Federoción Universitaria Ercolar of Madrid benden yüksek öğretimin reformuyla ilgili bazı konularda bir konferans vermemi rica etti. Ne yazık ki, o zaman Parafinno'nun seslendirme düzeninin bozukluğu ve benim de sağlık problemim konferansın konusunu yeterince geliştirmeme izin vermemişti. Bu durum beni daha sonra, Parafinno'ya yanımda götürdüğüm notları biraz daha etraflı bir şekilde yeniden yazmaya teşvik etti. Ve sonuç önünüzde. O zamanın öğrenci zihninin mecbur kıldığı bir giriş hariç, kendimi tamamen hayati olduğunu düşündüğüm şeylerle sınırladığım görülecektir. Bu meseleyi müzakereye açmaya çok arzuluydum, ve takibeden sayfaların daha şümullü bir tartışmaya malzeme sağlamaktan başka bir amacı yoktur. Buna binaen, düşüncelerimi mübalağalı bir kesinlik ve sadelikle aktardım. Yüksek eğitim konusunu hiçbir yönde herhangi bir yeterlilikle ele aldığımı sanmıyorum. Bu deneme üniversite düşüncesinin gelecekte alacağı istikamet hakkında sadece bir öngörü olarak düşünülmelidir. Tanımlayıcı bir çalışma herşeyden evvel çağımızın temel karakteristiğinin tasvirini ve yetişen neslin doğru bir teşhisini zorunlu kılar.

I. BÖLÜM

ÇELİKLEŞMİŞ BİR REFORM RUHU

Üniversite Öğrencileri Federasyonu benden buraya gelmemi ve eğitim reformu hakkında konuşmamı rica etti.[1]

Aslında, insanların önünde konuşmaktan nefret ederim, öyle ki bunu hayatımda ancak birkaç defa başarabilmişimdir. Ancak bu kez, bir an tereddüt etmeksizin, kendimi öğrencilere kaptırdım. Bu da, buraya nasıl bir şevkle geldiğimi gösteriyor. Doğrusu, büyük bir şevkle fakat az bir güvenle geldim. Çünkü, bu iki şeyin farklı olduğu çok açıktır. Şayet insan, güven duyduğu şeyler hariç şevkten yoksun olsaydı fena halde yanılırdı! İnsanlık varlığını bir boşlukta da devam ettirebilirdi; çünkü mağaradan ve balta girmemiş ormanlardan çıkmasını mümkün kılan her şey ona ilk anda oldukça belirsiz bir giri-

1) Editörün notu: Mr. Helene Weyl bu konuşmanın tarihini "1929 sonbaharın sonları veya büyük bir ihtimal 1930 kışının başı" olarak kaydeder. Konferansın hemen ardından basılan bir kitap 1930 tarihini taşıyor ve "Kitlelerin İsyanı'ndan" "recientemente publicado" olarak bahsediyor. "Kitlelerin İsyanı'nm" ilk baskısı 1929 tarihli olmasına rağmen, kitabın üzerindeki yayınevi ambleminde baskının 26 Ağustos 1930'da bittiği kaydediliyor."

şim olarak görünmüştü. Yine de, insanoğlu bu inanılmaz girişimler hakkındaki vehimlerini yenerek şevkini artırmasını bildi. Kendisini, inanılmaza ulaşmak için fevkalâde çabalar ortaya koyarak, bir fikrin uğrunda çalışmaya verdi. Ve sonunda, oraya vardı. İhtimal dahilinde olmayan, zor, uzak bir şeyin parıltısından şevkini ateşleyebilmesi, bütün şüphelerin ötesinde, insanoğlunun en hayati güç kaynaklarından biridir. Güven tarafından ihtimamla korunan diğer şevkten bahsetmeye dahi değmez, çünkü o, başarısından ta başından emindir. Sadece sonunda mükafatlandırılacağı kesinlik kazandıktan sonra gayret sarfeden bir insandan çok az şey beklenmelidir. 1916'da Almanlar'ın savaşı kaybedeceklerini yazdığımı hatırlıyorum, çünkü onlar savaşa zaferden son derece emin olarak girmişlerdi; akılları tamamen işgal etmekteydi, sadece savaşmayı hiç düşünmüyorlardı. Insan herhangi bir mücadeleye felaket ve mağlubiyet de dahil tüm ihtimallere hazır olarak girmelidir. Çünkü bunlar da zafer gibi hayatın her an için yüzüne geçirebileceği maskelerdendir. Her geçen gün, çok fazla güvenin insanı başka her şeyden fazla demoralize ettiğine olan kanaatım daha bir açıklıkla pekişiyor. Tarihin tüm aristokrasileri kendilerini çok fazla güvende hissettikleri için tedavisi imkansız yozlaşmalara maruz kalmışlardır. Ve bu çağın, özellikle yetişen neslin, hastalıklarından biri teknolojik ilerleme ve sosyal yapılanma sayesinde hayattaki birçok şey hakkında kendisini fazla güvende hissetmeye olan eğilimidir.[1]

---

1) Yazarın notu: Bu mesele için son kitabım "Kitlelerin İsyanına" bakabilirsiniz.

Bu yüzden karşınıza insan fıtratının eski bir özelliğiyle, güvenden daha çok şevkle çıktığım için şaşırmayın. Fakat niçin bu kadar az güvenim var? Izah etmeme izin verin. Genelde İspanya devleti, özelde de İspanya Üniversitesi'nin reformuna ilişkin ilk makalelerimi —bana Don Francisco Giner de los Rios'un dostluğunu kazandıran makaleler— yazalı yaklaşık yirmi yıl oluyor. O günlerde, İspanya'da devletin olsun üniversitenin olsun reformundan bahseden insanların tamamını parmaklarınızla sayabilirdiniz. Reformdan bahsetme cesareti gösterenler veya böyle bir şeyin yerinde olacağını ima edenler dahi, yalnız bu sebepten yasadışı ve bir deli ilan ediliyorlardı. Böyle biri İspanyol toplumunun dışına itiliyor ve sanki cüzzamlıymışcasına marijinal bir hayata mahkûm ediliyordu. En hafif bir reform şüphesine dahi gösterilen bu düşmanlığın varolduğu bir zeminde reformu isteyenlerin radikal bir topluluk oldukları için veya topluma bir tehdit teşkil ettikleri için ortaya çıktığını sanmayın. Hiçbiri. En ılımlı biri dahi reformdan bahsettiği için toplumdan dışlanıyordu. Böyle bir olay muhafazakârların kendilerince iktidarın zirvesine oturtulan *Antonio Mauro*'nun başına gelmişti. En muhafazakâr bakış açısının dahi devletin yapılanmasında değişiklik gerektirdiğine kâni olan Mauro kendisini birdenbire kamu hayatının dışında buldu. Reform teşebbüsü, kendisini çini dükkanındaki bir köylü-polise benzeten o zamanın moda nüktesiyle savuşturuldu. Bu şakayı yapanlar iki şeyi gözden kaçırmışlardı. İlki, birkaç yıl içerisinde çini dükkanlarının tamamı süvari bir polis gücü tarafından işgal edilmekle yüzyüze kalacaktı; ve

ikincisi, aslında kendi içerisinde birisinin bütün zaaflarını barındıran bir statükoyu muhafaza etmede inatçı bir kararlılık gösteriyorlardı.

Herkesin dilindeki bu örneği, o zaman üniversite ve devlet dahil İspanya'da cari herhangi bir şeyin reformuna karşı çıkan genel, dar kafalı inatçılığı göstermek için veriyorum. Değişimi destekleyen ve modası geçmiş şekillerin gözden geçirilmesini teklif eden bizler tekrar tekrar "üniversitenin düşmanı" olarak adlandırılmıştık. Tamamen üniversitenin kalitesini yükseltmek amacıyla oluşturulan "Residencia de EstuDiantes" gibi yeni kuruluşları düşünce kargaşasını tahrik ederek desteklediğimiz iddiasıyla "üniversitenin resmi düşmanları" ünvanına layık görüldük. Bugün, elbette, Residencia de Estudiantes'i taklit etmekte acele edenler, zamanında bizi en yüksek sesle yerenlerden başkaları değil. Bunda övgüden başka bir şeyi haketmiyorlar. Fakat aynı zamanda, ancak şunu hatırlamak adalete uygun olandır; İspanyol üniversitesiyle ilgili samimi bazı endişeleri olan ve o zaman olduğu gibi, üniversitenin her zaman böyle mahzun, hareketsiz ve tembel kalmaması için azim gösterenlerin payına yıllarca sadece hakaret ve alay düşmüştü. Samimiyet insanı, olması gerekenden ve olabileceğinden çok uzak olmasına rağmen bugünün üniversitesinin daha önce olduğundan kesinlikle farklı olduğunu belirtmeye mecbur bırakıyor.

Artık milli hayatımızın yıldızı barışık. İnkar edilemez gerçekler, fazla itiraz eden ağızları susturdu ve en güç anlayanlarımızı bile devlet ve üniversitenin benzer şekilde reforma ihtiyaç duyduklarına

ikna etti; bu, reformu arzu edip etmeme meselesi değildir; çaba göstermek zorundayız. Çünkü bu kurumların hiçbiri işlemiyor. Onlar istimal ve suiistimal sonucu yıpranmış, eskimiş makinalara benziyorlar.

Bugün, yalnız değiliz. Birçok insan İspanyol devletinin dönüşümünü arzuluyor ve arzulamayanlar da her nasıl olursa olsun bu dönüşüme tahammül etmeye teslimiyet göstermiş durumdalar. Evet, zamanımız imkanlarla dolu. Gençler, ne kadar değerli bir şansa sahip olduğunuzu takdir edemiyorsunuz. İspanya'nın kaderinin ihtişamlı bir noktasında dünyaya geldiniz. Aralarında yeni bir devlet ve üniversitenin de bulunduğu birçok şeyin mümkün olacağı bir ufuk uzanıyor önünüzde. Ülkenin içinde bulunduğu durumun farklı bir izahı için olduğumdan daha iyimser olmak zordur. Hemen herkesin dehşetle izlediği olaylar, bana meş'um görüntüleri altında gerçekten güzel gelişmeler olan ironik maskeler gibi görünüyor. Gerçekten de zaman imkanlarla dolu; şanlı bir devrin şafağında dünyaya geldiniz. Asırlardır uykuda olan bir halk uyanmaya başlıyor, uyanmak ve ayağa kalkmak üzere olan uykulu, sallanan bir insan gibi. Bu an, *Cid*'in günün doğuşunu anlatan, insana huşu veren şu anlamlı mısrasıyla mutlu bir şekilde tasvir edilebilir:

"Apriessa can tan los gallos e guieren crebrar albores..."[1]

1) Birdenbire, horozlar sevinçle haykırmaya başlar, şafak sökmek üzeredir.

Şu halde, eski şevkle beraber yeni bir inanca bağlanmanın zamanı gelmedi mi? Bunu geçici olarak "Hayır... henüz değil" diye cevaplamalıyım. Niçin iyimserim? Çünkü, benim için bugünün İspanyol'unun önünde fevkalâde imkanlarla dolu bir ufkun uzandığı o kadar açık ve kesin ki. Şimdi bu ufuk kendilerini insani hayatımıza sunan imkanların bir sembolüdür. Ve bunun karşısında hayatımız bu imkanları gerçek olgulara dönüştürme sürecidir. Çünkü tarihte —hayatta— imkanlar kendi başlarına gerçeklere dönüşmezler; birisi bileğiyle, beyniyle, emeğiyle, fedakârlığıyla bunları gerçeklere dönüştürmelidir. Tarih ve hayat, bu sebepten ötürü sürekli bir yaratmadır. Hayatımız bize hazır olarak verilmedi; asıl anlamında hayat, tamamen, bizim sürekli ve biteviye yaptıklarımızdır. Süreç her an işlemektedir. Hiçbir şey doğrudan doğruya Allah vergisi olarak bizim değildir; en pasif görünen bazı hareketleri dahi kendimiz gerçekleştirmek zorundayız. Müteva-zi *Sancho Panza* her fırsatta şu atasözünü tekrar ederek bunu dile getirmeyi sürdürdü. "Onlar ineği verseler bile ipi kendiniz bulmak zorundasınız." Bize verilen tek şey imkanlardır, şunu veya bunu yapabilmek. Şu anda, meselâ, dinlemekle meşgulsünüz; dikkatinizi en düşük denebilecek derecede dağıtırsanız dinlemeniz sadece işitmek olarak kalır; veya biraz daha dağıtırsanız, dikkatiniz bir bomba gürültüsünü dahi farketmede başarısız olacaktır.

Netice olarak söylediğim, şartların İspanyol devletinin ve üniversitesinin tam bir şekilde reformu için fevkalâde imkanlar sunduğu. Fakat bunlardan herhangibirinin reformu birisi tarafından ger-

çekleştirilmeyi bekliyor. İspanya'da bugün böyle biri var mı? Bununla, elbette, bir bireyi, hani kendilerine yanlış bir anlayışla "Yüce Adam" olarak gönderme yapılan efsanevî yaratıklardan birini kastetmiyorum. Tarih —ne kadar yüce olursa olsun— bir kişinin eseri değildir. Tarih bir sone değildir; ne de tek başına oynanan bir kumar oyunudur. O, birçok insanın eseridir; gerekli vasıflara sahip insan topluluklarının kollektif bir eseri.

Bugün buraya size tam bir içtenlikle konuşmak için geldiğimden; kendime olan sadakatım ve yapmacık laflardan uzak durarak söyleyeceğimi söyleme kararlılığımdan, şu günde, devletin reformunun, veya sınırlarsak üniversitenin reformunun üstesinden gelebilecek yeterlilikte bir grubun olup olmadığı hakkındaki ciddi şüphemi gizleyemem. Şu günde söylüyorum —konuştuğum su gibi akan şu günde—: Günler veya haftalar sonra bu grup oluşabilir ve umuyorum oluşacak. Hiçbir şey onları biraraya gelmekten ve organize olmaktan alıkoyamaz. Şayet bugün böyle bir grubun yokluğundan bu kadar vurguyla bahsediyorsam, bu sadece yarın onun ortaya çıkmasına katkıda bulunmak amacıyladır.

Fakat, diyeceksiniz: "Reformu sonuca ulaştıracak böyle bir grubun varolduğundan nasıl şüphe edebilirsiniz? Bir şeyin mümkün olduğunu kabul ettikten sonra, gereken tek şey bunu yapacak bir iradedir. Ve işte, biz buradayız, adetâ üniversitenin reformu için haykırarak. Böyle bir grubun varolduğundan kimse şüphe edemez."

Bu, ara basamaklar olarak gerekli herşeyde

kararlı olmak anlamına geleceğinden; bir açıdan kendimizi böyle bir girişim için gerekli vasıflarla donatmamız anlamına gelir. Bundan yoksun hiçbir şey gerçek çözüm olamaz, yalnızca bir arzu olarak kalır. Zihninizi fikre kaptırırsınız, kendinizi fikir üzerinde şehvani bir tahrikle zorlarsınız ve gücünüzü şevkinizin muğlak bir coşkusu için harcarsınız. "Evrensel Tarihin Felsefesi" adlı eserinde Hegel ihtirasın, şüphesiz, tarihteki tüm büyük başarılardan sorumlu olduğunu iddia eder; fakat —sınırlandırır— kendine hâkim ihtiras. Ne zaman ki, ihtiraslarınız sadece anaforlu hislerinizin bir coşkunluğudur, bunun hiçbir faydası yoktur. Herhangibiri bu şekilde "ihtiras" sahibi olabilir. Fakat hem eleştirel hem de yaratıcı olan ateşi, termal enerjiyle doyurulmuş akkoru muhafaza etmek, hiç kolay değildir, ki dünyada varolan en soğuk iki şeyi —soğukkanlı bir mantık ve çelik bir irade— içine yerleştirdiğinizde dahi soğumayacaktır. Bayağı, sahte ve acz içerisinde bir ihtiras derin bir düşüncenin yakınlığından dehşete kapılır, çünkü soğuk bir temasta varlığının tamamen donacağını hisseder. Netice olarak, yaratıcı ihtirasın göstergesi şudur; o kendisini serinkanlı meziyetlerle birleşerek tamamlamaya çalışır; kendi enerjisini kaybetmeden akla dayalı eleştiriye imkan verir. O, açık anlayışın ve soğukkanlı iradenin devamlılığıyla desteklenen bir ateştir.

Bu çeşit kararlılığı, açıkgörüşlü iradeyi bugün siz de dahil hiçbir İspanyol toplulukta teşkil safhasında dahi göremiyorum. Ve bunlarsız, bir inşa etme ve yaratma faaliyeti olan reformun icrasını beyhude bekleyeceğiz.

İspanya'nın problemlerinin kökü için, ister devlette ister üniversitede olsun, değişik isimler verilebilir; fakat, arta kalan her şeyin kendisinden doğduğu ve meydana çıktığı kökün ucunu ararsanız sadece bir kelimenin yeterli bir şekilde tasvir edebileceği bir gerçekle karşılaşırsınız: ŞAPŞALLIK.[1]

Milli hayatımız baştan aşağı şapşallığın tesiri altındadır. Hareketlerinin yönlendiricisi ve esin kaynağı şapşallıktr. Devlet, vatandaşın fırsat buldukça yasalara uygun hareket etmekten kaçınmasına izin verdiği; veya kanunları sahtekarca uyguladığı ve onları vatandaşını aldatmanın bir vasıtası olarak kullandığı için vatandaşlarıyla olan münasebetlerinde şapşaldır. Mesela, devletin Birinci Dünya Savaşı'nın çıktığı sıralarda kabul edilen ünlü "Geçim Yasası"nın otoritesini nasıl kullandığının hikayesi size anlatılacaktır. Geçim sorunuyla tamamen alakasız düşüneceğiniz şeyler bu yasanın adı altında yapılıyordu. Eyalet valilerinin "Dernekler Yasası"nı yıllarca nasıl kullandıklarını herkes biliyor. Kendiniz için eyaletlerdeki sendikalara sorun bunu. Fakat şimdi niyetim hükümetin acıklı, pejmürde tavırlarından bahsetmek değil. Politikadan konuşmak için burada değilim, ve üstelik olsam bile, etkileyici olamam. Amacım, "şapşallık" olarak bahsettiğim İspanya'nın ve Ispanyollar'ın bu temel hastalığını nelerin meydana getirdiğini açıklığa kavuşturmak. Çünkü, halka hitabedercesine hükümetin bu davranışının bir suç, hoşgörülemez bir suistimal, halkın güvenine karşı bir ihanet olduğuna dair nutuk çek-

---

1) Editörün notu: La chabacaneria'ya karşılık olarak daha yumuşak bir karşılık kullanılabilir.

menin ve atıp tutmanın hiçbir faydası yoktur. Elbette, bunların hepsi; fakat o kadar bayağı, o kadar aptalca, o kadar alışılmış ki —hükümete denkleştirici herhangi bir menfaat sağlamaktan o kadar uzak ki— insan bunu suç olarak adlandırmaya utanıyor. Gerçeği ifade etmek gerekirse, hukuki anlamda suç olsa bile, psikolojik bir olgu —tarihî bir gerçek— olarak suç değildir. Suç şiddetli ve korkulacak bir şeydir; ve bu itibarla hürmete layıktır; bu kesinlikle suç değil, fakat suçtan daha aşağı bir şey. Kısaca, şapşallık devletin çok nazik görevini yerine getirme üslubunda kendine saygıdan, edepten, nezaketten tamamıyla mahrum olmasıdır.

Bununla İspanya'da suç işlenmediğini kastetmiyorum. Fakat işlenen suçların İspanya'nın problemlerinin en büyüğü, en kötüsü olduğunu reddediyorum. Çünkü suçlar, gerçekten öyle oldukları zaman, çok öncesinden, hastalığı tedavi edebilmek için bir tepki oluşturur. Şapşallık, aksine, kendi varlığına alışır; kendisini memnuniyet derecesinde rahat bulur, ve yayılmak ve sürekli olmak eğilimindedir. Bundan dolayı İspanya'da her şeye nüfuz ediyor— devlet ve resmi fiillerinden aile hayatına ve bireyin suratını ekşitmesine kadar. Üniversite öğretim kadroları toplantılarımızda hava bu şapşallık yüzünden oldukça ağır; ve sıradan günlerde bile bu koridorlardan geçmek ve siz öğrencilerin yaygaralarını ve jestlerini görmek, insana şapşallık yüzünden öyle kesif bir hava teneffüs ettiriyor ki, insanın nefesi tıkanıyor.[1]

1) Yazarın notu: Birkaç yıldır ders vermek için üniversite binalarının dışında bir oda bulmak zorunda kalıyorum, çünkü sevgili öğrencilerimizin koridorlardaki adet haline gelmiş bağırışmaları sınıflarda konusulanları isitmevi imkansız kılıyor.

Ancak, bir kavramın anlamı zıttıyla, örnek olarak aşağı-yukarı, az-çok, vs. karşılaştırılmadan aydınlığa kavuşmaz. Her fikrin muhalifi vardır; aralarındaki mücadelede profilleri resmedilir. Şapşallığın zıttı nedir? Spor literatürüne ait olduğu için çok fazla aşina olduğunuz bir terim kullanacağım. Şapşallığın zıttı "formda olmaktır". Sizler, bir atletin formda olduğu ve formsuz olduğu zamanlarda yaptıkları arasındaki korkunç farkı çok iyi biliyorsunuz. Atletin bu iki durumda yapabilmeye muktedir oldukları arasında o kadar çarpıcı bir fark vardır ki, sanki atlet tamamen farklı iki insandan oluşmaktadır. Yalnız, bu form, kazanılması gereken bir şeydir. Onu elde edebilmek için birey kendini aşmalıdır ve kendisini gelişimine konsantre etmelidir. Eğitimi üzerinde yoğunlaşmalı ve kendini aşma, daha atik, daha elastiki, daha gergin olabilme kararlılığıyla birçok şeyi terketmelidir. Hiçbir şey onun için önemsiz değildir; çünkü en küçük bir şey bile ya formu lehinedir, ya da formunu düşürebilir. Sporcu bunun bilincinde dışarıya bir amaç için çıkar ve başka şeylerden kaçınır. Kısaca, formda olmak ne olursa olsun hiçbir dağınıklığa hiçbir zaman göz yummamaktır. Ve birisinin şunlara tahammülü şapşallıktır; "boşver gitsin", "hepsi aynı", "biraz az veya biraz fazla ne önemi var."

Aynen bireyler gibi topluluklar da formda veya formsuz olabilirler, ve tarihte herhangibir şey yapmış olan topluluklar ancak "form" kazanabilmiş olanlardır: Her üyenin diğerinin kendisini kritik bir noktada yalnız bırakmayacağını bildiği, böylece bütün yapının herhangi bir yönde dengeli ve aklı

başında bir şekilde hızla ilerleyebildiği mükemmel organize gruplar. "Nezaket ünvanı" almış papaz *Fernando Gulrani*'nin Cizvit Topluluğu[1] hakkında, bu topluluğun formda olduğu bir zamanda, "Bu, kabzası Roma'da, sivri ucu her yerde olan bir kılıçtır" demesi gibi. Fakat bir grup bu "formu" kendisini disipline etmediği ve bunda ısrarlı olmadığı ve ne yapmak istediğini kusursuz bir berraklıkla görmediği müddetçe kazanamaz. Ve şayet gördüğü amaç açık, üzerinde iyi düşünülmüş, ikna edici ve durumun temin ettiği kadar tamam değilse onu açıkça göremez.

