

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM FELSEFESİ PROGRAMI**

**AŞILAYICI EĞİTİM YERİNE ZİHNİ ÖZGÜRLEŞTİRİCİ
BİR EĞİTİM ÖNERİSİ**

DOKTORA TEZİ

TUTKU YALÇINKAYA

**ANKARA
HAZİRAN, 2023**



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM FELSEFESİ PROGRAMI

AŞILAYICI EĞİTİM YERİNE ZİHNİ ÖZGÜRLEŞTİRİCİ
BİR EĞİTİM ÖNERİSİ

DOKTORA TEZİ

TUTKU YALÇINKAYA

DANIŞMAN: PROF. DR. HASAN ÜNDER

ANKARA
HAZİRAN, 2023

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

TUTKU YALÇINKAYA adlı öğrencinin hazırladığı “AŞILAYICI EĞİTİM YERİNE ZİHNİ ÖZGÜRLEŞTİRİCİ BİR EĞİTİM ÖNERİSİ” başlıklı bu çalışma EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ Anabilim Dalı / EĞİTİM FELSEFESİ Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Hasan ÜNDER	
Üye	Prof. Dr. Mustafa SEVER	
Üye	Prof. Dr. M. Ali DOMBAYCI	
Üye	Prof. Dr. Erdal CENGİZ	
Üye	Prof. Dr. Halil TURAN	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Mehmet İkbâl YETİŞİR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Tutku YALÇINKAYA

ÖZET

AŞILAYICI EĞİTİM YERİNE ZİHNİ ÖZGÜRLEŞTİRİCİ BİR EĞİTİM ÖNERİSİ

YALÇINKAYA, Tutku

Doktora Tezi, Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan ÜNDER

Haziran, 2023, x + 337 Sayfa

Bu tezin temel amacı; eğitimde aşılamaya rağmen zihinsel özgürlüğün mümkün olup olmadığını araştırmaktır. Bununla birlikte aşılamanın bir sorun olup olmadığı ve eğitimin bir aşılama işi olup olmadığı sorularına da cevap aranmıştır. İlgili amaç doğrultusunda, araştırma modeli olarak yönelimsel nitel araştırma kuramlarından eleştirel sosyal kuram işe koşulmuştur. Çalışma materyali olarak yazılı dokümanlar tercih edilmiş ve bu veri kaynaklarından nitel veriler toplanmıştır. Verilerin toplanmasında amaca yönelik örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda aşılamaya rağmen zihinsel özgürlüğün teorik olarak mümkün olduğu gösterilmiştir. Eğitimde aşılamanın birçok bakımdan sorun olduğu fakat istismarcı ya da normal kabul edileceği sınırların da belirlenebileceği tespit edilmiştir. Aşılamadan kaçınmak için i) ne niyetle eğitileceği, ii) hangi içeriklerin öğretileceği, iii) ne tip öğretim yöntemlerinin kullanılacağı ve iv) didaktik sürecin hedefinin ne olacağı konularında öneriler getirilmeye çalışılmıştır. Eğitimin aşılamacı niteliklerinden tamamen arındırılamayacağı fakat aynı zamanda özgürleştirici olması gerektiği yargılarına varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Aşılama (Endoktrinasyon), Otonom Özne, Rasyonel Eğitim, Rasyonel İnanma, Zihinsel Özgürlük

ABSTRACT

A PROPOSAL FOR A MIND-LIBERATING EDUCATION INSTEAD OF INDOCTRINATION

YALÇINKAYA, Tutku

Dissertation, Department of Cultural Foundations of Education

Supervisor: Prof. Dr. Hasan ÜNDER

June, 2023, x + 337 Pages

The main objective of this thesis is to inquire whether mental freedom is possible despite indoctrination in education. In addition, I have sought for answers to the questions of whether this is a problem or education is a matter of indoctrination or not. Accordingly, critical social theory, which is one of the orientational qualitative research theories, has been employed as the research model. Written documents have been preferred as the study material and qualitative data have been collected from these sources of data. The purposive sampling technique has been used to collect the data.

It has been demonstrated as a result of the research that mental freedom is theoretically possible despite indoctrination. It has been found out that indoctrination in education constitutes a problem in many respects but the limits within which it can be considered abusive or normal can be identified. I have endeavoured to bring forward suggestions about the following to avoid indoctrination: i) intention behind teaching; ii) contents to be taught; iii) teaching methods to be applied and iv) goal of the didactic process. It has been concluded that indoctrination characteristics cannot be fully eliminated from education but the latter should also be liberating.

Keywords: Indoctrination, Autonomous Object, Rational Education, Rational Belief, Mental Freedom

ÖNSÖZ

Köpek balıkları insan olsaydı... Büyük sandıkların içinde okullar da bulunurdu elbet. Küçük balıklar bu okullarda, köpek balıklarının boğazından nasıl geçileceğini öğrenirlerdi. Örneğin, bir kenarda tembel tembel yatan köpek balıklarının nerede bulunduğunu öğrenmek için coğrafya dersine ihtiyaçları olacaktı. Şüphesiz en önemli konu, küçük balıkların ahlâk yönünden eğitilmesi sayılırdı. Küçük bir balığın isteyerek kendini feda etmesinin en büyük ve en güzel bir şey olduğu, özellikle küçükler için güzel bir gelecek hazırlandığını söyledikleri zaman köpek balıklarına inanmak gerektiği onlara öğretilirdi. Boyun eğerek öğrenirlerse söz verilen geleceğin güvencede olduğu küçük balıklara durmadan söylenirdi....

(Brecht, 1948, çev. A. Gelen, 1990, s. 94-95)

Ankara Üniversitesi'ne kabul almamdan itibaren bana güvendiğini hissettiren, iyi bir akademisyen olmak üzere yetişmemi destekleyen, felsefenin gücüyle daha nitelikli düşünebilmeme katkı sağlayan, emekliliğinden sonra bile tezimi tamamlamam için sorumluluk üstlenen, insani değerleriyle, mesleğine olan saygısıyla ve öğrencilerine yaklaşımıyla örnek aldığım saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Hasan ÜNDER'e içtenlikle teşekkür ederim.

Jüride yer alan değerli akademisyenlerin katkıları olmasaydı da bu tez eksik kalırdı. Tez İzleme Komitesi üyeleri Prof. Dr. Mustafa SEVER ile Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI'ya süreç içerisindeki öneri ve eleştirileriyle, Tez Savunma Jürisi üyesi Prof. Dr. Halil TURAN'a da sorgulamaya sevk eden sorularıyla tezimi iyileştirdikleri için teşekkür borçluyum. DTCF'de ders aldığım dönemde öğrencisi olma şansına eriştiğim ve sayesinde perspektif edindiğim kıymetli hocam Prof. Dr. Erdal CENGİZ'e ise kendisini her zaman minnetle anacağımı belirterek ayrıca teşekkür etmek isterim. Son olarak, Türkçe'den İngilizce'ye çevirilerde çıkmaza düştüğüm anlarda yardımına yetişen ve ilham verici diyaloglarla tezime dolaylı katkılar sağlamış olan mütercim-tercüman Müjdat ALBAY'a da teşekkür etmesem olmazdı.

2016 yılı Şubat ayında başlayan doktora serüvenim 7 yılın sonunda nihayet tamamlanıyor. Bu 7 yıl, ülkem ve dünya ile ilgili birçok tanıklıkla yoğurdu beni. Şehir ve meslek değişimi gibi adaptasyon sorunu yaşatabilecek kişisel meselelerimden daha geniş çaplı etkilerdi bunlar. Doktora derslerimin başlamasından çok kısa bir süre sonra Ankara sokaklarında patlayan bombaların gölgesini, COVID pandemisini, 6 Şubat 2023 depremlerini de içine aldı bu 7 yıl. Tezimi, bu zaman diliminde bile çok acılar çeken güzel ülkemın güzel insanlarına adıyorum. Küçük balıklar olmayı reddetmek ve hak ettiğimiz yaşamı birlikte inşa etmek ümidiyle....

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Araştırma Soruları	2
Amaç.....	2
Önem	4
Sınırlılıklar.....	5
BÖLÜM 2	7
EĞİTİMİN AMAÇLARINA TARİHSEL BİR BAKIŞ: NİÇİN EĞİTMELİYİZ?	7
Tarihsel Süreçte Eğitimin Amaçlarında Gözlenen Değişimler	17
Eğitimin Bireyci ve Toplulukçu Bakış Açılarına Göre Değişen Amaçları	27
Bireyci bakış açısı.....	28
Toplulukçu bakış açısı	30
AŞILAMA İLE İLİŞKİLİ TÜRKİYE’DE YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR	31
AŞILAMA İLE İLGİLİ TARTIŞMALAR.....	38
Aşılamanın Etimolojisi ve Tarihçesi	38
Aşılamanın Öğretimden ve Diğer Pedagojik Süreçlerden Farkı	46
Pedagojik Aşılamanın Sekteryen Aşılamadan Farkı	52
Aşılamanın Kriterleri.....	55
Niyet ve Hedef Kriterleri	56
İçerik Kriteri	63
Öğretim Yöntemi Kriteri	95
Sonuç Kriteri	119
Aşılama İle İlgili Başlıca Tezler.....	124
Aşılamadan Kaçınılabileceğini Savunanlar	124
Aşılamanın Kaçınılmaz Olduğunu Savunanlar	127
Aşılama Karşıtları.....	131
Aşılama Taraftarları.....	133
AŞILAMANIN ELEŞTİRİ KONUSU OLMASININ NEDENLERİ	135
BÖLÜM 3	141
AŞILAMA BELİRLENİMİNE RAĞMEN ZİHİNSEL ÖZGÜRLÜĞÜN İMKÂNI..	141
Otonominin Zihinsel Özgürlükle ve Aşılamayla İlişkisi.....	141
Zihinsel Özgürlük	145
Otonomi İdeali	147
Otonominin Ölçütleri ve Otonom Bireyin Nitelikleri	150

Kantiyan Otonom Özne	151
Bildung Sahibi İnsan	154
Aşılamayı Yine Birtakım Kodlarla Kodlanmış Olan Eğitim Kurumları Aracılığıyla Aşabilmenin Olanacağı: Pedagojik Paradoks	159
Determinizm Tezi Karşısında Otonominin ve Zihinsel Özgürlüğün İmkânı	165
Aşılanmanın Otonomi ve Otorite İle İlişkisi	171
Otonomiye Sınır Çizme Problemi	171
Otonomiye Engelleyici Etmenler Olarak Otorite Kaynakları ve Otorite Hakkındaki Yanlış Kavrayışlar	173
Çocuğun Otonomisi ile Formasyona Sokulması Arasındaki Gerilim	182
Çocuğun Otonomisi ve Ebeveyn Faktörü.....	185
Çocuğun Otonomisi ve Devlet Faktörü	188
Çocuğun Otonomisi, Topluluk Hakları ve Demokrasi.....	199
AŞILAMAYA KARŞI RASYONALİTEYİ DESTEKLEYEN BİR EĞİTİM.....	207
Epistemik Rasyonalite ve Epistemik Otoritenin Araçsallığı	208
İnsanın Rasyonel Bir Varlık Olup Olmadığı Sorunu.....	210
İnancın Kabul Edilebilirliğine İlişkin Bakış Açıları: İnancın Rasyonelliği ve Rasyonel İnanma	215
İmancılık	216
Rasyonalizm	218
Rasyonel İnanmanın Koşulları Nelerdir?	222
İçerik Sorununa Yanıtlar: Herkes İçin Doğru Bir Önerme Nasıl Olmalıdır?.....	230
Yöntem Sorununa Yanıtlar	239
İyi Akıl Yürütmenin Standartları Nelerdir?.....	239
Teori Seçimi Nasıl Yapılmalıdır?.....	242
Rasyonaliteyi Destekleyen Bir Eğitim Nasıl Olmalıdır?.....	255
Rasyonel Bir Ahlak Eğitimi Nasıl Olmalıdır?.....	263
BÖLÜM 4.....	273
YÖNTEM	273
Araştırma Modeli.....	273
Çalışma Belgesi	275
Verilerin Toplanması.....	275
BÖLÜM 5.....	277
BULGULAR VE YORUMLAR	277
BÖLÜM 6.....	301
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	301
Sonuçlar.....	301
Öneriler.....	305
KAYNAKLAR.....	309
EKLER	331
EK 1. Ankara Üniversitesi Etik Kurul Onayı	332
BENZERLİK BİLDİRİMİ.....	333
ÖZGEÇMİŞ.....	334

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. İçerik Kriterine Dair Görüşler	65
Tablo 2. Koşullu Önerme Doğruluk Değeri Tablosu (1)	71
Tablo 3. Koşullu Önerme Doğruluk Değeri Tablosu (2)	75
Tablo 4. Determinizm ve Özgürlüğe Dair Bağdaşırcı ve Bağdaşmazcı Görüşler.....	166
Tablo 5. Marksist Teoride Devletin İdeolojik Aygıtları ve Devletin Baskı Aygıtları..	189
Tablo 6. Sonuç Çıkarım Kuralları: Modus Tollens Kuralı.....	224
Tablo 7. Teoloji ve Yanlışlama Tartışmasına İki Farklı Tür Yanıt.....	244

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Girişim Olarak Aşılama ve Başarı Olarak Aşılama	294
Şekil 2. İnancın Nasıl Terk Edildiğine İlişkin Olasılıklar	296

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu tezde öncelikle 1) eğitimde aşılama kavramı üzerinde durulmuş, daha sonra aşılama konusu 2) otonomi ve determinizm ile ilişkili olarak ele alınmıştır. Böylece aşılama ile zihinsel özgürlük arasındaki çelişki irdelenmiş ve zihinsel özgürlüğü destekleyen bir eğitimin nasıl olması gerektiği hakkında önerilerde bulunulmuştur.

Aşılama, çeşitli bağlamlarda ele alınmıştır: i) Determinizm-Otonomi bağlamında bildung, otonom özne, pedagojik paradoks konularına odaklaşmış, ii) Mantık-Epistemoloji bağlamında metodolojik pozitivizm, epistemik rasyonalite, bilimsel realizm ve realizm perspektiflerinden aşılamaya dair değerlendirmeler yapılmıştır. iii) Etik bağlamında ise inanç etiği ile ilişki kurulmuş, aşılamanın etik olup olmadığı ve ahlâk aşılamanın ahlâki olup olmadığı soruları cevaplanmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı, bu tezi hazırlarken araştırmasını iki felsefi ilke üzerine yapılandırmıştır:

- 1) İnsanın zihni, davranışları ve kişiliğinin bileşenleri kültürel determinizm penceresinden kavranmıştır.
- 2) Söz konusu determinizm anlayışı ılımlı determinizm olup analiz ve değerlendirmeler bağdaşırıcı pozisyonu yansıtmıştır.

Araştırmanın sonucunda ortaya konulan eğitim önerisi ise eleştirel sosyal kuram temelinde geliştirilmiştir. Freire'nin yaptığı gibi; toplumsal yanılsamalardan dolayı iktidarı ele geçirip ötekileri sömürenlere karşı toplumu dönüştürülebilecek, özgürlükçü bir eğitim önerilmek istenmiştir.

Problem

Bu araştırmanın problemi aşağıdaki araştırma soruları ile ifade edilmiştir. Araştırma, üç araştırma sorusu ve bunlara bağlı alt sorular üzerinden yapılandırılmıştır.

Araştırma Soruları

1) Eğitimde aşılama bir sorun mudur?

1.a. Eğitimde aşılamanın normal ya da istismarcı kabul edileceği sınırlar belirlenebilir mi?

1.a.1. Ne niyetle eğitmeli? (bireysel hedef)

1.a.2. Nasıl bir içerik ve hangi içerikler öğretilmeli?

1.a.3. Ne tip öğretim yöntemleri kullanılmalı?

1.a.4. Didaktik sürecin hedefi (eğitimin genel, uzak hedefleri) ne olmalı? (sistemsal hedef)

2) Eğitim, bir aşılama işi mi yoksa özgürleştirme işi mi olmalıdır?

3) Eğitimde aşılamaya rağmen zihinsel özgürlük mümkün müdür?

Amaç

Tezin asıl amacı eğitimde aşılama ile zihinsel özgürlük arasındaki gerilimi ortaya koymak ve aşılama çabasının varlığına rağmen zihni özgür kılabilen bir eğitim önerisi sunmaktır. Birinci araştırma sorusu ile ilk olarak aşılamanın bir sorun olup olmadığını gösterilmesi amaçlanmıştır. Bireylerin birtakım cemaatler ya da devlet tarafından eğitim eliyle aşılama, cemaatlerin ya da devletlerin kendi ideolojilerine uygun insan yetiştirmeleri ve toplumsal itaati teminat altına almaları; devlet örneğinde devletin ideolojik aygıtlarını kullandıkları, cemaat örneğinde ise bunun yanı sıra toplumsal denetim olanaklarını kullandıkları anlamına gelir. Bu süreç olağan bulunabilir. Örneğin kendileri aşılama yapmaya eğilmeseler de öğrenciyi edilgen bir nesne, şekillendirilebilecek bir şey olarak gören davranışçı ekol temsilcileri böylesi bir biçimlendirmeyi olağan karşılayabilir. B.F. Skinner'ın bir sıkı determinizm taraftarı olması (Doğan, 2004) da bu iddiayı destekler. Skinner, tüm insan davranışlarının geçmişle, uyarıcılarla ve mahrumiyet halleriyle açıklanabileceğini belirtirken zihin durumlarına ise davranış belirlemede pek etkin bir rol biçmemiştir.

Buna karşın insanı, kendisini aşındıran suya karşı koyamayan bir taştan farklı biçimde düşünenler de vardır. İlerlemeciler bu gelenek içinde sayılabilir. Aşılama sürecinin ilerlemeciler tarafından aynı olağanlıkla karşılanması beklenmez. Yine eğitimde aşılamaya karşı yapılandırmacılığı önerenler de vardır (Christodoulou, 2014;

Momanu, 2012; Öntaş, 2017). Ancak bireyi önceleyen ilerlemecilik akımı da toplumsal reformu hedefleyen yapılandırmacılık akımı da ironik bir biçimde aşılamaya başvurmaktadır. Aşılama kavramının olumsuz kullanımını Kilpatrick'e dayandıranlara (Garrison, 1986; Huttunen, 2009; Kazepides, 1982) tezat bir biçimde ilerlemeciler, hareketlerinin merkezine demokrasinin aşılmasını koymuştur. Okulların demokrasiyi teşvik etmeleri gerektiğini söylemekle aşılama dan kaçınmaları gerektiğini söylemek arasındaki çelişki ise *Macmillan paradoksu* aracılığıyla sorgulanmıştır (Garrison, 1986).

Ayrıca geleneksel eğitim düşüncesinin dışına düşen feministler, çokkültürcüler ve postmodernler de aşılama yı önermeyecek gruplar arasında sayılabilir. Bu grupların kendi içlerindeki anlaşmazlıklar ve tartışmalar tümünün görüşlerini özetlemeyi zorlaştırsa da şu üç ortak nokta (Siegel, n.d.) aşılama yı onaylamama gerekçeleri olarak gösterilebilir: (1) Eğitim ve felsefesi kaçınılmaz olarak politiktir. (2) Eğitim teorisindeki ve pratiğindeki güç ilişkileri ortaya çıkarılmalı, grupların değerlerini ve çıkarlarını tam olarak hesaba katan pusulalar geliştirilmelidir. (3) Evrensel eğitim ideallerinin ve değerlerinin gerçek olasılığı sorgulanmalıdır.

Yukarıda sayılan kuramlar etrafında toplanan kuramcı ve eğitimcilerin yanı sıra aşılama yı sorun olarak görece k başka kesimlerden de söz edilebilir. Kendilerine toplumun hegemonik değerlerinin dayatılmasından rahatsızlık duyanlar, toplumsal kodları belirleyen olmayıp toplumsal kontrolün diğer tarafında bulunanlar da sosyal olarak yapılandırılmış bu “daha iyiler”den hoşnut değildir. Ancak bu rahatsızlıklar olağan mıdır ve eğitimi var eden de zaten bu rahatsızlıklar karşısında hatta tam da bunun için toplumun biçimlendirilmesi midir, yoksa zihinlerin tahakküm altına sokulmayıp özgürleştirilmesi midir? Bu soruya cevap aramak tezin diğer amacıdır.

Tezin amacı, yukarıdaki sorunlara çözüm önermektir. Politik ve etik bir mesele olarak görünen eğitimin, aşılama yı ilişkisini ele alıp bu konuyu eğitimin işlevleri ve aşılama ya karşı zihinsel özgürlüğün olanağı bağlamında değerlendirmektir. Bunun için aşılama sız bir eğitimin mümkün olup olmadığı, aşılama nın pedagojik etik açıdan bir sorun olup olmadığı ve zihnin özgürleşmesinin “en yüksek iyi” olarak eğitimin hedefi olup olamayacağı irdelenecektir.

Önem

Öznelliğin klasik örneği Don Kişot'tur. İlk miğferi yapınca onun darbelere direnme yeteneğini denedi ve vura vura onu biçimsiz bir hale soktu. İkinci kez denemeye gerek görmedi, onu çok iyi bir miğfer "sayıverdi". Bu "sayıvermek" alışkanlığı onun yaşamına egemen oldu ama hoş olmayan olaylarla karşılaşmaktan kaçınmak bu çeşitten bir şeydir; hepimiz az çok birer Don Kişot'uz.

(Russell, 1926, çev. A. Uğur, 2014, s. 186)

Öznellik kimi zaman sağlığı korumak üzere devreye giren psikolojik savunma mekanizmalarından kaynaklanabilse de Don Kişotluk seviyemizin, akıl sağlığımızı korumak ve sağlıklı bir düş gücü sağlamak yerine bizi, öyle olmadığı halde iyi bir miğfer sahibi olduğumuza inandırmak ve hayal dünyamızda yaşatmak olasılığı da vardır. Tez, aşılama'yı bu türden bir etki yaratması bakımından ele almakta ve zihinsel özgürlüğe etkisini incelemektedir. Pedagojik anlamdaki aşılamanın göstergeleri arasında (1) özü anlamadan öğrenmek, (2) öğretimde "otorite"yi kullanmak, (3) önyargılardan yola çıkarak öğretmek, (4) basit fikirleri veya test edilmemiş inançları bilimsel diye öğretmek, (5) diğerlerini itibarsızlaştırırken belirli bir doktrine özel değer vermek vb. sayılabilirken; ideolojik-politik anlamdaki göstergeleri arasında (1) eğitimi yandaş bir doktrini desteklemek için kullanmak, (2) bir doktrinin sadece olumlu yanlarını öğretmek, (3) bir doktrini vurgulamak için gerçeği çarpıtmak, (4) telkin, (5) ilgili doktrine karşıt olan şeylere düşmanlık gibi durumlar sayılabilmektedir (Reboul, 1977; Akt. Momanu, 2012, s. 94). Bu nedenlerle aşılamanın ürünleri olarak (1) kişinin entelektüel ufkunun sınırlandırılması, (2) bilişsel yapısının değişmesi, (3) referans noktası ve ölçütlerin kaybolup gerçeklerin, söz konusu doktrinin görüş açısına göre yeniden yorumlanması gibi sonuçlar karşımıza çıkmaktadır. Kişi aynı zamanda (4) dünyayı "size karşı biz" penceresinden görmektedir ve (5) değişime karşı dirençli hâle getirilmektedir. (Momanu, 2012; Tan, 2014). Aşılama, nedensellik kurmayı sağlayan bilgiye ve zihinsel faaliyete zarar vermektedir. "Duygulanışlara bağlı olan insan[ın] kendi kendisine sahip [olmadığını]" düşünür ve "insanın kendi duygulanışlarını yöneltme ve azaltmadaki güçsüzlüğüne kölelik [dersek]" (Spinoza, 1677/2011, s. 197), aşılamanın zihni köleleştirdiğini anlarız. Zihni özgürleştirmenin yoluysa nedensellik bağına doğru kurmaktan ve test etmekten geçmektedir. Bu nedenle eğitimin, doğru nedenselliğe götürmeye mi yoksa "önemli amaçlar" uğruna ona giden yolu değiştirmeye mi hizmet etmesi gerektiği sorunu düşünülmeye değerdir.

Tez özü itibarıyla, eğitilmiş insandan “ne olsa uyar” (Feyerabend, 1999, s. 57-58) diyerek kendi öznel gerçekliğini var etmenin mi yoksa bilimsel yöntemi dayanak alarak nesnel gerçekliği aramanın mı beklenmesi gerektiğinin bir incelemesidir. Gerçekliğin amaçlar doğrultusunda çarpıtılması olarak anlaşılabilecek aşılamanın, yani bir tür “*kolektif Don Kişotluk*” (Russell, 1926/2014, s. 188) yaratımının, epistemolojik ve etik temelli bir değerlendirmesi olması sebebiyle önem arz etmektedir. Aşılama birey boyutunda değil de sistemsel boyutta düşünüldüğünde en nihayetinde devletin toplumu yeniden üretme tasarrufudur. Dolayısıyla bireylerin politik ve sosyal sisteme dahil edilmesi çabası olan aşılamanın, etik bir mesele olmaktan çok politik bir mesele olarak anlaşıldığı olur (Momanu, 2012; Öntaş, 2017). Bu da özgürlük ve eğitim arasında bir gerilim hissedenler için rahatsızlık vericidir. Aşılama, zihnin rasyonelliğine saldırı olarak okunduğunda zihnin özgürlüğüne değer verenler için önemli bir konu olmaktadır. Ayrıca aşılama, sadece gönüllülük veya ikna üzerinden kurulmamaktadır. Aşılamanın sekteryen (sectary) versiyonu fiziksel ve psikolojik şiddete dayanmaktadır. Pedagojik aşılama kapsayan uyumcu (conformist) versiyonu her ne kadar aynı görünürlükte şiddet içermese, hedeflerine daha uzun sürede ulaşsa ve neredeyse görünmez ve sessiz olsa da hedeflerine aynı etkililikte ulaşmaktadır. Üstelik eğitim, kamusal bir hizmet olduğundan neredeyse her eve girmektedir. Bu yüzden de insanların formal eğitimle ilişkisine tarikatlarla olan ilişkilerinden daha sık rastlanmaktadır. Aşılamacılar da formal eğitime karşı olmayıp aksine onu kendi amaçları için kullanmaktadır (Momanu, 2012). Bu da eğitimin sağladığı aşılamaı daha tehlikeli kılmaktadır. Dolayısıyla pedagojik aşılama konusu, pek çok kişiyi ilgilendirmesi bakımından da anlamlıdır.

Tezi önemli kılan bir diğer nokta da sosyal bilimler literatürüne “zihinsel özgürlük” terimini eklemesidir. Son olarak bu tez, eğitim felsefesi ve eğitim politikası alanlarına yeni tartışmalar açmakta ve eğitim politikalarına yön verme iddiası taşımaktadır.

Sınırlılıklar

Tezde geçen *eğitim* kavramı formal eğitimle, *aşılama* pedagojik aşılama ile, *otonomi* rasyonel otonomi (bireysel epistemik otonomluk) ile, *rasyonalite* epistemik rasyonalite ile, *bilim* doğa bilimleri ile ve özgürlük de *zihinsel özgürlük*le sınırlandırılmıştır.



BÖLÜM 2

EĞİTİMİN AMAÇLARINA TARİHSEL BİR BAKIŞ: NİÇİN EĞİTMELİYİZ?

Mintz (2018), Platon veya Rousseau üzerine yazılan makalelerin, eğitim felsefesi yazımına katkı sağlamak yerine tekerleği yeniden icat ettiklerini yazmış; tarihsel argümanların farkında olmanın ise aynı zemini tekrar keşfetmek yerine sofistike teoriler üzerine inşa etmeye olanak tanıdığını eklemiştir. Eğitim felsefesi tarihinde yer edinmiş bir kavram olan aşılama ile ilişkin de daha kapsamlı felsefi değerlendirmeler yapmak için bir tarihsel arka plana ihtiyaç duyulmuştur. Eğitimin ne için yapıldığını ortaya koymak aşılamanın gerekçelerini kavramak bakımından önemlidir.

Tezin çıkış noktası temel bir eğitim felsefesi sorusudur: “Niçin eğitmeliyiz?”. Bu kolay bir soru gibi görünebilir. Fakat Presokratik filozoflardan beridir, yani 2000 yıldan fazladır, eğitimin doğasının açık ve net bir biçimde tanımlanmamış olması (Kazepides, 1982) bu soruyu cevaplamayı güçleştirmektedir. Buna bağlı olarak en azından Aristoteles’in zamanından beridir eğitimin amaçları konusunda bir uzlaşma olmamıştır. Eğitimin amacının ne olması gerektiği sorusuna Platon, Augustine, Mill, Marx, Dewey, Freire, Peters, Brighouse gibi pek çok isim cevap aramıştır (Lopez, 2013, s. 141). Bu konuda neden bir uzlaşma olmadığı birkaç gerekçe ile açıklanabilir. (1) Eğitimin doğasını doğru anlamama, (2) eğitimsel değerlendirme ve değerlere dair net kriterlerin olmaması ve (3) rasyonel eğitimsel teorinin yokluğu beraberinde (i) eğitimsel çabanın yönü ve odağına dair bulanıklık, (ii) eğitimsel ilkelere dair bulanıklık ve (iii) rasyonel eğitim politikasının yokluğunu getirmiştir (Kazepides, 1982).

Hatta tüm insanlar için her zaman kabul edilebilir tek bir eğitim amacının ya da eğitimin evrensel bir amacının olamayacağı düşüncesi de mevcuttur (oueducare.com(a)). Bu düşüncüyü savunanlar, argümanlarını eğitimin amaçlarını etkileyen psiko-sosyal faktörlere dayandırarak temellendirmişlerdir. Buna göre i) yetenek, eğilim, ihtiyaç ve beklentilerdeki bireysel farklılıklar, ii) farklı yaşam felsefeleri ve ideolojiler, iii) insanın düşünce ve eylem dünyasına etki eden içinde yaşadığı ve geliştiği coğrafi ve topografik durum, iv) bir ülkenin sosyo-ekonomik durumu veya ihtiyaçları ile orada yaşayan insanların çözüm bekleyen sorunları, v) hükümet tarafından benimsenen siyasi ideoloji ve oluşturulan halk yönetimi ilkesi ile vi) zaman gibi etkenler eğitimin amaçlarını belirlemektedir. Bu bakış açısına göre insanın düşünce ve eylem dünyası tek bir amaca

doğru aynı yönde yönlendirilemeyecektir ve dolayısıyla evrensel olarak kabul edilebilir bir eğitim amacı yoktur. Bir bireyin genel gelişimi için gerekli eğitim türleri ve bunların farklı amaçları vardır. Eğitimin bir tür araçsal fayda olduğuna dair bu izlenimler, onun kendine ait “amaç”larının olup olmadığını da sorguladır.

Aslında eğitimin amacı, tanımlanışı ile ilişkilidir. Eğitim, insana “rasyonel” yeterliklerin yanı sıra değerler ve erdemler yükleyerek onun birey durumuna erginlenmesini sağlama işi olarak tanımlanırsa ana görevi; genç insanları yetişkin kişisel ve sosyal işlevlerine -bu işlevler kişiye ve toplumsal koşullara göre değişkenlik göstermektedir- hazırlamak olacaktır. Başka bir eğitim bakışı ise insan ile birey arasında önemli bir ayrım yapmayacaktır. Farklı sosyo-kültürel veya siyasal oluşumlar ya da çıkar grupları, kendi eğitim kavramsallaştırmalarını destekleyip ötekilere karşı çıkarlarken (Carr, 2005, s. 3-7) ortak amaçlara ulaşmak güç görünmektedir. Buna rağmen eğitimin amaçları karşılaştırılmaz değildir. Bakış açılarının eşit değerde olup olmadığına ve kimi eğitimsel çabaların neden diğerlerinden daha az savunulabilir olduğuna dair rasyonel bir kıyaslama yapılabilir ve nesnel belirlemelere ulaşılabilir. Yukarıda belirtilenin aksine evrensel eğitim amaçları ortaya konulabilir.

Eğitimin amacı; öğrenciye anlamlı hayatlar yaşama kapasitesi vermektir (Lopez, 2013). Aristoteles (çev. 2014, 21-22, 25), iyi bir hayatın amacı üzerinde düşündüğünde önce hayattaki her şeyin amacının iyiye ulaşmak olduğunu varsaymıştır. Buna karşın bazı eylemler, sanatlar, araştırmalar ve tercihler ise iyiyi değil sağlık, başarı ya da zenginlik gibi farklı şeyleri amaçlamaktadır. Aristoteles, siyasetin diğer tüm iyileri içerdiğini ve insanlar için iyiyi bulmaya çalıştığını ifade etse de tek bir iyyinin veya herkes için geçerli bir iyyinin olmadığı yargısına varmıştır. Sonunda hem ülke hem de tek bir insan için iyi olan şeyin aynı olması durumunda bunun tanrısal ve güzel olduğunu düşünmüştür. O halde hem ülke hem de insan için iyi olan şeyi bulmalıdır. Aristoteles nihayet, ulaşılacak olan en iyiye mutluluk denilebileceği sonucunu çıkarmıştır. İnsanlara ve durumlara göre değişen mutluluğu; önce zenginlik, haz, sağlık gibi şeylerde aramıştır. Fakat Aristoteles’in aradığı şey kendisi için sevilen bir şeydir. Mutluluk da kendisinden dolayı tercih edildiği için ve diğer şeylerden daha fazla tercih edilebilir olduğu için eylemlerimizin amacının mutluluk olduğunu düşünmüştür. İnsanın amacı yani sadece insana ait olan amaç ise akıl sahibi bir yaşamdır (Aristoteles, çev. 2014, s. 23-25, 28-31).

Mutluluk; ruhun erdeme uygun eylemleri yani en iyi, en güzel, en hoş şey, insani şeylerin en iyisidir ve tesadüfi değildir (Aristoteles, çev. 2014, s. 31-36). Erdem açısından eksikliği olmayan kişinin, alacağı eğitimlerle sahip olabileceği bir şeydir. Aristoteles,

hayvanların ve çocukların ise mutlu olamayacağını iddia etmiştir. Çünkü çocukların ve hayvanların bir şeyi istemeleri mümkün olsa da tercihte bulunmaları mümkün değildir. Tutku veya sanının tercih olmaması gibi istenerek yapılan her şey de tercih değildir. Tercihde isteğin yanında akıl da gerekmektedir. Kendisine hakim olamayan insan, tercihine değil isteğine göre hareket eder. Tercih ise ayrıntılı düşünme sonucunda verilen karar demektir (Aristoteles, çev. 2014, s. 59-60, 63). Aristoteles'in saydığı gerekçelere göre aşılanmış bir kişi de mutlu olamaz. Bu nedenle eğitimin amacına ulaşamaz.

Aristoteles'te mutluluk bir ruh halini ya da durumu ifade etmez (Weithman, t.y.). İyi hayat iyi seçimlerden oluşan yani bilgiye ve erdemlere uygun olarak yaşanan hayattır. İnsanın dünyadaki işlevi; yalnızca insana özgü olan rasyonel etkinlik olmalıdır. Başka bir ifadeyle insanın işlevi; akla uygun eylediği, etkin bir hayat yaşamaktır. Akla uygun eylemek ise sadece entelektüel etkinliklerle meşgul olmak ya da hesap yapmak olarak anlaşılmamalıdır. İnsan, yaptığı hemen hemen her şeyde akıl yürütmeye ve rasyonel seçime yer vererek bu etkinliklerde bilgece seçimler yapmalı, doğru olanı doğru şekilde ve doğru zamanda gerçekleştirmeli ve tüm bunları hayatında uyum içinde birleştirmelidir. O halde insan bilgece seçimler ve erdemler tarafından yönlendirilen bir hayat yaşarsa iyi yaşayacaktır. Eğitimin amacı hayatı yaşamaya değer kılan eylemlerde bulunabilmektir.

Wolf'a göre (2007) ise mutluluk ve ahlaktan başka, bir hayatın sahip olabileceği üçüncü tür bir değer; anlamlılık diye bir kategori daha vardır. İnsan psikolojisine ya da motivasyonuna dayanan felsefi modellerden 1) Egoistler ve 2) Dualistik motivasyon modeli hayatın anlamına dair şu görüşleri sunmaktadır:

- 1) *Egoistler*; insanları kendi çıkarları doğrultusunda hareket eden, yönlendirilen varlıklar olarak görmektedir. Psikolojik egoizm tezine göre insanlar yalnızca kendi iyiliklerini aramaktadırlar. Rasyonel egoizmde ise refahı maksimize etmeye çalışmak vardır; insanlar, refahlarını maksimize ettikleri sürece rasyoneldir.
- 2) *Dualistik motivasyon modeli*; insanların hem i) çıkarlarına göre hem de ii) “daha yüksek” bir şeyle hareket edebileceğini düşünürler. Kişisel çıkara dair tavsiyeler veren egoist bakış birincisine uygunken; kişiyi, evren açısından en iyi olanı yapmaya teşvik eden kişisel olmayan bakış ikincisine uygundur. Kant'ın, insan eğilimlerinin olduğunu kabul etmesi fakat insanın yalnızca akılla da hareket edebileceğini, yönlendirilebileceğini ifade etmesi ikincisini örnekler.

Pratik aklın egoist ve düalist modelleri sevgiyi ise dışarıda bırakmıştır (Wolf, 2007). Ancak hayata anlam kattığına göre sevgi nedenlerinin de eğitimin amaçlarını yönlendirmesi beklenebilir. Çünkü insan sadece bilişsel bir varlık değildir. Aşılamacı da insanın duyuşsal yanını göz ardı etmez ve güven bağı oluşturarak kendi tanıklığına dayalı “bilgi”leri birer gerçek gibi sunar. Wolf, ayrıca, değer yargılarına nesnellik atfetmeksizin anlamın fazla kavranamayacağını belirtmiştir. Dolayısıyla egoist ve düalist görüşlerin yanlış bir ikilik oluşturduğunu ifade etmiştir. Anlamı kavramak için değer yargılarına da bakılmasını önemli bulmuş ve değer yargılarının nesnel olarak değerlendirilebilir olduğunu ifade etmiştir.

Lopez (2013, s. 80-84), Wolf’un anlam arayışında nesnel ölçütün, ‘sevgiye layık olma’ ifadesiyle ima edildiğini belirtir. Buna göre; birisinin projelerinin nesnel kalitesi, dış bir bakış açısıyla (hiçbir yerden bakış) değerlendirilmelidir. Wolf, kendi projelerimizin değeri konusunda yanılabilceğimizi düşündüğü için; kriterin kafamızın dışında olması gerektiğini ve radikal öznelciliğin işe yaramadığını savunmuştur. Lopez, bunlara ek olarak değerlerin objektifliğinin çözülememiş bir felsefe problemi olduğunu belirtmiştir. O yüzden nesnel değerlerin bir kaynağı olarak öznel arasılığı önermiştir. Öznel arasılıkta çok sayıda insanın aynı şeye değer vermesi gerekmez. Fakat bu insanların birbirleriyle anlamlı etkileşimde bulunmaları gerekir.

Yaşamın amacına, anlam ve değerlerin nesnelliğine dair yukarıdaki görüşler incelendikten sonra Aristoteles’in, eğitimin amacına dair görüşlerine dönülebilir. Aristoteles’e göre (çev. 2018, s. 516-539) eğitimin amacı serbest zamanın (*leisure*; *scholé*) güzel kullanımıdır. Eğitim, asil ve hür insanlara uygun bir kültürel uğraştır. Hatta bu nedenle Spartalılar’ın eğitimi “vahşice”dir. Çünkü Sparta’da beden gücünü ve askeri özellikleri geliştirmeye odaklanmış bir eğitim söz konusudur. Oysa Atinalılar için serbest vaktin kültürel uğraşlarla geçirilmesi ve öğretilen şeylerin başka bir şey uğruna değil, kendi uğruna öğretilmesi değerli bulunmuştur. Zorunlu ve faydalı eylemler yapılabilirdir ancak Aristoteles asil eylemleri incelemiştir. Bunun nedeni fayda unsuru aramanın asil ve hür insana yakışmamasıdır.

Aristoteles (çev. 2018, s. 508-513), yasa koyucunun kolaylıkla şekillendirebileceği türden insanların nasıl olması gerektiğini yasa koyucuya devretmiş, sonrasındaki işleri ise eğitime bırakmıştır. O’na göre en iyi rejimde kenti mükemmel yapmak yurttaşların mükemmel olmasına, bu da bilgi ile tercihe bağlıdır. Şansa bırakılamaz. En iyi rejimde, iyi yaşama ulaşmak ve buna giden yolu belirlemek için erdemlerin hayata geçirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle eğitimin işi gerekli erdemlere

sahip olunmasını sağlamaktır. Aristoteles'e göre eğitim yönetenler ile yönetilenler arasındaki ayrımı izlemeli; yönetilmek için olan eğitim hür yönetilmeyi, yönetmek için olan eğitim ise iyi insan olmayı gerçekleştirmelidir.

Buradan anlaşılıyor ki Aristoteles'in zamanında eğitimin; yönetenler ile yönetilenler arasındaki sınırı belirginleştirecek ve bu gruplar arasında geçişi olanaksızlaştıracak biçimde kurgulanmasına rastlanır. İnsanları gruplamak ve gruplar arasında ayrımlar yaratarak bu ayrımı sürekli hale getirmek adına eğitimi kullanmak oldukça eskidir. Eğitimin bu işleve hizmet ettirildiği Platon'da da görülür. Platon'un (çev. 2016, 415a-415c, 546a-547c) *soylu yalanı* (Plato's noble lie) (White, 1972a, s. 149) insanlara tabiatlar atfetmiş ve onları, kendilerinde verili olduğu iddia edilen insan doğaları (cevherler) ile kategorize etmiştir. Sunulacak eğitim bu kategorizasyon temelinde kurgulanmış, onu besleyip sürekli kılarak istenen toplum tasavvurunu hayata geçirmenin aracı olmuştur.

Antik Yunan'da toplumun sınıflara bölünmesi zihin (kafa) ve beden (kol) emeği arasında da ayrım başlatmıştır. Antik Yunan'daki bu bölünmenin nasıl gerçekleştiğini Thomson (1972) Yunan felsefesindeki dönüşümle ve Yunanlar'ın para politikasıyla ilişkilendirerek açıklamıştır. Buna göre Yunan felsefesinde Parmenides'le birlikte ilkel düşünce alanının geride bırakıldığı yeni bir aşamaya girilmiştir. Felsefe ve bilimin var olmadığı ilkel toplumda ilkel bilinç söz konusu olup bu bilinç teorik ve soyut değil, pratik ve somuttur. Sümerler'in ve Mısırlılar'ın teknik başarılarında Yunanlar'dan ilerde olmasına, hatta eski toplumun teknik temelini de çoğunlukla Mezopotamya ve Mısır'da oluşturulmasına rağmen Yunanlar iki farklı şey yapmıştır. Bunlardan biri tıbbi, sihirden kurtarmalarıdır. Herodot'un deyimiyle (Akt. Thomson, 1972), "daha akıllı ve saçmalıklardan daha özgür" olmalarıdır. Diğer yerlerde olduğu gibi Yunanistan'da da tıp, kehanet gibi majiko-dini (magico-religious) uygulamalar ve inançlardan gelişmiştir. Ancak Antik Yunanlar, bilimi metafizikten ayırmaları ile Mezopotamya ve Mısır uygarlıklarından farklılaşmışlardır. Mezopotamya ve Mısır'da ise hastanın kötü bir ruh tarafından ele geçirildiğine inanıldığı için ona uygulanan tedavi de tıbbi olmaktan çok büyü olmaya devam etmiş, hastaları iyileştirme sanatı sihirden kurtulamamıştır. Muhtemelen beşinci yüzyılın son yıllarında Hipokrat (Akt. Thomson, 1972), tezinde, 'kutsal hastalık' (epilepsi) konusundaki batıl inancı alay konusu yapmıştır. Çünkü Hipokrat'a bu kutsal hastalık diğerlerinden daha kutsal veya ilahi görünmemiştir. Hastalığın doğal bir nedeni vardır.

Antik Yunanlar'ın farklı yaptığı bir diğer önemli şey ise parasal bir ekonomi temelinde politik ve ideolojik bir üstyapıyı yeniden örgütlemiş olmalarıdır. Bu şekilde zihinsel emek ve kol emeği arasında bir bölünme yaratmış, toplumu sınıflara bölmüşlerdir. Böylelikle teorik ve soyut muhakemenin geliştiği; felsefenin ve bilimin başlangıcının doğa felsefesi biçiminde birleşmiş olarak bulunduğu yer Yunan medeniyeti olmuştur (Thomson, 1972). Zihin ve beden eğitimi arasındaki bu bölünmenin, toplumsal bölünmeyle de paralel olduğu görülmektedir. Matematik ve felsefe eğitiminin sadece toplumun ayrıcalıklı bireylerine verilmesi, zihin eğitiminin daha prestijli olduğunun göstergesidir. Zihin ve beden eğitiminin bu ayrımı, toplumdaki yeri belirlemenin de bir parçasıdır ve o nedenle korunmaya çalışılmıştır.

Kol emeğinin değersiz olduğu bu bölünmeye önemli filozoflar da çözüm üretememiştir. Demokritos'la başladığı sanılan Helenizm'e bilimsel rol kazandırma girişimini tekrar hayata geçiren Aristoteles, hiçbir şeyi gözden çıkarmayıp her şey üzerine bilgi edinmeye uğraşmıştır (Ribard, 2015, s. 106-107). Doğaya ve topluma dair değerlendirmeler yapmıştır. Ancak kölelik olgusuna Aristoteles de bir çare bulamamış, insanlığı bir bütün içerisinde algılamak konusunda Platon'dan daha ileriye gidememiştir. Yine de köle emeğine ihtiyaç duyulmadığı, onun yerine makinelerin kullanıldığı bir zamanı hayal etmiştir. Bununla birlikte, köleliğin Antik Yunan'da doğmadığı da belirtilmelidir. Klanlar arası savaşların olduğu insanlığın daha ilkel döneminde de savaş tutsakları, öldürülmekten vazgeçildiğinde klanın hizmetine verilmekteydi. Ayrıca klanlar döneminde (M.Ö. 4000 - M.Ö. 2900) monarşik yönetime ve aristokrat sınıfa insan kaynağı sağlayan şey savaşlardı (Ribard, 2015, s. 14, 19). Antik Yunan da insanlara cevherler atfederek toplumu sınıflara ayırmış ve bu sistemi eğitime yansıtarak sürdürmek istemiştir. Kimi insanların kafa kimilerinininse kol emeğine uygun olduğunu iddia eden, kol emeğini değersizleştiren; dolayısıyla insanlar arasında sınıfları ve hatta köleliği yaratan bu bölünme daha sonra Politeknik eğitimle ve Dewey'in pragmatizmiyle dönüşüme uğrayacaktır. Teori ve pratiğin değerleri arasındaki uçurum giderilmek istenecektir.

Antik Yunan üzerinden anlatılan ve Aristoteles'in eğitim görüşünü yansıtan görüş, liberal eğitim görüşüdür. Bu görüşe göre eğitim, getireceği fayda bakımından değil kendinde değerlidir. Özgür insanların uğraşısıdır. Ancak Antik Yunan'daki yaşam biçimi sürdürülememiştir. Buna bağlı olarak da liberal eğitim anlayışından başka eğitim anlayışlarına geçilmiştir. Bu anlayışlardan biri de 1800'lerde Charles Peirce tarafından kurulan pragmatizmdir. Modern dünya düzenindeki ticari ilişkiler, hukuksal meseleler ve

çevre gibi konular pragmatizmi getirmiştir (Zaphir, 2019). Öğrenciler, eğitimlerinin kendilerine nasıl bir iş kazandıracağı sorusuyla karşı karşıya kalmıştır ve kalmaktadır. Bir pragmatizm varyantı olan ekonomi temelli pragmatistler için güçlü bir iş gücünün oluşturulması ön plana çıkmıştır. Bu hedefin karşısında adaletsizliği çözmek, eşitlik yaratmak veya çevreyi korumak gibi hedefler ise ikincil kalmıştır. Zaphir'e göre toplumda avukattan daha çok çiftçiye, politikacıdan daha çok işçiye ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Ekonomi temelli pragmatistler için herkesin eğitim fırsatlarına eşit erişim hakkına sahip olmasının gerekmemesi, Antik Yunan'daki liberal görüşle ortaktır. Atina'da özgür [erkek] vatandaşların daha nitelikli eğitime layık görülmesi gibi ekonomi temelli pragmatist anlayışta da herkesin üniversite eğitimi alması çok önemli değildir. Yine de ortak noktalara rağmen eğitim amaç değiştirmiştir.

Eğitimin amaç değiştirmesine aynı eğitim görüşünün varyantlarında bile rastlanmaktadır. Pragmatizmin bir başka varyantı 20. yüzyılın başlarında John Dewey tarafından yaratılan yeni eğitim çerçevesinin kapsamındaki araçsal pragmatizmdir (Zaphir, 2019). Araçsal pragmatizm, ekonomi temelli pragmatizmden bazı bakımlardan ayrılmaktadır. Problemin nasıl çözüleceğine odaklanan, eğitimin ekonomik bir amaca değil de kendine özgü bir amaca hizmet etmesi gerektiğine inanan bu anlayışa göre eğitimin içsel bir amacı vardır. Eğitim kendi başına iyidir ve eğitimin pragmatik sonucu çocukları insan ve vatandaş olarak bir bütün olarak geliştirmektir. Bir vatandaşın ahlaki ve yasal yükümlülüklerini öğrenme ve bunları yerine getirme sorumluluğu daha önce kendisine yüklenmiştir. Vatandaşlık sorumluluklarının ve bireysel gelişimin, sosyal çevreye de bağlı olduğu savunulmuştur. Sosyal çevre, zihinsel tutumları geliştirmekten sorumlu tutulmuştur. Öğrenmede ders kitaplarının ve ders programlarının yanı sıra ebeveynlerin, öğretmenlerin ve akranlarla etkileşimin etkisi gündeme gelmiştir. Bu pragmatizm türünde ise kendinde değerli olma ve bireyin potansiyelini tamamen kullanması vurguları öne çıkmaktadır. Bu vurgular Aristoteles'in liberal görüşüyle benzerlik taşımaktadır ve bu tür pragmatizme sosyal liberal yorum demek mümkündür. Sonuç olarak eğitimin amacı pragmatist anlayış içinde de değişiklik göstermektedir.

Bugünkü yaygın eğitim anlayışı ise Yeni Liberal eğitim anlayışıdır (Şimşek, 2018, s. 5-9, 14, 19). Bu anlayışta devletler eğitimi bir yatırım aracı olarak görmekte ve sosyal sermayeyi kontrol etmek için eğitime müdahalede bulunmaktadırlar. Buraya kadar eğitimin amaçlarının değişkenliği ve bunun gerekçeleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Eğitim her zaman kasıtlı (amaca yönelik) ve hedefe yöneliktir. Ebeveynler, çocuklarını okula göndermeden önce az çok eğitimin amaçlarının bilincindedir. Ancak

ebeveynlerin bunun bilincinde olmaları, eğitimin amaçlarının açık olduğu anlamına gelmez (oureducare.com(a)). Günümüzün karmaşık eğitim dünyasında, eğitimin amaçlarının açık olması gerekli hâle gelmiştir. Çünkü eğitimde amaç, tüm teorik ve pratik plan ve programları etkiler. Öğrenci kabulü, derslerin seçimi, öğretim yöntemleri, öğretim materyalleri, disiplin standartları ve değerlendirme sisteminin tümü eğitimin amacına bağlıdır. İlerleme oranı, başarının ve başarısızlığın derecesi amaca göre algılanmaktadır.

Eğitimin amacının; öğrenciye anlamlı hayatlar yaşama kapasitesi vermek olduğu düşünüldüğünde bu soruya; özgünlük, demokratik yurttaşlık, monarşik vatandaşlık olmak üzere çeşitli cevaplar vermek mümkündür (Lopez, 2013, s. 144-148). Ancak genel olarak eğitimin amacı; içine doğulan toplumun meşgul olduğu ya da önemseddiği şeyi öğretmek olmuştur. Çünkü toplumun/topluluğun onayladığı ve sevdiği şeyler bir “önem ufku” (horizon of significance) arz etmektedir. Önem ufkunun içerdiği şeyler, kişiyi çevresindeki insanlara ve onların değerlerine bağlamaktadır. Bunları öğrenmemek ise toplumun diğer üyeleriyle bağlantı kurma becerisini önemli ölçüde engelleyebilmektedir. Önem ufkuna hiçbir şekilde değinmeyen bir eğitim eksik sayılmaktadır. Silah eğitimi vermeden bir Spartalı yetiştirmek ya da balık tutmayı ve avlanmayı öğretmeden bir Inuit yetiştirmek, topluluğun değer verdiği etkinlik biçimlerine katılma kapasitesi vermediğinden uygun birer eğitim sayılmaz. Bununla birlikte Spartalılar bile herkesi asker olmaya hazırlamamıştır. Kadınlar ve vatandaş olmayanlar, toplumda anlamlı olan giysi yapmak, barınak inşa etmek, yiyecek yetiştirmek gibi başka şeyler yapmışlardır. Bu kişilere eğitime erişim fırsatı verilmemiştir. 18. yüzyıl Amerikası’ndaki köleler de benzer şekilde son derece sınırlı bir eğitim almışlar; bazı beceriler edinmelerini sağlayacak, elle yapılan tarım işçiliği gibi faaliyetler için eğitilmişlerdir. Kölenin kimliği ya da kimliğinin anlam kazanması önemli görülmemiştir. Bu tür örneklerde eğitimin amacı; doyurucu bir hayata yol açmak veya kölenin kapasitesini geliştirmek değildir. Aksine köle, topluluğun tanınmış ve takdir gören bir üyesi olmasını sağlayabilecek şeylerden kasten uzak tutulmuştur. Köle, toplumun bir parçası olamamakta, toplumun değer verdiği bir role kavuşamamaktaydı. Kölenin eğitimi ırkçılık, şiddet ve ahlak dışı ilkeler içermesi gibi nedenlerden dolayı uygunsuz bir eğitimidir. Uygun bir eğitim en azından, özgün bir kimliğe ve anlamlı bir yaşama erişim potansiyeli sağlamalıdır.

Eğitimin çeşitli değişkenlere göre değişebilen çeşitli amaçları bulunmaktadır. Bu amaçlar genel hatlarıyla şöyle kategorize edilebilir (oureducare.com(a)):

(1) Eğitimin insan kaynakları geliştirme amacı

- (2) Eğitimin bireysel amacı
- (3) Eğitimin sosyal amacı
- (4) Mesleki amaç
- (5) Eğitimin liberal amaçları
- (6) Eğitimin vatandaşlık amaçları
- (7) Eğitimin bilgi amaçları
- (8) Uyumlu gelişim amacı
- (9) Karakter eğitimi
- (10) Boş zaman (leisure) eğitimi
- (11) Eğitimin demokratik amaçları

Siegel (n.d.), çeşitli filozoflarca ve eğitim teorisyenlerince ortaya atılmış olan ve yukarıdaki kategorilerin içini doldurabilecek eğitim amaçlarını bir araya getirerek maddeleştirmiştir. Siegel'e göre bu amaçların tümü eğitim filozofunun bir kavrayış sunmak ve başkalarının kavramlarını eleştirmek için gösterdiği çabaların sonucudur ve dikkat gerektirmektedir. Çünkü eğitim faaliyetlerinin yönlendirilmesi, seçilen eğitim amacıyla yakından ilgilidir. Siegel eğitimin amaçlarını şöyle derlemiştir:

- (1) Merak uyandırmak ve araştırma eğilimi edindirmek
- (2) Hayal gücünü genişletmek ve yaratıcılığı beslemek
- (3) Bilgi ve bilgili öğrenciler üretmek, anlamayı iyileştirmek
- (4) Ahlaki düşünmeyi, hissetmeyi ve eylemi geliştirmek
- (5) Taşralılığın ve dar kafalılığın üstesinden gelmek ya da kent zihinliliği teşvik edip öğrencileri “medenileştirmek”
- (6) Öğrencileri medeniyetin zararlı etkilerinden korumak
- (7) Büyüme, gelişme ve kendini gerçekleştirmeyi teşvik etmek, potansiyeli yerine getirmek
- (8) “Liberal bir şekilde eğitilmiş” insanlar yetiştirmek yani otonomiye beslemek, özgürlüğü, mutluluğu ve öz saygıyı azamileştirmek
- (9) Sağlam muhakemeyi geliştirmek, rasyonaliteyi ve eleştirel düşünmeyi oluşturan beceri ve eğilimleri güçlendirmek
- (10) Özen ve ilgi ile ilişkili tutumları, eğilimleri geliştirmek
- (11) Topluluk duygusunu, sosyal dayanışmayı, vatandaşlığı ve iyi vatandaşları üretmek
- (12) Uysallığı ve otoriteye uyumu işlemek

(13) Bireysel öğrenci ile daha geniş toplumun ihtiyaçlarını ve ilgilerini bütünleştirmek veya dengelemek

(14) Politik farkındalığı ve eylemi yerleştirmek

(15) İdeolojik saflığı geliştirmek

(16) Tanrıya hürmeti, dini inancı ve içsel doygunluğu geliştirmek

Siegel'in (n.d.) listesi birbiriyle tutarsız bazı maddeler ile evrensel olarak kabul görmeyecek bazı maddeleri içermektedir. Bu listede bile pek çok insanın ve eğitim uzmanının onaylamayacağı eğitimsel amaçlar mevcuttur. Yine de eğitimin her yerde, her zamanda ve herkes için ortak bazı amaçları olmalıdır. Eğitimin amaçlarının neler olduğu sorusuna Haack (2016) tarafından verilen yanıt daha evrenseldir. Haack soruyu şöyle cevaplamıştır:

(1) Okuma, yazma, temel aritmetik, güzel konuşma, yabancı dil öğrenme gibi temel beceriler edindirmek

(2) Tarih, coğrafya, matematik, fen, edebiyat gibi bilgi alanlarından bilgi aktarmak

(3: Eleştirel düşünme) Öğrencilerin zihinlerini güçlü ya da zayıf kanıtları, güvenilir bilgileri belirlemelerini sağlayacak, yapıcı, yaratıcı, hayal gücüne dayalı düşüncelerini öğretecek şekilde terbiye ve disipline etmek

(4) Öğrencileri kayda değer müzik, şiir ve resime maruz bırakarak estetik duyularını uyandırmak

(5) Dakiklik, dürüstlük, başkalarına karşı düşünceli davranma, iş etiği gibi belirli değerleri öğretmek olarak sıralamıştır.

Davis & White (2001; Akt. Sockett, 2019) da bunlara denetlenmiş öz değerlendirme (audited self-review) kazandırmayı eklemiştir. Eğitimin amaçlarındaki bu çeşitliliğin nedenleri arasında zaman, coğrafya gibi etmenler sayılabilir. Hatta aynı zaman dilimini ve aynı coğrafyayı paylaşan insanlar için de eğitimin amaçları farklılaşır. Farklı toplum kesimleri ve bireyler, farklı eğitim tasavvurlarına ya da eğitimsel hedeflere sahiptir. Eğitimin amaçlarını genel kabullermiş gibi yansıtmamanın gerçek dışılığına rağmen evrensel bir anlayış ortaya koymak ise mümkündür. Nasıl ki ahlak kurallarının çeşitliliğine rağmen nesnel bir ahlak anlayışı mümkünse, eğitimsel amaçların çeşitliliğine rağmen evrensel amaçlar belirlemek de mümkündür.

Tarihsel Süreçte Eğitimin Amaçlarında Gözlenen Değişimler

Önceki başlıkta Antik Yunan'dan bazı aktarımlar yapılmıştır. Çünkü en eski eğitim kayıtlarının bir kısmı Antik Yunan'dan gelmektedir ve Antik Yunanlar, binlerce yıl sürecek bir eğitim biçimini modellemişlerdir (Zaphir, 2019). Modelledikleri bu sistem devlet adamları, askerler ve bilgili vatandaşlar oluşturmaya odaklanmıştı. Pek çok erkek çocuğun gittiği okul benzeri öğrenme ortamlarında, ergenlik dönemine kadar temel okuryazarlık öğrenilirdi. Sonrasında ise çocuk iki kariyer yolundan birine; çıraklığa veya vatandaşlığa giderdi. Çıraklık yoluna giden, kendisine zanaat öğretecek olan bir yetişkinin yardımıyla çiftçilik, çömlekçilik, demircilik gibi eğitim (training) veya fiziksel emek gerektiren bir kariyere yönelirdi. Tam vatandaşlık yoluna giden için ise entelektüel gelişim önemliydi. Daha akademik bir kariyere giden bu yoldaki erkek çocuklarının sanat ve bilim bilgilerini, düşünme becerilerini geliştirecek özel öğretmenleri olurdu. Özel öğretmen (private tutor)-öğrenci öğrenme modeli Antik Yunan'dan sonraki yüzlerce yıl boyunca da sürmüştür. Ayrıca tüm erkek çocukların gymnasium adı verilen devlet destekli yerlerde, asker-yurttaş olarak eğitilmek üzere savaş sanatlarını öğrenmeleri beklenirdi. Bu egzersizlerin önemle teşvik edilmesinde sağlık da bir gerekçedir ve gymnasiumlardaki eğitim, günümüzdeki beden eğitimi dersleri ile benzeşmektedir.

Nüfusun yarısını kadınların, % 90'ını ise yoksul vatandaşların oluşturduğu ve vatandaşların sayısının 10 ila 20 katından fazla kölenin bulunduğu Antik Yunan'daki eğitim modelinde kadınlar, yoksullar ve köleler için ise çok az şey vardı ve bu ötekileştirilmiş gruplar çok kısıtlı bir eğitimden geçmekteydi (Zaphir, 2019). Kadınlara eğitim verilmesinin sebebi fiziksel olarak güçlü bedenlerin çocuk doğurma ve el emeği bakımlarından önemli olmasıydı. Antik Yunan veya Roma gibi uygarlıklarda eğitim sadece zengin erkekler içindi. Bugün de adil ve tam kapsayıcı bir eğitimin olduğu söylenemez.

Antik Yunan'dan günümüze epistemolojik anlamda da pek çok değişim yaşanmıştır. Mesela her şeyin beş elementten (toprak, su, ateş, hava ve esîr) oluştuğuna (Furley, 1999, s. 14; Long, 1968, s. 372) artık inanmıyoruz. Epistemolojideki paradigma değişimleri günümüz ders içeriklerini etkilemiştir. Buna karşın bugün eğitim ortamında öğretilenlerin tamamının gerçeği objektif bir biçimde yansıttığını ya da gerçeğe saygı duyduğunu ise net biçimde söyleyemeyiz.

Günümüz eğitim sistemlerini etkileyen Antik Yunan'dan beridir eğitimde süregelen evrimleşmelerin en belirgin olanıysa eğitimin kamusallaşmasıdır ve bu oldukça

yenidir. Crittenden (1972, s. 107), yeni bir neslin, bir toplumun inançlarına ve pratiklerine başlama süreci olarak okul eğitiminin baz alınması durumunda eğitim tarihindeki son yüzyıl dışındaki her şeyin görmezden gelineceğini ve bunun evrensel olarak yanlış olduğunu belirtmiştir. Şimşek (2018, s. 9-19) ise devlet okulunun tarihsel sürecini aktarırken, Batı’da modern okulun kurulmasındaki ihtiyaçların; sanayi devriminin gerektirdiği üretici sınıf talebi, 19. yy milliyetçilik hareketleri ve ulus devletin ihtiyacı olan eğitilmiş vatandaş üretme olduğunu aktarmıştır. İlk örnekleri daha çok mesleki ve teknik eğitim veren resmi okulun, sistematik bir bilimsel temele dayandığını söylemenin zorluğundan söz etmiştir. Parasız, zorunlu devlet okulunun ise Prusyalılarca icat edilip Amerikalılarca keşfedildiğini belirtmiştir. 1830’larda-40’larda başlayan parasız devlet okulu hareketinin 1900’lerde Japonya’nın modernleşmesinde etkili olduğunu kaydetmiştir. Bu da parasız devlet okulunun bir kalkınma ve modernizasyon aracı olarak değer görmesini, bir ülkenin sosyal sermayesini işleyerek üretken hale getiren bir üretim süreci olmasını ve devletler için bir yatırım aracı haline gelmesini sağlamıştır. Böylelikle uluslararası siyasi ve ekonomik dinamikler, bu alana giderek daha çok yansımıştır. Bu arada devletin eğitime katkısı ile birlikte müdahalesi de artmaya başlamıştır. Zamanla eğitimde Yeni Sağ’ın ve Yeni Liberalizm’in egemenliği artmış, liberal stratejiler ABD’den Avrupa ülkelerine ve yıllar içinde tüm dünyaya yayılmıştır. Eğitim, toplumsal ve pahalı bir çaba olduğu için önemli oranda devletlerin yüklendiği bir iş olmuştur. Devletlerin eğitim işini üstlenme gerekçelerini kavramak ve eğitimin amaçları hakkındaki saptamaları genişletmek adına geçmişe dönmek faydalı olacaktır. Bu sayede devletlerin kamusal eğitim kurumlarında neden aşılama yaptıkları da aydınlanacaktır.

Tarihsel incelemeyi sistematik hâle getirmek için Dünya medeniyetleri coğrafyalar bazında ele alınabilir. Batı medeniyetine bakıldığında asıl kaynaklarını Yunan, Roma ve Hristiyanlıktan aldığı ve en derinde Yunan eserlerinin bu medeniyete öncülük ettiği söylenebilir (Cubberly, 2004). Yunan uygarlığından tek bir anlayış gibi söz etmek ise doğru olmayacaktır. Bunun yerine eğitimsel açıdan Atina ve Sparta olmak üzere iki anlayıştan söz edilebilir. Bu iki kent devletinin vurgulanması; toplumsal ve siyasal açıdan en etkili kent devletleri olmalarından kaynaklanmaktadır (Küken, 2003, s. 226-232). Siyasal bütünlüğün olmadığı, ancak Hellenlik bilincinden söz edilebilecek bir çeşitliliğin söz konusu olduğu Antik Yunan kent devletlerinden Sparta, katı disiplinli bir askerliği temsil ederken Atina ise bir ticaret toplumunu, daha sonraları da özgürlük ve demokrasiyi temsil etmiştir. Savaşçı Dorlar’ın torunları olan Spartalıların neredeyse hepsi; eşitlerle birlikte hiyerarşinin başındaki bir diğer zümre olan soyluların da

neredeyse tamamı askerdı. Üç sınıflı (soylular, perioikoslar ve helotlar) toplumda tamamen toprağa bağlı olan ve kendileri de devletin malı olan helotlar, asker vatandaşların çalışmadan yaşamalarını sağlıyorlardı. Helotların başkaldırmasını engelleyen ve eşitsizlik üzerine kurulu bir siyasal toplum mevcuttu. Bu sosyal yapı, eğitimin düşünce ve işlevlerini de yapılandırmıştı. Sözü edilen yapıyı koruma endişesi bu kent devletindeki asıl amacın savaş, eğitimin amacının da savaşa hazırlık olmasına neden olmuştu. Ailelerinden alınarak yedi yaşından otuz yaşına kadar asker olarak yetiştirilecek olan erkek çocuklardan, bu disipline dayanamayacak olanlar ihtiyar heyetinin kararıyla uçurumdan atılmaktaydı. Çocuğa güçlü bir beden ve karakter yapısı kazandırılmaya çalışılıyordu. Çocuklar, orduya katılana kadar çeşitli testlerden geçiriliyordu. Kızların eğitiminde ise kafadan çok beden eğitimi önemsenmekteydi ve kızlar da zorlu bir beden eğitimi sürecinden geçmekteydi. Fakat askerlik yükümlülükleri daha azdı. Sparta eğitiminde müzik eğitimi bile kahramanlık ve savaş duygularını güçlendirmeye hizmet etmekteydi. Okuma, yazma, hesap öğretiminin, felsefenin ve ilmin geri planda kaldığı Sparta eğitimi, gelişmelere de kapalıydı. Bir başka rivayete göre ise Spartalılar kendilerini cahil gibi göstermekte, aslında yaygın olan bilgi aşklarını saklamaktaydılar. Ayrıca, verdikleri eğitimin bozulmaması için gençlerini yabancı memleketlere göndermemektedirler. Küken'e göre Sparta'nın eğitimi, Platon'a ve Sokrates'e de ilham kaynağı olmuştur.

Atina devleti ise bir nevi felsefe okuludur (Küken, 2003, s. 237-238). Atina'da katı eğitim kuralları yoktu. Burada toplum üç sınıftan (köleler, başka yerlerden göç etmiş olan meteques ve özgür Atinalılar) oluşmaktaydı. Bu sınıflar arasında sadece soylular gerçekten özgürdü ve demokrasi de onlara özgü bir ayrıcalıktı. Ancak Atinalılar arasında da ekonomik bir eşitlik söz konusu değildi. Atina'daki eğitim anlayışı elit tabakanın hür ve refah içinde yaşayabilecekleri demokrasilerini olabildiğince iyi şekilde değerlendirmeleri üzerine kuruluydu. Eğitimin nihai amacı ise erdemini öğretmesiydi. Atina'da da beden eğitimi ve müzik eğitimi vardı ve bu dersler, devlet tarafından özel kurumlarda yaptırılmaktaydı. Gramer, felsefe, retorik dersleri için ise özel hocaların açtıkları özel okullara gidilmesi gerekmekteydi. Hür insanın eğitimi, iki yıllık bir askeri hizmet ile tamamlanmaktaydı. Genç, 18 yaşına gelince *ephebe* ismiyle vatandaş listesine alınır, 21 yaşına geldiğinde “yeniler”, 40 yaşına geldiğinde de “olgun erkekler” arasına katılırdı. Yüksek öğretimi oluşturan dersler ise felsefe ve matematikti. Bu eğitimi alabilenler yalnızca özgür varlıkların çocuklarıydı.

Atina devletinde eğitimin amacı vatandaşlık sorumluluğuna sahip, şehir devleti ile özdeşleşen birey ve çok yönlü kişi yetiştirmek iken Sparta’da amaç asker ve askeri lider yetiştirmektir (Ornstein, 2000). Roma’da eğitimin amacı cumhuriyet ya da imparatorluk için sivil sorumluluk geliştirmek, idari ve askeri beceri kazandırmaktır. Hristiyan eğitiminde ise referans noktası olarak Yahudi eğitiminden yola çıkılmaktaydı. Buna göre eğitimin amacı dini ve kültürel kimliği iletme idi. Kutsal yazıları okuyup çalışmak, dinin içeriğini öğrenmek için okuryazar olmak ve dolayısıyla eğitim önemliydi. İlk öğretmen olan ebeveyn, özellikle de baba, dini usulleri öğretmeliydi. Bir parantez açıp İslam eğitimi özelinde eski Arap eğitimine değinilecek olursa matematik, tıp ve bilim dallarında uzmanlık geliştirmek de önemli birer eğitimsel amaçtı. M.Ö. 332’de Büyük İskender’in Mısır’ı ele geçirip Helenistik uygarlığa dahil etmesi kimin kimi etkilediğini tartışmalı hâle getirir de dünya medeniyetlerinin etkileşimlerle yoğrulduğu ortadadır ve eski Doğu veya Batı medeniyetlerinde eğitim için şöyle bir genelleme yapmak mümkündür: (1) Eğitim genelde üst sınıfa ait erkek çocuklar içindi, (2) Eğitimde yönetmek ve vergi toplamak gibi sebepler etkili olmuştu. Bunlarla birlikte “kent, yazı ve bilim kültürlerinin başlangıç ve birincil yayılım alanlarının Eski Dünya’nın batı bölgesinde, Hellas ve Avrupa’da değil, bunların doğusunda, Bereketli Hilâl bölgesinde ve Kemet/Mısır’da olduğu” (Holenstein, 2015, s. 18) da belirtilmelidir.

Antik Yunan kadar kadim kültürler olan Çin ve Mısır kültürlerindeki eğitimin seyrini anlamak da eğitimin amaçlarını gözden geçirmek açısından önemlidir. Çin İmparatorluğu’ndan miras kalan eğitimsel geleneklerden özellikle Konfüçyüsçülük, günümüzde hâlâ etkili olmaya devam etmektedir (Ornstein, 2000). Kapsamlı yazılı sınavlar ve ulusal sınav sistemi de Çin’in dünyaya mirasıdır. Buna karşın Eski Çin, etnosentrik yapısı nedeniyle diğer kültürlerle kendini kapatıp teknolojiyi uyarlamakta isteksiz kalarak 19. yüzyılda sömürüye karşı savunmasız hâle gelmiştir. Bir diğer kadim kültür olan eski Mısır’da ise eğitim, imparatorluğu yönetecek papaz-yazarlar hazırlamayı amaçlamıştır. Bunun da daha sonra Orta Çağ’da ortaya çıkacak olan eğitimli din adamının siyasal gücünün bir provasısı olduğu düşünülebilir.

Eğitim tarihi incelemesinde coğrafyanın yanı sıra yazının temele alındığı; “yazı öncesi” ve “yazı sonrası” dönem biçiminde bir sınıflandırmaya da başvurulabilir. Yazının icadından önceki toplumlarda temel eğitimsel faaliyet sözlü geleneğe dayanmıştır (Ornstein, 2000). Güncel anlamda olmasa bile bir programdan bahsedilecek olursa yazı öncesi dönemin programı avcılık, balık tutma, yiyecek toplama, hikâye, şiir, mit, şarkı, dans gibi unsurlardan oluşmaktaydı. Yazı sonrası dönem ise ilk çağdan başlamaktadır ve

bu döneme ait bir programdan söz edilirse; dini veya teknik metinler (örn. Tevrat), kanunlar (örn. Oniki Levha Kanunları), ritüeller, yorumlar, aritmetik, okuma-yazma, drama, müzik, egzersiz gibi içeriklerle karşılaşılır. Toplumun tümü formal eğitimle bu içeriğe ulaşmıyor olsa da bu tür bir eğitimin topluma girmeye başladığı görülmektedir. İlkçağ uygarlıklarında, henüz kitapların yaygınlaşmamasının etkisiyle, temel eğitimsel yöntem ezber/hafızaya kayıt olmuştur. Hiyerarşi, öğretmene saygı ve disiplin ilkçağ eğitimi hakkında fikir veren kavramlardır. Karakter oluşumu için hiyerarşik ilişkilerin önemsenmesi, toplumda bazı bireylerin üstün diğerlerinin ikincil olması, değişikliklerin toplumsal uyumu bozabileceği korkusuyla değişime-yeniliklere kapalılık ve geleneğe bağlılık bu çağın eğitimsel atmosferidir. Ayrıca Ornstein ilk çağda okuma yazma bilmenin yaygın olmayışını kitapların yaygınlaşmamasına bağlasa da Ribard'a göre (2015, s. 22) bunun sebebi rahiplerin, okuma yazma bilmeyi tekellerinde bulundurmalarıdır.

Eğitimsel amaçlar ve eğitimin işlevleri medeniyetlere ve dönemlere bağlı olarak farklılaşmıştır. Yazının icadından önce yaşayan ilkel toplumlarda eğitimden beklenen; bireyin avlanmasına, yiyecekleri tanıyıp hayatta kalmasına ve mevcut sistemle bütünleşip onu devam ettirmesine yardım etmesidir. Bu dönemde eğitim, kültürel aktarıma dayanmaktadır. Gerek deneme-yanılma ile gerek mit-destan-hikâye anlatıcılığı ile gerekse de ritüel dans, dramatik oyunculuk gibi sözlü gelenek öğeleri ile atalar kültürünün kuşaktan kuşağa taşınması, grubun kahramanlarının zaferleri aracılığıyla grup kimliğinin geliştirilmesi, kültürel kalıp haline gelen hayat becerilerinin aktarılması, grubun ahlâki kuralları olan tabuların ve yasakların çocuklara öğretilmesi esas alınmıştır. Dönemin öğretmenleri; atalar kültürünü aktaran aileler ile sözlü geleneği aktaran yaşlılar ve rahipler olmuştur (Güven, 2015; Ornstein, 2000). Günümüzün okul öncesi ve ilkokul eğitimine bakıldığında bireyin topluma entegre olmasının ve sözlü geleneğin eğitimdeki varlığının sürdüğü görülmektedir.

Toplum yapısı karmaşılaştığında, devletler kurumsal yapılar oluşturduğunda ve eğitimin kamusallaşması ihtiyacı doğduğunda ise eğitimden beklenenler güncellenmiştir. Toplumsal iş bölümü, devletin doğuşu ve güçlenmesi; hükümet kararlarının kayda geçirilmesini, vergilerin toplanmasını ve ekonominin denetlenmesini gerektirmiştir. Bu gereklilikler doğrultusunda da kamu görevlerini yerine getirecek yazı ve hesap bilen insan ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Güven, 2015). Birinin eğitilmiş insan olarak anılması için artık mızrak ya da balta kullanması gibi beceriler yetmez olmuştur. İnsan, semboller yaratıp kullanmaya, hiyeroglif ve harflerden oluşan bu işaretlerle geçmiş kaydedip bir tarih

yaratmaya başlamıştır (Ornstein, 2000). Artık eğitimli olmak temel metinleri, ki en önemlileri kutsal metinlerdi, bilmekle ölçülür hâle gelmiştir. Bunun doğal sonucu olarak da din adamlarının eli güçlenmiştir.

İlkçağ eğitimini, XV. yüzyıldan itibaren modernite takip etmiştir (Güven, 2015). Yeni Çağ'ın başladığı bu dönemde piyasa ekonomisinin zafere ulaşması, Sanayi Devrimi'nin yerleşme sürecini tamamlaması gibi önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmeler sonucunda eğitimli insandan beklenenler yine değişmiş; artık ücretli işgücünü oluşturacak, teknolojiye uygunluk ve kâr ölçütlerine uyum sağlayacak bir birey tipinin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Takip eden süreçte Rönesans ve Reform hareketleri gerçekleşmiş; eğitime yeni anlayışlar kazandırılmış, matbaanın icadıyla geniş ve hızlı bilgi iletişimi olanağına kavuşulmuştur. Hümanizm akımının ortaya çıkıp Rabelais ve Montaigne'in bireyin gelişmesini önemseyen bir öğretim için kamuoyu oluşturması, Almanya'da Gymnasiumlar'ın kurulması, halk tabakasının çocukları için okulların oluşturulması, Protestan reformu ile okuma-yazmanın artırılması yine modernite dönemine rastlamaktadır. Bilimsel buluşların ve deneysel bilimlerin öğretimi, Batı kültürünün ve Aydınlanma felsefesinin Avrupa'dan yayılması da bu dönemdedir. Modernite dönemi eğitim bilimleri alanının (eğitim psikolojisi, öğretim programları vd.) inşa edildiği, eğitim kuramlarının üretilmeye başlandığı, kitlesel eğitimin temellerinin atıldığı, ilkökul kavramının ortaya çıkıp örgün öğretim kurumlarının gelişiminin hızlandığı dönemdir. Kamusal eğitim kavramının ortaya çıkışı, beraberinde eğitimin genel ve yaygın olması zorunluluğunu getirmiştir. Bu dönem hem Orta Çağ'ın yaşanıp din okullarının ve kiliselerin eğitimi tekel altına aldıkları; hem de ardından Aydınlanma'nın yaşanıp geleneksel eğitimin tartışmaya açıldığı, aklın toplumsal yaşamı yönlendirmeye başladığı bir zaman dilimidir. *Mitostan logosa, narratioidan ratioya* (anlatıdan akla) geçiş dönemi olarak pek çok filozof Eksen Çağı'nı gösterse de (Holenstein, 2015) Aydınlanma da etiğin dini temellere dayandırılma ihtiyacını sarsması, pek çok disiplini başlatması ve bilgelige değer vermesiyle insanlık tarihinde bir dönüm noktasıdır. Toplumdaki büyük değişimlerin eğitimi etkilemesi kaçınılmaz olduğundan, Aydınlanma hareketinin eğitim tarihindeki yeri kayda değerdir.

Hatta Aydınlanma hareketi bir anlamda kendilerini eğitimci olarak görenlerin eseridir ve Aydınlanmacılar'ın bir kısmı Locke'un takipçileridir (Gay, 1977). Bu nedenle Aydınlanma ve eğitim üzerine düşünmek, pedagojiye ciddi dikkat verilmesini sağlayan Locke'u anmayı gerektirmektedir. Locke, eğitimin gücüne ve dolayısıyla önemine inanmıştır. İlk günah öğretisinin, eğitimin yapabileceklerini ve eğitimle insanın

kapasitesinin artırılmasını kısıtlayan bir mit olduğunu görmüştür (*Eğitim Üzerine Bazı Düşünceler*'den aktaran Gay, 1977). O'nun doğuştan fikirlere karşıtlığı, ilk günah karşıtlığı kadar değildir. İlk günahın reddi, böylelikle filozofları optimist pedagoğlara dönüştürmüştür.

Diğer taraftan Locke, çocukların ölü diller yüzünden hırpalandığını düşünerek bunların öğretilmesine karşı çıkmış, Latince'nin Fransızca'dan sonra öğretilmesini istemiştir (Gay, 1977). Benzer biçimde Voltaire, dönemin eğitim sisteminin Latince ve saçmalıklar öğrettiğinden yakınmıştır. Locke, çocuklara tarih, coğrafya, anatomi öğretilmesini ve gelecekteki kariyerleriyle eğitimlerinin ilişkili olmasını savunmuştur. Günümüzde de bu anlayışın devamı sayılabilecek eğitimsel amaçlar mevcuttur. Bu anlayışa göre ölü dillerle ya da klasik çağdaki gibi kanon eserlerle uğraşmak zaman kaybıdır. Zamanın eğitimden talep ettiği nitelikler daha çok pratiğe ve piyasaya yönelik olup eğitilmiş insandan beklentiler de buna uygun biçimde sürekli güncellenmektedir. Yakın zamanlarda ortaya çıkmış bir eğitim kurumu yapısı olan hayat boyu öğrenme merkezlerine (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018) ve sürekli eğitim merkezlerine bir de bu açıdan bakmak gerekir.

Eğitim filozofu Locke'un önerileri arasında; doğal gelişim aşamalarına uyulması, çocuklara önce basit metinlerin çalıştırılması sonra aşamalı olarak ilkçağ başyapıtlarının öğretilmesi mevcuttur. Rönesans'ın Hristiyan bilginleri -Protestan ve Katolikler benzer şekilde- baskının icadı ve okuryazar kitlenin büyümesi sayesinde Hristiyan öğretisini yaymışlardır. Buna karşın Locke ve O'nun gibi düşünen aydınlanmacılar ise eğitimsel sistemin seküler ve ulusal olmasını savunmuşlardır. Eğitimin batıdaki serüveninden bahsederken ulusal eğitime de değinmekte yarar vardır. "İtalya'yı yarattık, şimdi İtalyanlar'ı yaratmalıyız." (Carter, 1996, s. 545) sözü bu anlamda çarpıcıdır ve ulusalcılığın insan biçimlendirmeye yarayan bir motivasyon ve siyasi güç kaynağı olarak kullanımını ortaya koymaktadır.

Pedagojinin kabul gören yöntemlerine karşı memnuniyetsizlik de 17. yüzyıldan beri canlıdır (Gay, 1977). Muhalif okullara göre artık eskisinden daha çok öğrenilecek şey vardı. Tarih çalışmaları, coğrafya bilgisi ve doğa bilimleri 16.-17. yüzyıldan beridir genişleyip derinleşmişti. Locke'a göre bu, programa da yansımalıydı (Akt. Gay, 1977). Dolayısıyla bilim için çok zaman, klasikler için az zaman demekti.

Günümüzde unutulmuş bir sorun gibi dursa da Aydınlanma Çağı'nda anlamlı bir başka problem de doğa ve yetiştirme (nature-nurture) problemiydi (Gay, 1977). Bu konuda çeşitli görüşler öne sürülmüştür. Örneğin Helvetius, eğitimin her şeyi

yapabileceğine inanırken Rousseau, ilk önce eğitimde kapsamlı değişiklikler yapılmasından sonra eğitim ile büyük işler yapılabileceğine inanmıştır. Fizyokratlar ise böyle bir bağlantıya inanmamıştır. Bu problem, bir anlamda eğitim-siyaset bağlantısını açığa çıkarmaktadır. Dönemin İngiltere’inde yoksulların çocukları yetimler okuluna (charity school) gitmekteydi ve bu çocuklara, durumlarını iyileştirme şansı verilmemekteydi. Soylular ve burjuva ile diğerleri arasındaki uçurum büyüktü. Bu hiyerarşide bir grup insan medenileşmişti, diğerleri (avam) ise doğa durumundaydı. Locke’a göre eğitim, düzeni bozmak için değil sınıf sistemini onaylamak için tasarlanmıştı (Akt. Gay, 1977). Günümüzde klasik eğitimin elitlere, modern teknik konuların diğerlerine verilmesiyle çözülmeye çalışılan “bilimsel eğitim” tartışması da benzerdir. Meslek lisesi eğitimi buna örnek gösterilebilir. Bu eşitsizliğin ve sınıf sisteminin kendini okullarda sürekli yeniden yaratması olgusu Anadolu coğrafyasında da cumhuriyet öncesi dönemden günümüze devam etmektedir.

Türk eğitim sistemi de diğer uygarlıklarla benzer evrelerden geçmiştir (Güven, 2015). Modern zamanlara gelindiğinde ise 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile dini temelde eğitim veren kurumlar olan medreselerin kapatıldığı görülmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında tüm bilim ve eğitim kurumları MEB çatısı altında toplanmış; din görevlilerinin, imam ve hatiplerin yetiştirilmesi için ayrı okullar açılmıştır. Böylelikle eğitimde laikleşme yönünde bir adım atılmıştır. 19. yüzyıl öncesinde Osmanlı Devleti’nin, vatandaşlarının eğitimi görünüşte üstlenmiş olması eğitimi yaygın ya da ulaşılabilir hâle getirmemiştir. Üstelik ilkokul düzeyindeki eğitim devletin sorumluluğundadır ve vakıf okulları yine Şeyhülislam’a bağlıdır. Tanzimat dönemindeki yenileşme ve modernleşme çabaları da Osmanlı devletinin eğitim politikalarını güçlendirmesine ve tarihsel bir konum elde etmesine yardımcı olmamıştır. Osmanlı’da eğitim reformu çabalarının olumlu sonuç vermemesinde, birbiriyle uzlaşmayan farklı düşünsel temellerin etkili olduğu söylenebilir. Tanzimat’tan Cumhuriyet’e etkili olan bu fikir akımları Batıcılık (Garbçılık), Osmanlıcılık, Türkçülük ve İslamcılık şeklinde sınıflanabilir (Belge, 1985, s. 1383).

Türkiye’de eğitime ilişkin en tartışmalı noktalardan biri de okulların dünyevileştirilmesi meselesi olmuştur. Osmanlı Devleti’nden Türkiye Cumhuriyeti’ne geçiş, aynı zamanda bir teokrasinin laikleşmesini simgelemektedir. Dünyada milliyetçiliğin yükseldiği yıllarda genç Türkiye’de de din ve ulus devlet çatışması yaşanmıştır. Temeli II. Meşrutiyet öncesine dayanan bu çatışmada (Dewey, 1924) dönemin eğitimli insanları hilafeti bir tehlike olarak görmüştür. Osmanlı’yı çöküşten

kurtarmaya çalışan bir diğer fikir akımı olan Osmanlıcık fikri ise yeni bir kimlik, bir üst kimlik yaratma çabasına girmiştir (Belge, 1985). 19. yüzyılda Osmanlı'da Türkçülük ve İslamcılık da önemli fikir akımları olmuştur. Bu hareketlerin eğitim faaliyetlerini etkilediği söylenebilir. Ayrıca İslamcılık, dönemin güçlü fikir akımlarından olup Tanzimatçı eğitimciler 1870'de Darülfünun'un açılış konuşmasında Cemaleddin Afgani adlı din bilginini çağırırsa da İslamcılar'ın fikirleri çok etkin sonuç alamamıştır. İzlerini daha çok dini eğitim kurumlarında yapılan reformlarda bulmak mümkündür. Sonuçta ders programları, haftada en az iki saat Kuran ve din eğitimi içerecek biçimde düzenlenmiştir. Yabancı cemiyetlere de din eğitimi vermeleri konusunda özgürlük tanınmıştır. Ancak Dewey'in (1924) tanıklığına dayanılacak olursa yabancı din propagandası izlenimi veren en ufak şey katı şekilde yasaklanmıştır.

Eğitim tarihine bu kısa bakıştan sonra şu yargılara varmak mümkündür: Eğitimin Batı'daki geçmişi Orta Çağ'da eğitimin dini ve geleneksel öğeler içerdiğini gösterir. Bu durum kilisenin gücünden bağımsız değildir. Hatta Russell (1932/2017, s. 14) Orta Çağ'daki eğitimi rahiplerin eğitimi olarak aktarmıştır. Nasıl ki bu dönemde eğitim kilisenin idaresinde kaldıysa, daha sonraki süreçte bu yetkiyi devletler devralacaktır. Bunun nedeni de eğitimin yalnızca pahalı bir iş olması değil aynı zamanda toplumsal bir iş olmasıdır.

Modern okul bilimsel gerekçeler üzerine kurulmamıştır (Şimşek, 2018, s. 5-9, 14). Sanayi devriminin üretici sınıfa ihtiyaç duyması, 19. yüzyıl milliyetçilik hareketleriyle bağlantılı olarak ulus devlete eğitimli vatandaş üretmek gibi gerekçeler etkili olmuştur ve mesleki-teknik eğitime yönelme gerçekleşmiştir. Türkiye'nin eğitim geçmişine bakıldığında eğitim sistemi, yarı devletçi karma bir ekonomik temel üzerinde kurulmuş olan Cumhuriyet'in siyasi ve ekonomik icra organlarından biridir. Yeni kurulmuş olan Cumhuriyet'in kalkınma aracı olan eğitime aynı zamanda aydınlanma aracı olma rolü de yüklenmiştir. Eğitimin aydınlatma rolü öğretmen ve imam metaforundaki ikilik üzerinden sıkça işlenmiştir. Şimşek'e göre günümüzde ise yeni liberal proje doğrultusunda özel okullarda ve İmam-Hatip okullarında gözlenen büyüme eğitimin kamusal bir hizmet olup yaygınlaşmasıyla birlikte bireyi şekillendirme işine devlet müdahalesini göstermektedir. Devletin eğitime müdahalesinin bu iki okul türüyle sınırlı olmadığını, devlet okulunda da gerçekleştiğini eklemek gerekir. Eğitimi, sosyal sermayenin işlendiği bir üretim süreci olarak görmek, devletlerin eğitimi bir yatırım aracı olarak da görmelerine neden olmuş; devletler kaynak sağlayıp sistemi kontrol etmeye yönelmiştir. Devletler 19. yüzyıldan itibaren eğitim görevini üstlenmeye başlamıştır.

Resmi okul sistemleri kurulmuş, okullar kademelere ayrılmış, öğretmenlik profesyonel bir meslek olarak görülmüş ve maaşa bağlanmıştır. Buna karşın eğitimden vergi alınmıştır. Ayrıca eğitim kurumları birer sosyal adalet kurumu olarak anlaşılmıştır.

Yukarıda eğitim tarihinden kesitler sunularak “Niçin eğitmeliyiz?” sorusunun değişen cevapları aktarılmaya çalışılmıştır. Bunlar arasında paralellikler gözlenebildiği gibi eğitimin ele alınışında çelişkiler de bulunmaktadır. Bunlardan birisi eğitimi, bireyin ruhu ve aklıyla ilgili bir mesele olarak değerlendirenler ile toplumsal bir mesele olarak değerlendirenler arasındadır. Sözü edilen eğilimler aynı zamanda çocuğu birey olarak gören eğitim ile geleceğin vatandaşı olarak gören eğitime kaynaklık etmektedir ve birbirlerinden oldukça farklıdırlar. Çünkü vatandaş, gerçekte olmasa da niyette işbirliği yapandır ve dolayısıyla hükümetlerin tasarladıkları vatandaşlar, statükoyu kabullenip onu korumak için kendilerini öne atmaya hazırdırlar (Russell, 1932/2017, s. 9-10). Bununla birlikte bir ideal olarak vatandaşlık yetersizdir çünkü yaratıcılıktan yoksun olmayı gerektirdiği gibi oligarşik veya demokratik olması fark etmeksizin güce boyun eğmeye de hazır olmayı gerektirmektedir. Bu nedenlerle de kişiyi, potansiyeline erişmekten alıkoymaktadır ve mevcut öğretilere sarsılmaz bir inanç geliştirmesini sağlayıp O’nu keşiften uzaklaştırmaktadır.

Russell (1932/2017, s. 13-17) bu çekişmede bireyin eğitimini daha incelikli bulsa da siyasi açıdan yaklaşarak vatandaş eğitiminin tarafını tutmuştur. Russell’a göre tarihsel kökenlerinden dolayı gelenek, bireysel kültürü etkilemeyi sürdürmüş diğer yandan vatandaşlık eğitimi giderek yükselmiştir. Öyle ki bu durumun, eğitimi muhafazakâr hükümetleri destekleyen, eski zamanlardaki yaşam biçimine dönmeyi savunan bir güç haline getirdiğini, vatandaşlığa dair sunulanların saldırgan bir yurtseverlik olduğunu ifade etmiştir. Russell’dan yıllar sonra Şimşek (2018, s. 19) bu tabloyu, Yeni Sağ ve Yeni Liberalizm’in eğitimdeki egemenliği olarak yorumlamıştır.

Yukarıda aktarılan tarih bilgisi, eğitimin belirlendiğini ve belirleyicilerin kimler olduğunu ortaya koymaktadır. Günümüzde bu belirleyici yeni-liberal dünya düzeni olarak nitelenirse, kendisine koşut eğitim biçimine de yeni-liberal eğitim denilebilir. Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sisteminin ve öğretmen istihdamının piyasa terimleriyle ifade edilir hâle gelmesi, “Öğretmen Strateji Belgesi” (Resmi Gazete, 2017) adıyla yayımlanan dokümanda, öğretmene bakışın “performans”, “rekabet”, “verimlilik”, “kariyer” gibi kavramlar üzerinden ifade edilmesi, eğitimdeki yeni liberal şekillenmenin göstergeleri olarak okunabilir. Bununla birlikte söz konusu durum Türkiye’ye özgü

değildir. Yeni-liberal düzen, yeni-liberal eğitim aracılığıyla insan ilişkilerini, üretim biçimlerini ve nihayet kendisini yeniden üretmektedir.

Buraya kadar eğitimin amacının ne olduğu sorusu takip edilerek eğitimin araçsallığı ortaya konulmuştur. Ancak eğitimin kendi başına değerli olan bilgi ve anlama gibi ilkesel amaçlarının olduğu da sıkça hatırlatılmaktadır (Marples, 2014, s. 37). Ayrıca “Ne için?” sorusunun araçsal olmanın yanında teleolojik bir tarafı da vardır. Bu nedenle konu, etik teorileri üzerine eğilmeyi de gerektirmektedir.

Carr’a göre (2005, s. 15) insanlar çok çeşitli şeylere kendi için (their own sake) değer verirken bunların çoğu eğitimsel olarak arzu edilir değildir. Motivlerimiz, eylemlerimizin araçsal olmayan amaçlarının takdiriyle bağlantılıdır. Savaş sonrası analitik eğitim filozofları, bunu rasyonalite ile ilişkilendirmişlerdir. Popüler eğitim savunucuları ve bilgi sosyologları, yeni liberal geleneğin çok elitist ve/veya orta sınıfa özgü olduğunu, entelektüel ya da akademik olanın, programda pratik ve kullanışlı olanın üstüne konulduğunu ifade etmişlerdir. Yeni eğitimsel utilitarianlar ise böyle bir durumun olmadığını, bilginin ve anlamının kendi başlarına değerli olmadıklarını, araç olup son olmadıklarını tartışmışlardır. Kant’a başvurulduğunda ise gerçek bireyliğin, rasyonel otonominin özgürlüğü ya da özbelirlenim olmaksızın mümkün olmayacağı fakat bununla birlikte ahlâk yasasını niteleyen rasyonel meraksızlık ya da tarafsızlığın dışında bir özbelirlenimin de olamayacağı görülür (Akt. Carr, 2005, s. 6). Dolayısıyla böyle bakıldığında da saf aklın gerçek bireyliği, kendine başvurma dürtü ve motivlerinden önemli ölçüde bağımsızdır. Bu tartışmaya determinizm-otonomi kısmında devam edilecektir. Aşağıda eğitimin amaçları bireyci ve toplulukçu perspektiflerden incelenecektir.

Eğitimin Bireyci ve Toplulukçu Bakış Açıklarına Göre Değişen Amaçları

Eğitimin amaçları, yaşam idealleriyle bağlantılıdır. İnsan yaşamının önemli idealleri de natüralizm ve idealizm felsefeleri tarafından formüle edilmiştir. Böylelikle natüralizm ve idealizm felsefeleri, eğitim teorisini ve uygulamasını önemli ölçüde etkilemiştir ve bu iki felsefeye karşılık gelen iki temel eğitim amacı ortaya çıkmıştır: bireysel amaç ve sosyal amaç (oueducare.com.(b)).

Presokratik filozoflardan günümüze dek eğitimin amaçları tartışmasına dahil olan bakış açıları kategorize edildiğinde bunlardan ikisi *bireyci* ve *toplulukçu* bakış açılarıdır.

Eğitimin bireylerin iyiliğine mi yoksa yurttaşlık amaçlarına mı hizmet etmesi gerektiği, başka deyişle; durumsal avantaj -bireye bireyler karşısında avantaj- mı yoksa kamusal değerler mi üretmeyi amaçlaması gerektiği eski bir tartışmadır (Sockett, 2019, s. 236).

Russell (1932/2017, s. 9-10, 12-14) eğitimi, bireyin ruhu ve aklıyla ilgili bir mesele olarak değerlendirenler ile toplumla ilgili bir mesele olarak değerlendirenler arasında bir çelişki görmüştür. Günlük yaşamda bir çocuğu birey olarak görmekten kaynaklanan eğitim ile geleceğin bir vatandaşı olarak görmekten kaynaklanan eğitimin çok farklı olduğunu belirtmiştir. Buna göre vatandaş yetiştiren eğitim; en azından niyette işbirliği yapan, oligarşik veya demokratik güce boyun eğmeye hazır kişiler yetiştirmeye odaklı, uyum için verilen katı bir eğitimidir. Bu yüzden yaratıcılık gibi nitelikleri öne çıkardığı veya kişiye gerektiğinde isyan fırsatı verdiği pek söylenemez. Russell, vatandaşlığın bir ideal olarak kabul edildiği bakış açısı için; günümüzde yaşasaydı İsa peygamberi bile makul bir kişi olarak kabul etmeyeceğini belirtmiştir. Çünkü vatandaşlık eğitimi statükoyu korumak için çabalayan insanlar yetiştirmektedir ve silah kullanmada isteksizlik gösteren birisine Amerika’da vatandaşlık verilmemektedir. Bu durumda siyasi güçten mahrum insanlar arasında doğmuş olan ve Konstantin’e kadar, görevi devlete karşı gelmek olan Hristiyanlık dininin peygamberi İsa’ya da vatandaşlık verilmeyecektir.

Burada özellikle bu iki bakış açısının ele alınması; tezin üzerinde durduğu bir başka unsur olan *otonomi* kavramına hazırlayıcı olmasından dolayıdır. Otonomi kavramı önemlidir çünkü aşılamanın eğitimde bir mesele haline gelmesi çocuk otonomisi ve nötr eğitim tartışmalarından kaynaklanmıştır.

Bireyci bakış açısı

Portelli ve Menashy’e göre (2019, s. 410-414), bireycilerin felsefesi sosyal ve politik liberalizme dayanmakta, birey merkezci bir anlayış sergilemektedir. Ayrıca eğitim felsefesinde bireyci görüşü anlamak için liberal ekonomiyi ve siyaset teorisini de anlamaya ihtiyaç vardır. Bireycilikte ayrıcalıklı olan bireyin karşısında toplum, toplumsal sorumluluk, kolektif bakış ve çevredeki eylemler geriye itilmiştir. Özgecil değerlerin yerini rekabetçilik ve kişisel çıkarları koruma almıştır. Zamansal olarak ilk örneklerine Yunan felsefesinde rastlansa da bir hareket olarak başlangıcı 18. yüzyıl sayılabilir. Bunda Adam Smith’in ekonomi teorisinin payı yadsınamaz. Bireyciliğin izlerine, her insana “kendi başına amaç” olarak davranmaya yönlendiren Kant’ın ahlak teorisinde rastlamak

da mümkündür. Kant'ın kesin buyruğu O'nun insanları rasyonel, özerk varlıklar olarak görmesinden kaynaklanmaktadır ve bu da bireycilik içermektedir. Aynı çağın bir başka önemli bireycisi de Rousseau'dur. Romantizm etkisini hissettiren Rousseau (1762/2015), insan özgürlüğüne kısıtlama getirilmesine karşı çıkarak -erkek- bireyi toplumun özü saymış ve toplumsal sözleşmeye inanmıştır. Bir başka görüşe göre ise Fransız Aydınlanması'nın filozofu Rousseau, totaliter devletçiliğe ilham vermiştir. Rousseau (Akt. Blackburn, 1985), kendi başına ve vatanı olmayan bireyin hiçbir anlamının olmadığını belirtmiştir. Buna göre de Rousseaucu eğitim bireysel değil, kolektif olmalıdır.

19. yüzyıla gelindiğinde bireycilik Mill ile devam etmiş, devletin iktidarı ve gücü kısıtlanmaya çalışılmıştır (Portelli ve Menashy, 2019, s. 410-414). 20. yüzyılda ise neo-liberalizm meydana çıkarak klasik liberalizmi daha katı bir hâle getirmiştir. Denilebilir ki bireyciler için eğitimin amacı bireyin ihtiyaçlarına hizmet etmesidir. Eğitim, özgür bireyin ihtiyaç ve çıkarları doğrultusunda yapılandırılmalıdır.

Portelli ve Menashy (2019), bireycilerin felsefesinin liberalizme dayandığını ifade etmişti. Bir başka görüş ise bireyciliği natüralizme dayandırmaktadır (oureducare.com.(b)). Eğitimin bireysel amacına göre, sadece iyi bir birey iyi bir vatandaş olabileceği için eğitim önce bireyi eğitmelidir. Dolayısıyla eğitimin nihai amacı bireyin gelişimine ve eğitimine odaklıdır. Biyologların, her bir bireyin (individual) diğer insanlardan (person) farklı olduğunu düşünmelerine benzer şekilde; her birey belirli potansiyelleriyle ve doğuştan gelen yetenekleriyle benzersiz kabul edilmektedir. Eğitimin amacı, bu potansiyelleri ve doğuştan gelen yetenekleri geliştirmektir. Oldukça değerli olan bireyin; özgür faaliyetlerine, özgünlüğüne, özerkliğine başka bir ifadeyle bireyselliğinin tam gelişimine elverişli koşulların sağlanması gerekir. Biyologların yanı sıra psikologların da görüşleriyle eğitimin bireysel bir süreç olduğu, iki çocuğun çeşitli özellik ve kapasiteler bakımından aynı olmadığı fikirleri desteklenmektedir. Doğanın yönlendirdiği gibi hareket etme, kendini özgürce ifade etme fırsatlarıyla çocuk, güçlerini kullanma ve kişiliğini geliştirme özgürlüğüne kavuşacaktır.

Eğitimin amaçlarına bireyci bakış açısı, birtakım gerekçelerle eleştirilmektedir. Bu gerekçeler; i) bir bireyin toplumdan soyutlanarak tasavvur edilemeyeceği, ii) aşırıya taşınan bireysel amacın, öğrenciyi bencil ve benmerkezci yapabileceği; yalnızca kişisel gelişimiyle ve başarılarıyla ilgilenip amaçlarına ulaşmak için her şeyi yapabilen ve toplumda istenmeyen bir birey olabileceği, iii) doğa yönlendirmeleri ile hareket etme özgürlüğünün bireyi disiplinsiz hale getirebileceği, iv) bireyselliğin özerk gelişimi

fikrinin sosyo-kültürel çevrenin etkisini hesaba katmayıp sadece kalıtımı vurguladığı ve bilimsel olmadığı gibi gerekçelerdir (oueducare.com.(b)).

Toplulukçu bakış açısı

Toplulukçuların bakış açısı bir değerler kümesi tarafından desteklenen, ortak amacı olan bir grubu ya da genel toplumu temel almaktadır (Portelli ve Menashy, 2019, s. 417-421). Buna göre eğitimin amaçlarından biri özellikle eleştirel pedagogların savunduğu sosyal adalettir. Eleştirel pedagoğlara göre eğitimcilerin, bireyci ideal ve varsayımları eleştiren, ilerici ve aydınlanmış kişiler olması lazımdır. Bu radikal ve ihtiyatlı eğitimciler, doktriner olmayan diyalektik bir eğitim ortaya koymalıdır. Toplum, eğitim sayesinde değişmeli; ırkçı, cinsiyetçi ve daha birçok varsayımın üzerinde durulmalı, okulun yeni adaletsizlikler üretmesinin önüne geçilmelidir. Eğitim, iyi bir toplum inşa etmenin önemli bir parçası olarak görüldüğünden taraflıdır ve insanları etkilemeyi zorunlu olarak getirmektedir. Toplulukçu bakış açısını taşıyan bir diğer gruba göre ise eğitimin amacı ulusun ekonomik kalkınmasıdır ve öncekine zıttır. Kapitalist toplulukçular olarak adlandırılan bu gruba göre ise öğrenciler; ekonomik kalkınma ve rekabette başarılı olmak üzere eğitilen insan sermayesidir. Kapitalist sınıflı toplumda alt sınıf bedensel üretimden, üst sınıf zihinsel üretimden sorumlu olmalı ve eğitim de buna göre düzenlenmelidir. Dolayısıyla alt ve üst sınıfın öğretim programları da farklı olmalıdır ve eğitim, toplumsal iş bölümünü destekleyip sürekli kılmalıdır. Tekrar edilecek olursa ilk gruptaki toplulukçuların amacı sosyal adalet iken ikinci grup toplulukçular [kapitalist toplulukçular] için eğitimin amacı insan sermayesini artırarak kapitalist topluma fayda sağlamaktır.