Bütün bunlar benim daha önceden bahsettiğim durumlar. Bunun için, İspanya'da şu anda devletin ve üniversitenin reformunun üstesinden gelebilecek "formda" bir grubun olup olmadığından kuşkuluyum. Ve şayet bu grup "formda" değilse, zorunlu vasıflardan mahrum girişimlerimizin hepsi sonuçta ortaya hiçbir şey çıkaramayacaktır. Kötülüğün kökü şapşallık olduğu müddetçe, kendisi de şapşal olan bir reform durumumuzda farkedilir bir düzelme sağlayamayacaktır. İlk önce kendilerini en gerekli vasıflarla minimum seviyede bile olsa donatmak üzerinde kafa yormadan, ülkeyi reforme etmeye çalışan bir grup insanın sergilediği çocuksu çabaları kendiniz gördünüz. Böyle bir duruma diktatörlük de düşmüştü.[2]

Tek becerebildiği şey, sahip olduğu olağanüstü

---

1) 1534'te İspanyol *Ignaius Loyola*'nın kurduğu tarikat — İsa Cemiyeti
2) Editörün notu: Diktatörlük Prima de Rivera'nın iktidarından (1923'den) cumhuriyetin kurulduğu 1931'e kadar sürmüştü.

imkanlara rağmen, milli şapşallığımızı çılgınlık noktasına taşımak oldu.

Buraya İspanya'nın kamu meselelerinde bir rol üstlenmemenizi veya protesto dilekçeleri yazmamanızı ve üniversitenin reformunda ısrar etmemenizi tavsiye etmek için gelmediğimin anlaşılmasını istiyorum. Aksine bütün bunları yapmanız için sizi kışkırtıyorum; fakat bunu ciddi bir şekilde yapın. "Formda" olarak. Aksi halde, gelecekte ne olacağını mutlak bir garantiyle birer birer sayabilirim. Eğer gerekli hazırlığı yapmadan kamu hayatında yer almaya kalkışırsanız olacak budur. Kamu meseleleriyle ilgili faaliyette bulunmak, geniş halk kitlelerini etkilemeye çalışmak anlamına geleceğinden ve siz güçlü ve düşüncelerini rahatça beyan edebilen bir bütün değil de, sadece küçük, formsuz bir grup olduğunuzdan bu noktada fiziğin yasalarına benzeyen tarihin mekanizması, basitçe, değişmez rotasını izleyecektir. Daha büyük kitleler, küçük olanları ezerler.

Bir kitleye tesir edebilmeniz için, kendiniz o kitleden farklı bir şey olmalısınız; canlı bir güç veya başka bir ifadeyle "formda" bir topluluk. Ah! Arkadaşlarım, şayet sizde kendinizi "forma" sokma kararlılığını görebilseydim, o zaman, bu güvensizlik beni mahzun edemezdi.

Bunların hepsinin çok yakında olabileceğine inanmak zorundayım. Genel inancın aksine, tarih her zaman tedricen ilerlemez, bazen de sıçramalarla ilerler. Geçen yüzyılın tipik hatası tedrici evrime güvenmek ve tarihteki bütün sağlam başarıların tedri-

ci bir hazırlık yoluyla ortaya çıktığını farzetmek oldu. Bulguların açıkça ve inkar edilemez bir şekilde, biyolojide ve benzer şekilde manevi dünyada spontane gerçeklerin aniden ve bir anlamda hazırlıksız ortaya çıkabileceğini göstermesi bir sürpriz olmuştu.

Sembolik bir olaya yer vermek için, geçen yüzyılda Mısırlılar'ın en ileri, klasik medeniyetlerinin —mucizevi piramid kültürü— seleften yoksun olduğu gerçeği saptandığında tarihçilerin nasıl afalladıklarını hatırlatınama müsaade edin. Tüm Nil vadisi medeniyetleri içinde bu en mükemmel gelişmenin tarihin başlangıcında —tarihi çağların şafağında— ortaya çıktığının öğrenilmesi büyük şaşkınlığa sebep olmuştu. Piramidlerin altındaki alanlarda yapılan kazıların, tam mükemmelliğe doğru ilerleyen daha az mükemmel bir medeniyetin kalıntılarını ortaya çıkaracağı düşünülüyordu. En büyük sürpriz, arkeologlar yaklaşık olarak piramitlerin hemen altında neolitik bir medeniyetin kahntılarına ulaştıklarında yaşanmıştı. Bu hemen hiçbir geçiş olmaksızın insanoğlunun yontma taştan klasik taşa geçtiği anlamına geliyordu.[1]

Hayır! tarih çok sık sıçrayışlarla ilerler. Uzun müddetleri kaplayabilecek bu sıçrayışlara "nesil" denir. Formda bir nesil, formsuz yüzyılların başaramadığı bir şeyin üstesinden gelebilir. Ve genç arkadaşlarım, işte hodri meydan!

---

1) Editörün notu: Sonraki bulgular daha uzun ve önemli bir geçiş devrinin yaşandığını göstermesine rağmen, olay hâlâ hızlı bir sosyal evrimin mümkün olduğunun örneği olarak duruyor.

II. BÖLÜM

TEMEL SORU [1]

Ne yüksek eğitimin reformu, ne de onun başlıca özellikleri suistimâllerin düzeltilmesiyle sınırlandırılamaz. Reform, her zaman, yeni teâmüller yaratmaktır. Yanlışlıklar daima daha az öneme sahiptirler. Ya kelimenin en doğal anlamında suistimal oldukları, yani normal teamüllere aykırı nadir, münferit olaylar oldukları için; ya da o kadar sık rastlanan, alışılmış, süreklilik arzeden o kadar genel müsamaha gören durumlardır ki artık onları suistimal olarak adlandırmaya gerek yoktur. İlk durumda, muhtemelen, otomatikman düzeltileceklerdir, ikinci durumda, onları düzeltmek nafiledir çünkü sıklıkları ve gördükleri kabul, onların bir kuralın istisnası olmadıklarını fakat kötü olan kullanımların belirtileri olduklarını göstermektedir. Dikkatimizi celbetmesi gereken teamüllerimizdir, hareket tarzımızdır; onların ihlali değil.

---

1) Editörün notu: İkinci bölümün ilk üç paragrafı buraya alınmadı. Ortega bu paragraflarda, ilk bölümü okuduğu toplantı salonundan şikayetini dile getiriyor ve bölümü özetliyor. Bu, bu tercümede yapılan tek atlamadır.

Şapşallığın veya dikkatsizliğin sonucu olarak ortaya çıkan suistimalleri düzeltmeyle sınırlı herhangibir reform hareketi kaçınılmaz olarak aynı derecede şapşal bir reforma yol açacaktır.

Mesele olan teamüllerdir. Daha açık konuşabilirim: Bir kurumun yapıtaşları olan teamüllerin sağlam olduğunun işareti, önemli miktarda suistimale ve ciddi bir zarara uğramadan karşı koyabilmesidir. Tıpkı sağlıklı bir insanın iradesizliğe yol açabilecek strese dayanabilmesi gibi. Fakat bir kurum, amacı kesin olarak belirlenmeden sağlam teamüller üzerine inşa edilemez. Bir kurum, yapısı ve işlevi yerine getirmesi beklenilen hizmet doğrultusunda tasarlanması gereken bir makinedir. Başka bir ifadeyle, üniversite reformunun temeli, amacının tam bir şekilde formülasyonudur. Hepimizin olan bu evde yapılacak herhangi bir değişiklik veya nüfus veya düzeltme misyon problemini —açıkça, kararlılıkla, gerçekten — tekrar ele almadığı takdirde sadece merak saikinin neden olduğu bir zaman kaybına yol açacaktır.

Bazıları çok halis niyetlerle ortaya çıkmış üniversite öğretim kadrolarının bizzat hazırladığı projeler de dahil, şimdiye kadarki ıslah girişimleri bu şartı yerine getirmedikleri için kaçınılmaz olarak boşa çıktı. Onlar hiçbir zaman herhangibir varlık için —bireysel veya kollektif— hem gerekli hem de yeterli olan bir şeyi tüm yeteneklerini kullandıkları dolu bir hayata, kavuşamayacaklardır; yani yaşam gerçek ve özgün yeteneklerin hayata geçirilmesi olmalıdır, inatçı ve keyfi tercihlerimizin bu amansız

kadere dayattıklarının bir taklidi değil. Son onbeş yılın en iyi girişimleri —en kötülerinden bahsetmemek için— "üniversite ne için vardır ve sonuçta ne olmalıdır?" sorusunu açıkça ortaya koymak yerine, en ucuz ve kısır şeye yapıştılar. Diğer milletlerin üniversitelerinde ne yapıldığını araştırmaya koyuldular.

Ben, örnek alınabilecek komşularımızı gözlemleyerek kendimizi bilgilendirmemizi eleştirmiyorum; aksine, bu gerekli. Fakat böyle bir gözlem bizi kaderimizi kendimizin tayin etmesi zahmetine karşı mazur gösteremez. Bununla "ırk saflığı" ve bütün o aptallıkları kastetmiyorum. Hepimiz birbirimizin tıpkısı olsaydık dahi taklit ölümcül olurdu. Çünkü taklitte, sınırları ve eksiklikleri de dahil borç aldığımız çözümün gerçek doğası hakkında bilgilenmemizi sağlayacak problem üzerinde kafa yormanın meydana getireceği zahmetten kaçınma vardır. Burada, İspanya'da kaba köylüler kadar yaygın olan "ırk saflığı" hakkında hiçbir bahis yoktur. Diğer ülkelerle aynı sonuçlara veya aynı şekillere ulaşıp ulaşmamamız herhangibir önemi haiz değildir; önemli olan, oraya, söz konusu temel meseleyle uğraşımızın ardından kendi ayaklarımızla gidebilmemizdir.

Şimdiye kadar ortaya konan en iyi girişimlerin mantığı yanlıştı. "İngilizler'in yaşantısı mükemmeldi ve hâlâ öyle; bu yüzden İngiliz ortaokulları modelimiz olmalıdır, çünkü İngiliz yaşamının temeli ortaokullardır. Alman bilimi mucizevî bir konumda; bu yüzden Alman üniversitesi model kurum olmalıdır, çünkü bu mucizenin sebebi üniversitedir. Öyleyse

haydi Alman üniversitesini ve İngiliz ortaokulunu taklit edelim. ”

Yanlış, bir bütün olarak doğrudan 19. yüzyıldan kaynaklanmaktadır. İngilizler'in bozgununa uğrayan I. Napolyon; “Waterloo savaşı Eton'un oyun alanlarında kazanılmıştır.” III. Napolyon'u ezen Bismarck: “1870 savaşı Prusya okul müdürünün ve Alman profesörünün zaferidir.”

Bu klişeler, basitçe kafamızdan atmamız gereken temel bir yanlışa dayanıyor. Yani, milletler büyüklerdir, “çünkü” okulları —temel, orta veya yüksek— kalitelidir. Bu geçen yüzyılın sofu idealizminin tortusudur. Okula hiçbir zaman sahip olmadığı ve olamayacağı bir güç atfeder. Geçen yüzyıl, birşeye istek duyabilmek veya birşeyi sadece takdir edebilmek için bile o şeyi kahramanlık derecesinde abartmayı zorunlu gördü. Muhakkak bir millet büyükse, okulları da öyle olacaktır. Muazzam okullara sahip olmayan büyük hiçbir millet yoktur. Fakat, aynı şey bu milletin dini, devlet adamlığı, ekonomisi ve başka binlerce şeyi için de geçerlidir. Bir milletin yüceliği birçok unsurun bileşimidir. Şayet bir halk siyasi yönden kötü bir konumdaysa, en kusursuz okullardan dahi birşey ummak beyhudedir. Böyle bir durumda okullar ülkenin arta kalanınca yabancı ve onlardan ayrı yaşayan çok küçük bir grup için vardır. Belki, birgün bu eğitilmiş azınlık ülkelerinin kollektif hayatına tesir edebilir ve milli okul sistemini baştan aşağı ıslah edebilirler.

Eğitimin prensibi: Okul, milletin gerçekten işlevsel bir uzvu olduğunda, kendi içerisinde sun'î ola-

rak oluşturulan pedagojik atmosferden daha çok içinde yer aldığı milli hayatın atmosferine dayanır. Bu iç ve dış iki baskı arasında bir denge durumu kaliteli bir okul oluşturabilmek için esastır.

Sonuç: İngiliz orta öğretiminin ve Alman yüksek eğitiminin kusursuz olduklarını kabul etsek dahi, bu kurumlar daha geniş bir kültürün sadece bir parçası oldukları için transfer edilemezler. Onların varlığı, kendilerini yaratan ve ettiren milletin bütünlüğü içindeki bir parçadın milletten başka bir şey değildir.

Üstelik, tasvir ettiğim dar çerçeveli mantık, kurbanlarını bu model okullara uygun bir gözle bakmaktan ve sadece kamusal yapılar olarak kendi içlerinde ne olduklarını anlamaktan alıkoydu. Çatı, İngiliz hayatının ve Alman düşüncesinin kuşatıcı havasıyla karıştırılmıştı. Şimdi, madem ki İngiliz yaşam tarzı ve Alman düşüncesi değil de ancak ilgisiz yapısal kurumlar buraya nakledilebilir; o zaman bu kurumların, kendi ülkelerinde onları çevreleyen ve etkisi altına alan meziyetlerinden ayrı olarak, gerçekten ne olduklarını anlamaya çalışmamız gayet önemlidir.

Alman üniversitesinin kurum olarak acınacak bir halde bulunduğunu görebilmek zor değil. Alman bilimi üniversitenin enerjisiyle beslenseydi, bir kurum olarak, bu bilim çok küçük bir öneme sahip olacaktı. Neyse ki, hür bir araştırma ortamının Almanların bilime yatkın yetenek ve mizaçlarıyla birleşmesi, Alman üniversitesinin göze çarpan kusurlarını görünmez kıldı. İngiliz ortaöğretimiyle fazla bir

tanışıklığım yok; fakat gördüklerim beni onun da kurumsal bir yapı olarak çok eksikleri olduğunu düşünmeye yöneltiyor.

Fakat, burada benim kişisel düşüncelerime hiçbir ihtiyaç yok. İngiltere'de ortaöğretimin ve Almanya'da üniversitenin bir krizle karşı karşıya bulunduğu bir gerçek. Cumhuriyet kurulduğundan beri temel eleştiri Prusya'nın ilk Milli Eğitim Bakanı Becker'den gelmiştir. Netice olarak ortaya çıkan tartışma[1] "taklit" etmeye istekli olduklarından ve kendi soruları yoluyla düşünmekten kaçındıkları için en iyi profesörlerimiz her yönden, kendi alanlarının detaylarında gündemi yakalamaları hariç, çağın 15 veya 20 yıl gerisinde yaşıyorlar. Ve bu, özgün olma ve kendi kanaatlarını oluşturma zahmetinden kurtulmaya çalışanların trajik geri kalışlarıdır. Bu geriliğin kapsadığı yılların sayısı bir şans meselesi değildir. Tarihteki tüm yaratımlar —bilimde, politikada— belli bir halet-i ruhiyenin veya belli bir "zamanın ruhu"nun eseridir. Bu halet-i ruhiye ölçülü aralıklarla değişir. Nesillerin müddeti,[2] düşünceler,

1) Bakınız, sayfa 83 ve editörün notu. Ortega'nın tamamlanmamış cümlelerinin izahı için ithafa ve giriş, bkz. sh 19.

2) Editörün notu: Ortega "nesil kavramını" Modern Temalar adlı eserinde ayrıntısıyla ele almıştır. Bkz: Bölüm 1 ve devamı. Kavramın arka planı için *Christian Sénéchal*'in *Les prands courants de la littérature française contemparaine* (Paris: Malfére (1933), sh. 419-21) adlı çalışmasının özet ve kısa bibliyografyasını; *Bopp* ve *Paulhan*'ın *Albert Thibaudet*'in *Historia de la littérature française* de 1879'a *nas jours* adlı çalışması için yazdıkları girişe; ve aynı zamanda *Nouneaux lundis*, Bölüm III de *Sainte-Beuves*'in bireysel edebiyat üretim sanatı hakkındaki görüşlerine bakabilirsiniz. "*Chateaubriand*" Bölüm II (1962). "Quinze ans d'ordinaire fortune carriére; il est donné â guelques —uns de la doubler, d'en recommencer ou méme d'en remp'ir une seconde."

yargılar, vs. bir neslin halet-i ruhiyesinden kaynaklanır. Taklit etme durumundakiler, bunlar formüle edilene kadar beklemek zorundadırlar; veya başka bir tabirle, önceki nesil işini bitirinceye dek. Bundan başka, taklitçiler, taklit ettikleri neslin prensiplerini rağbetten düşmeye başladıklarında, ve zaten yeni nesil kendi reformunu gerçekleştirirken benimserler. Her nesil yerleşmek için 15 yıl uğraşır ve yapacağı sentez de bir o kadar yıl, kapsar — bir taklitçinin, özgün olmayan birinin tarihi hatası—.

Yurt dışında bilgiyi araştıralım. Fakat bir model bulmak için çaba sarfetmeyelim.

Şu halde, temel sorudan kaçmak imkânsız: Üniversitenin misyonu nedir?

Üniversitenin misyonunun ne olduğuna karar verebilmek için, bugün üniversitenin İspanya'da veya başka bir yerde ne anlama geldiğini tanımlamaya çalışalım. Statü olarak ne tür farklılık olursa olsun, Avrupa'nın tüm üniversiteleri genelde ortak

---

1) Yazarın notu: Mesela, en büyük farklılıkların sebebinin üniversitelerin kendileri değil de sıradışı İngiliz karakterinin olduğu gerçeği gözardı edilerek İngiliz ve kıta Avrupası üniversiteleri arasında varolan farklar abartılır. Karşılaştırılması gereken üniversitelerin evrimine damgalarını vuran teamüllerdir. Teamüllerin kaynağı olan, doğal olarak değişiklik gösteren noktalar değil. Şöyle ki, Ingilizler'in tutuculuğu, kendilerinin ılgisiz, konu dışı gördükleri ve aslında, kendilerinin Ingiliz üniversite yaşamının hayati gerçekliği için gayet arizi gördükleri görüntüleri korudu. İngilizlerin hür iradelerini sınırlamaya cesaret etmek ve şayet yapabilmişlerse ve istemişlerse onların bu görüntüleri koruma düşkünlüğünü tasvip etmemek maskaralık olurdu. Fakat bu görüntüleri ciddiye almak ve İngilizler'in bunların hayali karakterleri konusunda kendilerini aldattıklarını farzetmek de bir o kadar safdillik olurdu. İngiliz üniversitesine ilişkin okuduğum çalışmaların tamamı İngiliz ironisinin ince kur-

bazı özelliklere sahipler.[1]

Her şeyden önce, üniversitenin yüksek eğitim gören hemen hemen herkese bunu sağlayan kurum olduğu gerçeğiyle karşılaşıyoruz. "Hemen hemen", çünkü müstakil varlıkları müstakil problemlere sebebiyet veren uzmanlaşmış okullar da var. Bu istisnayı yaptıktan sonra, bir tarafa bırakabiliriz ve az önce belirttiğim gerçekle yolumuza devam edebiliriz. Fakat, o zaman uzmanlaşmış okullar problemin-den daha önemli başka bir sınırlamayla yüzyüze geliyoruz. Yüksek eğitim alanların hepsi, bunu alabilecekler veya alması gerekenler değil; sadece zengin sınıfların çocukları böyle bir imkâna sahip. Üniversite savunulması ve temize çıkarılması zor bir ayrı-

---

nazlığı hakkında. Onlar, şayet İngilizler, yargıcın peruğuyla benzer şekilde, üniversitenin profesyonel olmayan yöntemini koruyorlarsa, bunu onların gerçekliklerine olan inatçı bir inançtan dolayı değil, fakat tamamen bunlar antik ve lüzumsuz oldukları için yaptıkları gerçeğinin farkında değiller gibi görünüyorlar. Öbür halde, İngilizlerin bunların görüntüsü altında aradıkları zevki, eğlenceyi, korku halini ve diğer değerleri sağlayamazlardı. Antik peruğun altındaki yargı zaman açısından moderndir; profesyonel olmayan görüntüsüne rağmen İngiliz üniversitesi 40 yıl zarfında diğerleri kadar modernleşti.

Aynı şekilde, İngiliz üniversitelerinin devletin kurumları olmamasının esas konumuz —Üniversitenin Misyonu— açısından küçük bir önemi dahi yoktur. Bu gerçek, İngiliz halkının hayatı ve tarihi için hadsiz bir öneme sahipken, İngiliz üniversitelerinin kıta Avrupası üniversiteleriyle aynı işlevi yerine getirmesine engel olmuyor. Son tahlilde, İngiltere'de bile üniversitelerin devlete ait olduğu ortaya çıkacaktır; ancak İngiliz insanı kıta Avrupası insanından çok farklı bir devlet düşüncesine sahiptir. Gelmek istediğim noktayı özetlemek gerekirse; ilk olarak değişik ülkelerin üniversiteleri arasında varolan farklar milletlerin kendileri sözkonusu olduğu zamanki kadar özgün değil; ve ikinci olarak, şu kırk yılda en fazla göze çarpan olgu Avrupa'nın tüm üniversitelerinin homojenleşmeye doğru gittikleridir.

calık sunuyor. Konu: Üniversitede çalışan sınıf. Şimdiye kadar hiç dokunulmamış bir konu. İki sebebten ötürü. İlki, eğer birisi, benim gibi üniversitenin bilgisini çalışan sınıfa sunmanın doğru olduğuna inanıyorsa, bu bilgiyi değerli ve cazip bulduğu içindir. Üniversiteyi evrenselleştirme meselesi yüksek öğrenim ve eğitimin çalışan sınıfın alması lazım geldiği tespitine dayanıyor. Ve ikinci olarak, üniversiteyi çalışan insana sunma süreci üniversitenin ancak çok sınırlı oranda ilgi sahasına girmektedir; bu hemen hemen bütünüyle devletin işidir. Yalnızca devletimizin mükemmel bir şekilde reforme edilmesi üniversitemizi yararlı kılacaktır. "Üniversitenin yaygınlaştırılması", vs. gibi şimdiye kadar ortaya konan girişimlerin başarısızlığı (herkesin malumu).[1]

Bu noktada akılda tutulması gereken şey; yüksek eğitim görenlere bunu üniversitenin sağladığıdır. Eğer yarın bugünkünden çok daha fazla insan yüksek eğitim görecekse bu, takibeden tezin gücü açısından çok daha iyi.

Çok sayıda gence sunulan bu yüksek eğitim neden ibarettir? İki şeyden ibarettir:

---

1) Editörün notu: Ortega'nın tamamlanmamış cümleleri için ithafa ve Giriş, 19 sh. bkn. Şunu belirtmek gerekir ki, yarım yüzyıllık bir gelişmenin ardından, üniversitenin yaygınlaştırılması Amerika'da, aynı zamanda geçimlerini kazanmaları gereken insanların eğitimi için önemli bir vasıta oldu. Çalışan insanın kültürel eğitimi hâlâ, herkesin itiraf ettiği gibi, yetersiz; fakat bu, iyi niyetli kurumların yokluğundan ziyade bizim amaç hakkındaki eksik anlayışımızdandır. Çalışan insanın eğitimiyle ilgilenen kurum ve örgütlerin sayısı bahse gerek bırakmayacak kadar çok. En eskileri arasında İngiliz "İşçi Eğitim Derneği" ve Oxford'daki "Ruskin College" (1899'da kuruldu) sayılabilir.

A) Bilgi alanı geniş mesleklerin öğretimi,

B) Bilimsel araştırma ve geleceğin bilim adamlarının yetiştirilmesi.

Üniversite insanlara doktor, eczacı, avukat, yargıç, ekonomist, kamu görevlisi, ortaokulda beşeri ve fennî bilimler öğretmeni vs. olmayı öğretir.

İkinci planda, bilimin kendisi araştırma ve metodlarının aktarılması yoluyla üniversitede geliştirilir. İspanya'da, yaratıcı bilimin ve yaratıcı bilim adamlarının bu işlevi minimum seviyede. Bunun sebebi üniversitenin herhangi bir eksikliği değil, ırkımıza damgasını vuran araştırmaya yönelik bilimsel bir şevkin ve kaabiliyetin olmamasıdır. Muhakkak, eğer İspanya'da bilim çok yaygın olsaydı, diğer ülkelerdeki aşağı yukarı hakim durum gibi, bunun yeri tercihen üniversite olacaktı. Bu nokta bir örnek olarak hizmet etsin ve böylece bizi her kademede aynı prensibi tekrar etmekten kurtarsın. İspanya'nın entellektüel faaliyetlerdeki müzmin geriliği burda bir filizlenme durumunda bulduğumuz veya başka bir yerde etraflı gelişimiyle ortaya çıkan eğilime sebebiyet veriyor. Üniversite problemini esas şeklinde ifade etmek gaye olduğundan, bu derece farklılıklar önemi haiz değiller. Yakın geçmişteki tüm reformcuların üniversitelerimizdeki araştırma faaliyetlerini artırma ve bilim adamlarının eğitimini ilerletme niyetinde olduklarını açıkça beyan etmeleri yeterlidir; kısaca, kurumu bir bütün olarak bu yöne yöneltmek. Beylik ve aldatıcı hedefler diğer tarafta geliştirilebilir. Bununla birlikte teşebbüs edilmiş reformların gidişatında en fazla tesire sahip ern iyi profesör-

lerimizin, üniversitelerimizin yabancı üniversitelerle rekabet etmeleri gerektiği inancında oldukları çok iyi biliniyor. Ve bu kadarı yeterli gördükleri.

Şu halde, yüksek eğitim, mesleki eğitim ve araştırmadan ibarettir. Konuya girmeden, böyle birbirine hiç benzerliği olmayan iki işin biraraya getirilerek kaynaştırılmasının şaşırtıcı olduğunu da kaydedelim. Çünkü şu noktada hiçbir kuşku olamaz; bir avukat, bir yargıç, bir doktor, bir eczacı, ortaokulda bir Latince veya tarih öğretmeni olmak, bir hukukçu, bir filolojist, bir biyokimyacı, bir fizyolojist, vs. olmaktan çok farklıdır. Öncekiler pratik meslekler-ken, sonrakiler halis bilimsel uğraşılardır. Üstelik, toplum çok sayıda doktora, eczacıya, öğretmene ihtiyaç duyarken sınırlı sayıda[1] bilim adamına gereksinim duymaktadır. Eğer çok sayıda bilim adamına ihtiyaç duysaydık, bu bir felaket olurdu. Çünkü bilimin gerektirdiği gerçek istidat çok az rastlanan bir şeydir. Bu açıdan, herkesi kapsayan mesleki eğitimle sadece çok az sayıda kişiyi kapsayan araştırmayı birarada görmek şaşırtıcı. Fakat, bu meseleyi birkaç dakika için bir yana bırakalım. Yüksek eğitim sadece araştırma ve mesleki eğitimden mi ibarettir? İlk bakışta başka bir şey göremiyoruz. Fakat eğitim programlarını daha yakından incelediğimizde öğrencinin hemen her zaman, meslekî eğitimi ve araştırmasından ayrı olarak, felsefe, tarih gibi genel nitelikte bazı dersleri almasının da zorunlu olduğunu keşfediyoruz. Bu gerekliliğin daha kellifelli ve ciddi

---

1) Yazarın notu: Bu sayı şu an ulaşıldığından çok daha fazla olmalıdır; fakat öyle olduğunda dahi diğer mesleklerle kıyaslanamayacak derecede az olacaktır.

bir şeyin son, sefil kalıntıları olduğunu farkedebilmek için olağanüstü bir zeka gerekmiyor. Bir şeyin kalıntı olduğunun işareti —ister biyolojide ister tarihte— onun bizimle neden varolduğunu kavrayamamamızdır. Şu anki haliyle hiç bir amaca hizmet etmez; bugün sadece bir kalıntı olarak varolan bir şeyi tam ve aktif olarak bulabilmek için evriminin birkaç asır gerisine gitmek gereklidir.[1]

Eski yüksek eğitim usulünü desteklemek amacıyla geliştirilen sebepler oldukça muğlak. Öğrencinin "genel kültür"den bazı şeyleri, öyle söyleniyor, tahsil etmesi zorunluymuş.

"Genel kültür". Terimin gülünçlüğü, incelikten yoksunluğu samimiyetsizliğini ele veriyor. "Kültür" çiftlik ürünlerine veya hayvanlarına değil de insan düşüncesine isnat ettiğinden zaten ancak genel olabilir. Fizikte veya matematikte "kültürlü" hiçbir varlık yoktur. Böyle olsaydı, basitçe belli bir konuda bilgilenmek anlamına gelirdi. "Genel kültür" ifadesinin kullanılışı, temelinde öğrenciye bir şekilde ahlâki ve zihni yönden eğitimini sağlayacak süs mahiyetinde bazı bilgilerin verilmesi düşüncesi olduğunu gösteriyor. Bu kadar muğlak bir amaç için he-

---

1) Yazarın notu: Bir an için ilkel yaşamın şartlarını hayal edin. En sabit özelliklerinden biri kişisel güvenliğin olmamasıdır. Herkes silahlı gezdiği için iki insanın birbirlerine yaklaşması tehlikelidir. Bundan dolayı gelenek ve töreler şu kanunu daima korumuşlardır: Elin saklı olan bu şeye birdenbire uzanamayacağının teminatı olarak silahların sol tarafta bulundurulması zorunludur. Saldırıdan emin olmanın en iyi yöntemi birbirlerine yaklaştıklarında her bireyin diğerinin elini —genelde sağ olan öldürücü el— kavramasıdır. İşte tokalaşarak yaptığımız selamlaşmanın kökeni ve amacı, ki o zamanki hayat tarzından çok farklı olan şimdiki hayat için anlaşılamaz bir yadigardır.

men hemen kesinlik içermeyen ve fazla teknik olmayan felsefe veya tarih veya sosyoloji gibi disiplinlerden biri, en az diğeri kadar faydalıdır.

Ancak, üniversitenin zuhur ettiği Ortaçağ'a döndüğümüzde, elimizdekilerin o zamanın bütün ve muntazam yüksek eğitimini oluşturan öğelerin mütevazi kalıntıları olduğunu açıkça görebiliyoruz.

Ortaçağ Üniversitesi araştırma yapmaz.[1]

Mesleklerle ilgisi çok azdır. Herşey "genel kültürdür"—teoloji, felsefe, "sanatlar"dı—.[2]

Fakat bugün "genel kültür" olarak adlandırılan şey ortaçağ için çok farklı bir şeydi. Zihnî veya ahlaki eğitim için bir süs değildi. Aksine, o zamanın insanının dünya ve insanlık hakkında sahip olduğu fikir sistemiydi. Netice itibariyle, insan varlığının hakiki rehberi olan kanaatler bütünüydü.

Hayat bir kaostur, insanın içinde kaybolduğu arapsaçı ve karmaşık bir çengel. Fakat insan zihni şaşkınlık duygusuna karşı kor, ağaçların arasından kendisine "yollar", "vasıtalar",[3] evren hakkında kat'î fikirler, eşyanın doğası hakkında pozitif kanaatlar bulmak için gayret sarfeder. Gerçek anlamında genel kültür bu fikirlerin toplamıdır, veya sistemidir;

---

1) Yazarın notu: Bu, Ortaçağ'da hiç araştırma yapılmadığı anlamına gelmez.
2) Editörün notu: Buradaki mübalağa sayın Ortega'nın tezine temelde zarar vermez. Modern üniversite, Ortaçağ'a referansın, tasvir etmede yardımcı olduğu bir çeşit "kültür" öğretmenlidir.
3) Yazarın notu: Bütün kültürlerin başlangıcında "yol" kelimesini bu anlamda kullanan bir terim zuhur etmiştir. Yunanlıların "hodos" ve "methodos"u Çinlilerin "tao" ve "te"si, Hintlilerin "path" ve "vehicle"i.

dış süsün tamamen karşıtı. Kültür, insan hayatını tamamen bir felaket olmaktan kurtaran şeydir; insanın anlamsız bir trajedinin veya manevi bir utancın üzerinde bir hayat yaşamasını mümkün kılan şeydir.

Fikirler olmadan insani seviyede bir hayat sürdüremeyiz. Yaptıklarımız onlara bağlıdır. Hayat bir şeyin yerine başka bir şey yapmaktan farklı bir şey değildir. Bunun için en eski Hint kitabı şöyle der: "Arabanın tekerleklerinin öküzün tırnaklarını takip etmesi gibi bizim hareketlerimiz de düşüncelerimizi takip eder." Bu anlamda —kendiliğinden— hiçbir entellektüel doktrine delalet etmez.[1] Biz, fikirlerimiz neyse oyuz.

Gideon, bu meselede istisnai bir derinlikle, her insanın özel bir devirde dünyaya geldiğini açıklığa kavuşturur. Yani, kişi insanlığın sonsuz sayıdaki kaderinin bir evresinde hayatını ikame etmeye davet edilir. Her insan bir nesle aittir; bu aitlik sayesinde bir anlam kazanır. Ve her nesil yerini şans eseri değil, doğrudan ve şüphesiz önceki nesle göre alır. Bu, insanın, ister istemez, kendi çağının seviyesinde[2] yaşadığı anlamına gelir, ve daha özelde "kendi çağının fikirlerinin seviyesinde" yaşadığı anlamına gelir.

Kültür bir çağın hayatî fikirler sistemidir. Bu fikirlerin, kanaatlerin kısmen veya tamamen bilimin sahasında yer alması zerre miktarı fark oluş-

1) Yazarın notu: Fikirlerimiz ve kanaatlerimiz entellektüel bir boyut taşımayabilir, benim ve genelde çağımızın fikir ve kanaatleri gibi.
2) Yazarın notu: "Zamanın seviyesi" kavramı için "Kitlelerin Isyanı"na bakınız.

turmaz. Kültür bilim değildir. İçeriğinin önemli bir kısmının bilimden ileri gelmesi çağımızın kültürünün bir özelliğidir; fakat diğer kültürlerde vakıa bu değildir, ne de herhangi bir yerde bunun her zaman şimdiki gibi olacağı buyurulmaktadır.

Ortaçağ üniversitesiyle karşılaştırıldığında, çağdaş üniversite sadece mesleki eğitimi muazzam bir faaliyete dönüştürdü; buna araştırma işlevini de ilave etti; ve kültürün öğretimini hemen hemen tamamen bir daha dönmemek üzere bir yana bıraktı.

Değişimin zararlı olduğu aşikâr. Avrupa bugün bunun meş'um sonuçlarını çekiyor. Şu anda Avrupa'da hüküm süren spazmın sebebi ortalama İngilizin, ortalama Fransız'ın, ortalama Alman'ın kültürsüz oldukları gerçeğidir; zamanımızın insan ve dünyayla ilgili temel fikir sisteminden habersiz oluşlarıdır. Bu ortalama insan yeni barbardır; çağdaş medeniyetin gerisinde bir tembel, zalim ve amansız modern sorunlarıyla karşılaştırıldığında kadim ve ilkeldir.[1] Bu yeni barbar herşeyden önce, hiçbir zaman görülmediği kadar bilgili fakat aynı zamanda daha kültürsüz bir meslek adamıdır —mühendis, doktor, avukat, bilim adamı—.

Bu umulmadık barbarlık, bu feci ve köklü tarihi hata herşeyden önce, herkesten evvel 19. yüzyıl üniversitelerinin suçudur. Şayet bu kurum barbar bir devrimin cinnetinde paramparça edilseydi, şikayet etmek için en ufak bir sebebi dahi olmazdı. Eğer mesele iyi tetkik edilirse, bilime yaptıkları inkar edilemez, fevkalade önemli hizmetin üniversitelerin su-

1) Yazarın notu: Bu ciddi durumun tahlili Kitlelerin İsyanı'nda sunulmuştur.

çunu telafi edemiyeceği sonucuna ulaşılacaktır. Lütfen, bilim aldatmacasına kanmayalım. Çünkü, şayet bilim insanın en mühim eseri ise, bu netice itibariyle, insan hayatı sayesinde mümkün olmuştur. İnsan hayatının en temel şartlarına karşı işlenmiş bir suçun kefareti bilim vasıtasıyla ödenemez.

Zarar o kadar kökleşmiştir ki şu anda hitap ettiğim neslin selefi beni güç bela anlayabilir.

M.Ö. IV. yüzyılda yaşamış bir Çinli düşünürün kitabında, belli sembolik karakterler birbirleriyle sohbet ederler, ve onlardan Kuzey Denizi Tanrısı olarak adlandırılan biri sorar, "Kendi göletini hiç terketmemiş bir kurbağaya denizden nasıl bahsedeyim? Doğduğu yeri hiç terketmemiş yaz ülkesi kuşuna dondan nasıl bahsedeyim? Kendi doktrininin mahpusu bilginle, hayattan nasıl konuşayım?"

Toplum kaliteli meslek adamlarına —yargıçlara, doktorlara, mühendislere, vs.— ihtiyaç duyar ve bu yüzden üniversite mesleki eğitim vermek için hazırlanır. Fakat toplum bundan önce ve daha fazla, öğrencinin kapasitesinin başka bir görev için, yönetim görevi için, geliştirildiğinden emin olmak zorundadır. Her toplumda birileri, bir grup veya bir sınıf, çok sayıda ya da az sayıda insan, yönetim görevini icra eder. "Yönetmeyle" otoritenin devlet üzerinde yaygın bir nüfuz veya baskı olarak legal kullanımını pek kastetmiyorum. Bugün, Avrupa toplumları çoğunlukla meslek erbabından oluşan orta sınıf tarafından yönetilmektedir. Bu yüzden, bu toplumlar açısından bu meslek erbabının, mesleklerinden ayrı olarak, hayatlarını çağlarının seviyesiyle uyum içe-

risinde bir varoluş haline getirebilmeleri birinci dereceden önemlidir. Bunun için, üniversitede kültür öğretimini, çağın ulaştığı hayati fikirler sistemini, tesis etmenin zaruriliği birkez daha ortaya çıkıyor. Bu üniversitenin esas işlevidir. Başka her şeyden önce üniversitede olması gerekendir.

Şayet, yarın çalışan insan yönetici olacaksa, mesele yine değişmez; zamanın seviyesine uygun olarak yönetim görevini icra etmelidir, öbür halde, rejiminin ayağının altındaki toprak kayacaktır.[1]

Avrupa ülkeleri, doktorlara ve hakimlere, mesela, dünya hakkında sahip olduğumuz fiziki tasavvura dair açık bir fikre ve sayesinde bu tasavvura ulaştığımız mucizevi bilim hakkında aynı derecede açık bir fikre sahip olup olmadıklarından emin olmadan ünvan ve prestij sağlamayı kabul edilebilir olarak gördükleri müddetçe, bugün olayların bu hale gelmesine şaşırmamamız lazım. Böyle nazik bir zamanda kelimeler hakkında ağız kavgası yapmayalım. Belirsiz bir kültüre duyulan belirsiz bir arzu, tekrar ediyorum, bizi hiç bir yere ulaştıramaz. Fizik, ve metodu, modern zihnin en temel araçlarından biridir. Dört yüzyılın entellektüel disiplini bu bilimle ilgilendi ve fizik doktrini, kültürlü insanın, aydınlanmış bir hayat için sahip olduğu diğer bütün eslarla birlikte, Tanrı ve toplum, madde ve neyin madde olmadığı hakkındaki tasavvuruyla yakından ilişkilidir. Elbette insan, bilim olmadan da yaşayabilir

---

1) Yazarın notu: Gerçek pratikte çalışan insan da kesinlikle yönettiği için —orta sınıfla bu fonksiyonu paylaşarak— üniversite eğitiminin onu da kapsayacak derecede yaygınlaştırılmasında acele edilmelidir.

—bundan dolayı da ne itibarını kaybeder ne de suçlanır— belli durumlarda; dağda mütevazi bir çobansa veya toprağa bağlanmış bir serf veya makineye köle olmuş bir işçiyse. Fakat bir doktor veya hakimveya general veya filolojist veya rahip, yani toplumun yönlendirici sınıfına ait bir insan olarak çalışan biri, şayet fiziki kozmozun bugün Avrupalı insan için ne anlam ifade ettiğinden habersizse, hukuku, tıbbı, dini kitapları ne kadar iyi bilirse bilsin eksiksiz bir barbardır. Aynı şeyi insanlığı bu yol ayrımına getiren tarihteki büyük hareketlerin tutarlı bir resmine sahip olmayan kişi için de söylemeliyim. Ve, yine, aynı şeyi spekülatif felsefenin, bugün, daimi tecrübesini evrenin bir planını formüle etmek için nasıl izah ettiği; veya biyolojinin canlı hayatının temel olgularını yorumlayabilmek için nasıl çaba sarfettiği hakkında kesin bir fikre sahip olmayanlar için de söylemeliyim.

Şu an için, bu basit, açık teklifi bir avukatın yüksek matematik eğitimi almadan 20. yüzyıl fiziği hakkında bir fikre nasıl sahip olabileceğini sorarak muğlaklaştırmayalım. Bu soruya sonra döneriz. Şimdilik, sadece araştırmadan sızan şu ışığı zihnimize nakşedelim. Fizik kavramından (özel anlamda fizik bilimi değil, fakat onun yarattığı hayati fikirler dünyası) ve tarihin ve biyolojinin meydana getirdiği tasavvurdan ve spekülatif felsefe sisteminden habersiz insan, eğitim görmüş bir insan değildir.

Şayet istisnai niteliklere sahip değilse, böyle birinin, azami anlamda, iyi bir doktor, iyi bir hakim, iyi bir teknik uzman olması son derece ihtimal dışı-

dır. Bununla birlikte kendi akademik sınırlarını aşan mesleğinin bazi kısımları da dahil, bu kişinin hayatında yaptığı başka her şeyi maalesef, kesinlikle tersyüz olacaktır. Siyasi fikirleri ve hareketleri yersiz olacaktır; kalp meseleleri, tercih edeceği kadın tipi başta olmak üzere, incelik ve zerafetten yoksun ve gülünç olacaktır; aile yaşantısını, çocukların terbiyesini ters yöne saptıracak sıkıntılı bir dar düşüncelilik ve sahteliğe gark eyleyecektir; ve dışarıda, dostlarıyla beraberken, ucube düşünceler ve saçma sapan sözlerden ve blöflerden oluşan kanaatler ifade edecektir.

Başka bir seçenek yok; hayat kördüğümünde emniyetle hareket edebilmenin yolu kültürlü olmaktan ve topografyayı — "yol" ve "metod"— bilmekten geçiyor. İnsan içinde yaşadığı zaman ve yer hakkında bir fikre sahip olmalıdır; başka bir ifadeyle çağın "kültürüne". Şu halde, bu kültür ya bir yerden hazır olarak kabul edilecek ya da yeniden üretilecek. İnsanlığın otuz asırda gerçekleştirdiği şeyi yalnız başına gerçekleştirme iddiasıyla kendini, kültürünü üretmeye adamış kişi, üniversitenin kültür öğretimini de üstlenmesi gerektiğini isteyen teklifi reddetmeye hakkı olan tek kişidir. Fakat, acı bir gerçek, bu insan bir çılgın olmalıdır.

Medeniyet sadece bir konuda bilgilenip de başka herşeyden esas itibariyle habersiz kimsenin hayret verici kaba, aptalca ve saldırgan manzarasını görebilmek için 20. yüzyılın başlangıcını beklemek zorunda kaldı.[1]

1) Yazarın notu: "Kitlelerin İsyanı"nda "Uzmanlaşma Barbarlığı" adlı bölüme bakınız.

Profesyonellik ve uzmanlaşma, yeterli bir denklik olmadığı için, Avrupa insanını parçalara ayırdılar; ve netice itibariyle, Avrupa insanı, olduğunu iddia ettiği ve kendisine fena halde ihtiyaç duyulan hiçbir yerde bulunamamaktadır. Mühendis, mühendisliğe vakıftır; fakat bu, bütünün sadece bir parçasıdır, Avrupalı'nın bir boyutu; bütün insan "mühendis" denen bu parçada bulunamaz. Ve aynı şey diğer durumlar için de geçerlidir. Birisi süslü ve abartılı bir ifade kullanmayı düşünerek "Avrupa bölünmüştür, parçalanmıştır" dediğinde, zannettiğinden daha fazla gerçeğe işaret etmektedir. Gerçekte, Avrupa'nın şahit olduğumuz ufalanışı, Avrupa insanının aşama aşama maruz kaldığı parçalanmanın sonucudur.[1]

Acilen yerine getirmemiz gereken vazife yazboz oyunu gibi bir şey; dağılmış parçacıklardan —disrecta membra— bütün bir canlı organizmayı, Avrupalı insanı yeniden oluşturmamız gerekiyor. Yapılması gereken, her bireyin veya (ütopyacı olmamak için) birçok bireyin tam insan türünü bütünlüğü içerisinde oluşturmakta başarılı olmasıdır. Hangi güç bunu meydana getirebilir, şayet bu üniversite değilse?

Şu halde, bu konuda iki seçeneğe sahip değiliz. Universite daha önce üstesinden gelmeye çalıştıklarının listesine bir diğer işlevi de, çok hacimli olmasına rağmen, ilave etmelidir.

---

1) Yazarın notu: Hüküm şu noktaya kadar doğru; bu kadar muğlak ifade edilmeyebilirdi, fakat tedrici parçalanmanın kesin safhaları geçen yüzyılın üç nesli ve 20. yüzyılın ilk nesli gözönüne alınarak birer birer ortaya konabilirdi.

Yüksek eğitimi kültürün öğretimine veya geçen nesillerle olgunluğuna ulaşan dünya ve insanla ilgili fikir sistemini yeni nesle aktarmaya yönlendirmek meselesine gelince; bu konuda İspanya dışında varolan bir hareket kendisini yüksek enerjisiyle hissettiriyor.

Bu yüzden, üniversite öğretiminin şu üç işlevi kapsaması gerektiği sonucuna ulaşıyoruz:

1. Kültürün aktarımı
2. Mesleki eğitim
3. Bilimsel araştırma ve yeni bilim adamlarının yetiştirilmesi.

Üniversitenin misyonuyla ilgili sorumuz cevaplandırılmış oldu mu? Hiç bir suretle! Tek yaptığım, bugünün üniversitesinin işi olması gerektiğine inandığı şeyleri ve, bizim yargımıza göre, yapmadığı fakat yapması gereken bir işi biraraya getirmek oldu. Soruyu ortaya koyduk; daha fazlasını değil.

Filozof *Scheler* ve Eğitim Bakanı *Becker* gibi, bu işlerin tek bir kurum mu yoksa değişik kurumlar tarafından mı yerine getirileceği meselesini tartışmak bana gerekli görünmüyor en azından tabiî görünmüyor.[1]

Boş bir çaba, çünkü sonuçta bütün bu işlevler öğrencinin kişiliğinde birleşecektir; hepsi aşama aşama genel bir merkez olarak ergenlik yılları etrafında, biraraya gelecektir.

1) Editörün notu: Özellikle bakınız. Carl Heinrich Becker'in "*Gedanken zur Hochzchul reform*", Leipzig; Quelle u. Meyer, 1919 ve Max Scheler'in "*Innere Widersprüche der deutschen Üniversitüten*", Westdeutsche Wochenschrift 1, 32: 493-5; 33: 511-12; 34: 524-7; 35: 539-41; 36: 551-3.

Mesele farklı. Şu: Eğitim, şimdi olduğu gibi, mesleki konularla ve bilimin yöntemleriyle sınırlandırıldığında dahi, derslerin abartılı derecede fazla olduğu sonucuyla karşılaşıyoruz. Sıradanlığın üzerindeki bir öğrencinin bile üniversitenin kendisine öğretmek iddiasında bulunduğu bilgi noktasında gerçek başarıya yakın bir yere gelmesi imkansızdır. Fakat kurumlar varlıklarını devam ettiriyorlar —onlar gereklidirler ve anlamları vardır— çünkü sıradan insan varlığını sürdürüyor. Şayet olağanüstü yaratıkların haricinde başka bir varlık olmasaydı, çok büyük ihtimal ne eğitimle ilgili ne de politik hiçbir kurum olmayacaktı. Bu yüzden herhangi bir kurumu sıradan niteliklerin insanını gözönüne alarak düşünmek zorunludur. Kurum, onun için oluşturulduğundan, kurumu yargılamada ölçü sıradan insan olmalıdır.