Eğitimin amaçlarına toplulukçu bakış açısını savunanlar arasında, devleti 'bireyin üzerinde ve ötesinde idealize edilmiş bir “süper-insan varlık” olarak görenler de vardır (oueducare.com.(b)). Toplulukçular, toplumdan yalıtılmış bir şekilde yaşayan ve gelişen bir bireyi tasavvur etmezler. Böyle bir bireyin "hayal gücünün bir ürünü" olduğunu ifade ederler. Eğitimin bireysel ve toplumsal amaçları çelişkili değil, birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Toplum içinde yaşayan ve temaslar yoluyla gelişen bir sosyal hayvan olan insanın bireysel çıkarlarının devletinkilere tabi olmasını düşünen toplulukçular vardır. Toplulukçular arasında sayılabilecek olan pragmatistlere göre de eğitimin sosyal amacı,

sosyal verimliliğin elde edilmesine yöneliktir. Eğitimin işi her bir bireyi sosyal açıdan verimli hale getirmek, bireysel güçlerin ve kapasitelerin sosyal uğraşılarda olumlu bir biçimde kullanılmasını sağlamaktır. Demokratik bir ülkede eğitimin sosyal amacı sosyal hizmet eğitimi veya vatandaşlık eğitimi olarak yorumlandığı için eğitim aynı zamanda ahlaki davranış standartlarına da uyan, toplumun yararlı ve üretken bir üyesini yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Kendini gerçekleştirme de ancak sosyal hizmet yoluyla sağlanabilmektedir. Toplulukçulara göre bireysellik, içinde ve aracılığıyla gelişilen sosyal çevrenin dışında anlamsız ve değersizdir. Toplumsal faktör çıkarıldığında geriye bir soyutlama, eğitilmeyi bekleyen eylemsiz ve cansız bir kitle kalmaktadır. Halbuki birey toplumun büyümesine, gelişmesine ve ilerlemesine katkıda bulunmak üzere eğitilmelidir. Toplumsal değerler, normlar ve davranış kalıpları eğitim ile yerleştirilmelidir. Bu tezde hakim olan bakış açısı da toplulukçu bakış açısıdır.

AŞILAMA İLE İLİŞKİLİ TÜRKİYE’DE YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR

Aşılama ile ilişkin çalışmalardan kavramsal içerikli olan veya teorik çerçeveye katkı sağlayabilecek olanlar ana metnin içerisinde verilmiştir. Bunun dışında kalan alanyazındaki diğer çalışmalar ise bu kısımda sunulmaya çalışılmıştır.

Erdal (2012), doktora tezinde Erken Cumhuriyet döneminde resmi tarihin oluşumunu ve eğitim ile aktarımını incelemiştir. Bu amaçla Atatürk ve İnönü dönemlerindeki Talim ve Terbiye Dairesi kurul kararlarını, eğitim ve tarih kongrelerini, meclis görüşmelerini ve tarih ders kitaplarını veri kaynağı olarak kullanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti’nin rejim prensiplerinin oluşturulduğu 1930’ların aynı zamanda resmi ideolojinin aktarımını yapacak eğitim kurumlarının formüle edildiği yıllar olduğunu; açılan örgün ve yaygın eğitim kurumlarıyla ve Türk Tarih Kurumu’nun desteği ile ulusal kimlik ve ulusal bellek inşa edilmeye, yeni rejimin değerlerinin ve ilkelerinin benimsetilmeye çalışıldığını yazmıştır. Bu bakımdan özellikle tarih derslerini ve ders kitaplarını öne çıkarmıştır. İnönü döneminde geçmişle bağların kesilmesi tutumunun yumuşadığını, resmi tarih yazımında Osmanlı ile önceki Türk-İslam tarihinin dikkate alındığını ve muhafazakar bir tarih anlayışının gözlendiğini ancak dönemin tarih kongrelerinde ve ders kitaplarında etkili bir muhafazakar yaklaşımın ortaya çıkmadığını belirtmiştir. Devrimci değişimlerin sürekliliğinin yeni nesillerin işbirliğini ve desteğini gerektirdiğini gören egemen seçkinlerin, tüm toplumun yeni sosyo-idari sisteme otoriter

bir biçimde entegre edilmesinden vazgeçip devletin altyapısını oluşturan ilkeleri benimseyen yeni bir eğitim sistemi kurmaya yöneldiğini yazmıştır. Atatürk'ün ölümü ve İnönü'nün cumhurbaşkanı olmasıyla meydana gelen ciddi sosyal ve siyasal değişimlerden birinin de eğitim alanında olduğunu belirtmiş; zamanla İslam'ın Türk tarihinde gerici bir faktör olarak görülmekten çıktığını, bu değişimin dönemin ders kitaplarına da yansıdığını aktarmıştır. 1938-1946 yıllarında Hasan Ali Yücel'in Milli Eğitim Bakanlığı'na gelmesi ile hümanist bir dönemin başladığını, yeni eğitim ve kültür politikalarının resmi tarih anlayışını da etkilediğini belirtmiştir. Yücel'in bakanlığa atandıktan sonraki ilk işlerinden biri yeni ders kitapları hazırlatmaktır. Ders kitaplarının 1931-32 baskılarındaki mesajları ile 1942-45 baskıları arasındaki farklar; yöneticilere yakın bir siyasi duruşa sahip olan bir komite yerine Avrupa'da lisans yapmış akademisyenler tarafından yazılmaları, keskin kelimelerin yumuşatılıp abartının giderilmesi, önyargının ve duygusallığın arındırılması gibi bilimsel, tutumsal ve üslupsal değişimlerdir. 1940'lar, sistemin sağlamlaştırılmaya ve rejimin güvence altına alınmaya çalışıldığı yıllardan farklıdır.

Ulusoy (2011), tez çalışmasında Türkiye'nin milli eğitim politikalarını ve ilköğretim ders kitaplarının örtük ideolojisi olarak militarizmi incelemiştir. Bu kapsamda ulus devlet ve militarizm ilişkisini, Osmanlı modernleşmesini, Türk modernleşmesi ekseninde militarizmin tarihsel gelişimini ve militarist karakterini ele almıştır. Cumhuriyet'in erken dönem eğitim politikalarını, Demokrat Parti'nin eğitim politikalarını, Anavatan Partisi'nin eğitim politikalarını ve Adalet ve Kalkınma Partisi'nin eğitim politikalarını incelediğini; iktidar partilerinin eğitim politikalarını ve Türkiye'de eğitim sisteminin yapısal özelliklerini eğitimde militaristleşme bağlamında tartıştığını belirtmiştir. Bunun için veri kaynağı olarak ise güncel ilköğretim Hayat Bilgisi, Türkçe ve Tarih ders kitaplarını içerik analizine tabi tutmuş, bu kitaplardaki militarist öğeleri deşifre etmiştir. Bulguları doğrultusunda ilköğretim ders kitaplarında militarist öğelerin açık veya örtük biçimlerde olmak üzere yoğun miktarda bulunduğunu, sınıf düzeyi yükseldikçe militarist öğelerin yoğunlaştığını, en sık tekrarlanan kelimenin bayrak olduğunu; bunu milli, millet, ulus ve ulusal kelimelerinin takip ettiğini; savaş, silah, asker, ordu kelimelerinin ise daha az vurgulandığını saptamıştır. Saptamalarının da mevcut hükümetin siyasi perspektifine uygun düştüğünü ifade etmiştir. Hayat bilgisi ders kitaplarında ötekiyi dışlayan dil kullanımında kısmi bir azalma olduğunu ancak farklı din, mezhep ve kültürlere yer verilmediğini ve toplumsal barış eğitimine dair bir girişimin olmadığını; cinsiyetçilik, eleştirel düşünme, siyasal bilinç ve insan haklarına dair

girişimlerin ise bağlamsız ve savruk düşünceler serpiştirilmesiyle sınırlı kaldığını ve toplumsal önyargıları kırma noktasında yetersiz olduğunu yazmıştır. Bunun yerine Tarih ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarının kazanılan savaşları ve toprakları öne çıkardığını belirtmiştir. Araştırmacı, eğitim sürecinin öznelere ideal vatandaş yaratmaya çalışan, hakim paradigmanın toplumsal hafızaya işlenmesi şeklinde tek tip bir ideoloji dayatan bir süreç olduğunu ve toplumun militarizasyonunu sağlayan düzenleyici, disipline edici bir araç olduğunu ifade etmiştir. Eğitim süreci boyunca militarizasyonun pekiştirilmesi yerine eğitimin sivilleştirilmesi için paradigma değişimi ve birtakım reformlar önermiştir. Türkiye'deki iktidarların milli eğitim politikalarına dair ise; Cumhuriyet'in ilk döneminde modern ulus devlet anlayışıyla bağdaşan bir sistemin inşa edildiğini, insanların değişim ve yeniliklere açık olduğu hatta her şeyi baştan yaratacağı çağdaş ve milli bir eğitim anlayışına yönelindiğini, İsmet İnönü döneminde de eğitim politikasında çok ciddi değişimler olmadığını yazmıştır. Demokrat Parti'nin ise liberal dünya görüşünü benimsemesi nedeniyle eğitim politikalarında değişiklikler yaptığını, Türk tarih tezinde bazı değişimler olduğunu, geleneksel ahlak anlayışının ve manevi değerlerin eğitim politikalarına dahil edildiğini, Turgut Özal döneminde de eğitim politikalarının çeşitli değişikliklerle devam ettirildiğini; Anavatan Partisi'nin temel anlamda liberal bir dünya görüşünü savunmasından dolayı eğitim politikalarının bu yönde yapıldığını ifade etmiştir. Adalet ve Kalkınma Partisi'nin ise Demokrat Parti ve Anavatan Partisi iktidarlarının mirasını devralarak eğitim politikalarını milli ve manevi değerler üzerinden şekillendirmede daha köklü değişiklikler yaptığını belirtmiştir.

Helvacıoğlu (1994), tez çalışmasında 1928-1994 yılları arasında ilk ve ortaokullarda okutulan ders kitaplarını cinsiyetçi rolleri açısından incelemiştir. Amacı çeşitli dönemlerin eğitim politikalarının cinsiyet rolleri ile ilişkisi olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla kitaplardaki metinleri ve görsel unsurları analiz etmiştir. Temaları 1945 öncesi ve sonrası karşılaştırmalı olarak incelemiştir. İncelemesinin sonucunda Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki ders kitaplarının, kadınlara özgür bir yurttaş olma bilinci vermekle güncel ders kitaplarından tamamen farklı olduğunu; 1945 öncesi ve sonrasında yaratılmaya çalışılan kadın imgesi arasında büyük bir fark olduğunu; öncesinde ülkenin kuruluşuna katkıda bulunan ve önemli toplumsal işlevler yüklenen kadının bilgili ve cesur olmasına, medeni haklar kazanmasına, eğitim ve toplum yaşamında var olmasına vurgu yapılırken 1945 sonrasında geleneksel aile içi rollerle temsil edildiğini belirtmiştir. 1945-50 dönemini cinsiyetçiliğe geçişte ara aşama olarak tanımlamıştır. Çünkü bu yılların kitaplarındaki görsellerde kadın; mutfakta yemek yapan

anne rolüyle ve annesinin yanında bulunan kız çocuğu ile temsil edildiyse de şık giyimli resmedilen kadın henüz tamamıyla ev içi alanla tanımlanmamıştır. 1950’den sonra ise kadınlara sadece ev içi alanla tanımlanan edilgen kimlikler verilirken erkeklerin imajı tam tersi toplumsal yaşamda etken kimliklerle temsil edilmiştir. Böylelikle kadın ve erkeğin nasıl olacağı okul çocuğuna sistematik biçimde öğretilmiştir. Metinlerde de çoğunlukla kadının asli görevinin ev içinde olduğu, çocuklarına ve kocasına bağımlı olduğu yer alırken erkeklerin karar veren kişi olduğu ve ailenin başı olduğu yer almıştır. Araştırmacı ayrıca 1945’ten sonra ders kitaplarındaki halkçı, laik ve milli ekonomiyi güçlendiren söylemden vazgeçilip dini temaların yoğunlaştığını, kadınların kendinden emin ve gülümseyen ifadelerinin silikleştiğini, erkeklerin de ellerinde gazete ile ciddi bir görünüme büründüklerini yazmıştır. Ders kitaplarının kadınların yaratıcılıklarını köreltip bağımsız bireyler olmalarını engelleyen, toplumsal üretkenliklerini engelleyen ve onları belirli mesleklere ve iş kollarına yöneltten, bilgi ile politikayı ise erkeklere özgü sayan nitelikte olduğunu belirtmiştir. Din eğitiminin devlet eliyle yeniden okullara sokulmasını, kızlarla erkeklerin ayrı eğitilmelerinin yasallaşmasını ve kızların okullaşma oranını da, gelenekçi ve tutucu öğelerden destek alan Demokrat Parti’nin bu zihniyetle iyi geçinme isteğine bağlamıştır. Ders kitaplarında mutfak önlüğünün anne üniforması olduğunu, kadınların paranın sahibi olamadıkları gibi bilginin de sahibi olmadıklarını ya da onu aktaran kişi olamadıklarını, çocuklara kadınların bilgiye uzak olduğu kanısının verildiğini; çocukların sorularını yanıtlayan, onlara bilgi veren, yol gösteren, onları uyaran, radyo dinleyen, televizyon izleyen, gazete-kitap okuyanların ise babalar olduğunu; kitaplarla toplumsal cinsiyet rollerinin aşılandığını aktarmıştır.

Kolcu (2016) tez çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan Fatih Sultan Mehmet dönemi ile ilgili tarihi içerikli roman, hikâye ve biyografik eserleri incelemiştir. Veri seti olarak 4, 5, 6 ve 7. sınıflara yönelik kurgusal tarih kitaplarını seçmiştir. Kitaplarda olayların ele alınışı üzerinde durarak bu kitapları yedi tema üzerinden analiz etmiştir. Analizler sonucunda çocuklar için yazılmış tarihsel içerikli kurgusal kitapların yok saymacılık, bugüncülük, kahramanlaştırma, yönlendirmecilik ve istisnacılık içerdiğini saptamıştır. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının vizyonu gereğince söz konusu kavramların ve yönlendirmenin belirli sınırlar içinde istendik olduğunu belirten yazar, incelemesinde ise bunlara olması gerekenden sık rastlandığını ifade etmiştir.

Öntaş (2014) tez çalışmasında, özel öğretim kurumundaki sınıf öğretmenlerinin milli eğitim ideolojisini yeniden üretme pratiklerini araştırmıştır. Bu amaçla Ankara ili, Çankaya ilçesindeki bir özel öğretim kurumunda saha araştırması yapmıştır. Sekiz sınıf

öğretmeni ile görüşmelerden, öğretmenlerin ders ve zümre toplantılarına ilişkin gözlemlerden ve dokümanlardan veri toplamıştır. Yaptığı analizler sonucunda öğretmenlerin; (i) Kemalizm, milliyetçilik ve muhafazakârlık ideolojilerini doğrudan, liberalizm ve neoliberalizm ideolojilerini ise dolaylı yoldan ürettikleri, (ii) üst yapı olarak bakanlık ve kurumun önemli rol oynadığı, öğretmenin eğitim-öğretim sürecini bir yeniden üretim süreci olarak kurumun eğitim felsefesi ve uygulamaları doğrultusunda yapılandığı, (iii) ideolojik yansımanın Sosyal Bilgiler öğretim programında çokça vurgulanması nedeniyle özellikle bu derste ideolojik söylemin yoğun olduğu (iv) okul ikliminde kurumun eğitim felsefesine bağlı olarak Atatürkçülük ve yaşam becerilerinin vurgulandığı, sınıf ikliminde de ilerlemeciliğe dayanan liberalizme yönelik uygulamalar olduğu, (v) öğretmen cephesinde neoliberalizmin rekabet, paylaşım, hesap verebilirlik ve güven boyutlarının, öğrenci cephesinde ise Atatürkçülük, milliyetçi ve muhafazakâr ideoloji göstergelerinin ortaya çıktığı sonuçlarına ulaşmıştır. Türkiye’de yapılmış çalışmaların daha çok öğretim programlarının analizi ile sınırlı olduğunu, öğretmenlerin milli eğitim ideolojisini yeniden üretme pratiklerine dair çok az çalışma olduğunu ve eğitim-ideoloji bağlantısına dair çalışmaların Erken Cumhuriyet dönemine odaklandığını belirtmiştir. Eğitimin, devletin egemenlik hakları arasında görüldüğünü, bir egemen olarak ideolojisini eğitim kurumuna yansıttığını ve siyasal alanla ilişkili iki temel görevi olduğunu aktarmıştır. Bu görevler; i) mevcut siyasal sisteme sadakati sağlamak ile ii) liderlerin seçimini ve eğitilmesidir. İdeolojik seçim ile siyasal sisteme sadık yurttaş yetiştirme işlevlerinde öğretmenler önemli aktörler olarak görülmüştür. Çünkü reformların başarıya ulaşip ulaşmaması, öğretmenin bunları sahiplenmesine ve işlevsel olarak hayata geçirmesine bağlanmıştır. Öğretmenin ideolojisinin, eğitim reformlarının ideolojik alt yapısıyla örtüşmemesinin başarıyı güçleştirdiği ifade edilmiştir.

Eskicumalı (2001), eğitimin sosyal değişme meydana getirip getirmeyeceğine dair dört görüş ortaya atıldığını belirtmiştir. Bunlardan ilki (i) sosyal yapılandırmacılık olup daha çok gelişmekte olan ülkelerde sosyal düzeni yaratacak, ekonomik ve sosyal gelişmeyi sağlayacak bir güç olarak anlaşılar. Eğitim, bağımsız veya yarı bağımsız bir kurum olarak anlaşıldığından sosyal değişmede etkili olacağı düşünülür. İkinci görüş olan (ii) tutucu ya da çatışmacı görüşe göre ise eğitim kurumları bağımsız hareket edebilen kurumlar değildir. Bu yüzden de mevcut ilişkileri korumaktan ve yeniden üretmekten kaçınamaz, sosyal düzeni değiştiremez. Görüşün savunucuları olan Marksist yapısal fonsiyonculara göre eğitim, egemenlerin çıkarlarını koruyan, onların kültür ve değerlerini diğerlerine kabul ettiren bir ideolojik organdır. Eşitlikçi değil statükocudur. Yazar,

üçüncü grubu adlandırmak yerine onları (iii) *eğitimi hakim sınıfın çıkarlarına hizmet eden ve onları koruyan bir vasıta olarak görenler* (Eskicumalı, 2001, s. 109) diye tanımlamıştır. Bu görüştekiler önceki gruba benzese de onlardan farklı olarak eğitimle sosyal değişime kapı aralamışlardır. Eğitim görece bağımsızdır. Yine yazarın adlandırmadığı (iv) dördüncü görüştekilere göre ise diğer kurum ve ilişkilerde gerçekleşecek değişimlerin eğitim kurumları ile aynı anda ve aynı yönde olması halinde eğitim sosyal değişim yaratabilecektir. John Dewey'in eğitim görüşünü ve Türkiye'de Cumhuriyet'in kurulmasıyla eğitim kurumlarında ve programlarında gözlenen değişimleri de buna örnek göstermiştir. Buna göre eğitim, diğer reformlarla beraber düşünülebilecek bir değişim başlatıcısıdır. Türkiye'nin çağdaşlaşma ve kalkınmasında da etkili olmuştur. Toplumsal değişimde eğitimin rollerinden biri i) Tutuculuk olup; eğitim toplumun kültürünü, norm ve değerlerini aktarmakla, toplumun bütünlüğünü ve sürekliliğini sağlamakla ve geleneksel yaşam biçimini korumakla görevlidir. Mevcut düzeni bozabilecek davranışları denetleyen bir sosyal kontrol aracı olarak işlev görmesi istenmektedir. Eğitimin bir diğer rolü ise ii) Yeniden Yapılanma olup eğitim sosyal ve ekonomik bunalımlara çözüm üretmesi beklenen, toplumsal değişim için önemli bir araç olarak görülmektedir. Bu anlayışın temsilcisi yeniden yapılanmacıların (reconstructivist), ortaya çıktıkları yıllar Amerika'nın sosyal ve ekonomik anlamda büyük bunalım (The Great Depression) yaşadığı 1930'lu yıllardır. Bunalımın nedeni olan sosyal ve ekonomik dengesizliklerin, ideal eksikliğinin, sosyal çözülmenin ve kültürel yapıdaki değer farklılıklarının ve çatışmaların üstesinden gelinmesi için eğitim kurumlarının bu problemlere duyarlı yeni nesiller üretmesi beklenmiştir. iii) Modernist Görüşler ise 1950'lerden itibaren kalkınmakta olan ülkelerde, yeniden yapılanmacıların görüşlerine benzer olarak sosyal değişmeye eğilmişlerdir. II. Dünya Savaşı sonrasında, endüstrileşmiş ülkelerde yaşanan modernleşme ve kalkınma, geleneksel toplumlarda özellikle de yeni bağımsızlaşan Üçüncü Dünya Ülkeleri'nde eğitimi gözden geçirme isteği yaratmış; eğitim, ulus inşası, politik ve ekonomik gelişmeler için önemli bir araç olarak görülmüş; geleneksel bakış açısı, tutum ve değerlerin modernleştirilmesi ile ilgilenilmiştir. iv) Sosyal Değişme ve Çatışmacı Paradigma ise 1960'lardan itibaren Marksist eğitimciler tarafından, modernist anlayışın eleştirilmesidir. Eğitimin, demokratik prensipleri yaygınlaştıracığı, bireylerin sosyal statülerini ve ekonomik konumlarını iyileştireceği, gelir dağılımı eşitliğini artıracığı görüşleri gerçekçi bulunmamıştır. Eğitim kurumlarının, ekonomik gücü elinde tutan bir elit grubun kontrolünde olduğu; alt sınıfın çocuklarının “iyi işçiler” olmak üzere sosyalleştirildiği ve

statükonun korunduğu ifade edilmiştir. 1970’li yıllarda Marksist Yapısal Fonksiyonculuk’un ortaya çıkmasından, Neo-Marksist eğitimcilerden ve bunların getirdiği eğitim anlayışlarından da söz etmiştir. Eskicumalı (2001), Atatürk’ün cumhuriyetin ilk yıllarındaki bir konuşmasında, yapılacak en büyük devrimin Türk insanının mentalitesinde olacağını ifade ettiğini ve eğitim sistemine bu anlamda büyük görev yüklediğini aktarmıştır. Eğitim sisteminin, vatandaşların düşünce biçimini, hayat tarzını ve değerler sistemini değiştirmek üzere yapılandırıldığını belirtmiştir. Bu dönemdeki eğitim kurumlarının görevi yalnızca reformları halka anlatıp kabullendirmek değil, zihinlerdeki din merkezli düşüncelerin ve Osmanlı fikri ile yaşayış tarzının Batılı laik ve çağdaş sistemle değiştirilmesi olmuştur. Yeni bir milliyetçi Türk kimliği kazandırılmak istenmiştir. Bunun için Türk Tarih Tezi kapsamında yazılan tarih ve vatandaşlık bilgisi kitapları kullanılmıştır. Ayrıca Kemalist ideoloji, eğitim sistemi aracılığıyla her yere yayılıp yeni rejimi yaşatacak bir nesil yetiştirilmek istenmiştir.

Diri Bal (2019) ise yüksek lisans tezinde mekânın eğitimciliğine dair bir çalışma yapmış ve kamusal alanda heykeli incelemiştir. Heykelin Antik Dönem’den itibaren topluma aşılması gereken nitelikler için kullanılagelen bir kültür aygıtı olduğunu fakat aynı zamanda yıkım işlevi de gördüğünü ortaya koymuştur. Önemli figürlerin heykellerine kent meydanlarında yer verildiğini, kimi heykellerin ise ortadan kaldırılarak izleyici ile ilişkisinin yok edildiğini, kitlesel yıkıma ortam hazırlandığını aktarmıştır. Bu durumu XIV. Louis heykelinin indirilişi ile örneklemiştir. 1972’de halk devrimi ile beraber heykelin yıkılması, Kral Louis’in heykelinin temsil ettiği monarşinin ve monarşiye ait değerlerin de yıkılmasının sembolü olmuştur. Bir diğer örneği 1917 Ekim Devrimiyle Bolşevikler’in iktidara gelmesinden sonra ‘işçi ve köylü iktidarının kurulması için’ kültürel alanda yapılan değişikliklerle kolektif belleğin değiştirilmek istenmesidir. Bunun için Eğitim Komiserliği ve Cumhuriyet Mülkiyeti Halk Komiserleri’nden oluşan özel bir komisyon kurulmuş, bu komisyon hangi anıtların kaldırılacağını belirlemekle görevlendirilmiştir. Amaç Sovyet vatandaşlarını eğitmek; semboller ve kahraman temsilleri inşa ederek yeni değerleri meşrulaştırmak, eski rejime ait olanları ise yıkarak gayrimeşrulaştırmaktır (ikonoklazm). Heykel özellikle önemlidir çünkü okuma yazma bilmeyenler üzerinde de etkilidir. Eskilerin yerine her yere yeni semboller ve kahraman temsilleri konulmuş, anma töreni ritüellerine önem verilmiş; böylelikle zihinlerin yeniden yapılandırılması ve yeni kolektif belleğin oluşturulması hedeflenmiştir. Stalin’in portreleri her yere asılarak liderin “her şeyi gören” ve “her şeyi işiten” imajı güçlendirilmiştir.

AŞILAMA İLE İLGİLİ TARTIŞMALAR

Aşılama; karşıt görüşleri sorgulamaya veya dikkate almaya izin vermeden kendi partizan konumunu birisinin zihnine işlemektir (Westheimer & Kahne, 2004). Pedagojik aşılama; öğretmenin, öğrencisinin eleştireliliğini elinden alarak onun zihnine bir inanç seti yerleştirmesi ve böylelikle bu inanca kanıt olmaksızın inanmasını sağlaması demektir (Siegel, 2009). Aşılama'yı karakterize eden özellikler aşağıdaki gibidir (Siegel, n.d.):

- 1) Öğrencilerin kanıtsal destekten bağımsız olarak inanç benimsemesini amaçlayan herhangi bir öğretim biçimi
- 2) Öğrencilere bu inançları bağımsız olarak sorgulayamayacakları veya değerlendiremeyecekleri şekilde inanç aşılama yöntemlerine dayanan her türlü öğretim faaliyeti
- 3) Öğrencilerin kanıtsal statüsüne bakılmaksızın belli bir inanç setini -örneğin belirli bir politik ideolojiyi veya dini bir doktrini- kabul etmelerine neden olan öğretim şekilleri

Tezin bu kısmında aşılama kavramı ve aşılama kavramını niteleyen karakteristiklerin yanında aşılama ile ilgili tartışmalara yer verilecektir. Aşılama ile ilgili tartışmalar şu alt başlıklar çerçevesinde ele alınacaktır:

- i) Aşılamanın Etimolojisi ve Tarihçesi,
- ii) Aşılama İle İlgili Başlıca Tezler,
- iii) Aşılamanın Öğeleri,
- iv) Aşılamanın Kaynağı

Aşılamanın Etimolojisi ve Tarihçesi

Aşılama kavramı günlük hayatta kültürleme, propaganda, beyin yıkama veya koşullama kavramları ile karışabilen; pedagojik doğaya sahip bir kavramdır. Aşılama (endoktrinasyon), etimolojik olarak Latince'deki öğretilen şey, bilim, eğitim anlamlarındaki “doctrina” kelimesi ile öğretmek anlamındaki “docere” kelimelerinden türemiştir. Doktrin kavramı edinilmiş bilgi anlamına gelmekteydi ve endoktrinasyon (aşılama) da birine bilgi sağlamak, bilim öğretmek demektir. Ancak zamanla kavram, bir anlam kaymasına uğramış ve ilk anlamının yanı sıra politik ideoloji ya da dinsel dogma yerleştirmek anlamını da kazanmıştır. Bu ikinci anlamına göre aşılama; doğru kabul

edilen bir takım ilkelerle, insanların eylemlerinin yönlendirilmesi veya yönetilmesi amacını ifade etmektedir (Green, 1972, s. 21-22; Momanu, 2012; Tan, 2014).

Aşılama kavramının eğitim gündemine girmesi ise çocuğun otonomisi ve ideolojik ya da dini inanç bakımından nötr bir eğitimin olanaklılığı tartışmalarından doğmuştur. Alanyazının güçlenmesinde de özellikle eğitim felsefecilerinin ve analitik filozofların etkisi olmuştur. Analitik filozoflar Anglo-Amerikan eğitim felsefesinde öne çıkan, eğitim kavramlarını ve iddialarını daha iyi anlamak ve açıklığa kavuşturmak için felsefi analiz kullanmaya odaklanan filozoflardır (Mintz, 2018). Analitik filozofların ve eğitim felsefecilerinin başlattığı bu tartışma daha çok ahlâkî, dinsel ve politik eğitimle bağlantılı seyretmiştir (Snook, 1972a). Aşılamaya dair tartışmaların tarihi incelendiğinde aşağıdaki süreçlerin bu tartışmaları etkilediği görülür:

- i) Aşılama ile eğitim arasında herhangi bir farkın gözetilmediği dönemler (a)
- ii) Ampirik bilimlerin doğuşu (b1)
- iii) Rasyonalitenin şekillenmesi (b2)
- (b1+b2 $\Rightarrow$ Pozitivizm)
- iv) Liberalizmin ve bireyciliğin doğuşu (b3)
- v) 20. yüzyılda totaliter (yaşamın her alanına –yurttaşların benimseyeceği inançlara, dinlere, mezheplere, siyasi görüşlere, hatta zaman zaman bilimsel teorilere– müdahale eden ve o alanları kontrol eden, şekillendiren) rejimlerin doğuşu (bunun karşısında bireyciliğin savunduğu; devletin dinsel inançlara ve iyi yaşam anlayışlarına müdahale etmemesi gerektiği ve aşılamanın eğitimin amaçlarıyla bağdaşmadığı tezleri) (b3.1)
- vi) Aşılamanın -liberalizmi savunanlar, özellikle de analitik eğitim felsefecileri tarafından- eleştirel bir biçimde sorunsallaştırılması (c)

Aşılama kavramı 20. yüzyılın ortalarına kadar rahatsız edici bir anlama sahip değildir ve bugün bile sözlüklerde doktrinlerin veya inançların aktarılmasını vurgulayan bir tanımla genellikle nötr tanımlanır (Bailey, 2014, s. 136). İskenderiye tipi okula bakıldığında öğretimin otoriter olduğu, kitap veya derslerin dogmatik olarak düzenlendiği ve insanların bunun dışında bir öğretim yolu aramadığı görülür (Kilpatrick, 1972, s. 41). İskenderiye yönteminde neye inanılıp inanılmayacağını gösteren ve hiçbir sapmaya izin vermeyen nihai bir başvuru kaynağı vardı; kitap (Tenenbaum, 1951). Mısır'a hükmeden Makedon krallar (the Ptolemies), İskenderiye'yi dünyanın entelektüel merkezi yapmak için İskenderiye kentinde zamanın en büyük kütüphanesini kurmuşlardı. Matematik ve bilim araştırmalarıyla ünlenen bir de üniversite kurmuşlar ama ustalık eserlerini ithal

etmişlerdi. Öğrenciler eleştirel olmayan ustalıklarıyla öne çıkmışlardı. Eğitimle öğrencide uysal ve inisiyatif alamayan bir karakter oluşturmak, itaatin ön koşul olduğu otoriter bir toplum yaratmak hedeflenmekteydi. Galileo Güneş lekelerini gördüğünü ifade ettiğinde eğitilmiş insanlar Güneş'in kusursuz olduğunu, büyük filozof Aristo'nun kitaplarında böyle bir ifadenin olmadığını söyleyecek ve yeni bilginin ya da fikir değişiminin önüne geçeceklerdi. Bu da sabit, kapalı, statik ve otoriter bir sistemin istediği şeydi. İnsan ilişkileri de "ilahi" olarak verilmiş durağan rollere hapsolmuştu ve kadının erkek egemenliği karşısında, günahkar doğmuş olan çocuğun da yetişkinin fiziksel şiddeti karşısında hak ya da özgürlükleri yoktu. Newton biliminin sabit yasalar fikri bile bu işleyişe dayanak ediliyordu. Eski düzene dönmeyi arzulayan bu eğitimde çocuğun muhakemesinin, deneyimlerinin, anlayış ve duygularının bir önemi yoktu. "Apaçık" ve "ebedi" olan gerçekler zihinlere aşılmalıydı. Ayrıca yetişkinin zihni de akıl yürüten ve eleştirel bir işlev görmemeli, kaderi ve dogmaları kabul edip savunmalıydı. Yunanlar'dan Romalılar'a geçerek Roma eğitiminin temelini oluşturan bu baskın eğitim biçimi zamanla Hristiyan doktrinlerini aşılama da benimsenmiş ve kitaba vurgu Orta Çağ boyunca da devam etmiştir. Hatta bu yazılı otoritenin gücü, Rönesans'ta da klasik edebiyat ve öğrenim vurgularıyla sürmüştür. İskenderiye tipi eğitim anlayışı neredeyse iki bin yıl eğitime hakim olmuştur. Kilpatrick kendi kendini yöneten karakterlerin ve zeki insanların yaratıldığı demokratik bir toplum hayal ettiyse de (Akt. Tenenbaum, 1951) döneminin Amerika'sında da öğretmenler çok iyi eğitilmiş değillerdi ve kitaba mahkumlardı. Öğretmenin, programı etkileme ve öğrenciye adapte etme yetkisi de yoktu. Buna karşın sınıfta otoritenin merkeziydi. Otoritesi ispatlayıcı veya müzakereci olmaktan uzak, emredici, kural koyucu ve mutlak. Çocuklar mantık sahibi olmayan ve korku tarafından yönetilmesi gereken varlıklar olarak görülmekteydi. Yine de Dewey ve Kilpatrick'in etkisiyle ders kitaplarının etkisinin bir nebze azaldığı söylenebilir (Tenenbaum, 1951). Bu süreçte aşılamanın nötr karşılanması doğaldır.

Sonrasında ise doktrin veya inanç aktarımının nötrlüğü tartışmalı bir hâl almıştır. Aşılama ister pedagojik ister ideolojik boyutu olan bir eylem (Momanu, 2012) olarak düşünülsün; iki durumda da kavramın anlamında küçültücü, aşağılayıcı bir yan ve zamanla olumsuz bir vurgu kazanma vardır. Üstelik bu boyutları birbirinden ayırmak çok olası da değildir. Nihayetinde aşılama bir istismar terimi ve parazitik bir eğitim uygulamasıdır (McLean, 1984).

Aşılama kavramının olumsuzluk kazanması ve eleştiriye neden olması liberal değerlerle çelişmesiyle başlamıştır. Liberalizmin temel tezleri ve bireyin otonomisinin

önemi, aşılamaya karşı itirazları yükseltmiştir. Eğitim felsefesinin ortaya çıktığı ülkelerin liberalizmin ana vatanı olması da bu itirazların yayılmasını sağlamıştır. Barrow & Woods (2006, s. 70-72), *An Introduction to Philosophy of Education* kitabının 1975'teki ilk baskısında aşılama kavramına eğitim filozoflarının büyük ilgi duyduğunu; aşılamanın eğitim kavramına karşıt bir kavram olarak görüldüğü için eğitimin doğasına ışık tutmanın bir yolu sayıldığını aktarmıştır. Soğuk Savaş yıllarının ve Kore ile Vietnam'daki çarpışmaların da etkisiyle o dönemde aşılamanın yaygın bir biçimde yapıldığına inanıldığını belirtmiştir. 1988'deki üçüncü baskıya gelindiğinde ise aşılama o kadar önemli bir kavram olmaktan çıkmıştır. Bunda ise gazetelerin artık beyin yıkama gibi aşılama ile ilişkili konularda korkunç hikayeler anlatmamasının büyük payı olduğunu ve böylece insanların artık aşılama hakkında pek konuşmadığını belirtmiştir.

Aşılama karşıtlığını üreten koşullar i) Orta Çağ kilisesinde, ii) iki dünya savaşı arasında ortaya çıkan totaliter rejimlerde (Hitler Almanyası, Mussolini İtalyası gibi) ve iii) otoritaryenizmde aranabilir. Başlangıçta liberal bir kavram olup insan zihnine doktrin ekmek anlamına gelen aşılama (endoktrinasyon) ya da öğretim, Orta Çağ Avrupası'nda Roman Katolik Kilisesi'nin etkisiyle Hristiyan doktrinini ekmekle eş anlam kazanmıştır. Çünkü doktrin kavramı, Hristiyan doktrini olarak anlam bulmuştur (Gatchel, 1972, s. 8-9). Aşılama o kadar uzun süre dinsel inancın ekilmesiyle yakından ilişkilendirilmiştir ki hizmet ettiği otoriter kurumu gölgede bırakmıştır (Moore, 1972, s. 73). Böylece Orta Çağ eğitimiyle kavram daralmış, otoriter bir anlama bürünmüş, total eğitim sürecini ifade etmeye başlamış ve zamanla zorunlu eğitimi çağrıştırır olmuştur (Gatchel, 1972, s. 8-9). Öyle ki kavramın kazandığı bu yeni ve evrensel çağrışım, Rönesans ve Aydınlanma'nın liberalleşme dönemlerinde bile devam etmiştir. Hatta demokrasiye ve eğitimdeki ciddi değişimlere rağmen *zorlama* çağrışımı sonraki zamanlarda da korunmuştur. 17. yüzyıldan itibaren özellikle de ABD'de demokrasi ve deneyim kavramlarının yükselişiyle aşılama ve demokratik eğitim ayrışmaya başlamışsa da aşılama, otoriter eğitimle ilişkisinden dolayı güçlenmeye devam etmiştir. Demokrasinin gelişmesiyle partizan aşılama sorgulanır olmuş, Kilpatrick (1972, s. 37) demokrasinin getirdiği değişikliklerle eğitimin artık eleştirilmeyen inançları ekmekle yetinemeyeceğini yazacak kadar iyimserlik göstermiştir. Ancak kilise bağlantılı okullara, dini dogmalar ettikleri gerekçesiyle karşı çıkan Amerikalılar, Avrupa diktatörlüklerinin gençlerin zihinlerini aşılamaadaki başarısını gördükten sonra gençliğe demokrasinin öz fikirlerini 'aşlamayı' desteklemişlerdir (Moore, 1972, s. 72) ve böylece eğitim, aşılama aracı olmaktan kurtulamamıştır.

Kilise ve Orta Çağ eğitiminden başka aşılama karşıtlığına sebep olan bir diğer

unsur da totaliter ve otoritaryen sistemlerdir. Karşıtlığı bu gerekçeyle açıklayanlara göre de kavramın olumsuz anlam kazanması ya da beyin yıkama, totaliter propaganda gibi uç durumları ifade etmek için kullanılması (Momanu, 2012); (1) 1970’lerde ve 80’lerde filozofların, kavramı Nazi ve Komünist politik-sosyal sistemlerinin eğitim pratikleriyle ilişkilendirmelerinden (Tan, 2014) veya (2) aşılamanın, 1919-1932 döneminde, sosyal demokrasinin daha kusursuz bir kavramsallaştırmasıyla karşılaşmasından kaynaklanmaktadır. Komünizmi totalitarizmin içine alan bakış açısı, iki uç olan Komünizm ile Nazi faşizmini, totalitarizm potasında buluşturmaktadır. Bu sınıflamanın aksine Komünizm, halk demokrasisi olarak da sınıflandırılmaktadır (Raphael, 1990, s. 85-87). Buna göre geleneksel batılı liberal demokrasiler Fransız Devrimcileri’nin özgürlük sloganlarını vurgulayan, Komünizm ise eşitlik ve kardeşlik vurgusunu öne çıkaran farklı demokrasi tipleridir.

(1) Birinci açıklamaya; aşılamaı Nazi ve Komünist sistemlerle ilişkilendirenlerin iddiasına dönülecek olursa Komünizm’in totaliter eğitim pratiklerine ve aşılamaı başvurduğu iddiasını örnekleyenlerden Göbel (2015), Çin Komünist Partisi’ni ve Kızıl Muhafızlar’ı baz almıştır. Göbel, Çin Komünist Partisi’nin ve Kızıl Muhafızlar’ın, Çin’in gerçeklerini Marksizm’in uç bir formuna uyarlayarak kendi ideolojik yapılarını dayanaklandıklarını ileri sürmüştür. Mao Zedong’a bağlılığı olan Kızıl Muhafızlar’ın nüfusu terörize ettiğini, Çin’in kültürel mirasına zarar verdiğini ve diğerleriyle savaştığını aktarmıştır. Aşılama ve ince ayarlanmış baskı ile korku oluşturulmuş, rejimin hayatta kalması sağlanmaya çalışılmıştır. Deng Xioping’den alıntıyla “en ağır hatalarının (siyasal) eğitimi yeterince vermemek olduğunu” ifade eden Göbel (2015, s. 23), bir yandan 1989 sonrası ifade özgürlüğünü kısıtladıklarını belirtirken diğer yandan Çin’in öteki otoriter rejimlerin aksine özgürlük, demokrasi ve insan haklarını yasaklamadığını ve tabulaştırmadığını iddia etmiştir. Propaganda otoritelerinin, kavramları ortadan kaldırmak yerine bu kavramların içini kendi değerlerine göre doldurduklarını ve amaca uygun yeni anlamlar yüklediklerini belirtmiştir.

Aşılama pek çok kez komünizmle ilişkilendirilirken Russell (1932/2017) ise aksi yönde bir fikir sunmuştur. Buna göre üç farklı eğitim kuramı vardır: 1) Eğitimin tek amacı gelişim fırsatları sağlamak ve bunları engelleyen etkileri ortadan kaldırmaktır. 2) Eğitimin amacı, bireye kültür kazandırmak ve onun kapasitesini sonuna kadar geliştirmektir. 3) Eğitim bireyle değil, toplumla ilgili bir meseledir ve amacı da faydalı vatandaşlar yetiştirmektir. Negatif görüş, eğitimdeki pek çok ilerici fikre hâkim olmasına ve Rousseau’nun zamanından beridir liberal düşünceye kaynaklık eden genel özgürlük

inancının bir parçası olarak anılmasına rağmen “... eğitimde özgürlük inancı büyük ölçüde sosyalistler ve hatta komünistler arasında yayginken, siyasi liberalizm zorunlu eğitime olan inanç ile ilişkilendirilmiştir” (Russell, 1932/2017, s. 26) demiştir.

Göbel’in Çin örneğinden başka Hitler Gençliği de totaliter sistemlerin eğitim yoluyla aşılama yaptığına örnek verilmektedir. Totaliter rejimleri güçlendirmenin en etkili yollarından biri çocukların aşılama olması olmuştur. Etkili bir aşılama için Nazi Almanyası’ndaki çocuk ve gençler, küçük yaşta ailelerinden alınıp devletin amaçladığı biçimde dönüştürülmek üzere çocuk ve gençlik kamplarına götürülmüşlerdir (Hitler Gençliği). Nazi kamplarının yanı sıra farklı rejimlerdeki yatılı okullar ve cemaatlerin öğrenci yurtları gibi ideolojik veya dini inanç ekilebilen total kurumlar da aşılama merkezleri olarak değerlendirilmelidir. Çünkü çocuklar grup kimliği oluşturma henüz başındadır ve aşılama için elverişli adaylardır.

Bir total kurum olan yatılı okulların zihinsel özgürlükle olan ilişkisi detaylı ele alınmalıdır. Her türlü toplumsal düzenin, kendisine uygun bir eğitim aracının olduğunu belirten Russell (1932/2017, s. 67, 90), İngiliz oligarşisinde bu aracın yatılı okullar olduğunu yazmıştır. Temsili anayasadaki ciddi değişikliklere rağmen on dokuzuncu yüzyıl boyunca, on sekizinci yüzyıl aristokrasisinin zihniyetinin hüküm sürmesini bu okullara bağlamıştır. Çünkü yatılı okulların işleyişi sayesinde bir önceki yüzyılın zihniyeti, siyasal gücü elinde tutanlar aracılığıyla on dokuzuncu yüzyıla taşınmıştır. Bu okullar, daha sonraki zamanlarda bile geleneğin en iyi aynası olarak benimsenmiştir. Russell, yaşadığı dönemde kurumsal dinin de eğitimde çok önemsendiğini ve İngiltere’deki hazırlık okulları ile geleneksel özel okulların Anglikan ya da Katolik olduğunu aktarmıştır. Yatılı okullara giden öğrenciler sadece görünüşte bile olsa dini, siyasal, toplumsal ve ahlaki davranış kurallarına uymak zorunda bırakılmıştır. Yine Russell’a göre erkek çocuklar olabildiğince meşgul edilmiş, böylelikle düşünceleri ve “cinsel günah” işlemeye vakit bulmaları engellenmeye çalışılmıştır. Amaç zihinsel bağımsızlığın kökünü kazımak ve yayılmasını engellemektir. Böylece bu çocuklar potansiyelleri ellerinden alınmış ve kalıba dökülmüş birer çıktıya dönüştürülmüşlerdir. Kızların arkadaşlığından da mahrum bırakılan erkek öğrencilerin zihin yapısı, cinsel açıklık yaşayanların kompleksleriyle beslenmiştir. Erken yaşlarından itibaren, ait oldukları grubun memnuniyetsizliğine ve aşağılamalarına maruz kalmamaları öğretilen çocuklar, bu uğurda savaş meydanlarında ölmeye gitmişlerdir. İngiltere’deki özel yatılı okullar, sürünün karşısında zekâyı sindirerek bu sistemin işleyişine büyük katkı sağlamıştır (Russell, 1932/2017, s. 49, 70). Buradan anlaşılmaktadır ki total kurumların bulunduğu

tek yer totaliter rejimler değildir ve aşılamanın amaçlandığı tek sistem de totaliter sistem değildir.

Yatılı okullar ile zihinsel özgürlük bağlantısını daha açık hâle getirmek için Platon'un kölelikle ilgili görüşlerini hatırlamakta fayda vardır. Platon; başkalarının amaçlarını gerçekleştiren veya kendi arzularının tutsağı olmuş kişiyi köle olarak adlandırmıştı. Benzer şekilde Dewey (1938/2014, s. 70-71, 81) de özgürlüğü özdenetim ile ilişkilendirmişti. O halde özdenetimi ve özbelirlenimi tehdit eden yatılı okulların, birer özgürleşme mekânı olmadığı açıktır. Yatılı okullar ayrıca, çocukların devlet tarafından yetiştirilmesi gerektiğini savunan Platon öğretisi ile Platon'un kölelikle ilgili görüşlerinin çakıştığı alanlardır. Özbelirlenime ve özdenetime zarar veren ya da bu nitelikleri yok eden yatılı okullar, zihinsel özgürlük açısından engelleyici iken aşılama açısından kolaylaştırıcıdır. Yatılı okul aracılığıyla çocuklara biçim verme fikrinin Hitler'in gençlik kamplarında veya İngiliz oligarşisinde ortaya çıkmadığı belirtilmelidir. Çocuğu ebeveynlerinden uzaklaştırıp biçimlendirme fikri Sparta'da bile hayata geçirilmiştir. Platon'un (çev. 2016, 541a) devletinde de aynı amaç güdülmüştür. Platon, devletinde on yılı dolduranların hepsinin kırdı yaşamaya gönderilmesini, giderlerken de yanlarına halkın çocuklarını alıp çocukları anne babalarının ve zamanın geleneklerinden korumalarını arzulamıştır. Çocukları kıra götürmekle görevli kişiler onlara kendi görgülerini aktaracak ve onları Platon'un hayalindeki ilkelere göre yetiştireceklerdir. Bu sayede hayal ettiği anayasa ve devlet en kolay yoldan korunacaktır.

(2) İkinci açıklamaya göre ise aktörler, ilerlemeci eğitimciler olarak tanınan Bode, Childs (1954), Dewey (1899/2015, 1916/2004, 1923, 1938/2014), Kilpatrick gibi Amerikalı yazarlardır. Bu teorisyenler, toplumsal geleneklerin yerine eleştirel düşünme, bireysel deneyim ve problem çözme koymuştur (Kazepides, 1982). Yazılarında görülebilecek Alman otoritaryenizmine karşı Amerikalı tepkisi, söz konusu dönemin aşılama karşıtlığını artırmıştır. Aşılama kavramının gelişimini demokratik eğitime ilişkilendirenler açıklamalarını yirminci yüzyılın Amerikalı eğitimcilerine dayandırmaktadır (Gatchel, 1972, s. 9). Mesela Huttunen (2009, s. 2) aşılama kavramının modern, eleştirel anlamını Kilpatrick'e izafe edenler arasındadır. Moore (1972, s. 72) aşılama bir öğretim yöntemi olarak karşı çıkanların John Dewey gibi liberal felsefe ile ilişkili kişiler olduğunu yazmıştır. Buna göre aşılama otoritaryenizmin, eğitim-öğretim ise demokrasinin yöntemleridir. Otoritaryenizm; toplumun az sayıdaki üyesinin, diğerleri adına da düşünmesi, onlar bu yeteneğe sahipken diğerlerinin onların rehberliğine bağlı olmasıdır. Bir konunun tek taraflı sunulduğu, sansür dahil propaganda araçlarının

kullanılmasıyla yapılan dayatmacı eğitim aşılama olarak anılmış; önceden belirlenmiş bir bakış açısı oluşturmanın garantisi olarak görüldüğünden otoriter ve mutlakiyetçi sistemlerin ayrılmaz bir parçası kabul edilmiştir. Dewey ve arkadaşları ayrıca Locke, Paine, Jefferson, Mill gibi isimlerden miras kalan Batı demokrasisinin sistematik liberalizmine de karşı çıkmış; insanın rasyonel olduğunu, potansiyel olarak kendileri için elverişli kararlar alabildiklerini, eğitim kurumlarının işlevinin ise bu kapasiteyi geliştirmek olduğunu savunmuş; böylece meselelerin adil ve nesnel bir biçimde ele alınabileceğine inanmışlardır (Akt. Moore, 1972, s. 72). Crittenden (1972, s. 102) aşılama teriminin 1920’lerden beridir Amerika’daki eğitim teorisyenleri tarafından aşağılayıcı bir çağrışımla ve eğitimin karşıtı olarak kullanılageldiğini yazmıştır. Garrison (1986) da 1920’lerden önce ABD’de aşılama kavramının bir sorun olarak ortaya çıkmayıp eğitimle eş anlamlı kullanıldığını; aralarındaki ayrımın ise John Dewey’in otoriter eğitim ile demokratik eğitim arasında ayrım yapmasıyla ortaya çıktığını belirtmiştir. Buna göre olumsuz kullanımıyla aşılama normatif bir siyasi yargı gerektirmektedir. Garrison’a göre 1920’lerde eğitim tartışmasına aşılama terimini getiren ve onu ilerlemeci hareketin merkezi yapan kişi de Dewey’nin öğrencisi William Heard Kilpatrick olmuştur.

Crittenden ise demokrasiyi eğitimin ölçütü haline getiren Amerikalı yazarları, Dewey’in sosyal felsefesine yaslanmakla eleştirmiştir. Crittenden’in (1972, s. 110) eleştirisi şu soruları içermektedir:

- i) Amerikan sosyal ve politik düzeni Dewey’in teorisini ne ölçüde yansıtıyor veya onaylıyor veya bununla tutarlılık gösteriyor?
- ii) Dewey’in araştırma yöntemi yorumu yeterli mi?
- iii) Bilimsel yöntem tüm insan yaşamının bir yorumunu ya da reçetesini dayandırmak için tamamen uygun bir model mi?
- iv) Bilimsel araştırma modelinden Dewey’in önerdiği sosyal yaşam modeline mantıklı bir geçiş var mı?

Crittenden (1972), Dewey’in teorisini kesin veya büyük olasılıkla doğru kabul ederek tüm faaliyetlerinde uygulamaya çalışan bir okulun yanlış eğitimle meşgul olacağını ifade etmiştir. Ayrıca kimilerine göre bu “yeni eğitim”cilerin demokratik idealle zıtlığından ötürü reddettikleri otoriter eğitim çok daha önceleri karşıtlar bulmuştur. Çocuk özgürlüğünü teşvik eden fikirleriyle Rousseau’yu, otoriter eğitim karşıtlığının daha eski bir temsilcisi olarak kabul edenler bulunmaktadır (Momanu, 2012; Rousseau, 1762/2016; Suissa, 2014, s. 102). Böyle düşünenlere göre Rousseau’nun çocuk özgürlüğüne saygılı doğal eğitiminde zorlama ya da kitabî eğitim yoktur. Hatta 12 yaşından önce çocuk,

kasıtlı olarak kitaplardan uzak tutulur. Bunun sebebi çocuğun düşünmesinin kısıtlanmaması ve çocuk tecrübesinin dikkate alınmasıdır. Aşılamada ise çocuk doğasını önemsemeyen bir zorlama, bir formatlama hedefi vardır ve bu formatlama, öğretmen-öğrenci ilişkisinde kimi zaman öğretmenin otoritesiyle öğrencinin ihtiyaçlarının çatışması biçiminde görünmektedir. Öğrencinin ihtiyaçlarını göz ardı etmesinin yanında sorumluluklarını ve özgürlüğünü elinden alan bu didaktik ilişki, pedagojik aşılamanın temelinde yer almaktadır (Momanu, 2012). Hatta Dewey'e göre otoriter eğitim, aşılamanın ta kendisidir (Dewey, 1916/2004).

Yine de aşılama her zaman sadece otoriter bir üsluptan kaynaklanmamakta, niyet ve içerikle de çok yakından ilişki kurmaktadır. Bu nedenle otoriter eğitimi aşılama ile eşitlemektense otoritenin istismarcı olup olmadığını incelemek gerekmektedir. Eğer insanların otoriteye bağlılıkları ve güveni, yanlış inançlara veya belirli bir doktrine yönlendiriyorsa aşılama buradaki istismarcı epistemik otoritede aramak daha doğru olacaktır. Protestan Ayaklanması'nın ilk zamanlarında görülen gençleri kontrol etme yarışı buna örnek verilebilir. Tarafların, gençlerin zihinlerini ve kalplerini kendi doktrinleriyle yönlendirme yarışına girdikleri (Kilpatrick, 1972, s. 37) bu örnekte aşılama niyeti söz konusudur.

Aşılamanın Öğretimden ve Diğer Pedagojik Süreçlerden Farkı

Aşılama bir pedagojik süreç olup diğer pedagojik süreçlerle karıştırılabilmektedir. Ayırmalarını belirginleştirmeye başlangıçta aynı kavram olarak görüldükleri öğretimle başlayalım. Bir sözlü veya sözsüz faaliyetin öğretme olarak sayılması için öğretmenin; 1. öznenin düşünme veya davranma biçiminde değişiklik yaratmaya niyet etmesi, 2. öznenin bilinçli bir adaptasyon kuracağı eylemleri (alıştırma, örnekleme, rehberlik etme gibi) kullanması, 3. öğrencinin öğrenme çabalarına katılması, 4. öğrenme hedeflerine uygun içerik ve prosedürlere başvurması gibi ölçütlere sahip olması gerekir. Bu ölçütlerin sadece okulda karşılanmayacağı da eklenmelidir (Crittenden, 1972, s. 104-106).

Belli bir amaç doğrultusunda bilgi verme, öğretim ortamını düzenleme ve öğrenmeye rehberlik etme aşılama da vardır. Fakat öğretimin aşılama sayılması için “öğretmen”in; 1) Belirtilen içeriği araştırma kriterlerini ihlâl edecek şekilde sunması (asılsız iddialar sunması, sebeplerin ve kanıtların eleştirel değerlendirmesini bastırması), 2) Öğrencilerinin entelektüel ve duygusal gelişiminin dikkate alındığını varsayarak,

içeriğin sunumunda araştırmanın genel niteliğiyle ve ahlaki ilkelerin gerekleriyle tutarsız bir pedagojik yöntem kullanması gerekmektedir. Öğretme etkinliğinin aşılama olarak adlandırılması akıllı sorgulama ve ahlaki eylem koşullarını karşılamamasından kaynaklanmaktadır (Crittenden, 1972, s. 113-114).

Öğretim, rasyonel bir süreç olarak kabul görmektedir (Atkinson, 1972, s. 44). Öğretimde sağlam kanıtlar, ispatlar, nedenler, ipuçları ve deliller ile yeterli destek sağlanmaktadır. Kendi başına kanı değil; gerekçelendirilmiş kanı ve rasyonel onama önemlidir. Özneye gelişim imkânı sağlanmaktadır. Öğretim rasyonel bir biçimde işlemektedir; eğitilen kişi ne yaptığının bilincindedir. Sadece kuralları değil; nedenleri ve bunları başka koşullara uyarlamasını da bilmektedir. Aşılama ise bunlara gerek yoktur. Amaca uyan tüm öğretim prosedürleri kabul edilmektedir. Aşılanmış kişi, kuralları mekanik olarak uygulamayı öğrenmiştir. Aşılama uğramış kişi için -inandığı şey doğru ve gerçek olsa bile- biliyor demek yerine inanıyor demek daha doğrudur. Aşılama otoritaryenizmin, eğitim-öğretim ise demokrasinin içerisinde (Moore 1972, s. 72). Eğitmen, çocukları yetişkinlere dönüştürmeye çalışırken aşılamacı onları hep çocuk tutmaya çalışır (Hare, 1972). Aşılama, eğitimin tersyüz edilmiş (Barrow & Woods, 2006) ya da bir yanlış eğitim formu (Crittenden, 1972) olarak düşünülebilir. Crittenden'in (1972, s. 131-145) yanlış eğitici olarak aşılama kastı; i) içeriğin sunumunda, sorgulama kriterinin ihlal edilmesi ve ii) öğretmenin, sorgulamanın doğasıyla ve ahlaki ilkelerle uyummayan bir pedagojik yöntem kullanmasıdır. Barrow & Woods'a göre (2006, s. 70-72) de aşılama, rasyonalitenin değerinin inkâr edildiği gerçek bir fenomendir. Gerçektir çünkü gerçekliğine dair yaygın kanıtlar vardır; dünyanın kapalı zihinlerle, ideologlarla ve fanatiklerle dolu olması kanıtlar arasındadır. Bunlar aşılanmışlıkla eş anlamlı değilse de aşılamanın dünyasına götürmektedir. Batı'daki bazı dini fanatiklerin de en az El-Kaide üyeleri kadar aşılandığını belirtmişlerdir.

Aşılama eğitimin tersyüz edilmişidir ancak yanlış eğitim de her zaman aşılama değildir. Öğretim uygulamalarının demokratik oldukları için eğitici olduğunu ya da totaliter oldukları için yanlış eğitici olduğunu söylemek de kendi başına anlamlı değildir (Crittenden, 1972, s. 110-111). Öğretmenin tutumu tamamen demokratik olup öğretimi yanlış eğitici olabilir. Eğitimlerinin aşılamacı olduğu iddia edilen totaliter veya otoriter sistemlerdeki öğretmenlerin de genellikle yanlış olanı öğrettiklerini ve bunu bilerek yaptıklarını iddia etmek gerçeği yansıtmayacaktır. Bununla birlikte aşılama, bir görev kelimesi olup belli bir süreye yayılmış bir yetki kontrolünü ve performansı belirtmektedir. Öğretimden daha otoriterdir.

Ayrıca öğretme olarak adlandırılabilen tek bir davranış biçimi de yoktur. Bir faaliyetin öğretme olarak adlandırılması için öğretmen, öğrencinin zihinsel çabalarını uyandırmalı ve yönlendirmelidir ancak bir kişi, başkasının düşünce veya davranışında bir beyin operasyonu ya da ilaç uygulamasıyla kalıcı değişiklik yaratıyorsa öğretmediği açıktır (Crittenden, 1972, s. 104). Şok koşullama (shock conditioning) veya hipnoz kullanması durumunda ise durum o kadar açık değildir. Bir şeyi basitçe yapmak onu öğrenmiş olmak anlamına gelmemektedir. Öğrenmesi için öznenin değişiklikle ilgili bilinçli bir çaba göstermesi gereklidir. Makineler matematiksel hesap yapmayı ya da bilgiyi hafızadan geri çağırmayı öğrenmezler. İnsanlar veya hayvanlar da uykudayken, ilaç verilmişken veya hipnotize edilmişken birçok değişiklik yaşasalar da öğrenmiş olmazlar.

Aşılamanın eşanlamlı kullanıldığı diğer kavramlarla farkı belirginleştirilecek olursa; aşılama ve beyin yıkama meselesinde bu ikisinin farklı süreçler olduğu ve beyin yıkamanın, aşılamanın daha yoğun bir versiyonu olup kişinin tüm egemen inançlarının, beyin yıkayıcının naklettikleri ile yer değiştirdiği şeklinde bir ayrım mevcuttur (Tan, 2014). İkisinde de değişime karşı dirençten söz edilmekle birlikte doktrin aşılansız kişilerin değişmeye tamamen kapalı oldukları söylenemez. Kültürleme meselesine gelinirse; aşılamanın bunun bir türü olduğu söylenebilir. Kültürleme, kültürün aktarımı anlamında kullanılan bir terimdir ve sınırlandırılmış çoğulculuk ile birlikte ele alındığında, Cowley gibi düşününlere göre “özgür” bir toplumda aşılamanın kaçınılmazlığını işaret etmektedir (Akt. Gatchel, 1972, s. 8).

Aşılamanın, eşanlamlısı olarak kullanılan bir başka kavram olan koşullamayla aralarındaki ayrım ise daha dikkatli incelenmelidir. Russell’a göre (1932/2017, s. 49) bir çocukta ya da bir hayvanda belli bir tür davranışın yerleştirilmesi için kullanılabilecek iki yol vardır: i) ödül ve ceza kullanarak belli edimlerde bulunmasını ya da bunlardan kaçınmasını sağlamak, ii) istenilen türde edimlerin yerine getirilmesini sağlayacak duyguları oluşturmak. Bunlar davranışçılığa; özelde de koşullamaya işaret etmektedir. Koşullamanın anlaşılması için ise öncelikle şartlı reflekslerin anlaşılması lazımdır. Reflekslerin, yani sinir sisteminin uyarıya özgü basit ve otomatik cevap geliştirmesinin, öğrenme teorisi içerisinde yeri vardır (Salgırlı Demirbaş, t.y.). Ivan Pavlov (1975, s. 3), ele aldığı şartlı refleks adlı reaksiyonda, bazı şartların sağlanmasıyla daha önce organizma için etkili olmayan uyarıcıların etkili hâle geldiğini ve bu şekilde organizma için bir uyarıcılar dünyası oluşturduklarını saptamıştır. Böylece klasik koşullama teorisini ortaya koymuştur (Salgırlı Demirbaş, t.y.). Edward Lee Thorndike ise edimsel

koşullanma ile ilgili ilk çalışmaları yapmıştır ve Skinner da edimsel (operant) koşullanma teorisini ortaya koymuştur. Klasik koşullanma ve edimsel koşullanma, birer ilişkisel öğrenme çeşidi olarak davranışçı öğrenme kuramı içerisinde sınıflandırılmaktadır (Bayraklı, t.y; Salgırlı Demirbaş, t.y.). Öğrenme kuramları; davranışçı ve bilişselci olmak üzere iki ana kategoriye ayrılırsa aşılamanın, davranışçılık içerisinde sınıflandırılması akla yatkın gibi görünmektedir. Bu da koşullama ile aynı kategori içerisinde değerlendirilmesini ve ikisinin karıştırılmasını mümkün kılıyor olabilir. Ancak aşılama, bir tür koşullama değildir. Çünkü aşılama, çevreden gelen uyarıcılar ile davranış arasında bir uyaran-tepki bağı kurmaktan farklı süreçler içermektedir. Aşılannmış kişi, uyarıcıya karşı otomatik tepkiler geliştirmekten başka, karşılaştığı bir karşı kanıtı çürütmek adına bilişsel süreçlere başvurabilmekte; kendi kanıtlarını rasyonalize etme çabasına girebilmektedir.

Aşılamanın koşullama ile karışmasının bir başka gerekçesi de aşılamanın, zihinde edilgen bir süreç olarak canlanması nedeniyle davranışçı kurama dayandırılması olabilir. Bilişsel öğrenme kuramına göre öğrenme; kişinin, uyararı kendi dikkat ve algılarına göre seçip hafızasına kodlamasıyla gerçekleşirken, John B. Watson tarafından kurulan davranışçı öğrenme kuramında ise bireyin edilgen bir tasviri vardır. Davranışçı kuram çatısı altındaki gözlem yoluyla öğrenme (sosyal öğrenme), edilgenlik belirlemesinin dışında tutulabilse de koşullama ile öğrenme süreçleri için bu yorum yapılabilir. Davranışçı kuram çoğunlukla hayvan araştırmalarına dayalıdır ve bu kurama göre insan ile hayvan öğrenmesinin kuralları aynıdır (Bayraklı, t.y.). Hem hayvan hem de insan öğrenen, organizma olarak adlandırılmaktadır ve öğrenme olarak tanımlanan şey de davranış değişikliğidir. Davranışçıya göre davranış öğrenilir, bilişselciye göre ise bilgi öğrenilir. Davranışçı için pekiştireç, davranışı kuvvetlendiren bir öğrenme unsurudur. Bilişselci içinse pekiştireç, doğru yapıldığını gösteren bir dönüttür. Bayraklı'ya göre davranışçı kuramda öğrenen, uyarıcı ile etkileşmek ve pekiştireç almak konusunda aktifken, bilişselci kuramda ise öğrenen; dikkatini kontrol etmek, uyarıcıları seçmek ve onları anlamlı hâle getirip kodlamak konusunda aktiftir. Dolayısıyla, haz mekanizmasına hitap eden ya da ödül-cezaya bir öğretim pratiği olarak başvuran aşılama göz önüne alındığında, öğrenenin dikkatini kontrol etmesine ve uyarıcıları seçimli bir şekilde ve belli bir özgürlük alanı dahilinde zihnine kodlamasına izin veren bilişselci kuram, aşılamaya uzak görünmektedir. Aşılamada; dıştan alınan uyarımları algılama, bunları mevcut bilgilerle karşılaştırma, bilişsel süreçler sonucunda yeni bilgi oluşturma ve bu zihinsel ürünleri mantıksal açıdan ve kalite bakımından denetleme gibi bilişsel

faaliyetlere yer yok gibidir. Ancak bilinçli bir öğrenme yerine koşullamaya yakın görünse de aşılama, koşullama değildir. Aşılamanın, psikomotor davranışlardan ziyade duyuşsal ve bilişsel davranışlarla özellikle de inançlarla ilişkili olduğuna dikkat edilmelidir.

Wilson da hem aşılamanın hem de koşullamanın illiberal uygulamalar olmasına rağmen aşılamanın koşullamadan ayrılmasını haklı bulmuş ve bunların ikisinin, doğrudan kuvvetten ayırt edilmesini öğütlemiştir. “Bir çocuğu; Tanrı’nın kendisini cezalandıracağını düşünmeye gayrimeşru bir şekilde ikna edersem bu aşılama değildir. O’na bu konuda korku ve tiksinti duygusu verirsem bu koşullama değildir. Ellerini arkasından bağladığımda ise bu güçtür. Hepsi de özgürlüğü azaltır.” (Wilson, 1972b, s. 78) demiştir. Özetle; koşullama davranış üretmektir, aşılama ise inanç yerleştirmektir. İnsanları bir şey yapmaları için koşullayabiliriz, onların bir şeye inanmalarını ise aşılatabiliriz (Green; Akt. Snook, 1972a, s. 3). İnanç sistemlerinin her zaman mantıksal olarak örgütlenmediği, inanmanın mantıksal bir seçimden çok psikolojiyle ilgili bir bağlılık olduğu düşünülürse davranış ve inanç arasındaki ayrım da biraz daha belirginleşmiş olur. Koşullamayla karşılaştırıldığında aşılamanın, çocuğun rasyonelliğini etkileme olasılığı daima vardır. Koşullama, klasik ve standart bir tanıma sahip teknik bir ifadeden türetilmiştir (Flew, 1972a, s. 56). Aşılama ise uzmanlaşmamış bir sözcük dağarcığının kelimesidir. Geniş çapta tartışılmasına rağmen somut ve yaygın olduğunu söylemek zordur

Aşılama yerine kullanılan başka bir kavram da propagandadır. Propaganda; taraftar duygusu oluşturmak, doğru olan bilgiyi içerse bile karşıt eğilimleri dışarıda bırakmak (Russell, 1932/2017, s. 181) gibi bakımlardan aşılama benzerdir. Propaganda tekniğini oldukça işlevsel bir biçimde ve eğitim üzerinde kontrol sağlamak amacıyla ilk kullananlar karşı-Reform hareketinin kazançlarını pekiştirmek isteyen Cizvitlerdir ve eğitimde propaganda Reform’dan beridir önemini yitirmemiştir. Reform öncesinde “sapkınlar”ın zulüm görmesi nedeniyle ihtiyaç duyulan bir şey değilken inançların savaşında propagandaya başvurulmuştur. Fransız Devrimi’ne kadar bir süreliğine kullanılsa da Jakoben propaganda devrimci savaşlarda enerji ve istek yaratmıştır ve milliyetçiliğin öneminin artmasında propagandanın yadsınamaz bir payı vardır. Evrensel eğitimle ise propaganda daha çok kişiye ulaşmış olduğu için eğitimin kendisi propagandacı bir niteliğe bürünmüştür ve okullarda daha çok itikatlara ve uluslara dair propagandalar yapılır olmuştur (Russell, 1932/2017, s. 182-184). Propaganda denilince genelde insanların bu kavramı reklamcılıkla, sohbet programlarıyla veya radyo vaazlarıyla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Ancak bu türden propagandalar en az zarar verici olanlardır. Çünkü hedef kitle, bunların propaganda olduğunun farkındadır ve ancak

ikna olmaya meyilli ise almaya razı olmaktadır (freedomschool.com). Oysa aşılama daha sinsî ve görünmezdir. Bu nedenle kişide ikna olmayı sağlayabilecek bir rasyonellik bıraktığı şüphelidir. Ayrıca Frazier'ın "Hayır, Walden Two bir tür cesur yeni dünya değil," "Biz propaganda yapmıyoruz." (Skinner, 1948/2005, s. 46) sözleri ele alınırsa propaganda ile koşullamanın da zaman zaman birbiriyle karıştırıldığı eklenmelidir. Oysa propagandada ikna sözkonusu olduğuna göre zihne odaklanılmakta, bilinç hallerinin olduğu varsayılmakta, insanın nörolojik süreçleri dikkate alınmaktadır. Koşullamada ise Skinner kutusu deneylerinden de anlaşılacağı üzere fare, güvercin gibi hayvanlar tercih edilerek (psychology.uiowa.edu) ve bu canlıların, insanları da temsil ettiği varsayılarak canlının bilinç halleri hesaba katılmadan sadece bedenin görünür davranışları incelenmektedir. Propaganda ile sıkı determinizmin işlediği koşullama süreci, insana aynı mercekten bakmamaktadırlar.

Aşılamanın, günlük dilde karıştırıldığı kavramlardan söz edilmiştir. Vurgulanması gereken bir başka nokta ise adanmış kişi ile aşılanmış kişinin zaman zaman karıştırılıyor olmasıdır (Barrow & Woods, 2006). Kişinin pozisyonunun sağlam bir muhakemeye mi yoksa aşılama mı dayandığını belirlemenin yolu da aşılamanın karakteristiklerini belirlemekten geçmektedir. Barrow & Woods'a göre aşılama, duygusal anlamla yüklüdür. Bu konuda daha fazla bilgiye *Aşılamanın Öğretimden ve Diğer Pedagojik Süreçlerden Farkı* başlığında yer verilmiştir.

Buraya kadar kavramın anlamı, evrimi ve benzer kavramlarla ilişkisi verilmeye çalışılmıştır. Görüldüğü üzere sonradan kazandığı anlamı ile aşılama; devletin veya kimi özel grupların ideolojik bir aygıtı olarak araçsallaşmasını ifade etmektedir. Bu anlamında ideolojik ve pedagojik boyut iç içe geçmiş gibidir ve aşılama, totaliter zihin kontrolü için elverişli hâle gelmiştir. Çünkü aşılamaı meydana getiren koşullardan birisi totaliter ideolojiyi destekleyen egemen inançlara sarsılmaz biçimde sahip olunmasıdır.

Burada egemen ideolojiden kasıt; kültürlenme, sosyalleşme ve eğitim süreçlerinde kazanılan çekirdek inançlardır ve bunlar el üstünde tutulan, kişinin yaşamını ve kimliğini tamamlayan psikolojik bakımdan güçlü yapılardır (Tan, 2014). Anlaşılacağı üzere aşılama, aynı geleneği paylaşan bir topluluğa ihtiyaç duyan ve totaliter ideolojiyi desteklemeye yarayan egemen inançları sağlamlaştıran sosyal bir işlemdir. Örnek vermek gerekirse Sosyal Bilgiler ve Tarih derslerinin vatandaşlık eğitimi ve kültürleme gibi temel ilkeler aracılığıyla gerçekleştirilen bir politik sosyalizasyon aracı olduğunu söylemek mümkündür (Öntaş, 2017). Geçmiş ve gelecekle gurur duyma, otoriteye bağlılık gibi

kazanımlar içeren derslerde bireylere topluluğun siyasal değerleri, inançları ve davranışları aşılanmaktadır.

Kültürel mirasın aktarımı eğitimin işlevlerinden biridir. Mevcut toplumsal sorunlara yol açan kurumlar ve geleneksel uygulamalar bir anda ortaya çıkmadığı için geçmişle bağ kurmak gereklidir. Ancak geçmişten kopuk politikalar ne kadar sorunlu ise geçmişi amaç haline getiren skolastik düşünce sistemleri de o kadar sorunludur (Dewey, 2014, s. 95; 1938). Tarih ve Sosyal Bilgiler gibi kültür aktarımı yapılan derslerin aşılama amaçlı kullanımı, aynı zamanda etik ihlâlidir.

Aşılamanın bu derslere özgü olmadığını da belirtmek gerekir. Eğitim sisteminin, politik ideolojiye bütünüyle tabi olduğu ve bireylerin politik rejime itaatkâr hâle getirilmesi niyetiyle gerçekleştirilen her türden didaktik süreç, aşılamayı barındırmaktadır. Bu tür eğitim, yeni bir politik rejime karşı bireyleri savunmaya hazırlamakta ve onlara, düşmanlarla savaşmayı telkin etmektedir. Bu niyet, yeni aksiyolojik düzene göre inşa edilme zorunluluğuna sığınarak da kendini haklı çıkarmaya çalışmaktadır (Momanu, 2012).

Pedagojik Aşılamanın Sekteryen Aşılama Farkı

Bu tezde ele alınan pedagojik aşılama, aşılamanın uyumcu versiyonudur. Diğer versiyon ise sekteryen aşılama ve benzeşen yönleriyle birlikte ayrışan yönleri de vardır. Sekteryenizm genel olarak, bir üst kaynak ideolojiye mensup belirli insan gruplarının bir toplumda oluşturduğu ideolojilerdir. Bu grupların her biri, muhalif oldukları genel öğretilere ve ait oldukları belirli ilkelere bağlıdır. Kendi düşünce ekolleri doğru olsun ya da olmasın, diğer düşünce ekollerine karşı nefret, önyargı ve ayrımcılık beslerler. Bir ideoloji olarak sekteryenizm iki toplumsal aktör ortaya koyar. Bunlar “üstün” ve “aşağı”dır (Al-Hindawi & Kadhim, 2021). Diğer grupların hiçbir şeyi doğru ya da kabul edilebilir değildir. Sekteryenizm dini mezhepçilikten temel alsa da dinin yanında siyaset, spor, kültür, dilbilim gibi ulus içi ve uluslar arası farklı toplumsal kurum ve bağlamlarda da gözlenir. Sekteryenizmin kaynakları; dini, siyasi ve sosyal kaynaklar iken tipleri de dini, kültürel, siyasi ve linguistik sekteryenizmdir. Sekteryenizmde nefret tutumlarını ve dar grupçuluğu, güçlü kişi veya gruplar yönlendirir. Al-Hindawi & Kadhim’e göre sekteryenizmin üç söylem aşaması vardır:

1. Ortaya çıkma ve ideolojik üretim

2. Uygun olmayan edimsel ve bağlamsal faktörlerin ayrıştırılması
3. Yorumlama, hoşgörüsüzlük ve nefret

Bu söylem aşamalarının yanı sıra bir grubun üyesi olma, siyasi bir projenin hayata geçirilmesi için dini ve ideolojiyi kullanma, kitlesine erişmenin kolay olması gibi unsurlar her iki aşılama türünde ortaktır. Pedagojik aşılama okulları kullanırken sekteryan aşılama medrese, cami, futbol kulübü, siyasi parti örgütleri gibi alanlarda faaliyet gösterir. Pedagojik aşılama rejim bekçisi yaratırken sekteryan aşılama fanatik, militan, tarikat üyesi yaratır. Pedagojik aşılama, neredeyse tüm dünyada zorunlu olan kamusal eğitim sebebiyle geniş kitlelere ulaşırken sekteryan aşılama okulların erişemediği en ücra kırsal yerlerde bile Kur'an kursları, öğrenci yurtları gibi alanlarda eğitim olanakları sunar. Üstelik bu ücretsiz erişilebilirlik, yoksul ve eğitim alt yapısı zayıf kitleleri daha çok aşılamanın etkisi altına alır. Çocuklarının giyimi, beslenmesi ve eğitimi için maddi bedeller ödemeyecek olmaları bu kurumları aileler için önemli kılar. Hem çocuklarını dini eğitim kurumlarına göndermeyi dini bir görev olarak gören aileler programın içeriğini kontrol etmeye de kalkışmazlar. Maddi imkansızlıklar ya da ideolojik konum gereği burada olduğunu kavrayan çocuk ise ailesine dönemez. Dönmek istediğinde fiziksel şiddetle karşılaşır.

Kamusal eğitim de kiliselerle ve medreselerle başlamıştır ve devlet okullarının sekter bağları vardır. Muhammed Ziyâülhak, Zülfikar Ali Butto'ya yalnızca siyasi darbe yapmakla kalmamış; Butto'nun daha seküler olan eğitim programına da kansız bir darbe yaparak kendi varlığını meşrulaştırmaya çalışmıştır. Ziyâülhak, İslami düşünce etrafında yeniden organize edilmiş bir eğitim politikasını hayata geçirmeye çalışmıştır ve bu eğitim politikası hala Pakistan'ın ders kitaplarını etkilemektedir. Radikal medreselerdekine benzer biçimde devlet okulları da dini içerikleri, devlete saygıyı (medresede saygının nesnesi dini lider, inanç gibi başka öğeler olabilir) ve tekdüze savaş marşlarını öğretir. Buna karşın sekteryan aşılama fiziksel ve özellikle de psikolojik şiddet temelinde şekillenir ve totaliter rejimle daha sıkı bir bağlantısı vardır. Pedagojik aşılama da "size karşı biz" penceresinden bakma ve görünmez bir şiddet vardır ancak sekteryan aşılamadaki nefret ve şiddet, farklı bir doktrine inananları ortadan kaldırmaya kadar varabilmektedir. Sekteryan aşılamadaki şiddet örnekleri arasında 2014 Peşaver okul katliamı, 2023 yılında İran'daki kız öğrencilerin zehirlenmesi sayılabilir.

Sekteryan aşılama beyin yıkamaya daha yakındır. Pedagojik aşılama, en derin önyargılara dayanır ve onları güçlendirir. Mevcut zihniyetle uyumludur, uyumcudur. Yeni değer ve tutumlara karşı tutarsızlığı, önyargıyı ve kafa karışıklığını kışkırtır. Formal

eğitim sistemine karşı çıkmak yerine onunla bütünleşerek amaçlarına erişmede kullanır. Sekteryan aşılama ise bu derin önyargıların yerini alır. Önceki varoluşsal düzenden bağımsızlığı, köklü bir zihniyet değişikliğine dayalı olarak toplumsal ve siyasal düzeni kökten değiştirmeyi hedefler. Yöntemleri değişebilir ama sonuç aynıdır. Sonuçta hoşgörüsüzlük yayılır ve gerekirse terör eylemlerine hazırlanılır. Bunun için de intihar bombacısının eylemi gibi eylemler yüceltilir. “İnancımız tehdit altında”, “Düşmana dersini vermeliyiz” gibi söylemler kullanılarak temel anlatı güçlendirilir.

Sekteryan aşılamanın en önemli yöntemlerinden biri tecrittir. Tecrit (ya da sosyal izolasyon); asıl amacı bireyin kişiliğini yok etmek olan bir işkence yöntemidir (Dimdik Emeksiz, 2016, s. 1094). Tecrit ile duyuşsal uyarılar sınırlandırılır, sosyal çevreyle bağlantılar yok edilir ve bunlar da bireye mutlak yalnızlık duygusu ve duyguşal yıkım getirir. Kimseyle konuşmadığı için duygu ve düşüncelerini sesli biçimde birisiyle paylaşamayan bireyin aynı zamanda sesleri olduğu gibi duyması ve algılaması da engellenir. Toplumsal ilişkileri kopartılarak yalnızlaştırılan kişi, kendisiyle hesaplaşmaya zorlanmış ve iradesi zayıflatılmaya çalışılmış haldedir. Tecritle ilgili uygulamalar arasında; duyumsal uyarıların olabildiğince azaltılması, yarı karanlık ortamda tutma, propaganda, dövme, soğuga maruz bırakma, küçük düşürme ve dehşete düşürme ile psikolojik savunma mekanizmalarının devreden çıkarılması gibi çeşitli sadistik yollar ve taciz sayılabilir. İster tek kişilik ister küçük gruplar hâlinde tecritte kalmış olsun, buna maruz kalan kişilerde patolojik rahatsızlıklar saptanmıştır. Tecrit altındaki kişilerde vegetative [otonom] sinir sistemi rahatsızlıklarına benzer etkiler, halüsinasyon, uyku ile uyanıklığı ayırt edememe, bulunulan yer ve zamanın belirsizleşmesi, aşırı duyarlılık, depresyon, şüpheli algılama oranında ciddi bir artış, baş etme yetisinde ciddi bir düşüş gibi bazen kalıcı da olan problemler bulgulanmıştır. Sosyal izolasyonun bu denli ağır bir uygulamasına formal eğitim ortamlarından çok aşılamanın sekteryan versiyonunda rastlanabilir. Aşılamanın pedagojik versiyonunda bunun hafifletilmiş hâlinin uygulanması bile bu etkilerin belli bir seviyede gözlenmesine sebep olacaktır. Aşılamanın sekteryan versiyonunda ise tecrite benzer şekilde gruptan ayrılan eski üyelerle görüşmenin yasaklanması, farklı hiyerarşideki kişilerin farklı bilgilere ulaşması ve bunun lider tarafından belirlenmesi uygulanır. Tecritte yoğun fobi telkinleriyle, kişinin geçmişte yaptıklarıyla ve daha pek çok şeyle kişide sürekli suçluluk duygusu ve korku (dış dünyadan, düşmandan, dışlanmaktan) üretilir. Lider, müridinin duygularını yöneterek kendi otoritesinin sorgulanmasına karşı da korku programlar. Bunlar irrasyonel korkulardır. Bahsedilen tekniklerin yanında kimyasal maddelerle beyne müdahale

edilmesi, cinsellik gibi ödüllendirmelere başvurarak ve haz mekanizmasına alıştırarak bununla kontrol sağlama, tekrar, bezdirme, sorguya çekme, özel bir dil ve jargon kullanma, bilimselliği ve mistisizmi aldatıcı bir biçimde kullanma gibi pek çok yol izlenmektedir (Dimdik Emeksiz, 2016, s. 1090-1092).

Yöntemle devam edilecek olursa; beyne doğrudan fiziksel müdahale (kanülle girmek, elektrot bağlamak vs) de pedagojik aşlamaya uygun değildir fakat sekteryan aşlamada bir destek olarak kullanılabilir. Her iki versiyonda da beynin kimyasal ve elektriksel uyarımında iletişimin ve sosyalizasyonun rolü yadsınamaz. Ancak sadece fiziksel müdahalenin olduğu durumda bir öğretici (aşılamacı) yoktur. Bu durumda kişi "inanç" edinse bile bunu aşılansmış kişi gibi rasyonalize edemez, inancını gerekçelendiremez. Beynin bir bölgesinin uyarılması ile oraya gerekçeler enjekte eden bir sistem henüz yoktur. Üstelik aşılama öğretimin bir formu olup zamana yayılan bir süreçtir. Çoğu zaman da sosyal pratiklerle desteklenmekte ve aynı inanç sistemini paylaşan bir sosyal gruba ihtiyaç duymaktadır. Demek ki ilaç kullanımı gibi beyni fiziksel olarak etkileyen müdahaleler, tek başlarına sekteryan aşılamanın da prosedürü olamaz. Pakistan'daki yoksul çocukların Taliban tarafından çeşitli vaatlerle cezbedilmesi ya da aşılamacının karizmasından etkilenmesi gibi beyne doğrudan fiziksel müdahale de bir etkileme unsurudur. Buna karşın tek başına aşılama için yeter koşul sağlamaz.

Aşılamanın Kriterleri

Otoritenin, yani aşılایıcının, aşılama yapabilmesinin (pedagojik aşılamanın) bazı koşulları vardır. Kimine göre bu koşullar ya da kriterler; niyet, içerik, öğretim yöntemi ve didaktik sürecin hedefidir (Momanu, 2012). Kimi kaynaklarda (Snook, 1972a; Tan, 2014) kriter sayısı üçe inip hedef kriterinden söz edilmemektedir. Kimi kaynaklar (Snook, 1972a; Thiessen, 1982; White, 1972a ve White, 1972b) içerik kriterini reddetmektedir. Kimine göre ise bu kriterlere sonuç boyutu da dahildir (Bailey, 2014, s. 143; Huttunen, 2009, s. 28; Taylor, 2017). Genel olarak literatürde aşılamanın kriterleri 1964'ten beridir: 1) niyet, 2) içerik, 3) öğretim yöntemi ve 4) sonuç biçiminde ele alınmaktadır (Lang, 2007). Tezde de bu şekilde ele alınacaktır.

Niyet ve Hedef Kriterleri

Niyet kriterini incelemeye başlamadan önce bu kriterle ilgili bir ayrım yapılması faydalı olacaktır: i) aşılamacının niyeti ve ii) sistemik niyet olmak üzere iki tür niyetin olduğu belirtilmelidir. Momanu (2012), bu ayrımı birbirine yakın görünen iki ayrı kriter olarak ele almış ve bunlara sırasıyla i) niyet ve ii) hedef demiştir. Niyet ve hedefi ise şu bakımlardan birbirinden ayırmıştır (Momanu, 2012, s. 99):

- 1) Niyet aşılamaı yapan bireye atfedilir, hedef sistem düzeyinde karşılık bulur.
- 2) Hedef, eylemleri tutarlı bir sisteme dahil ederek bir sürecin evrimini belirlerken niyet, tekil bir eylemin açıklayıcı bir mekanizmasının bir parçasıdır.
- 3) Hedef, sonuçlar ile beklentiler arasında ilişki kurulmasına imkân vererek eylemin gidişatı boyunca son ana kadar eşlik ederken niyet, çoğunlukla bir eylemin başlangıç safhasında rol oynar.

Kısaca niyet; bir birey ve sosyal varlık olan, doğayla ve çevresiyle ilişkiler içinde bulunan kişiye ilişkin görüştür. Hedef ise eğitimin işlevleri üzerine görüştür (Mialaret, 1991; Akt. Momanu, 2012). Niyet ve hedef ayrımını güçlendirmek için White'ın (1972a) örneğinden faydalanılabilir. White, çocuklarda beden işçilerinden başka bir şey olamayacakları inancını sarsılmaz bir şekilde sabitlemeye ve bu inancı eleştirmelerini engellemeye çalışan bir öğretmen betimlemiştir. White, bir de sosyal ve ekonomik refah uğruna uysal bir beden işçiliği sağlama meselesi ile eşit derecede ilgilenen başka bir adam hayal etmemizi istemiştir; ancak O bir öğretmen değil, Eğitim Kurulu'nda (Board of Education) yetkili biridir. İlk durumda aşılama niyet düzeyindedir ve tek kişiyle hedefine ulaşamayabilir. Bu öğretmen, diğer öğretmenlerin öğrencilere eleştirel olmayı öğrettikleri bir okulda aşılamaı başaramayabilir. İkinci durumda ise aşılama sistem düzeyindedir ve sistem düzeyinde olması onu daha güçlü kılmaktadır.

White'ın (1972a, s. 151-152) örneğindeki ikinci kişi 1900 dolaylarında İngiltere'de, Eğitim Kurulu'nda yetkili olan Robert Morant'tır. 1870 sonrası ilköğretim sisteminin giderek artan sayıda beyaz yakalı adayı üretmesinden ve üst derece okullarının sayıca artış göstermesinden endişelidir. Bu nedenlerle çeşitli düzenlemeler yapmıştır. Morant, Fransa'daki yüksek ilkokullara ilişkin rapordan etkilenmiştir. Bu okullar, pratik program aracılığıyla ve mesleki danışman olarak müdürün doğrudan etkisiyle aslında birer [işe] yerleştirme bürosudur (bureau de placement). İleri görüşlü devlet adamlarının elinde işçi sınıfının daha zeki çocuklarının belirli bir amaca yönelik düşünce ve yeteneklerini şekillendirmek için güçlü bir araçtır. Morant da 1900'den sonra

İngiltere'deki yüksek dereceli okulları yıkmıştır. Yeni ortaokullara giden çok az sayıdaki çocuğun ise hayattaki konumlarına eleştirel bir tavır geliştirmelerine izin vermeyecek şekilde programı ilkokul konularıyla sınırlandırmıştır. İşçi sınıfı çocuklarının düşüncelerini belli bir amaca yöneltmiştir. İlkokullar, onları kaçınılmaz mesleklerine yöneltmenin ve bu sonu sevmelerinin aracıdır. White'a göre Morant'ın araçları doktrinsel değildir ama Morant ilkokul programını kendi amacına uygun hâle getirmiştir. Öğretmenlerin hepsi bir 'Morant' tarafından empoze edilen bir program çerçevesinde çalışıyorlarsa ne kadar iyi öğretirlerse planlayıcının hedeflerini o kadar etkili bir şekilde gerçekleştirirler. Ancak White, öğretmenlerin aşılamacı bir işle meşgul olsalar bile aşılamacı olarak adlandırılmayacaklarını; aşılamacının elindeki kasıtsız araçlar (unwitting tools) olduklarını ifade etmiştir. Bu nedenle her birisi için aşılamaı gerekli kılan bir şey olmasa da birlikte yaptıkları şey parçalara ayrıldığında aşılamacı amaç netleşmektedir. Bu bir yandan da kişisel niyet olmaksızın aşılamanın mümkün olduğunu düşündürmektedir.

Aşılamaı meydana getiren koşulların gözden geçirilmesi, aşılamanın niyet ile olan bağlantısı hakkında akıl yürütmeye katkı sağlayabilir. Aşılamaı meydana getiren koşullar şöyle maddelenebilir (Tan, 2014, s. 3):

- 1) Aşılamaının ya da aşılamaıcıların, bir totalistik ideolojiyi yayma niyeti olmalıdır. Başka bir deyişle totalistik ideolojiyi destekleyen kontrol edici inançları, bireylerin zihnine ekmek için kasıtlı, sistematik ve sürekli bir süreç sergilemelidirler.
- 2) Aşılamacı gelenek, belli bir ideolojiyi üyelerine tavsiye eden ve onlar için muhafaza eden kapalı bir gelenektir. Gerçeğin tekeline olduğunu ve yanılmaz olduğunu kesin biçimde dayatır, diğer geleneklerin gerçeklerine karşı koyar ve öteki dünya görüşlerini kınar. Dar görüşlülüğü besler. Üyelerinin kendi düşüncelerinin, duygularının ve eylemlerinin gelişmesini ve olgunlaşmasını sağlayacak temel sosyal koşulların altını oyar.
- 3) Aşılamacı gelenek, üyelerini güçlü akılcılık ve güçlü özerklik geliştirmekten aciz hale getirir. Böyle bir gelenek, kendi üyelerine zayıf akılcılık (weak rationality) lütfedebilir, yani üyeler, kendi geleneklerinin doğru olduğunu varsayarak, kendi inançlarını desteklemek için gerekçeler sunabilme kapasitesini kazanabilirler. Buna karşın üyelerine yasaklanmış olan kendi geleneklerini sorgulayacakları veya eleştirecekleri, seçenekleri düşünebilecekleri ve diğer geleneklerden

öğrenebilecekleri güçlü akılcılık (strong rationality) ve güçlü otonomi (strong autonomy) ise reddedilir.

Yukarıda aşılamaı meydana getiren koşullar ele alınırken “gelenek” kelimesi kullanılmıştır. Burada aşılamacı gelenek tabiri, eğitime -en azından- teoride özgürlükçü yaklaşmayan; aklın gücüne olan inancı sınırlandıran ve eleştiriı baskılayan eğitim yaklaşım ve pratiklerini ifade etmektedir. Yukarıdaki maddelere dönülecek olursa; aşılamanın olabilmesi için kasıt olması gerektiğini savunanların görüşleriyle örtüştükleri görülecektir. Buna göre öğretmen, öğrencinin aklını devre dışı bırakma niyeti olmalıdır (Snook, 1972a). Diğert taraftan, aşılamanın, ne niyette ne de hedefte gün yüzüne çıktığını düşünenler bulunmaktadır. Buna göre, açık ve bilinçli bir biçimde yapılmadığı hâllerde bile aşılama mümkündür. Hatta onlara göre eğitim kurumları açık ve niyetli biçimde aşılama yapmazlar. Irkçı ya da etnomerkezci inanç ve tutumların gelecek nesillere aktarılması gibi örnekler, aşılamaı örtük programda aramamız gerektiğini göstermektedir (Snyder, 1973; Akt. Huttunen, 2009, s. 28). Çünkü inançlar ve değerler örtük programda saklıdır. Örtük programda argümanlar öğretilmez ya da kanıt veya gerekçelendirme olmadan öğretilirler. Bunların eleştirel olarak değerlendirilebilmeleri için fırsat tanınmaz. Ayrıca öğrenciler örtük programla ne edindiklerinin farkında bile değildirler (Thiessen, 1985).

Taylor’a (2017) göre, niyet tabanlı tanımları yanlış bulanların iki gerekçesi vardır: 1) aşılama, niyetlenilmediğinde ve öngörölmediğinde de meydana gelebilir, 2) aşılama niyeti, aşılınmış insan çıktısını üretmek için yeterli değildir. Aşılama burada niyetten ayrılmaktadır. Birinci gerekçeye göre aşılama niyetinde olmayan ve sadece eylemde bulunan kişi bile eyleminden sorumlu olduğı için aşılama yapıyordur. Burada aşılamaı yapan kişi; niyetlenmemiş olduğı sonuçlardan veya sonucunu bilmeden yaptığı bir işten sorumlu tutulmaktadır. Subjektif olarak aşılama yapmamakta fakat objektif olarak aşılama yapmaktadır. White’ın (1972a, s. 152-153) örneğindeki öğretmenler, eylemlerinin daha büyük amaçları üzerinde birlikte düşünüp perde arkasındaki ‘Morant’ın farkına varmış olsalar ve yine de çocukları aşıladıklarını söylemek isteseler de aşılama sisteminin kurulmasından Morant sorumludur. White’a göre bu sistem içerisinde yüz yüze [sonuç olarak] aşılamaı yapanlar kendileri olsalar bile öğretmenler, öğrencilerinin düşünmelerini engellemenin yollarını aramak konusunda sorumluluk kabul etmeyeceklerdir. Sadece öğrencilerinin sabit inançlı olmalarının sorumluluğunu kabul edeceklerdir. Yine de niyetlenmedikleri ve öngörmedikleri halde aşılama yapmış olacaklardır. İkinci gerekçe ise niyetin her zaman başarıyla sonuçlanmadığını; aşılama

yapılıp yapılmadığına karar vermek için sonuç kriterinin de değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Aşılama girişim ve başarı olarak ayırmak bu noktada önemlidir.

Niyet kriterine dair değerlendirmeler şu üç maddeye indirgenebilir: a) Aşılama için niyet gerekli koşuldur ancak yeter koşul değildir, b) Aşılama için niyet gerekli koşul değildir, c) Aşılama için niyet hem gerekli hem de yeter koşuldur.

a. Aşılama İçin Niyet Gerekli Koşuldur Ancak Yeter Koşul Değildir.

a1. İçerik Koşulunun Gerekliliği. Bu görüşe göre sarsılmaz -doktrinal- inançları aşılama niyeti, aşılama için gerekli bir koşuldur ancak yeter koşul değildir. Aşılama, ekilen inanç doktrinal inançlar gibi belirli bir türden olmalıdır (White, 1972b, s. 95). Doktrinal inançların; dini ve politik inanç sistemlerinin, ideolojilerin ve hatta bilimsel sistemlerin bir parçası olduğu ileri sürülmektedir. Fakat hangi gerekçe ile aşılamanın içeriğinin bunlarla sınırlandırıldığı belli değildir. Aşılamacının aşılama niyetinin olması tek başına anlam ifade etmemektedir, yanında doktrinal bir içeriği de gerektirmektedir.

a2. Yöntem ve Sonuç Koşullarının Gerekliliği. Aşılama içeriğinin yanı sıra, bu içeriğin hangi yöntemlerle aktarıldığı da önemlidir. Aşılama süreci ifadeyi baskılayan, eleştirelliği engelleyen, tehdidin ve -pedagojik ya da etik açıdan uygun olmayan- ikna tekniklerinin kullanılabildiği; öğretim yöntemlerinden ayrılan bir yöntemler bütünü içermektedir. Ayrıca süreç, diğer aşılama kriterlerini karşılıyorsa bile sonuç kriteri çıktının başarısızlık olması durumunda aşılamanın gerçekleşmediğini ortaya koyabilmektedir. Bu nedenlerden dolayı aşılama için niyet gerekli koşul olsa da yeter koşul değildir. Yanında aşılamanın diğer koşullarını da gerektirmektedir.

b. Aşılama İçin Niyet Gerekli Koşul Değildir.

b1. İçeriğin Ölçüt Alınması. Aşılama söz edebilmek için öğreticinin özel bir niyetinin olması gerektiği konusunda eleştiriler vardır. Bunlardan biri; tüm aşılamacıların, öğrencilerin inançlarını sarsılmaz biçimde sabitlemek niyetinde olmadığıdır (White, 1972b, s. 94-95). Bu bakış açısı, niyeti değil içeriği incelemektedir. Bazı aşılamacılar, aşıladıkları doktrinlerin rasyonel tartışmasını kabul etmeye hazırdır. Çünkü böyle bir tartışmanın doktrinlerini zayıflatacağına inanmazlar. Niyetleri sorulduğunda ise inançları zihinlere perçinlemeye çalıştıklarını inkâr ederler. Yaptıkları, içinde bulundukları dini ve/veya siyasi sistem içinden tanımlanabilmektedir. Ayrıca öğretmenin kendisinin de, bir parçası olduğu politik ideoloji ile aşılandığı söylenebilmektedir. Ancak bu öğretmenler, dışarıdan aşılamacı olarak

adlandırılmaktadırlar. Bu yüzden onlara, sahip oldukları niyet nedeniyle değil; öğrettikleri konu -dini ve politik doktrinler- nedeniyle aşılamacı denilmektedir. Böyle durumlarda rasyonalite ilkeleri tartışmaya açılmakta; bu ilkelerin ideoloji içi mi yoksa ideolojiler arası (nesnel/evrensel) mı olduğu tartışılmaktadır. Bu tartışmaya, A ideolojisinin rasyonalite ilkeleri ile B ideolojisinin rasyonalite ilkelerinin farklı olabileceği iddiası neden olmaktadır. Her paradigmayı ölçmek için kullanılabilecek rasyonel ölçütün varlığı ile paradigma içi ölçütün rasyonelliği sorgulanmaktadır. Böylelikle rasyonel kanıtın ne olduğu sorusu da önem kazanmaktadır. Pozitivistlerle postmodernistler; objektivistlerle relativistler veya Kuhncular ile karşıtları arasındaki tartışma bu türden tartışmalara örnek verilebilir.

b2. Açıklanmış Niyet ile Gerçek Niyet Arasındaki Fark. Öğretmenin açıklanmış niyetinin onun gerçek niyeti varsayılması bu eleştirilerden bir diğeridir (White, 1972b, s. 95). Adanmış olmayan öğretmenin, belirli inançları ortaya koyma niyeti olmayabilir (Gregory & Woods, 1972, s. 132). Ancak kurumsal yapı içindeki otorite konumu, öğretmen olarak rolü, sözlerine güçlü bir destek sağlamaktadır. İçinde çalıştığı sistem, eylemlerine bir birey olarak pek de habersiz olabileceği bir amaç duygusu bahsedebilmektedir. Gregory & Woods'a göre aşılama sürecinde kasıtlı sahtecilik veya delillerin bastırılması olmazsa olmaz bir koşul değildir.

Aşılamada bireyler üzerine odaklanmaktansa, eğitim sisteminin bütüncül olarak düşünülmesi gerektiğini savunanlar için de niyet kriteri önemini kaybetmektedir. Daha geniş bir sosyal sistemin içinde öğretmen faktörü, tek başına pek etkili bulunmamaktadır (Taylor, 2017; White, 2017a).

b3. Niyetlenilenden Farklı Bir Sonucun Ortaya Çıkabilmesi. Bazı durumlarda niyetin tam tersi yönde tutum ve inanç geliştirildiği görülebilmektedir (Taylor, 2017). Bu tür durumlarda öğretmenin aşılama niyeti olmadığı halde istenmeyen bir ürün olarak aşılanmış öğrenci çıktısı ile karşılaşılabilir belirlenmektedir. Taylor'un kurgusal öğretmeni Mr. Wilson buna örnektir. 1950'lerde Georgia'nın uzak bir noktasında öğretmenlik yapan Wilson, İç Savaş tarihini öğretirken, öğrencilerinin eleştirel düşünmenin önemini kavramalarını ve savaşa dair kendi yargılarını oluşturabilmelerini istemiştir. Bu niyetle ders ortamına çeşitli okuma materyalleri getirmiş ve büyük babasını, savaşla ilgili tecrübelerini sınıfa aktarması için konuşmacı olarak davet etmiştir. Ancak öğretmenin niyet ettiğinin aksine öğrenciler daha dar kafalı, kapalı zihinli olmuşlardır. Daha önce ailelerinden kaynaklanan kapalı zihinlilikleri daha da pekişmiş, artık anlayışları mutlaklaşmıştır. Niyetin yerine sosyal bağlamın önemli rol oynadığı bu tip

örnekler çoğaltılabilir. Niyet olmadan da aşılamanın meydana gelebileceği iddiasına karşılık yine de Mr. Wilson örneğinin ve yukarıdaki gerekçelerin, aşılamanın niyetten bağımsız olduğunun kanıtı olmadıkları söylenebilir. Mr. Wilson örneğinde daha net olan şey bir girişim olarak aşılamanın başarısızlıkla sonuçlanmış olmasıdır denilebilir.

c. Aşılama İçin Niyet Hem Gerekli Hem de Yeter Koşuldur. Peki Mr. Wilson örneğinde olduğu gibi davranışın kasıtsız bir sonucu meydana geldiğinde buna aşılama denilebilir mi? Bu argümana göre aşılama doğrudan niyet ile belirlenebilmektedir (White, 1972a, s. 94). Bir öğrenci "x" niyetine göre hareket edilmesinin sonucu olarak yanlış bir "y" inancına sahip olsa bile yine de aşılanmış olur. Niyetlenilenden farklı bir sonuç meydana geldiği halde aşılama diğer faaliyetlerden ayıran, aşılamacının zihnindeki özel niyettir. Aşılamacının aşılama niyetinde olması, aktivitenin aşılama olmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla bu bakış açısına göre Mr. Wilson'un öğrencileri, sürecin sonucunda aşılanmış kişilerle ortak özellikler göstermelerine rağmen öğretmen buna niyetlenmediği için öğrencilerinin aşılandıkları söylenememektedir. Buna karşılık niyetin olduğu fakat aşılamanın olmadığı bir durum ise söz konusu değildir. Burada ilk bakışta girişim olarak aşılama önem kazanmış gibi görünse de girişim olarak aşılama ile başarı olarak aşılamanın birbirinden ayrı düşünülmediği görülmektedir.

Snook (1972a, s. 119) da aşılama eğitimi ayırmak için yalnızca niyetin yeterli bir kriter olarak hizmet edebileceğine inandığını belirtmiştir. Hatta kavramsal olarak niyet ile içerik veya yöntem gibi başka kriterler arasında bağlantı kurma girişimlerinin hassas dengeyi bozacağını ileri sürmüştür. White (1972a) ve Snook (1972a) niyeti, aşılamanın merkezine koymuşlardır.

Niyete ilişkin değerlendirmeler incelendiğinde aşılama niyet ve hedef kriterlerinin önemi anlaşılmaktadır. Buna karşın niyet, bu kriteri aşılamanın merkezinde gören White'ın (1972a, 1972b) ve Snook'un (1972a) ifade ettiği gibi, aşılamanın tek göstergesi değildir. Niyet kriterinin önemine dair daha detaylı bir inceleme yapmak için, kendisine öğretim programını seçme özgürlüğü verilen bir öğretmenden yola çıkılabilir.