Gelin bir an için üniversitede suistimâl olarak adlandırılmayı hakeden hiçbir şeyin olmadığını, olduğu halde, farzedelim. Herşey pürüzsüz ve üniversitenin kendisinin olduğunu iddia ettiğine uygun olarak işliyor. Çok iyi, bu halde bile, bugünün üniversitesinin kendisi bir suistimâldir, çünkü o, kendi içerisinde bir aldatmacadır. Sıradan öğrencinin üniversitenin kendisine öğretmeye çalıştığı şeyi iyiden iyiye öğrenmesi tamamen imkansızdır. Öyle ki, başarısızlığı kabullenmek üniversite yaşamının bir parçası oldu. Başka bir ifadeyle üniversitenin teşebbüs ettiğinin kuruntu olduğu normal birşey olarak kabul ediliyor. Üniversitenin manevi hayatının yanlışlığını teslim ediyoruz — hakiki özü kendi aldatmacasından oluşuyor—. Tüm problemin kökü bura-

da (hayatta, bireysel veya kollektif, olduğu gibi). Asıl günah, gerçek olduğundan farklı görünme iddiasından kaynaklanıyor. Ne arzularsak öyle olmaya "gayret göstermek" bizim ayrıcalığımız; fakat olmadığımız gibi görünmeye çalışmak ve gittikçe ne olduğumuz konusunda köklü bir yanlışa alışmak kötü bir şey. Bir insanın veya bir kurumun alışkanlık haline gelmiş bir davranışı yanlış olduğu takdirde, bir sonraki basamak tam bir yozlaşmadır. Ve onu dejenerasyon takip eder, çünkü insanın kendisine saygısını kaybetmeksizin doğası hakkında bir aldatmacaya teslim olması imkansızdır.

Leonardo da Vinci'nin şu veciz sözünün sebebi de böyle bir şey olsa gerek: "*Chi non puó puel che voul, puel che puó vaglia*":"İstediğini alamayanın alabileceğini istemesine izin verin."

Leonardo'nun bu düsturu üniversitenin gerçek bir reformuna başlangıcından itibaren rehberlik etmelidir. Sadece gerçekçi olmak noktasındaki kesin bir kararlılık ortaya birşeyler çıkarabilir. Ve sadece üniversitenin yaşam tarzını değil, yeni hayatın bütününü tek düşünceleri "gerçeğe uygunluk" olan zanaatkârlar şekillendirmelidir.

(Genç kuşak buna dikkat edin. Yoksa, kaybolursunuz. Aslında, zaten kaybolduğunuzun belirtileri görünüyor üzerinizde)

O zaman veremeyeceğini ve istemeyeceğini verir ve istermiş gibi yapan bir kurum sahte ve yozdur. Ancak, bu aldatma prensibi şu anki üniversitenin yapısının ve programının tamamında bulunmaktadır.

Tabiri caizse, halihazırdaki üniversiteyi başaşağı çevirmek ve onu tam zıt ilkelerin üzerine ikame etmek bana kaçınılmaz sonuç gibi geliyor. Bazı ütopyacıların isteği doğrultusunda "öğretilmesi gerekeni" değil, sadece "öğretilebilecek olanı" öğretmeliyiz; yani, "öğrenilebilecek olanı."

Bu formülün uzak etkilerini geliştirmeye çalışayım.

Gerçekte problem, yüksek eğitim konusunu ziyadesiyle aşmaktadır. Bu, her seviyedeki eğitimin temel meselesidir.

Pedagoji alanındaki büyük tarihi ilerleme nedir? Şüphesiz, *Rousseau*, *Pestalozzi*, *Froebel* ve Alman idealizminden aldığı ilhamla yaşadığı dönüşümdür; bu, görünenin devrimci bir ilanına tekabül ediyor. Eğitimde başlıca üç faktör vardır; öğretilen (bilgi, hikmet) ve öğretmen ve öğrenci. Ancak özel bir körlüğün sonucu olsa gerek, eğitim bilgi ve öğretmene odaklanmıştı. Öğrenci pedagojide bir faktör değildi. Rousseau ve haleflerinin yaptığı yenilik, eğitimin esasıyla ilgili birşey ortaya koyma çabamızda bize rehberlik edecek olanın sadece öğrenci ve özellikleri olduğunu teslim ederek, bu bilimin çekim merkezini bilgiden ve, öğretmenden öğrenciye kaydırmak oldu. Bilgi ve araştırma, bilgiyi verme niyetindeki bu diğer faaliyete uygunluk arzetmeyen kendilerine has yapılara sahiptirler. Pedagojinin prensibi kültürün ve bilimin üzerine kuruldukları prensipten tamamen farklıdır.

Fakat bir basamak daha ilerlemeliyiz. Zihnimizi öğrencinin bir çocuk olarak, bir genç olarak, vs.

karakterleri hakkında bir araştırmayla meşgul etmektense; kendimizi, konuyu şu anki amacımız için sınırlamaya ve çocuk ve genci daha kesin, daha mütevazi bir bakış açısından görmeye zorluyoruz; yani bir öğrenci ve çırak olarak. Sonrada bizi "öğretmenlik" diye adlandırdığımız mesleği devam ettirmeye mecbur bırakanın çocuk olarak çocuk olmadığı, veya gençliği yüzünden genç olmadığı gerçeğini keşfediyoruz. Bu daha az karışık bir şey ve aslında, çok kesin ve basit.

Açıklamama izin verin.

III. BÖLÜM
EĞİTİMDE EKONOMİ PRENSİBİ

Siyasi ekonomi bilimi, bölünmüş devletler ve muharip devletlerin ekonomisi gibi savaştan zuhur etti. Bu bilgi bütünlüğünü temelinden yeniden inşa etmekten başka yapacak bir şey yoktu. Bu tür maceralar bilimin ömrü açısından faydalıdır, çünkü onu cari olandan daha somut bir temel, daha genel ve esaslı bir ilke aramaya iter. Ve aslında şu anda, siyasi ekonomi, bahsetmenin nahoş kaçacağı çok aşikâr bir nedenden dolayı kendi harabesi üzerinde yükseliyor. Yani: Ekonomi bilimi ister istemez insanoğlunun ekonomik faaliyetinin esasındaki temel bir ilkeye cevap verir. İnsanoğlu üretim, işletme, tasarruf, mübadele, değer biçme, vs. gibi ekonomik işlerle niye meşgul olur? Şaşırtıcı bir sebepten dolayı ve sadece onun için: Çünkü insanın arzu ettiği ve ihtiyaç duyduğu birçok şey sınırsız bir bollukta değildir. Şayet ihtiyaç duyduğumuz herşey bol bol bulunsaydı, bunları biriktirmek insana hiçbir zaman kendini ekonomik çabayla yormak gibi gelmeyecekti. Hava, mesela, genellikle ekonomik olarak adlandır-

dığımız faaliyete yol açmaz. Ancak hava bir şekilde kıt hale gelse, derhal ekonomik faaliyete sebep olur. Mesela, çocuklar sınıflarda belli oranda havaya ihtiyaç duyarlar. Şayet sınıf küçükse, bu hava kıtlığı demektir; bu sebepten, daha geniş, yani daha pahalı bir okulla son bulan ekonomik bir problem.

Bundan başka, tabir-i caizse, gezegenimiz havada dönmesine rağmen, havasının kalitesi her yerde aynı değildir. "Saf hava" sadece belli yerlerde, belli yüksekliklerde, belli iklim şartlarında elde edilebilir. "Saf hava" kıttır. Ve bu basit gerçek İsviçreliler arasında bu kıt hammaddeyi, otellerde, sanatoryumlarda, günlük şu kadar fiyata sağlığa dönüştürebilmek için şiddetli bir ekonomik hareketliliğe sebep oluyor.

Tekrar ediyorum, bunların hepsi şaşılacak derecede basit; fakat, inkar edilemez gerçekler. *Azlık* ekonomik faaliyetin temelidir, ve aslında İsveç ekonomi uzmanı *Cassel*, birkaç yıl önce, "azlık prensibini" kendisine hareket noktası kabul ederek ekonomiyi revizyona uğrattı.[1]

Einstein birçok defa şuna işaret etmiştir: "Şayet sürekli hareket sözkonusu olsaydı, fizik diye birşey olmazdı." Benzer şekilde, cennette hiçbir ekonomik faaliyetin ve netice itibariyle ekonomi biliminin olmadığından emin olabilirsiniz.

Benzer bir durumun eğitimde de geçerli olduğuna kâniyim. Niçin pedagoji diye bir faaliyet mevcut?

1) Yazarın notu: Bakınız, Gustov Cassel, *Theoretische Sozialokonomie,* 1921, sf. 3 ve devamı. Bu kısmen, ekonomi biliminin son 60 yılına aykırı olarak, klasik ekonominin bazı iddialarına geri dönüş anlamına geliyor.

Neden insanoğlunun bir işi de zihin meşguliyeti olarak varolmuş? Bu sorulara en zekice, en etkili, en deney üstü cevapları -İnsani olan herşeyi ve ilahi olanın önemli bir kısmını kullandıkları cevaplar— romantikler verdi. Çünkü onların üslubu açısından, eşyanın berrak doğasını süs kabilinden çiçek kolonlarıyla ve bir melodramın çeşnisiyle örtmek her zaman gerekli bir şeydir. Biz, aksine —haksızmıyım, gençler?— biz eşyayı oldukları gibi (en azından şimdilik) olduğu gibi kabullenmeye razıyız, ve sadece bu kadarını. Eşyanın berrak olması hoşumuza gidiyor. Hayatın güç olduğunu ve olacağını biliyoruz. Hayatın insafsızlığını kabul ediyoruz; kaderin safiyetine dokunmuyoruz. Hayat, çetin olduğu için bize görkemli görünmüyor. Aksine, şayet hayat zorsa aynı zamanda da katı ve metanetlidir. Her şeyden önce hayat herhangibir riyakârlıktan beridir. Eşya ile ilişkilerimizde açıklığa değer veriyoruz. Eşyayı elbiselerinden soymaktan ve çıplak kaldıklarında onları incelerken temizlemekten ve onları *ın purıs naturalibus* görmekten hoşlanıyoruz.

İnsanoğlunu bedenî ve zihnî eğitimle basit, açık ve sathî, cazibeden mahrum bir sebepten ötürü meşguldür: Özgürlük ve yeterlilik garantisiyle yaşayabilmek için, sonsuz sayıda şey bilmek gerekiyor ve çocuk veya genç, aşırı derecede sınırlı bir öğrenme kapasitesine sahiptir. İşte, sebep bu. Şayet çocukluğun ve gençliğin her biri bir asır sürseydi veya çocuk ve delikanlı hemen hemen sınırsız bir zeka ve dikkat yeteneğine sahip olsaydı, öğretim faaliyeti hiçbir zaman varolmayacaktı. Eğer bu albenili ve deneyüstü sebepler hiçbir suretle işlemeseydi dahi,

insanlık öğretmen olarak bilinen bu varlık türünü meydana getirecekti.

Öğrenme kapasitesinin sınırlılığı eğitimin ana prensibidir. Sağlanan öğretim kesinlikle öğrencinin öğrenebileceği oranda olmalıdır.[1]

Eğitimdeki mayalanmanın 18. yüzyılın ortalarına doğru patlak vermesi ve bunun bu zamana kadar artarak devam etmesi oldukça göze çarpan bir tesadüf değil mi? Bu, neden daha önce ortaya çıkmadı? İzahı basit: Modern kültürün ilk büyük gelişmesi bu dönemde meyve verecek seviyede olgunlaşmıştı. Kısa bir süre içinde, insanın aktif bilgi hazinesi müthiş bir artışla genişledi. Hayat son icatların mümkün kıldığı yeni kapitalizmin en canlı safhasına giriyordu: Hayat netice itibariyle yeni ve korkunç bir karmaşıklığa doğru gidiyordu ve çok daha iyi bir teknik donanımı zorunlu kılıyordu. Buna binaen, öğrenme kapasitesini fazlasıyla aşan miktarda şeyi öğrenme gerekliliğiyle birlikte, ihtiyacı karşılamak için derhal pedagojinin gücü artırıldı ve alanı genişletildi.

Diğer taraftan, ilkel çağlarda eğitim diye bir şey çok nadir olarak vardı.[2]

Neden olsun, şayet ona çok nadir ihtiyaç duyuluyorsa — öğrenme kapasitesi özümsenecek malze-

---

1) Asıl metinde "öğrenememeyeceği oranda" tabiri geçiyor. Ancak bu konunun gidişine uymadığı için yanlış yazılmış olabileceği hükmüne vardım. *Mütercim.*

2) İlkel kültürler, inceleyebildiğimiz kadarıyla, elbette, gençlerine zooloji, anatomi, botanik, sosyal teamüller ve hatta kavim kültürlerindeki farklılıkların felsefesine ilişkin hatırı sayılır bir bilgi birikimi devrediyorlardı. Fakat ilkel kültürlerin bizimki gibi ele avuca sığmaz önemli bir bilgi miktarıyla karşı karşıya kalmadıkları tespiti hâlâ geçerli.

menin bir hayli üstündeyse?— Kapasite fazlaydı. Bununla birlikte, çok az sayıda ilim dalı mevcuttu; belli sihir formülleri ve kano gibi en zor araçları üretmek, veya hastalıklara çare bulmak ve şeytanları kovmak için belli adetler. Öğrenilecek şeylerin hepsi bu kadardı. Çok sınırlı miktarda oldukları için, herhangibiri özel bir gayret sarfetmeden bunları öğrenebiliyordu.

Bundan dolayı, tezimi en umulmadık şekilde destekleyen özel bir durum çıkıyor ortaya. Gerçek şu ki, ilkel halklar arasında eğitim ters bir biçimde cereyan ediyordu: Öğretmenlik mesleği gerçekten bir sır meselesiydi. Kutsal formüller sır olarak muhafaza ediliyor ve seçilmiş bir azınlığa başkalarının anlayamayacağı bir tarzda naklediliyordu. Üçüncü kişiler bunların hepsini kolay öğrenemezlerdi. Gizli ayinlerin evrensel olağanüstülüklerinden.

Olay o kadar süreklilik arzediyor ki, değer olarak daha önce bilinenlerin hepsinden üstün yeni bir bilgi türü ortaya çıktığında medeniyetin tüm seviyelerinde yeniden meydana çıkıyor. Yeni ve arzu edilen bilgi ilk başta önemsiz bir miktarda olduğundan, aşırı bir titizlikle aktarılması gereken değerli bir varlık çeşididir. Nitekim, bu *Pisagorcu okulun* kat'iyet felsefesi ve hatta aydın felsefeci *Plato* için de böyledir. Çünkü elimizde felsefesini *Syracuse*'un Di*onysius*'una öğrettiği suçlamasına, sanki iğrenç bir suçmuşcasına, karşı protesto amacıyla yazdığı ünlü VII. Risale'si var. Öğretilecek çok az şeyin olduğu ilkel eğitimin tamamı gizli ve ketumdur; bu bakımdan günümüzde anladığımız eğitimin antitezidir.

Şu halde, eğitim, kazanılması gereken bilgi öğrenme kapasitesine oransız olduğunda varlık kazanıyor. Bugün, teknik ve kültürel servetimiz öyle bir bolluktadır ki insanlığa bir facia getirmekle tehdit ediyor, çünkü her nesil onu özümsemeyi gittikçe daha imkansız bulmaktadır.

Bundan dolayı öğretim bilimimizi, metotlarını ve kurumlarını öğrenen olmak durumundaki çocuğun veya gencin bilmelerini istediğimiz her şeyi öğrenemeyeceklerini belirten basit, mütevazi prensip —eğitimde ekonomi prensibi— üzerine inşa etmeliyiz.

Başka türlü olamayacağı için bu kural pedagojik faaliyetin varolduğu yerlerde daima işlemiştir; fakat yalnız başka türlüsü mümkün olmadığı için, bu yüzden sınırlı bir derecede —hiçbir zaman bir ilke olarak kabul edilmedi, muhtemelen ilk görüşte dramatik gelmediği için— bu ilke deneyüstü birşeyler dayatmaktan bahsetmez.

Bugünün üniversitesi, içerde olduğundan çok daha fazla İspanya dışında, konuların (öğrenciye sunulan derslerin içeriği) tropikal ağaçların altında bulunan bir çalılığıdır. Buna zorunlu addettiğimiz şeyi de —kültürün öğretimi— ilave ettiğimiz takdirde, yeşillik ufku tamamen kaplamakla tehdit ediyor; gençliğin, uzaktaki parlaklığı görebilsin diye, açık ve aydınlık kalması gereken ufku. Bu abartılı dallanıp budaklanmaya isyan etmekten ve ekonomi prensibini bir balta olarak kullanmaktan başka çare yok. Herşeyden önce, şöyle adamakıllı bir budama.

Ekonomi prensibi sadece sunulacak konularda

(öğrenciye verilecek derslerin içeriği) bir sınırlamaya gidilmesi gerektiğine delalet etmez. Bundan başka birşeyi de içerir: Yüksek eğitimin organizasyonunda, üniversitenin yapısında, öğretmen veya bilgi değil öğrenci baz alınmalıdır. Üniversite, öğrencinin bir kurum ölçeğine yansıması olmalıdır. Ve onun iki boyutu şunlardır: Birincisi, ne olduğu —sınırlı bir öğrenme kapasitesine sahip bir varlık— ve ikincisi, hayatım idame ettirebilmesi için bilmesi gerekenler.

(Şu anki öğrenci hareketi bir çok bileşeni kuşatıyor. Geleneksel on unsurdan, yedisi katıksız maskaralıktır. Fakat diğer üçü tamamıyla makul ve öğrenci çalkalanışını temize çıkarmaya yeter düzeydedir. İlki, ülkenin politik huzursuzluğu: Milletin maneviyatı altüst oluyor. İkinci olarak, bazı profesörlerin inanılmaz fakat gerçek suistimaller serisi. Ve üçüncü olarak, en önemli ve kesin olanı, öğrencileri onlar farkına varmadan etkiliyor. Ne kendileri ne de özellikle başka biri, fakat zamanın kendisi, tüm dünyada eğitimin şu anki şartları üniversiteyi bir kez daha öğrenciye odaklanmaya zorluyor — merkezin, üniversitenin ihtişamının zirvesinde olduğu günlerdeki gibi öğretmen değil öğrenci olması—.[1]

Çağın eğilimleri, kendileri tarafından harekete geçirilmesine rağmen insanlığın kendilerinden haberdar olmasına ve kendilerini tanımlayamama veya bir isim verememe ihtimaline karşın kendilerini

---

1) Editörün Notu: Bu, Ortaçağ'ın Paris ve Bologna ekolü için doğrudur. Paris'in, diğerinin "öğrenciye dayalı tüzüğünün" aksine "öğretmene dayalı bir tüzüğünün" olduğu söylenir, ancak Paris'te bile öğrencilerin "topluluklar" halinde örgütlenmeleri sayesinde disiplin ve moralin korunmasında önemli bir rolleri vardı.

ısrarla zorluyorlar: Öğrenciler faaliyetlerinin onur kırıcı kısımlarını bertaraf etmeli ve tamamıyla haklı oldukları bu üçüne, özellikle sonuncusuna önem vermelidirler.)[1]

Bu yüzden, ilk adımı atmalıyız ve mutlak kesinlikle gerekli görülen konular hariç, (yani iyi bir sıradan öğrencinin gerçekten öğrenebileceği konular) sıradan öğrenciyi kurumun çekirdeği, merkez ve asıl kısmı olarak kabul etmeliyiz.

Tekrar söylüyorum, bu üniversitenin olması gereken konumudur ve onun temelinin ta kendisidir. Birazdan, ek olarak, üniversitenin daha az önemli olmayan başka birçok şey olması gerektiğini göreceğiz. Fakat bu noktada gerekli olan, bazı şeyleri karıştırmamaktır: Bu muhteşem kurumun, üniversitenin, değişik işlev ve organları biribirlerinden dikkatlice ayrılmalıdır.

---

1) Yazarın notu: Üniversitenin merkezinde öğrenci olduğu düşüncesi, üniversitenin esas organizasyonunun değiştirme noktasına kadar götürülmelidir. Şimdiye kadar düşünüldüğü gibi, üniversiteyi öğretmenin öğrenciyi kabul ettiği evi olarak düşünmek saçmalıktır. Tamamen aksi; öğrenciyi evin yönetimine getirin Üniversitede ve öğretim kadrosunun tamamlayıcı olacağı bir şekilde, bırakın kurumun gövdesini öğrenciler oluştursun.
disiplinin mübaşirlerce* sağlanması yüzkarası arbedelere neden oluyor ve öğrencileri asi bir güruh olarak örgütlüyor. Suçlanacak olan öğrenciler değil, çok kötü bir şekilde tertip edilmiş kurumdur. Öğrencilerin kendileri, tabiî amaç için uygun bir şekilde organize olmuş olarak, üniversitenin iç düzenini idare etmeli, münasip hâl ve hareketleri belirlemeli, disiplinle ilgili önlemleri uygulamalı ve ahlaktan mesul olmalıdırlar.
(*)Beadles: Eski zamanlarda kilisenin düzenin sağlanmasına yardımcı olan ve şu anda bazı İngiliz Üniversitelerinde düzenin korunması ve üniversitenin bazı işlemlerinin sevkinden sorumlu kişi *Mütercim.*

Müfredatın gövdesini veya minimumunu oluşturacak konulara nasıl karar vereceğiz? Halihazırdaki yığılmayı iki teste tabi tutarak:

1. Şu an öğrenci olan insanın hayatı için tam manasıyla gerekli görünenleri seçmeliyiz. Hayat, amansız icaplarıyla, budama bıçağının bu ilk darbesine rehberlik etmelidir.

2. Kesinlikle gerekli olanlara karar verildikten sonra, arta kalanlar öğrencinin tamamen ve anlayarak gerçekten öğrenebileceği kadar azaltılmalıdır.

Şu veya bu gerekli demek yeterli değildir. En asgarisini zannettiğimizde bile, gerekli olanlar birdenbire öğrencinin kapasitesini aşarlar. Neyin gerekli olduğu noktasında atıp tutmak ve hezeyan etmek benim için hayalperestlik olurdu. Sadece gerçekten öğrenilebilecek kadar öğretilmelidir. Bu noktada sarsılmaz biarar sahibi olmalıyız; şiddetinden güç alan hareket çizgisine rağmen.

IV. BÖLÜM

ÜNİVERSİTE EVVELA NE OLMALIDIR: ÜNİVERSİTE; MESLEK VE BİLİM

Müzakere ettiğimiz prensipleri uygulayarak, aşağıdaki tekliflere ulaştık:

A) Üniversite, temel olarak ve öncelikle, sıradan insanın alması gereken yüksek eğitimden ibarettir.

B) Her şeyden evvel, bu sıradan insanı kültürlü bir insan haline getirmek zorunludur: Onu çağının seviyesine ulaştırmak. Bu, üniversitenin temel işlevi büyük kültürel disiplinleri öğretmektir şeklinde devam eder, yani:

1- Dünyanın fiziki taslağı (Fizik)

2- Canlı yaşamının temel konuları (Biyoloji)

3- İnsan türünün tarihi süreci (Tarih)

4- Sosyal hayatın yapısı ve fonksiyonu (Sosyoloji)

5- Evrenin taslağı (Felsefe)

C) Sıradan insanı iyi bir meslek adamı yapmak şarttır. Kültüre, çıraklığının dışında, üniversite ona aklın tasarlayabileceği en ekonomik, doğrudan, etki-

li yöntemlerle iyi bir doktor, iyi bir yargıç, iyi bir tarih veya matematik öğretmeni olmayı öğretecektir. Ancak, bu meslekî öğretimin özel karakterinin tam anlamına dair tartışmalar, bir tarafa bırakılmalıdır.

D) Sıradan insanın neden bir bilim adamı olmaya ihtiyaç duyduğunu ve niye bir bilim adamı olması gerektiğini açıklayacak ikna edici hiçbir sebep yoktur. Skandal sonuç: Gerçek anlamda bilimin, yani bilimsel araştırmanın üniversitenin esas işlevleri arasında, doğrudan bir bileşen olarak hiçbir yeri yoktur. O, bağımsız bir şeydir. Üniversitenin hangi anlamda bilimden ayrılamaz olduğu ve ayrıca bilimsel araştırmanın bir merkezi olduğu meselesini sonra ele alacağız.

Şüphesiz, hakim doktrinlere aykırı bu düşünce ufukta her zaman yüklü bulutlar gibi tehdit eden anlamsızlık fırtınalarını bizzat davet edecektir. Bu tezime karşı ciddi itirazların olduğunun farkındayım; fakat bunları ileri sürmeden önce, daha önceden üzerinde iyice kafa yormadığı bir konu hakkında konuşan her insanın edebileceği beylik laflara göz atalım.

İzah ettiğim üniversitenin taslağı zihninizi her biri diğerinden farklı olan üç şeyi ayırdetmek için yormanızı gerektirir: Yani bilim, kültür ve bilgi alanı geniş meslekler. Tüm kedileri gri gösteren ışıktan vazgeçmelisiniz.

İlk önce meslek ve bilim arasında bir ayrım yapalım. Bilim, ne arzu ederseniz o değildir. Açıkçası, kendinize bir mikroskop almanız veya bir laboratu-

var kurmanız bilim değildir. Fakat bilimin içeriğini açıklamanız veya öğrenmeniz de bilim değildir. Gerçek ve otantik anlamında, bilim sadece araştırmadır: Problemleri ortaya koymak, onlar üzerinde çalışmak ve çözümlerine ulaşmaktır. Bir çözüm elde edildiği andan itibaren, çözümle sonradan yapılacak hiçbir şey bilim değildir.[1] Ve bu, bir bilimi öğrenmenin veya öğretmenin, veya uygulamanın ve kullanmanın neden bilim olmadığını da açıklıyor. Bir bilimi öğretmekle görevlendirilmiş birinin aynı zamanda bir bilim adamı olması en iyisi olabilir —hangi istisnalarla, bunu birazdan anlayacağız—. Fakat bu ille de gerekli değil ve aslında araştırmacı, yani bilim adamı olmadığı halde bilimin mükemmel birer öğreticisi olan kişiler vardı ve var. Onların bilimleri*bilmeleri* yeterlidir. Fakat bilmek araştırmak değildir. Araştırmak bir doğruyu keşfetmektir, veya tersi, bir yanlışı ispatlamaktır. Bilmek, kişinin bir doğruyu bilincine sindirmesi, bir gerçeğe ulaşıldıktan ve sağlaması yapıldıktan sonra sahip olmasıdır.

Bilimin başlangıç devrelerinde, Yunanistan'da, elde edilebilecek bilim henüz çok az olduğu için, insanlar bilimi bilim olmayan şeylerle karıştırma riskinin aynısıyla hemen hemen hiç muhatap değildi. Bilimi tasrih etmek için kullanılan kelimeler onun kimliğini soru, yaratıcı çalışma ve araştırmayla birlikte sunuyorlardı. *Plato* ve *Aristo*'nun çağdaşları bile modern "bilim" kelimesine tam manasıyla —müphemliğinden dolayı— karşılık olabilecek bir

---

1) Yazarın notu: Çözümü yeniden sorgulamak, onu eleştirerek tekrar bir probleme dönüştürmek ve böylece bilimsel araştırmanın devrini sağlamak hariç.

terimin eksikliğini hissediyorlardı. Onlar, bu veya şu nüansla, "soru yoluyla öğrenme", "araştırarak öğrenme" ve "bir konunun sistematik olarak ele alınışı veya bilimsel araştırma" anlamlarına gelen *historia, exeiasis, philosophia*'dan bahsediyorlardı. Philo-sophia ismi, bilgili olmak değil, fakat bilgiyi[1] aramak durumundaki nevzuhur aktiviteyi normal öğrenmeden ayırdetme çabasından, kısmen geç ortaya çıktı.

Bilim insanlığın en ulvi uğraşı ve başarılarından biridir: Bir kurum olarak düşünüldüğünde üniversiteden daha ulvidir. Bilim bir yaratım olduğu için, öğretim sadece yaratılanı nakletmeyi ve idrak etmeyi ve öğrenciyi idrak etmeye teşviki amaç edinir. Bilim o kadar yüksek düzlemde ele alınıyor ki, ister istemez son derece hassas bir işlem halini alıyor. Hoşumuza gitsin ya da gitmesin, bilim sıradan insanı hariç tutar. Bilim insan türünün sıradan gidişatına en uzak, en aykırı bir işi kapsar. Bilim adamı ise modern çağın keşişidir.

Normal öğrencinin bir bilim adamıymışçasına hareket etmesi, aynı zamanda çok nadir olarak yakalanılabilecek gülünç bir iddiadır (iddialara, nezle ve diğer iltihaplar gibi yakalanılır) ütopyacılığın günahı yüzünden, neslin felaketi tam önümüzde. Fakat bundan başka, sıradan insanın bilim adamı olması arzu edilir bir şey değildir. Eğer bilim, insanoğlunun en yüce uğraşılarından biriyse, böyle olan

---

1) Yazarın notu: *Episteme* sözcüğü daha ziyade "bilgi" ve "anlayış" kelimelerinin içerdiği anlamlar demetine tekabül eder. Nevzuhur terim *philosophia*nın sebeb olduğu şaşkınlık için bakınız, Cicero, *Tusculan Disputatrons*, v, 3.

sadece o değildir. Eşit derecede itibara sahip başkaları da var, tüm insanlığı bilime tahsis ederek onları feda etmek için hiçbir sebep yoktur. Üstelik ulvilik bilimin kendisine aittir, bilim adamına değil. Onun kariyeri de bir başkası kadar gayet sınırlı ve dardır; aslında, bazılarından hayal edebileceğinizden daha fazla. Burada bir bilim adamı olmanın ne anlama geldiğinin analizine girişemem. Ne de bunu istiyorum. Bu, konudışı olurdu ve ayrıca söylemem gereken bazı şeyler hoş olmayabilirdi. Bunun için asıl meseleye dönerek, bir şahıs olarak düşünüldüğünde, gerçek bilim adamının, en azından zamanımıza kadar dile düşmüş bir sıklıkla, tamamen çılgınlaşmadığında, bir hayalperest ve hilkat garibesi olduğunu belirtmeme izin verin. Gerçek mucize, kıymetli şey, bu sınırlı insanın tecrit halindeyken başardığıdır: İncinin kendisi, onu saklayan istiridye değil. Bilim adamının ortaya çıkmasını etkilemeleri adet haline gelmiş karmaşık şartları —ki bazıları mucizevi, bazıları gayet anlaşılmaz— gözönüne almadan bilim adamını idealize etmek ve onu bütün insanların taklit edeceği model olarak arzetmek abestir.

Meslek öğretimi ve gerçeği araştırma birbirlerinden *ayırılmalıdır*. Onlar hem öğrencinin hem de öğretmenlerin zihninde açık bir şekilde birbirlerinden ayırt edilmelidirler. Çünkü şu an onlar hakkında varolan zihin karışıklığı bilime bir engeldir. Tamam, bazı mesleklerde çıraklık birçok bilimin sistematize edilmiş içeriklerini çok önemli bir öğe olarak gerektirir; fakat bu içerik araştırmanın nihai sonucudur, araştırmanın kendisi değil. Genel bir ilke olarak, normal öğrenci bilimin bir çırağı değildir.

Doktor tedaviyi sonuca ulaştırmayı öğrenir ve bir doktor olarak daha ilerisine gitmek zorunda değildir. Meraını açısından, zamanında cari olan fizyoloji sistemini bilmek zorundadır, fakat ondan ehil bir fizyolojist olması beklenmemelidir, ve aslında beklenemez. İmkansızı ummakta neden ısrar ediyoruz? Anlayamıyorum! Bu kendi kendini aldatmaya duyulan şiddetli arzu —"kendi kuruntularınızın olması lazını"— bu sürekli kendine önem atfetme, bu kendimizi başaramadığımızı başardığımıza ikna etme inatçı ütopyacılığı beni sadece iğrendiriyor. Ütopyacılık kendini aşağılama pedagojisine yol açar.

Arzuları baz alarak düşünmek çocuklara has bir meziyettir, —mışcasına davranmak çocukların rolüdür—. Yetişkin insanın meziyeti niyet etmektir ve rolü yapmak ve başarmaktır. Şu halde, ancak enerjimizi yoğunlaştırarak işlerimizin üstesinden gelebiliriz: kendimizi sınırlayarak. Ve, hayatın gerçek ve otantik olması bu kendimizi sınırlamada yatıyor. Aslında, bütün hayat kaderdir: şayet varlığımız, süre ve aldığı şekiller açısından sınırlandırılmasaydı hiçbir kader[1] olmazdı. Gençler, Otantik hayat, karşı konulamaz bir kaderi neşeyle kabullenmekten ibarettir, değiştiremeyeceğimiz bir sınırlama. Bu, mistikçilerin, derin bir ilham sonucu, "Tanrının inayetine mazhar olma" dedikleri halet-i ruhiyedir. Kaderinin limitlerini bir defa kabul eden kişi

1) Editörün notu: Ortega'nın "destino" terimini anlamak Aristo'nun terimlerini anlamak kadar zor —Ingiliz mütercimler tatmin edici hiçbir karşılık bulamadılar— Organizmanın özel bir potansiyele sahip olduğu ve bunun tahakkukunun organizmanın gerçek hayatını oluşturduğu tasavvur ediliyor. "Kader" terimiyle kastedilen anlam bir başkası gibi, metin ilerledikçe ortaya çıkacaktır.

kendine hakimdir. "*Impavidum ferient ruinae.*"

Şayet biri doktor olma yeteneğinden fazlasına sahip değilse, bırakın bilimle uğraşmasın. Böyle biri bilimi ancak bayağılaştırır. Onun iyi bir doktor olması yeterlidir ve aslında bu her şeydir. Kanaatimce, aynı şey bir ortaokulda iyi bir tarih öğretmeni olmak durumundaki kişi için de geçerlidir. Onu tarihçi olacağını düşünmeye zorlayarak zihnini üniversiteyle karıştırmak yanlış değil mi? Ne kazanıyorsunuz? Onu tarihçinin araştırması için gerekli fakat tarih öğretimine ilgisiz teknikler hakkında bölük pörçük bir çahşmayla vaktini çarçur etmeye zorluyorsunuz. Öğretmekle yükümlü olduğu insan tarihinin genel bütünlüğü hakkında açık, organize, etraflı bir fikre sahip olmamasına müsaade ediyorsunuz.

"Araştırmanın" baskın olduğu bir üniversite düşüncesi yıkıcı olmuştur. En temel meselenin dışta tutulmasına meydan vermiştir: Kültür. Dikkatleri geleceğin meslek adamlarını mesleklerine en iyi şekilde hazırlamak meselesinden saptırmıştır.

Tıp fakülteleri fizyoloji ve kimyayı 'n' derecesinde öğretmeye talip oluyorlar; fakat, belki de dünyada hiçbir tıp fakültesinde iyi bir doktor olmanın ne anlama geldiğini, çağımız için ideal tipin ne olması gerektiğini ciddi bir şekilde düşünmekle meşgul kimse yoktur. Meslek, ki ondan sonra en acil mesele kültürdür, çoğunlukla Allah'ın merhametine terkedilmiştir. Fakat karışık prosedürümüzün zararı her iki yönde de tesirli oldu. Bilimi mesleklerle aynı çizgiye getirme arzumuzdan bilim de çekti.

Bilgiçlik ve derin düşüncenin yokluğu, üniversi-

teyi zayıflatan "bilimciliği" meydana getiren önemli nedenlerdendir. İspanya'da, bu esef verici her iki neden de ciddi bir sıkıntı olmaya doğru gidiyor. Almanya'da ya da Kuzey Amerika'daki bir okulda veya laboratuvarda altı ay bulunmuş bir ahmak, üçüncü dereceden bilimsel bir buluş yapmış herhangibir mukallid, bilim sahasında "nou veau riche" olarak geri dönüyor. Üniversitenin misyonu hakkında çeyrek saat kafa yormadan, en ukâla ve gülünç reformları teklif ediyor. Üstelik kendi derslerini öğretmekten de acizdir, çünkü disiplini bir bütün olarak kavramamıştır.

Bu yüzden, bilimi meslek ağacından silkip atmalıyız ve bilimin sadece öğretimleri çok vahşi bir tarzda devam eden mesleklerin kendileriyle meşgul olabilmemiz için kesinlikle gerekli kısımlarını muhafaza etmeliyiz. Yine de, bu aşamada herşeye başlanabilir.[1] Mantıkî organizasyon ve zekice bir öğretim, meslekleri şimdikinden çok daha fazla verimle ve daha büyük bir genişlikle, daha az zaman ve çabayla öğretmeyi mümkün kılacaktır.

Fakat şimdi başka bir ayrıma, bilim ve kültür arasındaki ayrıma geçelim.

---

1) Temel fikrin, her mesleğin prototipinin —bir doktor, yargıç, avukat, öğretmen, vs. olmanın ne anlama geldiği— halkın zihninde bir tasviri yoktur, ve ne de kimse kendini böyle bir fikrin incelemesine ve formulasyonuna hasrediyor.

V. BÖLÜM
KÜLTÜR VE BİLİM

Şayet bilim ve meslek arasındaki farkı esasından gözden geçirirsek, birçok açık fikre sahip oluruz. Mesela, tıp bir bilim değil bir meslektir, bir pratik meselesidir. Bundan dolayı biliminkinden farklı bir bakış açısını temsil eder. Gayesi, insan türünü iyileştirmeyi ve sağlığını korumayı başarabilmektir. Buraya kadar faydalı bulduğunu bünyesine uydurur; bilime gider ve yararlı olarak düşündüğü araştırma sonuçlarının hepsini alır; fakat arta kalanın tamamını orada bırakır. Özellikle, bilimin en tipik özelliğini orada bırakır: şüphe ve problematiğin geliştirilmesi. Bu, tıp ve bilimi temelden ayırmak için yeterlidir. Bilim, problemleri çözme arzusundan ibarettir; bu işle ne kadar çok meşgul olursa, misyonuna o kadar bağlı kalır. Fakat tıp, çözümleri uygulamak için vardır. Eğer bunlar bilimselse, oh, ne âlâ. Fakat ille de öyle olmak zorunda değiller. Bilimin izah etmediği veya hatta onaylamadığı binlerce yıllık bir tecrübenin sonucu olarak da ortaya çıkmış olabilirler.

Son 50 yılda, tıp fazlasıyla bilimin üzerine düştü, kendi misyonunu ihmal etti ve kendi mesleki bakış açısını hakkıyla sunmakta başarısız oldu.[1]

Tıp bu dönemin tamamında insanların daima işlemeye meyilli oldukları günahı işledi; yani, kadere yan bakmak ve başka birşey olmaya gayret etmek —bu olayda, salt bilim—.

Burada yanlış yapmayalım. Bilim, bir meslekle ilişkiye girerken, katıksız bilimken bulunduğu yerden koparılmalı, mesleki teknikler gibi yeni bir merkeze ve ilkeye göre organize edilmelidir. Ve şayet bu doğruysa, mesleklerin öğretilmesinde muhakkak bir etkiye sahip olmalıdır.

Benzer bir şey, kültür ve bilim arasındaki ilişkiler için de söylenmelidir. Aralarındaki fark, bana göre, yeterince açık. Ancak, okuyucunun zihninde kültür kavramına bir kesinlik kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda onun sahip olduğu temeli de gözönüne sermek istiyorum. İlk önce, okuyucu takibeden özeti inceleme ve hakkında kafa yorma zahmetini göze almalıdır, ki bu da kolay birşey olmayacak: Kültür çağın sahip olduğu *hayati fikirler sistemidir;* daha açıkçası, çağın kendisiyle hayatını idame ettiği fikirler sistemidir. İnsanın daima, hayat tarzının temelini oluşturan bazı kesin fikirlere göre

---

1 Yazarın notu: Bununla beraber, tıp, kendini özel fonksiyonu tedaviye hasrettiğinde, yaptığı iş en fazla bilim açısından faydalı oldu. Çağdaş fizyoloji, son yüzyılın ilk dönemlerinde, bilim adamlarınca değil, 18. yüzyıl biyolojisine (taksonomi, anatomi, vs.) zorunlu misyonunu pragmatik teorilerle karşılama noktasında tahakküm eden skolastizmi bir yana bırakan doktorlar tarafından kuruldu. Bakınız, Emanuel Radl, *Geschichte der Biologischen Theoria,* cilt, II (1909), hayranlığımın gittikçe arttığı bir kitap.

yaşadığı gerçeği hiçbir şekilde inkar edilemez. "Hayati" olarak adlandırdığım bu fikirler, bir çağın hayatına yol gösteren fikirler manasında, dünyamız ve emsalimiz yaratıkların doğasına dair *aktif* kanaatlerimizin ve eşyanın değer hiyerarşisine ilişkin kanaatlerimizin toplamından başka birşey değildir.[2]

Böyle bir kanaatler repertuarına sahip olup olmamak bizim elimizdeki birşey değil. Bu kaçınılmaz bir gereklilik, ne tür olursa olsun her insan hayatının esas bir cüzüdür. "İnsan hayatı" olarak göndermede bulunageldiğimiz gerçek, sizin hayatınız ve yanınızdaki akranınızın, ki, canlılar bilimi biyolojiden oldukça uzak bir şeydir. Biyoloji, ancak, başka herhangi bir bilim gibi, insanların hayatlarını vakfettikleri uğraşılardan biridir. "Hayat" kelimesinin en doğru ve asıl anlamı biyolojik değil biyografiktir ve bu, halkın dilinde her zaman sahip olduğu anlamdır. Yaptığımız ve olduğumuzun toplamı demektir —her insanın kendi başına ifa etmesi gereken, eşyanın düzeni içerisinde bir yer tutma ve dünyadaki varlıklar arasında bir yön tutturma işi, ki oldukça zordur. "Yaşamak", aslında, dünyayla bir alakaya sahip olmaktır; onun üzerinde yoğunlaşmak, onun için çaba sarfetmek ve kendini onunla meşgul etmektir. Şayet yaşantımızı oluşturan bu hareket ve uğraşılar içimizde mekanik olarak üretilselerdi, sonuç bir insan hayatı olmazdı. Otomat yaşamaz. Meselenin asıl zorluğu hayatımızın bize hazır olarak verilmemiş olmasıdır. Hoşumuza gitsin ya da gitme-

---

2) Editörün notu: Karşılaştırın. Ortega'nın "*Modern Temalar*", sf. 76. "Kültür, sadece, hayvani güçlerimizin gelişimine verdiğimiz özel bir yöndür."

sin, kararları kendimiz vererek bir andan diğerine geçmeliyiz. Her anda bir sonraki yapacağımız şeye karar vermeliyiz: insanın hayatı durmadan tekerrür eden bir sorundur. Bir anda hemen sonra ne yapacağına veya ne olacağına karar verebilmek için insan, ne kadar basit ve çocuksu olursa olsun bir çeşit plan yapmaya mecbur bırakılır. Bir plan yapmak zorundadır, değil. Basitçe, ulvi veya vasat, aptalca veya bilgece temelde bir planı referans alarak ilerlemesiyle tanımlanmayan bir hayat mümkün değildir.[3]

Hayatımızı, bir ümitsizlik anında, şansa bıraksak dahi bu bir plan yapmaktır. Her insan yolunu, çaresiz, hayata göre belirler. İnsanın bir hareketi yapmaya karar verirken, belli şartlarda "en makul görünen" hareketi seçmesi de aynı şeydir. Bu her hayatın, ister istemez, kendisini kendi gözünde meşrulaştırmaya zorlanmasıyla eşittir. Kendi kendini meşrulaştırma hayatın bileşenlerinden biridir. "Yaşamak kişinin kendisini bir plana göre yönlendirmesidir" veya "hayat aralıksız bir kendini meşrulaştırmadır" demekle (sadece) bir ve aynı gerçeğe göndermede bulunuyoruz. Fakat bu plan ve meşrulaştırma dünyaya ve içindeki şeylere ve aynı zamanda dünyayla ilgisi olan potansiyel hareketlerimize dair bir fikre ulaştığımıza delâlet eder. Kısaca, insan çevresine bazı temel anlayışlara (çevresi hakkında) dayanarak tepki göstermeden yaşayamaz. Çevresindeki

---

3) Yazarın notu: Hayatın ulvi veya vasat, bilgece ve aptalca olması tamamen kendi planıdır. Hayat için belirlediğimiz planın hep aynı kalmadığı bir gerçek; sık sık değişebilir. Temel olgu, hayat ve planın ayrılamaz olmasıdır.

dünyanın ve onun içindeki tavırlarının akli bir yorumunu yapmaya zorlanır. Bu yorum bahsettiğim ve her ne olursa olsun hiçbir insan hayatının yoksun olamayacağı, şu anda tamamıyla aşikar olduğu gibi, fikirler ve kanaatlerin toplamıdır.[4]

Bu kanaatlerin ve fikirlerin büyük çoğunluğu birey tarafından üretilmemiştir, fakat, basitçe, birey bunları tarihi çevresinden —zamanından— almıştır. Doğal olarak, her çağ çok farklı kanaatler sistemi sunar. Bazıları diğer çağların değersiz kalıntılarıdır. Fakat daima çağın üst seviyesini temsil eden bir canlı fikirler sistemi, esasında zamanının tipik özelliği olan bir sistem, varolagelmiştir; bu sistem çağın *kültürü*dür. Aşağı seviyede, modası geçmiş fikirlerin seviyesinde yaşayan kişi, kendini aşağı seviyede bir hayat, daha zor, meşakkatli, ham bir hayat yaşamaya mahkum eder. Bu, geri kalmış insanların —veya bireylerin— vahim halidir. Onlar hayat yolunda öküz arabasıyla ilerlerken, diğerleri onları otomobilleriyle sollarlar- (dünya görüşü gerçeği, zenginliği ve feraseti arayanlar.) Zamanının aydınlanma seviyesinin altında bir düzeyde yaşayan kişi, nispeten, yakışıksız bir insanın hayatına mahkumdur.

Zamanımızda, kültürün içeriği çoğunlukla bilim kaynaklıdır. Fakat tartışmamız kültürün bilim olmadığını göstermeye yeterlidir. Kültürün içeriği,

---

4) Yazarın notu: Hayatımızın bu kendini meşrulaştırma kadar aslî unsurlarından biri fonksiyonunu çarpık bir şekilde yerine getirdiğinde, meydana gelen hastalık vahimdir. *Kitlelerin İsyanı*'nda irdelediğim meraklı insan türünün durumu da böyle.

başka bir yerden daha çok bilimin sahasında elde edilmesine rağmen, bilimsel gerçekler olmaktan ziyade hayati bir inançtır, zamanımızın karakteristiği olan bir kanaattir. Beş yüzyıl önce, inanç kilise konsüllerine dayanıyordu ve kültürün içeriği büyük oranda onlardan hasıl oluyordu.

Bu açıdan kültürün bilimle alış-verişi mesleğin bilimle olan ilişkisinin aynısıdır. Varlığımızın yorumu açısından olmazsa olmaz derecesinde gerekli olanı bilimden borç alır. Bilimin kültür olmayan, fakat saf bilimsel teknikler olan, parçalanmamış kısımları vardır. Ve buna karşılık olarak, kültür, dünya ve insana dair eksiksiz bir görüşe sahip olmamızı zorunlu kılar; bilimle yetinmek, soyut kuramsal şiddetin bitmeye yüz tuttuğu noktada durmak kültürün işi değildir. Hayat, bilimler evreni bilimsel olarak açıklayana dek bekleyemez. Kendimiz hazır olana kadar yaşamı tehir edemeyiz. Hayatın en belirgin özelliği mecburi olmasıdır; hiç bir ertelemeye ihtimal vermeyen hayat acildir, "burada ve şimdi". Hayat bize doğrudan ateş eder. Ve onun yorumundan başka birşey olmayan kültür, hayatın bekleyebileceğinden daha uzun bekleyemez.