Kişiyi öğretim programını seçme özgürlüğü verilse sempati duyduğu tarafa meyletmeden, aşılama yapmadan ne kadar öğretebileceği de merak konusudur. White'a göre (1972b, s. 98-99), bu sorunun cevabı kişinin niyetine bağlıdır. Niyeti sarsılmaz inançlar yerleştirmek değilse aşılama yapmıyordur. Konunun birden fazla yanını gösteriyor ve çocukları eleştirel düşünmeye itiyorsa, çabası aşılama değildir. Aşılamak; insanları bir şeylere sarsılmaz bir şekilde inanmaya ikna etmekse birine anlamsız bir şey

yaptırmaktan söz etmek mantıklı olmayacaktır. White'ın burada iknanın anlamlılığıyla ilgili bazı kabullerde bulunduğu söylenebilir. Aşılamanın anlamlı bir eylem sayılması iki açıdan; hem aşılana hem de aşılama açısından açıklanabilir. Aşılana kişi için ikna olmuşluk; bilişsel bir süreç sonucunda yani ikna olan kişinin akıl yürütme faaliyetleri sonucunda bir şeye inanmayı seçmesi olarak tarif edilebilir. İknanın anlamlılıkla bağdaştığı kabulü; kişinin iknası için kullanılan yöntemlerin rasyonel olup olmadığı veya kişinin akıl yürütmesinin güçlü mü yoksa zayıf bir akıl yürütme mi olduğu fark etmeksizin bunun bilinçli ve dolayısıyla anlamlı bir tercih olduğunu işaret etmektedir. Aşılama açısından bakıldığında ise birisini ikna etmesi için bu çabasının altında yatan bir motiv olmalıdır. Birisini, bir şeye inandırma eylemi bir kasıtı, bir hedefi içermektedir. Bu nedenlerle aşılamanın yalnızca kasıtlı yapılabileceği söylenebilir. White'a göre, birisinin bir uçan daire gördüğüne sarsılmaz bir biçimde inanması onun aşılandığı anlamına gelmemektedir. Bu sabit inanç ancak kasıtlı bir öğretim sürecinin sonucu olarak ortaya çıktıysa aşılama değildir.

Yukarıda önce niyet ve hedef ayrımı yapılmaya, sonra niyet kriterine dair farklı değerlendirmeler sunulmaya çalışılmıştır. İncelemenin sonucunda niyet temelli bakış açılarının argümanları daha akla yatkın bulunmuştur. Buna neden olan düşünce aşılamanın öğretimle benzeşen kısmıdır. Aşılama, sonraları öğretimden farklılaşmış olsa da çeşitli ortak noktalara sahiptirler. Öğretim ve aşılama kavramları, *Aşılamanın Etimolojisi ve Tarihçesi* başlığında daha detaylı aktarılmaya çalışılmıştır. Yine de Crittenden'in (1972, s. 103-106) öğretim tarifini gözden geçirmek iyi olacaktır:

1. Öğretim; kasıtlı bir faaliyettir ve bazı psikolojik koşulların tatmin edilmesini içermektedir. John'un öğretip öğretmediğini anlamak için, başka birinin, John'un yaptıklarından bir şeyler öğrenip öğrenmediğini belirlemek yeterli değildir. Failin yaptığı şeyi belirli bir amaç için (öğretimde bu amaç birinin zihinsel çabalarını devreye sokmak, etkilemek veya düşünce ve tutumlarında kalıcı değişim yaratmak olabilir) yapması, karşılanması gereken temel psikolojik koşuldur. Öğretmek; zihinsel veya psikolojik bir fiil gerektirmektedir.
2. Öğretme çok çeşitli bileşenleri kapsayan çok boyutlu bir faaliyettir. Bunlardan biri de insanın öğretiminde kullanılan dildir. Öyle ki dil kullanımının analizi öğretimin doğasını açıklığa kavuşturabilir.
3. Öğretmek mantıksal olarak hem görev hem de başarı özelliklerine sahiptir.

Öğretim için belirtilebilen yukarıdaki özellikler, aşılama ile öğretimin kesişim noktaları olarak görünmektedir. Bir okul gününde öğretmenin ağzından çıkan her şeyin

didaktik olmayacağı ya da her faaliyetin öğretme sayılmayacağı gibi her faaliyetin aşılama sayılması da naif bir düşüncedir. Öğretimde olduğu gibi aşılama da kasıt gereklidir.

Ayrıca aşılamaı birey düzeyinde yani niyette incelemektense sistem düzeyinde; yani hedefte aramak daha rasyonel görünmektedir. Freire'nin (2016) eleştirdiği bankacı eğitim kavramı gibi eğitimsel yapılar, aşılamanın daha yoğun olduğu örneklerdir. Bankacı eğitim kavramı incelendiğinde, öğrencilerin doldurulacak nesneler olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu eğitim anlayışı kayıt, ezber ve tekrarlamayı beslemekte; kadın ve erkekleri birer otomata dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Burada bireysel niyetten çok sistem düzeyinde karşılık bulan hedefler söz konusudur. Huang'ın (2021), devlet okulunda aldığı İngilizce eğitimini değerlendirmesi Freire'nin bankacı eğitim anlayışı ile aşılama ilişkisine ve aşılama-hedef bağlamına örnektir.

Huang'ın lise öğretmenlerinin çoğu otantik ve geleneksel İngilizce öğrettiklerine inanmışlardır. Birçoğu üniversiteden mezun olduktan hemen sonra meslek hayatına başlayan bu öğretmenler, okulda öğrendiklerinin dışında bir İngilizce eğitimi almamışlardır ve alternatif kaynaklardan yararlanmamaktadır. Kendilerinin sahip oldukları bilgiyi öğrencilerinin de edinmesine yardım ettiklerini düşünmekte, çoğu kendini aşılamacı olarak tanımlamasa da bu konudaki öz-algılarını sorunsallaştırmamaktadırlar. Bu öğretmenler bazı bilgileri kasıtlı olarak ihmal ederek öğretmemişlerdir. Burada bireysel niyetten öte sistemsel hedef düzeyinde bir eğitim süreci göze çarpmakta, öğretmenler kendilerine verilen görevi yerine getiren memurlar olarak rol oynamaktadırlar.

Sonuç olarak; aşılamaı niyet ve hedef kriterleri önemlidir. Niyeti, aşılamanın merkezinde gören White'ın (1972a, 1972b) ve Snook'un (1972a) görüşleri de kayda değerdir Ancak bu yazarların ifade ettiği gibi niyet (veya hedef) kriter(ler)i, aşılamanın tek göstergesi değillerdir.

İçerik Kriteri

Aşılamanın bileşenlerinden biri de öğrencilere empoze edilmeye çalışılan içeriklerdir. Aşılamanın yapılabilmesinde kullanılan aktarım süreçleri, içerik gerektirmektedir. İçerik ayrıca formal eğitimde, öğretim programlarıyla görünürlük kazanmaktadır. Bundan dolayı içeriğin, aşılamanın resmi yanı olduğu düşünülebilir.

Ancak aşılamanın yapılabilmesinde içerik ölçütünü esas alanlara karşın içeriği eleştirenler hatta reddedenler de bulunmaktadır. Kazepides'e göre (1989) dini aşılamanın savunucuları içerik kriterini reddetmektedir. Aşılamanın esasen örtük programda yer bulunduğunu düşünenler içinse içerik, öğretim programlarındaki kadar kolay tespit edilebilir değildir. Ayrıca içeriği ölçüt olarak görmeyenlerde olduğu gibi, içeriği aşılamanın kriterlerinden biri olarak görenlerin gerekçeleri de kendi içlerinde farklılaşmaktadır.

Aşılama ile içerik bağlantısını incelemek için hangi içeriklerin aşılamaya uygun olduğunu tespit etmek yararlı olacaktır. Snook (1972a, s. 2) aşılamanın içeriğinin ne olabileceğine dair temel görüşleri üç başlıkta toplamıştır: i) Herhangi bir inanç aşılabilir, ii) Yalnızca şüpheli veya yanlış inançlar aşılabilir, iii) Sadece doktrinsel inançlar aşılabilir.

White'a göre (1972b, s. 98), aşılamaı düşündüren eğitim içerikleri daha çok alan bazında ele alınmaktadır ve bu alanlar çoğunlukla siyasi tarih, din ve ahlaktır. Flew (1972a, s. 61) aşılama içeriklerine Kur'an öğretisi gibi dini doktrinleri ve ideolojik doktrinleri örnek vermiştir. Sosyalist blokta Marksizm-Leninizm doktrinlerinin bilim olarak öğretildiğini ileri sürmüştür.

Snook (1972b, s. 119) ise içerik kavramını kendi başına şüpheli bulmuş; "Şüpheli içerikle uğraşmak aşılama ise din filozofu da din öğretmeni kadar aşıyor demektir." yargısına varmıştır. Aşılamanın içerik boyutu, Tan'ın (2014) kriterlerinde de belirsiz gibidir. Aslında içerik kriterine dair bir belirsizlik geçmişten bu yana varlığını sürdürmekte (Snook, 1972a); neleri öğreteceğimize nasıl karar vereceğimiz ve neleri öğreteceğimiz ya da öğretmeyeceğimize dair ölçütlerimizin neler olması gerektiği (Christodoulou, 2014) sürekli tartışılmaktadır. Çünkü öğrencilere öğretilecek en yüksek iyinin (*summum bonum*) [bunlar tartışmalı metafizik önermeler olduğu için] ne olduğu da tartışmalıdır. Zamanın ihtiyaçları, ekonomik ve siyasi tasarılar ile toplumsal kesimlerin beklentilerine paralel düşünülebilecek öğretim programlarındaki sık değişiklikler, bu bocalamanın bir göstergesi olarak okunabilir. İçerik kriterine ilişkin görüş çeşitliliği Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

İçerik Kriterine Dair Görüşler

İçerik kriteri lehindeki görüşler	İçerik kriteri aleyhindeki görüşler
Aşılamanın içeriğinin ne olabileceğine dair üç temel görüş vardır: i) Herhangi bir inanç aşılabilir, ii) Yalnızca şüpheli veya yanlış inançlar aşılabilir, iii) Sadece doktrinsel inançlar aşılabilir (Snook, 1972a). Snook'un sınıflandırmasına bir de şu madde eklenebilir: iv) Şüpheli veya yanlış inanç olduğu iddia edilemeyen bazı içerikler de aşılama elverişlidir. Mesela ideolojilerin içerik olarak kullanılmasıyla eğitsel süreç aşılama evrilebilir. Bu görüşler şöyle detaylandırılabilir: Aşılamanın yapılabilmesi için doktrin veya ideoloji gibi belirli içeriklere ihtiyaç yoktur. Herhangi bir şey aşılamanın içeriği olabilir. Hatta olgusal içerikler bile aşılabilir (Thiesen, 1984; White, 1972a; White, 1972b). Yapılan işlemin aşılama olduğunu söylemek için içeriğin doktrin barındırması gereklidir. Fakat içeriği doktrinle ilişkilendirenlerden bir kısmı (Flew, 1972a; Flew 1972b; Snook, 1972b) “doktrin yoksa aşılama da yoktur” derken diğer kısmı (Barrow & Woods, 2006) doktrinin varlığının aşılama için her zaman yeterli olmadığını savunmuştur Aşılama diğer öğretim biçimlerinden ayıran, öğretilen içeriktir. Ancak aşılama içerikleri doktrinden daha geniş ve ideolojik olabilir (Flew, 1972a). İnançlar, ideolojik bir bağlamdan kopuk olamazlar. Aşılamacı da bunu bildiğinden ideolojileri aşılarken izolasyona başvurur (Lopez, 2013).	Aşılama için içeriğin tartışmalı olduğunu veya gereksiz olduğunu düşünenlerin temel alabileceği, içeriğe ilişkin çeşitli görüşler şunlardır: İçerik kriteri kendi başına belirleyici değildir. Şüpheli içeriklerin aktarılması her zaman aşılama olmayabilir. Aşılama, eğitimden ayıran şey sadece niyettir (Snook, 1972b). İçerik seçimi başlı başına tartışmalı bir konudur. Çünkü öğretilecek en yüksek iynin ne olduğu belirsizdir (Christodoulou, 2014). Aşılamacı içeriklerin de ne tür içerikler olduğu üzerinde uzlaşma yoktur. Örneğin aşılamacı bir içeriğin doktrinden oluşması meselesi tartışmalıdır. İnancın sarsılmaz biçimde öğretilmesi veya sarsılmaz inançların öğretilmesi her zaman aşılama olmayabilir. Klasik bilgi tanımında, bilginin koşullarından biri de inançtır. O halde bilimsel bilginin öğretilmesine de aşılama denilebilecektir ve bu akıllıca değildir (Bailey, 2014). Her gelenek öğretimi ve üzerinde refleksiyon yapılmayan her şey aşılama değildir. Öyle olsa teknik bilgi edindirmeye de aşılama denilebilir ve bu da akıllıca değildir (White, 2017).

Bu durumda içeriğin doktrin içerip içermediğine bakmak, öğretimin aşılamacı olup olmadığı hakkında yol gösterici olabilir. Fakat bunun da sorunlu tarafları vardır. Doktrin kavramının kendisi ve aşılamanın zorunlu olarak doktrin içerip içermediği konuları tartışmalıdır.

Yine de aşılamacı içeriklerin neler olduğunu belirlemek için bir referans noktası alma gerekliliği, aşılama kavramının etimolojisine başvurmaya neden olmuştur. Bu çalışmada, hem aşılama (endoktrinasyon) ile doktrin (doctrina) kelimelerinin etimolojik bağlantısından (Green, 1972, s. 21-22; Momanu, 2012; Tan, 2014), hem de doktrin kavramının diğer içerik adayları için üst başlık olma iddiasından yola çıkılarak aşılamanın içeriği öncelikle doktrin üzerinden irdelenecektir. Devamında aşılamaya elverişli olduğu öne sürülen diğer içerikler ele alınacaktır.

Doktrin Nedir? Doktrinler -ilkece- varlıkların, durumların ya da ilişkilerin varlığına dair yanlışlanamaz inançlar (Kazepides, 1989) olarak tanımlansa da doktrin kavramı birkaç farklı anlamda kullanılmaktadır (Thiessen, 1982):

- i) Yanlış inançlar,
- ii) Yeterli kanıt veya herhangi bir kanıt olmayan inançlar,
- iii) Bulanık kanıt (ambiguous evidence) dayanan inançlar
- v) Yanlışlanamayan inançlar,
- vi) Düzeltilemez inançlar
- vii) Kamusal uzlaşıdan yoksun inançlar

Burada doktrin kavramının net olmaması (Mill, 2005), doğrulanamaz ya da yanlışlanamaz olması, yetersiz kanıt, bulanık kanıt (tartışmada manevra alanı açan “kanıt”) ve yanlış inanç gibi durumları kimin belirleyeceği gibi sorunlar baş göstermektedir. Bu yüzden doktrin içerip içermeme ayrımı sorunludur. Yanlışlanamayan birinci dereceden ilkeler veya geniş kapsamlı varsayımlar ve önemlilik her inanç sisteminde ya da bilgi formunda bulunabilmektedir (Thiessen, 1982).

Gregory & Woods (1972, s. 140), bir çocuğa ayakkabı bağcığını nasıl bağlayacağını öğreten kişinin durumunun doktrin kelimesiyle ifade edilip edilemeyeceğini sormuştur. “Nasıl yapılacağını öğretme” örneğinin yeterince isabetli olmaması ihtimaline karşılık “ne öğretileneceği” üzerinden de örnek vermiştir. “Sekiz pint bir galona eşit olduğuna göre ‘sekiz pint bir galona eşittir’ ifadesi bir doktrin midir?” diye sorarak bu tür ifadelerin doktrin oluşturmadığını belirtmiştir.

Doktrinler, doğru veya yanlış olduklarının bilinemediği gerekçesiyle gerçeklerden ayrılmakta, buna Katolik doktrin ve Marksist doktrin gibi örnekler verilmektedir. Barrow & Woods'a göre (2006, s. 73) Katoliklik doktrinel bir inanç sistemidir. Çünkü tartışmasız olarak doğru oldukları [rasyonel olarak] gösterilemeyen belirli önermelere ve varsayımlara dayanan, inananların dünyaya bakış açısına yansımaları olan, birbiriyle ilişkili bir dizi fikirden oluşmaktadır. Doktrinler, betimleyici ifadeler olsalar da inananların yaşamını kuşatan, bütünleştirici bir görüş oluşturan bir inançlar sistemini meydana getirirler ve ağır basan bir kural koyuculukları vardır (Kazepides, 1989). “Londra, İsveç’in başkentidir.” gibi önermeler ise doktrin değildir. Çünkü doğru veya yanlış oldukları gösterilebilir (White, 1972a, s. 148). Doktrinler birer rasyonalite ölçütü olarak görülmediklerinden inananlar ya da inanmayanlar da akıl dışı görülmezler (Kazepides, 1989).

Gregory & Woods (1972, s. 133), Rusk’ın yazdığı *The Doctrines of the Great Educators* kitabını ele alarak; kitaba ‘Büyük Eğitimcilerin Doktrinleri’ yerine ‘Büyük Eğitimcilerin Teorileri’ adını verseydi de kabaca aynı şekilde işleyeceğini ve normal kullanımı ihmal etmeyeceğini belirtmiştir. Ancak durum her zaman burada olduğu gibi değildir. Fizik’te doktrinler hakkında konuşma eğilimi yoktur. Gregory & Woods’a göre gazların moleküler doktrini veya ışımanın dalga ve kuantum doktrininden bahsedilmemektedir. Moleküler teoriden, dalga ve kuantum ışın teorilerinden bahsedilmektedir. Bu tür teorilerin mantıksal statüsü gerçeklerinkiyle aynı seviyede olmasa da belirli bir türdeki gerçekleri açıklamak için tasarlanmış çok karmaşık bir teorik sistemin parçası olarak işlev görmektedirler ve bu sayede elde ettikleri başarılar vardır. Doktrinlerin ise ne doğru ne de yanlış oldukları bilinmektedir.

White (1972a) ise Gregory & Woods (1972) ile Flew’in (1972a) doktrinle ilgili görüşlerini irdelemiş, bunlara bazı eleştiriler getirmiştir. Bu yazarların önce Katolikliği ve Komünizmi örnek verdiklerini, daha sonra ise sadece bu doktrinlere özgü özellikleri ortadan kaldırmak için genel olarak doktrinlerin mantıksal özelliklerini incelediklerini, doktrinlerin gerçeklerden ve uydurmalarından ayırt edilmesini önerdiklerini ve doktrin özelliğinin doğru veya yanlış olduğunun bilinmemesi olduğunu belirttiklerini aktarmıştır. Burada ele aldığı noktalardan biri; i) doğru veya yanlış olduğu bilinmediği sürece tek önermelerin (single proposition) doktrin olabileceği imasıdır. Örneğin “Her olayın bir nedeni vardır.” önermesi doktrin olarak düşünülürse aşılama, bir önermeler sistemi ortaya koymayı gerektirmeyecektir. Doktrin terimi, bir sistemle bağlantılı bir içerim; ideolojiyle bağlantılı bir sistem iması taşımayacaktır. ii) Bir doktrinsel önermenin

ne doğru ne de yanlış olması, üçüncü halin olanaksızlığı yasasına aykırıdır. Örnek olarak “Tanrı vardır.” önermesinin ya da zekâ testlerinin “Her insan için bir zekâ tavanı vardır.” önermesinin bir aşılamacının önermesi olabileceğini; çünkü bu tür önermelerin bilinebilir olmadığını yani doğruluğunun veya yanlışlığının gösterilemediğini belirtmiştir. Önermelerin doğru oldukları bilinemediğinde de bunların aşılama önermeleri olabileceğini ifade etmiştir. Üstelik Gregory & Woods (1972) tarafından doktrinsel olarak adlandırılan metafizik ve ahlaki ifadelerin Ayer gibi pozitivistlerce sözde önermeler olarak görüldüğünü eklemiştir. iii) Bir başka konu da doğru olup olmadığı bilinmeyen bir önermenin doktrinsel olduğunu söylemenin zorluğudur. “Bay Gladstone’un 10 Ağustos 1986’da on kez hapsirdiğinin doğru olup olmadığını kimse bilmiyor ama bu önermenin doktrinsel olduğunu söylemek zordur.” demiştir (White, 1972a, s. 148-149).

White’a göre (1972a, s. 149) doğrulanamaz ve yanlışlanamaz ifadeler genellikle bilimsel, politik ve dini inanç sistemlerinin temelindedir. Yine de her ideoloji; tüm tarihsel olayların önceden belirlenmiş bir nedeni olduğu inancında olduğu gibi ya da mekanistin, her insan eylemi için bazı mekanik açıklamalarının olması durumunda olduğu gibi doğrulanamaz veya yanlışlanamaz önermelere dayanmamaktadır. Örneğin Platon’un, insanların farklı cevherlerden oluştuğu önermesinin (Plato’s noble lie) yanlış olduğu gösterilebilir. Bu da doktrini, *‘doğru ya da yanlış olduğu bilinmeyen’* görüşüyle analiz etmenin zorluklarından biridir.

Bir önermenin test edilir olup olmadığı gösterilebilir. Barrow & Woods (2006), bazı kanıtlanabilir ve kanıtlanamaz önerme örnekleri sunmuşlardır. “Papa yanılmaz.”, “Bütün insanlar özgür olmalıdır.” gibi önermeleri kanıtlanamaz önermelere örnek göstermiş; bu tür önermelerin lehinde veya aleyhinde kanıt olarak nelerin sayılacağı ya da sözde kanıtların nasıl yorumlanacağı üzerinde ise bir fikir birliğinin olmadığını belirtmişlerdir. Katolik olmayan birine göre Papa’nın yanılmaz olmadığına dair güçlü tarihsel kanıtlar varken kararlı bir Katolik için bunlar geçerli değildir. Tüm insanların özgür olması gerektiği gibi ahlaki iddiaları ispatlamak veya çürütmek için de neyin kabul edileceği belirsizdir. Barrow & Woods gibi düşününlere göre bu tür önermeler doğaları gereği ne doğrulanabilir ne de yanlışlanabilir olup daha çok dünyayı yorumlamak için yol gösterici ilkelerdir. Önermenin doğruluğuna bağlı kişi için hiçbir şey karşı kanıt sayılmamaktadır. Bu nedenlerle tüm siyasi, dini ve ahlaki inanç sistemlerinin doktrinal olduğunu belirtip en azından temel politik, dini ve ahlaki aksiyomların, doğruluğu ya da yanlışlığı olmayan önermeler oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

1. “Kadir-i mutlak bir Tanrı vardır.” gibi önermelerin doğruluğu ya da yanlışlığı tartışmasız bir şekilde gösterilememektedir.
2. Doktrinal bir sistem, dünyaya belirli bir bakış açısını ve belli bir yaşam tarzını emreden bir inançlar kümesidir.

Son olarak; hiçbir doktrine bağlı olmayan birisini hayal etmenin zor olmasının yanı sıra doktrinlere bağlı insanların tamamen irrasyonel olduğu da söylenememektedir. Barrow & Woods’a göre (2006, s. 73-74, 86-87) bir doktrine bağlı bir kişi tamamen rasyonel davranabilir, bir konu üzerinde rasyonel tartışabilir. Kişi, birinin argümanının sonucuna katılmasa, o sonucun kendisi için kabul edilir olup olmadığından emin olmasa bile, o argümanı rasyonel olarak tanımlaması tamamen mantıklı olabilir. Tartışan iki kişiden hangisinin daha az rasyonel tartıştığını görmesi mümkündür. Kişinin bir bakış açısını ve dünya görüşünü benimsemiş olduğu ve tek bir doğru cevabın bulunmadığı durumlarda (örn. Komünizmin lehinde ve aleyhinde argümanların öne sürüldüğü karmaşık meselelerde) bile rasyonel argüman ile irrasyonel argüman arasında ayırım yapılabilir. Kişinin komünizme inanıp inanmaması veya her iki argümanın aynı sonuçla bitmesi fark etmeksizin argümanlar, makul biçimde rasyonel ve irrasyonel olarak ayırt edilebilirler. Bir kişinin sonucunun doğru olduğuna inanılsa da sunduğu akıl yürütme zincirinin bu sonuca götürmediği ya da farklı bir biçimde hatalı olduğu görülebilir.

Bilimsel Bilgi Doktrin Ayırımı. İnanç söz konusu olduğunda akla ilk gelenlerden biri dindir ve aşılama konusu ekseninde de pek çok din-bilim tartışması yapılmıştır. Bayet’in (2016, s. 49), Albert le Grand’ı ve Aziz Thomas’ı “Aristoteles bilimini Hristiyan giysiler içine sokmak”la itham etmesinde olduğu gibi din ile bilim çok kereler yan yana getirilmiştir. Din ile bilimin yan yana getirilmesi; ikisinin de açıklama, geleceğe dair kestirimde bulunma ve hatta kontrol girişimi olmasından kaynaklanabilir. Ancak örneğin din, bilimden “personalizm” –*ya da antropomorfizm*- yani dünyayı insanımsı terimlerle modellemesi bakımından ayrılmaktadır (Horton, 1993; Akt. Guthrie, 1996) ve daha pek çok ayırım noktası bulunmaktadır.

Flew (1972b, s. 88), ortodokslara göre geleneksel Hristiyanlığın merkezî ve özgün doktrinlerinin -tüm mantıksal zorluklarına rağmen- olgusal olduklarını belirtirken, Copp (2016) ise bilimin rasyonelliğine dair sorgulamaların olduğunu belirtmiştir. Flew ve Copp’un görüşleri incelendiğinde dinsel bilginin olgusal, bilimsel bilginin ise rasyonelliği şüpheli bilgi türleri olarak anlaşılabildiği görülmektedir. Copp, bilimin rasyonelliğinin şüpheli bulunması nedeniyle öğrencilerin önermesel bilgiye karşı da

eleştirel alıcılar olmasının önemsendiğini eklemiştir. Bu tavsiyenin altında bilimin de doktrinler içerdiği iddiası bulunmaktadır. Bilimi, doğal felsefe (natural philosophy) olarak adlandıran Atkinson (1972, s. 45) her eğitim sisteminin aşılamaı kullandığını mesela çocukların vatan sevgisiyle aşılandığını yazmıştır. Bununla birlikte aşılamının fizik, kimya, matematik ve biyolojide de olduğunu fakat kimsenin bu alanlarda aşılama yapılmasının yanlışlığını sorgulamadığını ileri sürmüştür. Ahlak, din ve politikada olduğu gibi bilimde de doğruların sorgulanması gerektiğini belirtmiştir.

Thiessen (1982) de bilimin aşılanaileceğini iddia edenler arasındadır. Aşılamının iki gerekli koşulu olduğunu, bunların; i) doktrin içirme ve ii) içerik kriteriyle tanımlanma olduğunu ifade etmiştir. Bu yüzden, bilimde de aşılama olduğunu iddia edebilmek için bilimin doktrinler içerdiğini göstermeye çalışmıştır. Thiessen ayrıca, doktrinlerle ve aşılamayla en çok bağdaştırılan alanlardan biri din olduğu için bilim ile din arasında benzerlik kurarak bilimi dine yaklaştırmaya çalışmış; böylece bilimin de aşılanaileceği iddiasını kuvvetlendirmek istemiştir. Bilimin de doktrinler içerdiği ve aşılanaileceği iddialarını desteklemek için bilim tarihini incelemeye yönlendirmiş ve iddialarını şu gerekçelerle savunmuştur (Thiessen, 1984; Thiessen, 1982):

1. Bilimde yanlış inançlara tutunulmuştur ve bu inançlar yayılmıştır.
2. Bazı bilimsel inançlar yetersiz kanıta rağmen veya kanıt olmaksızın kabul edilmiştir.
3. Teoriler, kabul görmüş fikirlerdir (established opinion). [Dinsel evangelizmde olduğu gibi bir azınlığın diğerlerini ikna etmesi söz konusudur].
4. Bilimde dogmatizm vardır. Bilim dogmatizmi, yeni bir ortodoksi yaratmaktadır.
5. Bilim, doğaüstü unsurlar barındırmaktadır.
6. Bilimi metafizikten ve teolojiden ayırmak için kullanılan doğrulama ve yanlışlama ilkeleri tekrar tekrar değişmiştir ve bu ilkeler başarısız olmuştur.
7. Bilimin dayandığı “Yeter Neden İlkesi” (her şeyin bir nedeni vardır) bir doktrindir.
8. Gerçek bilim ve ideal bilim imajı (nesnel ve kendi kendini eleştirebilen bilim) farklı şeylerdir.

Thiessen’in öncüllerinden şu sonuçlar çıkmaktadır:

1. Sonuç: Bilim ile din yapısal olarak aynıdır. Öyleyse birisinin doktrin içeriyor olması diğerinin de doktrin içerdiği anlamına gelir.
 - 1a. Dinde doktrin varsa bilimde de vardır.
 - 1b. Bilimde doktrin yoksa dinde de yoktur.

2. Sonuç: Bilim ile din prosedürel olarak aynıdır. Öyleyse birisinin aşılabilenliği olması diğerinin de aşılabilenliği anlamına gelir.

2a. Dinde aşılama varsa bilimde de vardır.

2b. Bilimde aşılama yoksa dinde de yoktur.

Thiessen'in öncüllerinden çıkan sonuçların değerlendirilebilmesi için ilkin öncüller incelenmelidir. Rasyonel bir argüman, doğru cevapla biten argüman değildir (Barrow & Woods, 2006, s. 86-87). Bir argümanı rasyonel olarak tanımlamak için içerdiği akıl yürütme sürecine de bakmak gerekir. Sonucun, argümanın önceki adımlarından gelmesi dışında sonuç hakkında doğrudan bir şey söylenemez. Dolayısıyla bir argümanın rasyonel olduğunu söylemek; öncüllerden sonuca kadar olan akıl yürütme zincirinin geçerli olduğunu söylemektir. Fakat argümanın öncülleri yanlış, şüpheli, test edilmemiş hipotezler olabilir. Bu durumda sonuç bu öncüllerden gelse bile ve argümanın kendisi mantıklı olsa bile, sonuç yine de yanlış veya kanıtlanmamış olabilir.

Öncüllerin kendi içinde iki gruba ayrıldığı görülmektedir. Bu iki grup i) yapısal ve ii) prosedürel olarak sınıflandığında; 1, 2, 5 ve 7 numaralı öncüller ilk grupta, 2, 3, 4, 6 ve 8 numaralı öncüller ise ikinci grupta yer almaktadır. 2 numaralı önerme, her iki gruba da dahildir.

“Bilimde doktrin vardır.” önermesine “p”, “Dinde doktrin vardır.” önermesine “q” denirse;

1.Sonuç:

1a. $q \Rightarrow p$

Tablo 2

Koşullu Önerme Doğruluk Değeri Tablosu (1)

q	p	$q \Rightarrow p$
D	D	D
D	Y	Y
Y	D	D
Y	Y	D

Thiessen'e göre “Dinde doktrin varsa bilimde de vardır”. önermesinin ilk öncülünün (q) doğruluk değeri “D”, ikinci öncülünün (p) doğruluk değeri de “D” dir. Dolayısıyla akıl yürütmesinin doğru olduğunu iddia etmektedir. Thiessen'in, sonucunun doğru olup olmadığını anlamak için, öncelikle iddiasını temellendirmekte kullandığı öncüllerin (1, 2, 5 ve 7) doğruluk değerleri incelenmelidir.

1.öncülün doğruluk değeri: “Bilimde yanlış inançlara tutunulmuştur ve bu inançlar yayılmıştır.”

Bu öncül ilk bakışta bilimin yanılabilirliğini iddia etmekle sınırlı bir yargı gibi görünmektedir. Bilimin, düşünce sistemlerinin araçlarının kullanıldığı, ardışık fikirlerden oluşan bir düşünce tarihi olup (Ben-David, 1984) yanlışlar barındırdığı da tarihin gösterdiği bir gerçektir. Ancak Thiessen bu iddiayı, bilimin hatalar içerdiğini ve öğretiminin zararlı olabileceğini öne sürmek için ortaya atmıştır. Bunu yaparken de taraflı durarak göz ardı ettiği başka gerçekler vardır. Bilimdeki fikirlerin ardışıklığı, aynı zamanda onun kontrol süreçlerinden geçmesini sağlayarak bilime doğruluk kazandırmıştır. Çünkü bu sayede modellerdeki mantıksal hatalar, fikirlerin açıkladığı varsayılan doğa olayları ve modeller arasındaki uyumsuzluklar tespit edilebilmiş ve düzeltilmeye çalışılmış ya da ayıklanmıştır. Dolayısıyla bilim öğretimini, doktrinsel bir düzleme çekme çabası dayanaksızdır.

Ayrıca doktrin tanımı gereği “doğrulanamayan veya yanlışlanamayan” koşulunu sağlamalıdır. Yanlış inançların bilimde yer almış olduğu ifadesi, bu inançların yanlışlanabilir olduğu ifadesini de kabullenmektir. Bu da yanlışlanabildiği gösterilen bilimsel “inanç”ların doktrin tanımına uymadığını göstermektedir. Bilimde yanlış inançlardan kaynaklanan önermeler doktrin değildir. Bilimin doğasının karakteristikleri arasında yer alan; i) bilimsel bilginin eleştiriye açık olması, ii) bilimsel bilginin zamanla değişebilir olması [genel geçer olup mutlak olmaması], iii) kesintisiz bir yığılma yerine süreli yığılmalar ile değişip dönüşmesi ve iv) bilimin test edilebilir olması özellikleri, Thiessen’in 1. öncülü ile bağdaşmamaktadır. Bu nedenlerle 1. öncül yanlış olup doğruluk değeri (Y)’dir.

2.öncülün doğruluk değeri: “Bazı bilimsel inançlar yetersiz kanıta rağmen veya kanıt olmaksızın kabul edilmiştir.”

Bu öncül, bilimin kanıta duyarlılığı ile bağdaşmamaktadır. Bilim tarihinde pek çok yanlış ve “şarlatanlık” girişimi mevcuttur. Buna karşın bu yanlışlar ve sahtekârlıklar varlığını sürdürememiştir. Mesela Ağustos 1563’te gerçekleşen Satürn-Jüpiter kavuşumu, dönemin en güvenilir gökbilim cetvellerinin öngördüğünden farklı bir tarihte gerçekleştiğinde gökbilim cetvellerinin saygınlığı karşısında kanıt galip gelmiştir (Sunay, 2009). Tycho Brahe, bu hatalı cetvelleri kullanmaktansa yaşamını gökcisimlerinin duyarlı gözlemlerine ve bu gözlemlerin kaydedilmesine adanarak bilim tarihinde önemli bir yer edinmiştir. Brahe’nin süpernova gözleminin Aristoteles-Ptolemy evren modeliyle çelişmesi ve modelin hatalarını ortaya çıkarması da bilimin kanıta dayalı işlediğini

gösterir. Brahe'nin süpernova gözlemi, göklerin kusursuz ve değişmez olduğu inancını sarsmıştı. Eski ve saygın bir kabule karşı, kanıt tercih edilmişti. Bilimde hatalar olması, bilimin kanıta duyarsız ve güvenilmez olmasına sebep değildir. Bilimde yanlışlar ortaya çıkarılır, bilimsel bilgi havuzundan ayıklanır ve bilimin güvenilirliği sağlanmaya çalışılır. Bilimin kanıta duyarsız olduğunu söylemek bilim tarihini dikkatli bir biçimde incelemekten, bilimin doğasını doğru kavrayamamaktan; bilimsel süreç ve bilimsel bilgi ile ilgili mitlere inanmaktan, bilim ile sözdebilim arasında ayırım yapamamaktan ya da kötü niyetten kaynaklanmaktadır. Bilimin temel karakteristiklerinden ve ona objektif olma imajını kazandıran özelliklerinden birisi kanıta dayalı (empirik) olmasıdır. Hatta bu nedenle bilimsel kuramlar diğer kuramlardan daha güçlü sınanabilen, daha açıklayıcı, mantıksal bakımdan daha güçlü ve kestirim gücü daha yüksek kuramlardır (Akgün, 2009). Dolayısıyla bu öncül de yanlış olup doğruluk değeri (Y)'dir.

5.Öncülün doğruluk değeri: “Bilim, doğaüstü unsurlar barındırmaktadır.”

Bilimin doğaüstü unsurlar içerip içermediğine bakmak için bilimsel faaliyetin işleyişine ve bilimsel bilgiye bakmak gerekir. Bilgi, epistemolojik yaklaşımlara bağlı olarak çeşitli sınıflamalara ayrılmakta (Cevizci, 2010), farklı alan ve disiplinler için farklı bilgi türleri bulunmaktadır. Gündelik Bilgi, Dinsel Bilgi, Teknik Bilgi, Sanat Bilgisi, Bilimsel Bilgi, Felsefe Bilgisi gibi bilgi türlerinin her birinin farklı bir bilgi edinme yöntemi vardır (Demirbaş, 2013). Bilimsel bilgi anlamındaki bilgi için ise “episteme” sözcüğü kullanılmakta (Cevizci, 2010; Demirbaş, 2013), epistemenin gerekçelendirilme ve güvenilirlik şartlarını taşıması gerekmekte ve bu şartları karşılamayan bilgiye (inanca) “doksa” (sanı ya da kanaat) denilmektedir (Cevizci, 2010; Demirbaş, 2013). Bir başka deyişle bir bilgi türünün bilimsel bilgi olarak adlandırılması için gerekçelendirilme ve güvenilirlik şartlarını karşılaması gerekmektedir. Bunun yolu da çoğu zaman empirik doğrulamadan geçmektedir. Empirik olarak test edilemeyen bilimsel önermeler de yine olgular üzerine kuruludur. Aşkın varlıklar ya da duyu verileriyle algılanamayacak, ölçülemeyecek doğaüstü herhangi bir unsur, bilimin inceleme kapsamında değildir. Ayrıca bilimde mucizelere ve yanlışlanamaz kaynaklara da yer yoktur. Bilimsel açıklamalar fiziksel dünyanın işleyişiyle bağdaşacak şekildedir. Astronomların, gökcisimlerinin hareketlerini ve birbirlerine göre konumlarını çok önceden bilebilmesinde doğaüstü bir yan yoktur. Astronomlar kehanette bulunmamakta ya da falcılık yapmamakta, gözlemlerine doğaüstü açıklamalar getirmemektedir. Tycho Brahe, 1577’de, gökyüzünde büyük bir kuyruklu yıldız görüldüğünde, o dönemde Avrupa’da yaşayan herhangi bir insanın yaptığı gibi bunu, savaş, kıtlık, hastalık ya da başka bir

felaket getireceğine yorumlamadı. Bunun yerine kuyruklu yıldızın, Dünya'ya uzaklığını hesaplamaya çalıştı ve elips şeklinde bir yörüngeye sahip olması gerektiğini keşfetti (Sunay, 2009). Bu çıkarımları, doğaüstü unsurlara değil gözlem ve matematiğe dayandığı gibi, Kilise'nin desteklediği görüşün de aksini ortaya koyuyordu. Astronomide olduğu gibi diğer bilim alanlarında da gözlem ve kanıt doğrultusunda ilerlenmekte ve bu sınırlar içerisinde kalınmaktadır. Bilimsel faaliyetin işleyişi incelendiğinde bilimin; bilgi oluşturmada veri toplama süreçlerinin (olguya ilişkin gözlem, deney ve ölçme) ve muhakeme yolunun (çıkartım, kavram oluşturma, hipotez kurma) (Bulduk, 2008) kullanıldığı sistemli bir faaliyet olduğu anlaşılır. Bilim, bilgi üretmede kullandığı bilimsel süreç basamakları sayesinde; i) sistemli olmasının yanında aynı zamanda tutarlı olan, ii) evrenin temel kurallarının dikkatli, sistematik çalışmalarla anlaşılabilirliği ilkesiyle hareket eden, iii) ele alınan konunun bütünlüklü ve geniş kapsamlı değerlendirilmesini gerektiren ve iv) belli bir alanı, uygun araştırma ve doğrulama yöntemleri bulunan (Demirbaş, 2013) bir çabadır. Bu koşulları yerine getiren bir faaliyetin doğa üstü unsurlar barındırması olası değildir. O halde bu öncül de yanlıştır ve doğruluk değeri (Y)'dir.

7. *Öncülün doğruluk değeri: “Bilimin dayandığı “Yeter Neden İlkesi” (her şeyin bir nedeni vardır) bir doktrindir.”*

Bilim bir relasyonlar ağı yani bir neden-sonuç ilişkisi dizgesi olarak kabul edilirse her şeyin bir nedeni olduğu önermesi yanlış olmayacaktır. Bilimin kendisi bir neden-sonuç ağı ise bilimdeki açıklamaların “neden” sorusu üzerine kurulması da doğaldır. Yeter Neden İlkesinden yola çıkıldığı düşünülürse bir ilk neden meselesi de gündeme gelecektir ve bu çıkış noktasının bir kabul olduğu söylenebilecektir. Gerçek şudur ki bu ilk neden, empirik olarak doğrulanmaktadır. Bilimsel bir açıklama türünün, örneğin bir kimya teorisinin ya da bir matematiksel modelin, üzerine inşa edildiği kabuller, bir referans noktası olması için konulmuş temelsiz başlangıç noktaları değildir. Bu kabuller üzerine inşa edilmiş bir önermeler silsilesinin herhangi bir yerinde sorun olmadan ilgili teori veya model o gerçekliği açıklayabiliyorsa başlangıçtaki varsayımlar ya da kabuller de doğru olmalıdır. Ayrıca bilimde kullanılan “Yeter Neden İlkesi”nin bir doktrin olduğunu iddia etmek; doktrin tanımıyla uyuşmamaktadır. Çünkü yeter neden ilkesi bir tek önermedir (single proposition). Diğer önermelerle bağlantılı bir önermeler sisteminin içinde yer almamaktadır. Dolayısıyla 7. öncül de yanlış olup doğruluk değeri (Y)'dir.

1b. $\sim p \Rightarrow \sim q$

Tablo 3

Koşullu Önerme Doğruluk Değeri Tablosu (2)

$\sim p$	$\sim q$	$\sim p \Rightarrow \sim q$
D	D	D
D	Y	D
Y	D	Y
Y	Y	D

2.Öncülün doğruluk değeri: “Bazı bilimsel inançlar yetersiz kanıta rağmen veya kanıt olmaksızın kabul edilmiştir.”

Bu öncül yukarıda yapısal bakımdan analiz edilmeye çalışılmıştı, şimdi ise prosedürel bakımdan ele alınmaya çalışılacaktır. Bilimsel yöntemin kapsam ve sınırlarını belirleyen ölçütlerden birisi olgusal yoldan doğrulanabilir olmasıdır (Yıldırım, 2014). Doğrulamacılık ilkesi olarak adlandırılan bu ilkenin kurucusu olan isimlerden Comte’un ve 19. yy sonlarındaki Viyana Çevresi’nin amacı bilimi metafizik spekülasyonlardan arındırmaktı. Bunun yolunun da gerçek nesnelerle ilgilenmek olduğunu düşünmüşlerdi (Demirbaş, 2013). Klasik pozitivistlerin ve mantıksal pozitivistlerin, bilimi metafizikten sağlam dayanaklarla ayırma çabasının yani doğrulamacılık ilkesinin temel varsayımları: i) zihnin, nesne ile ilişkisinden önce boş olduğu, ii) insan zihninin nesneleri nesnel olarak algıladığı, iii) gözlemlenen olguların özelliklerini ve söz konusu olgular arasındaki ilişkileri ifade eden tikel önermelerin tümevarımla genellenebilir (tümevarımcılık) oldukları ve iv) duyuların gözetiminde tekrar olgu dünyasıyla karşılaştırılıp doğrulanabilen genellemelerin birikimsel bir süreç izleyerek bilimin iskeletini oluşturduğudur (doğrulamacılık) (Demir, 2015). Doğrulamacılık ilkesi; teori veya hipotezlerin olgusal dünya ile karşılaştırılmasını ve böylelikle olgusal veya deneysel olanın belirleyici olmasını sağlamayı amaçlar. Önermenin doğruluğu, olgularla desteklenip desteklenmediğine bakılarak değerlendirildiği için de olgu ya da deneylerle doğrulanmayan açıklamaların, bilimsel bilgi havuzuna eklenmesi pek mümkün değildir. Yanlış olduğu halde bilimsel bilgi havuzuna eklenmiş iddialar da vardır. Fakat bunlar söz konusu olduğunda da, yanlış olduklarının gösterilmesiyle bilgi havuzundan çıkarılmış olmaları, yine bilimin kanıta duyarlı olduğunun göstergesidir. Dolayısıyla bu öncülün doğruluk değeri de (Y)’dir.

3.Öncülün doğruluk değeri: “Teoriler, kabul görmüş fikirlerdir (established opinion). [Dinsel evangelizmde olduğu gibi bir azınlığın diğerlerini ikna etmesi söz konusudur].”

Bilimsel bilgi, üzerinde uzlaşılan bilgi olsa da bu uzlaşma, demokratik bir seçimde olduğu gibi oylama biçiminde olmaz. Teoriler kabul görmüş fikirlerdir ama bu kabul etme işlemi bir tür taraf tutma ya da bir gruba ait olma şeklinde ilerlemez. Böylesi bir anlayış Kuhn'da mevcuttur ancak Kuhn da irrasyonallikle suçlanmaktadır. Kuhn'a hak verip bilimde, *camia* denilebilecek taraftar gruplarının olduğu varsayılırsa teorisinin kabulünün de sayıca üstün olmaya bağlanması gerekir. Böyle bir bilim lobisinin olduğu ve kendi öznel inançları veya çıkarları uğruna diğer grupları ikna etme üstüne kurdukları bir bilim resmi, bilimin gerçeklikleriyle örtüşmez. Buna rağmen bu görüşün doğru olduğu varsayılırsa; bir teorisinin bilimsel kabul görme ölçütü sayıca üstün bir kitlenin onayı olacaktır. Peki Thiessen'in aynı zamanda; yanlış inançlara tutunduklarını ve bunu yaydıklarını, kanıtı önemsemediklerini, dogmatik bir ortodoksi yarattıklarını vs. de düşündüğü bu pek rasyonel görünmeyen kitle, nasıl olup da en güvenilir bilgi türünü üretebilmektedir? Bu bilim tasviri, bilimi politik veya inançsal bir girişim kisvesine büründürmektedir ve gerçekten uzaktır. Teorisinin kabul görmesi; doğruluğu, geçerliliği ve açıklayıcı gücü sayesinde. Böylelikle bu öncülün doğruluk değeri de (Y)'dir.

4.Öncülün doğruluk değeri: "Bilimde dogmatizm vardır. Bilim dogmatizmi, yeni bir ortodoksi yaratmaktadır."

Bu görüş de Kuhn'un tezleriyle paralellik göstermektedir. Kuhn (2008, s. 165), eski Yunan'da bilimin dogmatik öğretilere açık olduğunu iddia etmiş, öyle olmasaydı helyosentrik (güneşi merkez alan) astronominin, gelişmesine 18 yüzyıl önce başlamış olabileceğini ileri sürmüştür. Buna karşın Herodot'un tarihsel tanıklığı, Kuhn ile hemfikir olmaya imkân vermemektedir. Herodot, tıp örneği üzerinden Antik Yunan'ın düşünce yapısını ve (proto)bilimin buradaki işleyişini aktarmıştır. Herodot (Akt. Thomson, 1972), Yunanlar'ı 'daha akıllı ve saçmalıklardan daha özgür' olarak tanıtırken görüşünü Yunanlar'ın, tıbbi sihirden kurtarmalarına dayandırmıştır. Diğer yerlerde olduğu gibi Yunanistan'da da tıbbın, kehanet gibi majiko-dini (magico-religious) uygulamalardan ve inançlardan geliştiğini ancak Antik Yunanlar'ın, bilimi metafizikten ayırarak Mezopotamya ve Mısır uygarlıklarından farklılaştıklarını belirtmiştir. Antik dünyanın başka hiçbir yerinde semptomların kaydedilmesine ve vaka geçmişlerinin derlenmesine o kadar fazla ilgi yokken Yunan hekimleri genel anlamda bazı temel gerçekleri ortaya koymuşlardı. Mezopotamya ve Mısır'da ise hastanın kötü bir ruh tarafından ele geçirildiğine inanılmaktaydı. Buna bağlı olarak uygulanan tedavi de tıbbi olmaktan çok büyü olmuştur ve hastaları iyileştirme sanatı, sihirden kurtulamamıştır. Daha sonra, muhtemelen beşinci yüzyılın son yıllarında ise Hipokrat, tezinde, 'kutsal hastalık'

(epilepsi) konusundaki batıl inancı alay konusu yapmıştı. Çünkü O'na (Akt. Thomson, 1972) bu kutsal hastalık diğerlerinden daha kutsal veya ilahi görünmemekteydi. Hastalığın doğal bir nedeni vardı. İlahi olarak kabul edilecekse de onun gibi daha birçok kutsal hastalığın olması gerekecekti. Oysa bu hastalığa kutsallık atfedilmesi büyücülerin, arıticıların, sahte doktorların ve şarlatanların işidir (Thomson, 1972). Herodot'un aktardıkları Kuhn'un iddiasıyla çelişmektedir. Bu örnek, henüz bilimin kurumsallaşmadığı hatta sistematik bir yönteminin bile bulunmadığı milattan önceki yıllarda dahi dogmatizmden sıyrılarak olgusal veriye yöneldiğini, mevcut metafizik dogmaları dikkate almadığını hatta onlara karşıt olduğunu göstermektedir. Bilimin karakteristikleri arasındaki; çıkarım yapmaya ve akıl yürütmeye olanak tanınması ve din, dil, ırk vb ayrımlar içermeksizin geçerli olması (Demirbaş, 2013) gibi nitelikleri dogmatizmle bağdaşmamaktadır. Demek ki bu öncülün doğruluğu değeri de (Y)'dir.

6. öncülün doğruluk değeri: "Bilimi metafizikten ve teolojiden ayırmak için kullanılan doğrulama ve yanlışlama ilkeleri tekrar tekrar değişmiştir ve bu ilkeler başarısız olmuştur."

Bilimsellik ölçütü olarak başvuru alan ilkeler sadece doğrulama ve yanlışlama ilkeleri değildir. Bilim felsefesinin bilimin rasyonalitesini sorgulamaya ağırlık verdiği 20. yüzyıldan beridir bilimi, bilim olmayandan ayırt etmeye yarayacak ölçütler geliştirilmeye çalışılmıştır (Demir, 2015). Akıl ya da duyular yoluyla ispatlanabildiği düşünülen bilginin, güvenilirlik ve doğruluk şartlarını karşılaması için ilkeler üretilmiş, ölçütler oluşturulmuştur. Örneğin anlamlılık, bilimselliğin bir ölçütü olarak alınmaktadır ve bir önerme anlamlıysa doğrulanabilir olduğu, doğrulanamıyorsa da sözde veya anlamsız bir önerme olduğu ifade edilmektedir (Demirbaş, 2013). Bilimsel bilginin güvenilirliği ve doğruluğu ile ilgilenen 'tumdengelimcilik' ve 'tümevarımcılık' yaklaşımlarının yanı sıra akılcılık (rasyonalizm) ve deneycilik (empirizm) yaklaşımları da kabul görmüştür. Doğrulamacılık ve yanlışlamacılık ilkelerinin sırasıyla tümevarım ve tumdengelim yaklaşımlarından türediği düşünülse bile rasyonalizm ve empirizm gibi diğer yaklaşımların, Thiessen'in öncülünde yok sayıldığı görülecektir. Bilimi metafizik ve teolojiden ayırmak için farklı ölçüt ve ilkeler de olduğu halde ve bu iki ilke de tamamen işlevsiz olmadığı halde Thiessen'in, bunların geçirdiği değişikliklere odaklanması seçici davrandığını gösterir. Ayrıca itiraz edilebilecek bir diğer nokta da bu ilkelerin ne kadar doğru anlaşıldığına yönelik olabilir. Doğrulanabilirlik ilkesi sadece bir genelleme şekli değildir. Mantıksal çözümleme aracılığıyla bilginin doğrulanmasını da ifade etmektedir. Buna göre doğrulanabilir önermelerin hem mantıksal hem empirik yönden olanaklı

olması gerekmektedir (Yıldırım, 2014). Böyle bakıldığında doğrulama ilkesi; tümevarım, tündengelim, akılcılık ve deneycilik yaklaşımlarını kapsar görünmektedir.

Thiessen'in eleştirilerinin Kuhncu düzlemde olduğu görülmektedir. Doğrulama ilkesine Popper'ın (1989: 33-59; Akt. Demir, 2013, s. 56) perspektifinden bakıldığında; i) kuramdan bağımsız gözlem olamayacağı, çünkü tüm gözlemlerin, onları anlamlı kılan kuramsal yapılar içinde oluşturulduğu, ii) tikel bilgilerin genellenmesiyle tümel bilgi elde etmenin mantıksal bir kesinliğinin olmadığı, iii) bilimsel bilginin, doğruların biriktirilmesiyle değil yanlışların ayıklanmasıyla ilerlediği ve iv) bilimselliğin ölçütünün doğrulanabilirlik değil, yanlışlanabilirlik olduğu eleştirileri ortaya çıkmaktadır. Doğrulamacılığa yöneltilen esas eleştiri genelleme biçimindeki önermelerin hiçbir zaman tüketici biçimde doğrulanamayacak olması (Yıldırım, 2014); tümevarımsal gözlemle mantıksal zorunluluk taşıyan genellemelere varılmasının olanaklı olmaması (Chalmers, 1990: 33-60; Akt. Demir, 2015); tikel önermelerin çokluğunun genellemeye güç kazandırabilmesi ama mantıksal kesinlik sağlamamasıdır (Popper, 1989: 53; Akt. Demir, 2015). Bu sebeplerle Popper, bilimsellik ölçütünün yanlışlanabilirlik olduğunu savunmuştur (Akgün, 2009). O'na göre bilimselliğin ölçütü empirik destek bulmak değil, kuramı yanlışlayacak koşulları belirtmektir (Bal, 2004: 22; Akt. Demirbaş, 2013). Yanlışlama ilkesinin başarısız olduğu iddiasına karşılık; sözdebilimi bilimden ayırmada işlevsel olması gibi nitelikler bu iddiayla uyuşmamaktadır. Bilim insanları kuramları yanlışlama yönünde de çaba göstermekte (Akgün, 2009), ortaya konulan açıklamaları çürütebilmektedirler. Sözdebilimcilerin iddialarının ise hangi koşullarda çürütülebileceği belirsizdir (Demirbaş, 2013). Yanlışlama aynı zamanda bir ayıklama faaliyetidir ve gözlemlerin hipotezlere uydurulmasını engellemektedir. Kuramların sistemli bir şekilde yanlışlanmaya çalışılmasıyla doğru bilgiye yaklaşmayı sağlamaktadır (Akgün, 2009).

8.Öncülün doğruluk değeri: “Gerçek bilim ve ideal bilim imajı (nesnel ve kendi kendini eleştirebilen bilim) farklı şeylerdir.”

Bilime dair çeşitli mitler ya da yanılgılar vardır. Bilimin tüm problemlerini çözdüğü (eksiksiz/ tamam olduğu), bilimin kusursuz olduğu, tüm bilim insanlarının takip ettiği tek bir bilimsel yöntem olduğu gibi inançlar birer yanılgıdır. Gerçek bilim ve ideal bilim imajının (nesnel ve kendi kendini eleştirebilen bilim) farklı şeyler olduğuna dair de yanılgı mevcuttur. Bilimde, bir açıklamayla duygusal bağ kurmak ve aksi ispatlandığı halde ona inanmak olağan bir durum değildir. Olağan olsaydı bile sürdürülebilir olmazdı. Çünkü aynı konu üzerinde çalışan farklı bilim insanları, bu açıklamaları test etmektedir. Sözdebilimsel iddialardan biri olan N ışınları buna örnek gösterilebilir. 19. yüzyılda

deneysel fizikteki önemli atılımlardan birisi de radyasyon türlerinin keşfi olmuştur. Röntgen ışınları, X ışınları gibi ışımların keşfi, farklı ışıma türlerini keşfetme isteği yaratmıştır. Bu istek doğrultusunda René Blondlot isimli, Nancy Üniversitesi'nde çalışan ve Fransız Bilimler Akademisi üyesi olan bir fizikçi, 1903'te N-ışınlarını keşfettiğini ilan etmiştir (Klotz, 1980). Bu "keşif", bilim insanları tarafından uluslararası bir ilgi görmüş ve heyecan yaratmış olsa da laboratuvar çalışmaları sonucunda reddedilmiştir. 1905 yılına gelindiğinde N-ışınlarına inanan bir bilim çevresi kalmamıştır. Bilimin nesnel ve eleştirel olmaması hâlinde böyle bir kendi kendini düzeltme mekanizması işlemezdi. Bu öncül, 1. ve 4. öncüllerle yakından ilişkili olup onlar gibi yanlıştır yani doğruluk değeri (Y)'dir.

Thiessen açıklamalarını; din eğitimi aşılama olarak görenlere cevap vermek için dayanak olarak kullanmıştır. Din eğitiminin aşılama olarak görülmesini, -din eğitimcileri de dahil olmak üzere- günümüz eğitimcilerinin liberal eğitim ideale inanmalarına bağlamıştır (Thiessen, 1984). O'na göre liberal eğitim, aşılama karşıtlığı olarak anlaşılmaktadır. Bu da rasyonalite, özgürlük ve bireye saygı ilkelerini çiğnemektedir. Bu bilgiler ışığında yazarın, öncüllerden çıkan sonuçlardan 2.a'yı savunduğu söylenebilir. Peki Thiessen'in argümanları rasyonel midir? Yukarıda rasyonel argümanın özellikleri ele alınmıştı. Özetlemek gerekirse rasyonel argüman mantıksal olarak ilerleyen argümandır (Barrow & Woods, 2006, s. 87):

1. Her adımı, önceki adımını takip eder.
2. Öncüllerden sonuca gitmek için kullanılan nedenler iyi nedenlerdir.

Argüman için rasyonel veya irrasyonel terimlerinin kullanılabilmesi, iyi veya ilgili nedenlerin verilmesine bağlıdır (Barrow & Woods, 2006, s. 87-89). İyi nedenleri somutlaştırmak için davranış, argüman veya duygular üzerinden gidilebilir. Örneğin irrasyonel nefret fark edilebilir hiçbir nedene dayanmayan nefrettir; irrasyonel kıskançlık da uygun bir dayanağı olmayan kıskançlıktır. Bunlar açıklanamaz değilse de irrasyonel olarak tanımlanmaları, birinden nefret etmek veya onu kıskanmak için iyi nedenlerin olmadığı anlamına gelmektedir. Davranış, teorik olarak her zaman açıklanabilir. Bir insanın neden belirli bir şekilde davrandığını söyleyen bir sebep üretilebilir. Fakat o davranışı neden yaptığını söylemek, O'nun, yaptığı şey için iyi bir nedeni olduğunu göstermeyebilir. Mantıksızlık (unreasonableness) ile irrasyonellik farklı şeylerdir. İrrasyonel davranış, argüman veya duygu; temelden yoksun, ilgisiz nedenlere dayalı davranış, argüman veya duygudur. İnsanlar ilgisiz nedenlerle veya zayıf nedenlerle belirli şekillerde hareket edebilirler. Örneğin işini kaybeden bir erkeğin, eşine şiddet uygulaması

irrasyoneldir. Çünkü işini kaybetmesinin, eşine şiddet uygulaması için neden oluşturması irrasyoneldir. Buna karşın şiddet, ruhsal açıdan açıklanabilmektedir. Rasyonel davranış ise rasyonel olarak açıklanabilen veya savunulabilen davranıştır. Birisinin davranışının rasyonel olduğunu söylemek, O'nun, yaptığı şey üzerinde düşündüğünü [refleksiyon yaptığını] ifade etmeyebilir. Bilinçli refleksiyon yapılmadığında da davranışının rasyonel bir açıklamaya sahip olması (neden böyle yaptı), iyi nedenlerle açıklanabilir olması davranışının rasyonel olduğunu söylemek için yeterli olabilir. Mantıksız davranış; iyi nedeni olmayan davranıştır. Barrow & Woods'a göre irrasyonel argümanın özellikleri ise şunlardır:

1. Kendisini alt üst edecek kanıtları dikkate almayı reddeder.
2. İlgisiz kanıtlara vurgu yapar.
3. Akıldan çok duyguya hitap eder.
4. Çelişkiler ve tutarsızlıklar içerir.
5. Mantıksız adımlar içerir (Örn: Tüm kediler dört ayaklıdır. Bu da dört ayaklıdır. Öyleyse bu bir kedir.)

İrrasyonel argümana örnek olarak Hitler'in Aryan ırkına ilişkin argümanı incelenebilir. Argüman şöyledir: "Tarih boyunca tüm büyük sanat eserleri Aryan ırkının ürünüdür. Bu nedenle Aryanlar; diğer ırklara hükmetme hakkına sahiptir." (Barrow & Woods, 2006, s. 87). Bu argümanın irrasyonel olma gerekçeleri şunlardır:

1. İki önerme arasında bağlantı yoktur. "Bu nedenle" ifadesiyle açıklanamaz.
2. Aryanlar'ın büyük sanat eserleri ürettiği gerçeği, bir neden olarak tanımlanabilir değildir.

Aryanlar'ın büyük sanat eserleri üretmesi "neden"i, sonuçla alakalı görünmemektedir. Muhakeme tutarsızdır. Dolayısıyla argüman irrasyoneldir. Öncülün kendisi de saçmadır fakat argümanın irrasyonel olmasındaki asıl gerekçe muhakemedeki tutarsızlıktır. Öncülün irrasyonel olması demek; rasyonel bir argümanla, doğru olduğunun gösterilememesi demektir. İrrasyonel argüman ile kendisi rasyonel olup irrasyonel bir öncüle dayanan bir argüman arasında ayırım yapmak gerektiği söylenebilir. Ancak Hitler'in argümanı her iki bakımdan da kusurludur (Barrow & Woods, 2006, s. 87).

Wilson'a göre (1964, s. 28) eğitimsel uygulamayı aşılama yapan şey; kanıtın yetersizliği veya öğretilmeye çalışılan doktrinin gerçek dışılığıdır. Aşılamadan kaçınmak için öğretilen şeyin rasyonel olması gerekmektedir. Bunların kesin olmaları zorunlu değildir fakat lehinde kanıtların olması gereklidir. Huttunen (2009, s. 27), öğretim

yönteminden bağımsız olarak, bilimsel olmayan doktrinlerin öğretilmesinin aşılama olduğunu ileri sürmüş ve içerik sorununa bir öneri getirmiştir. Momanu (2012) da aşılama aşılama olmayandan ayırma ölçütlerinden birinin bilim ile inanç arasındaki fark olduğunu ifade etmiştir. Thiessen (1982) ise içerik kriterini reddedenlere göre bile dini doktrin öğretiminin aşılama içerdiğini vurgulamıştır. Ancak bu noktada bilimsel bilgi ile doktrin arasında ayırım yapmak önem kazanmaktadır ve bilimsel olanla olmayana ayırmak gerekmektedir.

Bilimsel olanla olmayan ayrımını sağlamak üzere kullanılabilecek yollardan Viyana çevresinin doğrulamacılık veya Popper’ın yanlışlamacılık kriterleri çeşitli sorunlar barındırmaktadır. Bailey’e göre (2014, s. 140) bilimsel teorilerin bazı yanlışlanamaz unsurlar taşıması, Öklid geometrisinin de doktrinal bir sistem olduğunu düşündürebilir. Çünkü onu yanlışlayacak koşul da yoktur. Fakat politik ve dinsel doktrinlerle kıyaslandıklarında bilimsel önermelerin doğru olup olmadıklarının bilinmemesi ya da yeni bulgu ve koşullar karşısında yanlışlıklarının ortaya çıkmaması gibi durumlardan söz edilemez.

Bunu somut örneklerle desteklemek için bilim tarihine bakmak, Thiessen’in (1982) aksine desteksiz veya yanlış inançların zamanla düzeltildiklerini veya ayıklandıklarını gösterecektir. Milattan önce antik filozoflarla başlayan bilim felsefesinden veya proto bilimden günümüz bilimine bir yolculuk yapılırsa bilimde sabit fikirliliğin ve dogmaların olduğunu söylemek gerçek dışı olacaktır. İnceleme alanı olarak Astronomi Tarihi seçilip Yer merkezli evren modelinden modern modellere geçişin izi sürüldüğünde yukarıdaki iddiaların (bilimsel teorilerin temelsiz varsayımlar içermesi, yanlışlanamaz olması, yeni bilgiler ışığında değişmeye dirençli olması) geçersizliği ortaya çıkacaktır. Evren konusunda Ptolemaios’a kadar uzanan çeşitli açıklamalar, yeni veriler ile sürekli güncellenmiştir. Ptolemaios’a göre; “gökyüzü yıldızların “çakılı” olduğu dönen bir küreydi; dünya bu kürenin merkezinde sabit bir konuma sahipti; çevresinde ay, güneş ve gezegenleri taşıyan iç içe bir dizi kristal küre vardı.” (Bilim ve Gelecek Ekibi, 2019). Bu teoride karmaşıklık, tutarsızlık, sağlam bir temele dayanmayan varsayımlar vardı ve bağlantıları bütünsellikten uzaktı. Ptolemaios modelinin “saçmalık” derecesine geldiği noktada öngörüğü gözleme uydurma çabaları olmuştur (DK, 2015, s. 37-38). Ancak bu çabalar Ptolemaios’un modelinin sorgulanmasını engellememiştir. 13. yy sonunda Kastilya Kralı X. Alfonso’nun desteği ile yeni gözlem kayıtları, yüzyılların İslami kayıtlarıyla birleştirilip Ptolemaios’un sistemine kesinlik kazandırılmak istendiyse de 1377’de Nicole Oresme’nin konuyu ele almasıyla bu mümkün olmamıştır. Oresme,

Yer'in durağan olduğunun gözlemsel kanıtının olmadığını göstermiş ve böylece Yer'in hareket halinde olmadığını varsaymak için hiçbir neden olmadığını ileri sürmüştür. 16. Yy başında Rönesans ve Protestan Reformasyonu'nun pek çok dinsel dogmayı sorgulatmasıyla da süreç devam etmiştir. Polonyalı Katolik Nicolaus Copernicus, Aristarkhos'un önerdiği sistemin sorunlarının üstesinden gelen ve hala Ptolemaios düşüncesinin bazı dayanaklarına yaslanan yeni teorisini; evrenin merkezini Yer'den Güneş'e kaydıran ilk teoriyi ortaya koymuştur. Ölümünden sonra yayımlanan *De Revolutionibus Orbium Coelestium (Göksel Kürelerin Devinimleri Üzerine)* adlı eseri Kutsal Kitap'ın birçok pasajıyla doğrudan çeliştiği için de hem Katolik hem Protestan reformcular tarafından sapkın ilan edilmiştir. Ptolemaios'un sistemi ise tanrısal düzenle uyum içindeydi ve Yer'i; dolayısıyla insanı evrenin merkezine koyarak insanı yüceltmekteydi.

Copernicusçuluk'un, altmış yıl sonra Galileo Galilei ile tekrar gündeme gelmesi, kitaptaki tartışmalı pasajların geriye dönük sansürlenmesine ve bu sansürün iki yüzyıldan uzun sürmesine neden olmuştur (DK, 2015, s. 39). Copernicus'un, teorisini yapılandırırken Orta Çağ dünya görüşüne karşı çıkmak gibi bir hedefinin olmadığı ve aldığı eğitimin de Orta Çağ dünya görüşüne dayandığı belirtilmelidir. Copernicus'un hedefi Ptolemaios'un modelinin yetersizliklerini gidermek, onu matematiksel olarak daha basit, tutarlı ve daha açıklayıcı bir sistem haline getirmektir (Bilim ve Gelecek Ekibi, 2019).

Bilimin kilise ile çatışmasının çok bilinen bir başka örneği de Galilei'dir. Copernicus'tan Galilei'ye kadar geçen sürede Copernicus'un modelinin de sorunlu yanları ortaya çıkarılmış, Danimarkalı astronom Tycho Brahe, gözlemleri sonucunda modelin gezegen devinimleri ile ilgili hatalarını göstermiştir (DK, 2015, s. 39). Brahe'nin modeli gezegenleri Güneş etrafında, Ay ve Güneş'i ise Dünya'nın etrafında dolanıyor gösterdiği için gerçekte örtüşmemiştir. Johannes Kepler'in eliptik yörüngeler çözümü şimdilik doğru görünmektedir. William Gilbert, Francis Bacon, Robert Hooke, Robert Boyle, Antonie van Leewenhock gibi pek çok bilim figürünü incelemek de bilimin nasıl işlediğiyle ilgili fikir verecektir.

Bilimin işleyişi, dinin işleyişinden oldukça farklıdır. Bilimi, diğer bilgi faaliyetlerinden ayıran en önemli unsur da kullandığı bilimsel yöntem basamaklarıdır. Gregory & Woods (1972), dinden söz ederken 'dini teori' şeklinde bir kullanımın olmadığını; 'saf doktrin' ifadesinin kullanıldığını belirtmiştir. Bunun nedeni dini hakikatlere ulaşmak için bilimsel yöntemin kullanılmamasıdır. Bu alanda hipotezlerin

kurulmasından, hipotezleri deneysel doğrulama veya yanlışlama girişimlerinin takip etmesinden bahsetmek mantıksal bir saçmalık olarak nitelendirilmiştir. Gregory & Woods da dini gerçekler söz konusu olduğunda Kierkegaard'ın inanç sıçramasına benzer bir şeyin gerçekleştiğini ileri sürmüşlerdir.

Flew (1972a, s. 58) de dini bilginin unsurları olarak öğretilmesi gereken dini doktrinlerin yanlış değillerse bile en azından doğru oldukları bilinen bir standarda dayanmadıklarını belirtmiştir. Flew (1972a, s. 61), Başpiskopos'un konuşmasından; "Hristiyan eğitiminin ilk işlevi, o halde, Tanrı'ya ve Tanrı'nın vahyine ilişkin bir bilgi vermektir" cümlesini aktararak dini bilginin, özellikle de Roma Katolikliğinin temel inançlarının, tartışmasız gerçeklermiş gibi aktarılmasına karşı çıkmıştır. Bu konuşmayı Kardinal Newman'ın bir söyleviyle de karşılaştırmıştır. Kardinal Newman, *Bir Bilgi Dalı Olarak Teoloji* söylevinde şöyle demektedir: "Dinsel doktrin, Newton'un öğretisinin bilgi olması kadar bilgidir. Teoloji içermeyen üniversite eğitimi felsefi değildir. Teoloji, en az Astronomi kadar yer almaya hak iddia edebilir." (Akt. Flew, 1972a, s. 61). Flew (1972a, s. 58-67) ise kardinalin görüşlerine karşı çıkmış ve bu doktrinleri bilgi diye zorlamanın asılsız ve tutarsız olduğunu ifade etmiştir. Ahlak ve bilimin esasen öz eleştirel ve anti-otoriter olduklarını aktarmıştır. Crittenden (1972, s. 115) da ahlaki ilkelerin sorgulanmaz olmadığını, kısmen eleştirel tartışmalara konu olduklarını belirtmiştir.

Dinin, bir eğitim konusu olarak öğretim programına dahil olması da pek çok kişi tarafından olumsuz karşılanmaktadır. Russell'a göre (1932/2017, s. 92-93) din eğitiminin olumsuzluğu öğretilen bazı doktrinlerden ve ihtilafli önermelerin doğru olduğu konusundaki ısrardan kaynaklanmaktadır. Bir önermenin kutsal sayılıp sorgulanmaması gençlere bilimsel tavır kazandırmayı olanaksızlaştırmaktadır. Çünkü bilimsel tavır, hangi sonuca varılacağını bir tarafa bırakarak rasyonel kanıtı takip etmeyi gerektirmektedir ve din eğitiminin yönlendirdiği tavır bununla bağdaşmamaktadır. Wilson (1972a, s. 14, 78-80) da gerekçesiz inanç öğretilmesine karşı çıkararak anlaşılır gerekçeler sunulmasını öğütlemiştir. Buna göre inançlar nadiren tamamen rasyoneldir ve aynı zamanda tamamen mantıksız da olamazlar. Aksi takdirde inanç olmazlardı. Ancak anlaşılabilirlik inanç için esastır çünkü bir şeye inanmak; o şeyin doğru olduğuna inanmaktır (Flew, 1972b, s. 85-87). Aşılama kavramı da inançların doğruluğu ve kanıtları ile ilgilidir. Öğretim, öne sürülen inançların mantıksal durumuna uyacak şekilde düzenlenmelidir. Flew'e göre doktrinler belirsiz ise meşru ve aşılamacı olmayan bir öğretme yolu olamazlar. Din-bilim konusuna ilişkin daha detaylı bir inceleme *İnancın Kabul Edilebilirliğine İlişkin Bakış Açıları* başlığı altında sunulmaya çalışılacaktır.

Bu tezde savunulan iddia bilimsel önermelerin aşılanmayacağıdır. Bunun en önemli gerekçesi de bilimin kullandığı yöntemin aşılama izin vermemesidir. Bu iddia Thiessen'in karşı iddiaları üzerinden test edilmiş; Thiessen öncülleri tespit edilmeye, savunduğu sonuçlar değerlendirilmeye çalışılmıştır. Thiessen'in, Kuhn'un postmodernizme temel olan görüşlerinden ilhamla gerçek dünya ile bilimsel teori arasındaki ilişkileri bulanıklaştırma çabasında olduğu görülmüştür. Sonuç olarak Thiessen'in iddiası geçerli değildir; bilimde aşılama yoktur.

Aşılamanın Yapılabilmesi İçin Doktrinin Varlığı Zorunlu Mudur?

Aşılamanın gerçekleşmesi için içeriğin doktrinlerden oluşması gerektiğini söyleyenlerin sorduğu iki soru; a) Paradigma durumları doktrin içeriyor mu? b) Doktrinsel inançları diğer inanç türlerinden ayırt eden bir şey var mı? sorularıdır (Gregory & Woods, 1972, s. 128-129). Gregory & Woods, ikinci soruyu daha önemli bulmuştur. Çünkü doktrin terimi, belirli bir içerik aralığını sınırlandırmıyorsa aşılama, niyet ve yöntem bileşenleri de göz önüne alınarak, öğretimden ayrılacaktır. İçerik resmi bir özelliktir ve aktarım süreçleri içerik gerektirmektedir. Gregory & Woods, ilk sorunun cevabının ise basitçe “evet” olduğunu belirtip bunu Papa'nın desteğiyle açıklamışlardır. 6 Ocak 1969 tarihini rapor eden The Times (7 Ocak, 1969) metni, “Papa'nın o gün St. Peter'de, Ortodoks doktrinini açık ve güçlü bir biçimde öğretme dayanışmasına katılan on iki yeni piskoposu bir törenle kutladığını ve piskoposların otoritesini güçlendirmeye çalıştığını” yazmıştır. Papa, yeni piskoposları “vahyedilen hakikatler hazinesinin mirasçıları” olarak tanıtmıştır.

Gregory & Woods'a (1972, s. 129, 140-141) göre Papa'nın niyeti; piskoposların otoritesini doğaüstü bir güç olarak yansıtmaktır. Doktrin ve eylemin yakın bir bağı olduğu için doktrinsel sistemin veya ideolojinin kabulü; belirli şekillerde hareket etmenin, belirli bir değer ve yaşam tarzını iddia etmenin ve bunları uygulamanın taahhüdüdür. Ebeveynlerin çocuklarını nasıl eğitecekleri; müzisyen, ressam, heykeltıraş ve film yapımcılarının ne tür işler yapacağı; sanayi ve tarımın nasıl düzenleneceği doktrinsel sistemin veya ideolojinin kabulü ile bağlantılıdır. Bununla birlikte Gregory & Woods, aşılamanın olması için doktrin veya ideolojiyi zorunlu bulmamışlardır. White'ın (1972b, s. 96-97) kurgusal örneklerinden biri, konuyu somutlaştıracaktır. Bu kurguda uzak, küçük bir adadaki bir öğretmen, Uranüs'ün yedi uydusu olduğuna dair sarsılmaz bir inanç oluşturmak istemektedir. Çocuk, öğretmene tamamen güvenmektedir. Astronomi ile ilgili kitaplara erişimi yoktur. Adayı asla terk edemeyecektir ve kimse de adayı ziyaret edemeyecektir. White'a göre öğretmen bu koşullar altında, ideoloji olmadan aşılama

yapıyordur. Örnekte olduğu gibi, aşılama doktrin veya ideolojiyi zorunlu bulmayanlar vardır.

White (1972a, s. 149-150), aşılamanın doktrin içinde olması gerekmediğini savunmak için üç durum ele almıştır. Burada doktrin; birbirine bağlı önermeler sistemini ifade etmektedir. Üç durumun her birinde bir kişi (A), bir başkasının (B) bir şeye sarsılmaz biçimde inanması için çabalamaktadır:

- i) A, gerçek bir inanandır ve doktrinsel inancını yaymak istemektedir. B'ye doktrini ve karşıtlıklara karşı verilebilecek yanıtları öğretir. B'nin her şeyi doğru hatırlaması çok önemlidir çünkü bunlar gerçektir. Eğer unutursa veya yanlış anlarsa A, kendisinin başarısız olduğunu düşünecektir.
- ii) A, farklı bir ten rengine sahip fakir bir çoğunluğa hükmeden zengin bir azınlığın üyesidir. Azınlık, çoğunluğa boyun eğdirmek için kendilerinin inanmadığı bir ideoloji tasarlamıştır. A, ideolojiyi çoğunluğun bir üyesi olan B'ye öğretir. B'yi uysal ve eleştirisiz tutma amacına hizmet ettiği müddetçe A, kendini başarılı sayacaktır. B ideolojiyi yanlış anlarsa veya daha sonra unutursa bile durum değişmeyecektir.
- iii) A, ülkenin ekonomik büyümesi ve siyasi istikrarı için derinden kaygılanan, uysal bir işgücü üretme sorunuyla yakından ilgilenen birisidir ve işçi sınıfı bölgesindeki bir okulda öğretmendir. Öğrencilerinin (B dahil) yalnızca beden işçisi olmaya uygun olduklarını çeşitli yollarla yerleştirmeye çalışır. Onlara herhangi bir inanç sistemini kabul ettirerek değil; onları fabrikalara, otobüs garajlarına götürmek gibi okul içi ve dışı projeler tasarlayarak beden işçiliğinin kendileri için uygun olduğunu hissettirmeye çalışır. Otorite figürlerine saygıyı pekiştirmek için polisleri, din adamlarını ve yargıçları okulda görüşmeler yapmaya davet eder. B'ye mesleki rehberlik verir ancak hep bedensel işlerle ilgili kariyer bilgileri verir, beden işçiliğine ilgi duyarsa B'yi cesaretlendirir. Başka bir profesyonel kariyere yöneldiğinde ise düzenlediği psikolojik testlerin sonuçlarını gösterir ve uygun olmadığını “kanıtlayarak” B'yi caydırır.

Durum ii) ve iii)'te A aynı şeyi yapmaya çalışmaktadır. Ancak durum iii) doktrin içermemektedir. Durum ii) aşılama ise durum iii) de aşılama değildir. Çünkü her iki durumda da öğretici, asla sorgulanmayacak bir inanç aşılama çalışmaktadır. White (1972a), bu akıl yürütme ile doktrinsiz aşılamanın da mümkün olduğu sonucuna varmıştır. Ancak yanıltıcı; çocuklara, benliklerini biçimlendirecek bir inanç sistemi empoze edilmiştir.

Bu bir inanç seti yüklemektir yani bağımsız bir önerme parçası sunmaktan fazlasıdır ve doktrineldir. Pek çok önerme zincirinden oluşan doktrinel bir sistemin, bilinçli ve sarsılmaya dirençli bir biçimde zihinlere yerleştirilmeye çalışılması söz konusudur. Öğretmenin (aşılamacı), öğrencilerini fabrikalara ve sanayi bölgelerine götürdüğü ve onlara yalnızca beden işçisi olmaya uygun olduklarını çeşitli yollarla yerleştirmeye çalıştığı bu senaryoda araçlarının doktrinel olmadığı söylenemez. Öğretmenin seçimleri tesadüfi değildir ve amacına ulaşmasının yolu, öğrencilere ilgili doktrini aşılmasından geçmektedir.

Aşılama için doktrinin zorunlu olduğunu düşünen Barrow & Woods (2006, s. 74-80) ise birisine verilen inanç bilgisinin bir doktrinin içinde olmasını aşılama için yeterli koşul saymamaktadır. Aşılanmanın gerçekleşmiş olduğunun en belirgin göstergesi kişinin belirli bir bakış açısına sahip olması ve bunun yanlış olabileceği ihtimaline karşı zihninin kapalı olmasıdır. Bunun için (i) kanıtlanamaz önermelere (ii) sarsılmaz şekilde inanması ve (iii) inancın aktarıldığı yöntemle ilgili koşulun da sağlanması gerekmektedir. Öğrenciler dindar Katolikler oldukları halde doktrinleri, değiştirilemez hakikatler statüsünde görmüyorlarsa aşılandıkları söylenemez. Öğretim programında yer alan tarih, yurttaşlık bilgisi, ahlak eğitimi, din eğitimi gibi tartışmalı konularla ilgili olan derslerin öğretmenleri, aşılamacı olmamak istiyorlarsa dikkatli olmaları gerekmektedir. Fakat bir öğretmenin tarih ya da din öğretmeni olması onun bir aşılamacı olduğu anlamına da gelmemektedir. Çünkü öğreten özne, konunun doğasına tek başına karar vermemektedir ve aşılanmanın yapılması için niyet ile rasyonel olmayan koşulların kullanımı da içerik kadar gereklidir. Burada Barrow & Woods'a, içeriğin yeter koşul olmaması konusunda ve konunun ele alınışının, süreci aşılama dan çıkartabildiği konusunda katılabilir. Ancak öğreten öznenin tek başına karar verici olmaması, öznenin aşılama yapmadığı anlamına gelmez. Aşılamaya hizmet eden özne, bir fail olarak sorumludur ve hatta etkileşimi kuran kişi olarak rolü büyüktür. Özne ancak bundan kaçınma şansı yoksa yaptığından sorumlu tutulmayabilir fakat bu da aşılamacı bir süreç izlendiği gerçeğini değiştirmez.

Thiessen (1984) de aşılama ile doktrin arasında zorunlu bir ilişki görmeyenler arasındadır. Yazar ayrıca din ve aşılama arasında da zorunlu bir ilişki olmadığını ifade etmiştir. Diğer taraftan bilim ile aşılama arasında ise bir ilişki olduğunu gündeme getirmiş ve dinde olduğu kadar bilimde de bir miktar aşılama olduğunu ileri sürmüştür. Thiessen'e göre din öğretmeni, öğrencilerinin otonom, rasyonel ve eleştirel olmalarına yardımcı olmak niyetini sürdürebilmektedir.

Aşılamaya Elverişli İçerikler. Hangi içeriklerin aşılılamaya elverişli olduğunu ortaya koymaya çalışan araştırmacılar, aşağıda sayılacak içeriklerin kullanılması durumunda eğitsel sürecin aşılılamaya dönüşebileceğini ifade etmişlerdir. Aşılamaya elverişli olduğu iddia edilen içerikler şöyle listelenebilir:

- i) Doktrinler (Flew, 1972a)
- ii) İdeolojiler (Copp, 2016)
- iii) Dil öğretimi (Crittenden, 1972)
- iv) Ahlak eğitimi (Crittenden, 1972; White, 1972b)
- v) Din eğitimi (White, 1972b)
- vi) Tarih öğretimi (White, 1972b)
- vii) Bilim öğretimi - Olgusal gerçeklerin öğretimi (Thiessen, 1984)

Bu listede doktrinlerin; ideolojiler, din eğitimi, ahlak eğitimi gibi diğer içeriklerin hatta bilimin de temelinde bulunduğu iddia edilebilir ve bunların doktrinden ayrı bir kategoriye alınmalarının yanlış olduğu söylenebilir. Ancak bu başlıkların doktrin dışında değerlendirilmelerinin mümkün olması ve ayrı birer başlık olarak ele alındığı görülen öteki içeriklerin gözden kaçmaması nedeniyle böyle bir listeleme yapılmıştır. Doktrinler, daha önce incelenmişti. Bu başlıkta diğer içerik adayları ele alınacaktır.

Öncesinde ise bu liste içerisine alınmayan fakat aşılılamaya elverişli sosyal bir bağlam olan gelenek öğretiminden söz etmekte fayda vardır. Gelenekler, okullardan çok sosyal hayat içerisinde edinilen, kültürel sınıfların oluşumu ve toplumun kontrolü üzerinde etkili olan yapılardır. Bernstein ve McLaren gibi düşünönlere göre (Akt. Huttunen, 2009, s. 10) kültürel sınıfların üretilmesi gibi toplumu kontrol etmeye dönük eğitim anlayışları, aşılılamacı eğitimin özelliklerini barındırmaktadır. Buna dayanarak gelenek öğretiminin de aşılılamacı olduğu ileri sürölebilir. Gelenekler, ataların bilgeliğine saygı duymanın bir göstergesidir ve bir inanç kaynağı olarak yaşama etkileri vardır. Russell (1932/2017, s. 200) ise inancın kaynağının salt gelenek ve duygu olduğu durumları batıl inanç olarak adlandırmıştır. İnsanların bu tür inançları önemli görmeleri halinde, eğitim sistemlerini de ataların bilgeliğine saygı duyan ve sorulara rasyonel olmayan yollardan cevaplar üreten sistemler olarak inşa ettiklerini belirtmiştir. Bunun güç sahipleri tarafından desteklendiğini çünkü akılcı olmayan ve duygusal bir tebaanın, kendi paylarına düşenle yetinen, adaletsiz bir toplum düzenine itiraz etmeyen kişiler haline geleceğini ifade etmiştir. Batıl inancı, adaletsizliğin doğal bir ortağı olarak görmüş ve eğitimin ancak adaletin olduğu yerlerde akılcı bir dünya görüşünü teşvik edeceğini aktarmıştır. Bununla birlikte her gelenek öğretiminin aşılama olmadığını ya da içeriğinde

gelenekler bulunan öğretimlerin her türlüşünün aşılama olarak nitelenemeyeceğini de belirtmek gerekir. Toplumun yüzlerce yılda oluşturduğu ve üzerinde refleksiyon yapılmayan geleneklerin topluluğa ait bir dünya görüşü yaratmasının yanında geleneklerden bazıları da teknik bilgi (know-how) kazandırarak hayatı kolaylaştırmaktadır (White, 2017). White’a göre maymunların sosyal öğrenme sayesinde hangi yiyeceklerin yenilip hangilerinin yenilmeyeceğini bilmeleri ve yavrularını hayatta tutmalarında olduğu gibi insan topluluklarında da geleneklerin önemi vardır ve maymunların aşılannmış olduklarının iddia edilemeyeceği gibi insanların da bu türden geleneklerle aşılandıklarını söylemek tuhaf olacaktır. Şimdi yukarıdaki listede yer alan içerik adaylarına dönülebilir.

Ahlak Eğitimi. Ahlak eğitimi incelendiğinde; bazı eğitim felsefecileri çok küçük çocuklara ahlak eğitimi verilirken sebep gösterilmeden kurallara uymalarının istendiğini; çocukların da rasyonel olmayan bir şekilde bu kurallara uyduklarını çünkü kurala uymadıklarında örneğin annelerinin sevgisini kaybetmekten korktuklarını ifade etmektedir (White, 1972b, s. 91). Bu görüştekiler, ahlak eğitiminin rasyonel olmadığını kabul ettikleri ve rasyonel olmayan bir eğitimi aşılama olarak değerlendirdikleri için ahlak eğitimine aşılamanın içerikleri arasında yer vermektedir. Ancak ahlak eğitiminin aşılama olup olmadığı; verilen ahlak eğitime ve aşılama tanımına göre değişecektir. Ahlak eğitiminin aşılamayla ilişkisi *Rasyonel Bir Ahlak Eğitimi Nasıl Olmalıdır?* alt başlığında daha detaylı sunulmuştur. Ahlak eğitiminin niçin rasyonel olmadığı ve rasyonel bir eğitimin nasıl olduğu soruları *Aşılamaya Karşı Rasyonaliteyi Destekleyen Bir Eğitim Nasıl Olmalıdır?* başlığında cevap bulacaktır.

İdeoloji Eğitimi veya Teorik Destek Sağlama. İdeolojinin veya teorik desteğin aşılamacı içerikler olup olmadıkları incelendiğinde; aşılamanın etimolojik kökeniyle bağlantısından dolayı kaçınılmaz olarak doktrin içerdiği ve doktrin içeren bu içeriklerin aşılamacı olduğu söylenebilir. Birisine teori olmadan öğretmek mesela yüzme, otomobil sürme gibi bir performans alanında bir beceri edindirmek aşılama olarak adlandırılmazken (Crittenden, 1972, s. 112) ideoloji veya teorik destek edindirmek aşılama olarak adlandırılabilir. Barrow & Woods’a göre (2006, s. 78-80) ise doktrinin varlığı, aşılamanın gerçekteştiği anlamına gelmemektedir. Yazarlar şu soruyu sormuştur: “Öyleyse siyasal eğitim ne zaman siyasal aşılama haline gelir?”. Sorunun cevabı şudur; öğretmen, tartışmalı siyasi mesele hakkındaki çeşitli görüşleri sunmayı

biraktığında, öğrencilere kendi görüşlerini nakletmeye niyetlendiğinde ve öğrencilerin rasyonelliğini geçersiz kıldığında bu gerçekleşir. Bu bakımdan içeriğin doktrinal olması önemlidir ama diğer etkenlerin de göz önünde bulundurulması lazımdır. Başka bir deyişle içerik kriterini yeterli değil, fakat gerekli koşul olarak görmüşlerdir.

Dil Öğretimi. Çocuk, gelişiminin erken döneminde henüz dilsel bir paylaşıma değil mimetik bir paylaşıma katılmaktadır (Bellah, 2017, s. 149-153). Çocuğun bağlandığı bu mimetik toplumsal şebeke ailedir. Aile, birçok mini oyunla çocuğun zihin yaşamını etkileyecek olan bir oda tiyatrosuna benzetilmektedir. Çocuk, ne yaptığı üzerinde düşünmeden ve bunları sözlü olarak anlatmadan önce bir mim (taklit) sanatçısıdır. Daha sonra çocuk, toplumların mimetik kültürden mitik kültüre geçmesi gibi bu mimetik paylaşımdan dil edinimine geçmektedir. Dil, daha geniş bir paylaşılan bilinçle yani kültürle ilişkilidir. Bireyde dil modülü olarak adlandırılabilen bir şey olsa bile dil ancak toplumsal bir bağlamda edinilebilir. Bundan dolayı toplumdan izole edilmiş çocuklar kendi kendilerine konuşmayı öğrenemezler. Dil öğrenmeyi mümkün kılan bir dıştan destek sisteminin ve dilde etkin olmak için de bir dilsel ortamın varlığı şarttır. Dil ediniminin taklit ile başlaması, ailenin çocuğun zihni üzerindeki yapılandırmalarının (örneğin aile içindeki roller, uzlaşma biçimleri, gelenek-görenek, duygu yoğunluğunun yöneldiği şeyler vs.) dile eklemlendiğini gösterebilir. Dilin toplumsal olması da kolektif bilincin, kullanılan dilde yansımaları olduğunu gösterecektir. Bu nedenlerle dilin salt bir performans becerisi olmadığı söylenmelidir.

Barrow & Woods (2006), dil öğretmenin performans becerileri edindirmek gibi düşünölebileceğini ifade etseler de dil öğretimini nötr olarak algılamamışlardır. Buna göre ebeveynler, çocuklarına teorik bir altyapı sağlamadan dil öğretmektedir. Ebeveynlerin, çocuklarına dili kullanmayı veya başkalarını hesaba katarak davranmayı öğretmek gibi durumlarda aşılama yapmadıklarını ileri sürmüşlerdir. Yazarlar, aşılamanın; bir dünya görüşünün ya da yaşam felsefesinin parçası olması gerektiğini varsaymışlardır. Flew (1972a, s. 55), okulda yapılan Fransızca öğretimini ele almış ve Fransızca'nın yanlış öğretilmesi halinde bu durumun daha geniş ve ideolojik bir durumla ilişkilendirilebileceğini belirtmiştir. Buna karşın aşılama söz etmek için -doğru veya yanlış olmaları fark etmeksizin- doktrin olarak tanımlanan inançların ekilmesini gerekli bulmuş, Fransızca'nın yanlış öğretilmesini aşılama olarak adlandırmak için yeter koşulun oluşmadığını eklemiştir. Crittenden (1972, s. 115) ise küçük çocukların ahlaki eğitimi ile dil eğitimi arasında aşılama konusunda prensipte hiçbir fark görmemiştir. Hatta

toplumdaki ahlaki ilkeler hakkında bazı eleştirel tartışmalar olmasına karşın çok az insanın, bebeklikten öğrendikleri sıradan dile inşa edilen teorik varsayımların farkına vardığını belirtmiştir. Gadamer (2009, s. 262-263) de dünyaya yönelimin dil ile olduğunu; dilin refleksif düşüncenin eseri olmadığını ve insanın dünyaya yönelimini şekillendirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca dil öğretimini sadece erken çocuklukta değil, yetişkinlikte de bir aşılama aracı olarak görmek mümkündür. Christopher’a göre (1996), yabancılara dil öğretiminde öğrencilere kültürel ve ideolojik bir mesaj ulaştırılmaktadır. Avustralya’nın uzaktan eğitim programları yalnızca İngilizce öğretimi yapmaz. Avustralyalı ideolojisinin bir sembolü olma işlevini de görür. Avustralya uzaktan eğitimle üçüncü dünya ülkelerine dil ihracatı yapmakla kalmaz çünkü dil, değer yüklüdür. Sosyal sistemi sembolize etmektedir, sosyal anlamları kodlamaktadır, yapısı içinde meydana geldiği kurumsal bağlamdan kopuk değildir. Dilin, kültürel emperyalizmle olan ilişkisi de dil öğretiminin bir aşılama içeriği olabileceği yargısını pekiştirir.

Bilim Öğretimi-Olgusal Gerçeklerin Öğretimi. Klasik bilgi tanımı, *gerekçelendirilmiş doğru inanç* diye nitelediği bilginin koşulları arasında doğruluk ve gerekçelendirmenin yanında inancı da saymaktadır (Siegel, 2019a, s. 278). Dolayısıyla inançların sarsılmaz bir biçimde öğretilmesi ya da sarsılmaz bir inanç oluşturmak amacı ile öğretilmesi her zaman aşılama olmayabilir. Bailey’e göre (2014, s. 140), Dünya’nın döndüğünün ya da hayvanların oksijene ihtiyaç duyduğunun katı biçimde öğretilmesine aşılama demek akıllıca olmayacaktır. O halde inanç aktarma, aşılama için gerek koşuldur fakat yeter koşul değildir. Burada sözü edilen inancın; bir önermeye karşı psikolojik bir tutum olduğu anlaşılmaktadır. Örnekte aktarılan “Hayvanların oksijene ihtiyacı vardır” önermesel iddiasına inanma; bu iddianın doğru olduğuna yani; “hayvanların oksijene ihtiyacı olduğu olgusunun gerçek” olduğuna dair psikolojik bir tutum, bir emin olma ve güven duyma durumudur.

Herhangi Bir İçeriğin Öğretimi. Diğer taraftan aşılamanın içeriğini ideolojik inançlarla kısıtlayanlara karşı aşılamanın yalnızca ideolojik inançları kapsamadığı öne sürülmektedir. Buna göre bir öğrenciye sistem anlamında bir doktrine bağlı olmayan sarsılmaz bir inanç edindirmek mümkündür (White, 1972b, s. 96-97). J.P. White aşılamanın her zaman doktrin içermediğini, bir öğretmenin bir öğrenciye yanlış bir olgusal inancı da yerleştirebileceğini iddia etmiş ve bunu bir örnekle açıklamaya çalışmıştır. Bu örnekte öğretmen öğrencinin, Avustralya’nın başkentinin Melbourne

olduğuna inanmasını istemekte ve aksi kanıtlar karşısında inancını değiştirmesini engellemeye çalışmaktadır. Bunun için karizmasını kullanarak her söylediğinin doğru olduğuna inanılmasını sağlamakta, okulda atlas kullanılmasına izin vermemekte ve öğrencisini atlaslarda bir şey aramanın yanlış olduğuna inandırarak evde de atlas kullanmasının önüne geçmektedir. Öğretmen sonunda öğrenciyi, okulu bırakıp Trappist manastırına girmeye ikna edebilecektir. White bu örnekle aşılamanın içeriğinin yalnızca ideolojik inançları kapsamadığını göstermek istemiştir. İdeolojiler kullanışlı aşılama içerikleri olsa da bu türden içerikleri kullanmanın, aşılamanın tek yolu olmadığını savunmuştur. Eleştirel tartişmaları, ideolojileri kullanmakla aynı düzeyde bir yöntem olarak sınıflandıran White, radyo teleskobun icadının astrolojik bilgimizi artırıp artırmayacağına yönelik bir tartişmanın, ancak tüm katılımcılar, yıldızların insanın kaderini etkilediğini kabul ettiklerinde devam ettirilebildiğini belirtmiştir. Aşılamacı, böyle bir tartişmada kişileri, görüşlerini ortaya dökmeye teşvik edebilecek; böylelikle onları başka bir inancı (varsayılan inancı, [tartışmanın önceden örtük biçimde doğru olarak kabul ettiği “yıldızlar kaderimizi etkiler” önermesinin doğruluğunu]) kabul etmeye mecbur edebilecektir. Varsayılan inanç, eleştirel incelemeye tabi tutulamamaktadır. White, böylelikle olgusal bir içeriğin de aşılamacı olabileceğini ve doktrin içermeyen içeriklerin bile uygun yöntemler kullanıldığında aşılanabileceğini ileri sürmüştür. White’ın örneğinde kendisinin ileri sürdüğünün aksine öğretmenin niyetinin ideolojik bir bağlamdan kopuk olmadığı ancak ideolojik içerikleri doğrudan aşıladığına dair de bir veri olmadığı söylenebilir.

Lopez’e göre (2013, s. 33-36) White başlangıçta, bir öğreticinin olgusal konular hakkında yanlış bir inanç aşılamaya çalışırken aslında inancın daha geniş bir ideolojik bağlamla ilişkisi olduğunu kabul etmektedir. Çünkü çok sayıda rakip kanıt vardır ve aşılamacı bunların karşısında inancı başarılı bir şekilde sürdürebilmek için, öğrenciyi karşı kanıtlardan mahrum bırakmış hatta bunlara ulaşmasını engellemiştir. White’ın (1972a) örneklerinden birinde öğrenciye; kitap, atlas gibi kaynaklara güvenmemesi öğretilmiş, diğerinde (White, 1972b) öğrencinin muhtemelen karşı kanıt bulamayacağı ıssız bir ada ve burada bir öğrenci ile bir öğretmen durumu kurgulanmıştır. Öğretmen öğrenciye "Uranüs’ün yedi uydusu olduğu" yanlış inancını edindirmiştir. White bunların aşılama olduğunu ileri sürerken Lopez ise bu iddiayı reddetmek için iki neden görmüştür: 1) White, konuyu karşı delilin bulunmayacağı bir alana taşımaktadır ve bu aşılama değil salt yalandır. Aşılamada söz konusu olan şey izole koşullarda değil, herhangi bir koşulda sarsılmayacak bir inanç yerleştirmektir. Aşılama dış koşullarla değil, inanma tarzıyla

ilgilidir. 2) Birisine herhangi bir değer yüklü sonuç olmaksızın salt olgusal bir inanç edindirmek mümkün olsa da buna aşılama denemez. Bu faaliyet, aşılama olmasını sağlayacak bağlamdan yoksundur. Herhangi bir türden müzakere ile ilgisi olmayan, yalnızca olgusal olan bir inanç yerleştirilirken aşılama için gereken bazı adımlar izleniyor olabilir ama olgusal inançların edindirilmesi sadece gerçek şeyin bir kopyasının edindirilmesi gibi görünmektedir.

Aşılamanın becerilerden, tutumlardan veya davranış biçimlerinden farklı olarak inançları transfer ettiği düşüncesi, içeriğe yapılabilecek kısıtlamalardan biriye de daha tatminkr bir uzlaşmaya ihtiyaç vardır. Burada içeriğe öneri olarak kesin nesnel gerçeklerin öğretilmesi sunulabilir. Ancak kesin nesnel gerçeklerin varlığı üzerinde bir uzlaşmaya varmanın zorluğu da 1960’larda ve 1970’lerde bazı teorisyenlerce tartışılmıştır. 1966’da basılan *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge* adlı kitap, doğru olarak idrak ettiğimiz durumların gerçekte sosyal yapılandırmalar olduğunu öne sürmüştür (Christodoulou, 2014, s. 109). Buna göre doğru olarak algıladıklarımız, nesnel olarak var olmamışlardı. Bizim onlara inanmamızla ve çoğu zaman da kurumsal gler tarafından desteklenmeleriyle yaratılmışlardı. Sözü edilen bakış açısı bizi mutlak gerçekten uzaklaştırarak gerçek kavramını da kaygan bir zemine taşıtmaktadır.

Bu tartışmalara neden olan içeriğin ve dolayısıyla ğretim programlarının önemi; toplumun hegemonik değerleri tarafından, diğerlerinden daha iyi olduğu belirlenmiş kurucu ilkeler, kodlar, sağduyu bilinci ve pratiklerin çocuklara yüklenmesinden ileri gelmektedir (Christodoulou, 2014, s. 110). Sosyal olarak yapılandırılmış bu “daha iyiler”in eğitim yoluyla dayatılmasının, yasalarla dayatılmasından daha etkili olacağı fikri de eğitimde aşılamayı tepkiye açık hâle getirmektedir. Bu tepki; bilginin, bir sosyal kontrol biçimi olup demokratik toplumlarda tanınmış temel özgürlükleri tehdit etmesinden -demokratik olmamasından- kaynaklanmaktadır.

Bilginin gücü, aynı zamanda yokluğunu da sosyal bir kötülüğe dönüştürmektedir. Cehalet, diktatörlerin yeşertiği türden bir sosyal kötülüktür. Bu yüzden bir milletin hem cahil hem zgr olması, beklenemeyecek bir şeydir (Thomas Jefferson’dan aktaran Christodoulou, 2014, s. 115). İnsanların manipüle edilmesi ve yanlış yönlendirilmesi bilgiden değil cehaletten kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla yönlendirilmeye karşı kendini savunmanın en iyi yolunun sorgulama değil bilgi olduğu iddia edilmektedir. Çünkü gerçekleri bilmemek, sorgulanacak bir şey olup olmadığını da bilememeye neden olmaktadır (Beveridge’den aktaran Christodoulou, 2014, s. 116). Bu bakış açısı,

Menon'un öğrenme paradoksunu akla getirmektedir. Menon, ilgili diyalogda Sokrates'e şu soruyu yöneltmiştir: "Hakkında en ufak bir bilgin olmayan şeyi nasıl araştırabilirsin? Araştırmanın asıl konusu olan şeye nasıl ulaşacaksın? Daha doğrusu onu bir şekilde bulsan bile, bilmediğin şeyi bulduğunu nasıl anlayacaksın?" (Platon, çev. 2013, s. 48-49, 80d).

Yukarıda, içeriğin aşılamacı olup olmadığını belirlemenin zorluklarından söz edilmiş ve bu konuda indirgemeci bir yaklaşımla bir sonuca varılamayacağı ifade edilmeye çalışılmıştır. Sadece içeriğe bakarak karar vermek; yöntem ile içerik arasındaki karmaşık ilişkinin farkında olunmadığını gösterecektir. Crittenden'a göre (1972, s. 115), öğretmenin içerik sunumu, sorgulama yöntemlerini içermediğinde bu aşılama değildir. İçerik kriterinin daha ayrıntılı bir incelemeye ve uzlaşmaya ihtiyacı vardır.

İçerik Sorununun Çözümüne Dair Öneriler ve Aşılamanın İçerik Kriterine İlişkin Örnekler. İçerik sorununun çözümüne dair öneriler toparlanacak olursa; yanlışlık sorunu içeriğin sübjektif olup belirli kesimlerin değerlerini taşımasındansa, hangi bilginin daha çok bilişsel fayda getireceğine göre belirlenmesiyle çözülebilir (Dan Willingham; Akt. Christodoulou, 2014, s. 116). İçeriklerin matematikteki basamak değeri, fizikteki enerji gibi konuların öğretimini kapsamasında, tüm insanlığa mal olmuş bilgilerden oluşturulmasında bir sorun yoktur. Bugün İngiliz öğrencilerin, kendi kültürlerinden doğmadığı halde Hindu ve Arap orijinli sayma sistemlerini kullanmaları ya da binlerce yıl önce Atinalılar tarafından icat edilmiş dramayı reddetmemeleri gibi insanlığın ortak mirası olan içerikler, programlarda yer alabilir ve insanlığı geliştirebilirler. Bunun yanında içeriğin her zaman olgusal olma zorunluluğu da yoktur. Disiplinlerin sadece olgusal yönleri eğitimin kapsamına girerse ve kıstas kanıtlanabilirlik olursa edebiyat, drama, felsefe ve müzik gibi bazı alanlar öğrenilmeye değer bulunmayabilir. Neticede bir sonenin yorumu kanıtlanabilir değildir (Bailey, 2019, s. 270) fakat öğretilmeye değerdir.