Bu bilim ve kültür arasındaki farkı keskinleştirir. Bilim kendisiyle hayatımızı idame ettiğimiz bir şey değildir. Şayet fizikçi, biliminin fikirlerine göre yaşamak zorunda olsaydı, onun başka birkaç araştırmacının bir asır veya daha sonra tamamlayacağı araştırmasını beklemekte o kadar titiz davranmayacağına emin olabilirsiniz. Dört başı mamur bir bilimsel çözümden ümidini keser ve fiziksel doktrini-

nin esas gövdesinin şu andaki eksikliklerini ve kısmen, her zaman olacak eksikliklerini, muhtemel ve yaklaşık öngörülerle giderirdi.

Bilimin asıl saiki kültürünki gibi hayati bir endişe değildir. Bilim hayatın zaruretlerine duyarsızdır ve kendi gerekliliklerinin peşinden gider. Buna binaen, bilim biteviye hiçbir sınır tanımadan çeşitlenir ve uzmanlaşır ve hiçbir zaman tamamlanmaz. Fakat kültür burda ve şimdi bizim hayatımıza boyun eğer ve her an, tam, tekdüze ve insicamlı bir sistem —hayat planı, hayat ormanının başından sonuna dek rehberlik eden yol— olmak zorundadır.

Fikirlerin yollar ve yöntemleri (methodoi) olarak mecazi kullanımı kültür kadar eskidir. Kaynağı aşikar. Şaşırtıcı ve karışık bir durumla karşılaştığımızda, kendimizi sanki karışıklığı içinde kaybolmadan ilerleyemeyeceğimiz sık bir ormanla karşı karşıyaymışız gibi hissederiz. Bir yerinde bir fikirle durumu vuzuha kavuşturur ve ani bir aydınlanma —idrakın "ışığı"— tecrübe ederiz. Sık ağaçlık birdenbire düzenli görünür ve ağaçların dizilişi, içinden geçen yollar gibi görünür. Bunun için metot terimi ile aydınlanma, açıklık, (*Aufklârung*) arasında sürekli bir ilişki vardır. "Kültürlü bir insan" diye çağırdığımız kişi bir asır önce "aydınlanmış bir insan"dı, yani hayatın yollarını net bir aydınlıkta görebilen bir insan. Aydınlanma ve kültür hakkındaki, onları boş hayata süs kabilinden bir tür aksesuar gibi gösteren bu muğlak görüşleri ilk ve son olarak bir tarafa bırakalım. Bundan daha yanlış bir temsil olamaz. Kültür, varlığımızın bir boyutudur; hayatın elzem

bir leri gibi son derece önemli bir uzvudur. Doğru, "eli olmayan insan" diye birşey de var; fakat bu tam bir insan değildir; sakat bir insandır. Aynı şey kültürsüz bir hayat için de söylenmelidir; ancak çok daha temel bir anlamda. Böyle bir hayat sakattır, haraptır, yapmacıktır. Çağının seviyesinde yaşamayı beceremeyen kişi gerçek hayatını oluşturacak şeyin altında yaşıyordur.

Veya başka ifadeyle, bu kişi kendini aldatıyordur. Şu anda, belli zevahir ve ihtimallere karşın, korkunç bir *kültürsüzlük* çağından geçiyoruz. Belki de hiçbir zaman sıradan insan, zamanının ve zamanın kendisinden talep ettiklerinin bu kadar altında bir hayat sürmedi. Medeni dünya hiçbir zaman bu kadar çok sahte, yapmacık hayata sahip olmadı. Hemen hiç kimse hayattaki özgün ve otantik yeri açısından tam anlamıyla dengede değil. İnsan kendi kendini kandırdığı bahanelerle yaşamayı, aktif bir bilincin kendisini gerçek dünyanın; gerçekliğinin bütününe karşılık gelen dünyanın, aşırı bir güçlük ve merhametsiz bir zorunluluk olduğunu görmeye zorlayan uyarılarına rağmen etrafında basit ve keyfi bir dünya kurgulamayı alışkanlık haline getirdi. Fakat, insan korkuyor —sıradan insanımız tüm cesur jestlerine rağmen korkak bir yüreğe sahiptir—, kendisinden büyük taleplerde bulunacak bu gerçek dünyayı kabul etmekten korkuyor. Fakat o hayatını tahrif etmeyi ve onu hayali, aşırı derecede basitleştirilmiş dünya görüşünün kozasına hapsetmekten vazgeçmemeyi yeğliyor.[5]

5) Yazarın notu: Bu konu için *"Kitlelerin İsyanı"*, (Ekim, 1944) adlı çalışmama bakınız.

Böylece, üniversiteye asıl fonksiyonu olan "aydınlatmayı", zamanın bütün kültürünü tebliğ etme ve şayet otantik olmak durumundaysa bireyin hayatının eklemlenmek durumunda olduğu bugünün devasa dünyasını insanlığa, açıklık ve doğrulukla, gösterme vazifesini geri vermenin tarihi önemi ortaya çıkıyor.

Şahsen ben "Kültür Fakültesini" üniversitenin ve bütün yüksek öğrenimin çekirdeği haline getirirdim. Daha önceden disiplinlerinin bir taslağını çıkarmıştım zaten. Bunların herbiri, hatırlayacaksınız, iki isim taşıyor: mesela, "Dünyanın fiziksel bir taslağı (Fizik)". Bu çift isim, elzem olarak, hayatla alakalı, kültürel bir disiplin ile onun beslendiği mükabil bilim arasındaki farkı sunmak niyetindedir. "Kültür Fakültesi", fiziği, fiziki-matematiksel araştırmalar yapmak niyetinde olan bir öğrenciye bilimin sunulduğu tarzda izah etmez. Kültürdeki fizik tamamıyla doğa ve fiziki kozmozun işleyişi hakkındaki fikirlerin sentezinden alınmıştır, bu fikirler şimdiye kadar tamamlanmış fiziki araştırmalardan doğduğu halde. Üstelik, bu disiplin fizikçinin kendisiyle kusursuz yorumuna ulaştığı bilgi edinme vasıtalarını analiz edecektir; bu yüzden fiziğin ilkelerini açıklığa kavuşturmak ve onların tarihi evrimlerinin istikametini, kısaca ve fakat titiz bir şekilde, tasvir etmek gerekecektir. Dersin bu son esası, öğrencinin, insanlığın bir nesil veya bir asır veya binlerce yıl önce yaşadığı dünyayı resmetmesini mümkün kılacaktır; ve bu sayede bugünün dünyasının ayırdedici özelliklerini fark ve takdir edebilecektir.

Makalemin başında ortaya çıkan ve ertelenen

itirazı cevaplamanın zamanı geldi. Sorulduğu şekliyle; yüksek matematik konusunda bilgili olmayan biri günümüzün madde hakkındaki düşüncesini nasıl anlayabilir? Her gün, matematiksel metod fizik biliminin tam temelinde bazı yeni ilerlemeler sağlıyor.

Okuyucuların şayet burda belirtilen görüş doğru olsaydı insanlığın karşılaşacağı trajediyi düşünmelerini isterdim. Ya herkes toy bir şekilde ve içinde yaşadığımız dünyanın iç yüzünü kavramadan yaşamamak için kendisini ve hayatını araştırmaya vakfederek mükemmel bir bilim adamı olmaya mecbur tutulacak, ya da çoğunluğumuz, bir boyutuyla, aptallığa mahkum bir hayata teslim olacaktı. Fizikçi, sokaktaki insan için büyücülere, rahiplere has bilgiye sahip bir çeşit varlık olurdu, o zaman. Bu her iki çözümde —diğer şeyler arasında— saçma olurdu.

Fakat çok şükür ki böyle bir ikilem yok. İlk olarak, savunduğum doktrin, eğitim metotlarının ilk öğretimden üniversiteye, baştan sona bir rasyonalizasyonunu gerektirir. Bilimin farklı bir şey olduğunu kesinlikle teslim ederek; onun kültürel elementlerini, özümsenebilir hale gelebilsinler diye, ayırmanın yolunu açtık. Sadece öğrencinin öğrenemeyeceği disiplinleri çıkararak "eğitimde ekonomi prensibine" uyulmuş olmaz; bu prensip, öğretilecek olanlarda da ekonomiyi zorunlu kılar. Ekonomi bu iki hususta öğrencinin öğrenme kapasitesine yeni bir boyut kazandıracaktır; böylece öğrenci şimdikinden gerçekten daha fazla öğrenecektir.[6]

6) Yazarın notu: Kesinlikle, çünkü eğitimdeki verimlilikten dolayı, öğrenmek için daha büyük bir güç harekete geçecektir.

Bunun için, inanıyorum, zaman ilerledikçe hiçbir öğrenci üniversiteye fiziksel matematikle daha önceden tanışmadan, en azından formüllerini anlayabilecek yeterlilikte tanışmadan gitmeyecektir.

Matematikçiler konularının zorluğunu biraz abartıyorlar. Geniş bir alan fakat, bununla beraber, "fasülyeleri bilen" herkese her zaman kesin terimlerle anlatılabilir birşey matematik. Eğer bugün bu kadar anlaşılamaz görünüyorsa, bu öğretimini basitleştirmek için gerekli enerji sarfedilmediği içindir. Bu durum ilk defa ve münasip bir ağırbaşlılıkla, şayet bu entellektüel çabayı —alışılmış araştırma tarzında, tasviri analize hitap eden bir çaba değil, fakat bilimin özünü basitleştirme ve sentez etme, tabiiki niteliğini ve gerçek değerini feda etmeden, vazifesine hitap eden bir çaba— geliştirmekte başarısız kahrsak, o zaman, geleceğin, bilimin kendisinin bir felaketi olacağını beyan etme gücünü veriyor bana. Bilimsel çabaların dağınıklığını ve karmaşıklığını, bilginin yoğunlaştırılması ve takviyesi yönünde çaba gösteren tamamlayıcı türden bilimsel faaliyetle dengelemek bir zorunluluktur. Sentezin özgün işlevi için özel bir yetenek geliştirmeliyiz. Bahis konusu olan bilimin kaderidir.

Fakat, ikinci olarak, öğrencinin sunabilecek temel fikirleri olan herhangi bir bilimin fikirlerini —ilkelerini, işlem metotlarını, nihai sonuçlarını— kavrayabilmesi için muhakkak okul eğitimi alması ve o bilimin teknikleriyle aşina olması gerektiği inancına tamamen karşı çıkıyorum. Gerçek tamamen aksi yöndedir. Ne zaman ki bir bilim, iç gelişi-

minde, anlaşılabilmek için teknik aşinalığı gerektirme yönünde ilerler, o zaman onun fikirleri asli özelliklerini —gerçek anlamda özünden ziyade, bilime tabii aletler olma özelliklerini— kaybeder.[7]

Yüksek matematikte yetkinlik bilim üretmek için elzemdir, bilimin insan hayatındaki önemini anlamak için değil.

Aynı zamanda hem çok şükür hem de ne yazık ki, bilimin öncüsü tartışmasız ve şerefli bir şekilde Almanya'dır. Almanlar, bilime karşı mucizevi yetenek ve eğilimlerine ek olarak, izale edilmesi aşırı derecede güç fitrî bir zayıflığa sahiptirler. Onların doğuştan ukala ve nüfuz edilemez bir zihinleri vardır. Bu olgu günümüz biliminin birkaç yönünün gerçek bilimden ziyade hepsi çok safiyane ve kolayca bir araya toplanmış yalnız ukalaca detaylar olması sonucunu getirmiştir. Avrupa'nın acilen yerine getirilmesini beklediği görevlerden biri de çağdaş bilimin esas kısımlarının saflığını koruyabilmek için, bilimi tamamen Almanlar'dan kaynaklanan fazlalıklardan, usullerden ve sırf heves olan bazı şeylerden arındırmaktır.[8]

Avrupa entellektüel disipline dönmeden kurtarılamaz ve bu disiplin başka zamanlarda istimal veya suistimal edilenden daha kat'i olmalıdır. Kimse-

---

7) Yazarın notu: Son tahlilde, matematik bilimi karakter olarak tamamıyla talidir, kendi içerisinde birinci dereceden ve temel değildir —aynen mikroskobu inceleyen bilim dalı gibi.

8) Yazarın notu: Bu düşüncenin muhtevasını kavramaya çalışırken yazarın entellektüel birikiminin beşde-dördünü Almanlara borçlu olduğunu unutmayın. Bugün her zamankinden daha fazla Alman biliminin tartışılmazlığının, üstünlüğünün farkındayım. Burda zikredilen meselenin bununla hiçbir alakası yoktur.

nin firarına fırsat verilmemelidir. Bilimadamının bile. Bugün bu mühim şahsiyet feodal şiddetin, benciliğin ve kibirin, cakanın ve cafcafın çok az bir kısmını dahi muhafaza etmemektedir.

Yaklaşık olarak son yüzyılın ortalarında isyan eden bilim adamını insanileştirme ihtiyacı vardır, ve bırakın, günahı yüzünden, o zamandan beri çağın kabalığı ve sahteliği olan itaatsizlik gerçeğiyle kirlensin.[9]

Bilim adamı şimdiki içler acısı durumunu daha fazla sürdüremez —bir şeyin çoğunu bilen bir barbar olarak yaşamayı—. Çok şükür ki, yeni nesil bilim adamlarının önemli şahsiyetleri, bilimlerinin dahili gereklilikleri sayesinde uzmanlıklarını mütenasip bir kültürle dengelemek için harekete geçmişlerdir. Arta kalanlar koyunların başı çeken koçu takip etmeleri gibi onların adımlarını izleyeceklerdir.

Bugün dünyanın her yanına dağılmış parçacıklar halindeki bilginin yeni bir entegrasyonuna duyulan ihtiyaç her yandan kendini hissettiriyor. Fakat bu girişimin yükü ağırdır; yüksek eğitim için daha önceki eğitim seviyeleriyle (temel ve orta) dahi kıyaslanabilecek bir metodolojiye sahip değilken böyle bir şey düşünülmemelidir. Şu anda üniversite için, bir pedagojiden tamamen mahrumuz—ifade ilk ba-

---

9) Yazarın notu: Bu çağın, ahlak alanında, yüce vazifesi sıradan insanı (sıradışı insan hiçbir zaman bu tuzağa düşmedi) kendisini isyana sevk etmek için kuşatan bu anlamsız aptallık noktasında ikna etmek ve ona, bunun ucuz kolaylığını ve adiliğini göstermektir; kendisine karşı isyan edilen bir çok şeyin bertaraf edilmesini özgürce kabul etmemize rağmen. Doğru, tek isyan yaratmadır; hiçliğe karşı isyan. Menfi isyanın koruyucu meleği iblistir.

kışta yanlış görünsede—.

Şimdi sahip olduğumuz bilgi birikimiyle başa çıkabilmemiz için yeterli bir teknik geliştirmek, insanlığın daha fazla kaçınamıyacağı, eli kulağında bir problem oldu. Bu taşkın gelişmeye hakim olabilmek için pratik bir yol bulunamadığı takdirde, insanlık yavaş yavaş onun kurbanı olacak. İlkel yaşam ormanının üstüne sadece, amacı onu basitleştirmek olan, bilim ormanı eklenmelidir. Şayet bilim, hayatı bir düzene soktuysa, hayatını sağlıkh bir şekilde sürdürebilmesi için şimdi de biz bilimi düzene sokmalıyız, onu organize etmeliyiz—onu kontrol altına almanın imkansızlığını bilerek—. Bu amaç için bilimi canlandırmalıyız; yani, bilime hayatla uyumlu bir şekil vermeliyiz, ki zaten bilim ilk planda onun için onun tarafından meydana getirilmişti. Öbür halde —çünkü kendimizi belirsiz bir iyimserliğin arkasına saklamak için hiçbir neden yok— bilim artık işlevini yerine getiremeyecektir; insanlık bilime ilgisini kaybedecektir.

Ve böylece görüyorsunuz, üniversitenin misyonu hakkında kafa yorarak, kültürel disiplinlerinin netice olarak ortaya çıkan (yani sistematik ve sentetik) karakterlerini meydana çıkararak pedagojinin sahasının ötelerine yayılan ve yüksek eğitim kurumunda bilimin kendisinin kurtuluşu için de bir amil olduğunu görmemizi sağlayan bir ufka ulaştık.

"Kültür Fakültesinde" öğretilmek üzere, bilginin sağlam sentezlerini yapmak ve onu kusursuz bir tarzda sistemleştirmek ihtiyacı, bilimsel yeteneğin şu ana kadar sadece bir inhiraf olarak varolan bir

türünü -entegrasyon yeteneği- işbaşına çağıracaktır. Zorunlu olarak bu; tüm yaratıcı çabaların kaçınılmaz olarak yaptığı gibi, uzmanlaşma demektir; fakat, insan bu kez bir bütünü inşa etmede uzmanlaşacaktır. Araştırmayı sürekli bir şekilde belli problemlerle parçalanmaya sevkeden gelişme, bilimin toz-buz olması, bilimi zıt yöne sürükleyebilecek ve merkezden uzaklaşan bilimi sağlam bir organizasyonla sınırlayabilecek bir güçle donatılmak zorunda olan —herhangi sağlıklı bir organizmada olduğu gibi— dengeleyici bir kontrolü gerekli kılıyor.

Bu yeteneğe sahip insanlar iyi, öğreticiler olmaya araştırmalarına gömülmüş olanlardan daha yakındırlar. Üniversitenin bilimle karıştırılmasına eşlik eden kötülüklerden biri de öğretmenliği laboratuvardaki veya arşivdeki çalışmalarından çalınmış zaman olarak gören, hemen herzaman çok kalitesiz profesörler olan araştırma görevlilerine öğretim görevinin verilmesi oldu. Buna, Almanya'daki çalışmalarım esnasındaki tecrübeyle ikna oldum. Zamanımızın en önemli bilim adamlarından epeycesiyle yakın ilişkim oldu, fakat onlar arasında kaliteli tek öğretmene rastlamadım.[10]

Bu yüzden kimse gelip de bana Alman üniversitesini, bir kurum olarak, model göstermesin!

---

10) Yazarın notu: Bu (bilim adamları arasında) hiç iyi olmadığı anlamına gelmez. Fakat bu, birleşimin savunulabilir bir sıklıkla meydana çıkmadığını gösterir.

VI. BÖLÜM

ÜNİVERSİTE "DAHA" NE OLMALIDIR?

Eşyayı ütopik bir kuruntuyla değil olduğu gibi görme kararlılığıyla eşanlamlı olan, "ekonomi prensibi" bizi üniversitenin esas misyonunu şu veçhile tanımlamaya sevketti.

1- Üniversite en kesin anlamda, sıradan insana kültürlü bir şahsiyet ve mesleğinin ideal bir üyesi olmayı öğreten kurum demektir.

2- Üniversite programında hiçbir sahte tavıra müsamaha etmeyecektir. Öğrenciden gerçekten ne istenebiliyorsa sadece onu isteyecektir.

3- Netice itibariyle, sıradan öğrencinin bilim adamı *olacakmış gibi yaparak* zamanını israf etmesine sebep olmaktan kaçınır. Buna binaen, gerçek bilimsel araştırma üniversitenin özünden veya minimumundan çıkarılmalıdır.

4- Kültürel disiplinler ve mesleki dersler en iyi pedagojinin üzerine bina edilmiş rasyonel bir tarzda —sistematik, sentezci, bütün— sunulacaktır; şayet kendisine bırakılsaydı bilimin tercih edeceği tarzda

değil: muayyen problemler, bilimin "numuneleri", ve deney.

5- Öğretim görevlilerinin seçimi araştırmacılar olarak kazandıkları mevkiye değil, sentez yeteneklerine ve öğretmenlik maharetlerine dayanacaktır.

6- Öğrencinin yapması gerekenler, nicelik ve nitelik yönünden en aza indirildiğinde, üniversite öğrenciden taleplerinde esnek olmayacaktır.

İddiaların bu münzevi sadeliği, elde edilebilecek olanın sınırlarını teslime olan şiddetli bağlılık, inanıyorum, üniversitenin en temel ihtiyacını karşılayacaktır; dahili muamelelerinde samimi ve riyasız bir hayata sahip olabilmesi için kurumsal yaşamının tam olarak özgün işlevlerine ve gerçek sınırlarına tekabül etmesi ihtiyacı. Daha önceden yeni hayatın kendisine kalkış noktası olarak bireyin veya kurumun kaderinin bu basit kabulünü almasını önermiştim. Sonradan kendimiz veya özel kurumlar veya devletle ilgili yapmayı arzulayabileceğimiz başka herşey ancak tohumları herşeyden önce, kendi kaderine karşılık gelen elzem minimuma teslim edilmiş bir dünyanın verimli toprağına ekildiği zaman kök salacak ve ürüne duracaktır. Avrupa hasta, çünkü insanları hayat merdiveninin ilk önce, ilk bir, iki, üçüncü basamaklarına basmayı garantiye alma zahmetine katlanmadan rizikolu onuncu basamakta durmakta ısrar ediyorlar. Kader, insan hayatımn ve onun yüce gayelerinin dayanabileceği tek esastır. Başka bir temeldeki hayat yanlıştır. Otantik bir kişiliği yoktur, havada birşeydir. Yerel bir mekandan ve isimden mahrumdur.

Şimdi, zihnimizi üniversitenin "daha" ne olması gerektiği üzerinde korkusuzca ve şartsız olarak düşünmeye açabiliriz.

Aslında, üniversite, şimdilik tanımladığımız şekliyle, sadece bu olamaz. Ve şu an; bütün derinliği ve genişliğiyle, bilimin üniversitenin fizyolojisindeki (veya daha doğrusu psikolojisi diyelim, çünkü üniversite daha güzel bir şekilde, bir bedenden ziyade bir ruha benzetilebilir) rolünü tanıma zamanı.

İlk olarak, kültür ve mesleğin bilim olmadıklarını, fakat büyük oranda ondan beslendiklerini gördük. Bilim olmaksızın, Avrupalı insanın kaderi bir imkansızlık olurdu. Avrupalı insan, tarihin panoramasında aklına göre yaşama kararlılığındaki varlığı temsil eder; ve bilim, formda akıldan başka birşey değildir. Bu kadar halklar arasında sadece Avrupalı'nın üniversitelere sahip olması salt şans eseri bir kaza mı? Üniversite bir kurum olarak inşa edilmiş akıldır, bilimdir. Diğer ırklar, diğer ülkeler, diğer çağlarla kıyaslandığında Avrupalı insanın orijinalitesi aklın bu kurumlaştırılmasıdır. Bu, Avrupalı insanın benimsediği bir karara işaret eder: aklının direktiflerine göre yaşamak. Diğerleri başka melekelerine göre yaşamayı seçtiler. Hegel'in tonlarca karbonu birkaç elmasa döndüren bir simyager gibi evrensel tarihi özetlediği mükemmel veciz ifadesini hatırlayın: İran, ışığın ülkesi! (mistik dine göndermede bulunarak); Yunanistan, zerafetin ülkesi! Hind, düşlerin ülkesi! Roma, imparatorlukların ülkesi![1]

---

1) Yazarın notu: *Hegel, Lectures on the Philosophy of History*, Londra, 1891: bakınız, önsöz sh. 29

Avrupa akıldır —fevkalâde bir güç; o kendi sınırlarını algılayan tek güçtür— ve böylece ne kadar akıllı olduğunu ispatlar. Kendi kendinin sınırlayıcısı olan bu güç bütün ihtişamıyla faaliyet alanını bilimde bulur.