Aşılamanın içerik kriterine örnek verilecek olursa bunlardan biri Huang'ın (2021) kendi deneyimini aktardığı Çin'deki bir devlet okulunda verilen İngilizce eğitimidir. Dersin kitabı Eğitim Bakanlığı tarafından basılmıştır. Öğretmenler de ders kitabından ve devletin sağladığı yönergelerden sadakatle yararlanma eğiliminde olan kişilerdir. Guangdong'daki devlet lisesinde okutulan *New Senior English for China* adlı ders kitabının "English around the World" isimli ünitesindeki okuma materyalleri, stereotipik enformasyonlar sağlamaktadır. Kitap, dünyanın farklı yerlerinde İngilizce konuşanların bulunduğu bahsetmektedir ancak resimdekilerin tamamı beyaz insanlardır. Bu da

Huang'da (2021, s. 7); "İngilizce konuşanların çoğu beyaz. O halde İngilizce öğrenmek istiyorsak beyazlardan öğrenmek daha iyi olur." algısını zorlamıştır. Huang, bunu safsata olarak nitelendirerek söz konusu safsatanın İngilizce sınıflarında dolaşmaya devam ettiğini ve kendilerini iknaya çabalayan tek doktrinin bu olmadığını eklemiştir.

İçerik ile aşılama bir başka örnek Macar ders kitaplarıdır. Balogh (2013), 1920-1988 yıllarındaki Macar tarihi ders kitaplarında Trianon Antlaşması'nın aşılmasını ve sunumunu incelemiştir. Uluslar 19. yüzyıla kadar şekillenmemiştir. 1920'lerin sonunda Macar okullarında "Tek Tanrı'ya inanıyorum. Tek ülkeye inanıyorum. Ebedi ilahi adaletle inanıyorum. Macaristan'ın yeniden dirilişine inanıyorum." biçiminde bir resmi okul duası mevcuttur (Balogh, 2013, s. 154). Katolik Kilisesi, iki savaş arası Macaristan'da politikayla en ilgili hükümet dışı organizasyondur. 1919'da anti-komünist kavgalarda önemli bir faktördür ve 1920 yılına kadar Horthy'nin siyasi grubuyla birlikte hareket etmiştir. Devlet, kilisenin maddi ve kültürel çıkarlarını korumuştur. Eğitim kurumlarını ruhban sınıfının elinde tutmuş ve radikal reformları engellemiştir. Kilisenin eğittiği çocuklar muhafazakâr bir ruha sahiptir ve dolaylı olarak hükümet partisini desteklemiştir. 1936'da bir paradigma kayması olmuştur. Ders kitaplarında milliyetçilik öne çıkarılmaya başlanmıştır. Macarlara haksız yere saldıran akılsız güçlerin olduğu, Macaristan'ı zayıflatmak isteyen yabancı güçler olduğu gibi tarih sunumları ders kitaplarında yer almıştır. 1784 veya 1848 ayaklanmaları hakkındaki söylem, Birinci Dünya Savaşı sonrasındaki kurban söylemiyle aynıdır. Balogh, ders kitaplarının şiddet dışındaki etkileşimleri açıklamadığını, çok etnikli bölgelerin varlığını açıkça kabul etmekte isteksiz olduğunu, homojenliğin; net "biz ve onlar" tanımlarının diğer konuların önüne geçtiğini, ulusları uzak çerçeveye yerleştirdiğini ve ortaya çıkan iddiaları açıklamadığını ifade etmiştir. Bu ders kitaplarının, savaşlar arası nesil için bir tanı unsuru sağlamadığını, gelecek on yıllar boyunca kimliklere ve siyasi bilince ağırlık veren ve rahatsız edici bir paket olarak kaldığını belirtmiştir.

Balogh (2013), savaştan hemen sonraki aylarda hayatta kalanların yenilgiyi ve çöküşü analiz etmektense savaşı ulusal ve bireysel bir talihsizlik olarak gördüklerini ve böylece derin acıların ve tehdit edici sonuçların kaldığını belirtmiştir. Modern dönemi kapsayan tarih ders kitapları 1945-1949 arasında meydana gelen rejim değişikliklerinin izleri olmuşlardır. Gyula Ortutay, tarih ders kitabı oluşturma görevini dört yazarlı bir ekibe vererek yeni resmi tarih anlatısını oluşturmuştur. Yazarlara en önemli resmi devlet ödülü olan Kossuth ödülü verilmiş, modern tarihin yeni açıklaması parti liderliği tarafından yeni bir sosyal ve siyasal düzenin inşası yolunda önemli bir adım olarak

görülmüştür. 1957'ye gelindiğinde ise yeni bir ders kitabı yazmak için bir takım nedenler doğmuştur. Devrimden sonra Imre Nagy hükümetinin yerini alan Kádár rejimi, geçmişin anlatısına kendi meşruiyet iddialarını dahil etmek zorunda kalmıştır. Merkez Komitesi, devrimin esas olarak gençleri kapsadığı düşüncesiyle daha aktif bir ideolojik eğitim çağrısında bulunmuştur. Daha sonraki bir kongrede milliyetçiliğe karşı yeniden mücadele çağrısı yapılmış, şoven milliyetçiliğin yerine sosyalist bir yurtseverlik öne çıkarılmıştır. 1918-1920 döneminde bölüm ve sayfa sayısı önemli ölçüde artarken ve haritalar nispeten detaylandırılırken temel argümanlar neredeyse hiç değişmemiştir. 1956 devriminden sonra ilk kez Avusturya-Macaristan'ın parçalanmasını gösteren bir harita eklenmiştir. 1970'lerin sonunda Romanya ve düşman Çavuşesku rejimi karşısında bir üstünlük duygusu ortaya çıkmıştır. Balogh Slovaklar, Sırlar ve Romenler'in de ders kitaplarında üretilen hafıza ağındaki adaletsizlik yerleri olduğunu belirtmiştir. Aşılama-içerik ilişkisine Türkiye'den verilebilecek örnekler ise literatür taraması kısmında yer almaktadır.

Öğretim Yöntemi Kriteri

Moore (1972, s. 73), aşılamanın İngiliz eğitim felsefecileri tarafından amaç, içerik, yöntem ya da bunların bir kombinasyonu olarak ele alındığını; çağdaş Amerikan felsefecileri arasında ise aşılamaya dair Dewey tipi bakış açısının ve aşağılayıcı bir aşılama tanımının hakim olduğunu aktarmıştır. Amerika'da aşılama bir öğretim yöntemi olarak anlaşılmakta ve yöntem bağlamında incelenmektedir. Bunun nedeni de II. Dünya Savaşı dönemindeki politik tartışmalardır. Moore'a göre Dewey gibi aşılama karşıtlarının bağlı olduğu pragmatik felsefe ya da araçsalcılık; dil kullanımı dahil hiçbir kurumsal forma saygı duymayı teşvik etmemekte ya da bu konuda caydırıcı olmamaktadır. Sözü edilen farklılaşmaya rağmen eğitim felsefecilerinin uzlaştığı konu ise öğretim yönteminin aşılamanın kriterlerinden biri olduğudur. Öğretim yöntemi kriteri, aşılama öğretimin ayırt etmede bir yol göstericidir.

Aşılamanın, öğrenmeyi getiren bir etkinlik anlamında, öğretimin bir biçimi olarak düşünüldüğü olur (White, 1972a, s. 154). Fakat X'e p'yi öğretmek onu daha önce bilmediğini belirtirken p'yi aşlamak halihazırda onu bildiğini belirtebilir. O yüzden aşılama her zaman öğretmek değildir. Yine öğretimde olduğu gibi aşılama tekniklerin kullanımının öğrencinin doğasını dikkate alması da benzerdir. Titiz teorik argümanlar bir

çocuk için anlam ifade etmezken ya da halkın içinden bir grubu bir siyasi yöne çekmek için kaba terminoloji daha etkili olabilirken entelektüeller için doktrinin güçlü bir sunumu gerekebilmektedir (Gregory & Woods, 1972). Anlaşılabileceği üzere aşılama için belirli bir yöntem zorunluluğu yoktur. Fakat aşılama işlemi, zorunlu olarak, maruz kalan kişinin rasyonelitesine saygıyı ihlal etmektedir. Çünkü Gregory & Woods'a göre mantıksal olarak rasyonel süreçlerle hiçbir rasyonel insan bu doktrinlere inanmayacaktır.

Barrow & Woods'un (2006, s. 74-78) da aşılamanın gerçekleşmesi için doktrinin yanında saydığı koşullardan biri yöntemdir. Buna göre i) doktrinler aşılatabiliyorsa ii) doktrinler tartışmasız bir şekilde doğru olarak görülüyor ve onlara sarsılmaz bir bağlılık üretiliyorsa o halde iii) rasyonel olmayan yöntemlerle inancın aşılması süreci de olmalıdır. Bir doktrinel sistemin temeli, doğru oldukları rasyonel olarak gösterilemeyen bir dizi temel önerme ise bu önermelere sarsılmaz bir bağlılık geliştirilmesi, onların gerçekliğinin rasyonel olarak gösterilmesine dayanmayacaktır. Barrow & Woods rasyonelliği ön plana çıkarmıştır. Yine de bir eğitim sürecinin rasyonelliğine bakarak aşılama olup olmadığına karar vermek bu kadar kolay görünmemektedir. Yapılacak değerlendirme, mesela liberal eğitim ile otoritaryen eğitim ya da çocuk merkezli eğitim ile geleneksel eğitim açısından farklılaşacaktır.

Otoritaryen eğitimdeki aksine liberal eğitimdeki öğretmenin rolü hükümdar veya diktatör değil, öğrenciyle işbirlikli çalışan bir araştırmacıdır (Moore, 1972, s. 72). Geleneksel öğretmen, öğrenciden izin almadan zihinlere enformasyon ekmekte sorun görmezken bazı çocuk merkezli teorisyenler ise tüm öğretme girişimlerini aşılama olarak değerlendirmektedir (White, 1972b). Öğrenci odaklı olmayan biçimde tahta başında cebir öğretmeyi de aşılama olarak tanımlayabilmektedir. Dolayısıyla eğitim sürecinin aşılama olup olmadığına karar vermek için rasyonellik referans alındığında cevap bakış açılarına göre değişmektedir. Fakat bu, rasyonelliğin ihlali ile aşılama arasında bir ilişki olmadığı anlamına gelmemektedir. Bu konu, *Yöntem Sorununa Yanıtlar* başlığı altında daha geniş tartışılacaktır.

Yönteme ilişkin bir diğer konu, rasyonel olmadığı ileri sürülen bir eğitimin -örneğin küçük çocuklarda ahlak eğitiminin- aşılama olup olmadığı hakkındaki görüş çeşitliliğidir (White, 1972b, s. 91-92): i) Evet: İnancın kanıtsız ve kavrayışsız benimsenmesi aşılama değildir. i1) Ahlaki yargılar ister doğru ister yanlış olsun erken dönem ahlak eğitiminin tümü aşılama değildir. i2) Yalnızca ahlaki yargıların doğru veya yanlış olduğu bilinmiyorsa bu aşılama değildir. Önemli olduğu düşünülen her inanç için neden sunmaya gerek görülmediğinde kanıtsız ve kavrayışsız öğretim de kullanışlı bulunmaktadır. ii)

Niyete bakılmalıdır: öğretmenin amacı, çocukların kendi ahlaki sorularını sorma kapasitesini durdurmak olmadığı sürece ahlak eğitimi aşılama değildir. iii) Sonuca bakılmalıdır: Öğrenenin olgunlaşmamışlığı veya yetersizliği nedeniyle başvuru alan non-rasyonel öğretimler, diğerlerinden ayrılmalıdır. Öğrenci eğer öğrendiği non-rasyonel inançları gerekçeli bir biçimde irdeleyebiliyorsa ve öğrencinin sonraki eğitim öğretim kapasitesi zayıflatılmadıysa aşılama değil öğretim yapılmıştır.

Öğretim yöntemi kriteri; içerik, sonuç, niyet ve hedef kriterleri ile sıkı bir bağ içinde olduğundan diğerlerinden ayrılarak ele alınması pek mümkün değildir. İddia edilen ilişkinin daha iyi anlaşılması için aşılamanın öğretimdeki hâllerini ve tiplerini gözden geçirmek yardımcı olacaktır (O. Reboul, 1977, 14-24; Akt. Momanu, 2012, s. 92-94):

1. Özü anlamadan öğrenmek ve öğretimde “otorite”yi kullanmak: Bu durum doktrinin içeriğinin gerçekte ne anlattığını rasyonel olarak anlamadan öğrenmeyi ifade eder. Buradaki en büyük tehlike, fikirleri tartışmadan edinmeye alışmaktır ve bu da manipülasyona zemin hazırlar. Aşılamanın bu biçimi aynı zamanda doğruluğu kendi başına belirleyemeyen öznelerle ilişkilidir. Diğer alanlarda olduğu gibi otorite, bilgi gerektirir. Bilimin ilerlemesi bile, belirli “otoritelerin” bilimsel yeterliklerine güven duymayı gerektirmektedir. Ancak aşılama; otorite artık sorun çözme yapma dayatma yaptığında ortaya çıkar.
2. Zararlı doktrinler öğretmek, önyargılardan yola çıkarak öğretmek veya eğitim yoluyla nefret aşılama: Örneğin çocuklara belirli bir ırka ait olanların sersem, hırsız, kötücül vb. olduklarını öğretmek onları aşılama. Böyle yapıldığında onlara yalnızca yanlış düşünceler telkin edilmiş olmaz aynı zamanda ırksal veya etnik nefret de yüklenmiş olur. İrksal, dinsel önyargılara veya herhangi başka bir tabiata dayanan eğitim taraflıdır. Bu durumda aşılama, biçimden ziyade içeriğe odaklıdır. Eğitim yoluyla nefret aşılama, bahsedilen durumun ciddi şeklidir ve fanatikler için karakteristiktir.
3. Eğitimi yandaş bir doktrini desteklemek için kullanmak, eşsiz olduğu düşünülen bir doktrinden başlayarak öğretmek, programın bölümlerini keyfi olarak seçmek, eğitim sürecinde diğerlerini beğenmezken belirli bir değeri vurgulamak: Aşılamanın bu şekli yandaş bir doktrinin uygun olmadığı bir yerde, okulda, savunulmasıdır. Öğretmenler, otoritelerini yandışı oldukları doktrini öğretmek için kullanırlar. Bu artık önyargılarla ilgili değildir, çünkü öğretmen doktrinin ve ona ilham veren “açıklayıcı model”in tamamen farkındadır; peşin hüküm kasıtlıdır. Öğretmen aşılama yaptığında açıklayıcı bir modeli benimseyerek, tüm

diğerlerini *a priori* olarak reddeder. Aslında öğretim programı her zaman keyfidir; çünkü seçimler ve örtük olarak reddetmeler içerir. Aşılama ise pedagojik seçimin açık bir ideolojik anlam kazanmasıyla başlar. Bu aşılama önemli ölçüde duygulardan hareket etmektedir. Özünde uyarma (excitement) aşılama değildir. Uyarma, sistemin erdemlerini vurgulayan ve geri kalanları kötüleyen Maniştist eğitimde ortaya çıkmıştır. Bu maddeyi somutlaştırmak içinse son zamanlarda Türkiye’de eğitim tartışmalarının bir parçası olan “Değerler Eğitimi” örnek verilebilir.

4. Belli bir doktrini vurgulamak için sahtekârlık yapmak, gerçekte öyle olmadıkları halde bir şeyleri bilimsel diye öğretmek veya bir doktrinin sadece olumlu yönlerini öğretmek: Bu durumda eğitim sadece taraflı değil, aynı zamanda yanlıştır. Aşılama yapan kişi gerçekler icat eder, istatistiklerde sahtecilik yapar, yanlış deliller hazırlar, aleyhte kanıtları saklar ve tüm rakiplerini dışlar. Bu aşılama artık öğrenme önermelerinden ziyade onların etkileri ile ilgilidir. Bu, bir doktrinin bilim sıfatını istismarcı bir şekilde kullandığı durumdur. Bilimsel ırkçılık, buna uygun bir örnektir. Böylesi kötü niyetli bir bilimselleştirme, aslında dogmatizmin modern biçimidir. Dogma öğretildiğinde ve kişisel veya kolektif inançlara nesnel bir değer atfedildiğinde aşılama yapılmaktadır.
5. Bir inancı şiddet kullanarak dayatmak: Bu aşırı bir durumdur çünkü aşılama, gizlemeyi gerektirdiği halde şiddet burada açıkça görünürdür. Doğrudan şiddet, daha çok güven eksikliği yaratmaktadır. Sansür, şantaj, baştan çıkarma gibi dolaylı şiddeti kullanarak eleştirel bir akıl yürütmeyi bastırmak ise çok daha kolaydır. Bu tür örneklere tanıtım ve propagandalarda rastlanabilir.

Yukarıdaki açıklamalar göstermektedir ki aşılama yöntemi önemli bir kriterdir. Matematik öğretiminin bile, eğer zorlayıcı ve otoriter bir yolla yapılırsa aşılama dönüşebilmesinin mümkün olduğu ileri sürülmektedir (Momanu, 2012). Green’e göre (1972, s. 29), matematiksel işlemlerin doğasını anlamadan sadece doğru bir çözüm bulmaya odaklanmak, aşılamanın matematiksel karşılığıdır. Aşılama, belirli bir bilme veya inanma tarzını içeriyorsa, sadece doktrin özelinde değil, insan bilgisinin neredeyse her alanında bulunabilir. Birine bir şey öğretirken iyi sebepler temelinde ilerlemeden o kişiyi doğru cevaba yönlendirmekle ilgilenmek, kanıtsal olmayan bir inanç tarzı yaratmaya çalışmaktır. O halde matematik öğretimi de aşılamacı olabilir. Fakat White’ın (1972a), bir çocuğun “p”nin doğru olduğuna sarsılmaz şekilde inanmasına aşılama demesi üzerine Snook’un (1972b, s. 119); “o halde Matematik öğretiminin de aşılama

içerdiği” eleştirisi tam tersini düşündürmektedir. Matematik öğretiminin aşılama olabileceği iddiası iyi temellendirilmemiştir ve çok ikna edici değildir. Barrow & Woods’a göre (2006, s. 74-78) çarpım tabloları, ikinci dereceden denklemlerin nasıl çözüleceği, bir doğrunun nasıl ikiye bölüneceği veya Öklid’in geometrik ispatları doktrine benzeyen hiçbir şey içermemektedir. Matematiğin içeriği ve teknikleri (ifadelerin doğruluğu ve çeşitli denklem türlerini çözme tekniklerinin doğruluğu) üzerinde matematikçiler arasında fikir birliği vardır. Matematik derslerine girdiği için her türden diferansiyel denklemi çözebilen birisine çok iyi aşılanmış denilmemektedir.

Wilson’a göre (1972b, s. 79), yöntem, ancak içerik de aşılamaaya uygunsa aşılamacı olabilmektedir. Wilson gayrimeşru yöntemlerle inanç ekmenin her zaman aşılama olmadığını; yalnızca aşılama doktrin olması durumunda yapılanın aşılama olduğunu belirtmiştir. Flew (1972a, s. 55), ilkökul öğretmeninin öğrettiği çarpım tablosunda hatalar olması durumunun aşılama değil; aritmetik yetersizlik veya kötü niyetli bir sahtekarlık olacağını yazmıştır. Barrow & Woods (2006, s. 78-80) da benzer şekilde bilimsel faaliyetin doğasının, fen bilimlerinde aşılama yapma olasılığını ortadan kaldırdığını ifade etmiştir. Bilimsel yöntem basamakları şöyle ilerlemektedir; bir fenomeni açıklamak için bir hipotez oluşturulur, ardından hipotez temelinde yapılan tahminler doğru olup olmadıklarını görmek amacıyla test edilir, tahminlerin yanlış olduğu ortaya çıkarsa orijinal hipotez reddedilir. Bu hipotez ya değiştirilir ya da tamamen terk edilir ve test süreci yeni bir hipotezle tekrarlanır. Görüleceği üzere bilimde hipoteze tutunmaya yer yoktur. Bir paradigmanın belirli ifadelerine karşıt herhangi bir şeye izin verilmemesi, hipoteze karşı olan bir şeyin hesaba katılmaması söz konusuysa da orada bilim yapılmıyordur. Bilimsel uygulama sürecinde yıllar içinde ortaya çıkan bilimsel araştırma kanonlarına bağlı kalındığında aşılama söz konusu olmadığı için bilimde aşılama yoktur (Gregory & Woods, 1972). Bu bakış açısına göre doktrin yoksa aşılama da yoktur.

Buna karşın Sovyet tarım biyoloğu Trofim Lısenko’nun doktrinlerinin nasıl ortaya çıktığı sorulabilir. Vernalizasyon üzerine çalışan Lısenko, “edinilmiş somatik değişiklikler kalıtsaldır” ifadesinde destekleyici kanıt eksikliği bulunmasıyla ve açıklamasına dair bir mekanizma ortaya koymamasıyla (Gregory & Woods, 1972, s. 134) eleştirilmiştir. Bunların yanı sıra Stalin’in desteğiyle ideolojik saiklerle bilimi çarpıttığı, bilimsel değeri olmayan Lamarkçı tezleri şarlatanca gündeme getirdiği gibi çeşitli suçlamalar ortaya atılmıştır (Öztaşhan ve Özkan, 2018). Lısenko’nun faaliyetlerini Marksizmin, tarihin gidişatını belirlemede çevreye aşırı bir önem atfetmesiyle

ilişkilendirenler olmuştur (Barrow & Woods, 2006, s. 78-80). Karşı iddialar ise bunların soğuk savaş döneminin hedefleri olarak kapitalist kamp tarafından ortaya atıldığı; siyaset belirlenimli bilimin kötülendiği, SSCB'nin baskılar ülkesi olarak resmedilmek istendiği, Sovyet biliminin değersiz ilan edilmeye çalışıldığı yönündedir (Öztarhan ve Özkan, 2018). Burada soğuk savaş dönemi politikaları, sosyalist bilim-kapitalist bilim konuları gündeme gelmektedir. Lısenko'nun teorisini tartışılmaz bir bilimsel gerçekmiş gibi sunmak aşılama yapmaktır fakat bu da zaten bilimsel olmaktan çıktığı için bilim öğretimi değildir. Sonuç olarak; bilim öğretiminde de yöntemsel olarak aşılama yapılabilir iddiasını desteklemezler.

Bir matematik veya fen bilimleri öğretmeni, ilgili disiplinleri öğrettiklerinde aşılama yapmış olmazlar (Barrow & Woods, 2006, s. 78-80). Bir matematikçi, Tanrı'nın yüce matematikçi olduğunu ve tüm matematiğin O'ndan kaynaklandığını iddia eder; şüpheli doktrinleri ekmeye çalışırsa aşılamacı olacaktır. Ancak bu sefer de matematik öğretiyor olmayacaktır. Çünkü yaptığı şeyin matematiğin doğası ile ilgisi yoktur. Bu tür doktrinlerin matematiğin veya bilimin doğasıyla ilgisinin olmadığına dikkat edilmelidir.

Belirli durumlarda fen öğretiminin ve bilimsel yöntemin aşılama olarak anılması; bunların okulda sunulan dünya görüşünün -öğretmen ve öğrencinin sosyal düzeninin resmi ideolojisinin- bir parçası olduğu düşüncesinden kaynaklanmıştır (Crittenden, 1972, s. 112). Söz konusu durum okullarda, ilerlemenin kaçınılmaz olduğuna dair liberal inancın öğretilmesi, tarih öğretiminin Marksist yorumu sergilemek için kullanılması, evrim teorisinin sosyal Darwinizm'in bir parçası olarak öğretilmesi senaryoları ile örneklenmektedir. Crittenden'a şu eleştiri getirilebilir; tarih öğretiminin Marksist yorumu sergilemek için değil Marksist yorumu benimsetmek için kullanılması aşılama olabilir. Herhangi bir ideolojinin, inancın, görüşün eğitim ortamına taşınmasına peşinen aşılama demek yanlıştır. Aşılama; bunların tek taraflı olarak, bir hedef dahilinde ve kasıtlı bir biçimde, belirli yöntemler kullanılarak, sistematik bir biçimde ekilmeye çalışılmasıyla ve bunda başarılı olunmasıyla gerçekleşir. Başarılı olunmasa bile bir aşılama girişiminden söz edilebilmesi için diğer koşulların yerine gelmesi gerekmektedir.

Matematikte ve bilimde de aşılama yapılabileceğini savunanlar değerlerin yanı sıra gerçeklerin, doğrulukların da aşılatabileceğini ileri sürmüştür. Düz dünya teorisi, alternatif tıp gibi örneklerle aşılamanın yalnızca değerlere değil gerçeklere dair de olabileceğini savunmuşlardır (Williamson, n.d.). Böyle düşünenler haklıysa doktrinsel önermelerin yanı sıra herhangi bir önermenin aşılması yapılabilmektedir. Bu nedenle White (1972a, s. 154), 'sarsılmaz inançlar' ifadesini kaldırmayı; bunun yerine inançların

‘sarsılmaz şekilde aşılanmaya’ çalışılması ifadesini kullanmayı önermiştir. Karşıt karşı argümanlar (counter-counter-arguments) sağlamak inancı sabitlemenin yollarından biriyken bir diğeri kişinin karşı argümanlarla temasının önlenmesi olabilir. Dolayısıyla içerik olgusal gerçekler yerine olumsal önermelerden oluşsa bile bu tartışmalı konu sınıf ortamına getirildiğinde rasyonel biçimde ele alınıyorsa kullanılan yöntem aşılama hizmet etmemektedir. Bu durumda esas olanın niyet ve yöntem olduğu anlaşılmaktadır.

Momanu (2012), aşılama yöntemlerinin otoriter ve ifade özgürlüğünü kısıtlayıcı olduğunu belirtmiştir. Bailey (2019, s. 217-272) yöntem kriterine ilişkin olarak; inanç telkin etmenin bazı yollarını işaret etmiştir. Bailey’e göre “beyin yıkama, ilaç verme, uykusuz bırakma ve hissedilemeyecek eşik altı (subliminal) mesajlar verme” gibi yollar aşılama için uygundur ve bunlar [hem pedagojik hem de etik bakımdan] kabul edilemezdir. White (1972b, s. 96-97) da bazı durumlarda tehdit ve işkencenin etkili olabildiğini ifade etmiştir. İdeolojiyi bir yöntem olarak gören White tehdit, işkence ve eleştirel tartışmaları, ideolojilerle aynı düzeyde diğer yöntemler olarak sınıflandırmıştır. Oysa tehdit, işkence gibi yöntemler White’ın ifade ettiğinden daha sert ve yıkıcıdır. Ayrıca Bailey’nin belirttiği yöntemler beyne doğrudan fiziksel müdahale olup pedagojik aşılama için uygun değildir. Çeşitli çalışmalarda işkencenin bir biçimi olan tecrit ile beyin yıkama arasında da oldukça sıkı bir bağlantı olduğu bulunmuştur (Dimdik Emeksiz, 2016, s. 1089-1094). Beyin yıkama da aşılama da birer zihin kontrol yöntemidir. Beyin yıkamanın bir aşılama yöntemi olarak kullanılabileceği de belirtilmektedir (Bailey, 2019). Aşılama yöntemlerinden biri olan sosyal izolasyonda ise aşılama, bireyin dış dünya ile bağlantısını ve bilgi akışını keserek tek bilgi kaynağı olma gücünü kendisinde toplar. Bu sosyal izolasyona kitap, dergi, televizyon, radyo, gazete gibi bilgi kaynaklarına erişememe de eşlik eder. Erişilebilir kaynaklar daha çok grubun kaynaklarıyla sınırlıdır. Beyin yıkamada kullanılan tecritin, benzer teknik ve sonuçları aşılama için de geçerlidir. Ancak aşılama ikna ile başlayıp aldatmayla devam ederken beyin yıkamada iknaya gerek duyulmayabilir.

Bunlara karşın aşılama her zaman baskıcı, zorlayıcı veya görünür biçimde şiddet içeren yöntemlerle yapılmaz. Karizmatik bir öğretmen, otoriter görünmeden, tartışmalı birtakım önermeleri istismarcı bir biçimde öğretmesi de bir aşılama yöntemidir (Bailey, 2019, s. 271-272). Öğretmen burada dostça ilişkileri veya öğrencilerin hoşla gitme arzularını kullanmaktadır. İddianın kabul edilmesi için ikna edici gerekçelerin olmadığı ya da kanıtların çarpıtıldığı böylesi bir durumda öğretmen, hoşuna giden cevapları ödüllendirip diğerlerini sessiz kalma yoluyla cezalandırabilmektedir. Ayrıca öğrencilerle

kurduğu ilişkiden dolayı onların eleştirisi yapmalarına ket vurabilmektedir. Burada tehdit, işkence gibi bariz şiddet içeren eylemlere değil; öğrencilerin beğenilme duygularının istismar edildiği, daha masum zannedilebilecek ve daha görünmez olan yöntem ve tekniklere başvurulmaktadır.

White (1972b, s. 96-100), tarih veya din eğitiminde, kendini inanan bir öğretmenle özdeşleştiren öğrencinin aşılama ihtimalinin olduğunu bildirir. Buna göre örtük önermeleri kabul etmedikçe (örn. Tanrı vardır, ahirette yaşam vardır) bir dini tartışmaya katılmanın, ilahi söylemenin veya “Amin” demenin anlamı yoktur. Ancak bu durumlara katılmak önermelerin kabulünü pekiştirip dünya görüşü olarak yerleşebilmektedir. Yazar ayrıca pek çok din öğretmenin, öğrencilerinin iman etmesini istediklerini açıkça söylediğini belirtir ve öğretmen bu niyetini reddederse din eğitimi ile ilgili başka ne tür bir uyumlu niyeti olacağını sorar. White’a göre öğretmen, niyetinin öğrencilerinin İsa peygamberin ya da peygamberlerin hayatına dair tarihsel düşüncelerini sağlamak olduğunu söylese de sadece tarih öğrettiği şüphelidir. Öğretmenin inançlarının tartışmayı etkilemeyeceği varsayılabilirse bile sınıftaki herkes temel ön varsayımların doğruluğuna rasyonel olarak ikna olmadıkça tartışmanın daha sağlam konulara (temel sorunları tartışmanın ötesine) geçemeyeceğini öne sürmüştür. Bu tür durumlarda aşılamacı, varsayılan inancın eleştirel incelemeye tabi tutulmadan kabul edilmesini mecbur etmeyi yöntem olarak kullanmaktadır. Bu türden çabalar, yöntem aracılığıyla aşılama yapılabildiğini göstermektedir.

Daha önce *Aşılamanın Etimolojisi ve Tarihçesi* başlığında aşılama ile beyin yıkamanın farklı şeyler olduğundan bahsedilmişti ve yukarıda da bu ayrıma değinilmişti. Beyin yıkama; birinin beynindeki yerleşik nöral aktivite kalıplarını yıkmak ve yeni kalıplar oluşturma meselesidir (White, 1972b, s. 98). Böylece kişinin inançları yeni bir kalıpta sabitlenmektedir. Aşılamacı da aynı sonuca ulaşmak için beyin yıkamayı bir yöntem olarak kullanabilmektedir. Beyin yıkama terimi, yeni ve hayranlık uyandıran bir sosyal kontrol sürecini değil, bir çoğu antik çağlardan beri inancı güçlendirmek için kullanılan bir dizi tekniği ifade etmektedir. Ceza, ödül, grup tartışması, konferanslar, sosyal yalıtım, sorguya çekmeler, zorla itiraflar ve öz eleştiriler bu tekniklerdendir. Bu nedenle aşılamayı tek bir süreçle özdeşleştirmek de hatalıdır. Etkili yol olarak görünen her süreç bu amaçla kullanılabilir. Yine aşılamayı beyin yıkamayla özdeşleştirmek de yanlıştır. Beyin yıkama, aşılamanın özel bir biçimidir. Yetişkinlerin inançlarının yeniden şekillendirilmesi beyin yıkama ile, henüz kavramsal şemaları oluşmamış çocuklar için kullanılan daha hassas ve ustaca metotlar ise aşılama ile tanımlanmaktadır. White’a şöyle

bir düzeltme yapılabilir; bir yetişkinin de henüz üzerinde düşünmediği, bilgi sahibi olmadığı ve kavramsal şemalar oluşturmadığı konular vardır ya da her yetişkin, kendisine sunulan argümanı iyi bir akıl yürütme ile inceleme becerisine sahip değildir. Dolayısıyla yetişkinlere de aşılama yapılması mümkündür. Ancak çocuklar, farklı öğrenme kaynaklarının ve keşif imkanlarının varlığından habersizlerdir. Bunlara erişseler bile bağımsız düşünme yeteneğinden yoksunlardır. Çocuklar daha az eleştirel ve daha deneyimsiz alıcılar oldukları için de aşılama daha kolaydır.

Yine aynı bölümde aşılama ile koşullama farkı verilmişti. Koşullama da aşılama ile farklı bir kavram olup aşılama bir yöntem olarak kullanılabilir. Dini ve politik dönüşümlerin, Pavlov'un köpeklerde "deneysel nevrozlar" üretmek için kullandığıyla aynı tekniklere dayandığı belirtilmektedir (White, 1972b, s. 98). Bu nevrozlar, beyinde kasıtlı olarak yapısal değişiklikler yaratmaktadır. Aşılama, inançta bir değişiklik yaratmak için beyne doğrudan bir şey yapmasa da kişi yeni bir inançta olduğunda da beyninin yapısı değişebilmektedir. Flew (1972a, s. 56-57), Huxley'nin *Cesur Yeni Dünya* eserindeki koşullamayı hatırlatarak aşılama ile koşullama ayrımını pekiştirmiştir. Eserde ideolojinin oldukça zayıf olduğundan fakat istenilen şeyleri insanların zihinlerine yerleştirmek için hipnopedinin kullanıldığından bahsetmiştir. Koşullamayla insan şekillendirmenin her zaman bir aşılama aracı olmadığını fakat gönüllü ve sistematik bir aşılama ve insan biçimlendirme programının büyük olasılıkla her zaman bir miktar koşullama içerdiğini vurgulamıştır. Bu açıdan bakıldığında aşılamanın yöntemleri içerisinde; uykuda veya hipnozla öğretme, beyin hücrelerine elektrik yükü vererek kişiye bir bilgi alanında ustalık kazandırma gibi yollar sayılabilir. Hatta koşullama teknikleri kullanılarak çocukların sigara içmekten nefret ettirilmesi gibi bu yolla alışkanlık "aşılama"nın da eğitimde kullanışlı olabileceği belirtilmiştir. Ancak davranışın bir ideolojiyle bütünleşmediği veya bunun ifadesi olmadığı durumlarda insan biçimlendirmeyi aşılama olarak tanımlamak doğru olmayacaktır.

Flew (1972a) aynı şeyin "ırk" önyargısı gibi meselelerde de geçerli olduğunu; eğer aşılama; farklı pigmentasyonlara sahip olan insanlardan hoşlanmamaksa bunun aşılama sayılmadığını ancak birisine "ırksal" üstünlüğe inanması öğretildiğinde bunun aşılama sayıldığını öne sürmüştür. Flew, ilk örnekteki önyargı edindirmeyi bir doktrinden bağımsız olduğu gerekçesiyle aşılama olarak tanımlamıyorsa, öğrencide hangi amaçla bir "ırk" önyargısının oluşturulabileceğini, bunun nereye dayandırılabilceğini veya doktrin kullanmadan bunun nasıl başarılabilceğini açıklamalıdır. Bir insan topluluğunun, başka bir insan topluluğuna olumsuz duygular beslemesini sağlayacak bir motivasyon ve bunu

sağlaması için göstermesi gereken bir çaba olmalıdır. Bunun bir ideolojik doktrine dayanmadığı düşünülecekse öğretmenin başka ne gibi bir patolojik sorununun olduğu belirlenmelidir. Bunu doktrin yani bilişsel bir öğrenme süreci kullanmadan yapmasının yolu koşullama gibi duyuşsal ve psikomotor öğrenme süreçlerine başvurmak olabilir ya da başka bir alternatif denenebilir. Ancak böyle bir denemeden de söz edilmemiştir. Flew'un ayrımı ya temelsizdir ya da Flew, farklı bir "ırk"tan hoşlanmamanın öğretilmesinin aşılama olduğunu reddeden ama o "ırk"tan üstün olunmasının öğretilmesinin aşılama olduğunu kabul eden bakış açısını daha anlaşılır bir biçimde ortaya koymalıdır.

Barrow & Woods (2006, s. 74-78) da bir Katolik okulunda Katolikliği benimsetmek isteyen öğretmenin kullandığı strateji, teknik, yöntem ve taktiklerin aşılamacı olduğunu ifade etmiştir. Bazen rasyonel açıklamalar sunsa da Katolikliğin hakikatine sarsılmaz şekilde bağlanmış olan öğretmen sadece Katolikliğin önermelerini sunmamaktadır, bunun gerektirdiği her şeyi; belirli bir dünya görüşünü, onun içindeki insanın yerini içeren bir inançlar dizisi de sunmaktadır. Doktrinleri hakikat olarak sunarken aynı zamanda çocukların bunları benimsemeleriyle de ilgilenmektedir. Katolik okulundan başka ordu ve hukuk fakültesi de birer aşılama merkezi örneği olarak alınabilir. Lopez'e göre (2013, s. 48) orduda temel eğitim insanları askerlere dönüştürmekle ilgilidir. Hukuk fakültelerinin profesörleri de öğrencilerinin birer avukat gibi düşüneceklerini ilan etmektedir. Bunlar aşılama değildir. Acemi birliğinde her günün uyanma ve uyuma anı büyük ölçüde yapılandırılır ve kontrol edilir. Nasıl giyinileceği, ne giyileceği, ne yenileceği, nereye gidileceği, ne yapılacağı ve kiminle ilişki kurulacağı belirlenir. Amaç; birisini asker yapmaktır. Yine Lopez'e göre hukuk fakültelerinde de pek çok profesör, öğrencilerine hukuk mesleğini kapsayan bir değerler kümesi sağlamakta, onları bir aşılama nesnesi haline getirmektedir. Araştırmacı, bir profesörün ağzından şunları aktarır:

Gayretli bir avukat olarak meslekî yükümlülükleriniz, kişisel ahlaki önceliklerinizden daha önce gelir ve başka herhangi bir ortamda mantıksız olabilecek davranış, müşteriniz adına savunma yaparken mükemmel bir şekilde uygundur.

(Lopez, 2013, s. 53)

Aşılama ile karıştırılan ve aynı zamanda bir aşılama yöntemi de olan bir başka kavram ise propagandaydı. Propaganda araçları arasında yer alan eğitici sinema,

aşılamaya iyi bir örnektir. Propaganda filmleri ile aşılama yapmanın ve aşılamanın devlet ile bağlantısının örneklerinden biri 3. Cumhuriyet Dönemi Fransası'dır (Aladağ, 2012). Bu dönemde Fransız Laik Eğitici Sinema Ofisleri Birliği (*Union française des offices du cinéma éducateur laïque*) bünyesinde, öğretmenlerin öncülüğünde ve Fransa'nın tamamına yayılacak biçimde; laik temelli bir eğitim vermek için Eğitici Sinema Bölgesel Ofisleri kurulmuştur. Fransa'nın dışında pek çok farklı ülkede de iki savaş arası dönemde yapılan bu yaygın eğitim, bir aşılama yöntemiymi. Filmlerin kırsal kesimdeki seyirciye ulaşması ve onlar tarafından anlaşılması için filmin (konu uzmanı veya film anlatıcısı tarafından verilen) bir konferans öncesinde ya da sonrasında gösterimi, filmlerin anlatım dilinin sıkıcı olmaması, görüntülerin seyirciyi eğlendirmesi ve konunun dram ya da komedi şeklinde sunulması, bilgilerin seyircinin özdeşim kurabileceği kişiler üzerinden aktarılması, uzun metrajlı film yerine kısa bir komedinin tercih edilmesi, ilgi çekici başka bir filmin öncesinde ya da sonrasında gösterilmesi, çizgi film kullanımı gibi yollara başvurulmuştur. Böylelikle kitlenin “kafasına yerleştirilmek” istenen şeyler için toplumsal rıza üretilmiştir. İnsanlar biçimlendirilmeye, yönlendirilmeye ve dönüştürülmeye; siyasal iktidarların karar ve eylemlerinde toplumsal destek yaratılmaya çalışılmıştır.

Yöntem kriterine ilişkin, kişisel deneyimin aktarıldığı bir örnek sunmak gerekirse Huang'ın (2021) maruz kaldığını ifade ettiği aşılama yöntemlerini ve tavrı anlattığı deneyiminden faydalanılabilir. Huang, lisans eğitimini tamamlayana kadar geçen 16 yıl boyunca Çin, Guangdong'daki eğitim sistemine dahil olmuş ve yüzlerce yıl önce meşru olan eğitimin aşılamacı karakterinin hala bazı bağlamlarda geçerliliğini koruduğunu; öğrencilere bir ölçüde ortodoksiyi dayatmaya çalıştığını deneyimlemiştir. Kanada'ya lisans üstü eğitim almaya gittiğinde Çin'deki İngilizce derslerinden öğrendiği diyalog kalıplarının aklına sabitlendiğini; İngilizce öğreniminin, öğretmenlerinin sağladığı kelime listelerinin, cümlelerin, cümle yapılarının ezberlenmesi şeklinde olduğunu; okulda verilen diyalogları içselleştirip cevaplarını hep bu repertuarın içinden verdiğini fark etmiştir. Freire'nin (2016) bankacı eğitim olarak tanımladığı stilde eğitim aldığını, devlet okulunda aldığı İngilizce derslerinin kendisini bağımsız bir düşünür olmaktan alıkoyduğunu düşünmüş, Kanada'daki diğer Çinli öğrencilerin de aynı konudan şikayetçi olduğunu görerek anlatıların olgusal olduğuna karar vermiş; aldığı eğitimin aşılamacı olduğunu ileri sürmüştür.

Huang (2021), kendisinin aldığı İngilizce derslerinin rutininin gramer ve alıştırmalar öğretmek olduğunu, aktarılan bilgilerin -kişisel yorumlamaya ve tartışmaya

yer bırakmayan- evrensel gerçekler olarak sunulduğunu aktarmıştır. Öğrenciler olarak çok sayıda cümle kalıbını ve gramer kuralını içselleştirmeleri gerektiğini ve bunları sorgulamalarına izin verilmediğini; Kanada'ya gittiğinde ise çok sevdiği kalıpların birer klişe olarak görüldüğünü, çok önemsenmediğini anlatmıştır. Öğretmenlerinin meşrulaştırdığı bu öğretim yöntemlerinin öğrencilere bilgi seli doldurup bunları düşünmeden yutmaya teşvik etmek olduğunu fark etmiş; maruz kaldığı eğitimin aşılama kriterlerini karşıladığını belirtmiştir.

Huang'ın (2021) dikkat çektiği bir başka nokta da sınav odaklı eğitim sistemlerinin öğrencinin bilgiyle kurduğu bağı etkilemesidir. Çin'deki Yingshi Jiaoyu (sınav odaklı devlet eğitimi) sınıfta baskın pedagojidir ve özellikle lisenin son yılı yeni bir şey öğrenmeye değil sınav hazırlığına odaklıdır. Bilginin ise tek bir versiyonuna odaklanılıp ona değer verilmektedir. Öğretmenler, öğrettiklerinin çok değerli olduğuna inanmayıp bu tür bilginin stratejik amaçla nasıl kullanılabileceğini öğretmekte; bilgiye karşı tutumlarını dışsallaştırmaktadır. Öğrenciler ise sınav sayesinde arzu edilen topluluklara girmeye odaklandıkları için öğrenmeleri istenen bilgiye karşı daha az eleştireldirler. Çoğu, sınıfta öğrendiklerine değer verse de bilginin gerçek olarak otoritesi nedeniyle değil, sınavda sağlayacağı pratiklik için değer vermişlerdir.

Buraya kadar öğretim yöntemi kriterine dair literatürdeki tartışmalar sunulmuş ve aşılamayla bağlantılı diğer pedagojik yöntemler incelenmiştir. Aşılamanın araç ve yöntemleri daha somut bir biçimde ise aşağıdaki maddeler çerçevesinde irdelenecektir. Bu maddelerden iii, v, vi, viii ve ix numaralı maddeler aynı zamanda aşılama yapma isteğinin arkasındaki motivleri ve aşılamacının amacını da yasıtmaktadır.

- i) Sosyalizasyon
- ii) Mekânın eğiticiliği
- iii) Muhaliflerin ayıklanması ve muhalefetin önlenmesi
- iv) Epistemik otoritenin deontik otoriteye dönüşmesi
- v) Halkın bilinçli olarak cahil ve naif bırakılması
- vi) Seçim kontrolü ya da kitle kontrolü sağlama isteği (Bilme-anlama ihtiyacına hitap etmek)
- vii) Yönetim gücünün kullanılması ve sansür
- viii) Çarpıtılmış kültürel bilinç oluşturma
- ix) Siyasi bir projenin hayata geçirilmesi için din ve ideolojiyi kullanma
- ix) Bir grubun üyesi olma (ait olma) ihtiyacına ve ezilmişlik duygusuna hitap etme

- xi) Kahramana veya kahramanlığa duyulan ihtiyaç
- xii) Aile korumasının eksikliğinden istifade etme (Güvenlik ve sevmeye-sevilmek ihtiyacına hitap etme):
- xiii) Psikolojik yetersizlikleri hafifletme
- xiv) Psikolojik mesafenin ve narsisizmin teşviki
- xv) Sosyal izolasyon
- xvi) Fizyolojik ihtiyaçlar ile saygınlık ihtiyacına hitap etmek ve hayal vaat etme
- xvii) Kimliğin yapı bozumuna uğratılması ve kimlik belirsizliği yaratma
- xviii) Dışardan müdahale ve sömürgeleştirme

i) Sosyalleşmenin Rolü. Aşılamanın kaynaklarından biri sosyalleşmedir. Eğitim kurumlarının sosyalleşme merkezi olma rolleri de bu bağlamda incelenmelidir. Sosyalleşme; büyük bir potansiyelle ve çeşitli davranış tipleriyle doğan çocuklara dil, gelenek-görenekler, inançlar, standartlar ve toplumlarının değerlerini edindirmek üzere kullanılan süreçler olarak açıklanabilir. Sosyalleşmeyi sağlayan ilk gruba; aile, oyun grubu, yakın komşular örnek verilebilirken ikinci grupta da okulu, dini mekânları ve kulüpleri sayabiliriz (Kazepides, 1982). Bu sosyalleşme araçları, formal veya informal eğitim sağlarlar. Premodern geleneksel toplumlarda eğitimin görevi var olan değer sistemini ve sosyal düzeni korumak ya da yeniden üretmektir. Geleneksel toplumdaki eğitimin başlıca biçimlerinden evde eğitimde de amaç yeni kuşak, öncekilerin değerleri ve sosyal uğraşları ile donatmaktır (Huttunen, 2009, s. 1). Yeni bir düzen inşa etmek isteyen veya var olan düzeni korumak isteyen yönetimler de aşılama başvurup toplumun üyelerini birtakım değerlerle ve ideolojilerle donatmaya çalışırlar. Bu noktada en belirgin örnekler eski totaliter rejimler olarak görülse de eğitimle aşılama, modern demokratik toplumlarda da geçerlidir. Huttunen'e göre (2009, s. 10-11) aşılama özellikle kaçındıklarını iddia eden Nordik sistemlerde bile eğitim sürecinde aşılama unsurları bulunmaktadır. Ayrıca eğitim ailede başlasa da inanç topluluklarında ve diğer topluluklarda pekiştirilip hayat boyu devam etmektedir. Bu nedenle okul eğitimi aşılamanın kaynağının küçük bir kısmını açıklamaktadır ve aşılamanın kaynağı olarak sosyal süreçler önemsenmelidir.

ii) Mekânın Eğitici Rolü. İlköyle yakından ilişkili bir başka kaynak da mekân aracılığıyla eğitmektir. Bu mekân okul binalarıyla sınırlı değildir; meydanlar, duvarlar, ibadethaneler, köprüler ve geçitler gibi uyarıcılar insanlara mesajlar iletmektedir. Ming

Hanedanlığı örneğine baktığımızda yayılmak ve ölümsüzleşmek için mekânın eğitimciliğinden faydalanmış olduklarını görebiliriz. İmparatorluğun dört bir yanında okullar kurmaları bir yana; duvarları yeniden inşa ederek, küçük yerleşim yerlerindeki okulları elden geçirerek, tapınakları restore ederek ahlaki semboller yaratmışlardır. Sadece yeni kurumlar kurmak veya eskilerinde değişiklik yapmakla kalmayıp eski kurumlara da zarar vermiş veya onları ortadan kaldırmışlardır (Schneewind, 2004).

iii) Muhaliflerin Ayıklanması ve Muhalefetin Önlenmesi. Çin’de Ming Hanedanlığı döneminde aktivist yöneticiler fanatik Konfüçyüsçüler olup diğer dini inançlara ya da yerel dini kurumlara saldırmış, popülerliği olan Daoist ve Budist inançları eleştirmişlerdir. Onların binalarına ve simgelerine zarar vermiş, din adamlarını meslekten men etmiş, dini binaları okullara ve başka devlet kurumlarına dönüştürüp rahipleri Konfüçyüsçü öğretmenlerle değiştirmişlerdir. Kamu okullarından kaçınmak yerine ayrıcalık ve güç için bu okulları kullanan insanların, yani yoksul oğlanların, teoride sınav sistemi sayesinde başbakan olma şansı ise gerçekte bir kurmacaydı. Kamu okullarından mezun olup bürokrat olabilen, yükselebilen yoksul oğlanların sayısı çok azdı. Fakat diğer taraftan hanedana bağlılık artıyordu. Bu da göstermektedir ki çoğunlukla despot olarak tanımlanan Ming Hanedanı’nın 276 yıl hüküm sürebilmesinde, askeri güç kullanmasının yanında mekânın eğitimciliğinden ve yandaş öğretmenlerden faydalanması da etkili olmuştur (Schneewind, 2004).

Muhaliflerin ayıklanmasının yanı sıra potansiyel muhaliflerin oluşmasının engellenmesi de aşılamanın bir diğer kaynağıdır. Geçmişte İngiltere’de uygulanan burs sistemi buna örnek verilebilir. Russell’a göre (1932/2017, s. 172) plütokrat toplumlarda, aristokrat toplumlardakine kıyasla devrimlere daha az rastlanmasının bir nedeni de aristokrat toplumlardakinin aksine plütokrat toplumlarda sınıflar arası değişkenliğe olanak tanınmış olmasıdır. İngiltere’deki burs mekanizması yetenekli gençlere, ait oldukları ücretli sınıftan, meslek sahibi kişilerin oluşturduğu sınıfa yükselmeyi vaat ederken aynı zamanda ücretli sınıfa doğan en iyi beyinleri de siyasi olarak kısırlaştırmış; doğduklarında ait oldukları sınıfın yanından çekmiştir.

iv) Epistemik Otoritenin Deontik Otoriteye Dönüşmesi. Konfüçyüsçü öğretmenlerden anlaşılabilirliği gibi aşılamanın bir diğer kaynağı epistemik otoritedir. İnsan topluluklarının sosyal yaşamının vazgeçilmez bir parçası olarak görülen “otorite” aşılamayla dönüştürme sürecinde de hissedilir. Hatta aşılama da daima bir otorite figürü

vardır. Bunun temelinde, “bir duygulanış(ın) ancak karşıt bir duygulanış ile ve azaltılacak duygulanıştan daha kuvvetli olan (bir duygulanış) tarafından azaltılabil(eceği) ya da kaldırılabil(eceği)” (Spinoza, 1677/2011, s. 205, Önerme VII) düşüncesi olabilir. Yetkisini tanrıdan, toplumdan, kültürden, doğrulardan alan diğer otorite figürleri gibi öğretmen de bir otorite figürü ve bir kurumun temsilcisidir. Bu ilişkide öğretmen, kültürü genç nesillere transfer etme yetkisini toplumun anonim otoritesinin bir parçası olmasına borçludur. Öğretmenin gerçek otoritesi, bilgiden kaynaklanan epistemik otorite ise de bu tür bir otoritenin totaliter sistemlerde pek bir rolü yoktur. Bu yüzden öğretmenin sahip olduğu otorite, emredilen buyrukları yerine getirmesi için kendisine verilen bir deontik otoritedir (Bocheński, 1974; Akt. Momanu, 2012). Eğitim sisteminin deontik otoritenin hakimiyetinde olması bilgiyi, sosyal düzenin sürmesi ve uyumcu tutumlar geliştirilmesi amacına hizmet ettirir. Totaliter rejimlerin okullara ve öğretmenlere özel bir dikkat göstermesinin nedeni de epistemik otoritenin deontik otoriteye dönüşmesidir. Bu yüzden aşılama, gerçek niyeti kabul etmemektedir. O’na göre kendisi, öğretim etkinliğinin resmi yönünü kullanmakta, aşılama yapmamaktadır (Momanu, 2012). Crittenden (1972, s. 114), öğretmeni yönetici elitin temsilcisi olarak adlandırmıştır.

v) Halkın Bilinçli Olarak Cahil ve Naif Bırakılması. Aşılamanın bir başka kolaylaştırıcısı da bireylerin yayınlar yoluyla cahil bırakılmasıdır. Bu araç televizyon olabildiği gibi basılı yayınlar da olabilmektedir. Kumar (2016) Hindistan, Türkiye ve İran gibi ülkelerde okuryazarlığın ve “eğitilmişliğin” hala iyi bir düzeye gelmemiş olması ile bu ülkelerde yaşayan insanların kendilerine verilene inanma durumları arasında bir bağlantı olduğunu savunmuştur. Hindistan örneğinde, okuryazar olarak sınıflandırılanların yarısından fazlasının bir gazete başlığını okuyamadığını, yoksul kadınların evrensel okuryazarlık düzeyine gelebilmeleri için 66 yıl daha geçmesi gerektiğini ya da her yıl ilkokuldan mezun olan 27 milyon çocuğun işlevsel okuyucular olmadan mezun olduğunu aktarmıştır. Bu verilerle düşünüldüğünde cahil bırakılmadan bahsetmek mümkün olmaktadır. Yazar, mantığın ve içeriğin yüzeysel olduğu siyasal ve sosyal bir atmosfer üretilerek kamu tercihinin aslında aşılama yoluyla zaten belirlenmiş olduğunu ifade etmiştir. Çalışmasında televizyon programlarıyla ticarileştirilmiş fikirlerin satıldığını ve hükümetin de toplumsal büyüme sağlamayan eğitim şemalarıyla buna destek olduğunu aktarmıştır. Hindistan’ın kırsal kesimini anayola sokmadaki enformasyon, büyük oranda televizyona bağlıdır. Ancak bu durum, gelişmekte olan ülkelerle sınırlı değildir. 26 milyon Amerikalı’nın okuyamadığı ya da yazamadığı, 72

milyon Amerikalı'nın ise işlevsel okuryazar olmadığı; beşinci sınıf düzeyinin üstünde okuyamadığı ya da yazamadığı açıklanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki televizyon karşısında geçirilen süre düşünüldüğünde de sosyal dengesizlikle eğitimsiz kitlenin televizyon alışkanlığı arasındaki ilişki göze çarpmaktadır. İnsan zihninin, görsel biçimleri zihinde daha uzun süre tuttuğu ve okuryazar olmayanların da bu biçimde bilgi edinebildiği düşünülürse televizyonun öğreticiliğinin –aşılaiyıcılığının- önemi ortaya çıkmaktadır (Kumar, 2016). Lott (1999) da hükümetlerin televizyon mülkiyeti ile totalitarizm arasında pozitif bir ilişki öngörmüş; hipotezini test etmek için Cezayir, Burkina Faso, Kanada, Kolombiya, İsrail, Japonya, BAE, Danimarka, Yugoslavya gibi 58 ülkeden aldığı verilerle (nber.org) hipotezini doğrulamıştır. Dolayısıyla yapay olarak oluşturulmuş bilinç durumları içinde yaşadığımız (Kumar, 2016) fikri Huxley'nin (2016) Cesur Yeni Dünya eserini anımsatmaktadır ve düşünölmeye değerdir.

vi) Seçim Kontrolü ya da Kitle Kontrolü Sağlama İsteğı (Bilme-Anlama İhtiyacına Hitap Etme). Televizyon yayınlarıyla bilinç durumunu belirlemenin yanında basılı yayınlarla kitlelerin kontrolünü sağlama ya da seçim kontrolü sağlama isteğı de aşılama kaynaklık etmektedir. Suriye rejimi 1999'da uydu televizyonunun kullanımına izin vererek ve 2003'te internet erişimine imkân vererek devlet medyası aracılığıyla aşılama yapıp kitleler üzerinde kontrol sağlamaya çalışmıştır. Aynı şeyi IŞİD de kendi kontrolündeki bölgelerde gerçekleştirmeye çalışmıştır (Almohammad, 2018). Al-Hayat medya merkezini ve sosyal medyayı geniş çaplı kullanmışlardır (Hawkins, 2016).

Crittenden'a göre (1972, s. 114) aşılamadaki amaç/niyet ölçütünün yararlı bir şekilde uygulanabileceğı tek durum, kendi çıkarları için hareket eden yönetici bir elitin ölkeyi sömürmek için okulları kullanmalarına aracı olmasıdır. Buradaki yönetici elitin temsilcisi olan öğretmen, yönetici elitin karizmatik niteliklerle donatıldığına ve toplumun tamamının iyiliğı için hareket ettiğıne inanan, sadık, uysal ve entelektöel olarak uyutulmuş bir kişidir. Hatta Crittenden buradaki eğitime aşılama demek yerine propaganda demeyi tercih etmiştir.

vii) Yönetim Gücünün Kullanılması ve Sansür. Ming Hanedanlığı döneminde okul sayesinde, iktidara ulaşmak için kendilerine yeni yollar açıldığını düşünen oğlanların durumu, eşitlik yanılgısı üzerinde biraz daha düşünmeyi gerektirmektedir. Bunun için De Tocqueville'nin (2016, s. 30) Fransa'nın yüzlerce yıl önceki halinden yola çıkarak eşitlik ve aydınlanma arasında kurduğı bağ incelenebilir. Yazar, kendi zamanından yedi yüz yıl

önceki Fransa'nın bir avuç aile tarafından paylaşılmış bir ülke olduğunu aktarmıştır. Hem toprak sahibi hem de yönetici olan bu ailelerin, kuşaktan kuşağa aktarılan bir hükmetme hakkına sahip olduğu dönemde, iktidarın kaynağının toprak mülkiyeti; etkide bulunmanın tek kaynağının ise güç olduğunu belirtmiştir. Ruhban sınıfının siyasi gücünün şekillenip yaygınlaşmasıyla zengin ve asil olmayanların da rahip olarak asiller arasında bulunma ve mevki elde etme hakkı doğmuştur. Daha sonra toplumun karmaşıklaşmasıyla medeni yasalara ihtiyaç arttığında hakimler, asillerin yanında görünmeye başlamıştır. Alt tabakadakiler ise ticaret yoluyla zenginleşerek ticareti, siyasi bir güç haline getirmişlerdir. De Tocqueville, aydınların değer kazanmasının ise ancak aydınlanma ile olduğunu ifade etmiştir. Edebiyata ve sanata ilginin uyanmasının, düşünsel çalışmaların da başarı unsuru sayılmasının aydınlanmadan sonra olduğunu yazmıştır.

De Tocqueville (2016, s. 31-32), Fransa'nın 11. yüzyıldan başlanarak elli yıllık dönemler halinde incelenmesi durumunda her dönemde toplumda iki cepheli bir devrimin yaşandığını, asiller düşerken köylülerin yükseldiğini ve bu iki sınıfın birbirine yaklaşıp eşit hale geldiğini iddia etmiştir. Bu durumu açıklarken birden fazla neden göstermiştir. Haçlı seferleri ve İngiltere ile yapılan savaşlarda pek çok asilin ölmesi ve topraklarının bölünmesi, ateşli silahların keşfiyle köylü ve asillerin savaş meydanlarında eşit hale gelmesi, matbaanın herkese kaynaklara erişim imkanı vermesi, postanın haberleşme olanağı sağlaması, Protestanlığın söylem ve faaliyetleri, Amerika'nın keşfiyle yeni zenginlerin oluşması gibi etkenler saymıştır. Böylelikle feodal monarşinin içinden demokrasinin doğduğunu öne sürmüştür.

Aydınlanma'ya giden süreçte halkın bilgiye erişiminin ve haberleşmesinin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu bilgiler ışığında günümüze gelirsek; sansür ve basın özgürlüğü -sosyal medyada ifade özgürlüğü de dahil olmak üzere- gibi unsurların, iktidarın gücü ile halkın bilinci arasında köprü kurduğu söylenebilir. Bu ilişkinin aşılama ile bağlantısına Mısır örneği üzerinden devam edilebilir. Mısır'da 2011 yılında gerçekleşen halk ayaklanmasında pek çok Mısırlı, yönetici sınıfla bağlarından dolayı hükümetin okuma programını protesto etmiş, bu durum çocuk yayınlarına ışık tutmuştur. Mübarek döneminin Ulusal Parti'si, özel ve kamu yayıncılarını izlemekteydi ve çizgiyi geçenler tutuklanabiliyordu. Örneğin Magdy El Shafee adlı yazar, ülkedeki bozulmayı ve onun yönetici sınıfla olan ilişkisini eleştirdiği için tutuklanmıştı. Hükümet, yayıncıları ödül ve ceza ile kontrol ediyor; sapanları cezalandırdığı gibi diğerlerine de sponsorluk ve dağıtım kolaylığı sağlıyordu (Masud, 2013). Bilginin ve bilgi akışının kontrol edildiği böylesi durumlarda aşılamanın, eğitimin bir parçası olduğu görülebilmektedir.

viii) Çarpıtılmış Kültürel Bilinç Oluşturma. Mübarek döneminin Ulusal Parti'si kitaplar aracılığıyla genç okuyucuları aşilayarak ideal Mısır'ı yapılandırmaya çalışıyordu. *Barış Eğitimi Serisi*'nde milliyetçi, ırksal, kültürel, dinsel bir gündeme bağlı kalınması gibi çocuk yazınındaki kavramlar manipüle edilmiş, yeniden tanımlanmış ve hükümetin çıkarlarına sunulan bir araç haline getirilmişti. *Sorun Yok* adlı seride vatanseverlik, otorite figürüne saygı ve korkuyla ilişkilendirilmişti. Sosyal düzene ve otorite figürüne her koşulda saygı duyulması istenmişti. Tecrübeli okuyucular olmayan çocuklardan, kendilerini haklara layık görmeyen bastırılmış vatandaşlar yaratılmaya, bir ulusal dinsel kimlik inşa edilmeye çalışılmıştı. Bu amaç doğrultusunda yayınlarla birlikte yetişkinler de kullanılmış; ebeveynler rejimin bekçisi yapılmıştı. Dolayısıyla aşılamanın bir diğer kaynağı da hükümetlerin, güçlerini sağlamlaştırmak için çarpıtılmış kültürel bilinç oluşturmastır (Masud, 2013).

Russell'a göre (1932/2017, s. 48-49) itaat, orta çağda en önemli erdem kabul edildiyse de demokrasi sonrasında yerini sürü içgüdüsüne bırakmıştır. Önceleri sürü içgüdüsünün en etkili olduğu grup Kilise iken daha sonra ulus olmuştur. Artık propaganda da zorlayıcı olmak yerine ikna edici olmaya başlamış ve gençlere birtakım istendik duygular yerleştirmek için kullanılmıştır. Ancak küçük çocukların eğitiminde siyasi kavramlar bu kadar açık ifade edilmeyip çoğu zaman eğiticinin bilinçaltında gizli tutulmuştur. Çocukları eğitim yoluyla etkilemek için sürü içgüdüsünün kullanımı; kilise müziğinde, okul şarkılarında, bayrakta ortaya çıkmaktadır. Russell'a göre bu etkiler karşısında aklın gücü çok azdır ve eğitimde kullanılan bu etkenler, ileride güçlü duyguların hissedildiği anlarda nasıl davranılacağını belirlemektedir.

ix) Siyasi Bir Projenin Hayata Geçirilmesi İçin Din ve İdeolojiyi Kullanma. Aşılamanın sekteryen versiyonuna baktığımızda ise ideolojiyi uyandırmak, inancı yaymak, radikalleştirmek, insanları o inanca göre yönetmek gibi amaçlar öne çıkmaktadır. Hizb ut-Tahrir örneğinde, örgütün aşılama yapmasının gerekçesi gençleri İngiliz kültüründen uzaklaştırıp İslamizmi aşlamak olmuştur. Örgütün, Batı dünyasının Müslümanları sömürgeleştirmesine karşı dünyaya İslam'ı benimsetmek biçiminde bir görünür amaçları bulunmaktadır (Wali, 2017). Benzer neden ile Kenya'daki cihadist İslam da açıklanmaya çalışılmaktadır. Buna göre Müslümanlar'ın sosyal ve ekonomik olarak marjinalleştirilmesi ile dışlanması ve ülkedeki Hristiyanlığa bağlı partilerin hakimiyeti, argümanlar arasındadır. Böylelikle, özellikle yoksul ve haklardan yoksun

Müslümanlar, karizmatik liderler (imamlar) tarafından cihadist gruplara katılmaları için aşılarmakta ve radikalleştirilmektedir (Ndzovu, 2017).

x) Bir Grubun Üyesi Olma (Ait Olma) İhtiyacına ve Ezilmişlik Duygusuna Hitap Etme. Hizb ut-Tahrir’de sözkonusu olan dönüşümün gerçekleştirilmesi için Birleşik Krallık’taki üniversite kampüsleri kuşatılıp duyarsız öğrenciler arasında İslamcı dirilişi kışkırtmak gibi eylemler yapılmıştır. Örgütün, amaçlarını gerçekleştirmek için hangi strateji, yöntem veya teknikleri kullandığı tam olarak bilinmemekle birlikte *Halaqah* adlı bir sistemle aşılama yaptıkları ve *Nidham al-Islam* adlı kitabı rehber edindikleri bilinmektedir. Üyeleri, Halaqah’ın derinlikli ve bilgece bir kültürlenme deneyimi olduğunu ifade etseler de maruz kaldıkları deneyim aşılarmadır ve aşılama, radikalleşme sürecinin ilk basamağıdır. Burada aşılamanın kaynağı; bir grubun üyesi olma ve sosyal dünyayı paylaşılan temsillerle anlama ihtiyacının yakalanması ile bireylerin ezilmişlik duygularına hitap etmedir (Wali, 2017). Hizb ut-Tahrir ve Kenya örneklerinde, siyasal sistemlerdeki derin eşitsizliklerden beslenilmiştir. Nijerya’daki Boko Haram’ın da dahil olduğu bu tür örgütlerin yayılım alanı Pakistan, Yemen, Somali gibi geniş bir coğrafyayı kapsamaktadır. Suudi Arabistan tarafından finanse edildikleri, ve İslam’ın Vahabi-Selefi biçimi olarak ortaya çıktıkları ifade edilmektedir. Bu cihadist gruplara bakıldığında ortaya çıkan manzarada; dinsel, kültürel, etnik-dilsel, psikolojik olmak üzere çeşitli etkenler sayılabilir. Ancak aslında olan, siyasal bir projenin dini bir çerçeve yaratılarak hayata geçirilmesidir (Ndzovu, 2017). Bu siyasal proje de, adı geçen örgütler özelinde, nihayetinde İslam devleti kurmaktır. Söz konusu örgütler, aidiyet ihtiyacından ve kimliğin bozulduğu söylemlerinden yararlanarak bireylerin düşünce ve davranışlarını kendi ideolojilerinde birleştirmiştir. Bunun için de “diğerleri” ya da “onlar ve biz” algısını yapılandırmışlardır. Hizb ut-Tahrir’in Birleşik Krallık yasalarınca yasaklanmaması, organize olma haklarının olması (Wali, 2017) gibi durumlar ise bu aşılamanın diğer yüzündeki farklı dinamikleri işaret etmekte ve aşılarmaya izin verilmesinin nedenlerini sorgulatmaktadır.

xi) Kahramana veya Kahramanlığa Duyulan İhtiyaç. Yine aşılamanın sekteryen versiyonunun dayandığı bir başka kaynak da insanların kahraman veya kahramanlık ihtiyacıdır. IŞİD, El- Kaide gibi örgütlerin üyeleri birtakım intihar eylemleri ile gündeme gelmiştir. Burada, aşılarmış kişinin kahraman olma özleminden ve toplumların kahramanlara olan özleminden faydalandığı söylenebilir. Suriye Baas

Partisi üyesi Hamide el-Tahir örneğinde olduğu gibi, eylemi gerçekleştiren kişinin ulusal kahraman ilan edilmesi; okullara, parklara, gençlik merkezlerine isminin verilmesi; adına etkinlikler düzenlenmesi ve öğretim programlarında kahramanlığın kullanılması gibi uygulamalar, gençliğe ideoloji aşlamak için kullanılmaktadır (Almohammad, 2018).

xii) Aile Korumasının Eksikliğinden İstifade Etme (Güvenlik ve Sevme-Sevilme İhtiyacına Hitap Etme). Bu tarz örgütlerin üye seçimine bakıldığında ise pedofili kurbanlarına benzer profiller göze çarpmaktadır. Seçilen kişiler aile korumasından mahrum, kolay erişilebilir kişilerdir. Camilerdeki Kur'an dersleri de bu bireylere ulaşmak için önemli merkezler olmuştur. Çocuklar sosyal destekle sarmalanmış, ailelerinden soyutlanmış, kendilerine sevdikleri yiyecekler, eşyalar ve para sağlanmış; böylece özel hissettirilmişlerdir. İlk aşamada güvenleri kazanılmış ve bağlılık oluşturulmuştur. Sonra propaganda videoları izletilmiş, konuşmalar ve cihatçı şarkılar dinletilmiş, infazlar yaptırılmıştır. IŞİD'in yöntemleri, Pakistan'daki Taliban ile benzer olup çocuklar, kendi gerçeklikleri ile zıt bir cennet betimlemesiyle manipüle edilmişlerdir (Almohammad, 2018).

xiii) Psikolojik Yetersizlikleri Hafifletme. Örneklerle, 1980'lerde Ayetullah Humeyni'nin İran'daki gençliğe odaklanması ile devam edilebilir. Humeyni, yaşları 9-11 olan çocukları da içeren gençliği, kutsal savaşçılar olarak kendi radikal hareketine katmak istemiştir. Bu nedenle gençlik, dinsel bir iklimde yetiştirilmiştir. Ancak aşılamanın sekteryan versiyonu yalnızca Müslümanlar veya Ortadoğu coğrafyasıyla sınırlı değildir. Hristiyan köktenci hareketleri de bu anlamda oldukça etkindir ve son iki Amerikan başkanlık seçiminde en belirleyici etmen olmuştur. Cuevas (2008) ayrıca mevcut başkanın köktenci gruplarla ilişkisine ve Bush yönetiminin sağ kanat otoriteryanizmle ilişkisine de dikkat çekmiştir. Buna göre din, sağ kanat otoriteryanizminin psikolojik yetersizliklerini hafifletmektedir. Çünkü, ölüm korkusuna karşı ölümün bir son olmadığını (Cuevas, 2008) veya uygun bir hayat yaşanırsa ölümün o kadar da kötü olmayacağını, yaratıcının onlara merhamet edeceğini (Hawkins, 2016) söylemektedir. Ölümden sonraki yaşama inanılması bu dünyayı önemsizleştirmekte ve burada çekilecek acılara sebep olacak uygulamaların savunulmasını sağlamaktadır. Russell'a göre (1932/2017, s. 96) bu öğreti, zenginlerin çıkarları ile uyum içindedir ve pek çok plutokratın dindar olmasının muhtemel nedenlerinden biridir.

xiv) Psikolojik Mesafenin ve Narsisizmin Teşviki. Dini inançlar, insanların varoluşsal korkularına indiği için aşılama da kullanılmak üzere oldukça elverişlidir. Korku yalnızca dini inançtan değil aynı zamanda dünyayı ikili gören; olduğundan daha kaotik ve tehditkâr algılayan sağ kanat otoritaryen görüşten de beslenmektedir. Sosyal dinamiklerin ürünleri olan gruplar oluşturma ve diğerlerini sınıflandırma eğilimi, ikili düşünmede iki dar ve basite indirgenmiş karşıt grup oluşturur. Bunlar iyi/kötü, kurtulmuş/kurtulmamış, seçilmiş/lanetli, Müslüman/Gayrimüslim diye listelenebilir. Köktenci eğitim sisteminin temelinde “bize karşı onlar” düşüncesinin katı bir teşviki vardır. Bu nedenle aşılamanın diğer kaynağı insan psikolojisindeki başka bir açıklık olan varoluşsal korku ve bu korkuyla ilintili olan psikolojik mesafedir. Bu kaynaklara bireysel narsizm ve grup narsizmi de eşlik etmektedir (Cuevas, 2008). İnsanların dünyayı ikili düşünme biçimiyle algılamalarını sağlama isteği çok eskilerden beri vardır. Platon (çev. 2016, 567a) da zorbanın, halkı hep buyruğu altında tutmak için öncelikle dış düşmanlarıyla uğraştığını, onlardan korkusu kalmayınca da ortaya yeni savaşlar çıkardığını yazmıştır.

Russell (1932/2017, s. 75-77) pek çok kadın ve erkekte sürü korkusu bulunduğunu, bunun çok derinlere kök saldıgını ve sürü korkusunun temelini ilk defa okulda atıldığını ileri sürmüştür. Aslında Russell’ın söz ettiğı iki tür sürü vardır. Bunlar daha dar çevreden oluşan küçük sürü ile toplumun tamamından oluşan büyük sürüdür. Okuldaki sürü tarafından cezalandırılan şeyler, ahlaki eğitimde önemli bir yere sahiptir. Hatta Russell (1932/2017, s. 49); “Erken yaşlardan itibaren ait oldukları gurubun memnuniyetsizliğinin felaketlerin en büyüğü olduğu öğretilenler, ... aşağılamalara maruz kalmamak için savaş meydanında ölmeye gideceklerdir.” demiştir. İngiltere’deki özel yatılı okulların da bu sistemi mükemmelleştirerek zekâyı sürü karşısında sindirip kısırlaştırdığını eklemiştir. Bu nedenlerle psikolojik mesafenin ve narsisizmin teşviki ile psikolojik yetersizliklerin ve savunma mekanizmalarının kullanılması aşılama da önemlidir.

xv) Sosyal İzolasyon. Kimi örnekler ise aşılamanın kaynağının kişinin kendisi olabileceğini düşündürmektedir. Bazı köktencilerin internet ve medya yoluyla; yani köktenci gruplarla formal bir ilişki kurmadan kendi kendilerini aşıladıkları görülebilmektedir. Bu kişiler daha sonra görevlerini yerine getirmek için kendilerine uygun bir kuruluş aramaktadırlar. Ancak genel olarak aşılama yoluyla insan biçimlendirme taktikleri; yakın ilişki, yalıtım, gizlilik ve korkudur (Cuevas, 2008).

Yalıtım, oldukça önemli bir noktadır çünkü dış dünyadan gelecek bilgi akışını filtrelemekte ve böylece lider ya da aşılamacı, kendi sosyal gerçekliğini yaratmaktadır. Aşılamacının yarattığı gerçeklik, onun sağladığı bilgidен türemektedir (Hawkins, 2016).

xvi) Fizyolojik İhtiyaçlar ile Saygınlık İhtiyacına Hitap Etme ve Hayal Vaat Etme. Söz konusu taktikler, aşılamanın sekteryan olmayan versiyonlarında da görülmektedir. Hitler Gençliği'nin inşasında da köylü, sürekli çalıştırılan, elektrik gibi olanaklardan mahrum, ailelerinin yanında kendilerini görece değersiz hisseden çocuklar hedeflenmiştir. Hitler Gençliği'ne katıldıklarında işten kurtulup eğlenceli aktivitelerde bulunan bu çocuklar, üniforma içinde olduklarından aralarındaki sosyal farklar da gizlenmekteydi. Gençlik, hiç olmadığı kadar övüldüğü için buraya katılanlar bundan etkileniyor, geçit törenlerine katılma onuru gibi özellikler sağlandığı için de toplumda ciddi yer edindiklerine inanıyor ve önemli hissediyorlardı. Lidere tapınılan bu oluşumda Hitler selamı da günlük yaşamın bir parçası olup günde düzinelerce kez mekanik biçimde tekrarlanıyordu. Çocuklarla teması olan her şey -kilise dahil- gözaltında tutuluyor, çocuklar yaz kamplarıyla uzaklaştırılarak ebeveynler kontrol altına alınıyordu. Yeni programda Yahudi ve Bolşevikler'e nefret öğretiliyor, vatansever marşlar nefret dolu bir içerikle sıklıkla söyleniliyordu. Kendilerinin insan olarak daha gelişmiş, ötekilerin ise insan altı varlıklar olduklarına inandırılıyorlardı. "İrk öğretmeni", kafatası ölçümü ve göz rengine dayalı ırk sınıflandırmasının yapıldığı dersler veriyor, dersler sonrasında ise birçoğu kendini üstün hissetmeye başlıyordu. Askeri eğitim de eğlenceli bir hâle getirilmişti ve çocuklar, yetişkinler dünyasında istedikleri şeylere sahiplerdi. Hitler'in şansölye olmasından sonra diğer gençlik grupları kapatılarak tüm genç Almanlar, Hitler Gençliği bünyesine katılmıştı. Böylece alacakları askeri ve ideolojik eğitim sayesinde Almanya savaşa girdiğinde hazır ve istekli olacaklardı. Nitekim gençler, yetişkinlerden daha fanatik olmuşlardı ve Hitler için ölmeye hazırlardı. Bunda savaşa katılmaya gönüllü olmayanların kafalarının tıraş edilmesi de etkiliydi ancak Almanya'nın savunma savaşı yaptığına inandırılmaları, savaşın kötü görüntülerinin yayınlanmaması, mağlubiyetin propagandayı yoğunlaştırması ve 3. Reich'in her şeyi toz pembe göstermeye çalışması; Hitler ve erkânının aşılama yoluyla gerçeklik algısını değiştirmeleri çok önemliydi. Adolf Hitler, çocuk ve gençlere bir hayal sunmuştu (Brzoza, 2017). Dolayısıyla aşılamanın bir kaynağı da insanlara düşler kurdurulup bunların gerçekleşeceğinin vaat edilmesidir. Sekteryan versiyonda bu vaat cennet olabildiği gibi başka versiyonlarda da dünyevi özelemler olabilmektedir.

xvii) Kimliğin Yapı Bozumuna Uğratılması ve Kimlik Belirsizliği Yaratma.

Aşılamanın kaynağı olarak düşünülebilecek diğer etmenler kimliğin yapıbozumuna uğratılması ve kimlik belirsizliği yaratmadır. Ahlaki veya sosyal gerçeklik, bir illüzyon aracılığıyla yeniden yapılandırılarak aşılama için gerekçe oluşturulabilir. Bunun için ise kimliğin yapıbozumuna uğratılması gerekmektedir. Kişisel ahlak yapılandırmalarından sıyrılıp otoriteye itaat eden, bağlılığı arttıkça düşünce yoksunluğu da artan bireyler üretilebilir. Sosyal ayarlar içerisinde hakikat yapılarının akışkanlaşabildiğini gösteren psikoloji deneyleri bu konuda fikir vermektedir. Örneğin Zimbardo'nun deneyinde katılımcılar yanlış yaptıklarını biliyorlardı ancak kimlik belirsizliğine güvenmişlerdi. Bu deney üniforma, savaş boyası gibi unsurların bireysel kimliği kaldırdığını ve kimlik belirsizliğinin, eylemi bireysel kimlikten kurtardığını anlamamızı sağlar. Stanley Milgram, itaat/uyum deneyinin amacını Yahudi Soykırımı ile ilişkili olarak ele almıştır. Yahudi Soykırımı'nın bir adamın fikri olduğunu ve binlercesinin itaatiyle büyük bir etkiyle yürütüldüğünü ortaya koymuştur. Milgram'ın deneyinde katılımcılar eylemin sorumluluğunu almamışlardı, çünkü eylemleri onlara değil otorite figürüne aitti. Asch'in deneyi ise durumlarının sosyal baskısı nedeniyle katılımcıların, yanlış ve doğruya ilişkin fikirlerini ertelediklerini; bireysel fikirlerin, var olmaya çabaladıkları bağlama yenildiğini ortaya çıkarmıştır (Hawkins, 2016).

xviii) Dışardan Müdahale ve Sömürgeleştirme. Aşılama yalnızca içerden biçimlendirme ve kontrol aracı olmayabilir. Akkari (2004), Ortadoğu'yu ve Kuzey Afrika'yı incelediği çalışmasında insan sermayesinin şekillendirilmesi için Üçüncü Dünya Ülkeleri'nin ekonomik gelişiminin desteklenmek istediğini belirtmiştir. Akkari, iç kaynaklı ekonomik büyümenin, kritik bir faktör olarak temel eğitimi de kapsadığını ve İslam ile Arapça ortak temalarının, bu geniş coğrafyada kimliğin biçimlenmesinde anahtar role sahip olduğunu ifade etmiştir. 19. yüzyılda ve 20. yüzyılın ilk yarısında, sözü geçen coğrafyadaki çoğu bölge Avrupa kolonizasyonu altındadır ve kolonizasyon bittiğinde bile ekonomik, kültürel ve politik bağımlılık yok olmamıştır. Arap bölgesinde kolonyal otoritelerin zorunlu eğitimi hakimdir ve yerlilerin formal eğitime erişimi iki nedenle kısıtlanmıştır (Akkari, 2004):

- 1) Kolonyal güçler, yerlilerin güçlerini değiştirecek bilgi ve becerilere sahip olmalarını istemiyorlardı. Modern ve Avrupa dilinde eğitim, minimum sayıda öğrenci ile sınırlanmıştı. Kolonyal yönetim (sömürge yönetimi) güçlendirilecek ve milliyetçi eğilimler zayıflatılacaktı.

- 2) Yerel formal eğitim sistemi, Kuran okulları ile temsil edilmekteydi. Bu alternatif sistem, dinin kaynağının yanında Batı kültürel hegemonyasına muhalefeti nedeniyle kolonyal sistemle rekabet halindeydi. 19. yüzyıl sonlarında kolonyal Avrupalı güçler hem zorunlu eğitimi teşvik ediyorlardı hem de bölgesel ve kolonyal fetihler arayışındaydı. Fransız kamusal eğitim sisteminin kurucusu Jules Ferry, sömürgeciliğin destekçisiydi.

Akkari (2004), Müslüman toplumlar için dini eğitimin rolü ile modern kalkınmada okulun rolü arasında açık bir ayrım olduğunu aktarmıştır. Kuran okulunda Arapça dilinde ders veren din öğretmeninin (maallam, Fkih), Müslüman bir çocuğun yetiştirilmesinin önemli bir parçası olduğunu ifade etmiştir. Tüm çocukların Kuran okulunda eğitim alması zorunludur ve pek çoğu da yüksek din çalışmalarına ilerlemiştir. Mısır ve Tunus hükümetlerinde ise 19. yüzyılın ilk yarısında modernizasyon amacıyla Avrupa'ya heyetler gönderilmiştir. 20. yüzyılın ikinci yarısında eğitim; beşeri sermayeye yatırımdır. Bireye ve topluma uzun vadeli fayda sağlanması için post-kolonyal dönemde ayrıca ulus inşasına ve ekonomik amaçlı eğitime odaklanılmıştır. Bağımsızlık sonrası yeni rejimler, ücretsiz kamusal eğitimle siyasi meşruiyet ve halk desteği oluşturmaya çalışmıştır. Eğitim, artan genç nüfusa genişletilmek istenmiş, Arap ülkelerinde ilkökul her yerde zorunlu hale getirilmiştir (Akkari, 2004). Ortadoğu ve Kuzey Afrika ile somutlaştırılan eğitime dış müdahaleler, aşılamanın bir sömürgeleştirme aracı olarak da kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Toplumda yetersizlik ve bilgisizlik üretilerek toplumların kendilerine yönelik olumsuz algılar geliştirmelerinin sağlanması, toplumun kendisine özgü değer ve niteliklere yani kendisine yabancılaştırılması, toplumsal örgütlenmenin engellenmesi gibi alt amaçlara ulaşmak için eğitimden mahrum bırakma yoluna gidilebilmektedir. Yine bu alt amaçlara ulaşmak ve asıl amaç olan sömürgeleştirmeye ulaşmak için buna uygun olarak tasarlanmış bir sömürgeci eğitim de işe koşulabilmektedir. İkincisi aşılama ile örtüşmektedir. Böylesi durumlar aşılamanın sadece içerden değil dışardan da olabileceğini göstermektedir.

Son olarak; aşılamanın adımları şöyle özetlenebilir: bireyler yalıtılarak aşılایıcının kendi sosyal gerçekliğini yaratması sağlanır. Tarikat ve dış dünya arasında makrokozmetik çift oluşturmak için kimlik belirsizleştirilir. Böylece bize karşı onlar ikiliği güçlendirilir. Örneğin El-Kaide'nin kurucularından Seyyid İmam el-Şerif'in (Dr. Fadıl veya Abdülkader bin Abdülaziz olarak da bilinmektedir) argümanının kritik noktası Kur'an-ı Kerim'deki Tevbe suresinin 123. Ayetine dayanmaktadır (Hawkins, 2016) ve ayet şöyle der: "Ey İman edenler! İnkârcılardan hemen yakınınızda bulunanlarla savaşın.

Onlar sizin çetin gücünüzü görsünler. Biliniz ki Allah, buyruğuna karşı gelmekten sakınanlarla beraberdir.” (Diyanet İşleri Başkanlığı, t.y.). Yine IŞID’ın felsefi dayanağı denebilecek “Cihad’ın Temel Kavramları” adlı 242 sayfalık manifestoda inanmayanların huzuru tehdit ettiği moderniteye öncülük eden olaylar zinciri yer almaktadır. Bağlılık, lideri kabul etmek ve ululamak önemlidir. Aşılanan kişiler bilişsel berraklıktan mahrum bırakılarak kendi düşüncelerinden uzaklaştırılır. Ulaşılmaması gereken fakat ulaşılması mümkün olmayan hayali bir amaç yaratılır (Hawkins, 2016).

Sonuç Kriteri

Aşılamada niyet önemli bir kriterdir ancak niyet her zaman başarılı olmayabilir. Bu nedenle aşılamaı i) girişim ve ii) başarı olmak üzere iki alanda değerlendirmek gerekir (White, 1972, s. 152). Sonuç kriteri bu bağlamda ele alınırsa “başarı olarak aşılama” biçiminde değerlendirilebilir. Diğer aşılama kriterleri gibi sonuç kriterinin de bazı sorunlu yanlarını olduğunu söylemek gerekir. Sonuç kriteri, aşılanmış kişinin karşıt kanıtla karşılaşınca zihninin değişmediğini veya değişmeye dirençli olduğunu kabul etmektedir. Başka bir deyişle aşılanmanın göstergesi genellikle kapalı zihinlilik olarak değerlendirilmektedir.

Callan & Arena (2009, s. 111), kapalı zihinliliği şöyle açıklamışlardır; P’ye kapalı zihinli bir şekilde inanmak demek karşıt inanç veya inançlar için mevcut olan sebeplere rağmen bunlara gereken önemi verememek veya vermeye isteksiz olmak demektir. Çünkü P’nin doğru olduğuna aşırı duygusal bağlılık geliştirilmiştir. Bu duygusal yatırım gereklidir çünkü açık fikirlilik, inancı tehdit edebilir. O yüzden de aşılanan inanç, bireyin kimliğinin ve hayata ilişkin anlayışının ayrılmaz bir parçası olmalıdır. Böyle olduğunda inanca yönelik karşıt kanıtlar sadece inancın kendisini değil, inananın kimliğini de tehdit edecektir.

Callan & Arena (2009, s. 110-116) aşılanmanın, en iyi şekilde öğrencinin inançları ve öğrenmeleri üzerindeki etkisinden anlaşılabilirliğini düşünerek çıktıyı önemsemişlerdir. Öğretmenin niyeti, yöntemleri ve içerik kadar önemli bir başka şeyin de çıktı (sonuç) olduğunu düşünmüşlerdir. Bununla birlikte yazarlar, aşılamaı tamamen reddetmek veya tamamen onaylamak yerine onu bir derece meselesi olarak görmüşlerdir. Ayrıca aşılanmış kişinin, kapalı zihinliliğin üstesinden gelebileceğini düşünerek aşılanmanın, kalıcı olmak zorunda olmadığını ifade etmişlerdir. Callan & Arena,

aşılamanın kapalı zihinlilik ürettiği fikrini desteklemiş, bunun bir entelektüel katılık yarattığı konusunda hemfikir olmuştur ancak kapalı zihinliliğin değişmez olmadığını belirtmişlerdir. Kanıtı yeterince saygı gösterilmemesi aşılamanın temel bir özelliği olarak gereklidir. İnanç revizyonuna karşı aşırı direnç de aşılınmış zihnin bir semptomudur. Ancak aşılama, değişmez bir zihin kapalılığı üretmek zorunda değildir. Aşılandığı düşünülen insanların daha sonra kendilerini dönüştürdükleri örnekler bulunmaktadır. Böylesi durumlarda kanıtın dikkate alındığı fark edilebilir. İnancın ikna ile değil de kanıtla bakılmaksızın edinildiği durumlarda ise inanç, sarsılmaz inançlar gibi, kanıt hesaba katılmadan sürdürülmektedir. Açık fikirliliğin, bu inancı tehdit edeceği düşünülmektedir.

Kapalı zihinliliğin bir aşılınmış insan özelliği olduğu ifade edilmektedir ancak Huttunen (2009, s. 28), aşılınmamış rasyonel kişinin de aynı durum karşısında her zaman değişim gösterdiğinin şüpheli olduğunu aktarmıştır. Huttunen, Einstein'ın da çok akılcı karşı kanıtlarla karşılaşmadan kuantum fiziğini kabul etmediğini belirterek aşılınmış olarak adlandırılıp adlandırılmayacağını sormuştur. Burada bir düzeltme yapıp Einstein'ın kuantum fiziğini değil indeterminizm ilkesini reddettiği belirtilmelidir. Huttunen ayrıca rasyonel kişinin zihinsel değişimi için ne kadar kanıtın lazım olduğunu sorgulamıştır. Huttunen'in atladığı nokta; aşılınmış kişinin ikna edici kanıtlara rağmen değişime yanaşmamasıdır. Einstein'ın ise akılcı kanıtlar karşısında değişim gösterdiği anlaşılmaktadır. Aşılınmamış kişi; kanıtı duyarsız olmama, fanatik olmama veya zihin kapalılığı içinde olmama gibi özellikleriyle aşılınmış kişiden ayırt edilebilmektedir.

Siegel (2009) kapalı zihinlilik göstergesini sorgulamış; bunun, beynin temel bir özelliği mi yoksa bu tür zihinlerin daha temel bir özelliğinin; eleştirel olmayan veya kanıtsal olmayan bir inanç tarzının bir görünümü mü olduğunu araştırmıştır. Açık zihinli ve eleştirel düşünürler olmanın eğitimin amaçları arasında sayıldığını belirtmiş ve bunlar arasındaki ilişkiyi açıklama gereği duymuştur. Siegel, aşılınmış zihnin işareti olarak kapalı zihinlilik yerine kanıtsız inancı koymuş; kanıtsal olmayan inanma tarzını aşılamanın göstergesi olarak görmüştür. Callan & Arena (2009, s. 27-29) kapalı zihinliliği; sebeplere gereken önemi vermemek veya bunları yetkin bir şekilde değerlendirememek olarak nitelendirirken Siegel ise eleştirel düşünme başarısızlığı olarak nitelemiştir. Açık fikirli kişinin, otomatik olarak ya da zorunlu olarak, sebeplerin yetkin bir değerlendiricisi olarak anlaşılmasını eleştirmiştir. Eleştirel düşünmenin açık fikirlilik içine inşa edilmesine karşı çıkmış, bir kişinin açık fikirli olmasının, O'nun eleştirel düşünmesini garanti etmediğini belirtmiştir.

Siegel (2009) açık fikirliliğin yalnızca bir aşılammamışlık göstergesi olmasına karşı çıkmamış, aynı zamanda eğitimin temel epistemik ideali olmasına da karşı çıkmıştır. Eleştirel düşünmenin daha temel olduğunu; bundan dolayı da bir ideal olarak açık fikirlilik yerine eleştirel düşünmenin tercih edilmesini önermiştir. Açık fikirli kişinin sebeplere gereken önemi verebileceğini fakat yine de bu nedenleri yetersiz veya yanlış değerlendirebileceğini düşünmüştür. Açık fikirli kişi sebeplere, kanıtlara ve argümana tüm dikkatini verip onlara gereken saygıyı gösterebilse de bunları epistemik açıdan kötü bir şekilde ele alabilir. Açık fikirli olup yetersizce inanmak mümkündür. Açık fikirlilik daha çok, kişinin görüşlerini gözden geçirme ve yeniden değerlendirme isteğini içermektedir. Açık fikirli olmak isteyen kişi, konumunu revize etmeye istekli ve yetenekli olması gereken, başka bir deyişle; inançlarını değiştirmeye istekli ve buna muktedir olan kişidir. Yine de açık fikirliliğin gerekli koşulları, inanç revizyonunun kalitesi hakkında bir şey söylememektedir. Bu inançlara ilişkin bir nesnellik ve tarafsızlık eğilimini içermesi, epistemik olarak doğru olduğu anlamına gelmemektedir. Siegel'in aktardığı şey; açık fikirli bir kişinin, geçersiz bir argüman önerip sonucu onaylama yanılığına düşerek mantıksız olabileceği iddiasıdır. Bu iddia şöyle ifade edilebilir:

1. “ $p \Rightarrow q$ ” iddiasının kabul edilmesini ister.
2. q 'yu doğrulayarak yargıya varır.

Bu kişi, mantıksal sırayı takip etmemiş ve geçersiz bir argüman öne sürmüştür. Yine de irrasyonel bir argüman ortaya atması onun açık fikirli olmadığı değil, yanıltıcı anlamına gelebilir. Mantıksal olarak kusurlu olsa da bu argümanı geri alma eğiliminde olması O'nun hala açık fikirliliği olduğu anlamına gelecektir. Açık fikirlilik, kanıt ve argümanları dikkate alma istekliliğini içeren temel bir entelektüel erdem olsa da muhakemenin ve inancın niteliği, açık fikirliliğin gerekli koşulu değildir (Siegel, 2009).

Siegel (n.d.) “iyi düşünme” yeteneğinden bahsederken daha çok eleştirel düşünmeyi kast ediyor gibidir. Eleştirel düşünme kavramının altında yatan epistemolojik varsayımları belirtmese de eleştirel düşünenlerin en azından şu iki özelliğe sahip olduğunu belirtmiştir: 1) İyi muhakeme yapabilirler yani kendi inanç, yargı ve eylemlerine karşıt olsa da sunulan veya sunulabilecek olan nedenleri yorumlayıp değerlendirebilirler. 2) Gerekçeli değerlendirmelerin sonuçlarına göre inanır, yargılar ve hareket ederler. Bu şekilde değerlendirilmiş nedenler tarafından yönlendirilmeye yatkındırlar. Siegel'in (2009) açık fikirlilik ve eleştirel düşünmeye dair değerlendirmesi üç maddeyle özetlenebilir:

1) *Açık fikirlilik, eleştirel düşünmenin gerekli (ancak yeterli olmayan) bir koşuludur.*

Kişi, açık fikirli bir şekilde inanabilir ancak mantığa hakim olmayabilir. Eleştirel düşünmenin değerlendirme unsuru yetersizdir. Ancak açık fikirli olmadan eleştirel düşünmek mümkün değildir. Sebep-değerlendirme ögesi ve uygun şekilde inanma eğilimi eleştirelilik için merkezi öneme sahiptir.

2) *Eleştirel düşünme, yeterli (ancak gerekli olmayan) bir açık fikirlilik koşuludur.*

Kişi, eleştirel bir düşünürse yeni nedenler ve kanıtlar ışığında inançlarını yeniden değerlendirme istekliliği ve yeteneğine sahiptir yani açık fikirlidir. Eleştirel düşünen olmak açık fikirli olmak için yeterlidir.

3) *Açık fikirlilik gerekliyse ancak eleştirel düşünme için yeterli değilse ve eleştirel düşünme yeterliyse ancak açık fikirlilik için gerekli değilse, o zaman eleştirel düşünme eğitimin daha temel olan epistemik idealidir.*

Açık fikirli olmak, eleştirel bir düşünür olma yolculuğunun bir parçasıdır. Kişi eleştirel düşündüğünde açık fikirlidir. Tersine ise doğru değildir. Açık fikirlilik, eleştirel düşünce idealinin bir bileşeni olup eleştirel düşünce daha kapsayıcıdır. Siegel'e göre (2009), açık fikirli olup da kanıtsız inançlar aşılama kurbanıdır. Aşılama, kapalı zihinliliğin sonucu değil; öğretimin, öğrencileri saf ve entelektüel olarak tembel hale getirmesinin bir sonucudur. Öğretmen, öğrencilerini inançlar hakkında eleştirel düşünemez hale getirecek şekilde inanç ekerse ve kanıtsız inanmalarına neden olursa onları aşılamaştır.

Lopez (2013, s. 121-124), sonuç kriterine ilişkin bir örnek vererek bu örnek üzerinden, aşılamanın olup olmadığını, değişimin büyüklüğüne bakarak incelemeyi önermiştir. Buna göre skaler değişiklikler vardır ve değişikliğin büyük ya da küçük olması dikkate alınarak karar verilmelidir. Örnekte kişinin küçük bir aşılama mazur kalması, çilekli dondurmanın en iyi dondurma olduğunun aşılama, kişinin yine aynı kişi olmasını etkilemeyecektir. Kişinin kimliğinde, projelerinde ciddi bir değişiklik olmamıştır. Çilekli dondurma tercihi, kimliğinin temel bir parçası değildir. Çilekli dondurmayla olan ilişkisi, hayatının anlamlılığını çok küçük bir derecede azaltmıştır. Çevresindeki insanlar, kişiyi hala aynı kişi olarak düşünmektedir. Dondurma tercihinin motive ettiği aktivite ve projeler, objektif değer içermemektedir. Bu durumda zarar pek büyük değildir. Ancak kişi, her hafta çilekli dondurma yediği ölçüde kendisinden uzaklaşmakta; aşılama sürecinin yarattığı haline gelmektedir. Hayatını kontrol etmekle ilgili

hırslı birisinin eline düştüğünde de zarar bariz hale gelecektir. Kişiyi yüklenilmeye çalışılan yeni değerler müdahaleci, baskın, önceki değerlerle uyumsuz olduğunda ve kişinin kimliğinin merkezinde durduğunda -aşılamacı eğer başarılı olursa- zarar büyük olacaktır. Çünkü bu değerler, kişinin benliğini istila edecektir. Özgün kimlik, aşılamacının değerlerine yol açmak için yok edilecektir. Özgünlük ise sahip olunan sürekli kimlik duygusudur ve Lopez’e göre otonomiden daha önemli olabilmektedir.

Huang (2021) aşılamaı sonuç kriterine odaklı ele alan Callan & Arena (2009), Hare (1979) ve Taylor (2017) gibi yazarların aşılamanın zararlarını eleştirdiğini ve aşılamacı eğitim ile kapalı zihinlilik arasında bir ilişki öne sürdüklerini belirtmiş ancak aşılama ile kapalı zihinlilik arasında kurdukları ilişkiye katılmadığını ifade etmiştir. Bunun pek çok gerekçesi vardır: i) Güçlü medya ve internet, öğrencilerin eğitime yönelik eleştirel tutumlar geliştirmesine destek olmaktadır. ii) Öğrenilmiş ve içselleştirilmiş kalıplar daha sonra değişebilmektedir. iii) Aşılama her zaman başarılı olmadığından bir eğitim tipini sadece sonucuna göre adlandırmak gerçekçi değildir. iv) Öğrenciler sadece okullarından değil; daha geniş sosyal bağlamdan da etkilendikleri için kapalı zihinliliği sadece eğitimin aşılamacılığına mal etmek doğru olmayabilir (Huang, 2021).

Daha önce eğitim yaşantısı aktarılan Huang (2012), Kanada’ya gittiğinde önce aldığı eğitimin aşılamacı olduğuna karar vermiştir. Bununla birlikte ister Kanada’da ister Çin’de olsunlar birçok Çinli öğrencinin otoriter öğrenme deneyimlerini ve Çin eğitim sistemini eleştirel olarak değerlendirdiklerini, ders kitaplarının sunduğundan farklı inançları benimseme eğiliminde olduklarını da görmüştür. Bu noktada bankacı eğitimin yalnızca pasif alıcılar olarak gördüğü öğrenciler ile bir ölçüde çeliştiklerini fark ederek Çin’deki öğretimin gerçekten aşılamacı olup olmadığını sorgulamaya başlamıştır. Sonunda aldığı eğitimin aşılamacı olduğunda karar kılmıştır fakat bu süreci kapalı zihinliliği üreten veya pekiştiren bir süreç olarak tanımlamamıştır. Çünkü kendileri Callan & Arena’nın (2009, s. 11) “inançlarını revize etmek için mevcut olan sebeplere gereken önemi vermeyen veya buna isteksiz olan kişi” olarak tanımladığı kapalı zihinli kişi tanımına uymamaktadır. Ayrıca Freire’nin (2016) bankacı eğitim sisteminde öğretmenler tek meşru enformasyon sağlayıcısı iken Huang’a göre (2021) Çin’de durum her zaman böyle değildir. Yeni medya; özellikle de sosyal medya, öğrencilere alternatif bakış açıları sunup ufuklarını genişletmekte, diğer olasılıkların keşfini güçlendirmektedir. Farklı ortamlarda eğitim alma veya yurtdışına çıkma tecrübesi olmayan öğrenciler, sınıfta sunulan içeriği ve internetten edindikleri bilgileri eleştirel biçimde karşılaştırabilmektedir. Huang’ın anlattıkları çerçevesinde, dahil olduğu Çin eğitim

sisteminin girişim olarak aşılamacı olduğu fakat başarısız bir girişimde olduğu söylenebilir.

Belirtilen nedenlerden ötürü sonuç kriteri tek başına anlamlı değildir. Hatta aşılama kriterlerinden hiç biri kendi başına iş yapmamaktadır (Momanu, 2012; Wilson, 1972b, s. 79). Araştırmanın sonunda bir eğitimsel sürecin aşılama olup olmadığını belirlemek için tüm kriterlerin birlikte incelenmesiyle bir yargıya varmanın daha gerçekçi olduğu anlaşılmıştır.

Aşılama İle İlgili Başlıca Tezler

Aşılama ile ilgili başlıca tezleri kategorize etmeye çalışırsak;

- i) Aşılamadan Kaçınılabileceğini Savunanlar
- ii) Aşılamanın Kaçınılmaz Olduğunu Savunanlar
- iii) Aşılama Karşıtları
- iv) Aşılama Taraftarları

olmak üzere dört grup oluşturabiliriz.

Aşılamadan Kaçınılabileceğini Savunanlar

Argüman 1:

Aşılama, bireyin otonomisinin elinden alınmasıdır.

Otonomiye saygı varsa, birey tercih yapabilir durumdadır.

Birey tercih yapabiliyorsa aşılamadan kaçınılabilir.

Aşılamadan kaçınılabileceğini savunanlardan biri de Kilpatrick'tir. Kilpatrick'e göre (1972, s. 38) aşılamacı olmayan bir eğitimin en önemli unsuru, diğer insanlara - insanların otonomisine- saygılı olmasıdır. Huttunen (2009, s. 8), Kilpatrick'in bu iddiası ile Habermas'ın *iletişimsel eylem* kavramı arasında bağlantı kurar ve stratejik eğitimin, aşılamanın bir biçimi olduğunu ifade eder. Öğretmenin öğrenciyi nesne olarak gördüğü, geleneksel kişiliği üretmeye meylettiği, zihinlerine aktarım yaptığı didaktik süreçleri aşılamacı olarak değerlendirir. Buna göre; iletişimsel eylemin yerine stratejik eylemin görüldüğü, bireyleri pasif nesneler olarak konumlayan eğitim anlayışları aşılamayı

düşündürmektedir. Bununla birlikte öğrenciye saygı veya öğrencinin otonomisine saygı, onun tercih yapabilir durumda olmasını gerektirmektedir (Thiessen, 1985) ve bu gerçekleşiyorsa eğitimde aşlamadan kaçınıldığı söylenebilir.

Argüman 2:

Erken çocukluk, taklit ve özdeşime bağlı bir dönemdir.

Taklit ve özdeşim, rasyonel mekanizmalar değildir. Çünkü disipline edilmiş refleksiyon, tasarlama ve düşünmeyi içermezler.

Buna rağmen birey daha sonra, ekilmiş inançlardan uzaklaşabiliyorsa aşlamadan kaçınılabılır.

İnsan yavrusu, diğer hayvan yavrularıyla kıyaslandığında fiziksel olarak daha yetersizdir ancak bu eksikliğini sosyal kapasitesiyle dengeleyebilmektedir. Çocuk, ilkin içine doğduğu sosyal çevrede pasif bir alıcı konumundadır. Buna karşın hayatta kalabilmek için yetişkinlerin ilgisini üzerine çekebilmesini ve böylece ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlayabilecek sosyal etkileşim yeteneğine sahiptir. Çocuğun zamanla azalacak olan fiziksel bağımlılığı, kişisel bağımsızlık düzeyini artıracığı için erken dönemde “yoğrulmaya” daha açıktır (Dewey, 1916/2004, s. 58). Dolayısıyla çocuğun eğitime başlaması için belirli bir olgunluğa erişeceği yaşa kadar beklenemez. Mesela dürüstlük öğretilmek istenen çocuk, yalanın neden kötü olduğunu anlayacağı yaşa kadar eğitim sürecinin dışında tutulamaz (Kilpatrick, 1972, s. 38). O yüzden erken çocukluk döneminde çocuğa, erginlenmek isteyip istemediği veya hangi geleneğe erginlenmek istediği sorulmadan eğitim süreci başlar. Yahudiler, bebeklerini 8 günlükken sünnet ederek bir inanç grubuna katar. Hristiyanlar, bebeklerine vaftiz töreni düzenleyerek cemaate kabul ayini gerçekleştirir. Daha pek çok inanç sisteminde, bir dini inancın aşılması erkenden başlar. Çocuk, belirli toplumsal geleneklerin veya belirli bir görme biçiminin; Wittgenstein’in tabiriyle bir dünya resminin (*weltbild*) içerisinde yetiştirilir. Söz konusu görme biçiminin getirdiği önermeleri, bildiği şeyi henüz bilmeden, ondan şüphe etmeden önce devralmış olur (Bailey, 2019, s. 268). Üstelik bu görme biçiminin sağladığı inançları tek başlarına değil bir sistem olarak edinir. Yargılar ve bunların diğer yargılarla bağlantısı çocuğa öğretilir (Tan, 2004).

Bu ilk sosyalizasyona aşılama demekten kaçınanlar olabilir. Fakat erginlenme; taklit ve özdeşleşme mekanizmalarına bağlıdır. Bu mekanizmalar da kendi başlarına rasyonel süreçler olarak tanımlanamazlar (Tan, 2004). Çünkü rasyonalite; disipline edilmiş refleksiyon, tasarlama ve düşünmeyi gerektirmektedir (Snook, 1973) ve bu beceriler çocukta yeterince gelişmemiştir. Dolayısıyla çocuk, bu dönemde ebeveynleri ve

öğretmeni tarafından aşılarmaya açıktır. Hatta ebeveynler ve öğretmenler çocuğun bu dönemdeki söz konusu yoksunluğundan, cehaletinden ve uysallığından faydalananarak onu, kendi seçili görüşlerine esir edebilirler. Çocuğun kişiliğinin, düşünme ve karar verme haklarının partizan bir sömürüye köle edilmesi de olasıdır. Böyle bir senaryoda öğrenci eğer ekilmiş inançları sonradan gözden geçirip değerlendiremiyorsa köleleştirilmiştir (Kilpatrick, 1972, s. 38-40).

Bellah (2017, s. 146) pedagojinin, ilkin mimetik kültürün bir bölümü olarak ortaya çıktığını ifade etmiştir. Tam da bu nedenle taklidin öğrenmedeki yeri yadsınamaz. Öğrenme neredeyse her zaman otoriter ve aşılaryıcı bir biçimde başladığı için, öğretimin ya da öğrenmenin nasıl başladığından çok, bireyin daha sonra ekili inançlardan uzaklaşıp uzaklaşmadığına bakmak gerekmektedir. Kişi eğer ekilmiş inançlarını sonradan değiştirebiliyorsa aşılarmadan kaçınılabılır çünkü aşılama, inançlara sarsılmaz biçimde inanmayı gerektirmektedir.

Argüman 3 :

Birey, aşılarmacının görüş ve inançlarını sorgulamadan devralıyorsa aşılama yapılmaktadır.

Öğretim programında yer alan bazı ihtilaflı konuların, tecrübesiz ve olgunlaşmamış zihinleri biçimlendirmesi olasıdır.

Ancak ihtilaflı konuların ele alınış biçimi eleştirel düşünme ve bilimsel tavır eşliğinde gerçekleşiyorsa öğretim süreçlerinde aşılarmadan kaçınılabılır.

Bu argüman içeriğe odaklanıyor gibi görünse de daha çok öğretim yöntemine ve örtük programa odaklanmıştır. Öğretim programı keyfi olarak belirlendiği için “önemli” konuları atlayabilmekte, bunları irdelemede başarısız olabilmekte ya da aksine öğretilmemesi gereken konuların okul ortamına getirilmesine neden olabilmektedir. Öğretilecek konunun eğitimsel uygunluğu tartışmalı bir konudur. Etik veya politik bakımdan ihtilaflı konuların eğitim ortamına getirilmesi, çocukların inanışlarını şekillendirme arzusu taşıyabilmekte ve aşılama gerçekleştirebilmektedir. Ancak bu konuların eğitim ortamına taşındığı durumların tümünde aşılama yapılmamaktadır. İhtilaflı konunun kabul edilmesi için iyi nedenler varsa ve bu nedenler öğretiliyorsa eğitim aşılarmacı olmaktan uzaklaşabilmektedir. Copp’a göre (2016), evrim teorisini kabul etmek için iyi nedenler olduğundan onun öğretimi aşılarmacı olmak zorunda değildir. Öğretilen şey aksiyom gibi açık bir matematiksel gerçekse burada rasyonel çelişkiye yer yoktur ve konu eleştirel olmadan da öğretilir. Ancak öğrenme nesnesi tarih veya bilim gibi olumsal (contingent) ve empirik olduğunda, yanılma payı nedeniyle

dikkat gerektirmektedir ve yeterli dikkat sağlandığında aşılama faaliyeti yürütülmemiş olur. Bu şartlar sağlandığında aşılama kaçınılmazdır.

Aşılamanın Kaçınılmaz Olduğunu Savunanlar

Argüman 1:

Aşılama, rasyonelliği ve şüpheyi dışlayan bir ikna yöntemidir.

Bir dünya resmi rasyonel olarak öğretilmez, öğrenilemez ve kendisinden şüphe edilemez.

Dünya resmi rasyonel olarak öğretilmezse bir ikna biçimi ile öğretilcektir.

Dünya resmi ikna biçimi ile öğretilirse aşılama kaçınılmaz olur.

Macmillan (1983), eğitimde aşılamanın kaçınılmaz olduğunu savunanlardandır ve bunu açıklarken görüşlerini Wittgenstein okumasından türettiği “dünya resimleri”nin edinimi üzerine kurmuştur (Garrison, 1986, s. 262-263). Wittgenstein’a göre dünya resmi her şeyin temeli; doğru ve yanlış ayırmayı sağlayan arka plandır. Dünya resmi bir dizi varsayımsal inanç değildir. Başlangıçta dilsel uygulama yoluyla öğrenilen dünya resmi prelojiktir (mantık öncesi). İlksel dünya ya da ön dünya içgüdülerin, alışkanlıkların ve inançların açık ve net bir şekilde ifade edilemeyen bir derlemesidir. Oyunun kurallarının önermeler olarak ifade edilmesi, sorgulandıkları zamana kadar gerçekleşmemektedir. Dünya resmini oluşturan önermelerin kendisinden -içeriden- rasyonel olarak şüphe edilemez. Çünkü bunu yapmak bu tür önermeleri doğru ya da yanlış olarak yargılama gerekçelerinden de şüphe etmek olur. Oysa dünya resminin önermeleri, şüphenin ortaya çıkmasından önce şüphe götürmez olarak edinilmiştir. Dünya resminden rasyonel olarak şüphe edilememesi önemli pedagojik farkındalıklara işaret etmektedir: Dünya resmi rasyonel olarak i) öğretilmez, ii) öğrenilemez ve iii) kesinlikle şüphe halinde öğrenilemez. Kaçılmayacak bir dünya hakkında radikal bir şüphe duymak, beraberinde her şeyi kaosa sürükleyecektir. Garrison (1986, s. 263) bu durumu, “görünürde kıyası olmayan Heraklitan okyanusta düzensiz ve pusulasız sürüklenmeye; kaybolmaya” benzetmiştir.

Argüman 2:

İlksel kültüre uyum, yaşamsal bir gerekliliktir.

İlksel kültürün bireye yüklenmesi aşılama içermektedir.

Yaşamsal bir gereklilikten kaçınılamaz.

O halde yaşamsal öneme sahip olan aşılama kaçınılmazdır.

Gelenekler gibi çoğunlukla sorgulanmayan bir başka konu da otoriteye güvendir. Bu kimi zaman ilksel kültürdür. Henüz otonom bir birey olmayan çocuk için ilksel kültür seçimlik değildir. Her çocuk, ideolojik bir dünyaya doğmaktadır. İlksel kültür de pratikler, inançlar ve değerler edinmesinin önkoşuludur. Kültürel uyumun temeli olan bu ilk kültürlenme, aile ve çevre tarafından sağlanır ve kişinin kendi görüşlerini oluşturabilmesi için yaşamsaldır (Ackerman, 1990; Akt. Tan, 2004; Masud, 2013). Tan (2004), çocuğun karşılaşacağı kültürel çeşitliliğin böylelikle sınırlanacağını ve O'nu çelişen inançlardan koruyacağını da iddia eder. Yaşamsal öneme sahip özelliklerin ekilmesi gerekli olduğu için aşılama kaçınılmazdır.

Argüman 3:

Aşlanmış olma, değişime direnmeyi gerektirmektedir.

İlk sosyalleşme süreci, bir aşılama sürecidir.

(İlk sosyalleşme sürecinde oluşturulan) kimliğin bir kısmı katıdır (değişmezdir).

O halde insanın bir ölçüde aşlanmış olması kaçınılmazdır.

Bir başlangıç noktasının olması anlaşılabilir ancak bu ilk sosyalleşmenin bir sonucu olarak kimliğin bir kısmı katıdır (Huttunen, 2009, s. 40-41). O nedenle ilk kültürlemenin getireceği kodların ve çocuğun karşılaşacağı çeşitliliğin kısıtlanmasının, çocuk otonomisine katkı sağlayacağı fikri çok akla yatkın görünmemektedir. Ayrıca eleştirel öğrenmenin gelişimi için de yaşamın ilk yılları, özellikle ilk iki yıl kritik dönemdir. Beynin kelime dağarcığı, kelime tanıma, hayal gücü ve yaratıcılık gibi işlevlerini yerine getirebilmesi, çocuğun etrafıyla aktif katılımcı ilişkiler kurmasına bağlıdır (Kumar, 2016). Bu nedenle erken çocuklukta otorite ile ilişkinin nasıl kurulduğu önemlidir ve yaşamın devamında bu ilişkinin nasıl sürdürüleceğini belirlemektedir. Erken dönemde oluşan kimlik değişmeye dirençli olacağı için aşılama kaçınılmazdır.

Argüman 4:

Güç sahipleri, sistemlerini korumak ve sürdürmek isterler.

Güç sahiplerinin statükoyu koruyacak toplumlara ihtiyaçları vardır.

Bu toplumları inşa etmek için eğitim yoluyla düşünce ve eğilimlerin belirlenmesine başvururlar.

Eğitim faaliyetlerinin aşılamacı olması kaçınılmazdır.

Aşılama söz edebilmek için 1870'ler Fransı'nda olduğu gibi sistemler kurarak düşünce ve eğilimleri amaçlar doğrultusunda biçimlendirmek gerekmektedir.

Fransa, yüksek ilkokullar kurup beyaz yakalı adayı olan “daha zeki” işçi çocuklarını bu okullara alarak bir aşılama politikası yürütmüştür. Benzer biçimde 1900 sonrası İngiltere’inde de içerik bazı çocuklar için kısıtlanmış, işçi çocukları kaçınılmaz mesleklerine yönlendirilmiştir. Bu çabaların mimarı Morant bir aşılamacıdır. Öğrencilerin düşüncelerinin kendi çizdiği yönde şekillenmesini, hayatlarının O’nun kontrolünde belirlenmesini istemiştir (White, 2017). Güç sahiplerinin eğitimi kontrol edebilecek ve amaçlarına hizmet ettirecek imkânları olduğu için toplum inşası şansa bırakılmaz. Bu nedenle aşılama kaçınılmazdır. Flew (1972b, s. 84), bazı tartışmalı doktrinlerin bilinen gerçeklermiş gibi öğretilmesinin kaçınılmaz olduğunu düşünmek için mevcut siyasi iktidardan başka neden görünmediğini ifade etmiş, çocukların sistematik aşılama olması olmasaydı Roma Katolik Kilisesi’nin gücünün ciddi biçimde azalacağını ileri sürmüştür. Nigel Grant (1968, s. 24) ise Sovyet sistemi dışındaki diğer sistemlerin amaçlarının politik olmadığı iddialarını Lenin’e atıfla ‘ikiyüzlülük ve yalanlar’ (hypocrisy and lies) diye niteleyerek reddetmiştir. Komünist olmayan ülkelerin çoğunun okullarda din öğrettiğini; yani öğrencilere belirli bir dünya görüşüyle aşılama yaptığını aktarmıştır. Ayrıca ulusal geleneklerin ve vatansever tutumların her yerde açık ve örtük olarak öğretildiğini eklemiştir.

Argüman 5:

Aşılama, güçlü akılcılığın bireyin elinden alınmasıdır.

Kanıtın veya geçerli argümanların yokluğunda yapılan öğretim, yargılama gücünü zayıflatır.

İnanç öğretiminde, ideoloji olarak öğretme niyetinin varlığında veya doktrinel içeriklerin öğretilmesinde akılcılık dışlanır.

Öyleyse inanç öğretiminde veya partizan öğretim süreçlerinde aşılama kaçınılmazdır.

Bu argüman, kanıtı başvurmada ve aşılama yapmadan inanç ekmenin mümkün olup olmadığını sorgular. Örneğin dini inançların doğrulukları bilinemez. Bu inançlar yine de ekilmek isteniyorsa kanıtın yokluğunda ekileceklerdir. Dolayısıyla kişi bu inançlara rasyonel olmayan yoldan sahip olacaktır. O halde inanç öğretimi yapan bir otorite figürü, aşılamaı düşündürmelidir. Thiessen (1984) din öğretiminin çocuğu manipüle etmek olduğu ve ona seçme şansı vermediği iddialarının karşısına seküler hümanizm içinde yetiştirilmenin ve bilim öğretiminin de seçme şansını elinden aldığı iddiasını koyar. Bunlar da birer dünya görüşü kazandırmaktadır ve çocuk daima aile, öğretmen ve toplum tarafından belirlenmektedir. Yalnızca dini inançların öğretimi değil

etik ve politik bakımdan ihtilaflı veya hassas konuların ele alınışı da aşılایıcı olabilmektedir. Okullar, çocukları davranışa motive etmek için fiziksel cezaya başvurabilmekte, geçerliliğini yitirmiş veya entelektüel olarak kusurlu metinler kullanabilmektedir. Bu nedenlerle; ortada “ideoloji olarak” öğretmek niyeti varsa ve partizan nedenler veya motivler verilerek öğretiler kabul ettirilmeye çalışılıyorsa süreç aşılama değildir (Copp, 2016). Eğitim süreci, öğrencinin yargılama gücünü olgunlaşmamış bir düzeyde bırakıyorsa ve bunu sistematik olarak yapıyorsa aşılایıcıdır (Puolimatka, 1996). Hatta Wilson’a göre (1972b, s. 79) genel amaç ve niyet ne kadar liberal olursa olsun çocuklara bazı mitler aşılانmaktadır. “Annen her zaman orada olacak.”, “İsa seni koruyacak.” gibi mitlerle aşılانmaktadır çünkü güvenli bir çerçevede büyümeleri istenmektedir. Huttunen de (2009, s. 10-11), Nordik ülkelerde metotların nadiren otoriter olduğu, içeriğin saf doktrinel olmadığı ve öğretmenler aşılama niyetinde olmadıkları halde, sürecin aşılamacı olmadığına söylenemeyeceğini belirtmektedir. Nordik eğitim kurumları, sistematik olarak aşılانmış bireyler üretmekten kaçınıldığı ve sistemin aşılamacı sıfatıyla etiketlenmemesine duyarlı olduğu halde eğitimin aşılایıcı olabildiğini ortaya koymaktadır. Buradan refleksiyonu engelleyen tüm eğitim süreçlerine aşılama denilebileceği sonucu çıkmaktadır. Eğitim sistemleri, Taylor’un (2017) kapalı zihinlilik yaratmak ya da White’ın (2017) refleksiyonu engellemek olarak adlandırdığı çıktıyı ürettikleri için aşılama kaçınılmazdır.

Bu açıklamalar göz önüne alındığında, en azından eğitimin kamusallaştığı noktadan itibaren eğitimde aşılamanın olmadığı bir zamanı zihinde canlandırmak zordur. Hatta eğitim, tanımı itibarıyla aşılamayı içinde barındırıyor gibidir. Eğitimin politik ve etik bir mesele olarak görülmesi; eğitim problemlerinin düşünürler tarafından bir sosyal teori, epistemoloji ve etik sistemle bağlantılı olarak ele alınması Platon’dan beri süregelen bir süreçtir (Platon, çev. 2016; Snook, 1972a). Türkiye özelinde, 1923-1946 döneminde modernizasyonun bir göstergesi olan programlar, Kemalist ideolojinin aşılانmasına örnek gösterilmektedir. Kılıç (2015), Türkiye Cumhuriyeti’nin bir eğitim devleti olduğunu ve kurucusunun vasıflarından birinin “başöğretmen” olduğunu belirtmiştir. Kurucuların, eğitimi toplumsal dönüşümün aracı olarak gördükleri için eğitime öncelik verdiklerini, eğitim üzerinden bir modernleşme projesi yürüttüklerini ve eğitimin milliyetçi içerikler ile militarist ritüeller barındırdığını ifade etmiştir. İmam Hatip okulları (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017), 4+4+4 sistemi (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012), bazı vakıfların anaokullarını sıbyan mekteplerine dönüştürme çabaları ve bu faaliyetlerle bağlantılı düşünülebilecek Yeşil Kuşak Projesi (Ekşi, 2016; Koç, 2016; İyiat,

2022; Şahin, 2008) de birer aşılama projesi niteliğinde olup son yıllarda kamuoyunu meşgul etmektedir.

Nihayetinde formal eğitime bakanlık yoluyla, yani siyasetin etkisindeki bir yapının belirlemeleriyle yön tayin edilmeye çalışıldığından tüm bir eğitim sisteminin, belirlemeden nasibini aldığı söylenebilir. Wittgenstein da *Kesinlik Üstüne* adlı eserinde dünya resmine ulaşma hakkındaki görüşleri ile aşılamanın kaçınılmaz olduğunu düşündürür. Buna göre bazı temel ihtiyaçlar, bireyin herhangi bir dil oyununa girmesini gerekli kılar ve bunlar, rasyonel dayanaklara yaslanmadan edinilir. Çocuk yetiştirenler, çocuğun etrafında akan dil ve hayat karşısında mantıksal gerekliliği geliştirme sorumluluğunu almazlarsa, çocuğun bu inançları toplaması yani aşılması kaçınılmazdır.

Aşılama Karşıtları

3.

Lopez (2013, s. 7) aşılamayı, eğitimin kötü kuzeni olarak tanımlamış ve kabaca şöyle demiştir: eğitim iyidir çünkü bizim gücümüzü genişletir, aşılama kötüdür çünkü onu sınırlandırır. Aşılamaya karşı olan itirazlardan biri özgürlüğün azalması endişesi olsa da tüm itirazlar bu odakta toplanmamaktadır (Flew, 1972b, s. 85). MacMillan'a göre (1983) aşılamadaki sorun modern demokratik toplumlarda eğitim beklentisinden kaynaklanmaktadır. Çünkü burada istenilen; rasyonel olarak temellenmiş ve iyi dayanaklar karşısında değişime açık olan inançlar seti geliştirmek; yani rasyonel bilme yöntemleri edinmektir. Aşılama karşıtlarının gerekçeleri maddeler halinde şöyle listelenebilir:

- i) Liberal demokratik ilkelerle bağdaşmazlık
- ii) Kamu görevinin insan haklarını korumayı gerektirmesi
- iii) Etik olmayan etkileme
- iv) Ebeveyn ve topluluk haklarının ihlali
- v) Dini öğretimin pedagojik sorunları ve rasyonel düşünmenin zarar görmesi
- vi) Bireyi statükoya feda etmek ve kapalı toplumlar yaratmak
- vii) Özgünlükleri sindirmek ve tek bir iyi yaşam modeli sunmak
- viii) Şiddet kullanma ve radikalleştirme
- ix) Kapalı zihinlilik ve kutuplaşma üretmek

Aşılama karşıtlarının tezleri *Aşılamanın Eleştiri Konusu Olmasının Nedenleri* alt başlığında tartışılacaktır. Burada aşılama karşıtı fikirler üreten gruplardan 1) Feministler, 2) Çokkültürcüler, 3) Postmodernler ve 4) İlerlemecilerin eğitim görüşlerine yer verilecektir. Sözü edilen grupların iç anlaşmazlıklarına karşın görüşleri ortak noktalar odağında kısaltılmıştır.

1. Feministler. Erkek yönelimli setin dışında tutulan eğitim amaçlarının önemini savunurlar. Öğrencilerin, kendilerine ve başkalarına bakma yetenek ve eğilimleri pekiştirilmelidir. Kendilerini ve başkalarını önemsemeleri öğretilmelidir. Sadece kamusal alanda çalıştırılan yetenekler değil, özel alana bırakılan yetenek ve özellikler de geliştirilmeli; yalnızca akıl, nesnellik, tarafsızlık değil duygusal bağlılık, şefkat, sevgi, başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı olma da önemsenmelidir (Siegel, n.d.).

Kadının ekonomik konumu değiştiğinde ve çocukların bakımında devlet daha çok rol üstlendiğinde, babanın öneminin azalmasıyla birlikte ataerkil ailede babanın rolüyle ilişkilendirilen duygu ve ahlaki kuralların önemi de azalacaktır. Buna karşın eğitimde muhafazakarlık güçlüdür ve toplumun, yeniliğe hızla uyum sağlaması eğitim tarafından engellenir. Erken yaşlardaki eğitim, bireylerde yeni düzene adaptasyon sağlamak konusunda korku oluşturur (Russell, 1932/2017, s. 179).

2. Çokkültürcüler. Yalnızca dil, gelenek ve yaşam tarzı farklılıkları değil daha temel inançlar, dünya görüşleri ve değerler arasındaki farklılıklar da önemlidir. Eğitim, belli grupların kültürlerine ayrıcalık tanımamalı; hepsine eşit ciddiyet ve saygı ile yaklaşmalıdır. Bunu pratikte sağlamanın zorlukları vardır. Adalet ve saygı kavramlarının, evrensel olmaktan ziyade belirli kültürel konumlardan ele alınması bu zorluklardan biridir. Bu sorunların çözümü için i) çok kültürlülük ve evrensellik karışımı, ii) kültürel görececilik önerilmiştir (Siegel, n.d.).

3. Postmodernler. Nesnelliği, aklın tarafsızlığını, anlamın kararlılığını ve gerçek ile iktidar arasındaki ayrımı sorgularlar. Büyük anlatılar belli tarihsel koşullarda ortaya çıkmıştır ve bu nedenle kaçınılmaz olarak grupların dünya görüşlerini, inançlarını, değerlerini ve çıkarlarını yansıtır (Siegel, n.d.).

4. Liberaller. Her normal bebekte gizli bir rasyonalite, dikkatli bir uygulama yoluyla geliştirilebilecek gerekçeli bir karar verme kapasitesi olduğuna inanırlar. İnsanın

doğuştan iyi ve gerçek lehine tarafsız olduğunu düşünürler. İnsanın doğru düşünmesi konusunda iyimserdirler. Eğitimci, temel bilimsel ilkeler ve çarpım tablosu gibi görünüşte yerleşik konularda bile öğrenciyi, sonuç çıkarması için akıl yürütmeye davet etmelidir. Kabul edilen sonuçların nedenlerini arama alışkanlığını teşvik etmelidir. Eğitimci eleştirel tavrı, sorgulayıcı duruşu, olasılığı olasılıkla dengeleme eğilimini ve alternatife karşı alternatifi desteklemelidir. (Moore,1972, s. 75-76).

4.a. İlerlemeciler. Geleneksel eğitim, deneyimi şekillendiren harici koşulların öne çıkarılmasından dolayı sorunludur. Ayrıca mutlak eğitimsel değerin varlığına inanmamaktadırlar. Geleneksel eğitimin materyal, konu ve yöntemlerini indirgemeci bulmaktadırlar. Belli gerçekleri ve doğruları bildiğini varsayan ve bu nedenle kendiliğinden eğitimsel değere sahip olduğu iddia edilen bu unsurlara karşı büyüme ve deneyimin yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç vardır. İlerleme kaydetmek ve entelektüel anlamda gelişmek için okul gerekeni sağlamamaktadır. Oysa okulun yapabileceği en iyi şey bireyin içsel kapasitesini çalmamak ve öğrenme arzusunun tutum haline getirmektir. Bireyler, özgürlüğün zihinsel kaynaklarından beslenerek büyümelidir. Aksi halde standartlaşmış okul ortamındaki edilgenlikten kaçışın tek yolu itaatsizliktir (Dewey, 1938/2014, s. 51-59, 76-77).

Aşılama Taraftarları

1. Muhafazakârlar. 1920'lerin aşılama karşıtı duyarlılığının tek büyük muhalifi George Counts'tur (Garrison, 1986). Counts, ilerlemeci zihne gizlenmiş iki nokta olduğunu düşünüyordu: i) Özgürlük paradoksu ve ii) ilerlemeci aşılama (ikinci bir paradoks).

- i) *Özgürlük paradoksu:* Rasyonel karar vermek ve eylemi desteklemek için yeterince gelişmiş bir inanç sistemine sahip olmadan önce bireyleri seçmeye zorlamak özgürlük değil öngörülemezlik getirir. İlerlemecilerin örtük toplum düzenleri anarşidir. Liberalizme, benzer bir eleştiriyi Mussolini (1933, s. 240) de getirmiştir. Mussolini'ye göre liberalizm, tarihsel olarak anarşinin öncelidir.
- ii) *İlerlemeci aşılama:* İlerlemecilerin, eğitim kurumlarına kendi liberal ideallerini empoze etmeye kalkışmaları, kendilerinin de aşılama yapmasıdır ve bu ikinci bir paradokstur.

Counts'a göre tüm eğitim büyük bir dayatma unsuru içermektedir (Garrison, 1986). Doğasında bu kaçınılmazdır. Toplum buna bağlıdır. Kilpatrick'ten gelen yanıt ise Counts'un planlayan değil planlanan bir toplumu savunduğudur. Garrison'a göre Kilpatrick'in düşüncesinin felsefi temelleri -epistemoloji, mantık ve buna eşlik eden pedagoji ile- Dewey'den gelmiş; Dewey de Aristotelesçi özcülüğü reddetmiş, bilimsel devrimin sonucuna odaklanmıştır. Dünya resmi değiştiğine göre bu ontolojiye eşlik edecek bir yöntem lazımdır ve o da bilimsel yöntemdir. Yeni biçimlendirilmiş ontolojik, epistemolojik ve mantıksal fikirler yeni bir sosyo-politik etkileşim anlayışını gerektirmektedir. Dewey'e göre (2004) demokrasi bunlarla başa çıkabilirdi. En yüksek değer; geçerli akıl yürütmeye, sağlam yargıya, bilimsel yönetime ve en önemlisi eleştirel düşünme ilkelerine, özetle, aklın aktif kullanımına verilmeliydi. Dewey, kendi doktriner içeriğini empoze etmek istediği suçlamasına ise; "eğer sonuç aşılama olarak adlandırılıyorsa, bunun en azından kendi kendini düzelten bir aşılama olduğu" (Akt. Garrison, 1986, s. 267) yanıtını vermiştir. Counts'un muhafazakar pozisyonuna göre aşılamanın yalnızca kaçınılmaz değil aynı zamanda arzu edilir de olduğu belirtilmelidir.

Aşılama taraftarlığının bir başka gerekçesi de değerler dizisinin öğretilmesi gerektiğine olan inançtır. Aşılama sadece inançlar değil değerler açısından da tanımlanmıştır. Harvey Siegel, Thomas Green, Hare Kilpatrick, J.P. White gibi yazarlar aşılamaı ahlaki zeminde reddederlerken, pek çok yazar ise uygun bir eğitim sürecinde aşılana bazı ilk değerler dizisinin olmasını destekliyor görünmektedir (Lopez, 2013, s. 160, 163-164). Bu bakış açısına göre çocuk, kültürü keşfetmek için bir merceğe sahip olmalıdır. Nedenlere dayalı görüşlere sahip olması için de önce neyin neden sayıldığını keşfetmesi lazımdır. Aşılama gereklidir çünkü öğrenciyi sosyal söyleme (social discourse) alıştırmaya yaramaktadır. Eğitim, öğrenciye topluluğun değerlerini aşılamaı içermektedir. Öğrencinin nasıl davranacağını, nasıl düşüneceğini, neyi kanıt olarak alacağını ve neyi sorun olarak göreceğini de şekillendirmektedir. Çünkü anlamlı eylem, öğrenci eylemdeki değeri görmedikçe imkansızdır. Eğitim, zorunlu olarak bu değeri görme yeteneğini edindirmeye çalışır. Bu nedenle değeri algılaması yetmez, hissetmesi de lazımdır. Buna göre; aşılamaı gelen özgün olmama tehlikesi sapkın bir aşılama olduğunda yani özne kendi değerlerine karşı yönlendirildiğinde ortaya çıkmaktadır.

2. Otoritaryenler. Moore (1972, s. 75-76) ise aşılama taraftarlığını otoritaryenlere mal etmiştir. Otoritaryen; insanlığın büyük çoğunluğunun süresiz olarak çocuk kaldığına, dolayısıyla önemli davranış alanlarında süresiz olarak kısıtlayıcı

rehberliğe ve yönetilmeye ihtiyaç duyduğuna inanır. İnsan kötüdür ve yanlış lehine bir yargıdan onu ancak bir mucizenin kurtarabileceği bir günahın sahibidir. Bazı temel gerekçeler öğrenci tarafından özümsemelidir. Öğrenci, tüm muhalefetlerden alıkonulmalıdır. Alternatiflerden bahsedilmemeli, bazı gerçekler aydınlatılmamalı; öğretmen sansür, propaganda ve aşılama kullanmalıdır.

3. Davranışçılar. Davranışçılar da aşılama taraftarı gruplar arasında sayılabilir. Davranışçılık, zihin-beden problemini reddeden fizikalist bir görüştür (Warburton, 2000, s. 143-165). Bilincin içebakışla incelenmesine kuşkucu yaklaşmakta, zihnin değil gözlenebilir davranışın incelenmesini savunmaktadırlar. Birinin mutlu olduğu ileri sürüldüğünde davranışçı, zihni yadsıdığı için bu gözlemin kişinin zihin hallerinin bir yansıması olmadığını söyleyecektir. Bu ona göre olsa olsa davranışın veya potansiyel davranışların tasviridir. Benzer şekilde acı duymak da dışardan gelen uyarıcılar karşısında belirli bir davranışa ya da davranış kümesine eğilimli değildir. Davranış; ilgili uyarılar mevcut olduğunda verilen tepkidir. Zihin diye ayrı bir töz olmadığı için zihinsel deneyim denen şeyin belli davranış kalıpları ve eğilimleri ile açıklanabileceğini savunmaktadır. Davranışçının, bireyleri birer nesneden pek de farklı görmediği söylenebilir. Nesnelerin özgürleşmesinden bahsedilemeyeceğine göre de aşılama yapmak bir irade gaspı sayılmaz ve kabul edilebilirdir. Ancak davranışçıyı tüm zihinsel iddiaları davranışa indirgediği, inançların nasıl bilindiğine açıklık getiremediği ve inançların davranışa neden olabilmesini imkânsızlaştırdığı gibi gerekçelerle eleştirmek mümkündür. Davranışçı, inancı davranışın açıklaması olarak kullanmayarak bu gerçeği ihmâl etmektedir ve aşılama konusunda yanılmaktadır.

AŞILAMANIN ELEŞTİRİ KONUSU OLMASININ NEDENLERİ

Okulların aşılama, terbiye ve sosyalizasyon kurumları olmak yerine eğitim kurumları olmalarını gerektiren *a priori* bir neden yoktur. Sparta gibi kapalı toplumlarda olduğu gibi de olabilir (Kazepides, 1982). Okulların, Sokrates'in kurduğu geleneği izleyerek öğrencileri düşünmeye ve eleştirel olmaya ya da kendi yaşam biçimlerini eleştirel incelemeye tabi tutmaya teşvik etmek (Siegel, n.d.) gibi *a priori* bir görevleri de bulunmamaktadır. Ancak aşılama eleştiri konusu yapan çeşitli nedenler vardır. Nedenler bu başlık altında verilmeye çalışılacaktır.

i) Liberal Demokratik İlkelerle Bağdaşmazlık. Aşılama'yı eleştirinin odağına koyan ve savunulamaz bulanlar genelde açıklamalarını liberal demokrasiye dayandırmaktadırlar. Bunun ana nedenleri ise aşılamanın, liberal demokrasilerin eğitim idealindeki açık görüşlülük ve otonomi (özerklik) ilkeleriyle bağdaşmamasıdır (Bailey, 2019, s. 273-275). Aşılama, rasyonel bakımdan otonom bireyler yaratma projesini engellemektedir (Lang, 2007). Çünkü modern demokratik toplumlarda eğitimin amacı; öğrencilerin rasyonel temeli olan ve daha iyi temellere sahip inançlarla meydan okunduğunda değişime açık olan bir dizi inanç geliştirmeleridir (Macmillan, 1983). Aşılamanın bu ilkelere ulaşmayı olanaksızlaştıran bir inanç stilini desteklemesi ise rahatsız edici bulunur. Çünkü aşıllanmış inançlar ne çelişkilerden etkilenmektedir ne de karşı kanıt ve eleştiriyle değiştirilebilir.

ii) Kamu Görevinin İnsan Haklarını Korumayı Gerektirmesi. Eğitim bir kamu görevi olduğundan insan haklarını koruma görevidir. Kamu görevlisi de insan haklarını korumak için yapması gerekeni bulup gerçekleştirendir (Maltepe Üniversitesi İnsan Hakları Araştırma ve Uygulama Merkezi, 2015a, 04:18 – 04:30). Aşılama, insan haklarını ihlâl ettiği için eğitimin kamu görevi olma niteliğiyle çalışmaktadır. Aşılamacının (öğretmenin) bir memur olması da O'na hem yukardan bir görev dikte etmektedir hem de kamu hakkını koruma görevini yüklemektedir. Bu ikisinin aynı noktayı işaret etmemesi durumunda kamu görevlisi olan aşılamacı, kendisine verilmiş olan ideolojik eğitim ile etik davranış arasında bir seçim yapmaya zorlanır. Etik kaygı ile hareket etmesi onu aşılamacı kimliğinden kurtaracak, ideolojik kaygı ile hareket etmesi ise onu aşılamacı yapacaktır. Aşılama, bu zorlayıcılığı bakımından da insan haklarına aykırıdır.

Kamu görevinin insan haklarını koruması konusunda *Okuyucu* filmi aydınlatıcıdır (Maltepe Üniversitesi İnsan Hakları Araştırma ve Uygulama Merkezi, 2015a). Film, II. Dünya Savaşı ertesinde Almanya'da Yahudiler'in tutulduğu bir kilisede çıkan yangında 300 insanın yanarak ölürken gardiyanların kapıları açmamasını konu edinmiştir. Olay sırasında orada olup yıllar sonra yargılanan gardiyan ise görevinin; Yahudiler'i orada tutmak olduğunu söylemiştir. Rejim, gardiyanın etik cehaletini giderecek bir eğitim vermediğinden -ideoloji aşılamaya odaklı olduğundan- gardiyanın eğitim hakkını, yanan insanların ise yaşam hakkını ihlâl etmiştir. Gardiyan, insan hakları yerine ideolojiyi korumaya dayalı bir eğitim aldığı için başka türlü davranmayı bilmemiştir.

iii) Etik Olmayan Etkileme.

iii.a) Güven İstismarı. Aşılamanın, eleştiri konusu olmasının nedenlerinden bir diğeri etik olmayan etkilemedir. İnanç aşılama bakıldığında, insanların içinde yetiştikleri inançta kalmaya eğilimli oldukları için dinlerin gençlere ve çocuklara odaklandığı görülür (Cuevas, 2008). İnanç sisteminin öğrenilmesi, çocuğun yetişkine olan güvenine bağlıdır. Şüphe olursa çocuğa aktarılanın temeli olmaz ve çocuk öğretileni reddeder. Bu nedenle aşılama, çocuğun güveninin sömürülmesi bakımından etik bulunmamaktadır (MacMillan, 1983).

iii.b) Kişinin Manipüle Edilmesi ve Belirlenmesi. Zihin kontrolünü ve otonominin ihlâlini vurgulayan bu madde de etik olmayan etkileme maddesi içerisindedir. Aynı zamanda birinci madde ile de paralellik göstermektedir. Aşılama; özgür ve eleştirel düşünme hakkının önemsenmeyerek öğrencinin beynine kavramların, tutumların, inançların ve teorilerin telkin gibi yöntemlerle sızdırılmasıdır. İnanç sistemi yüklemenin yanında ahlak yükleme işlevi de görür.

Küçük çocuklarda ahlak eğitiminin ilk hedefi karakter inşasıdır. “Ahlaki karakter”in inşası için hedeflenen değerler, çocukların “kafalarına sokulmaya” çalışılmaktadır. Çocuk, ahlaki kavramlara sahip olmaya başladığında ise ahlaki inançlara da sahip olmaya başlamaktadır. Ayrıca bu dönemde ahlak öğretimi daha çok ahlaki sosyalizasyon meselesidir ve ahlaki sosyalizasyon; nasıl hissedileceğinin ve davranılacağına öğretmesidir. Bu bazı durumlarda çocukları, ne öğretilirse eleştirisiz biçimde kabul etmeye sürüklediğinden sakıncalı olabilmektedir. Aşılama olanak sağlayan veya yöntemi bakımından manipülatif olan bir süreç çocukların tutumlarına işleyebilmekte; örneğin onları ırkçı bireyler haline getirebilmektedir (Huttunen, 2009, s. 25).

iv) Ebeveyn ve Topluluk Haklarının İhlâli. Ahlak eğitimi ile aşılama ilişkisine dair bir başka eleştiri noktası da etik meselelerin çeşitli ihtilaflar barındırmasından ötürü ahlak eğitiminin aşılama endişesi yaratmasıdır. Kimi vatandaşlar okullarda değerlerin ve yanlış ile doğruya ilişkin katı standartların öğretilmesini isterken kimileri ahlak eğitiminin dayanaklarına şüpheyile yaklaşmaktadır. Toplumun farklı kesimlerinin talepleri değişiklik göstermekte; dindar ebeveynler kamu okullarında öğretilen ders programının seküler hümanizmi ve kabul edilemez değerleri aşılacağına inanıp seküler okul sisteminden korkarken seküler ebeveynler ise tersi nedenlerle korkuya sahip olabilmektedir. Dolayısıyla pek çok ebeveyn, çocuklarını ahlaki olarak kendilerinin eğitmesi gerektiğini ve ahlak eğitiminin okulun işi olmadığını düşünmektedir (Copp,

2016; Thiessen, 1984). Bu bakımdan irdelendiğinde aşılama, ebeveyn ve topluluk haklarını da gündeme getirmektedir.

v) Dini Öğretimin Pedagojik Sorunları ve Rasyonel Düşünmenin Zarar Görmesi. İlk maddeyle bağlantılı bir başka eleştiri de modern özgürlükçü toplumlarda dini öğretime olan itirazdır. Bu toplumlarda dini öğretim, kamusal okul sisteminden dışlanmışır çünkü eğitimin iki ilkesiyle çatışmaktadır: 1) açık zihinlilik ve 2) otonomi. Pek çok felsefeciye göre din öğretimi doktrinleri yani yanlışlanamayan inançları öğretmeyi içerdiğinden rasyonel düşünmeye bir zıtlıktır (Bailey, 2014, s. 137). Bu nedenlerle okullarda ahlak veya din eğitimi yerine okuma yazma öğretimi gibi davranış ve yetenek öğretimi örnekleri ile bilim ve tarih öğretimi gibi önermesel öğretim örneklerinin olması, bunların yanı sıra matematik gibi yetenek ve davranış öğretiminin önermesel öğretimle harmanlandığı alanlara yer verilmesi önerilmektedir. Çünkü davranış ve yetenek öğretimi potansiyel olarak aşılamacı değildir.

vi) Bireyi Statükoya Feda Etmesi ve Kapalı Toplamlar Yaratması. Aşılama kişinin rasyonel düşünmesini ve karakter gelişimini manipülatif yöntemlerle etkilemekle kalmaz, bireyselliğini ve potansiyellerini elinden alarak statükonun korunması uğruna feda eder. Geleneksel toplumlarda sosyalizasyon süreci tekdüzelik ve değişmezlik inşa etmiş, buna uygun olarak kapalı ve değişmez kimlikler yaratmıştır. Bireye kendi kimliğini geliştirme ve hayat planını tasarlama olanağının tanınmadığı, Durkheim’ın tabiriyle *mekanik dayanışmanın* (Akt. Huttunen, 2009, s. 1) hüküm sürdüğü bu tür toplumlarda; hoşgörüsüzlük, doktrinellik ve peşin hükümlülük beslenir. Durkheim ve takipçilerine göre eğitimde özel ve merkezi değerler yoktur (Akt. Kazepides, 1982). Eğitim, gençleri topluma hazırlayan metodik sosyalizasyondan meydana gelir.

Kazepides (1982, s. 158) ise “Platon’dan beri süregelen muhafazakâr siyasal ve eğitimsel teorisyenlerle tutarlı ve bunların en sofistike olanı” olarak tanıttığı Durkheim’ın, fonksiyonalist argümanını sözdebilimsel bulur. Durkheim’a göre tarih, bu argümanı doğrulamamaktadır. Evrensel, ideal eğitim vardır ve bu, tarihin farklı zamanlarında ve mekânlarında farklılıklar göstermiştir. Ancak yine de argümanın eğitim politikacıları ve yöneticiler tarafından kabul gördüğünü de ekler.

vii) Özgünlükleri Sindirmesi ve Tek Bir İyi Yaşam Modeli Önermesi. Bir önceki madde ile yakından ilişkili bu madde geleneksel kişiliğin üretildiği toplumlarda

bireyselliği yüksek kişiliklerin tehdit olarak görüldüğünü ifade eder. Geleneksel toplumlarda üretildiği belirtilen mekanik dayanışma ve geleneksel kişilik, modern toplumlarda da eğitim, ordu, ibadethaneler ve medya gibi kurumlar aracılığıyla varlığını sürdürmektedir. Dolayısıyla yalnızca bir tane iyi yaşam modeli olup eğitimin bunun üzerine kurulu olması, bireysel bilince veya otonomiye pek yer bırakmaması, aşılamacı eğitimi eleştiri konusu yapar. Kolektif bilincin bireysel bilinci örtmesi bir tarafa, geleneksel kişiliğin modern anlamda bireylik olmadığı da belirtilmelidir. Bunun sonucunda aşılamacı eğitim sosyal eleştiriye ve ideolojinin eleştirilmesini engellemektedir (Huttunen, 2009, s. 1-5). Çelişkinin olmayışı çocuğun öğrenme sürecinde durağanlık yaratabilmekte ve çocuğu, irrasyonel düşünce çemberinin içine kilitleyebilmektedir (Cuevas, 2008).

viii) Şiddet Kullanması ve Radikalleştirmesi. Bu madde daha çok aşılamanın sekteryan versiyonu ile ilişkilidir. Bir sosyal ve psikolojik süreç olan radikalleştirme süreci şiddetin hem sonucu hem de belirtecidir. Her ne kadar düşünce ve eylem arasına ayırım konulup Hizb ut Tahrir gibi örgütlerin radikal fakat şiddet bakımından pasif olduğu iddia edilse de radikalleştirmenin içeriği, bizi bu konuda düşündürmelidir. Radikalleştirme 1) bireysel değişim, 2) sosyal çevre ve dışsal durumlarla etkileşim, 3) radikal aktörler ve gruplarla temas olmak üzere üç temel içeriği barındırır. Maruz kalınan dönüştürme aşamaları bireylerin sosyal dünyayı okuma biçimlerini saptıracak, olumsuz ilişkiler kurmalarına neden olacak ve onları aşılamaya elverişli hâle getirecektir (Wali, 2017).

ix) Kapalı Zihinlilik ve Kutuplaşma Üretmesi. Aşılannmış kişiler, alternatif inançların var olduğunu bile bilmeyebilirler. Williamson (n.d.), aşılamayı kapalı zihinlilikle bağdaştırmıştır. Kapalı zihinlilikle de ukalalık ve korkaklık arasında sıkı bir bağ olduğunu ifade etmiştir. Buradaki cesaretsizlik; inançlarının yanlış olduğunun ispatlanmasına duyulan korkudur ve bu korku kişiyi yüzleşmekten, tartışmaktan kaçındırır. Özellikle sekteryan versiyonda inançsızları ortadan kaldırmak, şüphenin kaynağını ortadan kaldırmaktır. Dünyaya ikili bakan sağ kanat köktencilerininki gibi bir eğitim anlayışı, farklılıklara karşı daha uyumsal ve dengeli düşünmeyi engellemektedir. Aşılama sonucunda oluşturulan psikolojik mesafe nedeniyle kişiler, grup içinden olmayanları daha az insan ve insanî muameleye daha az layık olarak görebilmektedir. Sosyal sınıflandırma, grup içi kayırmacılığa ve grup dışı ayrımcılığa öncülük eden güçlü

bir psikolojik işlemdir. Bu nedenle aşılama, insanlığın gelişimini ve barışı tehlikeye atmaktadır. İnsanlar kendilerinin grup parametrelerince belirlenmiş ve bir kimlik grubunun parçası olduklarını fark ettikleri zaman ise soykırımsal anlaşmazlıklar gibi meseleler aydın ve rasyonel insanlar arasında sonuçlandırılabilir (Cuevas, 2008).

Buraya kadar konu, mantık ve etik açılarından ele alınmaya çalışılmıştır. Eğitimin doktrin aşılama bakımından nötr olup olamayacağı, bireylerin sisteme dahil olmak üzere eğitim aracılığıyla programlanmalarının kaçınılmaz olup olmadığı gibi konuların, eğitim felsefecilerini meşgul etmesine ihtiyaç vardır.



BÖLÜM 3

AŞILAMA BELİRLENİMİNE RAĞMEN ZİHİNSEL ÖZGÜRLÜĞÜN İMKÂNI

Tezin bu kısmında aşılama, bir otonomi sorunu olarak ele alınmakta ve aşılamanın zihinsel özgürlük ile ilişkisi incelenmektedir. Bu doğrultuda; 1) Aşılamanın, bir otonomi sorunu olması temelde liberal değerler açısından önemli olan otonomiyi güçleştirmesinden hatta onu ortadan kaldırmaya çalışmasından kaynaklandığı için otonomi ve otorite kavramları bu kısımda önemli yer tutacaktır. 2) Pedagojik paradoks ve Bildung alt başlıklarında, eğitim bağlamında çocuğun bir otoritenin yönlendirmesine muhtaç oluşu ve bu otoriteden bağımsızlaşmasının imkânı ele alınacaktır. Otonom özne olma durumu ve özgürlük, Bildung kavramı ile ilişkili olarak değerlendirilecektir. Bildung kavramının ele alınmasının gerekçeleri; Bildung sahibi insan ile otonom özne arasındaki bağlantıyı göstermek ve çocuğun aşılama belirleniminden kurtulup zihinsel özgürlüğünü inşa etmesinin olanağını araştırmaktır. 3) Bu tezde otonomi, rasyonel seçimler yapma iradesi olarak anlaşıldığı ve otonominin zihinsel özgürlük ile ilişkisi irdelendiği için otonominin Aydınlanma ile ilişkisi üzerinde durulacaktır. 4) Otoritenin (aşılamacının), öğrencinin rasyonalitesini gasp etmesinden kaynaklı olarak rasyonalite meselesi de gündeme geldiği halde, ilgili konuya aşılama-rasyonalite kısmında geniş yer verileceği için argümanlar burada tekrarlanmayacaktır.

Otonominin Zihinsel Özgürlükle ve Aşılamayla İlişkisi

Otonominin zihinsel özgürlükle ve aşılama ile ilişkisi, Aydınlanma ile olan bağlantısını gündeme getirmektedir. Williamson (n.d.), otonominin değerinin Aydınlanma düşüncesinden beri süregeldiğini yazmıştır. Gadamer (2009, s. 11, 15-16) de doğayla iç içe yaşayan toplumların mitik dünyalarında refleksif olmayan bir yaşamın olduğunu ve bu mitik dünyanın bilinçli eleştiri ile zedelenmediğini belirtmiştir. Mitik dünya daha sonra Hristiyan şövalye kültürü dünyasında romantik bir büyüye dönüşmüş ve hakikatten daha öncelikli bir yer edinmişse de Gadamer'e göre Aydınlanma bunu zedelemiştir. Aydınlanma, geleneğin gücünü reddetmiş; fakat bunu yaparken önyargıya karşı önyargıya düşmüştür. Gadamer (2009, s. 20), Aydınlanma'nın, önyargının

meşruiyetini yıkmasını; “aklın mutlak kendi kendisini- inşası görüş noktasından sınırlayıcı bir önyargı olarak ortaya çık[mış olmakla]” eleştirmiştir. Buradan hareketle refleksif bir yaşamın değer kazanmasının Aydınlanma dönemiyle ilişkilendirildiği ve otonomi ile refleksif düşünme arasında bir bağlantının olduğu söylenmelidir. Refleksif düşünme de özgür bir zihnin işaretçisidir. Geleneğe refleksiyonun mümkün olup olmadığı ve refleksiyonun, otonomiye pekiştirici bir faktör olup olmadığı *Pedagojik Paradoks* başlığı altında daha detaylı incelenmiştir. Otonomi idealinin beraberinde getirdiği sorunlardan diğer birkaçı ise; belli bir birey profilini ve yaşam anlayışını dikte eden aşılamacı eğitim anlayışlarının kabul edilebilirliğini ya da eğitim sürecinin otonomiye izin verme derecesini belirleme güçlüğüdür.

Otonomi-determinizm bağlamında öne çıkan aşılama eleştirisi; aşılamanın otonomiye ihlal etmesidir. Bu eleştiriyi yöneltenler, Jacques Rancière’nin cahil hocası Jacotot gibi zihinsel özgürleşmeyi önemsemektedirler. Onlara göre nesneler özgürleşemezler ve öğrenciler, hakikat ve ahlak tebliğ edilecek nesneler değildirler (Kılıç, 2015). O halde bu öznelerin aşılasmaları kabul edilemez. Öğrenciyi nesne olarak görmeyen eğitim anlayışlarından gelen bu eleştiri; aşılama ile otonominin bağdaşmaz olduğu yargısını pekiştirmekte ve aşılama bir tür irade (rasyonel seçimler yapabilme iradesi) gaspı olarak nitelenmektedir. Huttunen’in (2009, s. 6) aktardığı bir Durkheim yorumuna göre de otonomi, iradenin bir tutumudur. Çünkü irade, rasyonel temeli göstermektedir. Feinberg’e göre (1986, s. 27-36) ise “otonom” ve “bağımsız” sözcükleri paralel anlamlara sahiptir. Feinberg, otonomiye; birisinin kendisini destekleme, hayatını yönlendirme ve kararlarının sorumluluğunu alma kapasitesi olarak açıklamıştır. Buna göre otonomi; fiili olarak öz-yeterliği ve yasal olarak da öz-belirlenim hakkını içermektedir. Kişi ancak kendini yönetme kapasitesine sahip ise kendini yönetme hakkına sahip olabilir. Bu kapasite de rasyonel seçimler yapabilme yeteneğiyle belirlenir. Feinberg, Rawls’ın *Theory of Justice* eserindeki otonomi kavramına atıfla otonominin özgür irade (free will) değil, rasyonel irade (rational will) üzerine olduğunu belirtmiştir.

Aşılama, öğrencinin rasyonalitesini hedef aldığı ve onun aklını, otoritenin emrine verdiği için epistemik ve etik bir sorun olmasının yanında bir otonomi-determinizm sorunudur. Lopez (2013, s. 45-46), aşılamanın otonomiye zarar vermesini; öznenin aklının işleyişine ve ufkuna müdahale edilmesiyle temellendirmiştir. Aşılamanın irade özgürlüğüne, kişinin kendisini ifade etme becerisine ve kendi kendisini belirleme özgürlüğüne ciddi kısıtlamalar getirdiğini; doğal büyümeyi ve aktiviteyi engellediğini belirtmiştir. Aşılamacı, kendi tasarımlarını kişininkinin yerine geçirdiği için kişinin kendi

kendine büyümesine, kendini gerçekleştirmesine ve öz saygısına zarar vermektedir. Aşılana kişi, aşılamacının gölgesi gibi yetişmektedir. Aşılamanın tüm zararlarını insanların kuklalara dönüştürülmesine indirgeyen Lopez'e göre (2013, s. 46); "Aşılama, insan zihnindeki tiranlıktır." Wilson'a göre (1972b, s. 78-79) de otorite [aşılamacı], aklın ve gerçeklerin yerini aldığı anda amaç kişinin düşünmesini durdurma ve aşılanmanın mantıksal olarak nasıl mümkün olabileceğini sormasının ardından aşılanmış inançları irdelemeye yönelmiştir. Buna göre aşılanmış inançlar; kişinin iyi nedenlerle özgürce kabul ettiğini düşündüğü, ancak aslında iradesi ve mantığı başka bir kişi -otoritesi veya başka bir güç bahşedici psikolojik faktör sayesinde ona hakim olan kişi- tarafından uyutulduğunda veya atlandığında kabul ettiği inançlardır. Wilson, Sartre'a dayanarak; aşılanmış kişinin kendini aldatma durumunda olduğunu, uyurgezer olduğunu ya da aşırı durumlarda aynı anda iki zıt fikre inandığını ifade etmiştir. Böylelikle kişinin, aşılandığı ölçüde irrasyonel olduğunu belirtmiştir. Kişinin mantıksız olabileceği diğer durumları (aptal olması, yanlış bilgilendirilmesi veya nevrotik olması gibi) ise aşılamadan ayırmak istemiştir. O'na göre aşılamayı karakterize eden şey; başka bir kişinin kasıtlı olarak inancı aşılamaya çalışmış olmasıdır. Wilson ayrıca kişinin iradesinin doğrudan geçersiz kılınmasının aşılamaya özgü olduğunu belirtmiştir. Buna göre koşullanmış biri şöyle diyebilmektedir: 'X yapmak konusunda karşı konulamaz bir tiksinti duyuyorum, ancak bunu yapmanın tamamen doğru olduğunu biliyorum.' Fiziksel olarak zorlanan veya kuvvet tehdidi altında komuta edilen bir kişi de benzer şekilde inançlarında ve hatta hislerinde özgür kalabilmektedir. Ancak aşılanan kişi bir inancın üyesi olmaktadır. İnanç için, bir kişinin belirli kelimeleri söylemesinden ve belirli bir şekilde davranmasından fazlası gerekmektedir. Kişi, inancı için ne kadar kötü olursa olsun bir sebep sunabilmelidir ve bu sebep anlaşılır olmalıdır. Lopez'deki (2013) ve Wilson'daki (1972b) ortak nokta, aşılamanın bunları yaparken özgürlük yanılsaması yaratmasıdır. Lopez (2013, s. 32) aşılamanın korkulu bir itaat istemediğini ve bu nedenle zorlama ve sahtekarlığın aksine, kişide özgürlük yanılsaması yarattığını yazmıştır. Kişi, konuya ilişkin gerçekler hakkında tam bilgi sahibi olduğunu ve kendisinden istenileni "özgürce" yaptığını düşünmekte; özgürmüş gibi hissetmektedir. Russell (1932/2017, s. 27-28) da özgürlüğün olmadığı yerde yetişkinlerle ihtilaf olduğunu ve bunun derin etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Böyle bir durumda oluşacak duygulardan birinin nefret olacağını ve nefret nesnesinin baba, babanın yerine geçen devlet ya da kilise olabileceği gibi yabancı bir millet de olabileceğini ifade etmiştir. Üstelik çocuk, kendisi üzerinde kurulan baskıyı ve kendisinde yaratılan nefreti sonraki kuşağa uygulamak isteyebilecektir. Bunun

yanı sıra, eğitimde maruz kaldığı zorlama sonucunda özgünlüğünü ve entelektüel ilgisini kaybedebilecektir. Aşılamada ise özgürlüğün görünür biçimde engellendiği durumlarda ortaya çıkabilecek sorunlar oluşmamaktadır. Aşılanan birey için aşılamacı bir nefret nesnesine dönüşmemekte, aşılanan kişi kendisi üzerinde yaratılan baskıyı ya da manipülasyonu fark etmemekte ve içinde bulunduğu koşulları değiştirme yönünde harekete geçirici sebepler bulamamaktır. Aşılama, kişiye bilinçli seçimler yaptığını zannettirerek özgürlük yanılgısı yaratmaktadır. Aşılamacının, özgürlük yanılgısı yaratarak olumsuz duygular üretmekten kaçınması ve tepkiselliği engellemesi için de güven duygusu yaratması önemlidir.

Aşılamanın özgürlükle ilişkisinin daha açık hâle gelmesi için güven duygusu ile arasındaki bağlantıyı detaylandıralım. İlk dünya görüşünün şekillenmesi, çocukluğun sosyal bağlamında güven duygusu üzerine inşa edilir (Tan, 2004). Wittgensteinci olmayan filozoflar da çocukların bir dünya resmine dahil olmaya başlamasının zorunlu olduğunu ve bunun rasyonel bir süreç içermediğini kabul ederler. Çocuğa, dünyayı anlamadan önce bir ilksel dünya görüşü veya ilksel kültür edindirilmesi gerektiği konusunda bir uzlaşma vardır. Fakat bir yandan henüz liberal erdemler [burada liberal ekonomiye dayalı siyasi görüşten söz edilmiyor] geliştirmemiş çocuğun uygun şekilde yetiştirilmesi gerekirken diğer yandan çocuğun rasyonel otonomisinin korunması nasıl mümkün olacaktır? Önerilerden biri; iki hedefin uzlaşması ve ilksel kültürün edindirilmesidir. Bu öneriye göre çocuk, liberal toplumun tam otonom bir katılımcısı haline gelene dek ebeveynler çocuğa istikrarlı ve tutarlı bir ilksel kültür vermelilerdir. Bu ilksel kültür, isteğe bağlı değildir. Çocuk önemli pratikler, inançlar ve değerler dizisine sahip olmalıdır. Çocuğun kültürel tutarlılık yakalaması, kendi görüşlerini geliştirmesinin bir ön koşuludur. Benzer bir başka öneriye göre de amaçlı eylemlerin gerçekleşmesi için organize ve istikrarlı bir dünya görüşüne sahip olunmalıdır. Bunun için de bir “bilişsel harita” olarak işlev gören bir dünya görüşüne ihtiyaç vardır. Burada dünyayı anlamak için bir sosyal bağlamın ve güven duygusunun gerekliliğine işaret edilmekte, ilk dönemdeki aşılamanın rasyonaliteyi ihlâl etmediği ileri sürülmektedir. Ancak yaşamın erken dönemindeki bu ilksel kültür edindirme ya da bilişsel harita sağlama işi, hayatın geri kalanına da yön verecektir. Kültürel tutarlılık hedefi, otonominin bir belirteci olan özgünlük yerine topluma uyarlı, özgünlüğü olmayan bireyler üretebilir. Sosyal bağlama erginlenmek için verili kodlara uyum sağlamaktan otonom bireyliğe nasıl geçildiği açık değildir. Bu periyottaki sürece aşılama girişimi denilirse, aşılamada güven duygusunun kullanılmasının oldukça etkili olduğu söylenebilir. Güven duygusunun otonomiye;

dolayısıyla özgürlüğü, özgünlüğü, kendini kontrol etmeyi, rasyonel düşünmeyi ve yeterliği bloke edeceği ileri sürülebilir. Buna karşın özgürlüğü kısıtlayıcı her didaktik sürecin aşılama olmadığına da dikkat edilmelidir. Eğitimde bir miktar zorlamanın veya belirli sınırlamaların gerekliliği açıktır. Modern toplumun karmaşıklığı ve insandan beklentileri karşısında, sadece doğal gelişim için fırsatlar yaratan bir eğitim tasavvuru çok etkili olmayabilir (Russell, 1932/2017, s. 30, 36-37). Çocukların, doğal bir şekilde davrandığı bir gelişim sürecinde temizlik ve hijyen alışkanlığı gibi sağlığı ilgilendiren konularda sorunlar yaşanabilir. Tamamen özgür bir eğitimde erdemlerin edinilmesi güçleşebilir. Soyut bilgiden veya çarpım tablosu öğrenmekten keyif almayan çocuklara, uygar toplumun temeli olan soyut bilgiler kazandırılmayabilir. Bu nedenlerle öğrencilerin doğal olmayan bir şekilde davranmalarını sağlayacak yöntemler içeren ve tamamen özgür olmayan bir eğitim tümüyle reddedilebilir değildir. Aşılama ise özgürlüğün kısıtlanması bu kadarla kalmamaktadır. Aşılamanın söz konusu olduğu durumlarda özgürlük ve doğal gelişim ciddi biçimde zarar görmektedir. Aşılamanın, kişinin rasyonalitesine ve özgürlüğüne zarar vermesinin yanında özgünlüğüne zarar vermesi de onu bir otonomi sorunu yapmaktadır. Aşılama, kişide önceden var olan değerlere zıt olup bunlarla çeliştiğinde kişiyi değişime uğratmaktadır ve bu basit bir değişimden fazlasıdır (Lopez, 2013, s. 137). Çünkü kişinin kimliğinin sürekliliği kesintiye uğratılmakta ve olabileceği özgün kişi, elinden alınmaktadır. Aşılama tarafından yaratılan bu yeni kimliğin ise kendisine ait, anlamlı projeleri olamayacaktır.

Zihinsel Özgürlük

Özgürlüğün türleri arasında; (1) istenç özgürlüğü, (2) kişisel özgürlük (istenç özgürlüğüyle ilişkili), (3) düşünme özgürlüğü, (4) eylem özgürlüğü (eylem özgürlüğü altında; i.fizik özgürlük, ii. ruhbilimsel özgürlük, iii. ahlaksal özgürlük ve iv. toplumsal özgürlük), (5) doğal özgürlük ve (6) törel bilinç özgürlüğü sayılabilir (Akarsu, 1975, s. 138-139). Zihinsel özgürlük bu kategorilerle ifade edilecek olursa istenç özgürlüğü, düşünme özgürlüğü ve törel bilinç özgürlüğünün bir sentezi olacaktır. İstenç özgürlüğünü içerir; çünkü insanın istemelerinde zorlanmamış veya engellenmemiş olmasını ya da bilincinin uyutulmamış, kötürümleştirilmemiş olmasını gerektirir. Düşünme özgürlüğünü içerir; çünkü düşünme özerkliği edinmeyi, düşünmenin baskı altına alınmamasını, dış etkilere kurtulmasını ve ifade edilmesini gerektirir. Son olarak, törel bilinç

özgürlüğünü içerir; çünkü kişinin inançlarında özgür olmasını, kendi törel bilinci doğrultusunda hareket etmesini gerektirir. Ancak bu kategorilerden sadece biriyle tam olarak açıklanamaz.

Ayrıca “zihinsel özgürlük” diye bir terime rastlanmadığı için stipülatif bir tanım yapma gerekliliği doğmuştur. Bu tezde “zihinsel özgürlük” sözcük öbeği, aşılama kavramının karşıtı olarak üretilmiş olup otonomi ve rasyonel irade kavramlarının bileşimini ifade etmektedir. Zihinsel olarak özgür birey de rasyonel-otonom öznedir. Bu insan tipi; normlarını ve yasalarını aklıyla ve iradesiyle kendisi oluşturan hümanizma insanından (Raynaud ve Rials, 2003, s. 655) tanındık gelmektedir.

Tezin önerisi; zihinlerin eğitim yoluyla aşılarmaya dirençli hale getirilerek özgürleştirilmesidir. Bunun için öncelikle zihnin özgürlüğünün mümkün olup olmadığı araştırılmalıdır. Sorunun cevabı ise özgürlüğün tanımlanışına göre değişecektir. Özgürlük, Akarsu’nun (1975, s. 138) *Felsefe Terimleri Sözlüğü*’nde şöyle tanımlanmaktadır:

1. Bağlı olmama; dışardan etkilenmemiş olma; engellenmemiş olma; zorlanmamış olma.
2. Her türlü dış etkiden bağımsız olarak insanın kendi istencine, kendi yasasına, kendi düşüncesine dayanarak karar vermesi (seçme özgürlüğü).
3. İnsanın kendi istemesi, kendi istenci ile eylemde bulunabilme olanağı; insanın dıştan engellenmeden etki yapabilmesi.

Özellikle ilk iki tanımdan yola çıkılarak özgürlük; belirlenmemenin ve engellenmemenin yanı sıra bir nedene bağlı olmama, rastgele olma şeklinde yorumlanabilmektedir. Bu da determinizm tezine göz atmayı gerektirmektedir. Özgürlük, Eskiçağ’ın kölelik düzeninde kendi ilkelerine göre davrananın; liber olanın yani libertas’ın [Latince: servus (köle) olmayan] durumunu belirtiyordu (Timuçin, 2004, s. 393). Bu dönemde özgür olabilenler sadece üst sınıfin üyeleri idi. Mevcut anlayış Orta Çağ’da da krala, senyöre, kiliseye bağıllık dolayısıyla değişmedi fakat Sanayi Devrimi sonrasında yeni tutumların ortaya çıkmasıyla değişiklik gösterdi. Sanayi Devrimi ile özgür toplum ve özgür birey fikirleri olgunlaştı, Fransız Devrimi’nin de önemli rol oynadığı bazı gelişmelerle ise özgürlük fikirleri hayata geçirildi. Ancak özgürlük fikri, gelişigüzel davranma hakkını ifade etmek yerine yasa düzeni fikriyle paralel ilerledi. Bu tezde ise özgürlüğün bağlı olduğu yasalar, akıl yasaları olarak anlaşılmalıdır ve determinizm teziyle bağdaşık bir özgürlük kastedilmektedir.

Determinizm tezinin yanı sıra tezde otonomi kavramına da yer verilmektedir. Çünkü modern anlamda özgürlük; “varlığın sübjektivite olarak açılımı” ve “insanlığın özerk yasaları” düşüncelerini içermektedir (Hegel; Akt. Raynaud ve Rials, 2003, s. 655). Otonomi terimi Grek kökenlidir, buna karşın otonomluk anlamındaki özgürlük kavrayışı yenidir. Raynaud ve Rials’a göre Platon’un ve Aristoteles’in ya da Atinalılar’ın bilmediği bu yeni özgürlük anlayışı hümanizmanın doğuşuyla var olmuştur ve özgürlük artık otonomiye de düşündürmektedir. Dolayısıyla tezde otonomi kavramı da önemli bir yer tutacaktır. Buna bağlı olarak Kant’ın bakış açısı da tezde yer işgal edecektir çünkü Kant, otonomi kavramını [kendi kendine yasama ya da rasyonel irade] özgürlük felsefesinin merkezine koymuştur (Demenchonok, 2019).

Özetle, bu tezde aşılama belirlenimine karşın zihinsel özgürlüğün ve otonominin mümkün olup olmadığına ilişkin sorgulamalar şöyle ilerleyecektir:

Önerme1: Aşılama zihni köleleştirir.

Soru: Zihin özgür olabilir mi?

Kabul: Zihin, rasyonel irade sayesinde aşılama belirleniminden kurtulup özgür olabilir.

İtiraz: Zihin özgür değildir/olamaz. Toplumsal baskı, aşılama, beyin yıkama, alkol ve uyuşturucu madde kullanımı, Alzheimer gibi hastalıklar buna örnektir.

Önerme 2: Aşılama otonomiye zarar verir.

Soru: İnsan otonom olabilir mi?

Kabul: İnsan, kendi değerinden kaynaklı olarak otonom bir varlıktır. Kantıyan otonom özneler vardır.

İtiraz: Kurumların, geleneklerin ve diğer belirleyicilerin biçimlendirmelerinden meydana geldilerse Kantçı otonom özneler nasıl var oldular? Bkz. Wittgenstein (1969), Gadamer (2009) ve Zimmermann (1999)

Otonomi İdeali

Otonomi; bireyin kendi kaderini tayin etme veya kendi kendini yönetme kapasitesidir (Dryden, 2010). Kişinin kendisini belirlemesi anlamındaki otonomi kavramının kökleri; Antik Yunan’da “kendine hakim olma” (self-mastery) fikri ile Platon

ve Aristoteles'te görülmektedir. Bu filozoflar insanlık idealini, öz-yeterlikle ve başkalarına bağımlı olmamakla ilişkilendirmişlerdir. Otonomi kavramının gelişimi modern dönemde ise dini otoritenin azalması, siyasi özgürlüğün artması ve bireysel akıl vurgusu ile devam etmiştir. Dryden'a göre Rousseau'nun kişisel özgürlükle ve yaşamaya katılma yeteneği ile bağlantılı olan ahlaki özgürlük fikri de bu bağlamda düşünülebilir. Buraya kadar bahsedilen otonomi, bireysel bir anlam taşımaktadır. Frankfurt Okulu ve Eleştirel Teori ile bağlantılı düşün insanlarının otonomi kavrayışları ise toplumsal bir otonominin de varlığına işaret eder:

Hegel, otonomiye artık bireysel bir kendi kendine yasa koyma etkinliği olarak düşünmez, kolektif öznenin kendini gerçekleştirme süreci olarak yorumlar. Yine de, eleştiri ve otonomi, aklın özdüşünümü ve özgürlüğün gerçekleşmesi arasındaki bağ korunur.

(Benhabib, 1987, çev. İ. Tekerek, 2005, s. 239)

Hegel ve Marx'a göre (Akt. Benhabib, 2005) tarih öznesi olan insan, tarihsel süreci kendi çalışması aracılığıyla kurmaktadır. Otonomi de “çalışmanın yaratıcı ve dönüştürücü momentleri ile tarihte erişilebilecek bir kendini gerçekleştirme süreci”dir (Benhabib, 2005, s. 13). Horkheimer ve Adorno'ya göre (Akt. Benhabib, 2005, s. 13) de “doğayla tahakkümü olmayan bir ilişki, içimizdeki ve dışımızdaki ötekiyle mimetik uzlaşım”dır. Horkheimer'da otonomi; “bireylerin kendi ihtiyaç ve eğilimlerine uzak açıdan bakabilme ve bunlar üzerinde düşünümleme yetisi”dir (Akt. Benhabib, 2005, s. 173). Habermas'ın iletişimsel otonomi modeli ise şunları varsaymaktadır: 1) Toplumsal eylem nesneleştirme, dışsallaştırma, ele geçirme olarak adlandırılan özne-nesne ilişkisi ışıltıda tanımlanamaz. 2) Toplumsal eylem özne-özne ilişkisidir (Akt. Benhabib, 2005, s.13). Bu ikinci gruptaki düşünürlerin benimsediği “materyalist, özgür, kendini belirleyen toplum kavrayışı” Eski Yunan geleneğiyle değil, Kantçı otonomi anlayışıyla ilişkilendirilebilir. Bu bağlamdaki otonomi; doğal olmayan, tarihsel bir olabilirliktir (Benhabib, 2005, s. 25). İki anlayış arasındaki bir başka fark da otoritenin kimliğidir. Otonominin karşısına bir otorite figürü çıkacaksa bu ilkinde bireysel bir aşılamacı da olabilir. İkincisinde ise otorite daha çok toplumun otoritesidir ve aşılamacı da sadece bir birey değildir. Bu otorite figürlerinin yanına bir de otoriter yönetimlerdeki lideri ekleyebiliriz. Bunlarla birlikte akıl da bir tahakküm aracı olup kendini bastırmayı sağlayabilir.

İster bireysel ister toplumsal otonominin önemini vurgulasın, aslında tüm bu tanım ve yorumlar otonominin kendisinden çok bir otonomi idealini temsil etmektedir. Marx için (Akt. Benhabib, 2005, s. 239-240) otonomi, kapitalist sistemin öne çıkarıp gerçekleşmesine izin vermediği bir idealdir. Çünkü bu sistem, insanların kendi varoluşları üzerindeki kolektif denetimi ellerinden almak üzere geliştirilmiştir. Kapitalist üretim, otonomiye bir ideal olarak vadediyor görünse de insanlar, kendi etkinliklerinin toplumsal özünü ele geçirmediği otonom olamayacaklardır. Otonominin bir ideal olarak vazedilip uygulamada olumsuzlanması çelişkisi bireyin bilincine çıkarsa kolektif otonomi olanaklı hâle gelecektir. Horkheimer da (Akt. Benhabib, 2005, s. 248-251) otonominin gerçekleşmesi için toplumsal koşulların değişmesini şart koşar. Çünkü mülkiyete ve kâra dayalı rekabetçi toplumda, bireyin karar alma gücü, toplumsal zorunluluk tarafından engellenir. Otonominin bir önvarsayımı olan ahlaki düşünümSELLİK yetisinin gelişebilmesi için toplumsal koşullar değişmelidir yoksa otonomi ideali bir hayalete dönüşecektir.

Horkheimer, Alman idealizminin otonomi idealini şöyle ortaya koyar: “Aklın kendini sezişi bir özgürlük edimidir ve bu otonomi ideali sayesinde irade kendini akılsal ilkelere uygun olarak belirler.” (Horkheimer; Akt. Benhabib, 2005, s. 13). Bu tez çalışmasındaki otonomi ideali de; rasyonel iradenin hakim kılınmasıdır. Ek olarak, Benhabib (2005, s. 25), Alman idealizmindeki otonomi idealini Kant’a dayandırsa da Spinoza ile de bağlantısı kurulabilir. Horkheimer’ın otonomi açıklamasındaki zihinsel özgürleşme yani aklın kendini sezişi Spinoza’daki zihinsel özgürleşmeyle benzeşmektedir. Spinoza (1677/2011, s. 263) da akıllı bir egemen olarak konumlandırmış ve bilincine varılmış, egemen olunmuş zorunluluğu özgürlük olarak adlandırmıştı.

Bu tezdeki otonomi kavranışı kategorik olarak ise kişisel otonomi kapsamına girmektedir. Otonomi kavramı günümüzde; kişisel otonomi, ahlaki otonomi ve siyasi otonomi kategorilerine ayrılmaktadır (Dryden, 2010). Bunlardan ahlaki otonomi; Kant’a kadar uzanmakta olup bireyin yalnızca başkalarının (siyasi liderler, dini liderler, toplum, yasa, dini dayanaklar gibi) emirlerine kulak vermesi yerine, düşünmesi ve ahlaki yasayı kendinde bulundurması kapasitesidir. Kant’ın ahlaki otonomiye ilişkin fikri, kişisel otonomi kategorisine yakın görünse de bu fikir filozofun ahlak felsefesinin kapsamındadır ve ahlaki otonomi kategorisinde değerlendirilir. Kişisel otonomi ise; bir ahlaki içerikten bağımsız olarak, kendi başına karar verme ve bir eylem planı izleme kapasitesidir. Çağdaş kişisel otonomi teorileri çoğunlukla bir kişinin ahlaki yasalara göre hareket edip etmediğiyle değil, kendisine ait sebeplerle hareket edip etmediğini belirlemekle ilgilendirir. Son olarak siyasi otonomi de bir kişinin kararlarına siyasi

bağlamda saygı duyulmasını, kararlarının onurlandırılmasını ve dikkate alınmasını ifade eder. Bu tezde kişisel otonomi üzerinde durulacak ve eğitim yoluyla aşılama, topluma yönelik bir çaba olduğu için kolektif otonomi de ihmal edilmeyecektir.

Otonominin Ölçütleri ve Otonom Bireyin Nitelikleri

Aşılama, otonominin engellenmesi veya otonominin ihlâli olarak anlaşılabileceğine göre otonomiye belirleyen unsurların neler olduğu gözden geçirilmelidir. Otonominin ölçütleri Bailey’de (2019, s. 266) şöyledir:

- i. Özgürlük
- ii. Bağımsızlık ya da özgünlük
- iii. Kendini kontrol etme
- iv. Rasyonel düşünce
- v. Yeterlik

Otonominin ölçütlerinin ardından otonom bireyin nitelikleri açıklığa kavuşturulmalıdır. Huttunen’e göre (2009, s. 18), bir birey, bir kurumda (devlet, kurumsal örgüt, suç örgütü vb.), irade özgürlüğüne sahip ve eylemlerinden sorumlu kişi olarak kabul edilip bu düzeyde tanındığı zaman ilgili kurumun pratik söylemine katılma hakkına ve yeterliliğine sahip otonom bir kişi olarak kabul edilmektedir. Bireyin, olgun yetişkin bir kişi olarak görüldüğü bu deneyimden edindiği kişisel ilişki (kendisiyle kişisel ilişkisi) ise özsaygıdır. Birey bu tür bir deneyime asla ulaşamazsa otonom bir kişi olarak işlev göremeyecektir. Huttunen ayrıca Kant ve Durkheim’ın bu otonom kişiyi eğitimin amacı olarak gördüklerini ifade etmiştir. Feinberg (1986, s. 32-35) ise otonom kişinin niteliklerini şöyle tanımlamıştır:

- i. Kendi kendinin sahibi olma (self-possession)
- ii. Belirgin öz-kimlik (distinct self-identity)
- iii. Özgünlük; kendi kendini seçme (authenticity; self-selection)
- iv. Öz-yaratım/öz-belirlenim (self-creation/self-determination)
- v. Kendi kanunlarını koyma (self-legislation) (auto: self + nomos: law)

Otonom bireyin, bu niteliklerinin yanında şunlar da sayılabilir (Feinberg, 1986, s. 36-43):

- i. Ahlaki güvenilirlik (moral authenticity)
- ii. Ahlaki bağımsızlık (moral independence)

- iii. Bütünlük, kendine sadakat (integrity, self-fidelity)
- iv. İç disiplin, irade (self-discipline, self-control)
- v. Özgüven (self-reliance)
- vi. İnisiyatif, kendini meydana getirme (initiative, self-generation)
- vii. Sorumluluk alma (responsibility for self)

Bu ölçütlerden çıkarsanabileceği üzere Feinberg (1986, s. 28) gibi düşünenlere göre çocuklar, akıl hastaları, ağır zekâ geriliği olanlar, bunamışlar, komada olanlar vb. kişiler otonom birey olmanın dışındadırlar. Çünkü otonomi; öz yeterliğin yanı sıra öz-belirlenim hakkını da kapsamaktadır. Kendini yönetme kapasitesine sahip olmayan kişi, kendini yönetme hakkına da sahip olmamalıdır. Feinberg (1986, s. 46) ayrıca, yukarıda sayılan unsurların derecesinin doğru ayarlanması konusunda uyarıda bulunmayı da ihmal etmemiştir. Çünkü otonom bireyin niteliklerinden iradenin totaliter baskıya, iç disiplinin öz tiranlığa, özgüvenin anti-sosyalliğe, kendine sadakatin ise ahlaksal fanatizme dönüşme tehlikesi vardır.

Kantiyan Otonom Özne

Otonom özneyi anlamak, Aydınlanma'nın "Sapere Aude!" [Kendi aklını kullanma cesaretini göster!] parolasını ve Kant'ın, ilgili düşüncelerini anlamakla mümkündür. Kant (1984), Aydınlanma'yı insanın kendi suçu ile düşmüş olduğu bir ergin olmama durumundan kurtulması olarak tanımlarken; ergin olmayışı da insanın kendi aklını bir başkasının kılavuzluğuna başvurmaksızın kullanamaması olarak nitelemiştir. İnsanın bu ergin olmayış durumuna düşmesini doğadan bağımsız ve kendi suçu görmüştür. Çünkü insan, aklını başkasının kılavuzluğu ve yardımı olmaksızın kullanmak kararlılığını ve yürekliliğini gösteremediğinden bu durumdadır. Bu cesareti göstermek zor olduğundan çoğu insan tüm yaşamı boyunca kendi rızasıyla erginleşmemiş olarak kalmaktadır. Üstelik bu erginleşmemişlik durumu aynı zamanda konforludur da çünkü kişinin kendisinin yerine düşünen bir kitabı, vicdanının yerini tutan bir din adamı, sağlığıyla ilgili karar veren bir doktoru gibi vasileri vardır. Bu durumun, erginleşmemeye istekli insan açısından konforlu bulunması, başına gözetici ya da yönetici olarak gelecek olanların da işini kolaylaştırmaktadır. Gözeticilerin istediği de budur. Hatta bu nedenle denetim ve yönetim işini üzerlerine aldıkları kimselerin ergin olmaktan korkmasını sağlarlar. Onları, adeta önlerine kattıkları birer hayvan gibi sersemletip aptallaştırır,

sessizleştirdikleri bu “hayvanların” kapatıldıkları yerden çıkmalarını da engellerler. Olur da oradan çıkıp kendi başlarına hareket ederlerse başlarına tehlikeler geleceğine inanmalarını sağlar, bu uğurda dogmalardan ve kurallardan yardım alırlar. Ergin olmayışı, ikinci bir doğa haline getirdikleri için insanların bu durumdan kurtulmaları oldukça zordur. Kendi aklını kullanma bakımından yetersiz de olduğu için, gözeticilerin denetim ve yönetimine girmiş kişi, bu durumunu sever. Aksi için bir denemeye kalkışmaz. Zincirlerinden kurtulsa bile kendi bacaklarını özgürce hareket ettirmeye alışkın olmadığı için ergin olmaktan kurtulup kendi başına ve güvenle yürüyebilen çok az insan vardır. Bireye kıyasla kitlenin bunu başarması (kendini aydınlatması) ise daha olanaklıdır fakat mevcut önyargılardan dolayı kamu da ancak yavaş yavaş aydınlanabilir. Kant, herkesin ergin olmama durumunun içine düştüğünü ama bu durumdan çıkmanın mümkün ve gerekli olduğunu anlatmıştır. Ergin olamamanın nedenlerini analiz edip bu durumdan nasıl çıkılabileceğini bulmaya çalışmıştır. Kant’ın sözünü ettiği erginleşebilmiş insan ise bağımlılıktan kurtulmuştur yani artık otonom bir öznedir. Demek ki Kant, bireyin otoriteden kurtulabileceğini ve zihnini özgürleştirebileceğini düşünmüştür.

Kant (1785/2006, s. 43) için “Otonomi insanın doğasının ve her rasyonel doğanın saygınlığının temelidir”. Çünkü değerleri belirleyen yasamanın kendisi değerlidir. İnsanın saygınlığı, olası bir amaçlar krallığının bir üyesi olarak yasa koyucu olmasından, tüm doğa yasalarından özgür olarak sadece kendi koyduğu yasalara itaat etmesinden; başka deyişle rasyonel bir varlık olmasından ileri gelmektedir. Kendisine de sahip olabilecek olandan başka hiçbir maksimle eylemde bulunmama ilkesi yani evrensel yasa nesnesi, kategorik buyruğun formülüdür (Demenchonok, 2019). Kant’ın kategorik buyruk formülasyonuna göre insan, kendi hedeflerini özgürce belirleyebilir. İrade özgürlüğü de iradenin ancak kendi içindeki bir yasa tarafından belirlenmesi demekse irade özgürlüğü (ahlak yasalarına göre irade), otonomiden başka ne olabilir? Böylece Kant, kendi başına bir yasa olan irade önermesini ortaya koymuştur ve kişinin kendi özgür seçimi ile diğerlerinininki arasında bir tutarlılık sağlamaya çalışmıştır. Her otonom birey, bu evrensel yasalara göre davranmakla yükümlüdür. Otonomi; kendi kendini yasamadır, bir insanın bir kişi olarak kendini oluşturma hakkıdır ve bireysel özgür failliktir.

Kantçı otonomi, yaderklik; yani istemenin özerkliği ilkesine dayanmaktadır ve bu ilke de amaçlar krallığı kavramına uzanmaktadır. Kant’ta (1785/2002, s. 51) istemenin ilkesi; “genel bir yasa olmayla bağlaşılabilen maksimden başka hiçbir maksimle eylemde bulunmama” yani kendisini genel yasa koyucu olarak görececek biçimde eylemde

bulunmadır. Buna göre her akıl sahibi varlık, kendini ve eylemlerini yargılamak için kendisini genel yasa koyucu olarak görmeli ve bu akıl sahibi varlıklar, ortak yasalar aracılığıyla kuralların sistematik birliğini kurmalıdır. Kant'ın "amaçlar krallığı" dediği oluşum bu birliktir. Bu sistematik birliğe karşın otonomi, başkalarının iradesine tabi olma anlamına gelen heteronominin karşıtıdır (Demenchonok, 2019). Burada hakkın temeli rasyonel gerekliliktir. Bir insanı, insanlığa sahip olarak tanımak, failin eyleminin rasyonel yapısını takdir etmektir. Fail tarafından belirlenen bir amaç için araç seçimi, başkasının kısıtlayıcı iradesinden bağımsız olmalıdır.

Kant'ın, insanın otonomiye erişebileceğine ilişkin bu olumlu düşüncesine karşın Gadamer ise farklı düşünceler ileri sürmüştür. Kant, otonomlaşmanın çok zor olduğunu ve pek az kişinin buna eriştiğini söylese de bunu mümkün görmüştü. Gadamer (2009, s. 25-26) ise eğitim alan kişi erginleşip yeterli seviyeye gelse ve eğiticinin otoritesinin yerine kendi seçimlerini koysa [eğitici, fonksiyonunu yitirse] bile gelenekten bağımsızlaşıp kendisinin efendisi olamayacağını ifade etmiştir. Ahlak kuralları üzerinden gidilirse; bunların sorumluluğu özgürce üstleniliyor olsa dahi edinilmeleri çoğu zaman özgür kavrayışla ya da nedenlere dayalı bir temellendirme ile olmamaktadır. Ahlak, geleneğin oluşturduğu bir şey olduğuna göre ahlakta olduğu gibi geleneğin diğer uzantılarında da gerekçelendirilmeden geçerli olma durumu vardır. Bu tezde, gelenek olarak ifade edilenin yerine içine doğulan ya da içinde var olunan kültürün aktarılan herhangi bir parçası konulabilir. Burada özel olarak, aşılana eğitim içeriği anlaşılmalıdır.

Zimmerman da Kantçı otonomiye ampirik dünyadan bir eleştiri getirmiştir. Zimmerman (1999, s. 236), "Normal yetişkin psikolojileriyle donatılmış tam donanımlı otonom failer olarak aslında sadece beş dakika önce yaratılmış olabilir miyiz?" sorusunu sormuştur. Böylece "anında otonomluk" fikrinin kavramsal olarak tutarlı olup olmadığını ve sorunun cevabının *a priori* olarak belirlenmiş zeminlerde kavramsal olarak mümkün olup olmadığını araştırmıştır. Zimmermann'ın argümanları aşağıda verilmiştir:

1. Yakın zamanda oluşmadığımız, geçmişte olan insanlar olmamız nedeniyle rakip hipotez [Tam donanımlı otonom failer olarak sadece beş dakika önce yaratıldık.] ampirik gerekçelerle reddedilmelidir. Reddedilen hipotez, failliğin doğuşu ve doğası hakkında kötü bir hipotezdir. Pek çok dil ve zihin filozofu da tam anlamıyla kavramsal düşünebilen veya ciddi bir biçimde kompleks akıl yürütebilen bir varlığın, zorunlu olarak uygun bir şekilde cisimleşmesi ve uzam-zamansal dünyada gömülü olması gerektiğini düşünerek bu hipotezi reddetmiştir.

2. Buna karşın kavanozda beyinler olabileceğimize dair şüpheli bir hipotez de mevcuttur. Hilary Putnam, bu şüpheli fikri çürütmek için birtakım *a priori* sabitlere başvurmuştur. Akılsız araçlar veya cihazlar değil, gerçek failler sayılmak için, gerçek/özgün pratik akıl yürütebiliyor olmak gerekir. Bu durumda temsili içerikli ve anlamsal özellikleri olan bazı zihinsel tutumlar işin içine girecektir. İstekler, inançlar ya da bunlara çok benzeyen değerler veya beklentiler, bu zihinsel tutumlara adaydır. Bu noktada içselci/dışsalci tartışma gündeme gelecektir ve bu tartışmadan tamamen kaçınabilmek mümkün olmayacaktır. Eğer bireye içerik yükleme konusunda dışsalci tarihselci ortodoksi doğruysa, doğru türde fiziksel, biyolojik, sosyal, mühendislik ve tarihsel bağlamda bedenlenmeyi ve gömülmeyi başaramayan bir kişi *a priori* olarak kurulabilecek gerekçeler nedeniyle gerçek pratik akıl yürütme yapamaz.
3. Demek oluyor ki; gerçekten özerk ve sorumlu faillersek, beş dakika önce var olmuş olmamız kavramsal olarak imkânsızdır. O halde “anında otonomluk” fikri, *a priori* gerekçelerle ortadan kalkmıştır.

Gerçek otonom failliğin, eleştirel refleksiyon kapasitesiyle ilişkili olduğu konusunda Kant ve Zimmerman arasında bir uzlaşmazlık vardır. Kant, refleksiyon yetisinin bir kapasite sorunu olabileceği ve herkeste bulunamayacağı ihtimaline yer vermemiştir. Kültürlemeyi, hipnozu, beyin yıkamayı, davranış kontrolünü, nörolojik oyunları ve otonomluğu tehdit eden tarihsel faktörleri de göz ardı etmiştir. Kant’a göre otonom olmama kişinin kurtulabileceği ama tercih ettiği bir konumdur. Oysa birçok insan otonom özneler olmadıklarının farkında bile değildirler.

Bildung Sahibi İnsan

20. yüzyıldan bu yana eğitim söyleminde Bildung kavramı yerine; kültürden arındırma, sosyalleşme, ego kimliği, gelişme, yeterlilik gibi kavramlar kullanılmaya çalışıldıysa da bu kavramlar yeterli derinliğe inmediği için Bildung’un yerine konulamamıştır (Phillips, 2014). Bu nedenle Bildung kavramı özgün dilindeki haliyle kullanılacaktır. Bildung kavramı, “eğitim” (education) ya da “kendi kendini yetiştirme” (self-education) olarak çevrilmek istendiğinde anlam tam karşılanmamaktadır

(Koselleck, 2016, s. 109-115). Eğitim görmeye ya da meslek edinmeye indirgenemeyen ve öz eleştirel bir anlam içeren bu kavramın; “kendini biçimlendirme” (self-formation; individual experience of self-formation) olarak çevrilmesi, özgün dilindeki anlamını daha iyi karşılarsa da bu çeviri de tam örtüşmemektedir. Yine Koselleck’e göre Bildung’un, “kültür” (culture) olarak çevrilmesi de “kendine dair refleksiyonla kazanılabilecek bireysel başarı” anlamını dışarda bırakmaktadır. Bir başka çeviri önerisi ise “kültürel okuryazarlık” olmuştur (Gow, 2007, s. 25-26). Gow, Avrupa’da savaş sonrası dönemde, özellikle 1945-1975 yılları arasında yükseköğretim sisteminde ve beşeri bilimler alanında öğretmenlere, uygun (proper) düşünme ve yazma becerileri üretme ve çok yönlü kişilikler ortaya çıkarma misyonunun yüklenmesini, Bildung ile ilişkilendirmiştir. Dolayısıyla Bildung, Almanca’daki haliyle kalacaktır. Bununla birlikte yalnızca bir Alman kavramı olmadığı, Anglo-Sakson liberal eğitim geleneğinde de Bildung fikrinin olduğu belirtilmelidir (Phillips, 2014).

Wilhelm von Humboldt’un kullanımıyla Bildung kavramı, hümanist kendini geliştirme ve dönüştürme idealine bir atıftır. Phillips (2014) ayrıca bu kullanımın biyolog Johann Friedrich Blumenbach’tan ödünç alınmış olabileceğini iddia etmiştir. Blumenbach, organizmaların bir gelişim dürtüsüne (Bildungstrieb) sahip olduğunu ileri süren görüşü ile; organizmanın doğasında kendini gerçekleştirmeye ve mükemmelliğe yönelik bir amaç barındıran bir güç yani *Bildungstrieb* bulunduğunu ileri sürmüştü. Eğitim söyleminde de Bildung; kendi içinde amaç, eğitilmiş zihin, insani gelişme, bireyin içsel gelişimi, eğitim ve bilgi yoluyla tamamlanma süreci, hem bilgisel hem de ahlaki açıdan ilerlemeyi temsil eden seküler bir mükemmellik anlayışı, kendini gerçekleştirme, bir bilgelik karışımı ifadeleriyle yan yana gelmektedir. Bildung; bir ruh hali, zihin süreci, kalıcı bir görev, insanın özgürlük içinde kendini gerçekleştirmesi, eğitilmiş kişi ve onun akıl ve gönül Bildung’u olarak anlaşılmaktadır. Bildung aklın yanı sıra bireyin ve insanlığın, insani ve modern ahlaki iyileşmesini de kapsamaktadır. Bildung kavramının zaman zaman değersizleştirilmeye çalışıldığı örneğin Wolfgang Brezinka tarafından “neredeyse boş” bir terim olarak nitelendiği de olmuştur. Phillips’e göre kavramın yirmi yıldan fazladır postmodern ve postyapısalcı bakış açılarından radikal bir biçimde sorgulanmasının bunda payı vardır.

Bildung; temelde salt dışardan edinilecek bir eğitimi değil, dünyayı dönüştürecek bir özerklik iddiasını, Aydınlanma’yı eline almayı ve bir yaşam tarzını anlatmaktadır (Koselleck, 2016, s. 114, 121, 124-127). Koselleck’in (2016, s. 113) ifadeleriyle; “Bildung, gelişebilmek için ekonomik önkoşullara ve politik şartlara bağlı olan, nevi

şahsına münhasır bir şekilde kendi kendini tümevardıran bir davranış tarzı ve bilgi formudur.” Dolayısıyla, Bildung sadece eğitim görmenin bir sonucuna indirgenemez. Yetiştirme ve karakter gelişimini ifade eden *Erziehung* ile mesleki ve akademik gelişimi ifade eden *Ausbildung*’da öznelararası etkileşim ve kasıtlı bir etkileme süreci varken Bildung’da kendini yetiştirme vardır (Phillips, 2014). Bu nedenle Bildung içsel, öznel, öznelleştiricidir. Eğitim kavramından daha geniş olan ve oluşum anlamına da gelen Bildung, teknik bir inşa ile elde edilebilir değildir (Gadamer, 1993, s. 11; Akt. Phillips, 2014). Oluştan varlığa geçiş; oluş süreci olarak Bildung, içsel bir oluşum ve yetiştirme sürecinden gelişmektedir. Kişi, sürekli bir Bildung durumunda kalmaktadır ve doğa gibi Bildung’un da kendisi dışında bir amacı yoktur. Kişinin kendisi aracılığıyla biçimlendiği şey tamamen kendisine aittir.

Bu ifadeler, teolojik bir inancın uzantısı gibi görünmektedir. Zaten Phillips (2014) de Bildung’u, devrim sonrasında insanlığın seküler mükemmelliği bulabilecekleri bir yere kaçma arayışı, laikleştirilmiş bir teoloji olarak resmetmiştir. Kavramın yukarıda iddia edilen biyolojik kökeni, yani Blumenbach’ın *Bildungstrieb* fikri de benzer biçimde metafizikseldi. İnsanın doğal bir gelişim dürtüsüne ve kendini gerçekleştirme amacına sahip olup olmadığını ya da böyle bir gücü barındırıp barındırmadığını bilimsel yolla test etmeye ilişkin problemler başka bir çalışmanın konusu olabilir. Bu tezde değerlendirilecek olan ise Bildung’un bir ideal olarak erişilebilirliğidir. Bildung’un erişilebilir olması, aşılamaa rağmen otonom öznenin mümkün olabileceğini de gösterecektir. Bu tezde zihinsel özgürleşmenin eğitimle nasıl sağlanacağını yolu aranmaktadır. Bu yol ise sadece rasyonelleştiren eğitimden geçmemekte; kendi zihnini yeniden özgür bir biçimde inşa etme cesaret ve yeteneğine sahip bireye de ihtiyaç duymaktadır. Bildung kavramının önemi buradan gelmektedir.

Buraya kadar Bildung kavramının asıl göndergesinin özne olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte özne, bir sosyal ortam içinde kendini yetiştiren bir bireydir. Dolayısıyla Bildung, aynı zamanda bireyin birliği ile dünyanın bütünlüğü arasında arabuluculuk yapan bir süreç, durum ya da amaçtır (Phillips, 2014). Koselleck (2016, s. 115), bu sosyal ortamın politik topluluk olmadığını, Bildung kavramını belirleyen iletişim çevresinin, kişinin kendi kendisini yetiştirmesine olanak veren bir toplum kavrayışına da dayandığını ileri sürmüşse de bu ikisini ayırmak gereksizdir. Phillips ise Bildung’un sosyal bağlamını öznellik-nesnellik üzerinden ele almıştır. Phillips, Bildung’un öznel ve nesnel olmak üzere iki boyutunun olduğundan söz etmiştir. Bunlardan nesnel olanı kültürdür, öznel olanı ise kültürün nesnel içeriğini edinme

yollarıdır. Phillips'e göre Bildung, genel insan eğitimi (Allgemeine Menschenbildung) ya da geniş eğitim deneyimi (Allgemeinbildung) boyutlarıyla nesneldir. Nesnel boyut; dünyanın felsefi, bilimsel, estetik ve ahlaki bir yorumu olan kültürdür. Öte yandan insan gruplarının kültür olarak algıladıkları (etnik köken, ulusal kimlik, topluluk vb.) da birey üzerinde Bildung oluşturmaktadır ve bu da öznel boyuttur. Bu durumda Bildung, birtakım sosyal koşullardan ya da çözüm gerektiren politik sorunlardan kurtulmuş değildir ve sosyal olarak koşullanmıştır fakat diğer taraftan, sosyal sınırlara sıkışmak yerine bu sınırları genişletmeyi ve aşmayı da temsil etmektedir (Koselleck, 2016, s. 135, 137, 153). O halde bireyin kendi özgürlük alanını genişletmesiyle birlikte toplumsal özgürlüğü de genişletebileceği ihtimaline odaklanılabilir ve bu da toplumun Bildung'unu gündeme getirir.

Bu noktada bireyin toplum tarafından belirlendiğini iddia eden etiyolojik (nedenbilimsel) faktörlere itiraz edilebilir. Doğal fenomenleri (olgu ve olayları), belirlenimci açıklamalarla ortaya koymak nispeten kolaydır ve bilim, belirli nedenler ile onların zorunlu sonuçları arasında bağlantılar kurarak doğal fenomenleri açıklamaya, yorumlamaya çalışmaktadır. Aynı şey insan zihnine ilişkin olarak ise nörobilimde yapılmaktadır. Fakat insan zihninin bir ürünü olan Bildung için aynı belirlenimci açıklamaları getirmek; sosyal bağlam ile Bildung arasındaki etiyolojik bağlantıyı aydınlatmak, insanın inancısını belirleyen nedenler ile bunların zorunlu sonuçları arasındaki ilişkiyi kesin bir biçimde göstermek tam bir kesinlikle mümkün olmamıştır. Bu nedenle, insanın Bildung'unu belirleyen sosyal koşullar katı belirlenimci bir çerçeveden ele alınmayacaktır. Bunun yerine birey ile toplum arasındaki karşılıklı etkileşimin göz ardı edilemezliği vurgulanacaktır.

Bu kapsamda Bildung ile ilgili vurgulanan bir başka şey de sadece bireylerin değil; geniş insan topluluklarının, ulusların, yaş gruplarının, toplumsal sınıfların, devletlerin, tarihin ve hatta doğanın da Bildung yeteneğine sahip olduğu fikridir. Bunlardan toplumsal değişim fikri özellikle 17. yüzyıl sonu ve 18. yüzyıl başında Avrupa'da yaygındır (Phillips, 2014). Bu değişim fikri Aydınlanma'dır. Alman düşünürler Moses Mendelssohn ve Johann Gottfried von Herder, Bildung'u Aydınlanma ile özdeşleştirmişlerdir. Ancak Mendelssohn ve Herder'in sözünü ettiği Fransız değil daha çok Alman Aydınlanması'dır. Alman Aydınlanması'nda özgürlük fikri daha önce gerçekleşen Fransız, İngiliz ve İskoç Aydınlanmaları'ndan farklı ele alınmıştır. Dönemin başlarında Batı Aydınlanması'nda özgürlük; dışadönük ve politik bir kavramdır. Geç Alman Aydınlanması'nda ise özgürlük; içedönük ve estetik bir kavramdır. Mendelssohn

ve Herder'in, Aydınlanma ile Bildung'u özdeşleştirmelerine karşı Bildung'un daha gelişkin bir insanı ve insanlık düzeyini işaret ettiği söylenebilir. Bildung, Aydınlanma'nın özdeşi değil; Aydınlanma'nın bir sonucu ve ona verilmiş bir cevap olarak değerlendirildiğinde Aydınlanma'dan ileri bir yüzyıla atıfta bulunmaktadır (Koselleck, 2016, s. 121-122). Koselleck, Aydınlanma çağına 18. yüzyıl, Bildung çağına ise 19. yüzyıl olduğunu aktarır. Kavramı ortaya atanlara göre insan kendi kendini yetiştirerek kendisini Bildung'a eristirecektir. Fakat kendi kendini eğitme Aydınlanma'da da vardır. Bildung'u Aydınlanma'dan ileriye götüren; insanın sadece aklının değil bütününe eğitilmesidir. Bildung'un içine özbelirlenimden başka kendini terbiye etme, estetik gibi unsurlar da girmektedir.

Sosyal bağlamla ilişkisi içinde değerlendirildiğinde Bildung'daki kendi kendini eğitme, toplumu yok saymamaktadır (Koselleck, 2016, s. 122-127). Aksine, sosyalleşmenin (muaşeret), Bildung'un hakiki unsuru olduğu belirtilmektedir. Bildung'un anti-otoriter, özgürleştirici bir işlevi olsa da temelinde hem kişiye özel hem de gruplara özgü sosyalleşme bulunmaktadır. Yaşama yön vermeyi sağlayan üslup sadece düşünümsel olarak değil aynı zamanda iletişimsel olarak oluşturulmaktadır. Burada sözü edilen sosyalleşme, çevre karşısında edilgenleştiren bir sosyalleşme değildir. Toplumsal olana refleksiyon yapacak mesafede olmayı, şüpheyi elden bırakmamayı ve aşılarmaya karşı dirençli olmayı gerektiren bir sosyalleşmedir. Bu nedenle Bildung sahibi insanların kimi açılardan toplumdaki bağımsızlaşarak aydınlanmacı ve ilerlemeci toplumsal dönüşümlerde rol oynamaları, topluma uyumlanmalarından daha beklenilirdir. O halde Bildung, bir yanılla toplum tarafından belirlenen öbür yanılla ise toplumu dönüştürme gücüne sahip olan bireyin, bu iki niteliği uzlaştırmasının da karşılığıdır. Otonom özne olmak da toplumsal gerçeklikten ve sosyalizasyondan soyutlanmadan dışsal etkilerden olabildiğince bağımsızlaşabilmeyi, inançlarını rasyonel süreçler sonucunda oluşturmayı ve kararlarını kendi başına verebilmeyi gerektirmektedir. Dolayısıyla Bildung sahibi birey otonom bir öznedir. Aşılarmaya rağmen Bildung sahibi olunabilmesi de aşılarmaya rağmen otonominin mümkün olduğunu göstermektedir.

Aşlamayı Yine Birtakım Kodlarla Kodlanmış Olan Eğitim Kurumları Aracılığıyla Aşabilmenin Olanacağı: Pedagojik Paradoks

Lopez (2013), sosyal bağlama ya da geleneğe uyumlanmak için yapılan aşlamayı, otonom bireyin niteliklerinden biri olan özgünlük açısından pek tehditkâr bulmamıştır. Gadamer'e göre (2009, s. 20) de insan, kendisini eleştiri süreciyle anlamadan önce, içinde yaşadığı aileyle, toplumla ve devletle anlamaktadır çünkü insan tarihe aittir. Gadamer için insanın tarihsel oluşu, anlamamanın şartı olan meşru bir önyargıdır. Buna karşın Gadamer, otoritenin ve geleneğin rehabilitasyonu üzerinde durarak Lopez'den ayrılmıştır.

Gadamer (2009, s. 261), “Koşullanmış olma bilinci koşullanmışlığımızı aşamaz.” derken şartlara bağlı olmayan bir duruş noktasının olmadığını; mutlak ve koşulsuz doğrunun olmadığını; refleksif felsefenin ele aldığı önermelerin hayat ilişkilerini açıklamadığını çünkü onlarla aynı mantık düzeyinde olmadığını ve hayat ilişkilerinin çelişkiden arındırılarak anlaşılmaya çalışılmasının yersiz olduğunu anlatmıştır. Şu sebeple ki; insan, anlama dünyasında Kopernikçi açıklamayı kabul etse bile güneşin battığını söylemeye devam etmiştir ve böyle söylemeye devam etmesi rastlantısal değildir. Bu bir görme biçiminin; Güneş'in hareketli, insanın hareketsiz olduğu görüşünün dildeki yansımasıdır. İnsan, saçma olduğunu bildiği şeyleri belirli bir şekilde görmeye devam edebilmektedir. Gadamer'in sözünü ettiği bu durumu bir öğrenme örneği olarak ele alır ve öğretilen görme biçiminin de bir eksen olduğunu kabul edersek; eksenin, etrafında konumlanan diğer şeyleri anlamlandırmada ve yorumlamada belirleyici olduğunu iddia edebiliriz. Aşılama da bireyin anlama dünyasını şekillendiren ve onu entelektüel olarak belirleyen eksenler sunmadır. Peki aşılamanın sağlamaya çalıştığı zihinsel belirlemeden kaçınılabilir mi? Bir güven ilişkisi temelinde öğrenilen temel inançlar, birer eksen görevi görüyorsa birey, bu eksenlerin sarsılmasına rıza gösterir mi? Belirli kurumlar tarafından yetiştirilen kişinin, bu kurumların ürünü olduğu halde onlara karşı çıkması olası mıdır? Bu sorular, aşlamaya rağmen otonom öznenin mümkün olup olmadığını tartışmaya açar.