Şayet kültür ve meslekler üniversiteye hapsedilseydi ve bilimin bitmez tükenmez kargaşasıyla, araştırmanın her çeşidiyle hiçbir ilişkisi olmasaydı, bu skolastizmin tüyler ürpertici felci tarafından alt edilmelerinden fazla önce olmayacaktı. Bilimler kamplarını —laboratuvarlarını ve seminerlerini ve tartışma merkezlerini— üniversite merkezinin çevresine kurmalıdırlar. Bilimler yüksek eğitimin hasıl olduğu ve gıdasını aldığı topraklardır. Bunun için kökleri her tür laboratuvara ulaşmalı ve onların tedarik ettiği gıdayla beslenmelidir. Tüm normal üniversite öğrencileri üniversite ile, beşeri ve ilahi her şey hakkında, yalnızca bilimsel bir bakış açısından izah edilen dersler bulacakları bilimin bu merkez çevresindeki kampları arasında gidip gelecekler. Araştırma kaabiliyetleri de çok gelişmiş olan profesörler ve sadece öğretmen olan diğerleri bununla beraber bilimle, eleştirisi, heyecanının etkisi ve teşviki altında, en yakın ilişki içerisinde çalışacaklardır. Anlaşılmaz olan üniversitenin merkezi kısmıyla onun sınırlarını çevreleyen araştırmanın bölgesinin karıştırılması. Üniversite ve laboratuvar bütün bir fizyolojinin farklı, karşılıklı ilişkileri olan organlarıdır. Aralarındaki temel fark sadece üniversitenin bir kurum olarak tanımlanabilmesidir. Bilim bir kurum içerisinde organize edilemeyecek kadar yüce ve karışık bir faaliyettir. Bilim ne sistematikleştirilmeli ne

de baskı altına alınmalıdır. Bu yüzden, yüksek eğitimin ve araştırmanın, kuvvetli olduğu kadar serbest ve ihtiyari bir karşılıklı etkileşim içerisinde el-ele çalışmalarına izin vermek yerine onları kaynaştırmaya girişmek zararlıdır.

Netice olarak üniversite bilimden farklıdır ancak ondan ayrılamaz. Şunu söylemeliyim, "üniversite ek olarak bilimdir".

Bununla beraber, yeni bir şeyin bu kolayca "eklenişi" kuruma sadece bir dış yakınlık manasında değildir. Tam aksi. Ve şimdi bu hususu yanlış anlaşılma korkusu olmadan ele alabiliriz. Üniversite, üniversite olabilmesinden önce bilim olmalıdır. Şevkle dolu bir atmosfer, bilim için gösterilen gayret, üniversitenin varlığının temelindeki varsayımdır. Kesinlikle; çünkü kurum bilimden —kesin bilginin sınırsız yaratımı— müteşekkil olamaz, kurumsal yaşamına hayatiyet kazandırabilmek için bilimin ruhuna muhtaçtır. Şayet bu ruh varsayılmasaydı, bu denemede söylenen hiçbir şeyin anlamı olmazdı. Bilim üniversitenin itibarıdır ve üstelik, hayat itibar olmadan mümkün olduğu için; bilim kuruma hayat veren ve onu bir otomat olmaktan kurtaran ruhtur. Bu, üniversite "ek olarak, bilimdir" ifadesinde kastedilen anlamdır.

Fakat üniversite hâlâ daha fazladır.[2] Körelme pahasına, sadece bilimle sürekli bir temasta bulunmakla kalmayıp; benzer şekilde, genel hayatla da,

---

2) Yazarın notu: Bu denemede, dikkati parçalamadan sadece zihni eğitim problemine hasredebilmek için ahlaki eğitimin adını bile anmaktan açıkca geri durdum.

tarihi gerçeklikle de, esas itibariyle birbirinden kesilmiş uzuvlarıyla değil de sadece bütünlüğü içerisinde ilişki kurulması gereken birşey, şu anla da temasta bulunmak zorundadır. Üniversite zamanının bütün gerçekliğine açık olmalıdır. Gerçek hayatın içinde olmalıdır ve ondan beslenmelidir.

Ve bütün bunlar sadece, üniversitenin tarihi gerçekliğin zindeleştirici ortamında yaşama amacına uyduğu için değil. Tam tersi de geçerli, halkın yaşamı da işlerinde üniversitenin, üniversite olarak, katılımına şiddetle ihtiyaç duyuyor.

Bu noktada söylemek istediğim çok şey var. Fakat kısa olması açısından, sadece, bugün halkın kollektif yaşamında basından başka bir "manevi gücün" olmadığı gerçeğini zikretmeme izin verin. Tarihteki gerçek yaşam olan anonim hayat, hoşumuza gitsin ya da gitmesin, her zaman yönlendirilmeye ihtiyaç duymuştur. Kendi başına bir şekle, görmesini sağlayacak gözlere, rehberlik edecek yönlendirme duyusuna sahip değildir. Şu halde, zamanımızda, kadim "manevi güçler" gözden kayboldu; kilise kayboldu, çünkü şimdiyi bir yana bıraktı (oysa ki halkın yaşamı kesinlikle ve daima şimdinin bir meselesidir); devlet kayboldu, çünkü demokrasinin zaferiyle halkın yaşamını idare etmeyi kendisinin onların fikirleriyle yönetilebilmesi için bir yana bıraktı. Bu durumda, genel hayat ister istemez güncel meselelerle ilgilenmek durumundaki tek gücün ellerine teslim edildi: basının.

Gazetecilere fazla taş atmak zorunda kalmayı istemem; diğer motivler arasında, benim bir gazete-

ciden başka birşey olamayacağım düşüncesi var. Fakat gözlerimizi gerçeklerin değer bakımından farklı oldukları apaçık gerçeğine kapatmak abestir. Gerçekler bir değerler hiyerarşisi oluştururlar ve bu hiyerarşide, gazetecilik aşağılarda bir yer işgal eder. Bugün basının çıkıntılarınca benimsenen çok düşük manevi seviye hariç, hiçbir baskı ve otorite kendini kamu bilincinde hissettirememektedir. O kadar düşük bir seviye ki basının manevi bir güç olarak oldukça yetersiz kalması ve tam karşıt güç haline gelmesi nadir rastlanır bir durum değildir. Diğer güçlerin yokluğu, halkın ruhunu besleme ve yönlendirme sorumluluğunu çağdaş toplumun en az kültürlü türlerinden biri olmakla kalmayıp, üstelik mesleklerine —tamamen geçici olduğunu umduğum nedenlerden dolayı— gerçekten manevi olana karşı kin ve düşmanlıkla dolu sahte aydınları kabul eden gazetecilerin omzuna düşürdü. Üstelik, gazetecinin mesleği kendisini, ne olduğuna aldırmadan, perspektife ve yapıya hiçbir dikkat göstermeden geçici bir duygu yaratan zamanın realitesiyle hüküm vermeye sevkeder. Gerçek hayat, kesinlikle, yalnızca şimdiki zamandır; fakat gazeteci bu hakikati şimdikini "an"laştırdığı, anı da sansasyonelleştirdiğinde deforme eder. Sonuç şu: bugün halkın bilincinde dünyanın imajı tepetaklaktır. Basında insanlara ve ilişkilere ayrılan yer hakiki ve devamlı önemleriyle ters orantılıdır; gazetelerin ve dergilerin köşelerinde göze çarpanlar ilerde bir "başarı"ya dönüşecek ve ün getirecek şeylerdir.

Dergiler çoğunlukla ağza alınmayacak türden olan motivlerden arındırılsaydı; günlük gazeteler

düşüncelerinde iffetli bir şekilde paranın herhangi bir etkisinden beri tutulsalardı bile, basın yine, kendi başına, özel misyonunu terkeder ve dünyayı tersinden tarif ve tasvir ederdi. Çağımızın tuhaflığı ve genel karışıklığı (çünkü Avrupa epeyce zamandır başının yerde ve bayağı ayaklarının havada sallanmasını kabulleniyor) büyük oranda basının bu rakipsiz tek "manevi güç" olarak hakimiyetinden kaynaklanıyor.

Bu gülünç durumun düzelmesi Avrupa için bir hayat memat meselesidir. Ve şayet bu yapılacaksa üniversite, üniversite olarak, günün önemli mevzularını kendi bakış açısından —kültürel, mesleki ve bilimsel— ele alarak güncel olaylara müdahale etmelidir. Böylece sadece öğrenciler için varolan bir kurum olmayacaktır, bir geri çekilme —*ad usum Delphini*—. Hayatın kaçınılmazlıklarının yoğunluğunda ve onun elemlerinde üniversite kendisini, cinnetin ortasında huzuru, hafifmeşrepliğin ve arsız aptallığın karşısında ciddiyeti ve aklın kavrayışını temsil eden büyük bir "manevi güç", basından daha yüce bir güç, olarak öne sürmelidir.

O zaman üniversite, tekrar, heybetli zamanındaki durumunu yakalayacaktır. Batı dünyası tarihinin ilerletici bir prensibini.

ULUSLARARASI SOSYOLOJİ VE YENİDEN SOSYAL YAPILANMA KÜTÜPHANESİ

Editör: W.J.H. SPROTT

Kurucu: Karl MANNHEIM

İçindekiler

I- Genel Sosyoloji
II- Yabancı Sosyoloji Klasikleri
III- Sosyal Yapı
IV- Sosyoloji ve Politika
V- Dış İlişkiler ve Sosyal, Politik ve Ekonomik Temelleri
VI- Hukuk Sosyolojisi
VII- Kriminoloji
VIII- Sosyal Psikoloji
IX- Aile Sosyolojisi
X- Sosyal Hizmetler
XI- Eğitim Sosyolojisi
XII- Kültür Sosyolojisi
XIII- Din Sosyolojisi
XIV- Sanat ve Edebiyat Sosyolojisi
XV- Bilgi Sosyolojisi
XVI- Şehir Sosyolojisi
XVII- Köy (Rural) Sosyolojisi
XVIII- Göç Sosyolojisi
XIX- Endüstri ve Dağıtım Sosyolojisi
XX- Antropoloji
XXI- Belgeseller
XXII- Toplum İncelemeleri Enstitüsü Raporları:

I- Genel Sosyoloji

Brown, Robert. Sosyal Bilimde Tanım—*Explanation in Social Scrence*—298 sh. 1963.

Gibson, Quentin, Sosyal Araştırmanın Mantığı —*The logic of Social Enquiry*— 240 sh. 1960.

Hamans, George C. Duygular ve Faaliyetler, Sosyal Bilime Dair Denemeler —*Sentiments and Activities, Essays in Social Science*— 336 sh. 1962.

Johnson, Harry M. Sosyoloji: Sistematik Bir Giriş —*Sociology: A Systematic Introduction*— Önsöz, Robert K. Merfon, 710 sh. 1961 (2. Baskı 1962)

Mannheim, Karl, Sosyoloji ve Sosyal Psikoloji Uzerine Makaleler— *Essays on Sociology and Social Psychology*— Editör, Paul Kecksekemeti. Editör notları, Adolph Lowe, 344 sh. 1953.

Sistematik Sosyoloji: Toplumun İncelemesine Bir Giriş —*Systematic Sociology: An Introduction to the Study of Society*- Editörler, J.S. Erös ve Profesör W.A.C. Steward— 220 sh. 1957 (2. Baskı 1959)

Martindale, Don. Sosyolojik Teorilerin Doğası ve Çeşitleri —*The Nature and Types of Sociological Theory*— 292 sh. 1961.

Maus, Heinz. Sosyolojinin Kısa Bir Tarihi —*A Short History of Sociology*— 234 sh. 1962.

Myrdal, Gunnar. Sosyal Teoride Değer: Metodoloji Hakkındaki Makalelerin Bir Toplamı —*Value in Sociol Theory*— Editör, Paul Strecten, 332 sh. 1958 (2. Baskı, 1962).

Ogburn, William F. ve Nimkoff, Meyer F. Sosyolojinin Bir El Kitabı—*A Handbook of Sociology*— Önsöz, Karl Mannheim, 612 sh. 46 figür, 38 tablo, 4. baskı, 1960.

Rex, John. Sosyolojik Teorinin Anahtar Problemleri —*The Key Problems of Sociological Theory*— 220 sh. 1961.

Stark, Werner. Sosyal Düşüncenin Temel Kalıpları —*The Fundamental Forms of Social Thought*—280 sh. 1962.

Parsons, Talcott ve Smelser, Neil J. Ekonomi ve Toplum: Ekonomik ve Sosyal Teorinin Entegrasyonuna Dair Bir Çalışma —*Economy and Society*— 362 sh. 1956 (2. Baskı 1957).

II- Yabancı Sosyoloji Klasikleri

Durkheim, Emile. İntihar. Sosyolojik Bir Çalışma. Editör ve Önsöz Yazarı, George Simpson, 404 sh. 1952.

Sosyalizm ve Saint-Simon —*Socialism and Saint Simon*— Editör ve Önsöz Yazarı, Alvin W. Goulder. 286 sh. 1959.

Mesleki Etik ve Medeni Ahlak —*Professional Ethics and Civic Morals*— Tercüme, Carneira Bookfield, 288 sh. 1957.

Gerth, H. H. ve Wright Mills, C. Max Weber'den: Sosyolojik Makaleler. 502 sh. 1948 (4. Baskı 1961).

Tonnies, Ferdinand, Toplum ve Birleşme —*Society and Association (Gemeinschaft and Gesellschaft)*, Tercüme ve Ekler, Charles P. Loomis. Önsöz, Pitirim A. Sorokin. 334 sh. 1955.

III- Sosyal Yapı

Adrzejewski, Stanislaw. Askeri Örgütlenme ve Toplum —*Military Organization and Society*— Önsöz, Prof. A.R. Radcliffe-Brown, 226 sh. 1954.

Cole, G.D.H, Sınıf Yapısına Dair İncelemeler —*Studies in Class Structure*— 220 sh. 1955 (2. Baskı, 1961).

Coontz, Sydney H., Nüfus Teorileri ve Ekonomik Yorumlama —*Population Theories and Economic Interpretatron*—202 sh. 1957 (2. Baskı 1961).

Coser, Lewis, Sosyal Çatışmanın İşlevleri —*The Functions of Social Conflict*— 204 sh. 1956.

Eisenstadt, S.N., Nesilden Nesile: Yaş Grupları ve Sosyal Yapı —*From Generation to Generation: Age Groups and Social Structure*— 374 sh. 1956.

Ossowski, Stanilaw, Sosyal Bilinçte Sınıf Yapısı *Class Structure in Social Consiousness*-. 212 sh. 1963.

IV- Sosyoloji ve Politika

Barbu, Zevedei, Demokrasi ve Diktatörlük: Psikolojileri ve Yaşam Modelleri—*Democracy and Dictatorship: Their Psychologh and Patterns of Life*—330 sh. 1956.

Benney, Mark, Gray, A.P., ve Pear, R.H., İnsanlar Oylarını Nasıl Kullanır: Greenwich'te Seçmen Davranışının Bir Incelemesi —*How People Vote*— Önsöz, Prof. W.A. Rabson, 256 sh. 70 tablo, 1956.

Bramstedt, Dr. E. K., Diktatörlük ve Politik Polis: Korkuyla Kontrol Tekniği —*Dictatership and Political Police: The Technigue of Control by Fear*— 286 sh. 1945.

Circk, Bernard, Amerikan Siyaset Bilimi: Kaynakları ve Şartları —*American Science of Politics: Its Origins and Conditrons*— 248 sh. 1959.

Hertz, Frederick, Tarihte ve Politikada Tabiiyet: Milli Duygu ve Milliyetçiliğin Psikolojisi ve Sosyolojisi —*Nationality in History and Politics: Psychology and Socialogy of National Sentiment and Nationalism*— 440 sh. 1944 (4. Baskı 1957)

Komhauser, William, Kitle Toplumunun Siyaseti —*The Politics of Mass Society*— 272 sh. 20 tablo, 1960.

Laidler, Harry W., Sosyal-Ekonomik Hareketler: Sosyalizmin, Komünizmin, İşbirliğinin, Ütopyacılığın Tarihi ve Karşılaştırmalı Bir

Özeti ve Diğer Yeniden Yapılanma ve Reform Sistemleri —*Social Ekonomic Moreements. A Historical and Comperative Survey of Socialism, Comunism, Co-operation, Utopionizm and Other Systems of Reform and Reconstruction* —864 sh. (3. Baskı, 1960).

Mannheim, Karl. Özgürlük, Güç ve Demokratik Planlama —*Freedom, Power and Democratic Planning*— Editörler, Hans Gerth ve Ernest K. Bramstedt, 424 sh. 1951.

Mansur, Fatma. Bağımsızlık Süreci —*The Procers of Independence*— Önsöz, A.H. Hanson, 208 sh. 1962.

Myrdal, Gunnar. Ekonomik Teorinin Gelişiminde Politik Unsur —*The Political Element in the Development of Economic Theory*— Almanca'dan tercüme, Paul Streeten, 282 sh. 1953. (3. Baskı 1961).

Polonyi, Michael. Özgürlüğün Mantığı —*The Logic of Liberty*— 228 sh. 1951.

Verney, Douglas V., Siyasi Sistemlerin Analizi —*The Analysis Political Systems*— 264 sh. 1959.

Wootton Graham. Etki Politikası —*The Politics of Influence*— 1917'den 1957'ye, 320 sh. 1903.

V- Dış İlişkiler: Sosyal, Politik ve Ekonomik Temelleri

Bonné, Alfred. Ortadoğu'nun Ekonomik Gelişimi: Savaş Sonrası Planlı Yeniden Yapılanmanın Bir Taslağı —*The Ekonomic Development of Middle East*— 192 sh. 58 tablo, 1945.

Ortadoğu'da Devlet ve Ekonomi —*State and Economics in the Middle East*— 482 sh. 2. Baskı (gözden geçirilmiş) 1955.

Ekonomik Gelişmeyle İlgili Çalışmalar: Batı Asya ve Hindistan'ın Az Gelişmiş Bölgelerine Özel Referanslar —*Studies in Economic Development*— 322 sh. 24 tablo. (2. Baskı 1960).

Houghes, Everett C., Geçiş Sürecindeki Fransız Guyanası —*French Canada in Transitron*— 252 sh. 49 tablo, 16 figür, 4 harita, 1946.

Mayer, J.F., İnkılaptan 5. Cumhuriyete Fransa'da Siyasi Düşünce —*Political Thought ın France from Revolution to 5 th. Republic*— 164 sh. 3. baskı (gözden geçirilmiş) 1961.

Schenk, H.G. Napolyon Savaşlarının Sonrası: Avrupa'nın Ittifakı—Bir Deney—*Aftermath of Napoleonic Wars: The Concers of Europe* — an Experiment— 250 sh. 1947.

Schlesinger, Rudolf. Orta Avrupa Demokrasisi ve Arkaplanı: Ekonomik ve Siyasi Grup Organizasyonu —*Central European Democracy*

and its Background— 432 sh. 1953.

Thomson, David, Meyer, E., ve Briggs, A., Arabuluculuk Modelleri —*Patterns of Peacemaking*— 408 sh. 1945.

Trouton, Ruth, Yugoslavya'da Köylü Rönesansı 1900-1950: Yugoslav Köylü Kesiminin Eğitimin Etkisi Altında Gelişiminin Bir İncelemesi —*Peasant Renaissance in Yugoslavia*— 1900-50, 370 sh. 1 harita—1952.

VI- Hukuk Sosyolojisi

Guruitch, Dr. Georges, Hukuk Sosyolojisi —*Sociology of Law*— Önsöz, Prof. Roscoe Pound, 288 sh. 1947.

Lerner, Karl. Özel Hukuk Kurumları ve Sosyal İşlevleri —*Institutions of Private Law and Their Social Functions*— Editör, Giriş ve Notlar, O. Kahn-Freund. Tercüme, Aghes Schwarzschild, 336 sh, 1949.

VII- Kriminoloji

Cloward, Richard A., ve Ohlin, Lloyd E., Suç ve Fırsat: Bir Suç Çeteleri Teorisi —*Delinquency and Opportunity*— 248 sh. 1961.

Friedlander, Dr. Kate, Ergenlik Suçuna Psiko-Analitik Bir Yaklaşım: Teori, Olay İncelemeleri, Tedavi —*A Psycho-Analytical Approach to*

Juvenile Delinquency— 320 sh. 1947 (5. Baskı 1961).

Glueck, Sheldon ve Eleanor. Aile Ortamı ve Suç —*Family Environment and Delinquency*— 340 sh. 1962.

Grypier, Tadeusz. Baskı: Bir Sosyal ve Suç Psikolojisi Çalışması —*Oppression: A Study in Social and Criminal Psychology*— Önsöz, Hermann Mannheim, 329 sh. 1954.

Mannheim, Hermann. Suç ve Cezada Grup Problemleri ve Kriminoloji ve Suçlu Hukukuyla İlgili Diğer Çalışmalar —*Group Problems in Crime and Panishment and Other Studies in Criminology and Criminal Law*— 336 sh. 1955.

Morris, Terence. Suç Bölgesi, Sosyal Ekolojiye Dair Bir Çalışma —*Criminal Area, A Study in Social Ecology*— Önsöz, Hermann Mannheim, 232 sh. 25 tablo, 4 harita, 1957.

Spencer, John C., Suç ve Hizmetler —*Crime and the Services*— Önsöz, Hermann Mannheim, 336 sh. 1954.

Trasler, Gordon. Suçluluğun İzahı —*The Explanatrosn of Criminality*— 144 sh. 1962.

VIII- Sosyal Psikoloji

Barbu, Zevedei. Tarihi Psikolojinin Problemleri —*Problems of Historical Psychology*— 248 sh. 1960.

Blackburn, Julian. Psikoloji ve Sosyal Model —*Psychology and Social Pattern*— 184 sh. 1945 (Altıncı Baskı 1961)

Fleming, C. M., Ergenlik: Sosyal Psikolojisi: Antropoloji, Psikoloji, Tıp, Psikometri ve Sosyometri Sahalarındaki Son Bulgulara Bir Girişle —*Adolescent: Its Social Psychology*— 271 sh. 2. Baskı 1963.

Eğitimin Sosyal Psikolojisi: Rehberliğe ve Çalışmasına Bir Giriş —*The Social Psychology of Education*— 136 sh. 2. Baskı 1959.

Fleming, C.M., (Editör) Ergenlik Sosyal Psikolojisine Dair Çalışmalar —*Studies in the Social Psychology of Adulescence*— Katkıda bulunanlar, P.J. Higginbothom, J.E. Richardson, J.F. Forrester, J.K. Shukla. Önsöz, Editör, 292 sh. 29 figür, 13 tablo, 5 dosya 1951.

Halmos, Paul. Yalnızlık ve Mahremiyet: Sosyal Tecrit, Sebebleri ve Terapisi Hakkında Bir İnceleme —*Solitude and the Privacy*— Önsöz, Prof. T.H. Marshall, 216 sh. 1952.

Bir İnsan Ölçüsüne Doğru: Normal Uyumun Sınırları —*Towards a Measure of Man: The Frantiers of Normal Adjustment*— 276 sh. 1957.

Hollitscher, Walter, Sigmund Freud: Bir Giriş. Teorisi ve Psiko-Analiz ve Sosyoloji Arasındaki İlişkilere Dair Bir Tartışma —*Sigmund Freud: An Introduction*— 140 sh. 1947 (2. Baskı 1950)

Homans, George C., İnsan Topluluğu —*The Human Group*— Önsöz, Bernard De Voto. Giriş, Robert K. Merton, 526 sh. 1951 (4. Baskı 1963)

Sosyal Davranış: Temel Şekilleri —*Social Behavior: Its Elementary Forms*— 416 sh. 1961.

Klein, Josephine. Grupların İncelenmesi —*Study of Groups*— 226 sh. 31 figür, 5 tablo, 1956 (3. Baskı 1963)

Linton, Ralph. Kişiliğin Kültürel Arkaplanı —*The Cultural Background of Personality*— 132 sh. 1947.

Mayo, Elton. Endüstriyel Medeniyetin Sosyal Problemleri —*The Social Problems of Industrial Civilization*— 180 sh. 1949 (4. Baskı 1961).

Ridder, J.C.de. Güney Afrika'da Şehirli Afrikalı'nın Kişiliği. 196 sh. 1961.

Rose, Arnold M. (Editör) Zihin Sağlığı ve Zihinsel Rahatsızlık: Sosyolojik Bir Yaklaşım —*Mental Health and Mental Disorder: A Sociological Approach*— Bölümler, 46 kişi tarafından. 654 sh. 1956.

İnsan Davranışı ve Sosyal Süreçler: Interaksiyonist Bir Yaklaşım —*Human Behavior and Social Processes: An Interactionist Approach*— Katkıda bulunanlar, Arnold M. Ross, Ralph H. Turner, Anselm Strauss, Everett C. Huphes, E. Franklin Frazier, Howard S. Becker ve diğerleri, 696 sh. 1962.

Smelser, Neil J., Kollektif Davranış Teorisi —*Theory of Collective Behavior*— 448 sh. 1962.