Huttunen (2009), Gadamer'in anlattıklarını şöyle yorumlamıştır; geleneğe eleştirel bir refleksiyon mümkün değildir. Çünkü -sosyal devrimle, var olan tüm sosyal kurumlar yenileriyle değişse bile- bizler geleneğin ürünleriyizdir. Bu yoruma göre Bildung da geleneğe ve onun değerlerine sosyalleşmedir. Dolayısıyla, önce geleneği anlamak gerekmektedir. Habermasyan eleştirel öğrenme modelindeki özneler,

Aydınlanmış Kartezyen ve Kantiyan otonomik özneler, gelenek söz konusu olduğunda otonomiye ve önyargıyı ötelemektedir. Bu öteleme, geleneğin hangi kısmının saklanmaya değer olduğuna karar verene dek sürmektedir. Huttunen (2009, s. 5), bu durumda şu soruları sorar “Peki bu Kantiyan otonom özneler nereden geldiler? Kendi kendilerini eğitmediler ve eğitimsel işlemlerden geçtilerse Kantiyan otonom özneler eğitimin birer çıktısı değiller midir?”. Huttunen’in sorularına başka sorular da eşlik edecektir. Eğer Kantçı otonom özne de geleneksel eğitimden geliyorsa nasıl geleneği eleştirebilir? Eleştirel refleksiyon mümkün müdür yoksa, Gadamer’in dediği gibi, ürünleri olduğumuz geleneğe eleştirel refleksiyon yapamaz mıyız? Ya da Habermas’ın dediği gibi Kartezyen ve Kantiyan otonom özneler önyargıyı ve otonomiye -ta ki geleneğin hangi kısmının saklanmaya değer olduğuna karar verene dek- sadece ötelemekte midir?

Huttunen’in işaret ettiği kavram; pedagojik ikilem veya pedagojik paradokstur. *Macmillan paradoksu* olarak da adlandırılan bu paradoks (Garrison, 1986); öğrencilerin aşılınmamak için aşılınmalarını ifade etmektedir (Macmillan, 1983). Pedagojik paradoks uzun süredir öğrenme ile bağlantılı olup yeni bir önerme değildir (Uljen, 2001).

Aşılamaya şiddetle karşı çıkan çocuk merkezci ilerlemeci eğitimcilerin, demokrasiyi aşılama isteği pedagojik paradoksa örnektir. Bu liberal eğitimciler de Anglo-Sakson anlayışı ve kalıcı otorite olarak gördükleri demokratik kurumlara saygı duymayı çocuklarına aşılamaya çalışmaktadır (Lang, 2007). Pedagojik paradoksu daha iyi kavramak için Macmillan’ın, aşılama ile pedagojik paradoksu ilişkilendirdiği çalışmasında referans aldığı kavramlara göz atmakta fayda vardır. Macmillan, pedagojik paradoksu temellendirirken Wittgenstein’in *On Certainty* adlı metnindeki “dünya resmi” (weltbild) ve “pedagojik dönüşüm (pedagogical turn)” kavramlarından hareket etmiştir (Macmillan, 1983). *On Certainty* metninde Wittgenstein, bir kavramın ya da sözcüğün nasıl öğrenildiğiyle veya öğretiliğiyle ilgilenmiş ve örtük öğretmeden söz etmiştir. Macmillan ise Wittgenstein’in örtük öğretmeye (tacit teaching) karşılık gelen açıklamalarını pedagojik dönüşüm (pedagogical turn) olarak adlandırmıştır (Wollstonecraft, 2014, s. 855). Burada örtük öğrenme önemlidir çünkü temel inançların edinilmesinde rasyonel temellendirmelerden daha çok yer tutmaktadır. Bir diğer önemli kavram olan dünya resmi ise dünyayı oluşturan inançları yani diğer inançlara göre sabit kalan, diğer inançların etrafında döndüğü eksenleri ifade etmektedir (Macmillan, 1983). Dolayısıyla insanların "doğrulama sistemi" ya da "bilgi sistemi" denilebilecek sistem ya da yapılarını oluşturmaktadır. Macmillan’a göre dünya resminin gelişiminde rasyonel bir

öğretimin yerine temel inançların non-rasyonel biçimde edinilmesi yatmaktadır. Pedagojik aşılama örtük değil kasıtlı, planlı ve sistematik bir süreç olsa da birey, non-rasyonel biçimde edinilmiş bir dünya resmi tarafından belirlenir. Dolayısıyla bu dünya resmine eleştiri getirmesi zordur.

Wittgenstein, bir çocuğun yeni bir kelime öğrenmesinin ampirik yargılamayla olmadığını; insanların kuralları öğrenerek ampirik yargılarda bulunma pratiğini öğrenmediklerini iddia etmiştir (Akt. Macmillan, 1983). Bunun yerine çocuklara yargılar ve bunların diğer yargılarla bağlantıları öğretilmekte, bir yargılar bütünü çocuk için makul kılınmaktadır. Başka bir deyişle dünya resmi, yetişkinlerden, onların dili olarak miras alınmaktadır ve bu miras alma işi şüphe halinde mümkün değildir. Macmillan, bir kişinin kanıtları tartarak kendi dünya resmine rasyonel bir biçimde ulaşabileceği teziyle Wittgenstein'a karşı çıkılabileceğini belirtmişse de O da bir dünya resminin rasyonel öğretiminin mümkün olmadığını, önermelerin açıkça öğrenilmediğini ifade etmiştir. Yine de bir dış dünyanın varlığı hakkında Wittgenstein kadar şüpheli görünmemektedir. Wittgenstein (Akt. Macmillan, 1983, s. 365, 369), G. E. Moore'a ait olan "bir dış dünyanın varlığının kanıtı"nın (proof of an external world) doğruluğunu sorgulamıştır ve Macmillan'a göre, geliştirdiği "dünya resmi" görüşüyle Kuhn'un, *Bilimsel Devrimler'in Yapısı* eserindeki görüşlerine yaklaşmıştır. Dünya resmi, bir hipotetik inanç seti değildir. Tüm sorgulama ve iddiaların temelidir. Örnekleme gerekirse bir kimyagerin dünya resmi bir hipotez değil; araştırmasının doğal temeli olan şeydir (Macmillan, 1983, s. 366).

Özetle Macmillan (1983), demokratik eğitim ilkelerini hedefleyen bir paradoks formüle etmiştir. Buna göre aşılama sorun kılan; modern demokratik toplumlarda eğitimin rasyonelliği ve açık zihinliliği geliştirme amaçları ile bağdaşmıyor oluşudur. Çünkü modern demokratik toplumlarda eğitimden istenen; rasyonel olarak temellendirilmiş iyi dayanaklar karşısında değişime açık inançlar seti geliştirmektir. Diğer bir deyişle öğrenciler, rasyonel bilme yöntemleri edinmelidir. Çocuk yetiştirenler bazı inançların mantıksal gerekliliği üzerinde durmalıdır. Durmadıkları takdirde çocukların, etraflarında akan dile ve hayata dair inançları toplamaları kaçınılmazdır. Öğrencinin hem sorumlu otonom bir özne olabilmesi hem de bunu bir rehberlik olmaksızın yapmasının güçlüğü ise zorlama ile özgürlüğün bir arada nasıl ilerletileceği sorusunu sordurur. Pedagojik paradoks, kabaca bu kompozisyondaki pedagojik ilişkinin gerilimini ifade eder (Määttä & Uusiautti, 2012). İnsanın içinde kendiliğinden doğruyu bulmasını sağlayacak bir pusula olduğunu iddia etmek metafizik bir yargı olacaktır. Bu noktada Bildung'un doğru yorumlanması ve kutsanmaması gerekir. Konuyu tartışmak

için pedagojik paradoksun daha eski bir örneği olan Menon diyalogu bir zemin sağlayacaktır.

Eski Yunanlar'dan Taocular'a ve Varoluşçular'a kadar pek çok filozof, insan varoluşunu doğası gereği paradoksal olarak görmüşlerdir (Lewis & Dehler, 2000). Menon paradoksunda öğrenen, halihazırda sahip olduğu bir şeye erişmişti. Menon diyalogunda Sokrates Menon'u, inançların çocukta önceden var olduğuna ve çocuğun, kendisinde zaten var olan bilgiyi hatırladığına ikna etmişti (Platon, çev. 2013, s. 52-60). Buradaki paradoks; eğitimin, meydana getirmeye çalıştığı şeyin varlığını varsaymasıdır. Uljens (2001), eğitimin bireyin kendi etkinliği aracılığıyla bir şeye ulaşmasının istendiği bir süreç ve özdeşünme (self-reflection) teşvik olarak görüldüğünü, bireyin kendi çabalarıyla önceki kapasitesini aşmaya cesaretlendirildiğini belirtmiştir. Yazar, Fichte'nin "kendini düşünmeye kısırtma" (Aufforderung) kavramından yararlanmış ve eğitici eylemin (Aufforderung); otonomi ve özdeşünümü varsaydığını ifade etmiştir. Eğitim insanda bu becerileri geliştirmelidir ama varlığını varsaymak için haklı nedenler yoktur. Öyle olsaydı tüm insanların önemli derecede otonom ve rasyonel olması gerekirdi. Uljens de Sokrates'in cevabını doğuştancı (nativist) bulmuş ve paradoksun teolojik bir yanı olduğunu ifade etmiştir. Bu durum Justinus'un iddiası ile de benzerdir. Grek Patristiği (kilise babası) Justinus da İsa'da kendini göstermiş olan logosun, her insanda tohum halinde (logos prematikos) var olduğunu; insanın doğruyu kendiliğinden sezebileceğini iddia etmişti (Küken, 2001, s. 64). Dolayısıyla öğrenme paradoksunun teolojik bir yanı olduğu iddiasına hak verilebilir. Uljens (2001), daha ileri giderek pedagojik paradoksun da teolojik bir geçmişe sahip olduğunu iddia etmiştir. Buradan Bildung kavramına uzanmış, Bildung'un kısmen *imago dei* fikrini içerdiğine dikkati çekmiştir. *Imago dei* fikrine göre insan Tanrı'nın bir resmidir ve bu nedenle eğitimin amacı da bireyin bu içsel resme yönelik gelişimini desteklemektir. Menon paradoksuyla ilişkilendirdiği nokta; insanın Tanrı'nın bir resmi olsa bile, kendi eylemleriyle Tanrı'nın bir resmi olabilmesidir. Yazar, konuyu Hıristiyanlığın paradoksuyla (teolojik paradoks) ilişkilendirip insanın bir Tanrı imgesi olduğu ve kendi eylemiyle (Imitatio Christi) Tanrı ile yeniden birleşeceği inancına atıf yapmıştır. Bunlara dayanarak teolojik ve pedagojik paradoks arasında bir benzerlik belirlenebileceğini ileri sürmüştür. Hatta aydınlanma pedagojisinin de sekülerleşmiş bir teoloji olarak görülebileceğini ve eğitim teorisinin rolünün de teolojiye benzediğini belirtmiştir. Tıpkı kilisenin rolünün ebedi cennete ve cehenneme hazırlamak olması gibi yeryüzünde de bir cennet ve cehennemin olduğunu, okulun rolünün de dünyevi yaşama hazırlamak olduğunu iddia etmiştir. Bu bakış açısı Bildung'u ve

Aydınlanma'yı tek yanlı gören, bunları teolojik bir zeminde tutanlar için anlamlıdır. "İnsan, ne olması gerekiyorsa, sadece Bildung sayesinde olabilir." (Hegel; Akt. Koselleck, 2016, s. 123) demek veya Selbstbildung'un, dinsel temele sahip bir kavram olduğunu (Koselleck, 2016) söylemek ilgili bakış açısına katkı sağlasa da Bildung'un doğru anlaşılması, onun teolojik olduğu fikrini boşa çıkarmaktadır. Aynı şey Aydınlanma için de geçerlidir. Bu nedenle öğrenci kendi haline bırakılmamalı; aşılama kurtulması, aşlamaya karşı aşılama paradoksuna düşmeyen bir eğitimle sağlanmalıdır.

Bildung kavramının Marksist terminolojideki Praxis ile de benzerliği dikkat çekicidir. "Praxis, insanın kontrolü dışındaki güçlerin neden olduğu dıştan güdümlü davranış tarzından farklı olan bir çeşit kendi kendini yaratma eylemi için kullanıl[an]" (Jay, 2014, s. 40) bir terimdir. Jay'e göre Aristoteles'in *Metaphysics* adlı eserinden farklı olarak *theoria*'nın karşısında değil; teori ile diyalektik bir ilişkinin içerisinde. Praxis, Frankfurt Okulu'nun da eğildiği kavramlardan biridir. Hem Bildung 'da hem de Praxis'te otonomlaşarak kendini var etme ideali vardır. Bu kavramlar, otonom özne fikriyle paraleldir ve insan doğasını olumlu almaktadır. Her üçünde de insanın saygın olduğu varsayımına dayanan bir sorumlu faillik bulmak mümkündür. Diğer yandan sosyal çevre ve gelenek içerisinde kaldığı halde bunlardan bağımsızlaşabilen insanın durumu da açıklığa kavuşturulmalıdır.

Huttunen'e göre (2009, s. 5-6) Gadamer ve Durkheim pedagojik paradokstan, eğitimi sosyalleşmeyle tanımlayarak kaçmıştır. Bu açıklamaya göre eğitim, bireyin kabul ettiği gelenektir ve birey geleneğe sosyalleşerek toplumun yetişkin bir bireyi olmaktadır. Durkheim ayrıca, doğadan başka toplumun da insanı şekillendirdiğini; toplumun bireyde ikinci bir doğa oluşturduğunu ileri sürmüştür (Özbilgen, 1984). White (1972b, s. 93) da Komünist sistemlerin siyasal eğitimi veya Roman Katolik okulların din öğretimi bir yana aşılama konusunda endişelenen öğretmenlerin bile tamamıyla endişeli olmadıklarını, çünkü kendilerinin ezbere öğrettiklerini ve resmi öğretimi aşılama olarak görmediklerini belirtmiştir. Bir din öğretmenin, kendisi inançlı iken öğrencilerini sabit inançlardan alıkoymaktan ne kadar uzak olabileceğini sorgulamıştır. Başka bir deyişle; eğitim kurumlarının yetiştirdiği gelenekten gelip de bu kurumu sarsmak bir problemdir. Çünkü birey, sosyalleştiği geleneğin kodlarıyla kodlanmıştır ve bu sosyalleşmenin getirdiği ilişkiler edinmiştir. Bunları aşıp bağımsızlaşmasını beklemek zordur. Öyle ise geleneğin temsilcisi eğitim kurumları otonomlaştırmayı nasıl başaracaktır?

Garrison (1986), tarihsel refleksiyondan topladığı ipuçları ile paradoksa bir çözüm önermiştir. Çözümünün göreceliliğe yol açmadan çoğulculuk ve bakışaçıcılık

(perspectivism) felsefelerine dayandığını belirtmiştir. Sonsuz alternatif dünya resimlerinin hepsinin yalnızca bir gerçek dünyaya işaret ettiğini iddia etmiştir. Buna göre her alternatif resim sadece anlayışı derinleştirmeye ve genişletmeye, estetik farkındalığı ve zevki yükseltmeye, uygulamaları geliştirmeye hizmet etmektedir. İki farklı dünya resminin çatışması halinde ise taraflardan hiçbirisi nedenlerin değişik tokuşuyla kazanılmayacaktır. Herhangi bir grubun herhangi bir inanç değişikliği en iyi şekliyle dönüşüm olarak tanımlanabilecektir. Garrison burada Kuhn'un (1962/2008) *Bilimsel Devrimlerin Yapısı* adlı eserindeki paradigmaların eş ölçülemezliği kavramına da atıf yaparak Kuhn'un irrasyonalist olarak nitelendirilmesinin ana nedenini O'nun eş ölçülemezlik fikrine bağlamıştır. Ancak Garrison'un çözümü de eş ölçüye vurulamayan paradigmaların bir arada yaşamaya devam etmesinden fazla bir şey söylememektedir. O halde bu çözüm de irrasyonel olarak nitelendirilmelidir. Alternatif dünya resimlerinin hepsi aynı ölçüde haklı değildir.

Habermas ise normların geçerliliğinin tek temelini -yasal pozitivizmin belirttiği gibi- gelenek olması durumunda kimsenin gerçek otonomiye sahip olmayacağını iddia etmiştir (Huttunen, 2009). Habermasçı eğitim modeli de pedagojik paradokstan kaçamamıştır. Eleştirel öğrenme geleneğinin eleştirel değerlendirmesini ve yansıtılmasını gerektiriyorsa, iletişimsel olarak yetersiz bir öğrenci eleştirel olarak öğrenemeyecektir. İletişimsel öğretim fikri, tartışmanın evrensel ön varsayımlarını gerektirmektedir (Habermas 1990, 88-89; Akt. Huttunen, 2009, s. 6-7):

(2.1) Her konuşmacı yalnızca gerçekten inandığını iddia edebilir.

(2.2) Tartışılan bir önerme veya norma itiraz eden bir kişi, bunu yapmak istemek için bir neden sunmalıdır.

(3.1) Konuşma ve hareket etme yeterliliğine sahip her öznenin bir söylemde yer almasına izin verilir.

(3.2) A) Herkes her ne olursa olsun herhangi bir iddiayı sorgulayabilir.

B) Herkesin herhangi bir iddiayı söylemesine izin verilir.

C) Herkesin tavırlarını, arzularını ve ihtiyaçlarını ifade etmesine izin verilir.

(3.3) Hiçbir konuşmacının (3.1) ve (3.2) 'de belirtilen haklarını kullanması iç veya dış baskı yoluyla engellenemez.

Burada, öğretmenin ve geleneğin otoritesini tanıyarak eleştirel öğrenme fikrini korumaya çalışan bir iletişimsel öğretimden söz edilmektedir (Huttunen, 2009, s. 6, 16). Huttunen, Hegel'in "başkalarıyla uzlaştı" ifadesini hatırlatarak bu ifadenin, bir kişinin

yalnızca başkalarıyla ilişki kurarak ve başkalarından tanınma olarak kendi kimliğine ulaşabileceği anlamına geldiğini belirtmiştir. Huttunen ayrıca Mead'ın kimliğe dair ürettiği sosyal teorinin (I, Me, Myself) de Hegel'in üç ruh evresine (spirit in-itself, for-itself and in-and-for-itself) karşılık geldiğini aktarmıştır. Anlaşılacağı üzere sosyalleşmenin getirdiği algılamalardan uzaklaşmak ve hatta başkalarının fikirlerini dışarda bırakarak kendi hakkında düşünmek bile zordur. Yine de pedagojik paradokstan kaçınmak için iletişimsel öğretimi ve bu sayede gerçekleşecek olan olgun bir öznellik oluşumunu yani Bildung'u önemsemek gerekir.

Determinizm Tezi Karşısında Otonominin ve Zihinsel Özgürlüğün İmkânı

Deterministik bir dünyada zihinsel özgürlüğü savunmak için bunun mümkün olup olmadığı araştırılmalıdır. Bu başlıkta determinizm ifadesiyle özelde aşılama determinizmi kast edilmektedir. Determinizm tezi; doğal dünyanın ve onun bir parçası olan insanın deterministik yasalar tarafından yönetildiğinin, yani her şeyin kendinden önce olanlardan kaynaklandığının ifadesidir (Holton, 2004). Buna göre bir dünya resmine sahip olan insanın, arzularını var etmekte ve arzularına göre davranmakta özgür olmadığını düşünmek için gerekçeler vardır. Örnekte insanların zevkleri ve seçimleri, sosyal sınıflarından ve yetiştirilme tarzlarından bağımsız değildir. Ayrıca yetişmesinin (nurture) yanı sıra doğası (nature) da kişinin zannedildiği kadar özgür olmasını engellemektedir. Determinizm tezinin yaslandığı bu düşünceler, “Eğer determinist bir dünyada yaşayan belirlenmiş varlıklar isek nasıl olur da özgür zihinli, otonom özneler oluruz?” sorusunu gündeme getirir. Sorgulamaya, determinizm ile özgür iradenin bağdaşmadığını gösteren şu argümanla başlanabilir (Holton, 2004, s. 1):

P1. Eğer determinizm doğruysa, o zaman her insan eylemi nedensel olarak zorunludur (necessitated).

P2. Her eylem nedensel olarak zorunluysa, hiç kimse başka türlü davranamaz.

P3. Kişi ancak başka türlü hareket edebilirse özgür iradeye sahiptir.

P4. Determinizm doğrudur.

C. Hiç kimsenin özgür iradesi yoktur.

Sıkı deterministlerin görüşlerini ortaya koyan yukarıdaki argüman, bağdaşmazcılara göre hem geçerli hem de sağlamdır. Bağdaşircılar ise argümanın geçerli olduğu konusunda hemfikir olsa da sağlam olduğunu reddederler.

Tablo 4

Determinizm ve Özgürlüğe Dair Bağdaşırcı ve Bağdaşmazcı Görüşler

Bağdaşmazcılar		Bağdaşırcılar
Sıkı Deterministler	Liberaller	
Argüman sağlam. Sonuç kabul edilir.	P4. Reddedilir. [Eleştiri: P4'ün yerine, çalışan bir öncül konulmalıdır.]	P4 kabul edilir. Sonuç reddedilir. Bu durumda P2, P3 veya ikisi birden reddedilir.

Kaynak. Holton, 2004

“Zihin özgür olabilir mi?” sorusu bağdaşmazcı paradigma içinden cevaplandırıldığında; içsel belirleyicilerin (korku, istek, güdü, dürtü, kapris gibi) veya dışsal belirleyicilerin olduğu bir dünyada zihnin özgür olamayacağı iddia edilecektir. Aşılama belirlenimine maruz kalmış bir bireyin aklını özgürleştirilmesi ve otonom bir özne olma olasılığı düşükse eğitimden, bireyleri birer otonom özne haline getirmesi nasıl beklenecektir? İlk bakışta determinizm tezi ile otonomi yani rasyonel irade bağdaşmıyor gibidir. Özgürlüğü Spinoza’nın ve Kant’ın perspektiflerinden almak ise determinizm (aşılama determinizmi) ile otonomi (zihinsel özgürlük) bağdaştırmaya yardımcı olacaktır.

Özgürlük; belirlenmeme, bir nedene bağlı olmama, rastgele olma şeklinde anlaşılırsa tezin iddiasını tartışacak bir zemin olmayacaktır. Aksine özgürlük; metafizik düşüncedeki gibi zorunluluk kavramının karşısına konulmamış, bir uç seçilip öteki reddedilmemiştir. Diğer deyişle bu tezde ne mekanikçi gerekircilikteki gibi “özgürlük yoktur” ne de varoluşçuluktaki gibi “zorunluluk yoktur” anlayışı hakimdir. Baruch Spinoza (1677/2011, s. 103-104), özgürlüğü, bilincine varılmış ve böylelikle egemen olunmuş zorunluluk olarak tanımlamıştır. Bu tanımlama, duygulanımlarımızı ne kadar çok tanırsak o kadar çok egemenliğimiz altına aldığımızı ifade etmektedir ve özgürlüğü bu şekilde tanımlayan ilk kişi Spinoza’dır. Kant da nedenselliğin ya da doğa yasalarının varlığını kabul etmiştir. Bu yasalara uygun, özel türden bir nedensellik olmalıydı. Aksi halde özgür irade bir saçmalık olurdu. “O halde irade özgürlüğü otonomiden, yani kendi kendine yasa koyma özelliğinden başka ne olabilir?” di (Kant, 1785/2006, s. 52). Kant’ın anında otonomluk fikrine eleştiri getirmek mümkünse de özgürlüğe determinizmin varlığında anlam kazandırması önemlidir.

Zihin; ikna teknikleriyle, tutum oluşturma ve değiştirme süreçleriyle (Demirtaş, 2004), inanç ve ideolojiler uğruna yapılan işkencelerle (Barrow & Woods, 2006),

koşullamayla (Flew, 1972a), beyin yıkamayla, ilaç vermeyle (Bailey, 2019), ödülle, grup tartışmasıyla, konferanslarla (White, 1972b), sosyal izolasyon veya tecrit aracılığıyla (Dimdik Emeksiz, 2016) ve aşılamayla etkilenebilir yani belirlenebilir. Ancak bu determinasyonlar, zihnin daha sonra özgürleşebilmesine engel değildir. Çünkü “bir düşünce varlığı olan insan”, diğer her şeyden -nesnelerce uyarılan kendisinden bile- akıl yetisi sayesinde ayrılır (Kant, 1785/2002, s. 71). Duyular dünyasına ait olduğu ölçüde doğa yasalarının altındadır. Düşünülür dünyaya ait olduğu ölçüde ise akılda temelini bulan yasaların altındadır. Duyular dünyasının belirleyici nedenlerinden bağımsızlık da özgürlüktür. Bu durumda aşılama belirleniminden akıl sayesinde kurtulmuş insan da özgürdür. Doğaca uyarılan insan, istemesinin sınırlarını belirlemeye çalışır ve akıl, insanın istemesinin yöneticisidir. Bununla birlikte akıl, isteme nesnelere ve gereksinimlerin tümünün karşılanmasına yeterince uygun bir rehber de değildir. İstemeyi etkilemesi gereken pratik bir yetidir. Kant’a göre (1785/2002, s. 2-12) aklın en yüksek belirlenimi *iyi istemeye* temel olmalıdır.

Doğada herşey yasalara göre etkide bulunur. Yalnızca akıl sahibi bir varlığın, yasaların tasarımına göre, yani ilkelere göre eylemde bulunma yetisi ya da istemesi vardır. Yasalardan eylemleri türetme için akıl gerekli olduğundan, isteme pratik akıldan başka bir şey değildir.

(Kant, 1785, çev. I. Kuçuradi, 2002, s. 29)

Kant (1785/2002) için akıl, istemeyi tek başına yeterince belirleyemediğinde nesnel bakımdan zorunlu eylemler, zorlanma ile belirlenmelidir. İsteme için zorlayıcı ve nesnel nitelikteki ilkelerin tasarımına aklın emri, bu emrin formülüne de buyruk demiştir. Kant’ın kategorik buyruk formülasyonuna göre insan, kendi hedeflerini özgürce belirleyebilir (Demenchonok, 2019). Bu da zorunluluk içinde bir özgürlük resmeder. Aşılamanın panzehiri olacak eğitim de bazı zorunluluklar dayatacaktır. Bunlar rasyonel düşünme ilkeleridir.

Kant’ın şu iki iddiası arasında çelişki görmek mümkündür (Robert & Cureton, 2022): 1) Ahlak bir yanılsama değilse özgür ve özerk varlıkları [Kant, özgürlüğün yasalarına ilişkin felsefeye etik demiştir.]. 2) Her olayın bir nedeni vardır. Kant’ın (1785/2002, s. 74-75) kendisi de isteme özgürlüğü ile doğa zorunluluğunun çelişir görüldüğünü söyler ama doğa zorunluluğu ile insan eylemlerinde özgürlük arasında hakiki bir çelişkinin olmadığını da ekler. Böyle bir gerilim görenler için özgürlük bir başıboşluk halini anlatıyordur. Ancak Kant için özgürlük bir başıboşluk hali değildir,

özgürlüğün yasaları vardır ve bu yasaları doğa değil insan, kendi kendisine koymaktadır. İnsanın kendine koyduğu bu yasalar ahlak yasasıdır. İnsan, yasaların nesnesi olmasının yanında öznesi de olduğu için özgürdür. Çünkü bu yasalara zorunlulukla değil özgürlükle bağlıdır. Yasaya sadece bağımlı değildir, yasayı koyan olarak aynı zamanda onun yaratıcısıdır da (Kant, 1785/2002, s. 49). Bu tezde insanın kendi kendine koyduğu ve aynı zamanda bağlı olduğu yasalar ise akıl yasalarıdır. Rasyonel düşünebilen zihin kendi kendini belirlediği için özgürdür.

Kant'ta zihinsel özgürlük, rasyonel irade; yani kendi kendine yasamadır (Cauchi, 2013). Burada söz konusu irade Kantçı etikteki otonom, kendi kendini düzenleyen rasyonel iradedir. Hatta Cauchi, Kant'taki "iyi niyet" ile Nietzsche'deki "muhakeme yeteneği" (yaratıcı irade vizyonu) arasında paralellik kurmuştur. Buna göre; rasyonel varlık olan insan, bir eylemi isteme ve yasalara veya ilkelere uygun eylemde bulunma yeteneklerine sahiptir. Eylemlerin ilkelerden çıkarılması, insan aklının bir yetisidir. Tabi burada sözü edilenin pratik akıl (ham, kültürel olarak koşullanmış, duygulanımların ve tutkuların kölesi olan) olmadığı belirtilmelidir.

İsteme, belirli bir yasa tasarımına uygun bir şekilde kendi eylemini belirleme yetisi olarak düşünülmektedir. Böyle bir yetiye ancak akıl sahibi varlıklarda rastlanır. Şimdi, isteme için kendi kendini belirlemede nesnel neden işini gören şey, amaçtır: bu da saf akıl tarafından veriliyorsa, bütün akıl sahibi varlıklar için aynı şekilde geçerli olmalıdır.

(Kant, 1785, çev. I. Kuçuradi, 2002, s. 44)

Kant'ta (1785/2002) "isteme" bir nedenselliktir. Kant özgür insanı anlama yetisi dünyasına ait sayar ve onun nedenselliğine isteme der. Akıl sahibi canlılar için geçerli olan bu nedensellik, kendisini belirleyen yabancı maddelerden bağımsızlaştığında etkin olmaktadır. Bu pozitif özgürlük anlayışı, "neden" denilen şey aracılığıyla "sonuç"un ortaya çıkmasını gerektiren yasalara ihtiyaç duyar. Bir diğer deyişle; özgürlük, doğa yasalarına bağlı bir isteme değildir ama hiç yasasız da değildir. Özel türden, değişmez yasaları olan bir nedenselliktir. Buraya kadar zihnin özgürleşmesinin nasıl mümkün olduğu sorusu Kant'ın yardımıyla cevaplanmaya çalışılmıştır.

Spinoza (1677/2011, s. 263) ise ruh gücüne akıl demiş ve aklın, duygulanışları azaltmak ya da onları yönleltmek için üzerlerinde ne kadar ve ne türde bir egemenliğinin olduğunu göstermeye çalışmıştır. Buna karşın insan aklının duygulanışlar üzerinde mutlak bir egemenliğinin de olmadığı kanısına varmış ve Stoacılar'ın yanlışlıklarını

belirtmiştir. Demek ki zihin hem determinizmden kurtulabilmiş değildir hem de özgürleşebilir. Spinoza determinizm problemini; beden zihni belirlediği hipoteziyle çözmeye çalışmıştır. Spinoza'ya göre iradeyle hareket arasında ortak bir ölçü yoktur. Dolayısıyla ruhun gücü ile beden gücü arasında bir eşleşme de yoktur. O halde beden gücü, ruh gücüyle yönetilebilir değildir. Bu bağlamda Spinoza'nın, Descartes'ı eleştirdiğini de belirtmek gerekir. Çünkü O'na göre Descartes da Stoahılar'ı takip etmiştir. Descartes, düşüncenin beyinde *pinéale* denilen bezde olduğunu ve bu bez sayesinde düşüncenin, bedende uyandırılan hareketlerin ve dışardaki nesnelerin duyumunu aldığını; böylelikle kendi isteği ile bedeni hareket ettirebildiğini ileri sürmüştü. Spinoza, Descartes'ın görüşlerine katılmamakla birlikte, Skolastikleri eleştiren Descartes'ın bu gaybi hipotezine şaşırdığını da ifade etmiştir (Spinoza (1677/2011, s. 264). Kendisinden yıllar sonra bilimin ortaya koyduğu veriler (bkz. Beecher et all., 1973; Delgado, 1969) de Spinoza'nın önermelerini destekler niteliktedir. Spinoza, Önerme IV'ün sonucu olarak şu çıkarımlarda bulunmuştur:

...hakkında açık ve seçik bir kavram teşkil edemediğimiz Ruhun hiçbir duygulanışı yoktur. Ruhun bir duygulanışı vaka beden bir duygulanışının fikridir (duygulanışların genel tanımı) ve bunun sonucu olarak (önceki önerme), açık ve seçik bir kavramı içermelidir.

(Spinoza, 1677, çev. H. Z. Ülken, 2011, s. 268)

Spinoza'nın burada sözünü ettiği beden aracılığıyla zihin kontrolü bir mit olmayıp uzun yıllar önce deneysel çalışmalarla somutlaştırılmıştır. Penfield (1947, s. 331-332), beyne elektrotlarla belirli frekans aralıklarında galvanik uyarımlar vererek motor tepkiler üretmiştir. Nörofizyoloji deneyleri yapan José Delgado (1969), beyni fiziksel olarak nasıl kontrol ettiğini *Physical Control of The Mind* adlı kitabında anlatmıştır. Delgado'nun, beyin cerrahisi (neurosurgery) ve psikiyatri dallarından bilim insanlarıyla yaptığı bir tartışmanın metni (Beecher et all., 1973) ise zihin kontrolünün eğitime uyarlanmasıyla özgürlük idealiyle ve etik değerlerle ilişkisini sorgulamaktadır. İlgili tartışmada Delgado, davranış kontrol etmenin iki yolu olduğunu; bunlardan birinin çevre diğerininse beyin yoluyla kontrol olduğunu söyler. Beyin aracılığıyla davranış kontrolünün; 1) mekanik olarak (ameliyatla), 2) elektriksel olarak (beyin uyarımıyla) ve 3) kimyasal olarak (beyne doğrudan ilaç uygulamakla) sağlanabildiğini ifade eder. Çevre de beynin elektriksel ve kimyasal aktivitelerini etkileyerek davranış kontrol etmektedir. Delgado, beyne (fiziksel) müdahalenin eğitimde kullanılabileceğini, böylelikle öğrenilmesi zor konuların daha

kolay öğrenilebileceğini, eğitimin daha az masraflı bir uğraş haline gelebileceğini savunur. Tartışmacılardan Gaylin, iletişimin -duyguları harekete geçirmenin- de en az beyne kanülle girmek veya elektrot bağlamak kadar etkili olabildiğini belirtir. Bir diğer tartışmacı Vaughan ise insan yavrusunun *tabula rasadan* fazlası olduğunu aktarır. Buna göre insanın genetik olarak belirlenmiş bir kapasitesi vardır ve bu kapasite çevreyle etkileşerek gelişmektedir (unfold). Terapistler ve psikocerrahlar sözü edilen nedenselliği bilmekte ve kullanmaktadır. Mesela terapistler bu nedensellik sayesinde acıyı hafifletebilmekte, nöbetleri durdurabilmektedir (Beecher et al., 1973). Bu ampirik veriler çeşitli etik sorunlar da barındırmaktadır. Bununla birlikte beyne fiziksel müdahale aşılama değildir. Aşılama, beden aracılığıyla zihin kontrolünü ifade etmez. Aşılanan bireyin bilinçli bir biçimde adaptasyon sağlayan bir özne olmadığı, zihnindeki değişikliklerle ilgili bilinçli bir çaba göstermediği söylenebilir. Aşılamacının eleştirel birey değil, inanan üretmek istediği de eklenebilir. Yine de rasyonel olmayan veya etik olmayan yolları kullanan aşılama bilişsel değişim (bir inanç setine sahip olma hali) pedagojik süreçlerle olur. İlaç kullanımı gibi kimyasal müdahalelerle, cerrahi müdahaleyle, telkinle veya hipnozla beyinde değişiklik yaratmak öğretim değildir. Pedagojik aşılama da öğretimin bir formu olduğundan bu yöntemler pedagojik aşılama prosedürü olarak kullanılmazlar. Aşılamamanın daha yoğun bir formu olan beyin yıkamada ve beyin yıkamaya oldukça benzer olan sekteryan aşılama ise kullanılmaktadırlar.

Delgado'nun önerisi zihinsel özgürlük bağlamında değerlendirildiğinde ise Ehrensing'in yaptığı gibi insan yapılandırmanın özgürlük ideali ile ilişkisi sorgulanabilir. Ehrensing, özgürlüğü kendini belirleme olarak tanımlamıştır (Beecher et al., 1973). Delgado ise kendi tezini savunmak için bu tanımlı sarsmaya çalışmış, özgürlüğü göreceli bir kavram olarak yansıtmış ve beyne müdahalenin, özgürlüğe zarar verdiği fikrine karşı çıkmıştır. Delgado'nun özgürlük tanımlamasına göre özgürlük; kültürel değerler ve semboller yığını bir varlık olan insanın belli referanslar çerçevesinde zekasını kullanmasıdır. İnsan, dışardan gelen yapı taşları (building blocks) ile sınırlanmıştır ve bu yapı taşları, beyninin yapısını şekillendirmektedir. Peki nasıl olur da determinist belirlenimden muaf olmayan; pek çok içsel ve dışsal etkenin yapılandırmasına uygun olan zihnin, özgür olduğu iddia edilebilir?

Spinoza'nın çözümü, duygulanımların farkında olmak ve onlara egemen olmaktır. Spinoza (1677/2011, s. 268), Önerme 40, Bölüm II'de şu çıkarıma varmıştır: "... herkeste kendi kendisini ve duygulanışlarını mutlak değilse de, hiç olmazsa kısmen, açık ve seçik olarak bilme gücü vardır. Ve bunun sonucu olarak ondan daha az etkilenilir." Spinoza,

özgürlüğün gücünü bilmenin gücüyle ölçmüştür. Ancak henüz bu yetiye yeterince sahip olamayan çocuğun zihni nasıl köleleşmekten korunacaktır?

Zihnın nasıl daha rasyonel hâle geleceği ve rasyonel bir eğitimin nasıl olabileceği *Aşılamaya Karşı Rasyonaliteyi Destekleyen Bir Eğitim Nasıl Olmalıdır?* kısmında daha detaylı ele alınmıştır.

Aşılamanın Otonomi ve Otorite İle İlişkisi

Tezin bu bölümünde aşılama, otorite üzerinden bir determinizm ve otonomi problemi olarak ele alınacaktır. Buraya kadar otonomi-aşılama ilişkisi üzerinde durulmuştu. Burada ise otorite-aşılama ilişkisi üzerinde durulacak; otoritenin kaynağı, otonomiye engelleyici etmenler, otorite olma ve otorite sahibi olma konumları, otoritenin gerekliliği ve aşılamacının özgürlüğü irdelenecektir. Çocuğun otonomisi üzerinde etkin iki otorite figürü olan ebeveyn ve devlet faktörleri detaylı incelenecektir.

Otonomiye Sınır Çizme Problemi

Aşılamanın, otonomiye zarar vermesine rağmen, kurumsal eğitimin gerekli bir parçası olduğu ve eğitimin gerçekleştiği sosyal bağlama uymanın bir gereklilik olduğu savunulabilir. Kişinin barbar bir kültürün yolunda da doğru bir şekilde eğitilip doyurucu bir yaşama kavuşabileceği, modern Batı kültürüne göre eğitilmek ne kadar uygunsa Amish çiftçi topluluğuna göre eğitilmenin de bir o kadar anlamlı ve uygun olduğu iddia edilebilir (Lopez, 2013, s. 212-214). İçine doğulan gerçeklikten kaçılmadığı ve önemli olanın da bu gerçeklik olduğu varsayılabilir. Eğitim, kişiyi belirli türden girdilere, uyarılara ve durumlara karşı daha derin ve daha duyarlı hale getirmenin bir yolu olarak görülebilir. Kurumsal eğitimin amacının bebek denilen boş, “vahşi” ama aynı zamanda empatik ve duyarlı varlıkların topluma kazandırılması ve değerlerin söylemine sokulması olduğu ileri sürülebilir. Dolayısıyla aşılamacı bir eğitimin iyi yaşanmış, anlamlı bir yaşam ile çelişmediği düşünülebilir.

Aşılama, kültürel bir etki olarak alınır ve bireyin otonomisi üzerinde önemsenecek bir zararının olmadığı kabul edilirse bu görüşler kendi içinde tutarlı olur. Ancak bu

görüşlerin eleştirilecek yanları vardır. (1) Aşılamanın kişi özgünlüğüne saygı duymadığını ortaya koyan Lopez'in, kişinin topluma sorgulamadan uyumlanmasını gerekli görmesi çelişiktir. Eğitimin, özgünlükleri yok ederek topluma uyumlanmanın ve kültür aktarımının aracı olması her zaman doğru değildir. Örneğe kız çocuklarının belirli sosyal nedenlerle, travmatik ve sağlıksız biçimde sünnet edildiği ve hatta bazılarının bu nedenle hayatını kaybettiği bir topluluğa uyumlanmak ve bu geleneği eğitimle aktarmak savunulabilir değildir. (2) Bir toplum için özgün hatta marjinal sayılabilecek bireylerin mantık dışı nedenlerle insan hakkı ihlallerine maruz kalması savunulabilir değildir. İranlı kadın şarkıcı Mahshar, ülkesindeki şarkı söyleme yasağı nedeniyle hakkında tutuklanma emri çıkarılmasının ardından, bu tür “suç”lar genellikle ölüm cezasıyla cezalandırıldığı için kaçıp Türkiye’ye sığınmıştır. Toplumsal normlar her zaman en doğruyu göstermezler. Bu yüzden özgünlüğün veya otonomluğun kişinin elinden alınması, failin topluluk veya toplum olduğu durumlarda da kabul edilmezdir. Eğitim, bireyin kendini belirlemesine ve toplumu değiştirebilmesine olanak tanımalıdır.

Bu noktada otonomiye sınır çizme problemi belirmektedir. *Otonominin Ölçütleri ve Otonom Bireyin Nitelikleri* başlığında kendini yönetme kapasitesine sahip olmayan kişinin, kendini yönetme hakkına da sahip olmaması gerektiği belirtilmişti. Bu da otonomi haklarına değinmeyi ve bu haklardan bazılarının küçük çocuklara uygulanmasının zorluğundan söz etmeyi gerekli kılmaktadır. Örneğin inanç özgürlüğü, kanılar ve tercihler gerektirmesinden ötürü çocuğa ait haklardan sayılmamaktadır (Feinberg, 1994, s. 76-78). Çocuğun otonomisi, çocuk ve yetişkin hakları ile bunların sınırlarını belirlemeyi gerektirir. Feinberg çocuk ve yetişkin hakları bağlamında; A. yalnızca yetişkinlere ait haklar, C. sıkı sıkıya çocuğa özgü haklar ve bir de çocuğun katılımcı otonomi haklarından söz etmiştir. Buna göre sıkı sıkıya çocuğa özgü haklar, ancak alışıldık olmayan veya anormal durumlarda yetişkinler tarafından kullanılabilir. Böylece ebeveynlerin çocuk üzerinde sahip oldukları bazı haklar tartışmaya açılmaktadır. Mesela Amish çocuklara seçme şansı verilse belki de özgürce ve bilgece karar vererek modern dünyayı seçecek, inançlarının köşe taşı olan çiftçi topluluktan çıkacaklardır (Feinberg, 1994, s. 81-84). Fakat çocuk, kendi kendisinin efendisi olmadığı için bu hakka sahip değildir. O halde çocuğun kendine sahip olmaması, çocuğun otonomluk sınırlarının daralmasına ve aşılamanın normallik sınırlarının genişlemesine sebep olmaktadır.

Yine çocuk üzerinde hak sahibi olan, hatta kimi zaman ebeveyninden daha güçlü biçimde bu hakkı kullanan yani çocuğun otonomisini sınırlayan bir başka varlık da “devlet baba”dır (*parens patriae*). Feinberg (1994, s. 87-88), 6 yaşındaki Mark Painter

vakasını örnek vererek bu durumu açıklamaya çalışmıştır. Mark'ın annesi ve kız kardeşi bir trafik kazasında ölünce babası O'nu Iowa'daki büyükannesi ile büyükbabasına bırakıp San Francisco'da yeni bir kariyer kurmuş ve tekrar evlenmiştir. Bir yıl sonra geri dönüp çocuğunu almak istediğinde ise büyükanne ve büyükbaba çocuğu vermek istememiştir ve mahkeme de babayı oğlundan mahrum etmiştir. “Devlet baba”, Mark'ın babasının ev tipini beğenmemiş; bohem yaşamı ve buna dayanan maddi durumu, agnostik veya ateist olup resmi din öğretimini dikkate almaması, Zen Budizmi hakkında çok okumuş olması, yeni eşinin Roman Katolik olması, siyasal liberal olması gibi sebeplerle çocuğu babasına vermemiştir. Diğer ebeveynlerde daha istikrarlı, güvenilir, geleneksel orta sınıf Batı zemini bulmuş; çocuğu onların yetiştirmesine karar vermiştir.

Otonomiye sınır çizme meselesine bir öneri olarak özdenetim gücü yaratma hedefi üzerinde düşünülebilir. Dewey'e göre (1938/2014) eğitimin ideal hedefi öğrencilerde özdenetim gücü yaratmaktır. Bunun için dışsal denetimin ortadan kaldırılması bir adım olabilir ancak o da tek başına yeterli olmayacaktır. Kişinin zihni sadece dışsal etkenlerin değil, aynı zamanda tesadüfi koşullar olan ve düzen altına alınmamış olan güdü ve isteklerin de denetimi altındadır. Kişi, başkasının denetiminden kurtulsa bile, yine üzerinde hiçbir yetkisinin olmadığı kaprisleri veya güduları tarafından denetleniyor, bunlar tarafından yönetiliyor olabilir. Böyle bir özgürlük yanılsamasının içine düşmemesi için düşünce ve eylemlerinde zihinsel muhakemeyi işe koşması önemlidir. Bunun için de bireyin özgürlüğünü, özgünlüğünü, kendini kontrol etmesini ve yeterliğini desteklemesinin yanı sıra rasyonalitesini güçlendiren bir eğitim gereklidir.

Otonomiye Engelleyici Etmenler Olarak Otorite Kaynakları ve Otorite Hakkındaki Yanlış Kavrayışlar

Otorite terimi Latince “*auctoritas*” kelimesinden türetilmiş olup; güç, prestij, statü, etki veya mükemmellik anlamlarına gelmektedir (Määttä & Uusiautti, 2012). Otoritenin güce dayalı olduğunu düşünen teorisyenlerden Weber'e göre (Akt. Määttä & Uusiautti, 2012), otorite sahibi bir kişinin güç kullanması onun hakları dahilindedir. Bu gücün meşruiyeti rasyonel, geleneksel veya karizmatik olabilir.

Yine otoriteyi bir güç biçimi olarak gören Wrong için (Akt. Määttä & Uusiautti, 2012) de gücün kaynakları; zorlama, ödül, yasallık, yeterlilik veya karakterdir. Otorite,

otoritaryenizm olarak anlaşıldığında ve bu terim öğretmen için kullanıldığında; disiplin yanlısı, çocukların davranış ve tutumlarını katı bir biçimde kontrol eden, itaatsizliği cezalandıran olumsuz bir imaj uyandırır. Böyle bir imajınasyondan farklı olarak pedagojik otoritede ise pedagojik sevgi, çocuğun kendi kaderini tayin etme yeteneğine güven ve öğrencinin sorumlu otonom bir birey olarak gelişmesini sağlama isteği vardır. Buna rağmen öğrenci-öğretmen ilişkisinin hala asimetrik olduğu da belirtilmelidir (Määttä & Uusiautti, 2012). Aşağıda bazı otorite kaynakları ve otorite ile ilgili yanlış kavrayışlar incelenecektir.

1) Aşılama Otorite Figürü ile Asimetrik ve Sürekli Bir İlişki Gereklidir.

Otorite figürü ile otoriteyi kabul eden arasındaki asimetriyi açıklamaya ve öğreten kişinin otoritesinin kaynağını belirlemeye çalışanlardan biri Snook'tur. Snook küçük bir çocuğun, annesine eski Yunanlar'ın Zeus'a tapıldığını öğretmesi ve bir üniversite öğrencisinin, profesörüne bilmediği bir önermeyi öğretmesi örneklerinden yararlanmıştır. Söz konusu öğretimlerin mümkün olduğunu fakat iki durumun da aşılama olarak adlandırılmadığını belirtmiştir (Snook, 1972b, s. 120):

1. Çünkü öğreten kişi, alıcı üzerinde bir otoriteye sahip olmalıdır. Bu otorite pek çok faktörden kaynaklanabilmektedir: Öğreticinin i) öğrenenden daha yaşlı olması, ii) daha geniş bir deneyime sahip olması, iii) öğrencisi üzerinde bir miktar fiziksel kontrole sahip olması, iv) bazı resmi statülere sahip olması ve v) insanları en azından belirli konularda kendisini dinlemeye yönelten bir prestije sahip olması bu faktörler arasındadır.
2. Öğretmek eylemi zamana yayılmıştır. 'Öğretmen' ismi bu anlamı 'öğretmek' fiilinden daha iyi yansıtmaktadır. Birisi, sırf diğerine bir şeyler öğrettiği için ne çocuk annesinin, ne de öğrenci profesörünün öğretmeni olur. Öğretmenlik bir okul veya üniversite gibi kurumsal bir yerle sınırlı olmasa da bir zaman periyodunu gerektirmektedir.

Küçük çocuğun annesi karşısında veya üniversite öğrencisinin profesörü karşısında bir otorite figürü olmayışları, onların aşılama yapma imkânlarını ellerinden aldığı gibi, annenin veya profesörün otonomilerini de azaltmamaktadır. Ayrıca eğitimci ile aşılamacı arasındaki şu fark vurgulanmalıdır; eğitimci kendisi gibi eğitilmiş, eşit birini yetiştirmek istemekte ve bu kişiye, kendi söylediklerine katılmama imkânını vermektedir (Flew, 1972a, s. 54-55). Aşılamacı ise eğitimcinin aksine bu durumdan memnun olmaz. Aşılamacı, asimetrik bir ilişki kurmayı ve bu hiyerarşik ilişkide üstte kalan kişi olmayı önemserken aşılananı da kendi potansiyel eşiti olarak görmez.

2) Otorite Figürünün Karizması ve Otorite Figürü ile Özdeşim Kurma, Otonomiye Engelleyici Olabilmektedir. Bir öğretmenin otoritesi resmi ve gayri resmi otoriteden oluşmaktadır (Määttä & Uusiautti, 2012). Yasalar, tüzükler, okulun politikası gibi unsurlar öğretmenin resmi otoritesini oluştururken; öğretmenin kişisel özelliklerine, yeteneklerine ve öğrencilerle etkileşimine dayanan; kazanılan otorite de gayri resmi otoritesini oluşturur. Dolayısıyla gayriresmi otoritenin bir parçası olan ve pedagojik otoriteyi tanımlayan etmenlerden biri de pedagojik etkileşimdir. Pedagojik etkileşim; güven inşa etme, “öğrencilere insan gibi davranma”, özen ve adalet etiği gibi unsurları kapsar. Öğrencilerin otorite deneyimlerini araştıran çalışmalardan Raelin ve Burbules’in araştırmasına göre (Akt. Määttä & Uusiautti, 2012) de öğretmen otoritesinin en iyi hali, öğrenmeye coşku ve neşe getiren karizmatik otoritedir. Bu durumda karizmatik otoritenin otonomiye gerilettiği ve aşılamaı kolaylaştırdığı söylenebilir.

Otorite figürünün karizmasının yanında onunla özdeşimin de aşılamadaki önemi vurgulanmalıdır. Bunun için 1981 yılı Güney Afrika’sı iyi bir örnektir. Apartheid döneminde Güney Afrika’da, ırksal çizgilerle bölünmüş olan; beyazlar, Asyalılar, siyahlar ve renkliler (coloreds) için tasarlanmış dört farklı okul sistemi vardır. Öğretmenler de öğrencilerle aynı ırksal çizgide ayrılmıştır. Beyaz eğitimciler, beyaz bir hükümete sahip olmanın genel faydalarını görmektedir ve oy verme hakkına sahip olduklarından etkili bir lobi oluşturma potansiyelleri vardır. Ancak beyaz eğitimcilerin mutlak kazançları daha yüksekken, azınlık eğitimcileri en yüksek ücretleri almıştır (Lott, 1999). Siyah öğretmenlerin aldıkları ücret farkı daha fazla iken siyah öğrenciler arasında da eğitimle aşılama daha yüksektir (Lott, 1987). Rejimin tasarılarını hayata geçirmesinde öğrencilerin öğretmenlerle özdeşim kurması etkili olacaktır. Bu örnek otoritenin (öğretmenin) bir aşılama aracı olarak etkililiğini ve önemini göz önüne sermektedir. Otorite figürüyle özdeşim de otonomiye zedeleyici ve aşılamaı pekiştirici rol oynar.

Diğer yandan öğrencilerin otoriteyi ne kadar farklı deneyimlediklerini araştıran çalışmalar; öğrencilerin otoriteye kendi inançlarının olduğunu, otoriteye saygı duymak için kendi sınırlarını belirlediklerini ve yaşla birlikte otoriteye olan inançlarının azaldığını ileri sürmektedir (Määttä & Uusiautti, 2012). Bu da otorite figürünün etkililiğine rağmen aşılamanın mutlak olmadığını ifade eder.

3) Otoriteye Güven Her Zaman Aşılama Değildir ve Eğitimde Otoritenin Varlığı Gereklidir. Aşılamacının otoritesi ile ilgili önemli bir nokta olan otoriteye güven yukarda ele alınmıştır. Otoriteye güven ile aşılama arasındaki ilgiye, bir de algı ve teoriler

arasındaki kuramlaştırılmamış ilişkilerin güvenilirliği üzerinden yaklaşılabılır. Tan (2004), bilimde otoriteye güveni incelemiş ve Ay'ın diğer yüzünde dağların olup olmadığını araştırmak için insanların Ay'a yolculuk yapmadığını ya da oldukları yerden veri toplamaya çalışmadıklarını belirtmiştir. Çoğu insan bilimsel doğruları kabul etmek için genelde kişisel olarak gözlem yapmaz, veri toplamaz, argümanların izini sürmez ya da hesaplamalara girişmez. Yeterli veriyi toplayıp değerlendirdiğini düşündüğü entelektüel otoriteye güvenir. Hatta saf kanıt toplamaya çalışmayı verimsiz bir çaba olarak gören; bunun sonsuz geriye gidiş, şüphecilik veya bilinemezlik getireceğini düşünüp hiçbir zaman yeterli kanıt ulaşılamayacağını savunanlar da bulunmaktadır (Laura and McCarthy, 1985; Akt. Tan, 2004).

Ayrıca, bireysel olarak kanıt toplamaya girişmeden kabul ettiğimiz bilimsel bilgilerin yanı sıra duyularla edindiğimiz temel inançlar da kanıtsal olarak temellendirilmemiştir. Tan (2004), bunların doğrulanmaları için duyu deneyiminden başka yol olmadığını söyleyenlerdendir. Puolimatka, Popper, Bartley ve Plantinga gibi düşünenler de bilimsel olguların bile ancak kabul edilmiş güvenilirliklere dayalı olarak kontrol edilebileceğini, bilimsel teorilerin güvenilirliğini test edecek yansız algısal verilerin olmadığını ve paradigmaların metafizik varsayımlar içerdiğini iddia etmişlerdir. Farklı teorilerin farklı gözlemsel verilerle sonuçlanacağını ileri sürmüşlerdir. Bilimsel teorilerin yanlış algısal veriler ve metafizik varsayımlar içerdiği ya da teorilerin algı yüklü olduğu türünden iddialar ileri sürmek bilimi postmodern bir çerçeveye çekmektir ve hatalıdır. Bu iddialara ilişkin cevaplar tezin *Rasyonalite* bölümünde yer almaktadır. Bu kısımda söylenecek olansa otoriteye güvenin pek çok kez zorunlu olduğu ve rasyonel yollardan sağlanan bir güvenmenin otonomiye olumsuz etkilemediğidir.

Otonomi-otorite gerilimi, eğitimde otoritenin varlığının mutlaka otonomiye ortadan kaldıracığına ve aşılmasını gerçekleştireceğine dair yanlış bir çıkarıma yol açabilmektedir. İnsanda olgunlaşmamışlık döneminin uzun olması, eğitimde otoritenin gerekliliğini tartışmaya açmaktadır. Olağan akışta çocuk, modellerden doğal olarak öğrenmektedir (Moore, 1972, s. 75). Bu doğal taklit süreci değerli ve gereklidir. Çocuk bu sayede her şeyi deneme-yanılma yoluyla öğrenmek zorunda kalmamaktadır. Kasıtlı öğretimin yapılmadığı durumlarda bile diğerlerinde gözlemlediği örüntülerden öğrenmektedir ve bu örüntüler çocuk için otoriterdir. Bununla birlikte, olgunlaşmamışlık döneminde çocuk, nedenler olmaksızın böyle yapılması istendiği için, aşılmasını kabul edilebilir. Erken çocukluk öğrenmelerinin aşılama olduğu yargısı, aşırı liberalizm gibi bakış açıları tarafından kabul görebilmekte, bu dönemde bir otoritenin varlığına itirazlar

gelmektedir. Ancak bu itirazların aksine pek çok durumda otoritaryen olmayan bir otoritenin varlığı ve rehberliği gereklidir.

Moore, (1972, s. 74-75) aşılamanın, otoriter politik felsefe ve uygulamalar ile - özellikle de Nazi rejimiyle- ilişkilendirildiğini fakat demokratik toplumda da tepki ve değer örüntülerinin erkenden ekilmeye başlandığını anımsatır. Böyle yapılmasını doğru da bulur. İtiraz ettiği nokta liberallerin bu gerçeği görmezden gelmeye, uygulamadan kaldırmaya çalışmalarıdır. Yazar, bu tür öğretimlerin sadece koşullama olarak etiketlenmesine, ahlakın erken öğreniminin bilinçsiz osmoz olarak açıklanmasına karşı çıkmıştır. Bu itirazları doğrultusunda Moore, eğitimin eski liberal teorisinin modifikasyonunu önermiştir. Çünkü O'na göre aşırı liberaller (ilerlemeci eğitimciler), ilk öğrenme durumlarında neredeyse tamamen özgürlüğü savunmuşlardır. Fakat aşılamayı ortadan kaldırmaya yeltenirken öğretimi de ortadan kaldırarak ikilemin boynuzlarından tutmuşlardır.

Moore (1972, s. 73,75), aşırı liberallerin çözümünü gerçekçi bulmamıştır. Kendi başına düşünmek için gerekli eğitimin veya kapasitenin doğuştan olmayışı, keşif için gereken zamanın yetersizliği gibi nedenlerden dolayı öğrenme zorunlu olarak otoriter ve aşılamacı başlamaktadır. Moore, karşılaşılan pek çok sorunda daha uzman olanların otoriter beyanlarına bağlı olunmasını da düşüncelerinin bir kanıtı saymıştır. Buna bağlı olarak aşılamayı, öğretim sürecinin rasyonel olmayan fakat gerekli bir bileşeni olarak görmüştür. Diğer yandan otoriter yöntemi uygulamasına izin verilen kişilerin giderek bozulduğunun ve daha da otoriter olduklarının; otoriter yöntemlerin, otoriter ürünler üretmeye eğilimli olduklarının da altını çizmiş, otoritenin varlığını otoriter yöntemler kullanmakla eş tutmamıştır.

Flew (1972b, s. 84) de aynı şekilde aşılamayı, eğitimin gerekli bir bileşeni olarak ele almış; aşırı liberallerin konumunun ise savunulamaz olduğunu belirtmiştir. Öğrenmenin zorunlu olarak otoriter ve aşılamacı bir durumla başladığını kabul etmiş ve rasyonel olarak olgun bireyin bile gerekçelendirilmemiş, sadece kabul edilmiş şeyleri sürdürdüğünü ifade etmiştir. Otoritenin değil, otoritaryenliğin eğitimdeki varlığı otonomi için tehditkardır.

4) Akıl da Bir Otorite Figürü ve Tahakküm Aracıdır. Otonominin ölçütleri ve otonom bireyin nitelikleri hatırlandığında akıl, otonomiye olumlu yönde etkilediği kabul edilecek bir yetidir. Bu nedenle otonomiye engel olduğu savında bir tezatlık bulunabilir. Frankfurt Okulu'nun eleştirisi metodu ile otonomi ilişkisi üzerine yaptığı çalışma ise farklı

bir pencere açar (Benhabib, 2005, s. 239). Kendine yasa koyan aklın da aslında bir tahakküm aracı olma olanağını gösterir ve otonominin bir kendini bastırma olduğu çıkarımını yaptırır. Çünkü Kant'ın anladığı anlamda otonomi; özgür ve eşit öznelerin, “amaçlar krallığı”nı kurmaları için gerekli bir idealdir. Bu da amaçlar uğruna kendini ve ötekini bastırmayı getirmektedir. Benhabib'in, *Aydınlanma'nın Diyalektiği*'nde gördüğü Aydınlanma eleştirisi, otonomi ile akıl arasında bir gerilim olduğunu düşündürür. Bu bakış açısından akıl; bir tahakküm aracı yani otonomiye baskılayıcı bir otoritedir.

Benhabib (2005, s. 209-210), Hobbes'un akıl çözümlemesiyle de aklın prestijini sarsmaya devam eder. Kendini koruma teorilerinin [bireysel egonun totaliter planlamanın egosundan korunması, örneğin denetlenenlerin gruplar halinde örgütlenmesi], insanların kendi aralarında çelişki yaratan dürtü ve ilgilerle güdülendiği varsayımından hareketle aklın; “... sivil toplumun, görevi insan doğasını denetim altına almak ve onun dizginlerinden boşanmış gelişiminin yıkıcı sonuçlarını etkisiz kılmak olan...” (Benhabib, 2005, s. 244) dizginleyici bir araç olduğunu aktarır. Benhabib, Horkheimer'ın Kantçı ahlaktaki akıl analiziyle de insanın akli ile doğası arasında metafizik bir düalizm olduğu yönünde başka bir katkı sağlar. Buna göre Kantçı ahlakta akıl; sadece dünyanın mitten arındırılması ve dünyanın büyüünün bozulması [normatif standartların olduğu bir evren] değildir. Aynı zamanda kendini korumayı formüle etmeye çalışan bir akılla da karşılaşılır. İnsan doğası; kendisi için iyinin peşindedir. İdealist akıl ise her şeyin birer amaç olduğu bir dünyanın peşindedir ve mevcut düzeni olumsuzlamaktadır. Başka bir deyişle insanın doğası ile akli arasındaki dualizm; özçakar ile kamusal çıkar çatışmasıdır (Benhabib, 2005, s. 246-247). Tüm bu anlatılanlar aklın her zaman özgürleştirici olduğu şeklindeki kabulü sarsar ve akla, otonomiye tehdit eden bir otorite rolü de verir.

5) Otonomiye Güçleştiren Otorite veya Gelenek Değil, Önyargıdır. Akıl ile ilgili bir başka handikap ve akli yücelten Aydınlanma'ya yönelik bir başka eleştiri de önyargıyla ilgilidir. Gadamer (2009, s. 12-14), otoritenin kaynağının ne olduğunu sorguladığında cevabın; önyargı olduğu kanısına varmıştır. Gadamer, otorite figürüne olumlu anlam yüklemiş, onu otonomiye kısıtlayıcı bir unsur olarak görmek yerine otonomiye bağdaşır bulmuştur. Bunun yerine otoriteyi temelsiz ve önyargılı bir biçimde reddetmeyi, Aydınlanma'nın getirdiği bir yanılgı olarak görmüş ve bu önyargılılığı, otonomiye zarar verici bulmuştur. Gadamer, Aydınlanma'nın önyargı doktrininden yola çıkmış; Aydınlanma'nın genellikle otorite kabul etmeme ve aklın yargısı ile karar verme eğiliminde olduğunu ifade etmiştir. Ancak alışlagelmişin dışında, otoritenin kaynağının

gelenek değil, akıl olduğunu belirtmiştir. Aydınlanma'nın önyargıyı aşağıladığını fakat önyargı ile ilgili bir ayırım yapılması gerektiğini aktarmıştır. Buna göre insani otoriteden doğan önyargı ile aceleyle yargıda bulunmaktan doğan otorite arasında ayırım yapılmalıdır. Bu ayırımın, önyargılı kişilerin önyargılarının kaynağında temellendiğini; kişinin ya başkalarına bel bağlayıp onların otoriteleri altında hataya sürüklendiğini ya da kendi kendisine yargıda bulunduğunu yazmıştır. Önyargının bir otorite kaynağı olmasını, Kant'ın "kendi anlama yetinizi kullanma cesaretini gösterin" biçimindeki Aydınlanma ilkesiyle bağdaştırmıştır. Gadamer, otoriteyi bilgiye dayandırmış ve özgürlüğü kısıtlayıcı bir etmen olarak görmemiştir.

Gadamer (2009, s. 24), otoritenin özünün öncelikle kişiler olduğunu ve bu kişilerin otoriteyi tanımasını, aklın köleleştirilmesine veya reddine değil kabullenmeye ve bilgiye dayandığını belirtmiştir. Birisinin otorite olduğunu kabul etmenin; o kişinin yargılama ve öngörüde üstün olduğunu kabul etmekle eşdeğer olduğunu ifade etmiştir. Otorite konumundaki kişi bu niteliklerinden dolayı öncelikli ve ayrıcalıklı bir konum elde etmekte; otorite konumunu "kazanmak"tır. Dolayısıyla Gadamer, başkasının öngörülerine güvenmeyi yani otoriteye rıza vermeyi bilgi temelli bir eylem saymıştır. Çünkü otoriteye rıza vermek, aklın sınırlarının bilincine varmayı gerektirmektedir. Böylelikle otoriteye güven, Gadamer için sorgusuz bir itaat anlamına gelmemiştir. Gadamer'in, otoriteye rıza veren kişiyi rasyonel ve bilgili bir kişi varsaydığı anlaşılmaktadır. Ancak bu ideal durum, tüm örnekler için geçerli değildir. İnsanın rasyonel bir varlık olduğu kabulü *Rasyonalite* bölümünde tartışılmış, Kant gibi Aydınlanma filozoflarının ve Gadamer'in insan doğası tasavvuruna karşıt görüşler ortaya atılmıştır.

Diğer yandan Gadamer (2009, s. 24-25), otoritenin buyurma ve itaat altına alma kapasitesinin olduğunu kabul etmiştir. Ancak bunun makamdan doğan anonim ve gayrişahsi bir otorite olduğunu belirtmiştir. Amirin, uzmanın veya öğretmenin, makamlarından doğan otoritelerinin hiyerarşiye değil, hiyerarşiyi yaratan şeye dayandığını ileri sürmüştür. Buradaki otorite daha fazla şey bilmekten kaynaklanmaktadır ve Gadamer'e göre otoriteyi garanti altına alan unsurlar özgürlük ile akıldır. Gerçek otoritenin otoritaryen olmasına gerek yoktur. Böyle olduğu için de otoritenin sözleri irrasyonel ve keyfi değil, ilkece doğruluğu keşfedilebilir şeylerdir. Otoriteyi kabul edenler, otoritenin aşıladığı önyargıları meşrulaştırmaktadır. Ayrıca otorite sahibi kişilerin dışında geleneğin de insanın sınırlı tarihsel varlığı karşısında bir otoritesi, tavır

ve davranışlarını belirleyici bir gücü vardır. Hatta Gadamer'e göre eğitim geleneğin otoritesine dayanmaktadır.

Gadamer'in, hem otorite olmaktan hem de otorite sahibi olmaktan aynı şey olarak bahsettiği görülmektedir. İlk sözünü ettiği buyurma ve itaat altına alma kapasitesi otorite sahibi olmayı; daha fazla şey bilmeye dayanan konum ise otorite olmayı açıklamaktadır. Bazen bu ikisi iç içe olsa da otorite sahibi olmak, otoritaryen olmaya daha yatkın bir konumdur. Çünkü otorite sahibi olmak, her zaman yetkinliğe değil bazen de sadece hiyerarşiye dayanmaktadır ve otorite sahibinin, otoritesini garanti altına alması için otoritaryenliğe ihtiyacı olabilmektedir. Oysa otoritenin, bu konumu elde etmekle bunu zaten sağlamış olduğu söylenebilir. Dolayısıyla otorite olmak ile otorite sahibi olmak arasında fark olduğu anlaşılmalıdır. Otorite sahibinin sözlerine irrasyonel bir biçimde inanılabilir. Mesela bir tarikat üyesi, tarikat liderinin sözlerine, bu kişinin sahip olduğu makamdan dolayı sorgusuz sualsiz inanabilir. Bu kişiden sonra aynı konuma gelecek bir başkasının da yetkinliğini, açıklamaları arasında çelişki olup olmadığını sorgulamaya ihtiyaç duymayabilir. Bu örnekteki inanmada özgür bir akıl ve bilgi temelli bir değerlendirme yoktur. Otorite sahibi, asimetride üstte kalan kişi olarak testten muaf tutulacaktır.

6) Otorite Figürü Olan Aşılamacı da Özgür Değildir. Yüz yüze aşılama yapan kişi, aşılama önemli bir faktör olsa ve geniş yetkilere sahip görünse de özgür değildir. Aşılama yapan otorite figürünün özgürlüğünü ele almak için yukarıdaki Güney Afrika örneğinden bir kez daha yararlanılabilir. Bu örnekten Güney Afrika'daki siyah öğretmenlerin birer araç, nesneleştirilmiş birer figür oldukları çıkarsanabilir. Russell (1932/2017, s. 197-198) da New York City ve Boston'dan bazı örneklerle öğretmenin özgür olmadığı tezini desteklemiştir. Buralarda devlet okullarında öğretilen tarihin Katolik çıkarlarına uygun olarak saptırıldığından söz etmiş, New York'ta öğretmenlerin Reform hareketinden "Protestan İsyanı" olarak bahsetmek zorunda olduklarını aktarmıştır.

Mesele, pedagojik etkileşim biçimleri açısından değerlendirildiğinde didaktik ve deontik etkileşimi anmak gerekir. Öğretmen bir açıdan entelektüel bir otoritedir; diğer açıdan ise toplumsal bir otoritedir. Entelektüel otorite olma vasfı, öğretmenin daha çok pedagojik bilgisine ve konuya hakimiyetine dayanır. Toplumsal otorite olma vasfı ise okul kuralları ve öğretim durumları üzerindeki kontrolü de dahil olmak üzere düzeni korumasındaki meşruiyete dayanır (Määttä & Uusiautti, 2012). Fakat sahip olduğu

otorite konumu öğretmene yetki verirken aynı zamanda onun özgürlüğünü kısıtlar da. Benzer şekilde aşılamacı da hem belli bir yetkiye sahiptir hem de belli sınırlara mahkumdur. Aşılamacıya verilen yetkinin pek geniş bir yetki olmadığı, kendisine bir sistem tasarlama imkânı vermediği durumlarda bunun daha çok görevini yerine getirmesi için sağlanmış bir yetkilendirme olduğu anlaşılmaktadır.

Aşılamacının (öğretmenin) özgür olmadığını ifade eden bu görüşlerin aksine Flew (1972a) ise aşılamanın ancak yeterli ve yetkin insanlarla mümkün olduğunu ileri sürmüştür. Burada Flew'un kastettiği yetki öğretmenin yetkisini aşan, sistem tasarlayanın yetkisini işaret eden bir yetkidir. Bu açıdan bakıldığında aşılamacının konumu değişecek ve özgürlüğünün, sanıldığı kadar dar olmadığı düşünülecektir. Yetersiz öğretmenlere maruz kalmayı aşılama olarak görmeyen Flew için aşılama, yetkin insanlara bir sistem tasarlama gücü verildiğinde ortaya çıkmaktadır. Bir komisyona, Parti ideolojisini yansıtmayan kitapları yayından kaldırma yetkisi verilmesi gibi durumlar aşılamaya zemin hazırlamaktadır. Böylesi görev tanımları otoriter rejimlerden totaliter rejimlere geçiş için basamak oluşturmaktadır. Flew'un yazdıklarından; öğretmenin yetersiz ve yetkisiz olabileceği ama aşılamacının yeterli ve yetkili olmak zorunda olduğu anlaşılmaktadır.

Flew'un görüşleri, ilk bakışta aşılamacının özgür olduğunu düşündürmektedir. Çünkü aşılamacı bir sistem tasarlama gücüne sahip, yetkin, yetkili biridir. Ancak daha geniş bir açıyla bakıldığında O'na bu gücü verenlerle ve Parti ideolojisi gibi sınırlarla çerçevelendiği ve özgürlük alanının sanıldığı kadar geniş olmadığı görülmektedir. Bu yüzden aşılamacının özgür olduğunu ortaya koyan ikna edici başka gerekçelere ihtiyaç vardır. Kimi zaman totaliter rejimlere geçişin aracı olarak görülen aşılamacının, özgürlüğü şüphelidir. Bir partinin ideolojisini, belirli bir inancı, ideali, görüşü, yaşam tarzını vb. dikte etmek için düzenlenen herhangi bir eğitim ortamında eğiticinin özgür olduğunu söylemek gerçekçi değildir. Dewey (1938/2014, s. 70-71) şöyle demişti:

Bir yandan çocukların özgürlüklerine saygı duyulması gereken bireyler olduğunu söylerken, diğer taraftan da daha olgun bir birey olan öğretmenin hiçbir özgürlüğünün olmaması gerektiğini ifade etmek tartışılmaya bile değmeyecek kadar saçma bir düşüncedir.

Aşılamacı eğitim ortamlarında çocuğun özgürlüğüne saygı duyulmadığı gibi öğretmenin özgürlüğüne saygı duyulduğunu söylemek de güçtür. Bu türden eğitim ortamları için ancak Dewey'inki gibi bir özlemsellikte öğretmenlerin özgür olmaları gerektiği dile getirilebilir. Özgür olduklarını söylemek ise gerçekle örtüşmeyecektir.

Aşılamacının sistemin bir çalışanı olduğu durumlarda özgür olmadığı ileri sürülmüştür. Aşılamacı kasıtlı bir süreç yürüttüğü; bir amaca hizmet ettiği ve yaptığı işin sistemsel boyutta bir karşılığı olduğu için kendi haline bırakılmayacaktır. Sistem, süreci ve çıktıları kontrol ettiği gibi aşılamacıyı da kontrol edecek, belirleyecektir. Aşılamacının sistem düzeyinde açıkça desteklenmediği, buna karşın okul idaresi ya da okulun diğer bileşenleri tarafından desteklendiği durumlarda ise bir diğer paydaş olan ebeveyn faktörü denetleyici ve özgürlüğü kısıtlayıcı olabilecektir. Aşılamacının ebeveynin güvenine sahip olup okul idaresi veya okuldaki diğer öğretmenler tarafından açıkça desteklenmediği başka bir senaryoda ise özgürlüğü bu etmenler tarafından kısıtlanabilecektir. Sonuç olarak; aşılamacı ister birey düzeyinde hareket eden tekil bir kişi olsun, ister sistem düzeyinde desteklenen bir araç olsun -örneğin totaliter bir rejimin aşılamacısı olsun- otoritesinin sınırları belirlenmiş ve özgürlüğü kısıtlanmış olacaktır. Böylece aşılamacının ancak bir miktar özgürlüğünün olduğu; ders içi veya okul içi etkileşimlerinin tümü gözlem ve kontrole tabi olmadığı için buralarda kendisine kısmi bir özgürlük alanı açabileceği söylenebilir.

Çocuğun Otonomisi ile Formasyona Sokulması Arasındaki Gerilim

Çocuğun otonomisi üzerine düşünmek, onun bağımsız olmadığını ve hatta bir aitlik-sahiplik ilişkisinin nesnesi olabildiğini hesaba katmayı gerektirir. Ebeveynin ya da devletin, çocuğun otonomisi üzerindeki kontrolünü sorgulamak bir bakıma “Çocuk ebeveynin midir yoksa devletin midir?” sorusunu cevaplamaya ya da bunların payını belirlemeye yönelik bir sorudur. Bu durumda otonomi meselesi, bu hakkın kullanımına bağlı olarak bir tür sahiplik-aitlik ilişkisini gündeme getirir ve hakkın aile, devlet, cemaat gibi kullanıcılara teslim edilmesi, çocuğun nesneleşmesini ve istismarını tartışmaya açar. Hakkı bir derece sorunu olarak yorumlamak, yani nesneleştiriciliğini veya istismarcılığını, müdahalenin sınırlarına bakarak değerlendirmek bir seçenek olabilir ancak bu sefer de sınır çizme problemi belirir.

Otonomi meselesi haklarla ilişkisi bakımından bir hukuk sorunu olarak anlaşılabilir. Okullara ve devletlere açılmış olan davalar da bunu desteklemektedir. Ancak otonomi aynı zamanda bir eğitim felsefesi sorunudur. Otonominin eğitim felsefesiyle bağlantısı, bildung kavramında ve Kant’ın pedagojik paradoksunda görünür haldedir. Bu başlık altında çocuğun otonomisini etkilediği düşünülen ebeveyn ve devlet

faktörleri incelenecektir. Çocuğun içine doğduğu ve aidiyet bağını kurulu bulduğu toplum faktörüne de değinilecektir. Bu tezde üçüncü bir yol olarak çocuğun kendisine aitliğinin yani otonomisinin nasıl konumlandırılabilceğine odaklanılacaktır. Otonominin sınırlarını belirlemeye yönelik bu çaba, çocuk için hangisinin daha iyi olduğunu nereden bildiğimizi sorgulattığı için de paternalizme düşmeyen bir çözüm önerisi sunulmaya çalışılacaktır.

Aşılama yani zihne inanç yerleştirme; çocuğa, belli bir düşünme biçimini ve hayat görüşünü benimsetme, belirli durum ve olaylar karşısında göstereceği tepkilerin ve eylemlerin motivisi olacak inançları belirleme girişimidir. Aşılama ikna içerdığı için bir tercih sunuyor gibidir fakat çocuklar için bu devre dışı kalır. Aşılamacı, zihinsel kapasitesi ve kavramsal şeması gelişmemiş çocuğu bir formasyona sokarken çoğu zaman onu ikna etmekle uğraşmaz. Yahudi bir ailenin bebeği hayatının ilk günlerinde sünnet edilip doğrudan bir inanç cemiyetinin üyesi oluverir ve ilgili inancın doktrinleri ile aşılır. Çocuğu bir yola sokma, inançlarını veya zihnini bir formasyona sokma bir “terbiye etme” faaliyetidir. Kant, insanın neden terbiye edilmesi gerektiği sorusuna cevap verdiği için Kant’ın terbiye etme eylemine ilişkin görüşleri yol göstericidir. Ayrıca Kant’ın eğitim süreci anlayışı, bu sürecin sosyal ve politik içerimlerini ya da doğurgularını tam olarak anlamaya yönelik ilk sistematik girişimlerden biridir (González, 2011). Kant’ın görüşlerine yer verilen bu başlıkta terbiye etme ifadesi; formasyona sokma, belirleme anlamlarını karşılayacaktır.

Kant’ta, insan yavrusunu terbiye etme anlayışı kültürle birlikte çocuğun bakımını, disipline edilmesini ve öğretimini içermektedir (González, 2011). Kant’a göre (1803/2018, 7-8) eğitime ihtiyacı duyan tek varlık olan insan, terbiye edilmelidir. Kant’ın eğitimle kast ettiği toplum değerlerinin kullanımı ve gelecek nesillere aktarımıdır ve bu eğitim anlayışı; ahlaki kültür bilincini, gözetimi, talimi ve terbiyeyi kapsamaktadır. Kişinin birey olarak kıymetlenmesi talime; yani bilgi birikimine bağlıdır. Kişi öngörüş kazanıp vatandaş niteliği kazandıkça hem toplumdan faydalanacak hem topluma uyum sağlayacaktır. Ahlaki bilgi birikimi sürecini tamamladığında ise artık yalnızca toplumunda değil insanlık düzeyinde de kıymetli olacaktır (Kant, 1803/2018, s. 26). Buradan, terbiyenin, topluma uyumlanmak olduğu çıkarımı yapılabilir. Topluma veya toplumun verdiği role uyumlanmak ise pek çok kez özgünlüğü, özgürlüğü ve irade gücünü ortadan kaldırır. Zimbardo’nun hapisane deneyi, Milgram deneyi gibi çalışmalar da bu iddiayı destekler. Öyleyse terbiye edilme ile otonominin bağdaşmadığı söylenecektir. Ancak Kant’ın, otoriteye itaatkâr, kendi iradesini otoritenin emrine veren

bir insan profilini desteklediği söylenemez. Kant, okul ortamlarında aşılamacıların değil eğitimcilerin olmasını ve insan zihninin özgürleştirmelerini destekleyecektir. Bu da terbiye etme (belirleme) çabasını, otonomiye yok etme çabası olarak yorumlamayı güçleştirir.

Kant, insanlığa, ahlaki yasaya duyarlı ve entelektüel olduğu nitelmesiyle bakmıştır. İnsanı bu nedenle saygıya değer bulmuştur. Eğitim sürecinin, yalnızca ahlaki bir amacı olabilecek ve ahlaki yasa tarafından yönlendirilmesi gereken bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Kant'ın bu görüşleri, söz konusu koşullar altında her kişiliğin tam olarak gelişebileceği varsayımına dayanmaktadır. Kant, insanın evrensel iyiye ve mükemmelliğe yönelebilecek doğal bir mizaca sahip olduğuna inanmıştır. Bu ahlaki kapasitenin gelişmesi için de okul yönetimlerinin tamamıyla geniş görüşlü ve en aydınlanmış uzmanlara bağlı olmasını savunmuştur (González, 2011). Kant'ın bu görüşleri, Kleingeld'in (1999, s. 61) "toplumun, kendisini ahlaki bir topluluğa dönüştürmesi" olarak bahsettiği durum ile örtüşmektedir. Kant'ın, insanın rasyonelliği hakkındaki iyimserliği, insan topluluğunun nihayetinde insanı, özgünlüğe ve özgürlüğe götüreceğini düşündürmektedir. Böylece eğitim ortamında "terbiye edilen" (belirlenen) insanın, zihinsel özgürlüğünü kaybettiği değil aksine pekiştirdiği (otonomlaştığı) söylenebilir. Buna karşın insan terbiyesi ve bunun içinde yer alan ahlak eğitimi, Kant'ın savunduğu kadar otonomlaştırıcı olmayabilir. Kişiyi ahlaki olarak belirleme, aşılama formasyonunun ya da istenilen tipte insan yaratmanın önemli bir ayağıdır. Çünkü ahlaki inançlar, kişinin zihninin terbiye edilmesi ve inançlarının yönlendirilmesi için kullanışlı araçlardır. Bu da ahlak eğitimi, eğitim tasarımlarında önemli bir yere koyar. Ahlak eğitimiyle birlikte üzerinde durulan bir başka formasyon aracı da karakter eğitimidir. Honer, Hunt, Okholm & Safford (2003, s. 339-340) toplumların, ahlaksal geleneklerini sonraya aktarmalarını hayati bulmuş ve bunu yapmamanın güçsüz ve sakatlanmış bir toplum yaratacağını ifade etmiştir. Honer vd. (2003), aynı zamanda yukarıda sözü edilenin aksine birçok okulun karakter eğitimi tamamen bıraktığını, çocukların kendi değerlerini bulmaları için kendi hallerine terk edildiklerini belirtmiş ve bu durumu eleştirmiştir. Yönlendirici ahlak eğitime karşı olan bazı kimselerin bunu bir tür beyin yıkama olarak adlandırmalarına karşı çıkmıştır. Çünkü beyin yıkamanın rasyonel yargıda bulunma yeteneğini azalttığını; buna karşın iyi ahlaksal alışkanlıklarınsa rasyonel yargıda bulunabilme yeteneğini artırdığını savunmuştur. Çocuklarda doğruyu söyleme, dürüst davranma gibi alışkanlıkları geliştirmenin, onların rasyonel tercihler yapma yeteneğini tehdit ettiğini söylemenin ahlaksız bir yanıltmaca olduğunu ileri sürmüştür. Honer ve

diğerlerinin karakter eğitiminin terk edildiği iddiasının ve buna ilişkin itirazlarının, büyük ölçekli bir örnekleme kapsamadığı söylenebilir. Ahlak ve karakter eğitiminin rasyonaliteyi etkileyip etkilemediği iddiası da araştırmaya muhtaçtır.

Kant'ın ahlak eğitimine ve terbiyeye verdiği öneme geri dönülecek olursa; Kant her ne kadar terbiyeyi eğitimin olumsuz eylem kısmı olarak nitelemişse de kültür bilinci için bunu gerekli görmüştür. Terbiyeyi, hayvani tabiattan insani tabiata geçişte köprü olarak düşünmüştür. Çünkü insanın, hayvanınki gibi bir içgüdüğü bulunmadığından ve hayatına yön verip tutumlarını belirleyecek yetisi doğuştan hazır olmadığından, başkaları bunları onun yerine yapmalıdır. Dolayısıyla insan terbiye edilmelidir (Kant, 1803/2018, s. 8-9). Terbiye etmek yani formasyona sokmak, eğitimin anlamından uzak bir eylem değildir. Hatta eğitim yerine pedagojik formasyon demek sakınca yoktur. Kant'a bu bakımlardan katılmak mümkündür ancak hayvani tabiattan insani tabiata geçişte programlanması istenen bir zihnin özgürlüğünden şüphe duymamak mümkün değildir.

Kant (1803/2018, s. 8-9) ayrıca insanda özgürlük içgüdüünün bulunduğunu ve bunun, en şiddetli yabani tutku olduğunu ifade ederek terbiye sürecini erkenden devreye sokmayı önermiştir. Çünkü O'na göre böyle yapılmazsa insanı sonradan değiştirmek çok zor olacak ve insan, geçici heveslerin peşinden gidecektir. Kant'ın burada sözünü ettiği tarzdaki özgürlüğün Rousseau'daki (1762/2016) karşılığı çığlık ve gelişmemişliktir. Rousseau'nun, insan doğasına ilişkin olumsuz görüşleri göz önüne alındığında bu sıfatlar, görüşleriyle tutarlıdır. Ancak Kant'ın, insan doğasına dair iyimserliği ile insana olan güvensizliği arasında bir uyumsuzluk vardır. Üstelik Kant'ın erken dönem terbiyesiyle ilgili uyarıları, aslında otonominin sınırlarının katı bir biçimde belirlenmesi tavsiyesidir. Bu çelişkili ve zihinsel özgürlüğü tehdit edici terbiye önerisinin yerine, insanın çığ ve gelişmemiş yanlarının olgunlaştırılmasına eğilen bir terbiye önerisi daha otonomlaştırıcı olacaktır.

Çocuğun Otonomisi ve Ebeveyn Faktörü

Ebeveynlerin, çocuklarının eğitimleri üzerinde birtakım hak ve özgürlüklerinin olduğu kabul edilir. Eğitim hakkı; ırk, cinsiyet, cinsel yönelim, etnik ve sosyal köken, dini inanç veya politik görüş, yaş, engellilik gibi durumları ayırt edilmeksizin herkesin ücretsiz temel eğitimden yararlanması iken eğitim özgürlüğü; anne ve babaya, çocuklarına verilecek eğitim türüyle ilgili seçim hakkı tanınmasıdır (Ataman, 2009).

Eğitim özgürlüğü ise ebeveynlerin, çocuklarının kendi dini ya da ahlaki inançlarına, felsefi görüşlerine ve çeşitli kültürel tercihlerine uygun bir eğitim görmesini isteme hakkıdır. Ebeveynlerin çocuk üzerindeki hakları lehine sunulan argümanlar üç madde altında toplanabilir (Gereluk, 2014, s. 126):

1. Ebeveynler, çocuklarının çıkarlarını en iyi koruyacak kişilerdir.
2. Ebeveynler, çocuklarını kendi kuralları ve değerlerine uygun biçimde yetiştirme doğal hakkına sahiptir.
3. Eğer devlet, bireyin özgürlüğüne inanıyorsa ebeveynlerin çocuklarına değer ve inançlarını aktarmalarına müdahale etmemelidir.

Maddelenen lehte argümanlar ilk bakışta olağan görünse de eleştirilecek yanları vardır. Örneğin üçüncü maddede yer alan argüman, bireyin ve toplumun zarar görmesine sebep olabilir. Dünyayı ikili gören (bize karşı onlar) ve ötekilere yaşama hakkı tanımayan ebeveynlerin, bu inanç ve değerlerini aktarmalarına özgürlük kapsamında izin verilmesi yıkıcı sonuçlar yaratabilir. Elbette kültürel üyeliğin aktarılması bir hak ve özgürlük olarak tanınabilir ancak bu maddenin içinin nasıl doldurulduğu konusunda dikkatli olunmalıdır.

Ebeveynlerin, sevgi nedenleri ile motive edilen ve yönlendirilen eylemleri vardır ve bu eylemlerin tümü haklı değildir. Sevginin tüm nedenleri iyi de değildir, çünkü: 1) Sevgi, karşıdaki kişi için aslında neyin iyi olduğunu bilmenin garantisi değildir. O kişiye yardım etme isteği duyulabilir ancak eylem fayda sağlamayabilir, sevgi yanlış yerleştirilebilir veya sevgi yanlış yönlendirilebilir. Sevgi nesnesine verilen enerji veya ilgi orantısız olabilir. 2) Sevgi nedenleri tarafından yönlendirilen eylemlerin ve kararların haklılığı ve önemi tartışmaya açık olabilir (Wolf, 2007). Böylece ebeveynler çocuğun otonomisine olumsuz etki edebilir.

Gereluk (2014, s. 128, 130-132) ise Kymlicka'yı takip ederek ebeveyn hakları konusuna liberal devletin kolektif grup haklarını koruması üzerinden yaklaşmıştır. Kültürel üyeliğin, birey kimliği için önemini vurgulayarak çocuğun, ebeveynlerinin dahil olduğu topluluğun dışında kalmasını naif bir öneri olarak karşılamıştır. Diğer yandan ebeveyn haklarına ilişkin üç karşı argüman ileri sürmüştür:

1. Ebeveynler iyi niyetli olsalar da çocuklarının ilgilerini besleyecek donanımına sahip olmayabilirler. Rasyonel tartışma, eleştirel düşünme, otonom olma gibi özellikleri geliştiremeyebilirler.
2. Çocuklar, içinde yetiştiklerine karşıt olan alternatif yaşam tarzlarına maruz kalabilirler.

3. Devlet, çocukların siyasal eğitimi konusunda siyasal toplumun hak ve sorumluluklarının gelecek kuşaklara aktarılmasıyla tutarlı bazı rol ve haklara sahiptir.

Buraya kadar ebeveyn faktörünün çocuk otonomisine etkisi, devlet faktörüyle çatışması ile beraber ele alınmıştır. Ebeveyn faktörü ile birlikte değerlendirilecek bir başka unsur da nesillerin belirleyiciliği ya da otonomlaştırıcılığıdır. Kant (1803/2018, s. 13), insan yavrusunu bazı yetilerden yoksun görüp terbiye edilmesi gerektiğine inanmıştı. Buna rağmen ebeveynlerin, çocuklarını ne kadar iyi eğitirlerse eğitsinler, bireysel var oluş amacını yerine getiremeyeceklerini belirtmiştir. Bunu ebeveynlerin değil, nesillerin başarabildiğini ifade etmiştir.

İster ebeveynin, ister devletin, ister nesillerin etkisi olsun; Kant'ın sözünü ettiği dıştan verilen bir formasyondur, çocuğun dış etkenlerce belirlenmesidir. Dewey (1916/2004, s. 90-98) ise dıştan verilen formasyonu reddetmiştir. Kant ve Honer vd., çocuğun kendi haline bırakılmasına karşı çıkmış ve otonomisine bazı sınırlamalar getirilmesini teşvik etmişti, Dewey ise bundan kaçınmıştır. Dıştan formasyona karşı çıkarken de kültürel özetleme varsayımına karşı olan itirazlarını kullanmıştır. Kültürel özetleme varsayımı; bireyin gelişimini insanlık tarihi aşamalarının tekrarı olarak görmektedir. Buna göre çocukluk aşaması insanlığın evrimindeki barbarlık dönemine denk gelmektedir. *Özetleyerek yineleme* doktrininin biyolojik temellerini de geçersiz bulan Dewey, eğitimin amacının gençliği, geçmişi tekrarlamaktan kurtarmak olduğunu ifade etmiştir. Eğitim sürecini bir terbiye etme işi değil, yeniden yapılandırma ideali olarak yorumlamıştır. Çocuğun güdü ve dürtüleri, bastırılması gereken değil önemsenmesi gereken unsurlardır (Dewey, 1916/2004, s. 66-67). Bunların kötü alışkanlıklar gibi görmezden gelinmeleri veya bastırılmaları tek tipleştirmeye yol açmaktadır. Bu amaçla başvurulmuş eğitim yöntemi mekanik bir yöntem olup dış baskıyı gerektirmektedir. Deweyci bakış açısına göre ise eğitimin sürekliliği sağlanmalı, bunun için de öğrencinin terbiye edilmesi yerine yaşamın kendisinden öğrenmesi teşvik edilmelidir. Dewey'in, insanda var olduğuna inandığı gizil güç hatırlanacak olursa, bu bakış açısını unfolding kavramıyla ilişkilendirmek mümkün olacaktır. Deweyci bakış açısı da insan gerçekliği ve modern toplumun gerçekleri karşısında romantik kalmaktadır. Sonuç olarak; ebeveyn faktörünün determinasyon gücü, çocuğun otonomisinin sınırlarını önemli ölçüde belirlemektedir.

Çocuğun Otonomisi ve Devlet Faktörü

Bireysel vatandaş ile devlet arasındaki ilişki probleminin özgürlük ve otorite problemiyle bağlantılı olduğu, faşizm doktrininde apaçık görünür. Doktrininin mucidi Mussolini (1993, s. 236-237, 240) çözümü; liberalizmle, demokrasiyle, sosyalizmle ve masonik kitlelerle mücadelede bulur. Faşizmin, ters yöndeki (teknik ya da manevi) tüm fikirlerle savaşması gerektiğine inanır ve Rejim devrilir devrilmez onun yerini almaya hazırlanır. Mussolini'nin özgürlüğü bir din gibi (religion of liberty) etiketlemiş olduğu da 19. yüzyılda yüksek medeni insanlar olan Almanlar'ın özgürlük dinine karşı tamamen cahil, monarşik zihinli olduklarını ifade etmesinden anlaşılmaktadır. Dolayısıyla faşizm yönetiminde çocuğun otonom olması yönünde bir çaba sarf edilmeyecektir. Ancak yalnızca faşist yönetimler değil diğer yönetimler de çocuğun otonomisi ve eğitimi üzerindeki yetkilerini otoriteleri lehinde kullanırlar. Devletin eğitim eliyle aşılama kalkışması durumunda bu yetki ve meşruiyeti tartışmalı bir hal alır.

Althusser (1989, s. 15) ünlü kitabı *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*'nda şöyle der; "... bir toplumsal formasyon üretimde bulunurken, aynı zamanda üretim koşullarını da yeniden üretmezse hayatını bir yıl bile sürdüremeyeceğini bir çocuk bile bilir." Althusser, kapitalist eğitim sistemi içinde emek gücünün vasıflarının farklı kurumlarda ve yerlerde sağlanmaya çalışıldığını ancak bunlardan en önemlisinin Okul olduğunu belirtir. O halde Okul'da nelerin öğrenildiği önemlidir. Althusser'e göre Okul'da bir sürü know-how bilgisi; yani toplumsal hayatta her bir bireyin üstlerine düşen görevi yapma becerisi öğrenilir. İşçiler, teknisyenler ve yüksek kadrolar için farklı öğrenimler mevcuttur. Bu süreç; işçiler için yöneten ideolojinin onlar için yeniden üretimi, sömürü ve baskı görevlileri içinse ideolojiyi düzgün kullanma yeteneğinin yeniden üretimi şeklinde işler. Her ikisi için de ortak olan; tayin edildikleri iş bölümüne uymaları için sivil ve mesleki vicdan ile ahlak kuralları edinmeleridir. Bu sayede iş bölümüne ve sınıf egemenliği düzenine saygı duyacaklardır. Okullar, devletin ideolojik aygıtlarından biridir.

Devletin ideolojik aygıtlarında ideoloji birincil olsa da en son durumda hafifletilmiş, gizlenmiş veya sembolikleşmiş (ceza, ihraç, seçme vb. ile "disipline sokma, sansür vs.) baskıya başvurulabilmektedir (Althusser, 1989). Devlet eliyle aşılama yapıldığında ise bir ideolojik aygıt olan Okul, aynı zamanda baskı aygıtı olarak iş görmektedir. Ayrıca öğretimsel aygıtın yanında dini DİA, siyasal DİA, kültürel DİA ve diğer aygıtlar da işe koşulmaktadır. Böylece toplumsal rıza üretilmektedir. Çünkü

toplumsal rıza, formasyonlar ya da dönüştürücü faaliyetler için kolaylaştırıcıdır. İki dünya savaşı arası dönemin eğitici sineması da bunu destekler. Ulusu eğitmede toplumsal rızanın etkililiğini gösterir (Aladağ, 2012). Eğitici filmlerle yapılan pedagojik aşılama değil propaganda faaliyetidir. Bununla birlikte devletin aşılama yapmaktaki amacına ve aşılama sürecine ışık tutar.

Tablo 5

Marksist Teoride Devletin İdeolojik Aygıtları ve Devletin Baskı Aygıtları

Devletin Baskı Aygıtları	Devletin İdeolojik Aygıtları (DİA)
Hükümet	Dini (Kiliseler sistemi)
Yönetim	Öğretimsel (değişik, devlet ve “özel” okullar sistemi)
Ordu	Aile
Polis	Hukukî
Mahkemeler	Siyasal (partileri içeren sistem)
Hapishaneler vd.	Sendikal
	Haberleşme (basın, radyo-TV vb.)
	Kültürel (edebiyat, güzel sanatlar, spor vb.)
Farkları	
Aralarındaki bağıntı doğrudan görülebilir.	Aralarındaki bağıntı dolaylı olarak görülür.
Tümüyle kamu alanındadırlar.	En büyük bölümü özel alandadır. Ancak özel alan da devletin alanındadır.
Zor kullanarak işler.	İdeoloji kullanarak işler.

Kaynak. Althusser, 1989

Eğitici filmlerde aktarılan fikirler ile insanların yalnızca bilgilendirilmesi istenmemiş; aynı anda biçimlendirilmesi, yönlendirilmesi ve dönüştürülmesi de hedeflenmiştir. Eğitici filmlerin nihai amacı; siyasal iktidarların karar ve eylemlerinde ihtiyaç duydukları toplumsal desteğin yaratılmasına katkıda bulunmak olmuştur (Aladağ, 2012). Althusser’in kullandığı terimlerle ifade edilirse kültürel DİA bir öğretimsel DİA olarak işlemiştir. Olabildiğince çok kişiye ulaşması hedeflenen eğitici filmler aslında bir yaygın eğitim faaliyetidir. Hükümetler, ulusu eğitme amacının bir ayağı olarak, eğitici sinema aracılığıyla “vatandaşlık bilinci” aşılama çalışmışlardır. Kitlelerin eğitimi denebilecek bu yöntemden yararlanan farklı yapılanmalar içinde en etkin olanı ise devlettir. Devlet, filmin üretim kısmında aktif bir şekilde yer almadığında bile sansür ve siyasi ya da iktisadi destekle üretimleri belirlemiştir. İki dünya savaşı arası dönemde çeşitli ülkeler farklı bakanlıklar bünyesinde sinema bölümleri kurmuş, kırsal kesimde sinematekler ve sinema ofisler açmış ve bunları, merkezi yapılanmayla örgütlemiştir. Belli bir dünya görüşüyle ve ideolojik yaklaşımla biçimlenen bu yaygın eğitim faaliyeti sayesinde ulusun düşünce kalıplarını ve davranış alışkanlıklarını belirlemeyi

amaçlamıştır. Propagandanın en bilinen örneklerinden biri Naziler'in işgal ettikleri (Doğu'daki) bölgelerde, daha sıkı denetim kurmak için yaptıkları Yahudi düşmanlığı propagandasıdır. Naziler, Polonyalılar'ın akılsız olduğu, Cermenik kanı kurtarmanın önemli olduğu ve daha başka içerimleri de bulunan öğretilerini propaganda ile yaymışlardır. Arendt'e göre (2018, s. 94) Yahudi düşmanlığını propagandayla yaptıklarından dolayı bunun için terör kullanmamışlardır. Aslında böylesi bir propaganda şiddet içermektedir fakat Arendt'in baktığı yerden şu anlaşılmaktadır; toplumsal tepkiye neden olabilecek bir tasarı, ikna üretildiğinde bir dirençle karşılaşmadan hayata geçirilebilir. Aşılama da böyledir. Devlet, otoritesini kullanarak bireyin özgürlüğünü gönüllü bir şekilde teslim etmesini sağlar.

Bu tür propaganda faaliyetleri daha çok Nazi Almanyası'ndaki veya faşistlerin İtalyası'ndaki "yeni insan"ı yaratma amacıyla ya da Bolşeviklerin SSCB'si ile özdeşleşmiş olsa da, tek parti dönemi Türkiye Cumhuriyeti'nde, 3. Cumhuriyet Dönemi (1870-1940) Fransası'nda, Büyük Britanya'da, ABD'de ve çeşitli rejimlere sahip pek çok ülkede toplumu dönüştürme amaçlı kullanılmıştır (Aladağ, 2012). Bu nedenle aşılamanın totaliter rejimlere özgü olduğu söylenemez. Kendilerine "ilerlemeci" diyen 20. yüzyıl toplumsal reformcuları da propagandayla seyircinin tepkisini kontrol etme yaklaşımından yani doğrudan baskı kullanmadan toplumsal itaat sağlamaya elverişli bu modern teknolojik yöntemden faydalanmışlardır. Ayrıca bir propaganda yolu olan eğitsel filmlerin sadece "ulusu eğitmede" ya da "vatandaşlık bilinci" edindirmede kullanılmadığı; i) sömürgeler üzerinde kullanılarak egemenin varlığının gerekliliği konusunda sömürgelerin ikna edilmesi ve egemenliğin sağlamlaştırılması, ii) sömürgeci devlette yaşayanların sömürgeler ile güçlü bir devlet olunduğu konusunda ikna edilmeleri gibi kullanım alanlarının olduğu da belirtilmelidir. Aşılama da devletin, egemenliğini ve gücünü hissettirmesinin, böylece toplumsal itaati uzun süre teminat altına almasının bir aracıdır.

Farklı kültürlerde, sosyal sınıflarda ve tarihsel dönemlerde genellikle ebeveynler ve topluluklar çocuk eğitimine karar vermiştir. 19. yüzyıla gelindiğinde ise çoğu Batılı ülkede devlet eğitime doğrudan karışır olmuştur. Pek çok tarihçi bu süreci modern ulus devletin yükselişiyle, endüstrileşme ve kentleşmeyle ilişkilendirmiştir. De Tocqueville (2016, s. 65-66) ise yönetici gücün eğitimi kontrol etmesi sürecini daha geriden başlatmıştır. ABD'nin 1650 Kanunnamesi'nin kamusal eğitimle ilgili yönergeler barındırdığını ifade etmiştir. Bu kanunnameye atıf yaparak "beşeri türün düşmanı olan şeytana karşı, eyaletin ilk görevlerinden birinin çocukların eğitimi olduğunu" aktarmıştır.

Tüm kentlerde okulların açılmasıyla ilgili hükümlerin olduğunu, kent sakinlerinin bunları desteklemek zorunda olduklarını ve ağır para cezası yaptırımının uygulandığını bildirmiştir. Kentin yüksek görevlilerinin, çocukların okula gönderilmesini takip etme görevlerinin yanında, yetkililerin çocuklarını okula göndermeyi reddedip buna direnen ailelerin elinden çocuğu alma yetkilerinin de olduğunu yazmıştır. Böylesi durumlarda toplum ailenin yerine geçerek çocuğa “el koymak”ta ve “doğanın babaya verdiği hakkı” ondan geri almaktaydı. Katz (1976, s. 383) ise kamusal eğitimi 19. yüzyıl sonrasına dayandıranlar arasındadır ve bundan önceki çabaları gelişigüzel düzenlemeler olarak nitelemiştir. 19. yüzyıl öncesinde de Kanada’da ve ABD’de kamu desteği alan okullar olmasına rağmen on yedinci, on sekizinci ve on dokuzuncu yüzyılların düzenlemelerinin, bugün bildiğimiz okul sistemlerinin gerçek öncüleri olarak kabul edilemeyeceğini ifade etmiştir. 19. yüzyılın ikinci yarısına gelindiğinde, okul eğitiminin organizasyonu, kapsamı ve rolünün temelden değişime uğradığını aktarmıştır. Okullar artık dikkatlice ifade edilmiş, yaşa göre derecelendirilmiş, hiyerarşik olarak yapılandırılmış, genellikle zorunlu, tam zamanlı uzmanlar tarafından yönetilen ve giderek özel olarak yetiştirilmiş personelin çalıştırıldığı yerler olmuştur. Okullar, ev veya çıraklık için plansız tamamlayıcılar olmaktan çıkmış; gençlerin sosyalleşmesinde, sosyal düzenin korunmasında ve ekonomik kalkınmanın desteklenmesinde kritik bir rol oynamak üzere tasarlanmış resmi kurumlara dönüşmüşlerdi. 40-50 yıllık bir zaman zarfında icat edilen bu yeni sosyal kurumlar, büyük gelişmeler yaratmıştır. Avrupa ve Amerika’da durum böyle iken Osmanlı’da da II. Mahmut tarafından yayınlanan bir fermanla ilköğretim zorunlu hale getirilmek istenmiştir (Şimşek, 2018, s. 20-21). 1824 yılında yayınlanan bu fermanla ilköğretimin zorunlu hâle getirilmesinin temel gerekçesi ise çocukların önce dinlerini öğrenmeleri, yabancılaşmanın ve dini değerlerdeki yozlaşmanın tersine çevrilmesiydi.