Spinley, Dr. B.M., Yoksun ve Ayrıcalıklı: İngiliz Toplumunda Kişilik Gelişimi —*Deprived and Privileged: Personality Development in English Society*— 232 sh. 1953.

Wolfenstein, Martha. Afet: Psikolojik Bir Deneme —*Disaster*— 264 sh. 1957.

Young, Professor Kimball. Kişilik ve Uyum Problemleri —*Personality and Problems of Adjustment*— 742 sh. 12 figür, 9 tablo. 2. Basım (gözden geçirilmiş) 1952.

Sosyal Psikolojinin El Kitabı —*Handbook of Social Psychology*— 658 sh. 16 figür, 10 tablo, 2. Basım (gözden geçirilmiş) 1957 (3. Baskı 1963)

IX- Aile Sosyolojisi

Banks, J.A., Refah ve Ebeveynlik: Muhafazakâr Orta Sınıf Arasında Aile Planlamasına Dair Bir Çalışma—*Prosperity and Parenthood*— 262 sh. 1954.

Chapman, Dennis. Ev ve Sosyal Statü —*The Home- and Social Status*— 336 sh. 8 resim, 3 figür, 117 tablo, 1955.

Klein, Viola. Dişil Karakter: Bir İdeolojinin Tarihi —*The Feminine Character: History of an İdeology*— Önsöz, Karl Mannheim, 256 sh. 1946.

Myrdal, Alva ve Klein, Viola. Kadının İki Rolü: Ev ve İş —*Vomen's Two Roles: Home and Work*— 238 sh. 27 tablo, 1556 (2. Baskı 1962)

Parsons, Talcott ve Bales, Robert F., Aile: Sosyalleşme ve Etkileşim Süreci —*Family: Socialization and Interaction Process*— Tames Olds, Morris Zelditch ve Philip E. Slater'le beraber, 450 sh. 50 figür ve tablo, 1956.

X- Sosyal Hizmetler

Ashdown, Margaret ve Brown, S. Clement. Sosyal Hizmet ve Zihin Sağlığı: Psikiyatrik Sosyal Görevliler Üzerine Bir Deneme —*Social Service and Mental Health: An Essay on Psychatric Social Workers*— 280 sh. 1953.

Hall, M. Penelope. Modern İngiltere'de Sosyal Hizmetler —*Social Services of Modern England*— 410 sh. 5. basım (gözden geçirilmiş) 1960 (2. Baskı 1962)

Heywood, Jean S., Korumadaki Çocuklar: Mahrum Çocuklar İçin Hizmetin Gelişimi —*Children in Care: The Development of the Service for the Deprived Child*— 256 sh. 1959.

James, Kathleen. Delilik, Kanun ve Vicdan. 1744-1845: Deli Tedavisinin Sosyal Tarihi —*Lunacy, Law and Consrence: The Social History of the Care of the Insane*— 268 sh. 1955.

Zihin Sağlığı ve Sosyal Siyaset —*Mental Health and Social Policy*— 1845-1959, 264 sh. 1960.

Jones, Kathleen ve Sidebutham, Roy. İşbaşında Akıl Hastaneleri —*Mental Hospitals at Work*— 220 sh. 1962.

Kastell, Jean. Çocuk Bakımında Olay İncelemesi —*Casework In Child Care*— Onsöz, M. Brooke Willis, 320 sh. 1962.

Rooff, Modelme. Gönüllü Topluluklar ve Sosyal Siyaset —*Voluntary Societies and Social Policy*— 350 sh, 15 tablo, 1957.

Trasler, Gordon. Ebeveynin Yerine: Evlatlık Bakımına Dair Bir Çalışma —*In Place of Parents: A study of Foster Care*— 272 sh. 1960.

Young, A. F. ve Ashton, E. T., 19. yy'da, İngiliz Sosyal Yardım Kurumu —*British Social Work in the Nineteenth Century*— 288 sh. 1956. (2. Baskı 1963)

XI- Eğitim Sosyolojisi

Banks, Olive. İngiliz Orta Eğitiminde Eşitlik ve Prestij: Eğitim Sosyolojisine Dair Bir Çalışma —*Parity and Prestige in English Secondary Education*— 227 sh. 1955.

Collcer, K. G., Eğitimin Sosyal Hedefleri: Eğitimde Bireysel ve Sosyal Değerler —*Social Purposes of Education: Social and Personal Values in Education*— 268 sh. 1959.

Comming, lan., Helvetius: Hayatı ve Eğitim Düşüncesi Tarihindeki Yeri —*Helvetius: His Life and Place in the History of Educational Thought*— Giriş, Nicholas Hans. 288 sh. 1955.

Dale, R.R., Okuldan Üniversiteye: Üniversite Girişine Özel Referansla Yapılmış Bir Çalışma —*From School to University*— 288 sh. 23 tablo, 1954.

Edmons, E.L., Okul Müfettişi —*The School inspector*— Önsöz, Sir William Alexander, 214 sh. 1962.

Evans, K.M., Sosyometri ve Eğitim —*Sociometry and Education*—158 sh. 1962.

Hans, Nicholas. 18. yy.'da Eğitimde Yeni Akımlar —*New Trends in Education in 18 th. Century*— 278 sh. 19 tablo, 1951. Karşılaştırmalı Eğitim: Eğitimde Etkenler ve Geleneklere Dair Bir Çalışma —*Comparative Education*— 360 sh. 3. basım (gözden geçirilmiş) 1958 (2. Baskı 1961)

Jacks, M.L., Genel Eğitim: Sentez İçin Bir Müdafaa —*Total Education: A Plea for Synthesis*— 184 sh. 1946. (4. Baskı 1955)

Mannheim, Karl ve Stewart, W.A.C., Eğitim Sosyolojisine Bir Giriş —*An Introduction to Sociology of Education*— 208 sh. 1962.

Ottoway. A.K.C., Eğitim ve Toplum: Eğitim Sosyolojisine Bir Giriş —*Education and Society: An Introduction to Sociology of Educati-*

on— Giriş, W. O. Lester Smith. 212 sh. 2. basım (gözden geçirilmiş) 1962.

Peers, Robert. Yetişkin Eğitimi: Karşılaştırmalı Bir Çalışma —*Adult Education: A Comparative Study*— 398 sh. 2. basım 1959.

Pritchard, D.G., Eğitim ve Sakatlar —*Education and the Handicapped*— 1760'dan 1960'a, 258 sh. 1963.

Samuel, R. H. ve Thomas, R. Hanton. Modern Almanya'da Eğitim ve Toplum —*Education and Society in Modern Germany*— 212 sh. 1949.

Simon, Brian ve Joan (editör). S.S.C.B.'de Eğitim Psikolojisi —*Educational Psychology in U.S.S.R*— Giriş, Biran ve Jean Simon.Tercüme, Jean Simon, Tebliğler, D.N. Bagoiavlenski ve N.A. Menchinskara, D.B. Elkononin, E.A. Fleshner, Z.J. Kalmykova, 6. S. Kostiuk, V. A. Krutetski, A. N. Leantiev, A. R. Luma, E. A. Milerian, R. G. Natadze, B. M. Teplov, L. S. Uygotski, L. V. Zankov, 296 sh. 1963.

Wittlen, Alma. Müze: Tarihi ve Eğitimdeki Rolü —*The Museum: Its History and Its Tasks in Education*— 328 sh. 24 resim, 18 figür, 1949.

XII- Kültür Sosyolojisi

Fromm, Erich. Özgürlük Korkusu —*The Fear of Freedom*— 286 sh. 1942 (8. Baskı 1960).

Akıl Toplumu —*The Sane Society*— 400 sh. 1956 (2. Baskı 1959)

Mannheim, Karl. Zamanımızın Teşhisi: Bir Sosyolojik Savaş Zamanı Makaleleri —*The Diagnosis of Our Time: The Wartime Essays of a Sociologist*— 208 sh. 1943.

Kültür Sosyolojisi Üzerine Yazılar —*Essays on Sociology of Culture*— Editörler, Ernst Mannheim, Paul Kecskemeti, Editör notları, Adolph Lowe, 280 sh. 1956 (2. Baskı 1962).

Weber, Alfred. Avrupa Tarihine Elveda: veya Nihilizmin Zaferi —*Farewell to European History: or Conguest of Nihilism*— Almanca'dan tercüme, R.F.C. Hull. 224 sh. 1947.

XIII- Din Sosyolojisi

Arglye, Michael. Dini Davranış —*Religions Behavior*— 224 sh. 8 figür, 41 tablo, 1958.

Knight, Frank H., ve Merriam, Thorton W., Ekonomik Düzen ve Din —*Economic Order and Religion*— 242 sh. 1947.

Watt, W. Montgomery. İslam ve Toplumun Entegrasyonu —*İslam and Integration of Society*— 320 sh. 1961.

XIV- Sanat ve Edebiyat Sosyolojisi

Beljame, Alexandre. 18. yy.'da Müellifler ve İngiliz Kamuoyu: 1660-1744, Oryden, Addison, Pupe —*Men of Letters and English Public in the Eighteenth Century*— Editör, giriş ve notların yazarı, Bonamy Dobree, Tercüme E. O. Lorimer, 532 sh. 1948.

Bruford, W.H., Çehov ve Rusyası: Sosyolojik Bir Çalışma —*Chekhov and His Russia: A Sociological Study*— 256 sh. 1948.

Misch, Georg. Antik Çağda Otobiyografinin Bir Tarihi —*A History of Autobiography in Antiguity*— Tercüme, E.W. Dickes, 2 cilt. 1. cilt 304 sh., 2. cilt 372 sh., 1950.

Silbermann, Alphons, Müzik Sosyolojisi —*The Sociology of Music*— 224 sh. 1963.

XV- Bilgi Sosyolojisi

Hodges, H.A., Wilhelm Dilthey'in Felsefesi —*The Philosophy of Wilhelm Dilthey*— 410 sh. 1952.

Mannheim, Karl. Bilgi Sosyolojisi Üzerine Yazılar —*Essays on the Sociology of Knowledge*— Editör, Paul Kecskemeti, Editör notları, Adolph Lowe. 352 sh. 1952.

Schlesinger, Rudolf. Marx: Çağı ve Çağımız —*Marx: His Time and Ours*— 464 sh. 1950 (2. Baskı 1951)

Stark, W., Sosyal Gelişmeyle İlişkisi Yönünden Ekonomi Tarihi —*History of Economics in Its Relation to Social Development*— 104 sh. 1944 (4. Baskı 1957)

Amerika: İdeal ve Realite, Çağdaş Felsefede 1776 A.B.D.'si —*America: İdeal and Reality, United States of 1776 in Contemporary Philosophy*— 136 sh. 1947.

Bilgi Sosyolojisi: Düşünce Tarihinin Daha Derin Bir Kavrayışına Yardım İçin Bir Deneme —*Sociology of Knowledge: An Essay in Aid of a Deeper Understanding of History of İdeas*— 384 sh. 1958.

Montesquieu: Bilgi Sosyolojisinin Öncüsü —*Montesquieu: Pioneer of the Sociology of Knowledge*— 244 sh. 1960.

XVI- Şehir Sosyolojisi

Anderson, Nels. Şehir Toplumu: Bir Dünya Perspektifi —*Urban Community: A World Perspective*— 532 sh. 1960.

Ashworth, William. Modern İngiliz Kent Planlamasının Menşei: 19. ve 20. yy. Ekonomik ve Sosyal Tarihi Üzerine Bir Çalışma —*The Genesis of Modern British Town Planning*— 288 sh. 1954.

Cullingworth, J.B., Barınma İhtiyacı ve Planlama Politikası —*Housing Needs and Planning Policy*— 232 sh. 44 tablo, 4 harita, 1960.

Dickinson, Robert E., Şehir Bölgesi ve Bölgecilik: İnsan Ekolojisine Coğrafi Bir Katkı —*City Region and Regionalism*— 360 sh. 75 figür, 1947 (4. Baskı 1960)

Batı Avrupa Şehiri: Coğrafi Bir İzah —*The West European City: A Geographical Interpretation*— 600 sh. 129 harita, 29 tablo, 2. basım 1962 (2. baskı 1965)

Dore, R.P., Japonya'da Şehir Yaşamı: Tokyo Bölgesi Üzerine Bir İnceleme —*City Life in Japan: A Study of Tokyo Ward*— 498 sh. 8 resim, 4 figür, 24 tablo, 1958.

Gutkind, E.A., Çevre Devrimi —*Revolution of Environment*— 476 sh. 32 resim, 60 figür, 3 broşür harita, 1946.

Jennings, Hilda. Teşekkül Safhasında Toplumlar: Bir Kırsal Kasabada Gelişim ve Yeniden Gelişim Üzerine Bir İnceleme —*Societies in the Making: A Study of Development and Redevelopment Within a Country Borough*— Önsöz, D.A. Clark, 286 sh. 1962.

Kerr, Madeline, Ship Caddesinin Halkı —*The People of Ship Street*— 240 sh. 1958.

Orlans, Harold. Stevenaqe: Yeni Bir Kasaba Üzerinde Sosyolojik Bir Çalışma —*Stevenaqe: A Sociological Study of A New Town*— 344 sh. 1 figür, 3 harita, 1952.

XVII- Köy (Rural) Sosyolojisi

Bracey, H., İngiliz Kırsal Yaşamı: Köy Faaliyetleri, Organizasyonları ve Kurumları —*English Rural Life: Village Activities, Organizations and Institutions*— 302 sh. 1959.

Infield, Henrik F., Filistin'de Ortak Yaşam —*Cooperative Living in Palestine*— Önsöz, General Sir Arthur Wouchope, 170 sh. 8 resim, 7 tablo, 1946.

Saville, John. İngiltere ve Galler'de Kırsal Nüfus Azalması, 1851-1951 —*Rural Depopulation in England and Wales, 1851-1951*— Önsöz, Leonard Elmhirst, 286 sh. 6 figür, 39 tablo, 1 harita, 1957.

William, W.M., Kırsal Zanaat Erbabı: İngiltere'deki Bazı Kırsal Zanaatlar ve Kırsal Endüstrilerin Organizasyonuna Dair Bir Çalışma —*The Country Craftsman: A Study of Some Rural Crafts and The Rural Industries Organization in England*— 248 sh. 9 figür, 1958.

Bir İngiliz Köyünün Sosyolojisi: Gosforth —*The Sociology of an English Village: Gosforth*— 272 sh. 12 figür, 13 tablo, 1956 (2. Baskı 1956)

XVIII- Göç Sosyolojisi

Eisenstadt, S.N., Göçmenlerin Massedilmesi: Esas İtibariyle Filistindeki Yahudi Toplumuna ve İsrail Devletine Dayanan Karşılaştırmalı Bir Çalışma —*The Absorption of Immigrants*— 288 sh. 1954.

Little, Dr. K.L., Britanya'da Zenciler: Ingiliz Toplumunda Irk İlişkilerine Dair Bir Çalışma —*Negroes in Britain*— 320 sh. 1947.

Richmond, Anthony H., Britanya'da Renk Önyargısı: Liverpool'daki Batı Hindistan'lı İşçiler Üzerine Bir Çalışma —*The Colour Prejudice in Britain: A Study of West Indian Workers in Liverpool*— 1941-1951, 212 sh. 3 figür, 25 tablo, 1954.

XIX- Endüstri ve Dağıtım Sosyolojisi

Anderson, Nels. İş ve Boş Vakit —*Work and Leisuse*— 280 sh. 1961.

Blau, Peter M ve Scott, W. Richard. Resmi Organizasyonlar: Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım —*Formal Organizations: A Comparative Approach*— Giriş ve Ek Bibliyografya, J. H. Smith, 328 sh. 1963.

Gouldner, Alvin, W., Endüstriyel Bürokrasi Modelleri —*Patterns of Industrial Bureaucracy*— 298 sh. 1955,

Sendikaya Rağmen Grev: Gayri Resmi Grev Üzerine Bir Çalışma —*Wildcat Strike: A Study of an Unofficial Strike*— 202 sh. 10 figür, 1955.

Tefferys, Margat. Winisfred Moss'un Yardımıyla, İşçi Pazarında Hareketlilik: Battersen ve Dogenham'de İstihdam Değişiklikleri —*Mobility in the Labour Market: Employment Changes in Battersen and Dogenham*— Önsöz, Barbara Wootton, 186 sh. 51 tablo, 1954.

Levy, A. B., Özel Şirketler ve Denetimleri —*Private Carporations and Their Control*— 2 cilt, 1. cilt 464 sh., 2. cilt 432 sh., 1950.

Levy Hermann. İngiliz Dükkanları: Perakende Dağıtım Üzerine Bir Çalışma —*British Shops: A Study of Retail Distribution*— 268 sh. 1948 (2. Baskı, 1949)

Liepmann, Kate. İşe Yolculuk: Toplumsal ve Endüstriyel Yaşam İçin Önemi —*The Journey to Work: Its Sipnificance of Community and Industrial Life*— Önsöz A.M. Carr-Sounders, 230 sh. 40 tablo, 3 broşür, 1944.

Çıraklık: Modern Şartlarda Yeterliliği Hakkında Bir Araştırma —*Apprenticeship: An Enquiry İnto Its Adequacy Under Modern Conditions*— Önsöz, H. D. Dickinson, 232 sh. 6 tablo, 1960.

Smelser, Neil J., Endüstri Devriminde Sosyal Değişim: Teorinin Lancashire Pamuk Endüstrisine Tatbiki —*Social Change in Industrial*

Revolution— 1770-1840. 468 sh. 12 figür, 14 tablo, 1959. (2. Baskı 1960)

XX- Antropoloji

Crook, David ve Isabel. Bir Çin Köyünde Devrim —*Revolution in a Chinese Village*— 230 sh. 8 resim, 1 harita, 1959.

Dube, S.C., Hindistan Köyleri —*Indian Village*— Önsöz, Morris Edward Opler, 276 sh. 4 resim, 1955.

Hindistan'ın Değişen Köyleri: Toplumsal Gelişmede İnsani Etkenler, 260 sh. 8 resim, 1 harita, 1958 (2. Baskı 1960)

Fei, Hsiao-Tung. Çinde Köylü Yaşamı —*Peasant Life in China*— Önsöz, Bronislaw Malinowski, 320 sh. 14 resim, 1939 (5. Baskı 1962)

Fei, Hsiao-Tung ve Chang, Chih-I. Toprağa Bağımlı Çin: Yunnan'daki Kırsal Ekonomi Üzerine Bir İnceleme —*Earthbound China: A Study of Rural Economy in Yunnan*— Gözden geçirilmiş İngilizce basımı Paul Cooper ve Margeret Park Redfield'in işbirliğinde hazırlandı, 346 sh. 7 resim, 50 tablo, 1948.

Gulliver, P.H., Aile Çobanları, Doğu Afrika'da İki Çoban Kabile Üzerine Bir Çalışma, Jie ve Turkanu —*Family Herds, A Study of Two Pastoral Tribes in East Africa, The Jie and Turkana*— 304 sh. 4 resim, 19 figür, 1955.

Afrika Toplumunda Sosyal Denetim: Arusha Üzerine Bir Çalışma: Kuzey Tanganyika'nın Tarımsal Masai'si —*Social Control in African Society*— 320 sh. 8 resim, 10 figür, 1963.

Hogbin, Ian. Dönüşüm Mahalli, Bir Yeni Guyana Köyünün Değişen Kültürü —*Transformation Scene: The Changing Culture of a New Guinea Village*—340 sh. 22 resim, 2 harita, 1951.

HSU, Francis L.K., Ataların Gölgesi Altında: Çin Kültürü ve Kişiliği —*Under the Ancestors Shadow: Chinese Culture and Personality*— 346 sh. 26 figür, 2 harita, 1951.

Din, Bilim ve İnsani Buhranlar: Geçişteki Çin ve Bunun Batı Açısından Etkileri —*Religion, Science, Human Crises: Chind in Transition and Its Implications for the West*— 168 sh. 7 figür, 4 tablo, 1952.

Lin Yueh-Hwa. Altın Kanat: Çin Aileciliği Üzerine Bir Çalışma —*The Golden Wing: A Study of Chinese Familism*— Giriş, Raymond Firth— 264 sh. 1947.

Lawie, Prof. Robert H., Sosyal Örgütlenme —*Social Organization*— 494 sh. 1950. (3. Baskı 1962)

Maunier, René. Kolonilerin Sosyolojisi: Irk İlişkileri Çalışmasına Bir Giriş —*Sociology of Colonies: An Introduction to the Study of Race Contact*— Editör ve Mütercim, E.O. Lorimer, 2 cilt, 1. cilt 430 sh., 2. cilt 356 sh. 1949.

Mayer, Adrian. Orta Hindistan'da Kast ve Hısımlık

—*Caste and Kinship in Central India*— 328 sh. 16 resim, 15 figür, 16 tablo, 1960.

Pasifikte Köylüler: Fiji Hindistan'ında Kırsal Toplum Üzerine Bir Çalışma —*Peasants in Pacific: A Study of Fiji Indian Rural Society*— 232 sh. 16 resim, 10 figür, 14 tablo, 1961.

Osborne, Harold. And Dağları Yerlileri: Aymaralar ve Quechualar —*Indians of Andes: Aymaras and Quechuas*— 292 sh. 8 resim, 2 harita, 1952.

Smith, Raymond T., İngiliz Guyanasında Zenci Aileler: Aile Yapısı ve Köylerde Sosyal Statü —*The Negro Family in British Guiana: Family Structure and Social Status in Villages*— Önsöz, Meyer Fortes, 314 sh. 8 resim, 1 figür, 4 harita, 1956.

XXI- Belgesel

Belov, Fedor. Sovyet Kollektif Çiftçilik Tarihi —*The History of Soviet Collective Farm*— 250 sh. 1956.

Meek, Dorothea L. (Editör), Sovyet Gençliği: Bazı Başarılar ve Sorunlar —*Sovyet Youth: Some Achievements and Problems*— Sovyet Basınından Seçme Parçalar, Tercüme, Dorothea Meek, 280 sh. 1957.

Schlesinger, Rudolf (Editör). Sovyet Rusya'da Değişen Tutumlar —*Changing Attitudes in Soviet Russia.*

1. S.S.C.B.'de Aile-Belgeler ve Metinler —*The Family in U.S.S.R. Documents and Readings*— 434 sh. 1949.

2. Uyruk Problemi ve Sovyet Yönetimi: Sovyet Uyruk Politikası Hakkında Seçilmiş Metinler —*The Nationalities Problem and Soviet Administration*— Giriş, Editör tarafından, Tercüme, W.W. Gottlieb—324 sh. 1956.

XXII- Toplumsal Araştırmalar Enstitüsünün Raporları

Jackson, Brian ve Marsden, Dennis. Eğitim ve Çalışan Sınıf —*Education and the Working Class*— 268 sh. 2 broşür, 1962 (2. Baskı)

Marris, Peter. Dullar ve Aileleri —*Widows and Their Families*— Önsöz, Dr John Bowlby, 184 sh. 18 tablo, İstatiki Özet, 1958.

Bir Afrika Şehrinde Aile ve Sosyal Değişim, Lagos'taki Yeniden İskan Üzerine Bir Çalışma —*Family and Social Change in an African City, A Study of Rehousing in Lagos*— 196 sh. 1 harita, 4 resim, 53 tablo, 1961.

Mills, Enid. Akıl Hastalığıyla Yaşamak: Doğu Londra'da Bir İnceleme —*Living with Mentall Illness: A Study in East London*— Önsöz, Morris Carstairs, 196 sh. 1962.

Townsend, Peter. Yaşlı İnsanların Aile Hayatı: Doğu Londra'da Bir İnceleme —*The Family Life of Old People: A Study in East London*— Önsöz, J.H. Sheldon, 300 sh., 3 figür, 63 tablo, 1957.

Willmott, Peter. Bir Toplumun Evrimi: 40 Yıl Sonra Dapenham Üzerine Bir Çalışma —*Evolutron of a Society*— 168 sh. 2 harita, 1963.

Willmott, Peter ve Young, Michael. Bir Londra Varoşunda Aile ve Sınıf —*Family and Class in a London Suburb*— 202 sh. 47 tablo, 1960 (2. Baskı 1961).