Kamunun eğitimi ile devlet arasındaki bağlantı birkaç yüzyıl öncesine dayanmaktadır ve devlet, yetkilerini giderek genişletmiştir. Suissa (2014, s. 100), eğitim-devlet bağlantısının bir sorun olarak görülmemesini, bunun düşünceye yerleşmesinin kanıtı saymıştır. Programın standartlaşması, okul mimarisi, öğretim pratikleri ve okul davranışı, okul yaşı gelen çocukların okula katılımlarının düzenlenmesi ve zorlanması gibi durumlar yerel toplulukların, ailelerin ve öğretmen dahil olmak üzere bireylerin eğitim üzerindeki kontrolünü giderek azaltmış; devletin sosyal alandaki kontrolünü [en azından teoride] ise artırmıştır (Miller, 1989, p. 2; Akt. Suissa, 2014, s. 100).

Modern kapitalist ulus devletlerin gelişimi, endüstrinin yaygınlaşması ve kitlesel göçlerle birlikte ekonomi için eğitimli işçiler gerektirmişti (Suissa, 2014, s. 100-101). Bunun için yaygın okuryazarlık ve zorunlu, “özgür” devlet okullaşması gerekiyordu. Devlet okullaşması; çocuklara toplumun yetişkin bir üyesi olarak işlevsellik sağlayacak, onları iş dünyasından koruyacak ve onları dini otoritelerin aşılama kurbanı olmaktan kurtaracaktı. Fakat çocukların okula gitmesi, fabrika ve tarlalarda çalışıp aile ekonomisine katkı sağlamalarının sonunu getirmekle kalmamış gerçekte onlara özgürlük de vermemiştir. Sosyal kontrolün bir başka biçimi işletilmiş; çocuklar kamusallaştırılarak baskılanmaya başlanmış, değer ve davranış örüntülerinin aşılmasına maruz bırakılmışlardır.

Bu tablodan, devletin eğitime müdahalesi karşısında vatandaşların kaderlerine razı olduğu yansımaktadır. Yine de Suissa’nın (2014) belirttiği şekilde devletin eğitime müdahalesi her zaman olağan karşılanmamıştır. Meşru otorite sorununun gündeme geldiği yerlerden biri olan ABD’de bazı ırksal, kültürel, dini veya etnik grupların çocuklarına karşı ayrımcılık yapıldığı gözlenmiştir. Bu gibi durumlar dezavantajlı ailelerin, çocuklarını ayrımcılıktan veya adaletsizlikten korumak için hangi güce sahip olmaları gerektiğini sordurmaktadır (Siegel, n.d.). Russell (1932/2017, s. 17) da modern dünyadaki eğitimin geçmişe döndürücü bir güç olma eğiliminde olduğunu belirterek devlet kontrolündeki eğitimden hoşnut olmadığını ortaya koymuştur. Eğitimin muhafazakâr hükümetleri destekleyip ilerici hükümetlere muhalefet ettiğini, okullarda ve üniversitelerde iyi vatandaşlığın unsurları diye öğretilenlerin en kötü unsurlar olduğunu ve en çok vurgulanan noktanın saldırgan bir biçimde sunulan yurtseverlik olduğunu ifade etmiştir.

Buraya kadar devlet-eğitim ilişkisi, okullaşma süreciyle ilişkilendirilerek anlatılmıştır. Özellikle Avrupa’daki okullaşma sürecinin geçmişine dönüldüğünde; modern devlet okulunun ilk örneklerinin sistematik bir bilimsel temele dayanmadığı, daha çok mesleki ve teknik eğitim verdikleri, büyük ölçüde dini ve geleneksel bir içerik öğrettikleri ve bu okulların kurulmasındaki temel gerekliliğin 19.yy milliyetçilik hareketleri ile ulus devletin ihtiyacı olan eğitimli vatandaş üretme olduğu söylenebilir. Eğitim, devletler tarafından sosyal sermayenin işlenip üretken hale getirilmesine imkan veren bir yatırım, kalkınma ve modernizasyon aracı konumundaydı. Bu amaçla kurulan parasız devlet okulu giderek yaygınlaşmıştı ve bu okullar 1950’lerde hem toplumun hem de siyasetçilerin gündemine oturmuştu. Devletlerin eğitim sistemine katkısı da yıllar içinde artmıştı. Kaynağı sağlayan devletin, sistemi kontrol etmesi de kaçınılmazdı

(Şimşek, 2018, s. 14, 16). Dolayısıyla başlangıçta devletlerin eğitime eğilmelerindeki temel motivasyonun çocuk otonomisine müdahale etmek olduğunu söylemek zor olabilir. Ancak devletler, eğitim sistemleri -özellikle de okullaşma- aracılığıyla çocuğa daha çok müdahale edilebileceğini ve çocuğun otonomisinin sınırlarının daha çok belirlenebileceğini fark etmişlerdir. Eğitimin çocuk üzerinde sağlayacağı bu hakimiyet sayesinde istenen tipte birey ve vatandaş yaratılabilecek, erk meşrulaştırılabilecek ve sürdürülebilecekti. Eğitimin çocuk otonomisi üzerindeki bu potansiyel gücü, okullaşmayı devletler için önemli kılmıştır. Buna karşın yeni nesillerin, toplumun inançlarına ve pratiklerine başlama sürecini yalnızca okul eğitimine bağlamak ise eğitim tarihindeki son yüzyıllar dışındaki her şeyi görmezden gelmektir ve evrensel olarak doğru değildir (Crittenden, 1972, s. 107, 114). Hatta Crittenden'a göre okul; kitle iletişim araçları, halk gösterileri, posterler gibi büyük ve devamlı kampanyaların bir biçimi olmasaydı pek etkili olmazdı.

Okullaşma, otonomi ile ilişkisi incelendiğinde oldukça önemli bir olgudur ve önemi sadece devleti değil, toplumu da ilgilendirmektedir. Oldukça uzun bir kurumsallaşma tarihine sahip olan okullaşma kavramı, her siyasi çeşitlilikteki bütün modern toplumlar tarafından son derece önemli bulunmuştur (Crittenden, 1972, s. 106). Okul, çoğu durumda bir insanın hayatında en az on yıl kadar zorunlu olan ve insan hayatında ciddi bir bölümü kapsayan bir süreçtir. Bu nedenle okul-otonomi ilişkisinde, okulda öğretim olarak neyin tercih edildiğini bilmek önemlidir. Okula hangi öğretimin kabul edildiği bilindiğinde ise iki anlamlı soru sorulabilir (Crittenden, 1972, s. 106-107):

1. Bu tür bir öğretim bu toplum tarafından genel olarak kabul edilen zahmete değer olma, önemli olma gibi kriterleri karşılıyor mu?

2. Benimsenen eğitim ve okullaşma kriterleri gerçekten doğru kriterler mi? Örn. eğitimsel olanın yanı sıra ahlak, estetik ve çeşitli değer alanlarının genel formel özellikleri ile çelişiyor mu? Mesela Nazi Almanyası'ndaki okullarda olanların çoğu kötücül bir yanlış eğitimdi.

Eğitimin meşruiyetini sorgulayan bu sorular, toplumun ve devletin çocuk otonomisi üzerindeki haklarının kaynağını da sorgulamaktadır. Eğitimi gerekli ve meşru kılan; çocuğun olgun ve otonom olmaması, yani kültürel otonomiye eğitim olmaksızın ulaşamamasıdır (Uljen, 2001). Çocuk, radikal yapılandırmacılıkta olduğu gibi otonom bir varlık olarak görüldüğünde ise hem eğitime gerek duymayacaktır hem de eğitilemeyecektir. Devlet müdahalesinden hoşnut olanlara karşı diğer uçta devlet müdahalesinin veya herhangi bir müdahalenin yerine çocuk otonomisini koyan

Summerhill Okulu (summerhillschool.co.uk) gibi bir model bulunmaktadır. Bu model kendi değerlerini belirleyen, kendi kendini yöneten otonom bireyler olabilmeleri için çocuklara izin verilmesini esas alır. Eğer çocukların doğal gelişimleri sakatlanmaz veya engellenmezse onların iyi insanlar olacaklarına inanılır (Darling, 1982, p. 68; Akt. Suissa, 2014, s. 102).

Summerhill modelinin yanı sıra okulsuzlaştırmayı veya “eğitime hayır”ı savunanlar da bulunmaktadır. Bu tarz bakış açıları eğitime romantik bakışlardır. Romantik görüştekiler; insan potansiyelinin kendiliğinden gözler önüne serileceğini (spontaneous unfolding), doğal büyümeyi ve gelişimi, sosyal grubun insanlaştırma etkisi olmaksızın olgunlaşmayı savunurlar (Kazepides, 1982). Başkaları tarafından belirlenmiş bir eğitimin öğrenciye empoze edilmesini etik dışı bulurlar (Portelli ve Menashy, 2019, s. 414).

Bir de okulsuz eğitim taraftarı olmayıp okulun öğrenciyi ilgilendirmeyen bilgileri sunduğunu belirten (Dewey, 1916/2004, s. 72) ve öğrenciyi bir katılımcı haline getirmeyi arzulayan (Dewey, 1938/2014, s. 81) ilerlemeci görüş mevcuttur. Burada da devlet müdahalesine çeşitli itirazlar vardır. Anılan görüşlerin altında insan doğasının iyi, bilge, rasyonel olduğu gibi varsayımlar yatmaktadır ve bunlar metafizik varsayımlardır. Devlet eğitime müdahil olmalıdır ancak özgürlüğü ve otonomiye sakatlamamalıdır. Çocuğun otonomisine, kapasitesi belli bir eşiğin altında olduğu için müdahale edilebileceği; devletlerin, çocukları *forum internum*larına (inanç özgürlüğünün iç boyutu; bir inanca bağlanma özgürlüğü) ve *forum externum*larına (inanç özgürlüğünün dış boyutu; inancı açığa vurma özgürlüğü) dokunmayarak okul eğitimi almaya zorlayabilecekleri iddia edilebilir. Fakat bu iddiaların gerçekleşmesi ve zihinsel özgürlüğün tahrip edilmemesi, çocuğun çekirdek (özgün) kişiliğine dokunulmamasına ve manipülatif sinirsel dönüşümlerden korunmasına bağlıdır.

Son olarak, devletin eğitime aşılamacı müdahalesine yönelik eleştiri ve öneriler şu iki maddeyle özetlenebilir:

1) Okulun, Hükümet Yararına Siyasi Aşılama Yapması. En fazla siyasi desteği üreten ve itiraz edilme ihtimali en az olan kurumlardan biri devlet okullarıdır (Lott, 1999). Hükümetler, vatandaşların aldığı bilgileri kontrol etmek için medyanın kamusal mülkiyetinin yanı sıra kamu eğitimini kullanırlar. Daha totaliter hükümetler ve daha fazla servet transferine sahip olanlar, kamu tarafından kontrol edilen bilgiye daha fazla yatırım yaparlar. Hükümetler, çocuklara istenen değerleri aşlamak için büyük çaba sarf ederler.

Eğitim tüm ülkelerde halka açıktır çünkü politik girişimciler servet transferlerinin boyutunu ve dağılımını düzenleyerek muhalefeti hafifletmeye çalışırlar. Bu yatırımlar için güç kullanmak bir seçenektir. Totalitarizmde olduğu gibi muhalefet partilerinin örgütlenmeleri yasaklanabilir, muhalifler hapse atılabilir. Ancak vatandaşlar tarafından alınan bilgilerin kontrol edilmesi (aşılama) de etkili bir seçenektir. Lehte bilginin maliyeti düştüğünde ve aleyhte bilginin transfer maliyeti yükseldiğinde hükümet için daha elverişli görüşler üretilir. Meşruiyet ve adalet algısı ile muhalefetin düşük ya da yüksek olması bağlantılıdır. Eğitim ve haber medyasının mülkiyeti bu anlamda çok önemli olmakla birlikte eğitim teşvikleri, aşılama yapmada devlet okulları kadar etkili değildir. Çünkü ilk durumda öğrenciler için artan rekabet, otoritenin değil müşterinin değer verdiği bilgileri sağlamayı önemli hale getirir. Lott (1987) Marksist literatürün okula yaklaşımına göre okulun, belirli değerleri aşılamanın yolu olduğunu ve bu aşılama dan yararlananların toplumun yalnızca bir alt kümesini oluşturduğunu, okul yönetim kurullarının çok azının işçilerden oluştuğunu ve bu yönetim kurullarının ayrıca nüfus içindeki “asi” grupların örneğin İrlandalılar’ın okul dönemlerini uzatarak onları okulda tuttuklarını aktarmıştır. Yine de İrlandalılar’ın okula çekilmesinde ve “doğru” inançların onlara aşılmasında başarısız olduğunu eklemiştir. Politik aşılama ya verdiği örneklerden bir diğeri de Thomas Jefferson’ın, siyasi düşmanı federalizmin korkusuyla Virginia Üniversitesi’ndeki politik yazıları kontrol etmeyi ve sansürlemeyi teklif etmesidir. Bir başka örnek de İngiltere’deki sonuççuların (utilitarians), çocukların eğitim almamasından çok yanlış türde bir eğitim almaları konusunda endişelenmeleridir. Lott, aşılamanın kapitalist sistemlerle sınırlı olmadığını, bu tür aşılamalara daha çok değer verenlerin sosyalist ülkeler olduğunu da iddia etmiştir. Ayrıca Lott’a göre (1999) çocukların görüşlerini aktif olarak etkilemeye çalışanlar sadece 1930lar ve 1940lar Almanyası ya da komünist ülkeler değildir. Kararlı bir şekilde çok maliyetli bir çocuk yuvası sistemi kuran İsveç de buna iyi bir örnektir. Ingvar Carlsson eğitim bakanı iken ebeveyn görüşlerinin sosyal mirasını ortadan kaldırmak için okul öncesi eğitimin gerekli olduğunu söylemiştir. Kadınların iş gücüne teşvik edilmesinin, ebeveynleri çocuklarından uzak tutarak ebeveynin çocuk üzerindeki etkisini azaltacağı ve çocuklara doğru görüşler aşılama ya kolaylaştıracağı düşünülmüştür. Bu iddialara totaliter rejimlerde insanların bir arada olma motivasyonlarının azaldığı ve ailenin boşanmalarla zayıfladığı iddiaları eşlik etmiştir. Özellikle otoriter yönetimlerde okulun, diğer sosyal yapılara alan bırakmayarak ve sosyal yapıyı bir kalıba sokarak muhalefeti sönmüslendirmesi beklenir. Ancak İrlandalılar’da olduğu gibi bu her zaman işlemez.

2) Eşitsizliğin Yeniden Üretimi. Bu madde sırasıyla antikapitalist ve kapitalist görüşlerin çerçevelerinden değerlendirilecektir. Antikapitalist değerlendirmeyle başlanırsa; Antik Yunan'daki toplumsal düzen sağlama ya da sınıflı toplum, Eski Roma'daki patrisyenler, şövalyeler, plebler ve kölelerle ya da Orta Çağ'daki feodal beyler, lonca ustaları, serflerle sonlanmamıştır (Marx ve Engels, 2016, s. 117). Eski sınıfların yerine yenileri konulmuştur. Üstüne sınıf karşıtlıkları basitleştirilip iki kampa (burjuvazi ve proleterya) ayrılmıştır. Antik dönem uygarlıklarından süregeldiği üzere bugün de her bir sınıf için belirlenmiş, birbirlerinden farklı eğitim-öğrenimler vardır. Kurulu sistemin süreklilik göstermesi için de alt sınıftaki birisinin kendi durumundan memnun olmasını sağlayacak ve baş kaldırmasını engelleyecek mekanizmalar kurulmuştur.

Bourdieu, ezilenlerin, kendi durumlarının farkına varmaları ve eleştirmeleri için kapitalizmin mekanizmalarını ifşa etmek istemiştir (Kılıç, 2015). Kapitalizmin eğitimini Platoncu hiyerarşik toplum tasavvurunun ardılı olmasından dolayı eleştirmiştir. Fakat bunu yaparken ezilenlerin ezildiklerini kendi başlarına anlayamadıklarını varsaymıştır. Rancière ise Cahil Hoca adlı kitabında Bourdieu'ye örtük bir cevap vermiştir. Rancière'in cahil hocası yani 19. yüzyılın aykırı insanı Joseph Jacotot, zekaların eşitsizliği teorisine karşı çıkmış; zihinleri tahakküme uğrayanların aslında anlama kapasitesine sahip olduklarını ve zihinsel özgürleşmenin mümkün olduğunu göstermeye çalışmıştır. Bu bakış açısına göre: 1) Modern eğitim, toplumun eğitim alan kısmı çocuk kalsın, acizleşsin diye vardır. 2) Eğitimin işlevlerinden biri de eşitsizliğin yeniden üretimidir. Çünkü ideolojiden arınmış bir eğitim ve onun öğrettiği nötr bilgiler yoktur. Üniversitede öğretilenler bile saf özüyle bilim değil, bilme nesneleri olarak eklemlenmiş kesitlerdir. Bilimsel bilgilerin aktarımı da sınıfsaldır. Eğitim sistemi, plebin çocuklarını eliyormuş gibi görünmeden elemektedir. Teze göre Fransa'nın eğitim sistemi, bu çocukların sınavlarda başarısız olmalarını yoksul olmalarıyla değil yeterince yetenekli ve çalışkan olmamalarıyla açıklamıştır. Gerçekte ise bu çocukların üniversite eğitimine erişmelerinin önündeki engel kendi çabasızlıkları veya yeteneksizliklerinden çok, ebeveynlerinden miras alamadıkları kültür ve onlara sağlanmayan eğitim olanaklarıdır. Alt sınıfların, özellikle de göçmenlerin çocuklarının aksine burjuva çocukları ise üniversitede alacakları klasik eğitime hazır hale getirilmektedir. Alt sınıfın çocuklarının eğitim hayatında başarılı olmaları ve üniversite eğitimine ulaşmaları için bulunan çözüm ise eğitimin içeriğini değiştirmek ve konuları basitleştirmektir. Platon'un üç cevher teorisine paralel şekilde Plebin çocukları için yüzeysel olan, üst sınıftakilerin çocukları içinse derin olan

uygun görülmüştür. Alt ve orta sınıftakiler için örgün öğrenim [tahsil], bir sınıf atlama aracı olmanın ötesine geçemezken seçkinlerin okullarında değişiklik olmamıştır. Ancak bu çözüm eşitlik yaratmak yerine eğitimin kalitesini aşağı çekecek bir çözümdür. Kılıç'a göre (2015) Türkiye'de bu konuya getirilen çözüm de mesleki eğitime yönlendirme olmuştur. Eğitimin içerikte ve yöntemde eşitsizlik ürettiği iddiası gerçekçidir. Öğrencilere toplumsal sınıflarına göre eğitim vermek onlara yerlerini aşılmasıdır. Bununla birlikte üst sınıfın çocuklarına verilen eğitimin, onların zihinlerini özgürleştirdiğini düşünmek için de neden yoktur.

Kılıç (2015) belirli teoremlerin, filozofların ve bilgi dallarının belirli kesimler için gereksiz görüldüğünü; bu yargının da onların işlerine yaramayacakları üzerinden temellendirildiğini aktarmıştır. Bu temellendirme, örtük olarak plebin bu tür bilgileri anlayamadığı varsayımını içermektedir. Yararsızlık argümanının arkasındaki zekaların eşitsizliği varsayımına karşı ise okulların; bilginin türüne, soyutluğuna ve karmaşıklığına ilişkin taviz vermemeleri önerilmektedir. Ancak gerçekte sorun; devletin, zekaların eşit olmadığını varsayması değildir. Kimin ne öğreneceğinin ve toplumda nasıl konumlanacağını önceden belirlenmesi ve bireyin otonomluğunun belirli sınırlarda tutulmasıdır. Toplumsal sınıfları aslında belirlenmiş sınırlarında tutmak, bu mekanikleştirme sürecini işletmek de zihinsel özgürlüğün önüne geçmektedir.

Yine de zaman zaman bu kurguya itirazlar yükselmiştir. Reform ve Fransız devrimi bu itirazlara örnek gösterilir. Orta Çağ'da Kilise yani dini DİA, kültürel ve öğretimsel DİA'yı da devralmıştı (Althusser, 1989). Reform ve Fransız Devrimi de bu bir numaralı DİA'ya saldırmıştı. Althusser'e göre olgun kapitalist formasyonlarda egemen DİA, beklenildiği gibi siyasal DİA değildi. Egemen DİA olarak görünen siyasal DİA'nın arkasında Kilise vardı. O da gerçekte dini aygıt değil öğretimsel aygıttı. Okul-aile, Kilise-aile çiftlerinin yerini alan siyasal DİA'nın arkasında Kilise vardı. Peki, kapitalist toplumsal formasyonlarda egemen DİA olan öğretimsel aygıt nasıl işlemektedir? Okul, çocuğu etkiye en açık olduğu anasınıfından itibaren almakta, çocuğu aile DİA'sı ile öğretimsel DİA arasına sıkıştırmaktadır. Althusser'e göre egemen ideolojiyle -ki bu egemen ideolojide milliyetçilik, ahlakçılık ve ekonomizm bir aradadır- kaplanmış beceriler olan hesap, bilim vb. becerileri ile ahlak, yurttaşlık eğitimi gibi katıksız egemen ideolojiler tekrarlana tekrarlana çocuğun kafasına yerleştirilir. Çocuk, 16 yıl veya daha uzun bir sürenin sonunda toplumdaki yerine yerleşir. Görevi ise şunlardan biridir: i) sömürülen olma, ii) sömürü görevlisi olma, iii) baskı görevlisi olma veya iv) profesyonel bir ideolog olma. Althusser'e göre bu görevler için gereken çelişkili erdemler bir yandan

ailede, kilisede, orduda, kitaplarda, filmlerde ve stadyumlarda öğrenilse bile hiç biri yıllarca haftanın en az 5 günü ve günün ortalama 7 saati boyunca zorunlu bir dinleyicilik dayatmaz. Çeşitli devlet aygıtlarıyla insanın biçimlendiği iddiasına karşı çıkmak gerçekliğe aykırıdır. Bununla birlikte Althusser'in, okulun gücüne dair inancı da sorgulanmaya muhtaçtır. Okullar formasyonda bu kadar başarılı olsalardı Cumhuriyet'in ilanını takip eden birkaç on yılda Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı nesiller yetiştirilmiş olurdu. Bu nesiller eliyle de sözkonusu değerler topluma yayılırdı ve tüm toplumda kemikleşirdi. Bu yüzden okul dışı belirlenimleri hesaba katmak ve eğitimi de i) başarı ve ii) girişim/niyet olarak iki boyutta değerlendirmek daha doğrudur (Scheffler, 1978, s. 60-81). Althusser (1989, s. 37-38), ayrıca bu “kafalara yerleştirme” işinin açıkça değil, evrensel bir okul ideolojisi örtüsünün altına gizlenmiş olarak yapıldığını belirtir. Öğretmenlerin ise bir yandan kendilerini de sarmış olan bu ideolojiye, düzene ve pratiklere çoğunlukla itaat ettiklerini ifade eder. Sonuç olarak bugünün egemen DİA'sı olarak Kilise'nin yerini Okul, kilise-aile çiftinin yerini de okul-aile çifti almıştır.

Kapitalist bakış açısından ise bu durum, kamusal eğitimin genel refahı yükseltmemesi ve orta sınıfa yarar sağlamaması gerekçeleriyle eleştirilir. Merkezdeki problem aşılama değildir. Lott (1987), eğitim-ekonomik büyüme ilişkisini incelediğinde eğitime yapılan yatırımın getirisinin diğer yatırımların getirisinden daha düşük olduğunu ifade etmiş; bu nedenle insan dışındaki sermaye varlıkları da dikkate alındığında, asgari eğitim gereksinimlerinin göreceli olarak yoksul insanların refahını düşürdüğü sonucuna varmıştır. Eğitimde eşitliğin yaygın kabul gördüğünü, eğitimin hedeflerinden birinin de gelirin eşit bir şekilde yeniden dağıtımı olduğunu belirtmiştir. Guthrie'den (1980) aktardığı bu görüş doğrultusunda; eşitliği sağlamak için devlet müdahalesi gereklidir. Çünkü teşvik sistemi yeterince etkili olmayabilir ve yoksul aileler çocuklarını, fakirliklerinin sebebi olan değerlerin pekiştirildiği okullara göndermek durumunda kalır. Yine de Lott (1987) eğitimin bir kamu hizmeti olmasının, gelir eşitsizliğini gerçekten azaltmadaki katkısını sorgulamıştır. Tarihsel olarak böyle bir gerçeklik olmadığını, zenginlerin fakirlerden çok daha büyük bir kesiminin devlet destekli okullara gittiğini, yüksek öğretime yapılan yardımın devlet üniversitelerine kaymayı sağladığını bunun da çocuklarını zaten üniversiteye gönderecek olan orta ve üst gelirli ailelere servet transferi sağladığını, yüksek gelirli ailelerin alt sınıf ailelere göre eğitimden daha fazla mutlak yarar elde ettiğini ve bir devlet okulunun kalitesinin, mahallenin gelir düzeyi ile pozitif yönde ilişkili olduğunu aktarmıştır. Lott (1999) ayrıca bir ülkenin geliri arttıkça herhangi bir totalitarizm seviyesinden kaynaklanan muhalefetin düştüğünü, bundan kaynaklı

olarak aşılamamanın da düştüğünü belirtmiştir. Kişi başına düşen reel GSYİH belli bir değerin altına düştüğünde totalitarizmdeki artışın, hükümetin sahipliği olasılığını arttırdığını bulgulamıştır.

Çocuğun Otonomisi, Topluluk Hakları ve Demokrasi

“Niçin eğitmeliyiz?” sorusunun her zaman, her yerde ve herkesçe benimsenmiş bir cevabı yoktur. Herkes için doğru aynı olmadığında da güçlü olanın ya da çoğunlukta olanın doğrusunun herkesin doğrusu yapılması için eğitimde aşılama başvurulabilmektedir. Mesele bu boyutuyla demokrasi idealini dikkate almayı gerektirmektedir. Demokrasi, aşılama farklı olarak kendi adına seçim yapmadır ve kendini yönetme gücünü varsaymaktadır. Bu bakımdan otonomi tanımıyla da benzer. Çocuğun otonomisi, ebeveyn faktörü ile birlikte incelendiğinde ise çocuğu bir topluluğun üyesi yapan ebeveyn hakları diğer yandan da topluluk haklarına işaret eder.

Bununla birlikte aşılama prensipte karşı olan liberal anayasal düzenlerde de çocuğun otonomisi ve topluluk hakları sorunludur. Halbuki zihinsel özgürlük fikri herhangi bir liberal demokratik devletin örtük varsayımları arasındadır ve liberal anayasal düzenlerde şu iki vurgu öne çıkmaktadır: 1) Bu tür demokrasilerin temel varsayımlarından biri her yetkin kişinin, kendi bedeni ve zihni üzerinde kendi kaderini tayin etmesini gerektiren iyi bir yaşam yaşama, bir sonuca giden yolları bulma özgürlüğü vardır. Bu durum keyfi veya tartışmaya açık değildir. Özgürlük karinesine göre özgürlükleri kısıtlamak, özgürlükleri kullanmaktan daha güçlü bir gerekçeye ihtiyaç duymaktadır. 2) Liberal demokrasilerin bir diğer temel özelliği de bireyleri yalnızca despotların gücüne ve devlet müdahalelerine karşı değil; aynı zamanda ahlaki çoğunluğun etik tiranlığına karşı da korumaktır. Aşılama da yaygın olarak belirtilen düşünce özgürlüğü ihlallerinden biridir. (Bublitz, 2013). O halde zihinsel özgürlük savunusu, bireylerin yanı sıra toplulukların da aşılama korumasını gerektirir.

Fakat bu önerinin karşısına ortak iyi ya da ortak fayda sorunu çıkarılabilir ve zihinsel özgürlüğe müdahale, ortak iyi savunusu ile haklı kılınmaya çalışılabilir. Ortak iyi itirazının neden doğru bir itiraz olmadığı ise Huxley'nin *Cesur Yeni Dünya* eseriyle temellendirilebilir. Kitapta *Soma*, toplu olarak sahip olunan pek çok değer için zehirdir. Şüpheyi uyuşturur, iç çelişkileri bastırır, gelişmeyi ve derinliği kaybettirir. Eleştirinin yerine gönül rahatlığını koyar ve böylece toplum, zihin yapısını büyük ölçüde değiştirir

(Bublitz, 2013). Zihinsel özgürlüğün yok oluşuyla beraber özgünlük de yok olur. Çünkü Kant'ta olduğu gibi otonomi, özgürlüğün merkezindedir (Demenchonok, 2019) ya da Bailey'de (2019, s. 266) olduğu gibi özgünlük ve özgürlük, otonominin merkezindedir. Bu kavramlar arasında çift yönlü bir ilişki vardır; birinin yokluğu diğerinin de yokluğunu getirir. Özgünlüğün ve otonominin yitirildiği yerde hem bireyin hem de toplulukların zihinsel özgürlüğünden söz etmek olanaksızlaşır.

Konuyu irdelemek için *Mozert v. Hawkins County Board of Education* adlı vaka yardımcı olacaktır. 1938 Aralık'ında Tennessee, Hawkins'teki yedi köktenci aile kamu okullarından şikayetçi olmuştur. Çocuğun otonomisi, bu vakada olduğu gibi, kimi zaman topluluk–devlet çatışmasıyla kendini gösterir ve çocuk otonomisini bu ikilik üzerinden sorguladır. Adı geçen vakada eğitimin içeriği, eğitimde kullanılan materyaller ve olası çıktılar, kamu okullarını sanık sandalyesine oturtmuştur. Geleneklerinin koruyucusu köktenci Hristiyanlar, Hawkins'teki kamu okullarının, çocuklarının fikirlerini değiştirdiğinden ve bozduğundan şikayetçi olmuşlardır. Öğrencilere okutturulan ders kitabı dizisinin, onların bakış açılarını, inançlarını ve tutumlarını etkilediğini öne sürmüşlerdir. Köktencilere göre çocuklarına verilen eğitim paradoksaldır (Stolzenberg, 1993). Çünkü bir taraftan toleranslılık benimsetilirken diğer taraftan köktencilere karşı toleranslı olmak öğretilmemiştir. Bu nedenle köktenciler liberalizmi, komüniteryanizmi ve cumhuriyetçiliği değerleri dönüştürmekle suçlamışlardır. Bu üç felsefenin, inanç ve değerleri sübjektif aldıklarını, böylesi bir sübjektivizmin ise paradoksal olarak ve aynı zamanda kaçınılmaz olarak asimilasyonist olduğunu ifade etmişlerdir. Asimilasyon ile aşılama (endoktrinasyon) arasındaki ilişki vurgulanacak olursa; davacılara göre çocuklarına rasyonalizm ve kültürel relativizm aşılandığından, ailelerin onları köktenci olarak yetiştirmeleri güçleşmiş, çocukların zihinleri hükümet tarafından şekillendirilmiştir.

Okulların *sekülerizm dinini yayma mekânları* olarak görüldüğü yukarıdaki vakaya benzer bir başka vaka da *Wisconsin v. Yoder*'dir. Bu vakada ise üç Amish baba, inançları nedeniyle çocuklarının 14-15 yaşından sonra okula gitmelerini reddetmiştir. Çünkü özel okulların veya kamu okullarının, çocuklarının dinsel gelişimini etkilemesini ve Amish yaşam tarzıyla bütünleşmelerini engellemesini istememişlerdir (Mawdsley, n.d.). ABD üst derece mahkemesi de 1972 yılında zorunlu eğitimin Amishler'e uygulanmasının anayasa tarafından korunan dini hakların kullanımı ilkesine aykırı olduğuna hükmetmiştir.

Eğitimde ebeveyn-devlet çatışması elbette salt dinsel inançlar ve yaşam tarzlarıyla sınırlı değildir. Örnekler ideolojiler ya da herhangi bir konuya ilişkin inançlar gibi kişinin karakter ve zihin yapısını etkileyecek pek çok bağlama genişletilebilir. Ancak en gözde aşılama hedefi dini esaslı okullaşmadır (Bailey, 2014, s. 137) ve ilişkili örnekler olması bakımından çocuk üzerindeki haklar konusuna bu bağlamdan devam edilirse; Norveç'in din dersi öğretim programı da iyi bir örnek olacaktır. Derslerin yeterince eleştirel, çoğulcu ve objektif olmaması, Norveç'in Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nce yargılanmasına (*Folgero davası*) ve öğretim programlarının irdelenmesine neden olmuştur. Türkiye'de de MEB aleyhine açılan benzer davalar olduğu, bunların Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'ne taşındığı görülmektedir. Hasan-Eylem Zengin davası, İzzettin Doğan ve 2000 arkadaşının MEB aleyhine açtığı davalar örnek verilebilir. Alevi-Bektaşî ailelerin zorunlu din derslerine karşı açtıkları davalar bu ailelerin, kimliklerine ilişkin tanınma taleplerinin bir uzantısıdır. Kendilerine ait nitelermelerden, önyargılardan, engellenmelerden ve benliklerinin örselenmesinden rahatsızlık duyan aileler, devletin dinle ilgili politikalarının erken yaşlardan itibaren çocuklara aşılmasına karşı çıkmışlardır (Şimşek ve Güngör, 2013). Din dersleri kapsamında okul ortamında inanç edindirilmesi, diğer inançlara eşit biçimde yer verilmemesi, derslerde dua okutulması, namaz kıldırılması ve Sünnî-İslam'ın ibadetlerine yer verilmesi ve yine dersin Sünnî-İslam'ın öğretilerini aşıl原因an sistematik telkin içeren bir ders biçiminde işlenmesi (Özenç, 2008) gibi gerekçeler Alevi-Bektaşî ailelerde ve Sünnî-İslam inancının dışında kalan başka ailelerde hoşnutsuzluk yaratabilmektedir. Tarafsızlığa, çoğulculuk ilkesine ve laikliğe aykırılık oluşturduğunu düşündükleri bu işleyişin, kendilerinin dinsel ve felsefi kanaatlerine saygı yükümlülüğünü karşılamaması bu ebeveynlerin itirazlarına neden olmaktadır.

İnanışların toplumların kültürlerini etkilediği ve iktidarların meşruiyetine zemin hazırladığı (Özenç, 2008) göz önünde bulundurulursa, halihazırda toplumsal baskı altında olan ve kimlikleri tanınmayan birey ve gruplar, onaylamadıkları bir eğitim anlayışının devlet eliyle dayatılmasına karşı tutum sergilemektedirler. Çünkü her ne kadar ulusal mevzuatta bir “resmi din” anlayışı olmasa da bu anlayışın pratikteki varlığı hissedilmekte ve süreç, din öğretim programları (Zengin, 2013) ile dini eğitim veren zorunlu kamu okulları aracılığıyla işletilmektedir. Oysa bir kamu görevi olan eğitim, topluluk haklarını korumalıdır. Üstelik Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982) (www.mevzuat.org.tr), *Temel hak ve hürriyetlerin kötüye kullanılamaması* (Madde 14 – Değişik: 3/10/2001-4709/3 md.) ve *Din ve vicdan hürriyeti* (Madde 24) maddeleriyle bu hakları güvence

altına almıştır. Bahsedilen gerekçelerle MEB aleyhine açılan davalarda Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ne aykırılıklar bulunmuş, Türkiye aleyhine ihlâl kararları çıkmıştır (Özenç, 2008). Talepler, hükümetin birçok kez çalıştay programlamasına neden olmuştur. Alevi-Bektaşilerin DKAB dersinin hedefine, içeriğine ve uygulanmasına ilişkin talepleri hükümetin, 3-4 Haziran 2009 ile 28-30 Ocak 2010 tarihleri arasında yedi kez düzenlediği Alevi çalıştaylarında değerlendirilmiştir. Bunun sonucu olarak da nihai raporda din derslerinin revize edilmesi, müfredatın tüm inanç alanlarına aynı mesafede olması, Anayasa'nın 24. Maddesi'ne uygun olarak tüm vatandaşların dersten isteğe bağlı bir şekilde yararlanabilmesine ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı'na öneri getirilmiştir (Şimşek ve Güngör, 2013; TC Devlet Bakanlığı, 2010). Ancak dersin isteğe bağlı olması gibi öneriler, ebeveynlerin kimliklerini beyana zorlanmasına ve toplum baskısına ortam hazırlayıcı niteliktedir. Tekil örnekler düzeyine indirgenen bu çözüm, kapsayıcı ve gerçekçi değildir. Üstelik 2005 ve 2010 yıllarında kabul edilen Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile 2006 ve 2010 yıllarında onaylanan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde programların dinbilimsel ve eğitimsel yapılarında hiçbir değişiklik tespit edilmemiştir (Zengin, 2013). Bu nedenlerle zorunlu kamusal eğitimin eleştirilmesi gereken noktalarından biri de hükümetlerin asimilasyoncu tavrıdır. Stolzenberg'e göre (1993, s. 582) hükümetin asimilasyondan, "totaliteryanizmin bu sinsi kuzeninden", kaçınmasının yolu kültürel farklılıklara saygıdır. Bunun yanına düşünsel ve inançsal farklılıklara saygıyı da eklemek gerekir.

Anti-pedagoji savunucuları ise Stolzenberg kadar ılımlı değillerdir. Daha da ileri giderek okullar için zorunlu kötü eğitim araçları (Paul Goodman; Akt. Osborne, 2008), başarısızlık fabrikaları (Ray Rist; Akt. Osborne, 2008) gibi nitelemeler kullanmışlardır. Osborne, öğrenmelerin çoğunun okul dışı kaynaklı olduğunu gösteren çalışmalara atıfta bulunarak okullaşmanın eğitime ne katkı yaptığını sormuştur. Zorunlu kamusal eğitimi ve okullaşmanın eğitimselliğini sorgulamıştır. Kamu okulunun, evrensel eğitimin değil sosyal politikanın aracı olduğunu belirtmiştir. Özellikle de ilkokul düzeyindeki eğitimin aşılamacılığına dikkat çekmiştir.

Devlet okuluna karşı okulsuzlaşmayı ilk telaffuz eden ise 1970'te yayınlanan *Okulsuz Toplum* kitabı ile Ivan Illich'tir (Suissa, 2014, s. 112). Bu geleneğin savunucuları aslında eğitime değil, eğitimin kurumsallaşmasına karşı çıkarlar. Çünkü sağlık gibi başka sosyal işlevlerde olduğu üzere eğitimde de kuruma bağımlılık yaratılmıştır. Modern

endüstrileşmiş toplum belgelendirmeye, seçilmeye, sosyal kontrole ve gelişimin ritüelleştirilmesine takıntılı okullaşmış toplum hâline getirilmiştir.

Çok daha önceleri, 17. ve 18. yüzyılda Locke ve Rousseau gibi pek çok gözlemci de benzer fikri paylaşmış, eğer ebeveynler çocuklarının eğitilmesini istiyorlarsa onları gönderecekleri son yerin okul olması gerektiğini belirtmişlerdir (Osborne, 2008). 19. yüzyıla gelindiğinde liberaller bu konuda ikiye bölünmüş; bir kısmı okulu desteklerken John Stuart Mill ve Herbert Spencer gibi liberaller şüpheli durmuşlardır. Mill, devletin güç kullanarak ebeveynleri okula zorladığını ve eğitimin nasıl olacağını dikte ettiğini yazmıştır. Bu yolla sağlanacak homojenleştirilmiş bir kamuoyunda ise büyük tehlike görmüştür. İnsanları kalıplamak için benzerlik oluşturulduğunu ve böylece insanların, hükümetteki baskın gücü memnuniyetle karşılayacaklarını ifade etmiştir. Bunu da akıl üzerinde despotizm kurmak olarak nitelemiştir. Bu tez, kamusal eğitime karşı çıkış ya da okulsuz toplum savunusu değildir. Öte yandan, kamusal eğitimin aşılamacı yanları aydınlatılmalı ve bu aşılamacılığın istismarcılığa evrilmesi engellenmelidir.

Yukarıdaki örnekler devletin teşvik ediciliğiyle ilgilidir. Fakat aşılamacı eğitim aynı zamanda devletin engelleyiciliğidir. “Scopes Trial” ya da “Monkey Trial” (Maymun Davası) olarak bilinen dava, bunun örneklerindendir. Biyoloji öğretmeni John Scopes, dersinde Darwin’in Evrim Teorisi’ni anlatmasından dolayı 1925’te Tennessee eyaletinin anti evrim yasasını çiğnediği gerekçesiyle yargılanmıştır (Encyclopedia Britannica, ty; Stolzenberg, 1993). Öğretmenin suçlanma sebebi, yaradılış konusunda İncil’de öğretilen doktrini rehber almamış olmasıdır. Bu dava ulusal basın tarafından izlenmiş, aydınlanmanın cehalete karşı savaşı olarak lanse edilmiş ve dünyanın dikkati buraya çekilmiştir. Davanın sonucunda ise Scopes, para cezası almıştır. Eğitimin aşılamaya çalıştığının dışına çıkarabilecek inançların edindirilmesi engellenmiş ve cezalandırılmıştır.

Bu durumun Birinci Dünya Savaşı sırasında dernekleşen köktencilerle de ilgisi vardır (Stolzenberg, 1993). Alman rasyonalizmine karşı duruş gösteren köktenciler, 1919’da Philadelphia’da Dünya Köktenci Hristiyanlar Derneği’ni kurmuşlardır. Scopes Davası’ndan sonra da yeni bir aşamaya geçerek yayılım göstermişlerdir. Ana akım akademik kurumlardan dışlanmalarıyla kendi kurumlarını oluşturmuşlar; İncil kampları, okullar, seminerler, radyo programları ve dergilerle çoğalmışlardır. 1950’lere gelindiğinde ise Protestanlarla birleşerek anti-komünizm noktasında birlikte hareket etmişlerdir. Köktencilerin siyasetten kaçınma gibi bir tutumları yoktur. Aksine demokrasiyi, kendi etkilerini derinleştirmek için kullanmaktadırlar. Cumhuriyetçilik,

grupların otonomisini savunsa ve liberal bireyci değerleri yerleştirmeye çalışsa da, aslında değer bakımından nötrlüğün içinde örtük biçimde öznelcilik barınmaktadır. Liberalizm tarafından zihnin özgürleşmesi adına sunulan çeşitlilik, akıl, bireysel seçim gibi kavramlar birer artefaktır (*artifacts*). Dolayısıyla içi, Stolzenberg'in de dediği gibi liberal kültürün istediği biçimde doldurulabilmektedir. Platon'un (çev. 2016, 557d) deyimiyle; "Bir düzen panayırıdır demokrasi, beğen beğendiğini al."dır.

Raphael'e göre (1990, s. 83-84) ise özgürlük ve eşitliğin en belirgin biçimde var olduğu yer demokratik adalet kavramıdır ve bu iddia, yine Platon'un demokrasi eleştirilerinden doğrulanabilir. Platon'a göre (çev. 2016, 484d-485a) demokraside oy kullanabilenler düşünceyle bilgiyi birleştirebilen kişiler olmalıdır. Öyle olmadıklarında demokrasi tiranlığa dönüşecektir. Bu sağlanmadığı takdirde sürecin geriye doğru işlemesi; oligarşiden demokrasinin doğması gibi demokrasiden de köleliğin doğması kaçınılmazdır. Yani tiranlığı başa geçirecek olan bizzat demokrasidir: "Zorbalığın ancak halk devletinden doğması tabii bir şeydir o halde! En taşkın özgürlük orada olduğuna göre, en yaman, en dayanılmaz kölelik de orada olacak." (Platon, çev. 2016, 564a).

Demokrasi hakkında benzer bir fikri Arendt de ileri sürmüştür. Arendt (2018, s. 46), demokrasiyle ilgili açıklamasını totaliter hareketler üzerinden temellendirmiştir ve totaliter hareketlerin iki yanılsamayı sona erdirdiğini belirtmiştir:

- 1) Halkın siyasette aktif rol aldığı ve bir partiye sempati duyduğu yanılgısı sona ermiştir. Siyasal olarak tarafsız ve umursamaz kitleler, demokrasiyle yönetilen ülkelerde kolaylıkla çoğunluk olabilir. Bu yüzden demokrasi, ancak bir azınlığın etkin biçimde tanıdığı kurallara göre işleyebilir.
- 2) Siyasal olarak umursamaz ve tarafsız kitlelerin önemli olmadığı; bunların ulusun siyasal yaşamında sessiz bir dekor olduğu yanılgısı sona ermiştir. Demokratik hükümetler, halkın umursamaz ve derdini anlatmayan kesimlerinin sessiz onay ve hoşgörüsüne de yaslanır.

Bu durumda demokrasi her hâlükarda iyi değildir ve demokrasilerin eğitim sistemleri otonomiyi ve dolayısıyla zihinsel özgürlüğü garanti etmemektedir. Demokrasinin, toplumsal rıza ile tiranlığa dönüşmemesi ve insanları köleleştirmemesi için ise Sokrates bir çözüm önermiştir. Adeimantos diyalogunda demokraside eğitimin oldukça önemli olduğuna ve fakat kötü eğitimin insanı nasıl bozduğuna dair fikirler ileri sürülmüştür (Platon, çev. 2016, 491e-492d). Buna göre Sokrates, en güzel değerlerle yüklü, sağlam yaradılışlı insanların bu kötü eğitime düşerlerse kötünün kötüsü olacaklarını, orta yaradılışlılardan daha büyük suçlar ve kötülükler işleyeceklerini

belirtmiştir. Eğitimle yola gelmeyenlerin ise zorlama ile yola getirileceğini ifade etmiştir. Buradan demokratik görünen bir devlette eğitimle (Antik Yunan’da sofistler eliyle) insanların biçimlendirilmeye çalışılacağı, bu bozulmanın eğitimle sağlanamaması durumunda zora başvurulacağı anlaşılmaktadır. Kötü kurulmuş bir devlette bozulmadan kurtulmanın Tanrı’ya kaldığını söyleyen Sokrates (Platon, çev. 2016, 534/e), çocuklara verilecek eğitim konusunda şunu tavsiye etmiştir: “Onlara öyle bir eğitim vereceksin ki, sonunda en akıllıca soruları sormasını ve cevap vermesini bilecekler, değil mi?”. Böylelikle şunlar anlaşılmaktadır; demokraside bilgili ve rasyonel ya da eğitilmiş ve derinlikli insanların oy kullanabilme yetkisi olmalıdır. Aksi halde demokrasi, özgürlük yanılgısı içinde tiranlığa evrilecektir. Bu da demokrasinin çelişkili doğasını işaret etmektedir. Bunun aşılama açısından önemi; aşılamanın da özgürlük yanılgısı içinde gerçekleşmesi ve aynı çelişkiyi barındırmasıdır. Aşılama, demokrasi içerisinde kamufle olmaktadır.

Demokrasinin çelişkili doğasına dikkat çeken bir başka kişi de De Tocqueville (2016, s. 18-19) olmuştur. De Tocqueville, demokrasinin bir özgürlük ve eşitlik rejimi olabileceği gibi bir baskı rejimine de dönüşebileceğini, hatta bu iki ucun eş zamanlı var olabileceğini belirtmiştir. Devletle toplumun özdeşleştiği yerde bireyin ortadan kalkabileceğini, bununla birlikte aşırı bireyselleşmenin yaratacağı içe kapanıklığın da özgürlüğü tehdit edici bir dinamik olabileceğini; toplumu çoğunluk tiranlığına veya kamuoyu despotizmine açık hale getirebileceğini göstermiştir. Bunun için Amerika ve Fransa örneklerinden faydalanmıştır. Amerika örneğinde demokrasinin, iç dinamiklerle yumuşak despotizme geçiş sağlayabileceğini anlatmıştır. Fransa örneğiyle de aristokrasiyi yeni tasfiye eden bir toplumun nasıl olup da deneyimsiz bir burjuvazinin kontrolünde demokrasiyi kurup yaşatma sıkıntısına düştüğünü anlatmıştır. De Tocqueville’nin çözümlemelerinin, 20. yüzyılda demokrasinin içinden beliren Almanya ve İtalya’daki baskı rejimlerini önceden haber verdiği ve bugün de güncelliğini koruduğu düşünülebilir. Totalitarizm de demokrasinin sorunlarını çözme iddiasıyla iktidara gelip halkla iktidar arasındaki kopukluğu tekrar yaratmakta ve üstelik kendisini var eden demokrasiyi alt üst etmektedir. Bu nedenlerle demokrasinin baskı rejimine dönüşmesinin panzehiri olarak özgürlük hayata geçirilmelidir. Bunun için de otonomlaştıran, rasyonelleştiren ve aşılama karşı zihni özgürleştiren bir eğitim inşa edilmelidir. Son olarak; devletin eğitime aşılamacı müdahalesine yönelik eleştiriler ve öneriler topluluk hakları ve demokrasi bağlamında incelendiğinde şu maddeler öne çıkmaktadır:

1) Okullardaki Demokrasinin Aşılama Karakteri. Eğitim için standart kamu yararı argümanı; daha iyi eğitilmiş bir nüfusun demokrasiyi destekleme olasılığının daha yüksek olduğunu çünkü daha eğitilmiş insanların kendileri için karar verme eğiliminde olduklarını ya da eğitimin, demokrasinin arzu edilir olduğu inancını yerleştirdiğini varsaymaktadır (Lott, 1999). Lott (1987) ise devletin eğitime müdahalesini reddederken okullarda demokrasinin değerli olduğunun benimsenmesinin aşılama olduğunu belirtmiştir. Okullarda demokratik değerler ve ortak bakış açısı aşılanmaktadır. Ancak demokrasi, eğitimin devlet tarafından sağlanmasını takip etmemektedir ve demokrasi aracılığıyla kültürlerin homojenleştirilmesi evrensel değildir. Lott kupon sistemine (voucher system) de değinmiş; ebeveynlerin bu sayede çocuklarını kendi politik, ideolojik ve dini görüşlerinin kısıtlayıcılığında pekiştirecek okullara gönderebildiklerini yazmıştır. Türkiye’de bu sistem kullanılsa da çocuklar belirli inançlar açısından pekiştirilecekleri eğitim kurumlarına gönderilmektedir. Okul seçimi, aşılama kurumu seçimine dönüşebilmektedir. Lott (1999) ayrıca demokratik ülkelerin demokratik değerleri aşılama ve kapitalist ülkelerin eğitim yoluyla uysal bir işgücü yaratmaya çalıştıklarını, bunun için de eğitime daha çok harcamaları gerektiğini ancak serbest piyasa ekonomisine sahip demokrasilerin büyük çoğunluğunun devlet okullarına daha az harcama yaptıklarını eklemiştir. Garrison (1986) da aşılama kavramının olumsuz kullanımının ilerlemeci hareketin merkezinde olduğundan bahsederken demokratik birliğin, aşılanmadan elde edilip edilemeyeceği zorluğunun baş gösterdiğini aktarmıştır.

2) Topluluk Haklarının Gözetilmemesi. Ebeveyn haklarının korunması, topluluğun kendi biricikliğini asimile olmadan yaşatabilmesinin anahtarıdır. Devletin her bireye eğitim verme ve bu eğitimi mecbur tutma hakkının temeli sorgulanmalı; bir devletin hangi hakla vatandaşlarına merkezi bir otoritenin uygun bulduğu bilgi, beceri ve değerleri öğrettiği irdelenmelidir (Kılıç, 2015). Eğitimle iktidar arasındaki ilişkinin meşruiyetine dair bu sorgulamalarla, çocuğun otonomisi ve devlet eğitimi arasındaki sınırlar yeniden belirlenmelidir. Heterojen toplum yapıları göz önünde bulundurulmalı, okullar olumsuz etnik duygulanımlar, kutuplaşma ve fanatizm yaratmamalıdır.

3) Okulların Mezhepsel Bağlarının Olması ve Dini İnanç Aşılamaları. Flew (1972a, s. 59), hem özel sektör okullarının hem de devlet okullarının az ya da çok mezhepsel olduğunu ve tarikatlara bağlı olduklarını ileri sürmüştür. Keele Kilisesi İlkokulu ile Cizvitler’in Stoneyhurst Okulu’nun eşit derece mezhepsel olduklarını; dinsel

aşılamanın İngiliz eğitiminin önemli bir özelliği olduğunu belirtmiştir. Doğru olduğu bilinmeyen doktrinlerin, temel amaçları bu doktrinlerin doğruluğuna dair sarsılmaz kanaatler üretmek olan kurumlarda öğretildiklerini ifade etmiştir. Lott (1987) da politik aşılama dışında başka bazı dini görüşlerin benimsetilmesi için de devlet eğitiminin kullanılmasının oldukça eski olduğunu, birçok ülkede devlet eğitiminin kiliselerin teşviki ile başladığını, ABD’de devlet eğitiminin uzun yıllar dini eğitim biçiminde olduğunu ifade etmiştir. Benzer durumlar Türkiye için de geçerlidir. Din eğitimi verenlerin dışındaki okullar laik kurumlar olarak işlemelidir. Okullar herhangi bir mezhebin, cemaatin veya siyasi yapının aşılандığı merkezler olmaktan korunmalıdır.

AŞILAMAYA KARŞI RASYONALİTEYİ DESTEKLEYEN BİR EĞİTİM

Öncelikle belirtmelidir ki hiçbir eğitim sistemi aşılama dışında tamamen kaçınmaz. Eğitim zorunlu olarak politiktir ve bu da aşılama gereken inançlar var demektir. Halihazırda aşılama bireyin zihnini o aşılamanın belirleyiciliğinden kurtarmak için; yerine yeni bir inanç seti edindirmek ya da nötr bir eğitim önerilebilir. Birincisi aşılama karşı aşılama, ikincisi ise sistem düzeyinde mümkün değildir. Belirli düzeyde aşılamanın kaçınılmaz olduğu kabul edilmelidir. Bu durumda birinci öneri işlenir; aşılama doktrinler insanlığın ortak yararını gözetir, evrensel değerlere ve insan haklarına uygun olacak şekilde seçilir. Fakat mevcut kurumların kendini imha etmesi gerçekçi olmadığından kurumlar yeniden düzenlenmelidir. Eğitim kurumları, bir anlayışın propaganda aracı olmaktan korunmalıdır. Yönetim biçimi de özgürleşmeyle yakından ilgilidir. Otoriter bir yönetimde baskı giderek artacak ve memurlar, aşılama doktrine içten içe karşı çıksalar bile karşı duramayacaktır. Zamanla aşılama karşı gelmeyi düşünmeleri bile imkânsızlaşacaktır. Böyle bir siyasal ve toplumsal düzende “hastayı tedavi etmek” yani aşılamanın zihnini özgürleştirmek olanaksızdır. Bunun için öncelikle ülke yönetiminin özgürlüğü beslemesi lazımdır. Yeni bir aksiyolojik düzen inşa edilmeli ve epistemik içeriklerin seçimi evrensellik, bilimsellik gibi ilkelere dayandırılmalıdır.

Ancak bu ön koşulların sağlanması şartıyla birtakım öneriler sunulabilir. Tezde aşılamanın belirleyiciliğine karşı sunulan öneri rasyonelleştiren eğitimidir. Bu öneri, insanın halihazırda rasyonel bir varlık olduğu itirazıyla karşılanabileceği için bu itiraz üzerinde durulacaktır. Bu kısımda aşılama, rasyonalite bağlamı ve mantık ilkeleri

çerçevesinde irdelenecektir. Sağlam argümanın nasıl olması gerektiği, rasyonalitenin temel ilkeleri ve rasyonel kanıt ele alınacaktır; 1) iyi ve kötü akıl yürütme (muhakeme) arasındaki farkın ne olduğu, 2) iyi akıl yürütmede neyin önemli olduğu, 3) inanmanın hangi koşullar altında rasyonel olduğu ve 4) bir inancın hangi gerekçelerle rasyonel olarak nitelendiği belirlenecektir. Böylelikle aşılama karşısında rasyonalleştiren bir eğitim önerisi ortaya konacaktır. İncelemede non-rasyonalist olarak nitelenen Kuhn'un ve Feyerabend'in karşı görüşleri de değerlendirilecektir.

Epistemik Rasyonalite ve Epistemik Otoritenin Araçsallığı

Bu tezde incelenen rasyonalite türü epistemik rasyonalitedir. Epistemik rasyonalite, teorik rasyonalite kapsamında düşünülebilir ve tanımlamak gerekirse; kişinin kanıtlarla güçlü bir şekilde desteklenen önermelere inandığında ve kanıt ile desteklenmeyen önermelere inanmaktan kaçındığında sergilediği rasyonalite türüdür. Aslında buraya kadar, rasyonalite tanımından pek de farklılaşmamıştır. Birisi eğer uşağın suçu işlediğine dair güçlü ve yenilmez (undefeated) kanıtlara sahipse ve uşağın suçu işlediğine dair inancı bu kanıtlara dayanıyorsa, o zaman uşağın bunu yaptığına dair inancı epistemik olarak rasyoneldir (Kelly, 2003). Ancak epistemik rasyonalitenin karşısına epistemik otorite çıktığında öğrencinin rasyonel olma hali zayıflayabilmektedir. Aşılmacının epistemik otorite konumu, rasyonaliteyi bir aşılama aracına dönüştürmesini kolaylaştırmaktadır.

Siegel'e göre (2019b) epistemik rasyonalitenin aslında ne olduğu onu; i) araçsal olarak anlayanlara göre ve ii) tamamen araçsal olmadığını düşünenlere göre farklılaşmaktadır. Siegel, epistemik rasyonalite tartışmasını, araçsal rasyonaliteyle ilişkilendirmiştir. Araçsal rasyonalite tezi; kişinin, amaçlarına uygun araçları benimsediği sürece araçsal olarak rasyonellik sergilediğini ifade etmektedir (Kolodny & John, 2020). Siegel'in (2019b) aktardığı ikili kategori şöyledir; i) Araçsal rasyonalite (instrumental rationality) görüşüne göre bir inanç, bireyin kanısal, bilişsel veya diğer amaçlarına ulaşmasına olanak tanıdığı ölçüde rasyoneldir. ii) Rakip kategorik görüşe göre ise epistemik rasyonalite tamamıyla araçsal olamaz. İnançlar ile bu inançları destekleyen gerekçeler arasında farklı, kategorik bir ilişki vardır. Siegel, bu yaklaşımlardan ikincisini daha güçlü bulmuştur. Ancak araçsal rasyonalite fikrini yani bir kişinin amacına ulaşması için en etkili araçları kullanmasını da son derece saygın bir rasyonellik olarak

değerlendirmiştir. Araçsal rasyonalitede asıl karşı çıktığı nokta; rasyonalitenin normatifliğinin tam bir açıklamasını oluşturmamasıdır. Yine de rasyonalitenin araçsal olduğunu düşündüren iki önemli gerekçe sunmuştur:

- 1) Araçsal düşünceler rasyonalite hakkındaki tüm hikayeyi oluşturur yani rasyonalite tamamen araçsaldır. Tercih ve arzularca belirlenen hedefleri rasyonel olarak değerlendirmenin yolu yoktur. Hume ve Aristoteles'in de hemfikir olduğu üzere; yalnızca bu hedeflere giden araçlar rasyonel olarak değerlendirilebilir. Hedeflerin kendisi verilidir ve eleştirel incelemeye tabi tutulamazlar.
- 2) Rasyonalitenin yalnızca araç-amaç ve etkililik-belirleyici sebep içerebileceğini düşünmek kısıtlayıcıdır. Böyle düşünmek natüralist (doğalcı) eğilimli filozoflar tarafından dayatılmıştır. Epistemoloji ve bilim felsefesindeki normatif natüralizm tartışmalarında araçsalcılık, epistemik rasyonalitenin tek kavranışıdır. Normatif konuları kuramlaştırma, bilimsel olarak saygın yollarla yürütülmelidir ve yalnızca araçsal rasyonalite bunu karşılayabilmektedir.

Siegel (2019b), rasyonalitenin araçsallığı lehindeki gerekçelere yer verse de epistemik rasyonalitenin tamamen araçsal olmadığı görüşüne daha yakın durmuştur. Araçsalcı yaklaşımın tüm meseleyi açıklamadığını ileri süren iki gerekçe aktarmıştır:

- 1) Epistemik rasyonalite tamamen araçsal olamaz. Bir inancın, eylemin ya da umut edilen sonucun araçsal rasyonalitesinin değerlendirilmesi, araçsal olmayan ilişkilere ihtiyaç duymaktadır.
- 2) Bir başka önemli gerekçe de epistemik rasyonalitenin bazen amaçlardan bağımsız olmasıdır; yani kişi bir bilişsel hedeften bağımsız olarak inanması gereken şeye inanabilmektedir. Çünkü ona inanmaması epistemik olarak mantıksız olacaktır. Böyle bir durumda p iddiasını destekleyen güçlü kanıtlar vardır. Kişinin bir p iddiası hakkındaki hakikate inanma amacının ya da hedefinin olup olmamasından bağımsız olarak p 'ye inanmak için epistemik gerekçeleri vardır.

Kelly (2003) ise epistemik rasyonalitenin sadece araçsal olabileceğini iddia etmiştir. Hatta epistemik rasyonalitenin, araçsal rasyonalitenin bir türü; kişinin bilişsel ve epistemik hedeflerine hizmet eden araçsal rasyonalite olduğunu belirtmiştir. Epistemik rasyonalite hakkındaki bu düşünme biçiminin de araçsalcı epistemik rasyonalite anlayışı olarak adlandırıldığını eklemiştir. Kelly aynı zamanda araçsalcı epistemik rasyonalite anlayışının hem epistemologlar hem de bilim felsefecileri arasında hatırı sayılır bir popülerliğe sahip olduğunu ve de belli bir sezgisel çekiciliğe sahip olduğunu ifade

etmiştir. Ancak bunlara rağmen, araçsalcı anlayışın nihayetinde savunulamaz olduğu yargısına varmıştır.

Epistemik rasyonalite, aşılamacının epistemik rasyonalitesi özelinde ele alındığında Kelly'nin (2003) görüşü daha makul görünmektedir. Çünkü aşılamacının bilgiyi aktarmada başvurduğu epistemik rasyonalite, hedefe yönelik ve dolayısıyla araçsal olacaktır. Bununla birlikte bu tez çalışmasında araçsalcı anlayış onaylanmamaktadır. Bunun iki önemli gerekçesi vardır: 1) Araçsallık tezine göre kişi, amaçlarına uygun araçları benimsediği sürece rasyoneldi (Kolodny & John, 2020). Fakat birisinin, bir şeyi yapmak için sunduğu gerekçeler, bazen “olması gerekenler” hakkındaki gerekçelerden daha zayıf olabilmektedir. Bu durumda “doğru”, aklın (reason) bağımsız gerekliliklerine uygun olmakla değil, kişinin amaçlarına uygun olmakla belirlendiği için de kişi, amaçladığı eylemi yapmak için iyi sebepleri olduğunu düşünmekte ve “yapması gerekeni” ya da “olması gerekeni” değil, niyetlendiği şeyi tercih etmesi ağır basmaktadır. 2) Bir diğer gerekçe ise araçsal rasyonalite tezinin, ahlakın “rasyonel otoritesini” tehdit etmesidir. Çünkü ahlaki olarak hareket etmenin, failin amaçlarıyla bağdaşmadığı durumlarda araçsallık tezi, ahlaki davranmaktansa amaca uygun davranmayı gerektirmektedir (Kolodny & John, 2020). Epistemik otoritenin araçsalcı kavranışı, aşılama eğitimi ortamlarına yansıdığı anda epistemik otorite (aşılama), niyetlendiği eylemler için iyi sebepleri olduğunu düşünerek ahlaklı bir fail olmaktan uzaklaşabilecektir. Buna rağmen kendisini suçlu da bulmayacaktır çünkü eylemlerine meşruluk kazandırmış olacak ve amaçları ile eylemlerini tutarlı hâle getirmiş olacaktır. Aşılama böylece rasyonel bir fail olmaya devam edecektir. O yüzden epistemik rasyonalitenin araçsallaşmasını onaylamak, aşılamanın hedeflendiği durumlarda aşılamaı kolaylaştıracaktır.

İnsanın Rasyonel Bir Varlık Olup Olmadığı Sorunu

İnsanların rasyonel hayvanlar olduğunu ilk dile getiren kişi olan Aristoteles; insanların düşünebildiklerini, hesaplama ve muhakeme yapma yeteneklerine sahip olduklarını kastetmiştir (Barrow & Woods, 2006, s. 84). Diğer hayvanların ise çevrelerine tepki verebildikleri, Pavlov'un deneyinde olduğu gibi sinyallere yanıt vermeye koşullandırılabilirler ama bilinçli hareket edemedikleri öne sürülmüştür. Belirli gerekçelerle bir şeyi yapmaya karar veremedikleri, neler olup bittiğini çözemedikleri, çalan zilin davranışlarına etki ettiği bir deneyin parçası olduklarını düşünemedikleri ifade

edilmiştir. Buna karşın insan ise kasıtlı olarak hareket eden, planlayabilen, amaçlar tercih edip araçlar seçebilen, çevresine tepki vermenin ötesinde onu kontrol edebilen, ezberleyebilen, hayal edebilen, öngörebilen, hipotez kurabilen bir hayvan türü olarak diğerlerinden ayrıştırılmıştır. Peki insan gerçekten rasyonel bir varlık mıdır?

Diğer hayvan türlerinin rasyonel varlıklar olmadıkları tezine karşılık, bu hayvanların öğrenme kapasitesine ise sahip oldukları ileri sürülmektedir. Bu da demek oluyor ki öğrenme kapasitesi, bir varlığı rasyonel yapmaya yetmemektedir. Thorndike, yaptığı deneyler sonucunda hayvanların, çok sayıda cevap üretme kapasitesine sahip aktif varlıklar oldukları yargısına varmıştır (Salgırlı Demirbaş, t.y.). Kediler, köpekler, atlar, sığırlar, koyunlar ve keçiler üzerinde yapılan çeşitli çalışmalar da hayvanlarda koşullanma ve gözlemle (taklit/model alma) öğrenmenin olduğunu göstermiştir. Sığırlarda tuvalet eğitimi çabalarından istenen sonucun alınamaması gibi örnekler hayvanlardaki öğrenme ile insanlardaki öğrenme arasında farklılık olduğunu gösterse de hayvanların öğrenme yeteneğine sahip olduğu gerçeğini değiştirmemektedir. Böylece öğrenme kapasitesine sahip olmanın ve ilişkisel tepkiler vermenin, rasyonel bir varlık olarak tanımlanmak için yeter koşulu sağlamadığı anlaşılmaktadır.

Bellah (2017, s. 138-140, 148) ise amaçlı davranma kapasitesinin, herhangi bir kompleks avcı-toplayıcı için olduğu gibi insan için de kritik olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte insanı, daha geniş olanakları düşünmesiyle diğer memeli formlarından ayırmıştır. Bu ayrılmaya paralel olarak kültür aktarımı ve öğrenme bakımlarından da insanla diğer hayvan türleri arasında fark olduğunu ifade etmiştir. Diğer pek çok türde sığ kültürlemeye rastlanmasına rağmen gerçek anlamda kültürleme yani derin kültürleme, insana özgü olup insan zihninin yapılandırılmasını sağlamaktadır. Kültür bir hayvandan diğerine öğrenmeyle değil taklitle aktarılmaktadır. İnsan olmayan ileri primatlarda da karmaşık davranışlar gözlenmesine rağmen, onlardaki bu davranışların düşünmeye dayalı olduğu ise net biçimde söylenememektedir. Bu davranışlar daha çok somut ve durumla sınırlı gözükmektedir. Yaban yaşamda şempanze, fıncığı kırmak için bir aletten yararlanabilmektedir ama sonradan kullanılmak üzere bir taş alet üretmemektedir. En zeki şempanze bile bilişsel olarak bu kadar ilerlemiş görünmemektedir. Ayrıca bu basit taş aletin planlanmasını, yapımını, kullanımını ve ihtiyaç anında doğru malzemenin bulunmasını öğretmek de oldukça karmaşıktır. Bu beceriler, dil olmadan taklitle öğretilir. Fakat taklit, doğru malzemenin nasıl seçileceğini, yonganın hangi hareketlerle üretilceğini öğrenmesi için yeterli olmayacaktır. Öğrenme ya da öğretme için taklidin yanı sıra provanın, sistemli düzeltmelerin ve mimetik eylemlerin bir hiyerarşi

zincirine sokulması da lazımdır. Taklit, pedagojinin bir parçası olabilir ama öğrenme ya da öğretme için daha karmaşık ve geniş becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla Bellah'a göre (2017, s. 145-146), *Homo habilis* bile öğrenme yeteneğinin olduğu şüpheliyken diğer hayvan türleri için öğrenmeden bahsetmek pek anlamlı değildir. İnsana özgü olduğu düşünülen bu nitelikler, rasyonel olma özelliğinin insana atfedilmesini ve insanın rasyonel bir varlık olarak kabul edilmesini açıklamaya yardımcı olabilir. Fakat insanın rasyonel bir varlık olup olmadığı yine de tartışmalıdır.

Aristoteles (Akt. Barrow & Woods, 2006) ve Kant (1803/2018) gibi düşünenler insanı rasyonel bir varlık olarak anlamaktadır. İnsan, rasyonel bir varlık olarak anlaşıldığında ise eğitimin onları rasyonel hâle getirmesi gerektiği fikri pek anlamlı görünmemektedir (Barrow & Woods, 2006). Ancak insanlığın kendisini aydınlatacağına inanan Kant bile bunun olabilmesi için önce insanların hayvan durumundan kurtarılması ve otonom birer özne olmak üzere yetiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir (González, 2011). İnsanın olgunluğa ulaşması için de disiplinin ve kültürün gerekliliğine vurgu yapmıştır. Disiplini, insan iradesini arzuların despotizminden kurtardığı ve özgürlüğün doğru kullanılmasını sağladığı için önemsemiştir. Çünkü insanı, doğal dürtülerini kontrol edebildiği ölçüde özgür bulmuştur. Ayrıca insan, korkuları veya ilgileri tarafından da yönlendirilmemelidir. İnsan yavrusu, diğer hayvanların yavrusundan farklı olarak rastgele değil ilkelerle, düşünerek hareket etmeyi öğrenmelidir. Buradan rasyonel insanın aynı zamanda özgürlük sevgisiyle dürtülerini, korkularını ve ilgilerini kontrol edebilen insan olduğu ve bu niteliklerin de eğitimle sağlanabildiği anlaşılmaktadır. Demek ki rasyonellik için, özgürlüğü geliştirmeyi ve otonom karakterler oluşturmaya amaçlayan bir eğitime; özgür bir varlığın eğitimine ihtiyaç vardır. İnsanın mutlak olarak rasyonel olduğunu kabul etmemek için çeşitli sebepler vardır.

İnsanın eğitimle rasyonel hâle getirilmesi fikrinin bir diğer gerekçesi de insanların düşünme kapasitelerinin farklılığıdır. İstisnalar haricinde her insanın düşünme kapasitesine sahip olduğu ve rasyonel olduğu söylene de herkesin düşünme konusunda eşit derecede iyi olduğu söylenemeyecektir (Barrow & Woods, 2006, s. 84-85). Bu da rasyonalitenin geliştirilmesini bir eğitimsel amaç haline getirir. Burada rasyonalite ile iyi düşünme, irrasyonalite ile de kötü düşünme kastedilmektedir. Üstelik insanın diğer gelişmiş hayvan türlerinden daha geniş olanakları düşünebiliyor olması ve kültür bagajının kapsamlılığı, 'şimdi'yi ve 'burada'yı dolaysız olarak algılamasını engelleyebilmekte; insanın iç dilinin kesintisiz olarak konuşması, onun 'görme'sini etkileyebilmektedir (Bellah, 2017, s. 140). İnsanın dünyaya belirli görme biçimleriyle

bakması ve dünyayı birtakım paradigmlar çerçevesinde -bazen gerçeklerden farklı bir biçimde- algılaması ve yorumlaması da onun rasyonalitesinin önüne geçebilmektedir. O halde düşünme kapasitesi bakımından iyi olmayan insanların bu açıdan gelişmesi ve insanın, kendi görme biçimlerinin farkına vararak yargısını askıya alma becerisi kazanması için de rasyonel bir eğitime ihtiyaç vardır.

Buraya kadar Aristoteles'in ifadesi üzerinden ilerlenerek insanın neden rasyonel hayvan olarak anıldığı irdelenmiş ve bu niteliği gerçekte taşıyıp taşımadığına dair birtakım görüşler sunulmuştur. Bu görüşlerin ardından rasyonel kişinin özellikleri ile rasyonel argümanın özellikleri arasındaki ilişkiye bakılıp rasyonel insanın hangi iddialara inanmasının kabul edilebilir olduğu incelenebilir. İyi bir argümandan beklenen özellikler; geçerli, sağlam ve titiz olmasıdır (Bandman, 1967, s. 14-15):

- i) Öncüller mantıksal olarak sonucu işaret ettiğinde bir argüman geçerlidir. Öncüller, eğer doğruysa, mantıksal olarak yanlış bir sonucu işaret edemez. Doğru öncüller yanlış bir sonucu işaret ettiğinde argüman geçersizdir.
- ii) Bir argüman hem geçerli ise hem de öncülleri doğru ise argüman sağlamdır. Argümanın geçerli olması için sağlam olması gerekmez, ancak argüman geçerli değilse sağlam da olamaz.
- iii) Bir argüman doğru şekilde açıklanmışsa titizdir (rigor). Açıklama; argümanın bir parçası olmadığı halde, adımları açıklayan ve öncüllerden argümanın sonucuna kadar ilerlemeyi haklı çıkarabilecek mantıksal ilkeleri aktaran bir not veya yorumdur. Ancak geçerli bir argümanın titiz olması gerekmez, çünkü açıklaması yapılmayabilir veya açıklama doğru olmayabilir.

Rasyonel kişi, inanmasını böyle bir argümana dayandıran, kendisine sunulan argümanı bu özellikler bakımından test eden kişidir. Barrow & Woods (2006, s. 85-87) da insanın rasyonalitesini düşünme kalitesi üzerinden değerlendirmişlerdir. Böyle değerlendirildiğinde rasyonel argüman doğru sonuca veya cevaba götüren argüman olarak anlaşılabilir. Ancak doğrunun ne olduğu hakkında uzlaşmaya varılamayan konular olduğunu; mesela Beethoven'ın Wagner'den daha büyük bir besteci olup olmadığı gibi sorular üzerinde uzlaşmaya varılamadığını veya bu soruların cevaplarının bilinemediğini belirtmişlerdir. Rasyonel olmak haklı veya doğru olmakla özdeşleştirilirse bu gibi durumlarda insanların rasyonelliği yargılanamayacaktır. İnsanların rasyonellikleri yargılanamıyorsa onların nasıl rasyonel kılınacağı da belirsizleşecektir. Ayrıca rasyonel olmak haklı veya doğru (right) olmak anlamına gelirse, birisini rasyonel kılmak, karar vericinin düşündüğü şekilde düşünmesini sağlamak anlamına gelebilir. Bu ise onaylanan

yanıtlara ulaşmaktan başka bir şey değildir ve rasyonalitenin desteklenmesini savunanların aklındakini yansıtmamaktadır. Bir kişi, diğerinin argümanının sonucuna katılmasa bile o argümanı tamamen rasyonel olarak tanımlayabilir. Bir bakış açısını benimsemiş olan birisi, iki kişinin tartışmasını dinlediğinde kimin daha rasyonel tartıştığını görebilir. Bir siyasi ideolojiye inansa da inanmasa da hangi argümanların rasyonel hangilerinin irrasyonel olduğu konusunda ayırım yapabilir. Sonucu aynı olan argümanlar arasında da yine rasyonel olan ve olmayanı makul biçimde ayırt edebilir. İşin içinde sonuçla birlikte akıl yürütme süreci de vardır ve sonucun, önceki adımlardan geldiği görülmeden doğrudan sonuçla yargıya varmak yanlıştır. Bir argümanın rasyonel olması, aynı zamanda öncüllerden sonuca götüren akıl yürütme zincirinin de geçerli olmasını gerektirir. Öncüller yanlış, şüpheli veya test edilmemiş hipotezler olduğunda sonuç bu öncüllerden gelse ve argümanın kendisi mantıklı görünse bile sonuç yine de yanlış veya kanıtlanmamış olabilir. Dolayısıyla rasyonel argüman, doğru cevapla biten argüman anlamına gelmiyorsa rasyonalitenin sadece doğru cevapları üretmek olarak anlaşılması mantıklı değildir.

Barrow & Woods'a göre (2006, s. 92, 94-95) bir insan kendisiyle çelişirse, tutarsız bir argüman üretirse veya kendi ifadeleriyle ilgisi olmayan düşüncelere başvurursa irrasyonel davranır. Nispeten rasyonel olanla görece irrasyonel olan kişi de net biçimde ayırt edilebilir. Çünkü irrasyonelite çoğu durumda, insanların tutarsızlığında veya bağdaşım yoksunluğunda (lack of coherence) gözler önüne serilir. Rasyonel insan ise iyi sebepler/gerekçeler gösterme fikrine saygı duymalıdır. Kendine özgü bir bakış açısını benimsemiş olsa bile en azından bu bakış açısı için sebepler üretmeye çalışmalı ve ona karşıt olan argümanlara önem vermelidir. Diğer bir deyişle; önermeyi sorgulamayı kabul etmelidir. Bir önermeyi, tanıdık gelmediği için reddetmemeli veya saygı duyduğu kişiler tarafından savunulduğu için otomatik olarak onaylamamalıdır. Konuyu kendi içinde incelemek istemelidir. Elbette bunu yapabilmesi için belirli bilgilere sahip olması lazımdır. Bu nedenle rasyonel kişinin bir başka işareti; konuyla ilgili kararlarının, bu tür bilgilerden yoksun olma derecesine göre kalıcı olması yani bilinçli bir yargıda bulunmadan önce bilgiye ihtiyacı olduğunu kabul etmesi ve gerektiğinde karar değiştirebilmesidir. Konu değer yargıları olduğunda ise bu tür bilgiler tek başlarına sorun çözemeyebilirler. İyi nedenler gösterme, önermeyi inceleme isteği, bilgisinin sınırları çerçevesinde yargıda bulunma, yargıda bulunmayı erteleme veya yargısının yanlışlığını gördüğünde bunun doğru olduğu yönünde bir tutum sürdürmeme gibi davranışlar rasyonel bireyin davranışlarıdır. O halde insanın rasyonel bir varlık olduğu önermesi

yanlıştır ve buna bağılı olarak; insanın eğitimle rasyonel hale getirilmesi anlamsız bir çaba olmayacaktır.

İnancın Kabul Edilebilirliğine İlişkin Bakış Açıları: İnancın Rasyonelliği ve Rasyonel İnanma

Bu başlık altında inançların rasyonelliği ve irasyonel inanma ele alınacak; bir inancı haklı veya haksız kılanın ne olduğu ve inanmanın hangi koşullar altında rasyonel olduğu araştırılacaktır. Aşılamanın en çok odaklandığı konulardan birinin dini inanç aşılama (Thiessen, 1982) olması sebebiyle de özellikle dini inançların rasyonalitesi üzerinde durulacaktır.

İnancın makullüğü incelenecek olursa; felsefi anlamda “makullük”; kanıt, prensip veya kural gerektiren bir çeşit doğrulama işlemidir (Özcan, 2000). Bu başlıkta inancın makullüğüne ilişkin bakış açıları imancılık ve rasyonalizm kapsamında ele alınacaktır. Aşılanmak istenen inancın makullüğü bu bakış açıları ekseninde değerlendirilecektir.

Bundan önce ise insanın bir şeyi bildiğinden nasıl emin olduğu üzerine kısa bir tartışma faydalı olacaktır. Aşılama, epistemolojik açıdan incelendiğinde; içselcilik bakış açısının aşılamaı kolaylaştırdığı söylenebilir. Çünkü inancı temellendirmede içsel faktörlere başvurmak psikolojik durumlara bağılıdır ve *a priori* gerekçelendirmede inançların güvenilirliği kişinin zihnindeki içsel unsurlara bağımlıdır. Böylece inancını tamamen kendisi üzerinden gerekçelendiren kişi tamamen haklı olacaktır ve aşılanmış inançlar da eleştiriye kapanacaktır. Bunu açıklamak için temel inanç kavramına başvurulabilir. Temel inanca inanma; bu temel inanç empirik bilgi için uygun bir temel sağlayacaksa, o inancın doğru olduğunu düşündüren yeterli sebepler oluşturmazdır (Alston, 1986). Bir temel inanca sahip kişi a) hem söz konusu inancın söz konusu özelliğe sahip olduğuna, b) hem de bu özelliğe sahip inançların muhtemelen doğru olduğuna inanmalıdır. Alston ise herhangi bir inancı gerekçelendirmenin diğer inançlara bağılı olduğunu ileri sürmüş ve diğer inançlar üzerine inşa edilmemiş herhangi bir inanç olmadığı için de temel inanç diye bir şeyin olmadığı yargısına varmıştır. Alston’un dile getirdiği epistemolojik bakış açısı dışsalcılıktır ve görüldüğü gibi içselciliğin referans noktası olan temel inancı ortadan kaldırmaktadır. İçselcilikte; öznenin bir temel inanca bağlanmasını meşrulaştıran etmenler; bu inancın, öznenin dünyaya bakış açısının bir parçası olması, özne tarafından bilinmesi ve bu inanca özne tarafından

gerekçelendirilebilir bir şekilde inanılmasıdır. Dışsalcılık ise içselciliğe göre yeni ve radikal bir bakış açısı olup kişinin inançlarının, öznel anlayışının dışındaki olgularla (facts) veya ilişkilerle epistemik olarak gerekçelendirilebileceğini ifade eder. İçselciliğe göre kişi, temel inancı kavramak için sebebe veya sebebin temeli olan ilişkinin bilişsel bir kavranışına ihtiyaç duymamaktaydı. İçselcilik; bir kişinin inancını haklı kılan her şeyi “bilişsel olarak kavramasını” [zaten inanmış olduğu şeyi sonradan rasyonalize etmesini] gerektirmektedir. Dışsalcılık ise bu benmerkezci bakış açısına karşı çıkar; epistemolojinin görevinin, kanısal (doxastic) bir ilke veya prosedür oluşturmak olmadığını savunur. İnançların kendiliğinden teminatlı (self-warranted) şekilde meşrulaştırılması, bu inançları düzeltilemez kılmaktadır. Halbuki inancın gerekçelendirilmesi, öznenin kendisinden başka bazı unsurlarla olan ilişkisine bağlı olmalıdır. İnanç yeterli kanıt, sebeplere ve duyu deneyimine dayalı olarak gerekçelendirilmelidir (Alston, 1986). O halde rasyonel eğitim-öğretim ortamları oluşturulmak isteniyorsa, öğrencilere kazandırılacak epistemolojik bakış açısı dışsalcılık olmalıdır. Aşılamaya karşı dirençli zihinlere sahip öğrenciler; kendilerine empoze edilmeye çalışılan inançları meşru kılmak için temel inançları sorgulamadan referans alan veya söz konusu inançlar için gerekçeler üreten değil; dışarda kendilerinden bağımsız bir gerçek olduğunun farkında olan ve gerçeği bilmek isteyen bireylerdir.

İmancılık

Kişi, inancının isteğine -örn. ilâhî otoriteye ve onun yönlendirmesine- uyarak inanabilir. İnanmak ve kabul etmek, anlamaktan ve bilmekten önce gelir (Özcan, 2000). İmanda akla ihtiyaç yoktur ve iman edilen inançlar rasyonel değerlendirmeye tâbi tutulmazlar. Hatta delil ve ispat iman için zararlıdır. Akıl ile iman arasında bir mesafe olduğu ve aklın imanı riske soktuğu düşünülmektedir. İmanın akılla değil bir “kabul sıçrayışı” ile mümkün olduğu kabul edilmektedir. “Sezgisel mâkullük” yani Tanrı’nın kalple bilinmesi yeterlidir. Çünkü kalp akıldan daha derin bir sezme gücüne sahiptir. Ayrıca din dili incelenirse dinin kendine özgü bir mantığının olduğu ve bu mantığı sadece ona ortak olanların anlayabildiği iddia edilmektedir. Özcan’a göre bu antirealist din dili anlayışı, imanın rasyonel olarak eleştirilmesini zorlaştırarak imancılığın gelişimine katkıda bulunmuş ve imanın mâkul ya da rasyonel olamayacağı fikrini güçlendirmiştir.

İmancılar, rasyonalist bakış açısıyla ve temelcilikle ilişkilendirdikleri bilimsel inançta bile temelci idealden uzaklaşıldığını iddia ederek görüşlerini savunmuşlardır (Özcan, 2000). Descartes'ın delillerinin ikna ediciliğinin zayıfladığını ve kartezyen şüphenin bilgidен çok, topyekün şüpheciliğe götürdüğünü ifade ederek temelci ideale bağlı kalınamayacağını belirtmişlerdir. Katı akılcılığa gerek olmadığını, dini inanç sistemleri rasyonel bir incelemeye maruz bırakılacaksa da kesin ve bağlayıcı bir sonuca ulaşmanın imkânsız olduğunu peşinen kabul etmek gerektiğini ifade etmişlerdir. Eleştirel akılcılığın tavrını onaylamazlar çünkü imanla ilgili konuları (Allah'a iman, âhiret gününe iman vd.) gayb alanı olarak sınıflandırarak sırf akıl ve bilim yoluyla sonuca ulaşmayı imkansız görürler. İnanmaya zorlayacak yeterli aklî delil bulunmadığı için doğaya dayanarak ileri sürülen ispat ve delillerin de bunun için yeterli olamayacağını; aklın hiçbir zaman bu inancı temellendiremeyeceğini belirtirler. Hatta Tanrı'nın varlığını ve birliğini reddetmek bir yana, akli delillerle bunu kabul etmeyi de temelsiz bulanlar vardır. Böyle düşünenler imanı akıl ile karşı karşıya getirmek yani akla aykırı bulmak yerine imanı akıl üstü bulmaktadırlar. Özcan'a göre dindar ruhların tarih boyunca ve bütün toplumlarda birer ahlâk kahramanı olduklarını ileri sürerek de anlatılarını güçlendirmektedirler.

İmancılıktaki kalp ile tasdik, Hristiyan öğretisinin savunulması ve geliştirilmesi sürecindeki dinsel-mistik bir akım olan gnostisizm ile örtüşmektedir. Gnosis bilgisi Tanrı bilgisi olup, Tanrı'yı düşünceyle değil duygu ile bilmek anlamına gelmektedir (Küken, 2001, s. 64). Ayrıca inanmanın bu şekilde gerekçelendirilmesi, daha doğrusu gerekçelendirilmeyip gayba dayandırılması, felsefedeki qualia kavramını anımsatmaktadır. Qualia, belli bir zihin halinin fiilen neye benzediğini açıklayamama durumudur (Warburton, 2000, s. 143-165). Hiçbir monist görüş qualia'yı açıklamayı başaramamıştır. Monistlere göre tek bir töz vardır. Monistler; idealistler ve materyalistler olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Töz; idealistlere göre ruh, materyalistlere göre ise maddedir. İdealistler, maddenin olmadığını, sadece zihinlerin var olduğunu savunurlar. Materyalistler ise zihinsel olayları yok saymaktadır ve en büyük problemleri; maddenin kendi kendinin bilincine nasıl vardığı, kendi kendini nasıl hissettiği sorunudur. Mesela bir monist görüş olan fizikalistler zihinsel olayları tamamen fiziki olaylarla, beyinde gerçekleşen şeylerle açıklamaya çalışırlar. Mide sancısını, peynirin tadını, günbatımı kızılığını tarif etmeye çalışırken zihin hallerini fiziksel olaylara/davranışa indirgemeyi başaramadıklarından -bunu sağlayabilecek gönderimden yoksun olduklarından- qualia'yı açıklayamamaktadırlar. Nasıl ki kahvenin tadını, çekilen acıyı, nergisin kokusunu tam olarak tarif etmenin ve karşımızdakiyle aynı şeyi hissedip etmediğimizi bilmenin henüz

bir yolu yoksa Tanrı'nın varlığına inandığını belirten kişinin beyanını objektif olarak test etmenin de yolu yoktur.

Rasyonalizm

Bir fiil veya inancın mâkul olması kendi başına mümkün olmayıp bazı kanıtlara ve ilkelere uygunluğuna bağlıdır. Bir konuda hüküm verilirken lehteki ve aleyhteki kanıtlar dengelenmiş ise hükmün askıya alınması gerekir. Konunun bir inançla ilgili olması durumunda bu denge söz konusuysa ne inanmak ne de inanmamak; agnostik kalmak doğrudur. Bu tutuma “kanıtçılık”; kanıta dayalı inanca da “rasyonel inanç” denilmektedir. Kimi filozoflara göre rasyonel inanç; “duyulara açık olan bir önermeye ya da bu tür önermelerle sağlanan bir delille açıklık kazanan önermeye” inanılmasıdır (Özcan, 2000, s. 1). Bu düşünürler inancın rasyonelliğini bilgiye ait bir zeminde tartışmakta, bir hükme varmak için hükmün dayanacağı temel olarak kabul edilebilecek önermelerin aracısız kavranabilmesini önemsemektedir. Bu rasyonalist görüşe “temelcilik” adı verilmektedir ve inançların bir kısmının diğerlerine dayandığı; temel inanç veya önerme olarak alınacak inanç ve önermelerin diğerleri için temel oluşturduğu fikri benimsenmektedir. Yani iki tür inanç olduğu kabul edilmektedir: 1) temel inançlar ve 2) türetilmiş inançlar. Temel inançlar da; “i) Kendi kendine apaçık olan önermelerle ilgili inançlar; ii) Bir insanın acı hissettiğini bildirmesinde olduğu gibi yalanlanması ve düzeltilmesi mümkün olmayan durumları ifade eden önermelerle ilgili inançlar ve iii) Kabul edilebilir bir mantıkî çıkarım metodu kullanılarak ilk iki şıkta belirtilen inançlardan çıkarılan inançlar” olarak sınıflanmıştır (Özcan, 2000, s. 1-2). Özcan, bu şartları taşımadığı halde bir şeye inanmayı ise “inanmadan zevk alma hastalığı” olarak adlandırılmıştır. Rasyonalist bakış açısı, aşılamacının teşvik ettiği türden bir bakış açısı değildir. Mussolini'nin (Akt. TÜBİTAK Sosyal Bilimler Ansiklopedisi, 2022); “Her şey devlet içinde ve devlet için, hiçbir şey devlet dışında ve başka bir şey için değildir.” parolasını aşılama isteyen bir aşılamacı kanıta ihtiyaç duymaz. Aşılamacı, imancılığı teşvik eder. Çünkü kanıtçılık; bir iddianın nesnel kanıtlarla desteklenmesini gerektirmektedir (Ünder, 2016). Peki kanıtsız inandırılmak istenen inançlar, rasyonaliteyi destekleyen bir eğitim için uygun mudur?

Bu soruyu Tanrı'nın varlığına dair argümanlardan ve Tanrı lehine “kanıt”lardan biri olarak sayılan Pascal'ın kumarbaz argümanı üzerinden ele alalım. Tanrı lehine argümanlar arasında; düzen ve amaç kanıtı, antropik ilke, ilk neden kanıtı, ontolojik kanıt,

mucizelerden hareket eden delil ve kumarbaz argümanı sayılabilir (Warburton, 2000, s. 12-40). Bunlardan biri olan Pascal'ın kumarbaz argümanı, İslam Ansiklopedisi'ne göre (Köse, 2000) imanın anlamını pragmatik sonuçlarda arama çabasının ürünüdür ve İslam dünyasında ilk kez Hz. Ali tarafından kullanılmıştır. Daha sonra Gazzali'nin düşünceleri arasında Batı'ya geçmiş ve Pascal tarafından tekrar edilmiştir. Bu “kanıt” özetle dört olasılık ileri sürmektedir ve sonuçta inanmanın her halükarda en yararlı yol olduğunu göstermektedir. İslam Ansiklopedisi'ndeki kumarbaz argümanı hakkındaki yorum ve imana ilişkin metin genel olarak kanıtcılığı dışlıyor görünmektedir. Tanrı'ya inanmak için nesnel, rasyonel kanıtlara gerek olmadığı; akıldan başka temellerin de olduğu ifade edilmektedir [burada kastedilen sezgiciliktir] ve bu da kanıtcı olmamadır (nonevidentialism). Yine de teistler Pascal'ın argümanı gibi birtakım kanıtlar sunmaya ve bunun yanında bazı atıflarla iman ile bilimi ilişkilendirmeye çalışmaktadır. Aşağıda bu atıflardan biri yer almaktadır:

İman bir insiyaktır; yaratılıştan var olan tabii bir duygu, bir melekedir. Ancak diğer içgüdülerden farklı olarak her insanda doğrudan zuhur etmemektedir, bunun da sebebi bazı insanlarda âtil vaziyette kalmasıdır. Biyolojik temelli bir yaklaşım olarak nitelenebilecek bu bakış açısına göre dini veya ahlâki değerler aşkın bir kaynağa ait olsalar bile artık insana mal olmuş, onun fitratına işlemiştir. Bu yöndeki en yeni iddialardan biri, Harvard Museum of Comparative Zoology araştırmacılarından Edward Wilson tarafından ileri sürülen, din ve ahlâk duygusu da dahil olmak üzere insan davranışlarının gen kaynaklı olduğu şeklindeki görüştür.

(On Human Nature, s. 10, 95-97; Akt. Köse, 2000)

Bu gerekçelendirmeler öncelikle imanın, yaratılış gereği her insanda var olduğunu varsaymıştır. Ayrıca varsayım temellendirilmemiştir. Yine imanın her insanda doğrudan belirmediği iddia edilmiştir, fakat gözlenemeyen, ölçülemeyen, deneysel olarak test edilemeyen bir şeyin varlığına ilişkin bu kesin yargı da temellendirilmemiştir. Bir diğer sorun ise metafizik varsayım denilebilecek bu iddiaların biyolojik temelli yaklaşım olarak adlandırılmasıdır. Burada bir kategori hatası da söz konusudur ve metafizik iddialardan biyolojiye sıçrayışta bir köprü de kurulmamıştır. Ayrıca imanın yanı sıra, sözü edilen dini ve ahlaki değerlerin biyoloji ile bağlantısı da açıkça gösterilmemiştir. Edward O. Wilson'un metninin asıllarına (1988 ve 2004 basımları, s. 9-10) bakıldığında da iddiayla tutarsız şekilde, “biyolojideki etkileşimin bilimsel materyalizm için zafer olduğu”nu yazdığı görülmektedir. Wilson aslında biyoloji ile sosyal bilimlerin harmanlanmasından ve biyolojinin sosyal bilimlere dolaylı olarak etkilediğinden söz etmiştir. Dinsel

uygulamalarla ilgili paragraflarda; kültürel antropologlara atıfla, bu uygulamalardan bazılarını insanlığın eski otobur alışkanlıklarına dek götürmüştür. İnsan doğası ve ekoloji hakkında daha güvenli bir bilgiyle, dinsel evrimdeki dallanmanın listelenmesinin ve kültürlerdeki dini evrimin yönlerinin yüksek güvenle açıklanmasının mümkün olduğunu ileri sürmüştür. Çağdaş insanın sosyal davranışını yorumlamış; çocuk bakımı ve akraba sınıflandırmasının, Pleistosen kökenlerini henüz gizlemeyen küçük değişiklikleri temsil ettiğinden; din ve sınıf yapısı gibi diğerlerininse oldukça büyük dönüşümler olduğundan bahsetmiştir. Bunların bile zamanla biyoloji ile uyumlu istatistiksel bir karakterizasyona tabi olabileceğini öngörmüştür. En uç ve önemli gördüğü kısım, bilginin toplanması ve paylaşılması olmuş; bilim ve teknolojinin hızla genişlediğine, bilgiyle ilgili mesleklerde çalışanların oranının artmasına değinmiştir (Wilson, 1988; Wilson 2004). Ancak incelenen kısımlar boyunca, yukarıda belirtilen “din ve ahlâk duygusu da dahil olmak üzere insan davranışlarının gen kaynaklı olduğu” şeklinde bir bilgiye rastlanmamıştır. Yazar, insan davranışının temel kuralları olduğunu ve bunların nesillere taşındığını aktarmıştır ama belirtilen çıkarımda bulunmamıştır. Aşılamacı da burada olduğu iddialarını gerekçelendirmek için temelsiz varsayımlara yaslanır. İddialarının saygınlığını artırmak için bu iddiaları desteklediğini iddia ettiği veriler ortaya atabilir. Rasyonel ilişkiler kuramadığı durumlarda da inanç sıçramasına sığınır.

Tanrı’nın varlığını duyularla ve gözlem veya ölçüm aletleriyle edinilebilen somut veriler ile ortaya koymak pozitivist anlayışın tavrıdır. İman eden içinse Tanrı’nın varlığını bu şekilde bilmeye çalışmak ya da dini, hurafelerle ve gözü kapalı bir imanla bağdaştırmak pozitivistin ürettiği bir yanılgıdır (Köse, 2000). Çünkü imanın konusu olan şeyler, bilimsel araştırmaya ve deneysel tekrara uygun değildir. Bu nedenle de iman nesnesi üzerinde objektif bir yargıya varmak bilimsel bir yargıya varmakla aynı değildir. Ayrıca iman edilen konularda tarafsızlık ilkesine bağlı kalmak da pek mümkün değildir. Çünkü bu konuların, doğaları gereği objektif kesinlik sunmaları olası değildir. İman konularında çeşitlilikler, taraflar vardır ve bunlar kültürle yakından ilişkilidir. İnananlarca objektif kesinlik arayışı psikolojik bir ihtiyaca indirgenmekte ve iman için zorunlu görülmemektedir. Bu psikolojik ihtiyacın karşılanması da imanı güçlendirmektedir. Burada bilme ile inanma arasındaki bir fark daha ortaya çıkmaktadır; bilmek duygusal onaylamayı gerektirmez. Aşılama ise iman derecesinde bir inanmayı sağlamaya çalıştığından rasyonel bir biçimde bilmeyi gerektirmez.

Bununla birlikte imanın, insan ve toplum yaşamındaki yeri inkâr edilemez. Burada özel olarak dinsel inançlara iman ele alınmıştır. Din, kimlik oluşturma veya

dünyayı anlamlandırmanın bir yoludur (Bellah, 2017, s. 118-119). İnsandan başka bir türde yoktur ve varlığı da sembolik yeteneklerin evriminden kaynaklanmaktadır. İnsanı sadece az gelişmiş hayvanlardan değil, diğer primatlardan ayıran da bu sembolik yetenekleridir. Çünkü din, anlatı sayesinde var olmayı sürdürmektedir ve dil aracılığıyla anlatıya erişebilen canlı türü de insandır. İnsanda eylemsel ve işlemsel olmak üzere iki tip bellek bulunmaktadır. Dil de bunların birleşimidir. Bu nedenlerle, dinin ortaya çıkışının ve insanların din ile dünyayı anlamlandırma çabasının aslında gelişmiş bir türe özgü, daha yüksek bir bilişsel faaliyet olduğu söylenebilir. Fakat bunun, imanı rasyonel kılmadığı da yukarıda gösterilmiştir. Rasyonellikle bağdaşmazlıklarına rağmen din, kişisel ve toplumsal kimliğin merkezinde olmaya devam etmektedir.

Tezin bu kısmında akıl-iman ilişkisi bağlamında dinsel inançlar incelenmiştir. İmanın dinsel inançlarla ve aşılama ile bağdaştığı, bilimle ve rasyonel eğitimle ise bağdaşmadığı anlaşılmıştır. Rasyonalitenin ele alındığı bu kısım boyunca eğitimin, aşılama alanı veren imancı bir tavra yer vermemesi; bilimsel düşünce yapısını temel alması gerektiği savunulmuştur. Bilimsel düşüncenin, yapısal olarak imancılıktan oldukça farklı olduğu gösterilmiştir. “...bilimsel düşünce yapısı bir insanın bilimin mevcut “öğreti”lerine sarsılmaz bir inanç duymasını sağlayan değil, keşfi kolaylaştıran düşünce yapısıdır.” (Russell, 1932/2017, s. 19). Buradaki öğreti tabirinin bilimsel düşünce ile uyuyup uyuşmadığı, bilimsel bilgi ve doktrinin tartışıldığı kısımda verilmiştir. Bunun dışında bilimsel faaliyetin, tutarsızlıklara rağmen inancın sürdürüldüğü bir faaliyet alanı olmadığı açıklanmıştır. Oysa dini inançlar, tutarsızlığı göz ardı etmeyi gerektirebilmektedir. Barrow & Woods’un (2006, s. 73-74) ateistin, dünyada ızdırap ve sefalet olduğu gerçeğinin her şeye kadir ve sevgi dolu bir Tanrı ile bağdaşmadığını söylemesi ya da dini şüphecisinin Tanrı’nın varlığına dair üretilen kanıtları (görülemeyen, duyulamayan dokunulamayan bir Tanrı) yetersiz bulup reddetmesi karşısında inananın (mümin); acının olduğunu, bunun Tanrı’nın varlığına karşı kanıt olmadığını söylemesi, prensipte hiçbir şeyi kanıt olarak kabul etmemesi örnektir. Buna göre, tartışmasız olarak doğru olduğu ispatlanamayan bir önermeye atıfta bulunurken önermenin doğru olduğunu inkâr etmek gerekmez. Kanıtlanamaz bir önermenin tartışmasız bir şekilde yanlış olduğu da gösterilemez. “Metaller ısıtıldığında genleşir.”, “Yeşil peynirden oluşmuş bir gezegen var.” gibi önermeler ise kanıtlanabilir [test edilebilir] önermelerdir. İlkesel olarak doğrulanabilir veya yanlışlanabilirlerdir. Elde kanıt olmasa bile bu tür önermelerin lehine veya aleyhine olacak kanıtlar bulunabilir. Doğru olup olmadıklarını gösterir kanıtlar bulunabileceği için de kanıtlanabilir önermelerdir. Bu yüzden $2 \times 2 = 4$ gibi, gerçeklere dair

(mantıksal bir zorunluluk veya olumsal gerçek olması fark etmeksizin) inanç ekilmesinden doktrinlere dair inanç ekilmesi daha endişe vericidir (Barrow & Woods, 2006, s. 74-78). Rasyonel bir eğitimin hayata geçirilebilmesi, öncelikle inançların kabul edilmesinde hangi bakış açısının temel alınacağına bağlıdır. Bu da içerik ve yöntem kadar öğretmenin yani epistemik otoritenin de önemini gösterir. Öğretmen, aşılamacıdan farklı olarak bilgi iddiaları sunduğu kitlede rasyonalist bakış açısını geliştirmelidir.

Rasyonel İnanmanın Koşulları Nelerdir?

Flew, Hare & Mitchell (1971) tarafından yazılan makalede Flew, din filozoflarının çiftdüşünden (doublethink) yararlanmalarını önermektedir. Çiftdüşün kavramı George Orwell'in 1984 adlı distopik romanındaki Yenisöylem sözcüklerinden biridir ve Türkçe'ye "çiftdüşün" ya da "çiftdüşünüş" olarak çevrilmiştir (Özer, Gözel ve Can, 2020). Çiftdüşün; iki çelişkili inanca aynı anda sahip olma ve ikisini de kabul etme gücüdür (Flew, Hare & Mitchell, 1971). Parti entelektüeli gerçekliği çarpıttığını, farklı sunduğunu bilir fakat çiftdüşünerek gerçekliğin ihlal edilmediğini düşünür. Acımasız ve umursamaz bir dünya gerçekliği karşısında sevgi dolu bir Tanrı inancını sürdürmek de din entelektüelini çiftdüşüne itmektedir. Ancak Flew'un önerisi, dürüst ve gerçek bir inanmadan çok Pascal'ın kumarbaz argümanındaki gibi bir tavır takınmayı tavsiye etmektedir. Bu da ne rasyonel ne de etik bir tavidir. Pragmatik bir tavidir. Ayrıca Orwell'in kullandığı bağlam düşünüldüğünde Flew'un tavsiyesi daha da sorunlu bir hâl almaktadır.

"Çiftdüşün", Orwell'in 1984 adlı distopyasında, kurgusal bir totaliter devlet olan Okyanusya'da devlet düzeninin egemenliğinin sağlanması için kullanılan bir yöntemdir (Akkoyun, 2016). Okyanusya'da insanlar sürekli devlete egemen olan parti tarafından izlenmekte, düşünceler bile "Düşünce Polisi" ve "Büyük Birader" tarafından denetlenmektedir. Mutlak bir kontrol sağlayabilmek için insanların düşünce ve yaşamları çiftdüşün denilen sistem ile biçimlendirilmektedir. Çiftdüşünde hem gerçeğin farkında olmak hem de gerçeğe çeliştiğini bildiği halde onunla zıt olan yalana inanmak bir aradadır. Çiftdüşün sistemiyle amaçlanan; mutlak bir hakimiyet için gerçekliği denetim altında tutabilmektir. Bunun için de bellekten ve geçmişten yoksun bir toplum yaratılmak istenmektedir. Bu sayede bellek dışında herhangi bir kayıt kalmadığı zaman en açık gerçek bile kanıtlanamaz olacaktır. Ayrıca bellekte kalanlar ve bilinenler de işkencelerle

silindiği için ne bireyin ne de toplumun belleğinde hiçbir şey kalmayacak, geçmiş yok edilecektir. Bu gerçekleştiğinde tarih bilincinden yoksun bir toplum; karar verebilme yetisinden yoksun, sorgulayamayan ve hareket alanı kalmamış kuklalar üretilmiş olacaktır.

Düşünce eylemlerinin suç sayıldığı Okyanusya'da, kullanılan dilin kelime haznesi ve yapısı da giderek zayıflatılmakta; düşünmeye ve isyana teşvik edebilecek sözcükler dilden atılmaktadır. Böylece dili zayıflatılmış olanların, düşünceleri de zayıflatılmış olacaktır (Müftüoğlu ve Özbay, 2015). Teknolojinin tek bir el tarafından yönetildiği, basının bağımsız olmadığı ve gerçekçi haberler yapmanın mümkün olmadığı Okyanusya'da medya da tek başına bir güç değildir. Parti üyelerine (Okyanusya'da yaşayanlara) tele ekranlardan sürekli ideolojik propaganda yapılmaktadır ve parti üyeleri tele ekranlardaki ilerleme haberlerine çiftdüşün yöntemiyle yaklaşmak zorundadır. Gerçek Bakanlığı da bu propagandanın bir unsuru olarak orijinal içerikleri, partinin buyrukları ve politikaları doğrultusunda yeniden düzenlemektedir. Gerçek Bakanlığı'nda çalışanlar, basın özgürlüğünün olmadığını ayırdında oldukları halde bu duruma itiraz etmemektedir. Herkes aynı anda herkesin bildiğini bilmez görünür ve tüm kayıtlar aynı çarpıtılmış gerçekliği anlatarak yalanı tarihe geçirirse gerçekler yalan, yalanlar da gerçek olacaktır. İşte bu gerçeğin denetlenmesi işine Okyanusya'nın yeni dilinde çiftdüşün denmektedir.

Anlaşılabacağı üzere Flew'un çiftdüşün önerisi, samimi bir inanmadan çok bir stratejidir. Böyle bir strateji, birey düzeyinde düşünüldüğünde, tutarlı bir benlik yaratmak için önerilebilir. Fakat Orwell'in kullandığı bağlam incelendiğinde, bu kendi kendini aldatma halinin tutarlı bir benlik yaratmaktan çok, bireyi rasyonel açıdan erozyona uğratacağı görünmektedir. Çiftedüşünmeye yönelmiş kişi hakikati bilmeye değil; inanmak istediği şeye inanmaya çalışmaktadır. Dini entelektüele çiftedüşünmenin tavsiye edilmesi; Okyanusya'daki gerçeği görüp de harekete geçmeye yeltenmeyen parti üyesinin ideolojik sistemi ayakta tutması gibi, dini entelektüelin de dini sistemi ayakta tutmasını olanaklı kılacaktır. Burada bir hakikat arayışı, dolayısıyla karşı kanıt arayışı yoktur. Bu arayışsızlığa rağmen yine de farkında olunan karşı kanıt görmezden gelinemeyecek kadar açık olduğundan, onu inancına eklemek zorunda kalmak vardır. O halde çiftedüşünme, aşılama için elverişli yöntemler arasına eklenebilir.

Lopez de Snook'un kanıta ilişkin düşüncelerini eleştirerek aşılamanın varlığında çiftedüşün olduğunu destekleyen bir açıklama sunmuştur. Buna göre aşılansmış kişi, aslında (karşı) kanıta duyarsız değildir. Lopez'e göre (2013, s. 25-26), Snook'un öne

sürdüğü; aşılınmış bir inancın "kanıta bakılmaksızın" kabul edildiği iddiasında bulanıklık vardır. Lopez, aşılınmış kişinin aleyhte kanıtın varlığını kabul etmesine rağmen inancını sürdürebildiğini söylemektedir ve Snook'un iddiasını kabul etmenin (en az) iki yolu olduğunu iddia etmektedir: i) Bir yanda, aksi kanıtlar karşısında kör, aldırıışsız, akmatik bir iddia olsun. Koresh'in sadece bir adam olduğuna ve hata yaptığını dair kanıtlar olduğunu kabul eden bir kişi, yine de O'nun Mesih olduğu ve kusursuz olduğu konusunda ısrar edebilir. Bu durum, kişinin zihninde açık ve bariz çelişkileri tutabilmesini gerektirir. Bu örnek Flew, Hare & Mitchell 'in (1971) sözünü ettiğı çiftte düşünmeye benzemektedir.

Çifte düşünme; çelişkileri görmezden gelerek inancı sürdürme, aynı anda iki zıt şeye inanma anlamlarına gelmektedir. Flew, Hare & Mitchell'de (1971) din entelektüeli, çiftte düşünmeyi kötülük problemini aşmak için kullanmaktadır. Bu gibi durumlarda kanıtın farkında olmama hali yoktur. Karşı kanıta rağmen inancı sürdürmenin bir yolu bulunmuştur. Bu da aşılmanın her zaman kanıta duyarsızlıkla bir arada olmadığını; aşılma ve kanıta karşı isteksizlik meselesinin daha detaylı incelenmesi gerektiğini göstermektedir.

Lopez (2013, s. 25-26) ise aşılınmış bir inancın "kanıta bakılmaksızın" kabul edildiğı diğer durumu da şöyle ele almıştır: ii) Aşılama sürecinin, öznenin kanıt olarak kabul etmeye istekli olduğu şeyi değiştirdiğı, deneğın kanıt gibi görünen bir şeyle karşı karşıya kaldığında, bunun yerine birinin onu kandırmaya çalıştığına karar verdiğı bir durum hayal edilsin. Şimdi özne bir inanca inatla sahip değildir. Bunun yerine, karşı kanıtların işaret ettiğı düşünölen sonuçları rasyonel olarak (bir şekilde) reddetmektedir. Böyle bir durumda temel inanç, yeterli güç ve kalıcılıkla aşılınırsa bununla çelişen herhangi bir kanıt, modus tollens nedeniyle yanlış olacaktır.

Tablo 6

Sonuç Çıkarım Kuralları: Modus Tollens Kuralı

Sonuç Çıkarım Kuralları		
Hangisinden	Türetilebilir	Kural Adı
$p \rightarrow q, \neg q$	$\therefore \neg p$	Modus Tollens (MT)

Lopez'e göre (2013), temel inancın otoritesi, öznenin gerekçelendirme ve düşünme şeklini değiştirirse, aşılama da gerçekleşmiş gibi görünmektedir. Lopez, aşılınan inançların çoğunun, doğrudan öznenin rasyonalitesinin tasım (syllogism)

yoluyla etkilenmesi sayesinde elde edildiğini ileri sürmüştür ve iddiasını şöyle açıklamaya çalışmıştır:

1. Big Brother bir şeyin doğru olduğunu söylüyorsa, o doğrudur.
2. Big Brother $2 + 2 = 5$ 'in doğru olduğunu söylüyor.
3. Dolayısıyla $2 + 2 = 5$ doğrudur.

Lopez (2013, s. 24) ayrıca temel inancın, kanıtla bakılmaksızın kabul edilebileceğini belirtmiştir. Aynı inanç, neyin kanıt olarak sayılacağını da etkilemektedir. Yukarıda, birisinin bir tür indirgeme yoluyla diğer inançları reddetmesinin temeli olarak aşılınmış bir inancı edinebileceğini göstermiş ve şöyle devam etmiştir:

4. $2 + 2 = 5$ (3'ten)
5. Emanuel Goldstein doğru söylüyor. (İndirgeme öncülü)
6. Emanuel Goldstein, $2 + 2 = 4$ diyor.
7. 1 ve 2'den, $2 + 2 = 4$.
8. 4 ve 7'den, $2 + 2 = 4$ ve $2 + 2 = 5$.
9. Öyleyse, $4 = 5$. (Çelişki)
10. İndirgeme yoluyla, Öncül 1 yanlış olmalıdır. Emanuel Goldstein doğruyu söylemiyor.

Burada kanıtla ilişkin üç tür durum ortaya çıkmıştır: 1) Çifte düşünmede aynı anda hem kanıtla hem de karşı kanıtla inanma mevcuttu. 2) Modus tollens yoluyla yanlışlamada ise karşı kanıtın, mantık kurallarına uygun olmayan bir şekilde reddilmesi söz konusudur. Yanlış bir inancı sürdürmek isteyen kişi bu yola başvurduğunda çelişkili iki inanca aynı anda sahip olmaktan kurtulmaktadır ve bunu rasyonel yoldan yapıyormuş gibi görünmektedir. Bunların ikisi var olan inancı karşı kanıtla rağmen sürdürebilmenin formülleri idi. İnanç edinme ile kanıt ilişkisinde yani temel inançların edinilmesinde ise biraz daha farklı bir durum vardır. 3) Temel inanç edinmede kişi, henüz ortada bir kanıt veya karşı kanıt olmadan, yani kanıtla ihtiyaç duymadan inanç edinmektedir. Temel inancın kişi üzerinde oldukça güçlü bir etkisi olduğu için de daha sonra karşı kanıtla karşılaşıldığında inancın kendisi değil, ona karşıt olan kanıt, manipülatif bir biçimde reddilmektedir.

Kanıt, inancın rasyonelliği açısından önemlidir. Ancak herkes her zaman inancını kanıtlayabilecek durumda olmayabilir. Güneş'in Dünya'nın etrafında değil de Dünya'nın

Güneş'in etrafında dolandığını herkesin bildiği bir kültürde bile bunu kanıtlayabilecek çok fazla kişi yoktur (Bellah, 2017, s. 120). Buna da bilime "iman" etme davranışı denilebilir. Çıplak gözle görülemeyen genlerin varlığını kabul etmek de böyledir. Fakat bu örnekler sağduyuyu gerçek, bilimi ise hayali yapmamaktadır. Dinsel gerçeklikler anlatılar yoluyla, bilimsel gerçeklikler ise gözlem, deney ve ölçüm yoluyla var olduğu için iman açıklaması yanlıştır.

Bir inancın rasyonel olup olmadığına karar vermenin diğer ölçütleri de delillerin rasyonelliği ve nesnelliktir (Barrow & Woods, 2006, s. 91). Dindar bir adam, "Tanrı'nın emirlerine müdahale edilmemelidir." önermesini sunarak hasta çocuğunu doktora götürmeyi reddedebilir. Çünkü Tanrı böyle uygun görmüştür ve bundan dolayı tıbbi yardım almamalıdır. Peki önermesinin irrasyonel olduğu söylenirse, önermeyi reddetmek veya benimsemek için nelerin iyi neden veya ilgili neden sayılacağına nasıl karar verilecektir? O zaman delillerin de rasyonalitesini sorgulamak gerekebilir. Bir adam, Tanrı'nın kendisinden bunu istediğini ileri sürerek pencereden bir güvercin uçuğu gerekçesiyle birini vurabilir. Öne sürdüğü bu önerme ile irrasyonelite suçlamasından kaçınmaya çalışabilir. O halde, bir şeyin rasyonalitesinde nesnellik de olmalıdır.

Aristoteles (çev. 2014, s. 31) söylenen bir sözün doğruysa her noktada doğru olacağını, yanlışsa da hemen belli olacağını söylemişti. Buradaki doğruluk koşulunun dayandığı nokta gerekçelendirmeydi. Kanıtçıların doğruluğu dayandığı nokta ise kanıttır. Kanıtçılığa göre yeterince kanıtı olmayan bir şeye inanmak, herkes için ve her yerde, daima yanlıştır (Haslanger, 2005). i) Bahisçilik ve rasyonalite prensibi ile ii) pragmatizmin (James) yanı sıra i) kanıtçılık (Clifford) da inancın etik yönünü tartışmaya açmaktadır. Haslanger, kanıtçılığa karşı bazı önemli itirazları şöyle ele almıştır:

- 1) Kanıt değil, inançların yanlışlığı problemidir.
- 2) Clifford'un inanç örneklerinde sonuçların başkalarına yararı vardır. O halde zararsız inançlara inanç denmeyecek midir?
- 3) Yeterli kanıt olmadan (insanlığın birikimi olan şeylere vs.) inanmak her zaman yanlış mıdır?

Dini inancın söz konusu olduğu durumlarda, inanma isteğini sürdürmeye niyetli kişi için kanıtçılığa yaslanmak zorlaşmaktadır. Aziz Augustine: "Bilmiyorsanız nasıl inanabilirsiniz? Bilebilmem için inanıyorum." demiştir (Haslanger, 2005). Haslanger'a göre dini inancını sürdürmeye niyetli kişi şu çıkarıma başvurmaktadır:

- 1) Kanıtsalcılığı takip etmek, insanı belli tür gerçeklerden tamamen koparmaktadır.
- 2) Belli gerçekleri kapayan bir kural yanlıştır.
- 3) Öyle ise (1,2), yani kanıtsalcılık da yanlıştır.

Yukarıdaki yaklaşım inanca pragmatist yaklaşımdır. Buna göre belli tip gerçekleri -gerçekler mevcut ise- tanımayı mutlak olarak engelleyen bir düşünme kuralı irrasyoneldir (Haslanger, 2005). Kanıtın yeterli olmadığı, tek seçeneğin tahmin yürütmek olduğu örneklerde inanmayı seçmek önerilmektedir. Ancak bu tip durumlarda inanmayı seçmek makul olmaktan çok isteğe bağlı görünmektedir. Aziz Augustine'in öne sürdüğü bilmek için inanmak ilkesine karşın James ise istediğimize inanamayacağımızı iddia etmiş, ancak dini inanç veya aşk gibi durumlarda belli bir gerçeğe inanma arzusunun, o özel şeyin gerçeğini var ettiğini ifade etmiştir. Bu açıklamaya bakılırsa inanç, bir olgu veya olayı gerçek olarak yaratmayı sağlayabilmektedir. Böylece dini inanç ya da aşk gibi şeylerde mantıklılığın ve sağlam bir gerekçelendirmenin olup olmadığı sorusu gündeme gelmektedir.

İnanç konusunda fideistler gibi düşünmek, kanıta dayalı olmayı zorlaştırdığından çifte düşünmeye ve modus tollense başvurulmaktadır. İnancın rasyonalitesini ve inanma isteğini daha detaylı incelemek; aşılamanın rasyonalitesine akıl-iman ilişkisi bağlamında bir temel oluşturacaktır. Bunun için William James'in görüşlerinden yararlanılabilir. James (2009, s. 8-10), inanma istenci konusunu bilimsel terimlerle açıklamaya çalışmış ve inanca önerilebilecek herhangi bir şeye hipotez adını vermiştir. Hipotezleri elektrik kablolarına benzetmiş ve elektrikçilerin canlı ve ölü kablolardan bahsetmesi gibi, bir hipotezden canlı veya ölü olarak bahsetmiştir. Canlı hipotez olarak adlandırdığı şey; önerildiği kişiye gerçek bir olasılık olarak hitap eden hipotezdir. Kişinin doğasıyla elektrik bağlantısı kurmayan -inandırıcılıkla parıldamayı reddeden- bir hipotez tamamen ölüdür. Ancak hipotez, aklın olasılıkları arasında ise canlıdır. James'e göre, bir hipotezdeki ölümlük ve canlılık içsel özellikler değildir. Bireysel düşünürle ilişkilidir. Hipotezlerin ölümlük ve canlılığı, kişinin harekete geçme istekliliği ile ölçülmektedir. Hipotezdeki maksimum canlılık, geri dönülmez şekilde hareket etme istekliliği anlamına gelmektedir ve bu pratik olarak inanç demektir. Harekete geçme isteğinin olduğu yerde bir miktar inanma eğilimi vardır. James, iki hipotez arasındaki karara ise seçenek demiş ve seçeneklerin birkaç çeşit olabileceğini eklemiştir. Buna göre seçenek; 1) canlı veya ölü olabilir, 2) zorunlu veya kaçınılabilir olabilir, 3) önemli veya önemsiz olabilir. Amaçlar doğrultusunda zorunlu, yaşayan ve çok önemli türden bir seçeneğe gerçek bir

seçenek denilebilecektir. James'in seçeneklere ilişkin açıklamaları ve örnekleri aşağıdaki gibidir:

1. *Canlı veya lü seçenek*: Canlı seçenek her iki hipotezin de canlı olduğı seçenektir. "Bir teosofist olun veya bir Müslüman olun," seçeneğinin hiçbir hipotezi önerilen kişi için canlı olmazsa, seçenek ölü bir seçenektir. "Agnostik olun veya Hristiyan olun" seçeneğinde her hipotez kişinin inancına bir miktar da olsa hitap ediyorsa bu canlı bir seçenektir.

2. *Zorunlu veya kaçınılabilir seçenek*: "şemsiyenizle veya onsuz dışarı çıkmak arasında seçim yapın", seçeneğı gerçek bir seçenek sunmaz, çünkü zorunlu değıldir. Hiç dışarı çıkmayarak bundan kaçınılabilir. "Ya beni sev ya da benden nefret et" denildiğinde kişiye karşı kayıtsız kalınabilir; seeneğın sunulduğı kişi ne sevebilir ne de nefret edebilir. "Ya teorime doğru diyebilirsiniz ya da ona yanlış diyebilirsiniz," seçeneğinden kaçınılabilir, teoriyle ilgili herhangi bir yargıya varmak reddedilebilir. Fakat "Ya bu gereğı kabul edin ya da onsuz gidin" seçeneğı zorunlu bir seçenektir, çünkü alternatifin dışında ihtimal yoktur. Sememe ihtimali olmayan, tam bir mantıksal ayrışmaya dayanan her ikilem, zorunlu türden bir seçenektir (logical disjunction: içermeli ayırtlama).

3. *nemli veya önemsiz seçenek*: Dr. Nansen tarafından Kuzey Kutbu keşif gezisine katılma teklifinin gelmesi durumunda seçenek önemli olurdu. Çünkü muhtemelen benzer bir fırsatla karşılaşma ihtimali olmazdı ve reddedilmesi durumunda kişi, ya Kuzey Kutbu'nda ölümsüzlük kazanma fırsatını kaybedecek ya da en azından işi şansa kalacaktır. Eşsiz bir fırsatı değerlendirmeyi reddeden kişi, denemiş ve başarısız olmuş gibi dl kesinlikle kaybeder. Aksine, fırsat benzersiz olmadığında, bahis önemsiz olduğunda veya daha sonra kanıtlanırsa karar tersine çevrilebilir olduğunda seçenek önemsizdir.

Hipotezler ve seçeneklerden başka dikkate alınması gereken bir başka unsur ise fikirlerin (opinion) psikolojisidir (James, 2009). Bazı gerçekler, insanın tüm kanaatlerinin (convictions) kökeninde tutkulu ve istemli doğasının yattığını düşündürmektedir. Ancak fikirlerin isteğe bağlı olarak değiştirilebilir olması James'e göre ilk bakışta saçma görünmektedir. Bu nedenle iradenin, gereğı algılamakta akla yardımcı veya engel olup olamayacağını sorgulamıştır. Sadece isteyerek (kendi irademizin herhangi bir çabasıyla veya bunun doğru olduğuna dair herhangi bir kuvvetle), Abraham Lincoln'n varlığının bir efsane olduğuna ve McClure's Magazine'deki portrelerinin hepsinin başka biri olduğuna inanıp inanamayacağımızı sormuştur. James, bunlardan herhangi birini syleyebilsek de onlara inanmak için aciz olduğumuzu belirtmiştir. Pascal'ın kumarbaz

argümanını ise buna ters düştüğü için irdelemiştir. Pascal'ın, gerçekte ilgilenmek, bir şans oyunundaki risklerle ilgili endişeye benziyormuş gibi mantık yürüttüğünü ve insanları Hristiyanlığa zorlamaya çalıştığını ifade etmiştir. James'e göre (2009, s. 10) Pascal'ın sözlerinin tercümesi şöyledir:

Tanrı'nın olduğuna ya inanmalısın ya da inanmamalısın - hangisini yapacaksın? İnsan aklın bunu söyleyemez. Yargı gününde yazı veya tura çıkaracak olan şeylerin doğası ile senin aranda bir oyun sürüyor. Elindeki her şeyi Tanrı'nın var olduğuna yatırırsan, riske atacağın kazanç ve kayıpları tart: Böyle bir durumda kazanırsan, ebedi güçlülük kazanırsın; kaybedersen, hiçbir şey kaybetmezsin. Bu bahiste sonsuz şansın olsaydı ve Tanrı için sadece bir şansın olsaydı, yine de her şeyini Tanrı'ya yatırman gerekirdi. Çünkü bu yöntemle kesinlikle sınırlı bir kayıp riskine girmiş olsan da, eğer sonsuz kazanç olasılığı varsa herhangi bir sonlu kayıp makuldür. Öyleyse gidin, kutsal suyu alın ve kitlelere söylettirin; inanç gelecek ve vicdanınızı şaşkına çevirecek, —*Cela vous fera croire et vous abêtira*. Neden olmasın? Sonuçta kaybedecek neyin var?

James (2009, s. 10-11), Pascal'ın kitlelere ve kutsal suya olan kişisel inancının çok daha başka kaynakları olduğunu, mekanik bir hesaplamadan sonra isteyerek kabul edilen bu inancın, imanın gerçekliğinin içsel ruhundan yoksun olacağını belirtmiştir. Ayrıca eğer Tanrı'nın yerinde olsaydık, bu kalıba inananları sonsuz ödülllerinden koparmaktan özellikle zevk alacağımızı ifade etmiştir. James'in argümanına göre, kitlelere ve kutsal suya inanma eğilimi önceden yoksa, seçenek canlı bir seçenek değildir. Pascal'ın kurtuluş araçları, Protestanlar için bile imkansız olarak görünmekte ve onları hareketsiz bırakmaktadır. Pascal'ın sunduğu hipotez ölü olduğu için ona göre hareket etme eğilimi yoktur. O halde, istençle (volition) inanmaktan bahsetmek akıllıca değildir. Yetersiz kanıt üzerine bir şeye inanmak her zaman, her yerde ve herkes için yanlıştır.

Akıl-iman ilişkisi, felsefe tarihinde köklü bir problem olmakla birlikte Aydınlanma döneminden itibaren daha çok ilgilenilmiş bir konudur (Özcan, 2000). Konu; inanılması istenen şeylerin ne ölçüde inanılmaya değer bulunduğu, iman nasıl bir esasa dayandığı, iman mâkul veya rasyonel olup olmadığı, inanmada aklın rolünün ne olduğu, iman doğrulanıp doğrulanamayacağı gibi soruları kapsamaktadır. Bu nedenlerle inancın makullüğünü değerlendirmek için imanı incelemek gerekmektedir.

İman kelimesi; “güven içinde bulunmak, korkusuz olmak” anlamını taşıyan *emn (emân)* kökünden türemiş olup “güven duygusu içinde tasdik etmek, inanmak” anlamına gelmektedir (Sinanoğlu, 2000). İman kelimesine karşılık olarak “sağlamlaştırmak, kesin karar vermek, tasdik etmek” anlamlarına gelen *akd* kökünden

türeyen *i'tikād* kelimesi de kullanılmaktadır. İslam'daki iman kelimesinin karşılığı olarak Yahudilik'te (İbranice) *emunah* kelimesi, Hristiyanlık'ta ise (Grekçe) *pistis* ve (Latince) *fides*, *confessio* ve *dogma* kelimeleri kullanılmıştır. İman, dini hayatın bütün yönlerine anlam ve değer kazandıran merkezi bir konumda bulunduğu için kelâm ilminin de en çok odaklandığı konulardan biridir. Bunun sebebi; imanın esasının -dilini değil- kalbin tasdikinden ibaret olduğu anlayışıdır. Tasdik kelimesi; bir mantık terimi olarak ele alındığında “zihnin bir hükme varması” olarak anlaşıldığı için dini terminolojideki anlamıyla örtüşmemektedir. Çünkü mantıkta tasdik dış dünya ile ilgili önermeleri doğrulamak iken dinde tasdik bundan ibaret değildir. Gayb, ahlâk, derunî, ferdî ve içtimâî hayatla ilgili içerimleri bulunmaktadır. Sinanoğlu'na göre bunların sağladığı bilgiler, dolayısıyla iman, objektif ve deneysel temelli bilgiler olmadıkları için, ilkece, iman bilgisinin mantıksal doğruluğu sorgulanamamaktadır.

İçerik Sorununa Yanıtlar: Herkes İçin Doğru Bir Önerme Nasıl Olmalıdır?

Aşılamacının benimsetmeye çalıştığı inanma nesneleri (içerik), bilgi niteliği taşımayan veya doğrulukları test edilemeyen iddialardır. Bu yüzden rasyonel inanma, bilginin olanağı ve nesnelliği problemlerinden ayrı değerlendirilemez. Bilginin olanağı problemine ilişkin görüşler şüpheli yaklaşım ve gnostic yaklaşım temelinde ikiye ayrılır (Topdemir, 2009). Şüpheli, Antikçağ'daki sofistlerde de görüldüğü üzere bilginin mümkün olduğu savını eleştirir (Parlar, 2015). Şüphelinin aksine Sokrates ve Platon gibi düşünenler ise bilginin ve bilmenin mümkün olduğunu savunur ve bilgiyi görelilikten uzaklaştırırlar. Bilginin görelilik olduğunu iddia etmek herkesi kendi bilgeliğinin belirleyicisi yapar ve herkesi bilgeliğin açısından eşit kılar. Böylece bilgi iddiaları “yanlış” oldukları gerekçesiyle eleştirilemezler. Aşılamacının tutumu sofistlerin tutumuyla benzeşmektedir. Bilgiyi nesnellikten ve dolayısıyla test edilmekten kurtarmak, aşılamacının doktrinel içeriklere inandırmasını kolaylaştıracaktır.

Protagoras ile gündeme getirilen bilginin özneliği-nesnelliği sorununu belirginleştiren Sofistler'e göre bireysel özneliğe dayanmayan ya da onu aşan bir bilginin olması mümkün değildir (İstanbul Üniversitesi bilgi felsefesi ders notu, t.y.). Bilgi, bireysel algıya dayandığı için görelidir ve ne nesnellik ne de mutlak doğruluk niteliklerine sahiptir. Platoncu anlayışa göre ise buna bilgi (episteme) demekten çok sanı (doxa) demek uygun düşmektedir. Bilgi sadece bilen özne ile nesne arasında kurulan bir ilişki ya da bu

ilişkiye dayalı bir farkındalık ise ve öznenen bağımsız bir gerçeklik içermiyorsa sanı olarak adlandırılması daha uygundur. Kantçı epistemolojide de bilgi özneye bağlı olduğu halde oradaki öznenin Sofistlerin bireysel ve empirik öznesi değil, transandantal özne (transandantal ego) olduğu da belirtilmelidir.

Sokrates, Theaitetos (Theaitetos) diyalogunda Protagoras'ın iddiasını yani bilginin göreliliği olduğu iddiasını çürütmüştür. Diyalogda Sokrates ile genç Theaitetos, bilginin ne olduğunu bulmaya çalışırken Theaitetos, bilginin algı olduğunu söylemiş ve Protagoras'ın daha önce vardığı yargıya varmıştır (Platon, çev. 1990, 145d-156d). Protagoras da herhangi bir şeyin, kime ne şekilde görünüyorsa o şekilde olduğunu söylemişti ve bilgiyi algıya indirgediğinden insanı her şeyin ölçüsü haline getirmişti. Sokrates, ilkin algı açıklamasını yok saymamıştır. Hiçbir şeyin kendiliğinden ortaya çıkmadığını, bir şeyin başka şeye oranla gerçekleştiğini; renklerin gözdeki görme algısıyla görüldüğünü söylemiştir. Bir şeyin ortaya çıkması (algılanması) karşılıklı bir ilişkiyle, temasla olmaktadır. Bir şey birisini etkiliyorsa -başkaları için değil- O'nun (algılayan) için geçerlidir. O halde algı gerçektir çünkü algılayanın varlığıyla doğrudan ilişkilidir. Protagoras da bir şeyin var olup olmadığını belirleyen algılayan olduğunu söylüyordu. Fakat Protagoras'ın dediği gibi bir insanın algılarından yola çıkarak söylediği her şey doğru ise -ve kişi bu algılara göre karar alıyorsa-, birisinin düşüncelerinin doğru veya yanlış olduğu söylenebilir mi? Bu durumda herkes için doğru bir önerme nasıl olacaktır? (Platon, çev. 1990, 161c-162a).

Gören ve bilgiyi görerek edinen insan, gözlerini kapattığında da o bilgiyi hatırladığına göre bilginin algı olduğu iddiasında bir sıkıntı vardır (Platon, çev. 1990, 163a-163b). Çünkü Protagoras'ın ve Theaitetos'un iddiasına göre görüyor demek; biliyor demektir. Görmüyor demek de bilmiyor anlamına gelmektedir. Oysa bilgi algı değildir. Diyalogun devamında bilginin sanı da olmadığı ortaya çıkar. Çünkü yanlış sanının var olması mümkündür. Bilgi ise ancak doğru sanıya denilebilir. Ayrıca bilginin doğru tahmin ya da ispat sonucunda ortaya çıkan doğru tahmin de olmadığı anlaşılır. Bu diyalogdan bilginin; gerekçelendirilmiş doğru inanç (justified true knowledge) olduğu şeklindeki klasik bilgi tanımı çıkmıştır (Platon, çev. 1990, 210a-210b). Platon, gerekçelendirme unsuru ile bilgiyi şans faktöründen kurtarmak istemiştir.

Bilginin göreliliği konusunda Platoncu anlayış haklıdır. Bilginin göreliliği olduğu iddia edilirse bilginin ne olduğu da bulanıklaşacak ve çeşitli bilgi iddiaları “tarafdar” kazanarak hayatta kalabilecektir. Bu kirlilik ve rasyonalitenin aşınması, çift taraflı bir ilişkiyle birbirlerini besleyecektir. O yüzden bilgiye dayalı eğitim içeriklerinin

iddialarının gerçekten bilgi olup olmadığı kontrol edilmeli ve içerikler, bilginin göreliliği olmadığı anlayışı ile belirlenmelidir. Örnekte Tarih ya da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri kapsamındaki birtakım içerikler veya Fen Bilgisi dersi kapsamındaki bazı sosyo-bilimsel konular, öğrencilere bilgiden çok taraflı iddiaların aktarılmasına olanak tanıyabilir. Yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynakları gibi yönlendirmeye müsait konularda veriye dayalı olmayan iddialar ortaya atılabilir, nükleer enerji kaynaklarının zararları yeterince vurgulanmadan bu enerji kaynakları için olumlu bir imaj yaratılabilir. Benzer bir süreç Genetiği Değiştirilmiş Organizma (GDO) gibi farklı sosyo-bilimsel konular özelinde de işletilebilir. İçeriğin kendisinin bilgi olmaması ya da içerikte bilgi yer alsa bile bu bilgilerin öğretilme yönteminin problemli olması aşılama zemin hazırlar. İddia, görüş ya da fikirlerin kasıtlı bir biçimde bilgi gibi sunulması, aşılama amaçlarına hizmet eder.

Bazen de bilginin sunulması değil saklanması, aşılama işlevi görür. Öğrenciler, bazı ideolojik veya inançsal gerekçelerle, ulaşmaları gereken bilgi içeriklerinden mahrum edilebilirler. Bu durumda bilginin kendisi göreliliği değilse de değeri ve içeriği seçen açıdan görelidir. Örnekte evrim teorisi gibi bir içerikten habersiz yetişen bir öğrenci bu teoriye dair bilimsel argümanlara erişemeyebilir, bu konuda evrensel düzeyde bir tartışmanın parçası olma yeterliliğine ulaşamayabilir ve bu teoriyi kavramadan geçiş yapamayacağı diğer konularda bilimsel ürünler üretemeyebilir. Evrim teorisi örneğinde, “teori”nin ne olduğunun yanlış anlaşılmasından kaynaklanan yani teorisinin yeterince bilimsel olmadığı sanısından türeyen bir durum daha söz konusudur. Bu konuda da en azından temel düzeyde bilim felsefesi derslerinin okutulması çözüme katkı sağlayacaktır. Bahsedilen her iki durumda da (göreliliği iddiaları bilgi diye sunan ve içerik seçiminde ideolojik ya da inançsal sebeplere yaslanarak bilgiye kendine göre değer atfetmiş olan) böyle bir eğitim, insan rasyonalitesine saygı duymamaktadır. Oysa bilgi nesnel olduğuna göre bilgiye dayalı eğitim içerikleri de öyle olmalıdır. Göreliliği, gerekçelendirilmemiş ve doğruluğu açık olmayan ifadeler bilgi iddiasıyla eğitim ortamlarına getirilmemelidir. Bu türden iddialar, eğitim ortamına ancak tartışma konusu olarak ve titiz bir biçimde ele alınmak üzere getirilmelidir.

Peki bilgiyi klasik bilgi tanımıyla tanımlamak ve görelilikten kurtarmak herkes için doğru olan önermeler üretmeye yeter mi ve böylece aşılama zorlaştırmakta bize yardımcı olur mu? Klasik bilgi tanımı oldukça işlevsel olsa da atladığı bir nokta vardır. Gettier bu kör noktayı aydınlatarak kuşku eleştirilere bir yenisi daha eklenmiştir. Platon’un tanımındaki gerekçelendirme koşulunu -ve dolayısıyla Platon’un bilgi

tanımını- yetersiz bulan Gettier, 1963'te yayımlanan makalesinde gerekçelendirmeye rağmen şans faktörünün ortadan kalkmayabileceğini göstermiştir (Parlar, 2015). Gettier (1963), Platon'un, Chisholm'un ve Ayer'in, bilginin yeterli ve gerekli koşuluna dair girişimlerini irdlemiştir. İlk olarak Platon'un bilgi tanımıyla başlamış ve onu şöyle formüle etmiştir (Gettier, 1963, s. 121):

- (a) S, P'yi bilir ancak ve ancak (i) P doğru ise
 - (ii) S, P'ye inanırsa
 - (iii) S, P'ye inanmasını gerekçelendirirse

Gettier (1963, s. 121) ikinci olarak Chisholm'un bilgi tanımına yönelmiş ve onu da şöyle formüle etmiştir:

- (a) S, P'yi bilir ancak ve ancak (i) S, P'yi kabul ederse
 - (ii) S, P için yeterli kanıtı sahipse
 - (iii) P doğru ise

Gettier (1963, s. 121) son olarak Ayer'in bilgiye yaklaşımını inceleyip şöyle formüle etmiştir:

- (a) S, P'yi bilir ancak ve ancak (i) P doğru ise
 - (ii) S, P'nin doğru olduğundan emin ise
 - (iii) S, P'nin doğru olduğundan emin olma hakkına sahipse bilginin yeterli ve gerekli koşulları yerine gelmiştir.

Gettier'in (1963) amacı (a)'da belirtilen koşulların, S'nin P'yi bildiği önermesinin doğruluğu için kesinlik oluşturmadığını iddia etmek ve (a)'nın yanlış olduğunu göstermektir. Aynı argümanı (b) ve (c)'ye de uyarlayacak ve (a)'nın başarısız olması durumunda bunların da başarısız olduğunu iddia edecektir. 1) İlk olarak; "gerekçelendirme" koşulunu ele almıştır. Bir kişinin, aslında yanlış olan bir önermeye inanmasını da gerekçelendirebileceğini ifade etmiştir. 2) İkinci olarak; herhangi bir P önermesi için, i) eğer S'nin P'ye inanması gerekçelendirilebiliyorsa ve ii) P, Q'yu gerektiriyorsa ve iii) S, P'den Q'yu çıkarır da iv) bu çıkarımın bir sonucu olarak Q'yu kabul ederse, v) o zaman S, Q'ya inanmasını gerekçelendirmiş olacaktır. Gettier'in bu iki noktayı temel alarak sunduğu durumlardan bir tanesi aşağıda verilmiştir (Gettier, 1963, s. 122):

Durum I:

Smith ve Jones bir işe başvurmuş olsunlar. Smith'in aşağıdaki birleşik önerme (conjunctive proposition) için güçlü kanıtları olsun: (d) Jones işi alacak adamdır ve Jones'un cebinde on madeni para vardır. Smith'in (d) için kanıtı, şirketin yöneticisinin O'na Jones'un seçileceğini söylemesi ve Smith'in Jones'un cebindeki paraları on dakika önce saymış olmasıdır. Önerme (d) şunları gerektirir: (e) İş alacak kişinin cebinde on madeni para vardır. Smith'in (d)'den (e)'ye kadar olan durumu gördüğünü ve (e)'yi güçlü kanıtlara sahip olan (d) gerekçesiyle kabul ettiğini varsayalım. Bu durumda, Smith, (e)'nin doğru olduğuna inanmasını gerekçelendirmiştir. Bir de Smith tarafından bilinmeyen şeyi, Jones'un değil, kendisinin işi alacağını hayal edin. Ayrıca Smith'in cebinde bilmediği on tane bozuk parası olsun. Bu durumda (e) önermesi doğrudur, ancak Smith'in (e) önermesinden çıkardığı (d) yanlıştır. Örnekte, şunların tümü doğrudur: (i) (e) doğrudur, (ii) Smith, (e)'nin doğru olduğuna inanmaktadır ve (iii) Smith, (e)'nin doğru olduğuna inanmasını gerekçelendirmiştir. Buna karşın Smith'in (e)'nin doğru olduğunu bilmediği de aynı derecede açıktır; (e) Smith'in cebindeki madeni para sayısı nedeniyle doğru olsa da Smith, kendi cebinde kaç tane bozuk para olduğunu bilmemektedir ve (e)'ye olan inancını Jones'un cebindeki madeni paraların sayısına dayandırmaktadır. Jones'un işi alacak adam olduğuna yanlış bir şekilde inanmaktadır.

Gettier'in incelemesi; bir inancın, gerekçelendirilmiş olduğu halde yanlış olabileceğini ve bilgi olmayan doğru inancın da bulunabileceğini göstermiştir. Böylelikle Gettier Problemi, bilginin üç koşulu olmasının yetersizliğini ortaya koymuştur. Gettier Problemi'ne çözüm olarak temelcilik ileri sürülebilmektedir. Ancak bu da Epistemik Gerileme Problemi'ni gündeme getirmektedir. Epistemik Gerileme Problemi; teknik açıdan tüm bilgiler çıkarımsal ise bir bilginin doğrulanmasının bir başka bilgiye dayalı olduğundan hareket etmekte ve epistemik bir seride bir temel önerme arayışının nereye kadar gideceğini ele almaktadır. Epistemik gerilemeye dair olası dört durum vardır: i) sonsuz olma (infinite), ii) dögüsel olma (circular), iii) bilgi olmayan inançlarda son bulma ve iv) doğrudan bilgide son bulma durumu (Parlar, 2015). Epistemik gerilemenin, bilgi olmayan inançlarda son bulması da aşılama kapı aralar.

Özetle bilgi “gerekçelendirilmiş doğru inanç” ise, “S, p'yi bilir.” demek; öznenin, inancının bilgi olduğunu kanıtlayabilmesi ve güvenilir olması için gerekçelerini ortaya koyması demektir. Buna karşın gerekçelendirmenin ise sonsuz geri gidişler handikapı bulunmaktadır (Yağanak ve Avcı, 2019, s. 77-79). Kişi, gerekçelendirme yapabilmek için iddiasına rasyonel yoldan iyi sebepler arayacaktır. İyi sebepler bulmak için mantıksal yoldan yaptığı her bir gerekçelendirme, başka bir gerekçeye bağlanma zorunluluğunu doğurduğu için de “doğru”dan uzaklaşma tehlikesi ortaya çıkacaktır. Dışsalcılığın ya da dışsal kanıt düşüncesinin buna çözümü; gerekçelendirme işleminin bilişsel durumlara

değil güvenilirliğe dayandırılmasıdır. Diğer bir deyişle; argümanın öncülü mantıksal olarak doğruya ulaşılmasını sağladığı halde bilgi açısından doğruyu yansıtmadığında argüman şüphelidir. Bu yüzden gerekçeli inancın mantıksal olarak kanıtlanabilmesi, onun gerçek dışı bir öncüle dayanması halinde de mümkündür ve bilişsel kanıtlama bilginin doğruluğunu garanti etmemektedir.

Yine bir önermenin bilgi olup olmadığına karar verebilmek için Epistemoloji'nin diğer problem alanları olan *geçerlilik problemleri* ile *anlam ve hakikat problemleri* de yol göstericidir. Bu doğrultuda, öncelikli olarak mantıktan yararlanılabilir. Mantık; biçimsel doğruluğu ve düşünceler arasındaki biçimsel tutarlılığı kontrol etmeyi sağlayacak olan, doğru düşünmenin kurallarıyla ilgilenen felsefe disiplindir (İstanbul Üniversitesi bilgi felsefesi ders notu, t.y.). Bir önermenin, dilin mantığına dahil olması için de önce anlamlı olması gerekmektedir. Anlamlı olmayan bir önermenin bilgi ve doğruluk değerlerinden bahsedilemeyeceğine göre; bilgi sahibi olmanın ön koşulu, önermenin anlamlı olmasıdır. Anlamlılık; bir sembol, sözcük veya önermenin, ifade edildiği dildeki ilke ve kurallar ya da bir başka deyişle gramer ve sentaks bağlamında yerinin ve karşılığının olması demektir. Anlamlılık, içerik ya da sava ilişkindir. Bir önerme, anlam bütünlüğü taşımasından ve anlamlı öğelerden oluşmasından sonra doğru veya yanlış bir bilgi değeri taşıyabilir. Zihinsel bir işlemin yapılabilmesi, zihindeki anlama bağlı olduğundan anlamak; bilmenin, anlam da bilginin zorunlu önkoşuludur. Ancak mantıksal düşünme ve akıl yürütme süreçleri, anlamlılığın zorunlu koşulları değildir. Dil yetisine sahip bir kişi, mantıksal süzgeçlerden geçirmeden de anlamlı ifadeler ortaya koyabilir. Buradan anlaşılacağı üzere bir önermeye bilgi denilebilmesi için anlamlı ve mantıklı olması gerekmektedir. Bilgi sahibi olmaktan söz etmek için de anlamlı ve mantıklı bir önermeye sahip olunmalıdır.

Anlamlılık koşulunun yanı sıra bir ifadenin mantıksal olarak geçerli bir çıkarım olup olmadığını da denetlemek gerekmektedir. Bunun yollarından birisi doğruluk tablosu yöntemidir. Çıkarımın geçerli olması demek; bu tablodaki sonuç değerlerinin gösterildiği sütunun tamamının “doğru” değerlerinden oluşması demektir. Bu şartı sağlayan bir ifade geçerli ve tutarlıdır (Ural, t.y.). Ayrıca klasik bilgi tanımı da bir şeyin bilgi sayılması için onun doğruluk değerinin olması gerektiğini hatırlatır. Bu nedenlerle bilgi felsefesinin temel kavramlarından olan doğruluk kavramı üzerinde de durulmalı ve gerçeklik ile doğruluk kavramları arasındaki ayrıma göz atılmalıdır.

Gerçeklik; öznel ve nesnel tüm olgusal var oluşla ilgili iken doğruluk; dile getirilen düşüncenin öznel ve nesnel bir içerik taşıması ile ilgilidir (İstanbul Üniversitesi

bilgi felsefesi ders notu, t.y.). ‘Gerçek’ veya ‘gerçeklik’, düşünce ve ifadelerden bağımsız olarak iç ve/veya dış dünyadaki olguların varlığına ilişkindir. Doğruluk ise düşünce ve ifadelerin varlığına değil, içeriklerine ilişkindir. Önermenin bilgi değeri, onun gerçekliğine (var olmasına) değil doğruluğuna bağlıdır. Doğruluk ve gerçekliğin karışması daha çok doğruluk teorilerinden biri olan ‘uygunluk teorisi’nden (tekabüliyet teorisi) kaynaklanmaktadır. Çünkü günlük dilde doğruluk, gerçeğe uygunluk açısından test edilmektedir yani düşünce ve ifadelerin doğruluk ve bilgi değeri taşımaları; bunların içeriklerinin, ifade ettikleri gerçekliğe uygun olmasına bağlanmıştır. ‘Uygunluk teorisi’ [gerçeğe uygunluk olarak doğruluk] daha çok empiristler tarafından savunulmaktadır.

Doğruluğa ilişkin bir başka bilgi felsefesi teorisi ise ‘tutarlılık teorisi’dir (İstanbul Üniversitesi bilgi felsefesi ders notu, t.y.). Daha çok rasyonalistlerin savunduğu bu kurama göre önermenin doğruluğu; düşünceler arasındaki tutarlılığa ya da mantık kurallarına uygun akıl yürütmelere bağlıdır. Önermenin dış gerçekliğe uygun olması yerine birbirlerine uygun olması önemsenmektedir. Akıl sadece öznel görülmediği için aklın düşünceler arasında kurduğu mantıksal ilişkiler, sadece biçimsel doğruluklar olarak anlaşılmamaktadır. Bunlar aynı zamanda gerçeği yansıtan ve gerçekliğin anlaşılmasını olanaklı kılan zorunlu ilişkiler olup içeriksel olarak da doğruyu gösterdikleri düşünülmektedir.

Buraya kadar empiristlerin başvurduğu *uygunluk olarak doğruluk teorisinden* ve rasyonalistlerin başvurduğu *tutarlılık olarak doğruluk teorisinden* bahsedilmiştir. Doğrunun kavranması için duyu ve aklın işe koşulduğu ifade edilmiştir. Kant’a göre (1781/2015) bu iki yetenek [Kant’ta duyu ve anlak] işlevlerini değiştiremediği; anlak sezemediği ve duyu da düşünemediği için, bilgi bunların birleşmelerinden doğabilecektir. Bir diğer doğruluk teorisi olan sezgicilik; doğru bilginin kaynağını duyu algısına ya da akıl yürütmeye dayandırmak yerine dolaysız sezgiye dayandırmaktadır (İstanbul Üniversitesi bilgi felsefesi ders notu, t.y.). Doğruluk teorisi olarak pragmatizm ise doğru bilginin kaynağını, önermelerin pratik yaşamdaki sonuçlarına göre değerlendirmektedir. Pragmatizme göre önermeler, pratik sonuçları doğrultusunda değer taşımaktadır. Bilginin doğruluğu problemine ilişkin felsefi görüşler şu maddeler altında toplanabilir (Topdemir, 2009, s. 127):

- i) Bilginin doğruluğunun, düşünceyle gerçeklik arasındaki bir karşılıklılıktan oluştuğunu savunan doğruluk anlayışı,
- ii) Bilginin doğruluğunun düşünceler arasındaki tutarlılıktan oluştuğunu savunan doğruluk anlayışı,

iii) Bilginin doğruluğunun bilginin apaçıklığından meydana geldiğini savunan doğruluk anlayışı

iv) Bilginin doğruluğunun yararlılığıyla, belli bir amaca hizmet etmesiyle belirlendiğini savunan doğruluk anlayışı

Doğruluk, bilginin bir koşulu olduğu için çeşitli doğruluk teorilerinden söz edilmiştir. Ancak bir önermenin doğru olması, onun bilgi olması için yeterli değildir. O önermenin doğru olduğunu kabul etmek yani önermenin doğruluğuna inanmak da gereklidir. Bu kez de her doğru inancın bilgi olmadığı gerçeği, bir doğru inancı bilgi yapanın ne olduğunu sorguladır. Yukarıda belirtildiği üzere Platon'un buna cevabı gerekçelendirme koşulunun da sağlanmasıdır. Yine belirtildiği üzere bu cevap Gettier tarafından; gerekçeli inancın da gerçek dışı bir öncüle rağmen olanaklı olmasından ötürü yeterli bulunmamıştır. Ayrıca gerekçelendirmenin zihne ait durumlardan mı yoksa zihin dışı koşullardan mı kaynaklandığı sorunu da mevcuttur. Bu da birisinin, bir şeyi bildiğinden nasıl emin olduğunun sorgulandığı içselcilik-dışsalcılık tartışmasına uzanmaktadır. Geleneksel Epistemoloji anlayışında bilgi; kişilerin karakterlerinden ve sosyal çevresinden bağımsız olarak akıl ve duyu gibi yetiler sayesinde oluşturulmaktadır (Yağanak ve Avcı, 2019). Bilginin kaynağı da bilişsel yeteneklerin doğru kullanımıdır. Gettier'in itirazı ve içselcilik-dışsalcılık tartışması ise bilişsel kanıtlamanın, bilginin doğruluğunu her zaman sağlamadığını düşündürmektedir.

Yağanak ve Avcı'ya göre (2019) dışsalcılık ya da diğer adıyla dışsal kanıt düşüncesinde kanıtlar, öznelere tarafından gerekçelendirilerek sosyal ortamda oluşturulmaktadır ve bu nedenle sosyal çevre önemlidir. Epistemoloji'yi sosyal ve geleneksel olarak ikiye ayıran yazarlara göre dışsalcılık ile salt özne merkezli anlayıştan uzaklaşmıştır ve sosyal epistemoloji çalışmalarına başlanmıştır. Dışsalcılığa göre özne, gerekçelendirmeyi sosyal çevre ile kurduğu bilgi ağına dayandırmaktadır. Böylece “özne, inancının haklılığını;

- i) Birisi veya birilerinin her türlü görsel, işitsel ve yazılı bilgilerinin tanıklığında
- ii) Karşılıklı ilişkinin kurulduğu çeşitli yapıların işleyişinde
- iii) İşlemlerin tüm aktörleriyle birlikte yaşandığı sürecin güvenilirliğinde gerekçelendirebilir” (Yağanak ve Avcı, 2019, s. 79).

Sosyal Epistemoloji bilgiyi kolektif olarak değerlendirmeye çalışmaktadır. Oluşumunda Kuhn'un etkilerinin olduğu ileri sürülmektedir ve bu düşünce Sosyal Epistemoloji'nin şu iddialarından kaynaklanmaktadır (Yağanak ve Avcı, 2019, s. 80-81):

- i) İnsan, kendi kültürünün taşıyıcısıdır.
- ii) Bilgi sosyal yapının ürünüdür.
- iii) Birey, bilgi edinme sürecinde yalnız olmayan, işbirliğinde bulunan ve organize eden aktif biridir.
- iv) Bilgi edinmede sosyal süreçler, öznel bilişsel süreçlerden daha etkilidir.

Sosyal Epistemoloji açısından bilgi edinme süreci, öznenin kaynakla ilişkisine bağlıdır (Yağanak ve Avcı, 2019, s. 85). Eğitim-öğretim ortamında bu kaynak öğretmen, alıcı öğrenci, bilgi ise mesajdır. Öğretmen burada hem kaynak hem de tanıklır (testimony). Kaynak, öğrencinin bilgiyi edinme sürecine tanıklık yapar, aralarında bir güven ilişkisi bulunmalıdır ve kaynağın gerekçelendirme diye sunduğu şey kanıttır. Aşılama ise bu güven bağı ya da tanıklık, kanıtın yerine geçer.

Tanıklık, kişinin kendi bilişsel yetisini kullanmasını gerektiren kaynaklardan (algı, içebakış, hafıza, akıl) farklı bir bilgi kaynağıdır (Steup & Ram, 2020). Tanıklık yoluyla p hakkında bilgi edinmek, birinin p demesine dayanarak p'yi bilmektir. Birisine saati sorup O'nun söylemesi ile saatin kaç olduğunu öğrenmek tanıklığa dayalı bilgi edinmeye örnektir. İçselciler, bu bilgi edinme yöntemine olumlu yaklaşımlar da dışsalcılar, tanıklığın güvenilir bir kaynaktan gelmesi durumunda bunun bir bilgi kaynağı olduğunu düşünürler. Dışsalcılar için güvenilir bir kaynağın “p” demesi, kişiyi “p”yi bilir duruma getirmektedir. Kaynağın güvenilirliği bilinmediğinde ise kişi, kendi referans kaynaklarıyla ve kişisel deneyimleriyle güvenilirliği doğrulamaya çalışmaktadır. Çoğu insan da, aksi gerekçeler olmadıkça, kaynağı güvenilir bulma eğilimindedir. Ayrıca tanıklıktan elde edilecek bilginin oldukça geniş olduğu düşünüldüğünde kaynaklara güvenilirlik atfetmek akıllıca görünmektedir.

Buna karşın eğitim-öğretim ortamlarındaki tanıklığa dayalı bilgi edinmeye şüpheli yaklaşmak gerekmektedir. Eğitim-öğretim ortamlarında inanç (gerekçelendirilmiş doğru inanç) edindirme, öğretmenin güvenilirliğini içine almaktadır ve öğretmenin, kurduğu güven ilişkisine dayalı olarak sosyal ortam üzerinden yapılandığı bilgi, öğrenci tarafından eleştirilmeden kabul edilmeye elverişlidir. Bu nedenlerle Kuhncu etkilenimleri olduğu gözlenen Sosyal Epistemoloji anlayışındaki öğretmen-öğrenci ve öğrenci-bilgi ilişkisi istismarcılığa açıktır. Bilgi edinme aşamalarının yani içeriğin kazandırılmasının, gerçekten ve doğrudan yana işlemesi öğretmene kalmıştır. Sosyal Epistemoloji'ye dayalı eğitim-öğretim, özellikle tartışmalı alanlarda hangi referansa başvurulacağını veya buna kimin nasıl karar vereceğini de sorgulatmaktadır.

Böyle durumlarda öğretmenin iki tür ifade biçimini kullanma olasılığı vardır (Yağanak ve Avcı, 2019, s. 86-87):

- i) Birincil ifadeleri kullanabilir; devlet tarafından beklenen, kesin yargılar sunan ifadelerle öğretimi gerçekleştirebilir.
- ii) İkincil ifadeleri kullanabilir; yargıları uzmanlığı doğrultusunda tarafsız olarak sunabilir.

Öğretmen bu tür durumlarda önermelerin veya yargıların doğruluk değerleri hakkında karar vermektense kesin yargılarda bulunmayıp eğitim içeriklerini tarafsız sunan, öğrencileri düşünmeye yönlendiren ve sorgulatan kişi olmalıdır (Yağanak ve Avcı, 2019, s. 86-93). Bu sırada konuşma pratiklerinde argümanların işe koşulması, gerekçeli yargının teşvik edilmesi ve argümanlar değerlendirilirken iyi nedenlerin ölçü alınması, süreci irrasyonel ve etik dışı olmaktan alıkoyacaktır. Ancak öğretmenin tüm iddiaları nedenleriyle vermeye kalkışması durumunda da sonsuz geriye gidiş problemi belirebilir ve ayrıca güven olmadığı zaman tartışmalar bir sonuca varamayabilir. Bu nedenlerle bazı ifadelerin öğrenciler tarafından kanıt gösterilmeksizin kabul edilmesi beklenmektedir. Bir başka dezavantaj da rasyonel eğitimin ya da eleştirel eğitimin aktif biçimde kullanılması için insanın bilişsel olarak yeterli olgunluğa ulaşmasının gerekmesidir. Bu da yukarıdaki önerilerin, genç öğrencileri yeterince kapsamaması demektir. Yine de eğitimde rasyonel inançların oluşturulması ve sürdürülmesi için bu öneriler gereklidir. Öğrenci bu sayede kendisine aktarılanı denetleyip bağımsız kararlar verebilecektir.

Yöntem Sorununa Yanıtlar

İyi Akıl Yürütmenin Standartları Nelerdir?

İyi akıl yürütme (iyi muhakeme); kişiyi doğru tutumlara götürecek olan akıl yürütmedir ve iyi akıl yürütmenin standartları rasyonel gereksinimlerden türemiştir (McHugh & Way, 2018). Diğer bir deyişle iyi akıl yürütme; bireyi rasyonel olmaya götüren akıl yürütmedir. Literatürdeki bir başka açıklamaya göre ise iyi akıl yürütmenin standartları, sebeplerden (reasons) türemiştir yani iyi akıl yürütme; bireyi, yapması için sebep bulunan şeyi yapmaya yönlendiren akıl yürütmedir. Her iki açıklama da rasyonalitenin sebepler meselesi olduğunu ifade etmektedir.

Rasyonalite; bir şeyler yapmak veya bir şeye inanmak için iyi sebeplere ihtiyaç duymak olarak tanımlanabilir (Siegel, 2019b). Verili bir eylemin veya inancın rasyonel olup olmadığını belirlemenin yolu, sağlam gerekçelerin mevcut olup olmadığını sorgulamaktan geçmektedir. Rasyonellik, bu yüzden bir sebepler meselesidir. Dolayısıyla hiçbir sebebe yaslanmayan tercihler irrasyoneldir. Pencereden dışarı bakıp o gün maç olup olmayacağını merak eden kişi, havanın güneşli olduğunu görmüş ve maçın devam edeceğini düşünmüş olsun (McHugh & Way, 2018). Bu kişi, iki inançla başlamıştır; 1) Hava güneşli, 2) Hava güneşliyse maç devam eder. Bu iki inancın sonunda ise şu yargıya varmıştır; “O zaman maç devam edecek”. Burada sunulan argüman, kişinin akıl yürütmesini göz önüne sermektedir. Bu kişinin ilk iki inancı, bir başka inanca sebep olmuştur. İlk iki cümle, akıl yürütmek için kullandığı inançlarını; üçüncü cümle ise akıl yürütmesi sonucunda vardığı inancı ifade etmektedir. McHugh & Way tarafından verilen bu örnek, teorik akıl yürütmenin yani inanca yönelik akıl yürütmenin bir örneğidir. Bundan başka pratik akıl yürütme yani niyete veya eyleme yönelik akıl yürütme de vardır. Ancak bu çalışmada ele alınan akıl yürütme, inanca yönelik akıl yürütme olacaktır. Ayrıca rasyonel düşünme kavramı, Siegel (2004) referans alınarak zaman zaman eleştirel düşünme kavramının yerine de kullanılacaktır.

McHugh & Way tarafından örneklenen akıl yürütme, ayrıca bir iyi akıl yürütme örneğidir. Fakat her akıl yürütme iyi olmayabilir. İyi akıl yürütme ile kötü akıl yürütme arasındaki fark yani bir kişinin akıl yürütmesinin kalitesi; kişinin inançlarının ve niyetlerinin sağlam temellere dayanıp dayanmadığı, buna bağlı olarak kişinin inançlarının bilgi olarak sayılıp sayılmadığı veya tasarılarının itibarı hak edip etmediği gibi etmenler ile belirlenir. Akıl yürütmenin kalitesi önemlidir, çünkü akıl yürütme, tutumlar arasında ve uyarana karşı verilen diğer yanıtlar arasında bir tür geçiştir (McHugh & Way, 2018). Akıl yürütme, bireye ne düşünmesi ve ne yapması gerektiğini göstermektedir. Akıl yürütmenin kalitesi, düşünce ve inançların kalitesini de belirlemektedir. Öğrenciler iyi akıl yürütme yapmadıkları zaman yanlış inançlara inanabilecek ve irrasyonel tercihlerde bulunabilecektir. Bu yüzden eğitimin rasyonaliteyi geliştirmeyi amaçlaması gerektiğini savunanlar, çocukların; iyi nedenler sunmaya, tutarlı bir şekilde düşünmeye ve davranmaya, başkalarının argümanlarını ve fikirlerini değerlendirmek için bu argüman ve fikirlerin uygunluğuna başvurmaya saygı duymalarının hedeflenmesini savunurlar (Barrow & Woods, 2006, s. 93-94). Bununla birlikte rasyonalitenin teşvik edilmesi, otoritenin rasyonel olarak gördüğü fikir ve yargılara bağlılığın teşvik edilmesi demek değildir. Aksine, eğitimin amaçlarından biri olarak rasyonalite; çocukların, otorite

figürlerinin dikte ettiği gibi düşünen ve davranan, refleksiyon yapmayan bireyler haline getirilmesine karşı çıkmadır. Peki iyi akıl yürütmenin standartları nelerdir?

McHugh & Way (2018, s. 155-156), iyi akıl yürütmenin başlangıç noktasının kötü olabileceğini; iyi akıl yürütmenin yanlış veya gerekçelendirilmemiş (unjustified) tutumlardan başlayabileceğini ileri sürmüştür. Buna göre bir akıl yürütmenin iyi olup olmadığını belirleyen, başlangıç tutumlarından çok tutumlar arasındaki geçiştir. Buna rağmen öncül-yanıtlardan bir sonuç-yanıta geçmenin, kendi başına iyi bir akıl yürütme olduğu söylenemeyecektir. Doğru olanı yanlış nedenlerle yapmak iyi davranıldığını garanti etmeyecek; inanmak için gerekçesi olduğuna inanmak, bu inanç bir gerekçeye dayanmıyorsa haklı bir inanma olmayacaktır.

McHugh & Way (2018, s. 155-156) ayrıca iyi akıl yürütmenin kalıpları olduğunu belirtmiştir. Başlangıçta iyi olan akıl yürütme parçalarının da modus ponens ve araç-amaç kalıplarını örneklediğini ifade etmiştir. Rasyonel gereklilikler görüşüne göre iyi akıl yürütmenin standartlarının, rasyonel gerekliliklerden kaynaklandığı belirtilmişti. Bu durumda; (i) Modus Ponens gerekliliğine göre: Eğer p'ye inanırsanız ve p'nin de q olduğuna inanırsanız, o zaman q'ya inanırsınız. (ii) Araç-Amaç gerekliliğine göre: Eğer E'yi amaçlarsanız ve E'yi yapabilmek için M'yi yapmak gerektiğine inanırsanız, M'yi amaçlarsınız. (iii) Enkrasia'ya göre ise: Eğer F'nin olması gerektiğine inanırsanız, F'yi amaçlarsınız (McHugh & Way, 2018, s. 156-157). Burada rasyonalitenin koşullarından biri olan “Enkrasia”ya kısaca değinilecek olursa; bu koşula göre rasyonalite, yapılması gerektiğine inanılan şeyi hedeflemektir (Broom, 2013). Başka deyişle enkasia; teorik rasyonalite ile pratik rasyonalite arasında köprü kurmaktadır. Teorik rasyonalite inançla ilgilidir. Ne yapılması gerektiği üzerine düşünme ise ne yapılması gerektiğine dair inanç oluşturmayı amaçlar. Bunun da genelde pratik bir amacı vardır (Broom, 2013). Şimdi tekrar iyi akıl yürütme modeline dönüşecek olursa; iyi bir akıl yürütme modeline uygun bir şekilde akıl yürütmek de kişinin yetkin bir şekilde akıl yürüttüğünü garanti etmeyecektir. Örneğin, incelenen örnek modus ponens modeline uygunsa fakat akıl yürütme modus ponens değil, modus profusus modeli tarafından yönlendirildiyse, akıl yürütme iyi bir kalıba uyduğu halde, kişi yetkin bir şekilde akıl yürütememiş olacaktır. Yetkin akıl yürütme, iyi bir akıl yürütme kalıbını izlemeyi de gerektirmektedir.

Son olarak iyi bir akıl yürütme, inanmanın iptal edilebilir olmasını da içermelidir. Birisinin, mağazanın açık olduğunu söylemesinden hareketle mağazanın açık olduğuna inanmak iyi bir akıl yürütme olabilir. Bunu söyleyen kişinin yalancı olduğuna dair daha fazla inanç göz önüne alındığında ise buna inanmak iyi bir akıl yürütme olmayabilir

(McHugh & Way, 2018). Dolayısıyla iyi bir akıl yürütmeyi tespit etmek için bu standartların tümünün bir arada bulunması önemlidir.

Teori Seçimi Nasıl Yapılmalıdır?

Bu başlıkta rasyonel kanıtın ne olduğu üzerinde durulacak ve eğitim ortamlarına getirilen içeriklerin rasyonellik açısından denetlenmesini sağlayacak bir rehber oluşturulacaktır. Kanıtın ne olduğu ve neyin çürütme olduğu belirtilerek zihnin, aşılama girişimi karşısında kanıtı talepkâr hale getirilmesinin yolu gösterilecek ve nihayetinde rasyonel bir eğitimin nasıl olması gerektiği belirginleştirilecektir. Bunun için ilk olarak Flew, Hare & Mitchell'in (1971) pasajlarından yararlanılacaktır. Hare ve Mitchell, teoloji ve yanlışlama tartışmasında iki farklı tür yanıtın temsilcisi olarak ele alınacaktır. İkinci olarak da bilim eğitiminin, rasyonel kanıtı doğal olarak barındırdığı iddia edilebileceğinden Kuhn ve Feyerabend'in bilim felsefelerine başvurulacaktır. Kuhn ve Feyerabend'in bilimin doğasına ilişkin eleştirilerine de cevap verilecektir.

Flew, Hare & Mitchell (1971), rasyonel kanıt sorununu Hristiyan inancı çerçevesinde Tanrı'nın varlığı ve insan sevgisi konuları üzerinden ele almış ve üç yazar ayrı ayrı sorunun üstesinden gelmeye çalışmışlardır. Flew, bir alegori ile başlamış; ele aldığı fenomenin bazı unsurları arasında bir analogi olduğunu ifade etmiş ve metin içindeki diyaloglardan hareket ederek fenomene dair açıklamaların “resim tercihi”ne indirgenebilir olduğunu belirtmiştir. Flew'un alegorisinde, zamanın birinde iki kaşif bir ormanda açık bir alana gelmiştir. Burada birçok çiçek ve ot yetişmektedir. Kaşiflerden biri, bu arazinin bahçıvanların işi olduğunu söylemiş, diğeri ise O'na katılmamış, orada hiç bahçıvan olmadığını ifade etmiştir. Kaşifler, çadırlarını kurup gözetlemeye koyulmuşlardır. Görünürde bir bahçıvan yoktur fakat bu görünmez bir bahçıvan olabileceği için araziye dikenli bir telle çevirip yaptıkları çite elektrik vermişlerdir. Tazılarla da devriye gezmişlerdir. Görünmez adamın koklanabilir veya dokunulabilir olduğunu düşünmüşlerse de ne bir çığlık duyulmuş, ne de tellerde bir hareket görünüp tırmanıcıyı ele vermiştir. Tazılardan da ses çıkmamıştır. İnanan kaşif yine de ikna olmamış; orada görünmez, elle tutulamaz, elektrik şoklarına duyarsız, kokusuz, ses çıkarmayan bir bahçıvanın olduğunu, bu bahçıvanın gizlice gelip bahçesine baktığını söylemiştir. Şüpheli ise umudunu kesmiş; orijinal iddiadan geriye ne kaldığını, inanan kaşifin bahçıvanını hayali bir bahçıvandan ya da olmayan bir bahçıvandan ayıran şeyin

ne olduğunu sormuştur. Şüphelinin, inanana yönelttiği bu soru, inananın iddiasının nitelik bakımından ciddi biçimde aşıldığını ve artık bir iddia olmadığını ifade etmektedir. Flew, “Tanrı dünyayı yarattı.”, “Tanrı bizi, bir babanın çocuklarını sevdiği gibi sever.” türünden iddiaların da var olduklarını ya da var olmalarının amaçlandıklarını gösteren kesin göstergelerin bulunmadığını eklemiştir. Bu türden iddiaların aslında gerçek birer iddia olmamasının sebeplerini sunmuştur (Flew, Hare & Mitchell, 1971, s. 13-15):

1. Bir iddianın (assertion) doğruluğuna (truth) karşıt olarak veya onunla bağdaşmaz olarak neyin sayılacağı belli değilse, bu durumda iddia reddedilmezdir (Totoloji). Yukarıdaki alegoride iddiaya karşıt ya da onun yanlışlanabileceğini gösteren bir şey yoktur.
2. İddiayı boşa çıkarmanın (olumsuzlamanın) ne anlama geldiğini bilmenin ya da iddianın anlamını bilmenin neredeyse hiçbir önemi yoktur. Varsayımsal bir iddianın reddettiği hiçbir şey yoksa o zaman iddia ettiği bir şey de yoktur. Bu yüzden gerçek bir iddia değildir.

Rasyonel eğitimin gereklilikleri hatırlanacak olursa; eğitim-öğretim ortamlarında önermesel bilgiye (olgusal bilgi) başvurulması ve argümantasyonun teşviki önemliydi. Flew’un örneğindeki inananın yaptığı gibi kanıt ya da karşı kanıt olarak neyin sunulacağının belli olmadığı, reddedilemeyen veya yanlışlanamayan iddiaların bilgi diye sunulduğu bir süreç, rasyonel olmayan bir eğitimin göstergeleridir.

Flew, Hare & Mitchell’in (1971) çalışmasının bir sonraki kısmında Hare, Flew’un testini eleştirmiştir. Hare’in eleştirisini anlamak için öncelikle kullandığı *blik* terimini açıklamak lazımdır. *Blik* teriminin Almanca *Blick* kelimesinden türediği sanılmakta; kelime “ispatlanamaz varsayım” a yakın bir anlam taşımaktadır. Flew’un şüpheliyi haklı çıkarması karşısında Hare, imanı (religion) savunmuştur. Hare’in kurgusal örneğinde bir çılgın (lunatic), tüm şövalyelerin kendisini öldürmek istediğine inanmaktadır. Arkadaşları O’nu, bulabildikleri en ılımlı ve saygın adamlarla tanıştırmalarına ve bu adamların nazik tavırlarına rağmen çılgının tepkisi değişmez. Arkadaşları, şövalyelerin O’nu öldürmek istemediğine ikna olup olmadığını sorduklarında çılgın; “bunun sadece şeytani bir kurnazlık olduğunu, şövalyeler tarafından her zaman kendisine komplo kurulduğunu” söyler. Hare, Flew’un testini çılgına uygulamıştır. Şövalyelerin, harekete geçmiş herhangi bir davranışı yoktur. Bu “teori”ye [Hare’in adlandırması] karşıt kabul edilebilecek bir şey olmadığına göre “teori”nin hiçbir şey ileri sürmediğini ifade etmiştir. Fakat bu durumda “çılgının şövalyeler hakkında düşündükleri ile çoğu kişinin şövalyeler hakkında düşündükleri arasında bir fark olmadığını” sonucunun çıkmadığını belirtmiştir.

Aksi halde O'na çılgın, diğerlerine akli başında denilmemesi gerektiğini savunmuştur. Hare, çılgın ile akli başındakilerin şövalyelere ilişkin *blik*lerini ayırt etmeyi önermiştir. Eğer çılgın yanlış *blike* sahipse diğerlerinin doğru *blike* sahip olduğunu; Flew'un bu önemli konu hakkında bir şey söylemediğini bildirmiştir. Hare'e göre Flew'un kaşifleri sorun üzerine eğilmemiş, bahçeyle ilgilenmemişlerdir. Kendi alegorisindeki çılgın ise şövalyelerle ilgilenmiştir. Flew'u eleştirdiği bir başka nokta da kaşiflerin bahçeyle ilgili tartışmalarının gerçek bir meraktan değil de çıkarları doğrultusunda yönlendirilmiş olmasıdır. Kaşiflerin gerçek bir merak duymadığını, aslında araştırma yapmadıklarını ima eden Hare, kaşiflerin tarafsız olmamasına vurgu yapmıştır.

Hare de Flew'un fenomene dair açıklamaları "resim tercihi"ne indirgemesine benzer şekilde dünyayla tüm ilişkimizin dünya hakkındaki *blikimize* bağlı olduğunu ileri sürmüştür (Flew, Hare & Mitchell, 1971). Ayrıca dünyayı *blikimizle* anlamayı Hume'un öğrettiğini ve *bliklerimiz*in birbirinden farklı olmasının gözlemlerden kaynaklanmadığını eklemiştir. Hare'e göre artık bir Tanrı olarak Atlas'a inanılmaması *blikin* değişmesinden kaynaklanabilir. Çünkü *blik* olmaksızın hiçbir açıklamanın olmayacağını; neyin açıklama olup neyin olmadığına *blikler* sayesinde karar verdiğimizizi ifade etmiştir.

Tablo 7

Teoloji ve Yanlışlama Tartışmasına İki Farklı Tür Yanıt

Mitchell	Hare
Teolojik ifadeler birer iddiadır. İddia olduklarına göre hakikatlerine aykırı bir şeyler vardır.	Hare'in inancı bir <i>blik</i> ise, varsayılmış kişisel bir yaratıcının doğası ve faaliyetleri hakkında hiçbir kozmolojik iddiayı içermiyorsa; Hare bir Hristiyan değildir.
İnananlar, sözde iddiaları (would-be assertions), anlamsız formlere dönüştürebilirler.	
Teolog, acının var olduğu gerçeğinin, Tanrı'nın insanları sevdiği iddiasına aykırı olduğunu (kötülük problemi) inkâr etmeyecektir.	"Yapmalısın, çünkü Tanrı öyle istiyor." ifadesi, "Yapmalısın." ifadesinden daha fazlasını iddia etmiyorsa kişi aslında bir sebep aramıyordur. Yerine sahte bir ikame koyuyordur.
Mitchell'in yabancı benzetmesinde tutarsız davranışlara makul mazeretler bulmak inanan için kolaydır. Çünkü yabancı bir insandır. Fakat yabancı Tanrı olduğu varsayıldığında kadir-i mutlak Tanrı'nın yardım etmek isteyip yapamadığı söylenemez. Tanrı her şeyi bildiği için başkalarının kötülüğünden sorumlu olmadığı da söylenemez.	
Tanrı, onları yarattığı için suç ortağıdır.	

Kaynak: Flew, Hare & Mitchell, 1971

Hare, Flew'a yönelttiği; kaşiflerin bahçeyle ilgili tartışmalarının gerçek bir araştırma üzerine kurulmadığı çünkü kaşiflerin baştan taraflı oldukları eleştirisinde haklı

olabilir. Baştan bir tarafın belirlendiği ve “görme”nin etkilendiği sözde araştırmalarda kanıt olarak ileri sürülen şeyin kanıtlık değeri tartışmaya açılır. Ancak kaşifleri nesnel olmamakla eleştiren Hare de fenomene dair açıklamalarını *blike* indirgemıştır. Flew’daki “resim tercihi” ile Hare’deki “blik” arasında yanlılık bakımından pek fark yoktur. Üstelik *blikin* eleştirilemez olması daha sıkıntılıdır.

Dünyayı görme biçimlerimizle algılamak, bilgiyi algıya eşitlemektir ve bunun yanlılığı yüzlerce yıl önce Platon tarafından gösterilmiştir. Dünyayı görme biçimlerimizle algılayacaksa ve bunlar karşılaştırılmaz olacaksa Platon’un (çev. 2014, s. 47-56) Protagoras’a yaptığı eleştiride olduğu gibi birisinin düşüncelerinin doğru veya yanlış olduğu söylenemeyecek, herkes kendi bilgeliğinin belirleyicisi olacaktır. Protagoras’inkiyle benzer yaklaşım Kuhn’un eşölçülemezlik kavramında ve postmodernizmde de mevcuttur. Ayrıca *resim tercihi* ve *blik*, yani dünyayı farklı paradigmlar ile algılama da Kuhn’daki kuram yüklülük (theory ladenness) kavramına karşılık gelmektedir. Non-rasyonalist olarak etiketlenen Kuhn (Newton-Smith, 2002), tüm gözlemlerin teori yüklü olduğunu ifade etmişti. Kuhn (2008, s. 311) ise eş ölçüye vurulamazlık yaklaşımı nedeniyle akıl-dışıcılık suçlanmasına itiraz etmiştir. O’na göre felsefeciler kendisini şu gerekçelerle yanlış yorumlamışlardır:

...Buna göre, eş ölçüye vurulamayan kuramları savunanlar birbiriyle hiçbir şekilde iletişim kuramamaktadırlar, sonuç olarak kuram seçimi üzerine yapılan bir tartışmada geçerli nedenlerin hiçbir yeri kalmamaktadır, bunun yerine, son tahlilde kişisel ve öznel nedenler yüzünden seçilmesi gerekmektedir. Gerçekte varılan karara yol açan asıl olgu da, bir tür mistik kavrayış olmaktadır. Kitabımın başka herhangi bir kısmına kıyasla, bu yanlış yorumların çıkarıldığı bölümlerin bana yöneltilen akıl-dışıcılık suçlamalarının ortaya çıkmasında en çok payı olmuştur.

(Kuhn, 1962, çev. N. Kuyaş, 2008, s. 311)

Kuhn’un (2008, s. 311) felsefecilerin itirazına neden olan görüşleri şunlardır:

1. Tartışmalara taraf olanlar, deneysel ve gözleme ilişkin koşullardan bazılarını ister istemez farklı tarzda görür.
2. Bu koşulları tartışırken kullandıkları söz dağarcığı büyük ölçüde aynı terimlerden oluşur. Demek ki bu terimlerden bazılarını doğaya bağlayışları farklıdır. O zaman da iletişim eksikliği kaçınılmaz olur.
3. Bu ikisi birlikte düşünüldüğünde böyle bir tartışmada, herhangi bir kuramın diğerine üstünlüğünün kanıtlanmasına olanak yoktur.

4. O halde taraflar ikna yoluyla diğerk tarafı kendilerinin safına döndürmeye çalışmalıdır.

Kuhn'un kanıt hakkında söylediklerine bakıldığında, aslında felsefeciler tarafından yanlış anlaşılmadığı görülmektedir. Eleştiriler, kendi görüşlerinin özeti gibidir. Kuhn (2008, s. 312), itirazlarına devam ederken eleştirilerin doğruluğunu şöyle pekiştirmektedir; "...kuram tercihi tartışmaları, mantıksal veya matematiksel kanıtlamalara tam anlamıyla benzemez". Çünkü bu tür kanıtlamalarda öncüller ve çıkarım yasaları baştan belirlenmiştir. Taraflar arasında sonuç üzerinde bir anlaşmazlık meydana geldiğinde de süreç geriye döndürülür. Tartışmayı kazanan tarafın kanıtlaması, birinin diğerkine başta belirlenmiş kuralı çiğnediğini kabul ettirmesiyle olur. İki tarafın da önceden varılan anlaşmanın yeterli bir temel sağlamadığını gördüğü durumlarda ise öncüllere yönelinir [Bu ikinci durum, daha çok bilimsel devrim zamanını açıklamaktadır]. Fakat ister devrim zamanı olsun ister olağan bilim zamanı, Kuhn'a göre kanıtlama, tartışmada tarafların birbirlerini ikna etmelerinden ibarettir. Bu iknanın dayanağı ise olgular değil (bir uzmanlar topluluğunun paylaştığı) değer yargılarıdır. Kuram tercihinin tarafsız bir aritmetiği veya sistematik bir karar verme süreci yoktur. Dolayısıyla, iki kişi kuramları konusunda anlaşmazlığa düştüklerinde hiçbirisi yanlış yapmakla itham edilemez.

Kuhn'un, kanıtı deneyimle ilişkilendirdiği fikirleri de O'nu Protagoras'a daha çok yaklaştırmaktadır ve aynı şekilde sorunludur. Kuhn'un aktarımla ilgili fikirleri ise bir diğerk sofist olan Gorgias'ın tezlerini takip etmektedir. Gorgias'ın tezleri şunlardır (Ankara Üniversitesi Felsefe Bölümü, t.y.):

Birinci tez: Hiçbir şey var değildir.

İkinci tez: Herhangi bir şey var olsa bile, bilinemez.

Üçüncü tez: Herhangi bir şey bilinebilse dahi, bu bilgi başkasına aktarılamaz.

Kuhn'a göre (2008, s. 313-318) aynı olayı farklı algılayan kişilerin, değil birbirlerini ikna etmek; deneyimlerini birbirlerine aktarmalarına bile imkân yoktur. Çünkü kafalarındaki benzerlik ilişkileri farklıdır. Bu iki kişi, kendisinin eş ölçüye vurulamaz dediği bakış açılarından konuşmaktadırlar. Kuhn, bilimsel devrimlerde olan şeyi de bu benzerlik ilişkilerinde yeni dağılımların meydana gelmesi olarak yorumlamış ve değişimin ilk olarak dilde fark edildiğini belirtmiştir. Anlaşıldığı üzere tarafsız bir dil de yoktur, diller vardır yani bilim insanları aynı zamanda farklı dil topluluklarının üyeleridir. Dil, değişim için gereken sinirsel/fizyolojik yeniden koşullanmanın önemli bir

ayağıdır. Fakat öyle ise Kuhn'un görüşleri, birbirlerini anlamaları bile sorunlu olan iki ayrı dil evreninden gelen toplulukların, birbirlerini nasıl ikna edeceği sorusu ile baştan zora girmektedir.

Kuhn (2008, s. 318, 324), ayrıca bilim insanlarından oluşan topluluğu *camia* olarak nitelemiş, bilim topluluğuna dahil olmayı da bir *sosyalleştirilme* süreci olarak nitelemiştir. Bilimsel tartışmayı ise iki karşıt grup arasında bir çeviri çabası olarak aktarmış ve aynı zamanda bu çevirinin olanaksız olduğunu iddia etmiştir. Buna karşın, iletişimin olanaksız olduğu böyle bir durumda ikna mümkün olamayacakken bilimsel bir açıklamanın kabulünü, bir tarafın, diğerini değerlere dayanarak ikna etmesi olarak resmetmiştir. Kanıtlamanın olguya dayanmadığı bu bilim tasavvurunda kuantum mekaniğine ikna olmayı da bir entelektüel seçim meselesi olarak tasvir etmiştir. Bilimsel bir açıklamaya ilişkin kabul değiştirmeyi; bir yeniden koşullanma ve hatta din değiştirme gibi anlatmıştır. Kuhn, kuantum mekaniğiyle orta yaşlarında karşılaşan birinin, yerleşik zihinsel yapılarının, artık bu fiziğe ikna olma dönüşümüne izin vermediğini yazmıştır.

Kuhn (2008, s. 320), relativist olduğu eleştirilerine karşın bilimsel toplulukları, birer dil topluluğu ve kültür olarak görüp görelilikçiliği doğru bulmuştur. Üstelik “gerçek” için de *doğada olan bitenle uyum* açıklamasından farklı bir açıklama, kuramlara uygulanabilecek başka bir gerçek kavrayışı aramıştır. Bu görüşleri, gerçeği de görelî, yorumlanamaz ve kıyaslanamaz hâle getirmenin köşe taşlarıdır. Yeni gerçeklikler üretmenin sonucunda şu meydana gelecektir; gerçeğe karşılaşıldığında yanılmış olduğunu kabul etmeye veya fikir değiştirmeye gerek kalmayacaktır. Ortada gerçek diye bir standart olmadığında bu risk veya değişim sebebi ortadan kalkacaktır. O halde paradigmalar birbirleriyle rekabete girmeden eş zamanlı yaşamaya devam edebilecektir. Ancak bu durumda iknaya dönüştürmeye gerek olmayacağı için Kuhn'un, taraftarların birbirlerini iknasıyla ilgili görüşleri de anlamsızlaşmaktadır.

Kuhn'un tezleriyle ilgili genel bir değerlendirme yapılacak olursa; “eş ölçülemezlik” olarak bahsettiği metodolojik karşılaştırılamazlık; normal bilimin farklı dönemlerinden gelen bulmaca çözümlerinin farklı paradigmalara referansla değerlendirildiğini, rakip paradigmaların savunucularının aday bir paradigmanın hangi sorunları (bulmaca çözümü) çözmesi gerektiği konusunda anlaşılamayabileceklerini, teori seçimlerini belirleyen faktörlerin sabit ve tarafsız olmayıp disiplin matrisine bağlı olduğunu anlatır (Bird, 2018). Gerçekte ise yeni bir bulmacanın çözümü üzerinde yaygın bir fikir birliği vardır.

Diğer yandan Kuhn (1983, s. 563-564), irrasyonel olduğu eleştirilerine karşılık; *bulmaca çözümü*nün daha etkili hale gelmesi adına bir teorinin seçiminde belirli kriterler önermiştir. Kuhn (1977, s. 321-322), teori seçimi için beş kriter tanımlamıştır:

1. Doğruluk (bir teori kendi alanı içinde doğru olması yani bir teoriden çıkarılabilen sonuçların, mevcut deney ve gözlemlerin sonuçlarıyla kanıtlanmış bir uyum içinde olması)

2. Tutarlılık (hem iç tutarlılık hem de kabul edilmiş diğer teorilerle tutarlılık)

3. Kapsam (teorinin sonuçlarının, başlangıçta açıklamak üzere tasarlandığı belirli gözlemlerin, yasaların veya alt teorilerin ötesine geçmesi)

4. Basitlik (fenomenleri, bu teorinin yokluğunda karışık ve izole edilmiş olmamaları için organize etme)

5. Verimlilik (daha fazla araştırma bulgusuna kaynaklık etme; yeni fenomenler ya da halihazırda bilinenler arasında daha önce not edilmemiş ilişkiler keşfetme)

Kuhn'a göre (1977) bir teori seçimi gündeme geldiğinde, tercih edilecek olan teori bu karakteristiklere sahip olmalıdır. Ancak Kuhn'un, teori seçimi için tanımladığı bu kriterler, çeşitli nedenlerden dolayı teori seçimini (bilimsel seçimi) belirleyemezler. Çünkü; 1) Bu kriterleri karşılayan bir teorinin hangi özelliklerinin tartışılabilir olduğu (örneğin, basitlik bir teorinin ontolojik taahhütleriyle mi yoksa matematiksel biçimiyle mi ilgilidir?) belli değildir. 2) Kriterler gevşektir (imprecise) ve bu nedenle, bunların ne dereceye kadar geçerli oldukları konusunda anlaşmazlığa yer vardır. 3) Kriterler çatıştığında birbirlerine göre nasıl ağırlıklandırılacakları konusunda anlaşmazlık çıkabilir (Bird, 2018).

Kuhn ile birlikte non-rasyonalist olarak adlandırılan, bilimin kanonlarına karşı çıkan ve “standartları” yıkmak isteyen bir başka isim de Feyerabend'dir. Feyerabend (1999, s. 57) bilimi bir gelenek olarak görmüştür. Bilimi, beyin yıkama yöntemleriyle basmakalıplaştırılabilen ve basmakalıp hale geldiğinde de artık değişmez ilkeler içeren bir gelenek olarak tarif etmiştir. Standartlaştırmanın, bilimde “ne olsa uyar” durumu yaratacağını iddia etmiştir. Eskiden yeni dünya görüşleri yaratan ve insanlığa *status quo*'nun ötesine bakmayı öğreten filozofların yerini şimdide *status quo*'nun “uysal hizmetçileri”nin (*philosophia ancilla scientiate*) aldığını belirtmiştir (Feyerabend, 1999, s. 58). Feyerabend'in bilimsel yöntemi hedef alması, bilimi güçlü kılanın yöntem olmasından kaynaklanmıştır. Bilim toplumu, kendisini mükemmel derecede rasyonel bir imajla yansıtır (Newton-Smith, 2002). Kendisini, kurumsallaşmış rasyonalite olarak görür. Bunu da, sahip olduğu bilimsel yönteme borçludur. Bilimsel yöntem keşfetmenin

mantığını, gerekçelendirme mantığını içerir. Böylelikle bilimsel teoriler objektif değer kazanır. Bunların yanı sıra bilimin başarılarının da katkısıyla 20. yüzyılda pek çok bilim felsefecisi, bilimin değerli bir amaç için yapılan “soylu” araştırma imajını kabul etmiştir. Bu durumda rasyonaliteyi ve bilimin imajını alaşağı etmek için yöntemi hedef almak akıllıca görünmektedir.

Kuhn, yeni bir gerçek kavrayışına yönelmişti. Feyerabend (1999, s. 60) ise bilim insanının hakikatle ilgilenmediğini öne sürmüştür. O’na göre felsefeciler hakikatle ilgilenmişti ama bir gökbilimci hakikatle değil, öndeyi ile ilgilenmekteydi. Ancak ortaya sadece öndeyi atan, bir gerçek keşfettiğini iddia etmeyen ve bu iddiasının altını doldurmayan bir bilim insanını hayal etmek zordur. Feyerabend, bilim insanını kahinle eş duruma getirmiştir. Feyerabend’in bilimi, doğa bilimi üzerinden konuştuğu görülür. Halbuki doğa bilimlerinde evrene merak duymayan, evrenin yasalarını kavramak veya bu yasaları açıklamak için çaba harcamayan kişiler bilim insanı olarak nitelendirilmez. Bu da doğrudan doğruya hakikatle ilgilenmektir. Feyerabend, bilim insanının hakikatle ilişkisini bozarak bilim insanı imajını da bozmaya girişmiştir. Hem Kuhn hem de Feyerabend, bilim insanlarının ve bilimin gerçekle oynadığı veya gerçekten kopuk olduğu iddialarıyla gerçeği/hakikati bulanıklaştırmaya çabalamıştır.

Feyerabend’in, modern bilim imajına saldırısının, yanlış referanslar üzerinden ilerlediğini de eklemek gerekir. Feyerabend (1999, s. 61-62), modern bilimi Aristoteles biliminden pek de farklılaşmamış olarak tasvir etmiştir. Fakat modern bilim, O’nun iddia ettiği gibi Aristoteles’in gökler üzerine savlarındaki yaklaşımının yeniden kullanılması ya da tarihin herhangi bir dönemindeki metafizik savların olduğu gibi alınılması değildir. Bilimde olan; Aristoteles’in, bir cismi tözüyle değil hareketiyle tanımlaması fikrinin bir yaklaşım olarak, modern parçacık fiziğinde kullanılmaya başlanması gibi örneklerdir. Feyerabend, Aristoteles’in *Physics (Fizik)* kitabındaki savların da neredeyse olduğu gibi günümüz ders kitaplarında yer aldığını iddia etmektedir. Ancak Aristoteles’in yanlışlanmış fikirleri sadece bilim tarihinin veya bilim felsefesinin birer nesnesi olarak kalmıştır. Bunların basmakalıplaşmış ve değişmez öğretiler olarak öğretildiklerini iddia etmek için hiç fizik dersi almamış olmak, bilim tarihi veya bilim felsefesine dair hiçbir şeyden haberdar olmamak gerekmektedir. Bu noktada eğitim açısından önerilebilecek olan şudur; öğrencilerin aşılamaya dirençli hâle gelmeleri için sadece eleştirel olmaları yeterli değildir. Eleştirel tutum geliştirmelerinin yanı sıra bilgili olmaya talepkâr olmaları da gerekmektedir.

Feyerabend'in günümüz bilimini Aristoteles bilimiyle yakınsadığından söz edilmişti. Fakat bu iddiasının aksini yine aynı kitabında kendisi de doğrulamıştır. Kopernik fiziğinden, Batlamyus'tan, Galileo'dan ve Newton'dan günümüze pek çok değişiklik olduğu Feyerabend'in (1999, s. 63-64) kendi yazdıklarından da anlaşılmaktadır. Hatta Feyerabend, yanlışlamacılık sayesinde yeni gözlemlerin, gökbilimin bazı eski varsayımlarını çürüttüğünü bizzat ifade etmiştir. Bunlar, adı geçen bilim insanlarının bir değişmezliğe saplanmadıklarını ve Feyerabend'in kendi kendini çürüttüğünü gösterir. Ayrıca Feyerabend, Newton'un dindar karakterine işaret etmiş, Newton'un fiziksel araştırmalarını İncil ile tutarlı hale getirmeye çalıştığını ve on altıncı yüzyılda, bu davranışın evrensel bir sınır koşulu olduğunu yazmıştır. Orta Çağ'da Kilise'nin tutumunu da o kadar dogmatik bulmayan Feyerabend, bugünkü modern deneysel doğruluk standardını ise on altıncı yüzyıldakiyle yakınlaştırmıştır. Feyerabend'in, Newton'u karakteri üzerinden eleştirmesi "*ad hominem*"dir. Ad hominem (Cambridge Dictionary, Merriam-Webster Dictionary); tartışmada cevaptan çok rakibin karakterine ya da motivlerine saldırı olarak tanımlanan bir safsata türüdür. Eleştiri kişinin iddia veya argümanlarına değil kendisine yöneltilmektedir. Eleştiriye yönelten kişi de aklından veya gerekçelerinden ziyade duygularına, önyargılarına veya özel ilgi alanlarına başvurmaktadır.

Feyerabend'in iddiasına karşın Newton'un, bilimsel keşiflerini doğrulama çabası İncil üzerinden değil gözlem, deney ve ölçüm üzerinden ilerlemiştir. Kepler Yasaları denilen bağıntıları keşfeden ve gezegen hareketlerini kinematik olarak (matematiksel bir biçimde) açıklayabilen Kepler, gezegenlerin Güneş'in etrafındaki yörüngelerinden neden ayrıldıklarını açıklayamamıştı (Topdemir, 2010, s. 86-87). Çünkü bu soruyu Aristotelesçi fizikle açıklamak mümkün değildi. Kepler bu soruyu *anima motrix* ile yani Güneş'ten çıkarak gezegenleri, bu yörüngelerde hareket ettiren bir güçle açıklamaya çalışmıştı. Ancak bu açıklama yeterince bilimsel değildi ve bu yüzden bilim toplulukları tarafından kabul görmemişti. Newton ise kütleçekimi açıklamasıyla bu soruna çözüm getirmiş, böylece astronomide ve fizikte bir dönüm noktası yaratmıştır. Ayrıca Yer ve Ay gibi görünüşte alakasız olgular arasında kurmuş olduğu ilişki, bilimi tek tek olguların anlaşılması biçimindeki bir faaliyet alanı olmaktan çıkarıp olgulardan kuram oluşturmaya çalışan bir faaliyet alanına dönüştürmüştür. Bilimin görevi ile ilgili bu görüşünü de *Principia*'sına yansıtmıştır. Dolayısıyla doğayı dikkatli bir şekilde gözlemleyen ve doğanın deneye açık işleyişini matematiksel bir kuram ile ortaya koymaya çalışan

Newton'un bilimini, dindar bir Hristiyan'ın İncil'i takip etme çabası olarak okumak Feyerabend'in güdümlü yaklaşımının bir yansımasıdır.

Kilise'nin imajını da yumuşatan Feyerabend (1999), Kilise'nin Galilei'ye yaptıklarından söz etmektense Galilei'nin Kopernikçiler'in görüşlerine bakış açısından söz etmekle yetinmiştir. Galilei, gök cisimlerinin kristal kürelere çakılı olduğu ve Tanrı tarafından hareket ettirildiği görüşünü yıkmıştı (Topdemir, 2010, s. 86-87). Galilei'nin Aristotelesçi evren görüşünü yıkması ise yalnızca gökcisimlerinin boşlukta nasıl hareket ettiklerini bir sorun haline getirmemiş, Kilise'nin de tepkisini çekmişti ve Galilei, bunun bedelini ödemişti. Feyerabend'in bu konuyla ilgili aktarımlarında bir tercihte bulunması gibi, modern deneysel doğruluk standardını, on altıncı yüzyılın Kilise'si tarafından onaylanmaya yaklaştırması da bir tercihtir. Feyerabend, burada açıkça ifade etmese de bilimin başka bazı kurumların onayına ihtiyaç duyduğu da söylenebilir. Bilimin fon sağlayıcılarca yönlendirildiği veya kimi kurumlarca bazı bilimsel faaliyetlerin engellendiği gibi savlara destek verilebilir. Fakat şu görülmelidir; burada bilimsel doğruluk standardından çok bilimsel faaliyetin kendisi manipüle edilmektedir. Diğer bir deyişle; çalışma konusuna müdahale edilmesi veya sonuçların açıklanmasına müdahale edilmesi gibi durumlar gerçek dışı değildir. Süreçlerin şeffaf olmaması veya sonuçların çarpıtılması da pratikte mümkündür. Ancak bu örneklerin bilimin standardı olduğu da söylenemeyecektir.

Kuhn, bilim insanları topluluğunu bir cemaate, bilimde fikir değiştirmeyi de adeta din değiştirmeye benzetirken Feyerabend ise bilimi Newton üzerinden Hristiyanlık pekiştirme girişimi gibi anlatmıştır. Bilimsel doğrulamayı bir kutsal inanca, bir topluluğa veya bir kurumsal yapıya onaylatma eylemi gibi yansıtmışlardır. Ancak Newton örneği irdelenecek olursa; Newton fiziğinin hala mekanikte kullanılıyor olması onun salt Tanrı sözüyle hemfikir olmak için yazılmadığını, doğa yasalarının keşfedilmesini ve bunların açıklanmasını da içerdiğini gösterir. İncil'de söz konusu bilgiler açıkça yazılmış olsaydı muhtemelen Newton'dan önce keşfedilmiş olurlardı ve Newton fiziği de devrimsel bir anlam kazanmazdı. Newton fiziğinin doğruluk standardı ile modern deneysel doğruluk standardı arasında bir ilişki kurulabilir ve bu, Feyerabend'in iddia ettiği (kutsal kitaba vb.) uydurmacı doğrulamacılığı aşmaktadır. Newton, fiziğinin doğruluğunu Tanrı inancı ile desteklemeye çalışmışsa da Newton fiziğinin hala çalışıyor olması, O'nun çalışmalarının doğaya veya gerçeğe uygunluğu için çaba harcadığını göstermektedir. Bilimin saygın imajının yaygın kabul görmesi bilimin, özellikle de fiziğin, başarısındanır. Newton da fizik alanındaki en önemli isimlerden biridir. Feyerabend'in

yazdıklarından ayrıca bilim insanlarının da belirli değerlerden ve inançlardan yalıtılmış olmadıkları, yargılarını tamamen askıya alamadıkları çıkarılabilir. Ancak Kuhn ve Feyerabend'in iddia ettiği gibi, inanç ve değerlerini bilimsellik vasfı altında kabul ettirme çabasıyla da hareket edemezler. Bunu sınırlayan ve engelleyen de Feyerabend'in yıkmak istediği bilimsel standartlardır.

Feyerabend'in Newton'a teolojik bir imaj yüklemek istemesinin sebebi aslında temelde modern bilime saldırmak değildir. Bilimin hedefe konulmasının asıl sebebi; bilim ile modernite arasındaki daha derin bağlantıda yatmaktadır. Modern bilincin sekülerleşmesinin temelleri Rönesans'ta atılmış, Aydınlanma düşüncesi ile de üst noktaya ulaşmıştır. Bilincin sekülerleşmesinde uzun vadede en etkili gelişme ise modern bilimin ortaya çıkmasıdır. Modern bilimi yaratan da üç bilimsel devrimci olan Kopernik, Galilei ve Newton'un tezleridir (Duman, 2007, s. 18). Bu tezlerle bilim, teolojik içerimlerden uzaklaşarak maddeye ve matematiksel dile yönelmiştir. Dolayısıyla Feyerabend bilimi teoloji eksenine kaydırarak Rönesans'ta temelleri atılan modern bilincin sekülerleşmesi sürecini geriye döndürmek istemekte ve aslında bunun üzerinden moderniteyle ilgili tezleri çürütmeyi hedeflemektedir.

Kuhn'daki, tarafların kendi geleneklerini veya değerlerini (paradigmalarını) diğerlerine kabul ettirmesine benzer şekilde Feyerabend de deneysel yöntemi ve öndeyiyi bir ön kabulün ispatlanma aracı gibi göstermiştir. Kuhn ve Feyerabend'in girişimleri; gerçek kavramının altını oymak, kanıtı görelileştirmek ve değersizleştirmek, bilimsel yöntemi çarpıtmak, bilimi dinsel inançla benzeştirmek, bilimi değişmezliğin hüküm sürdüğü bir çaba ve bir gruba tabi olunan bir taraftar kazanma savaşıymış gibi sunmaktır. Kuhn'un ortaya attığı gibi tüm "doğru"ların eşit olduğu düşünülürse bilimin ne dediğini kimse önemsemeyecektir. Bu tür çabalar doğru ile yanlışın ayırt edilemediği bir ortam yaratmaya hizmet etmektedir ve eğitimin epistemik amacına uygun düşmemektedir. Non-rasyonalistlerin aksine rasyonalistler ise realist olmaya eğilimlidir. Gerçekçi bilim görüşüne göre; 1) teoriler, dünyanın nasıl olduğuna göre doğru veya yanlış olan iddialardır ve 2) bilimsel girişimin amacı dünya hakkındaki açıklayıcı gerçekleri keşfetmektir (Newton-Smith, 2002). Bu nedenlerle eğitimde gerçekçi bilim görüşünü temel almaya, rasyonaliteye ve dolayısıyla rasyonel kanıt ihtiyacı vardır.

Kanıt eğitim sürecinde önemlidir çünkü bir eğitim ortamında kanıt talep olması, aşılamanın başarıya ulaşma ihtimalini zayıflatacaktır. Fakat aşılamacının, aşılama istediği inanca yönelik destekleyici kanıtlar sunması da mümkündür. Böyle bir aşılama durumunun önüne geçmek için de kanıtla birlikte karşı kanıt talep etmeyi öğretmek

gerekmektedir ve karşı-kanıtı karşı duyarsızlığın gelişmesi engellenmelidir. Flew, Hare & Mitchell'in (1971) çalışmasında bu konu, Tanrı'nın insan sevgisi ele alınarak yabancı ve partizan benzetmesi üzerinden irdelenmiştir. Mitchell, Flew'un yazısındaki teoloğun durumunu ele alarak başlamıştır. Mitchell'e göre teolog, acının, Tanrı'nın insan sevgisine aykırı olduğunu inkâr etmeyecektir fakat bunun -veya başka herhangi bir şeyin- Tanrı inancına kesin bir şekilde karşı olmasına izin de vermeyecektir. Kötülük problemi, Hristiyan doktrinine karşıt ve zor bir teolojik problemdir. Teoloğun konumu ise inanandır. Bu nedenle teoloğun tutumu, onun yansız bir gözlemci olmasının önüne geçmektedir.

Mitchell'in alegorisinde savaş zamanında işgal edilmiş bir ülkedeki bir direnişçi, bir gece bir yabancı ile karşılaşmıştır. İkisi gece boyunca konuşmuşlar ve yabancı, partizana direniş tarafında olduğunu söylemiş; partizanı derinden etkileyip kendisine inandırmıştır. Bu ikili bir daha samimiyet içinde buluşmasalar da yabancı, bazen direnişçilere yardım ettiği görülmüş ve partizan minnettarlıkla arkadaşlarına, O'nun kendilerinin tarafında olduğunu söylemiştir. Yabancı bazen de polis üniforması içinde, vatanseverleri işgalci güce teslim ederken görülmüş, partizanın arkadaşları bu duruma söylenmişlerdir. Buna rağmen partizan, yabancı, O'nu aldatmadığına inanmaya devam etmiştir. Partizan bazen yabancından yardım isteyip almış ve minnettar olmuştur, bazense yardım isteyip alamamıştır fakat o zaman da "yabancı, en iyisini bildiğini" söylemiştir. Arkadaşları, yanıldığını söylemiş; yabancı, kendilerinin tarafında olmadığını kabul etmesi için daha ne yapması gerektiğini sormuşlarsa da partizan, cevap vermeyi reddetmiştir. Partizan, yabancı, kuşku, davranışının O'nun hakkındaki inançlarına aykırı olduğunu kabul etse de yabancıyı teste tabi tutmaya razı olmamıştır (Flew, Hare & Mitchell, 1971).

Mitchell tarafından yazılan pasajda, partizanın yardım istediğinde ve alamadığında yapabilecekleri şöyledir: (a) partizan, yabancı, onların tarafında olmadığı sonucuna varabilir, (b) partizan, yabancı, onların tarafında olduğunu fakat yardım alıkoymak için sebepleri olduğunu ileri sürebilir. Partizanın saçmalamadan ikinci pozisyonu ne kadar koruyabileceği sorgulanmıştır. Bu, ilk etapta yabancı, verdiği izlenime ve bir de partizanın, yabancı, davranışını nasıl karşıladığına bağlı olacaktır. Partizan, inancıyla ilgisi olmadığı için önemsiz görüp reddederse ahmak veya aklî dengesini yitirmiş sayılacaktır. Korkunç bir felakete "Bu Tanrı'nın isteğidir." diyen dindar adam gibi olacaktır. Fakat eğer kendi içinde çatışmayı tecrübe ederse, inancı aklı başında ve makul kabul edilecektir. Mitchell, alegorisindeki partizanın, pek çok şeyin

inancına aykırı olabileceğini kabul ettiğini belirtmiştir. Hare'in alegorisindeki çılgının ise, hiçbir şeyin kendi *blikine* karşı sayıldığını kabul etmediğini ileri sürmüştür. Partizanın sebebi vardır; yabancıнын karakteri, partizan için sebeptir. Partizan, yabancıнын onların tarafında olduğunu iddia ederken inancı ile ilgili açıklama yapmakta; yabancıнын davranışını açıklayıp anlamlandırmaktadır. Çılgının ise şövalyelere dair *bliki* hakkında sebepleri yoktur çünkü insanların *blikler* için sebepleri yoktur (Flew, Hare & Mitchell, 1971).

Mitchell'e göre "Yabancı bizim tarafımızda." ifadesi, "Tanrı insanları sever." teolojik ifadesine benzemektedir ve bu iki ifade en az üç farklı şekilde ele alınabilir:

- 1) Tecrübeyle çelişirse elenecek geçici hipotezler olarak
- 2) Önemli inanç nesneleri olarak
- 3) Deneyimin hiçbir fark yaratmadığı ve yaşamda hiçbir fark yaratmayan anlamsız formüller olarak

Mitchell, Hristiyan'ın kendisini adadığında ilk tavrı benimseyemediğini, üçüncüye eğilimli olduğunu belirtmiştir. Bu durumda hem inançta hem de mantıkta başarısızlığa uğrayacağını ifade etmiştir (Flew, Hare & Mitchell, 1971). Mitchell'in örneğindeki partizan, aşılanmış kişiye oldukça benzemektedir. Partizan, karşı kanıtları gördüğü halde kabul ettiği önermeyi test etmeye yanaşmamaktadır. Önermeyi reddetmek yerine karşı kanıtı reddetmektedir. Bazen de karşı kanıtı reddetmese bile karşı kanıt hakkında susmayı tercih etmektedir. Çarpıtılmış bir gerçekliğe inanmasını sağlayan birisi (otorite=aşılamacı) vardır ve aksi kanıtlara rağmen O'na inanmayı sürdürdüğü bir güven duygusu hissetmektedir. Ayrıca yabancıнын yanlış davranışlarına rağmen "O yapıyorsa bir bildiği vardır." diye düşünmesi yalnızca yabancıya güven duyduğu anlamına gelmemekte, aynı zamanda kendisinin kavrayamadığı bir şeyi yabancıнын çoktan kavramış olduğunu düşündüğü anlamına da gelmektedir. Bu da aralarında bir asimetrik ilişki olduğunu ve yabancıнын bu ilişkide yukarda olduğunu gösterir. Buraya kadar aşılamaı işaret eden pek çok nitelik karşılanmıştır. Fakat aşılama, bir konu hakkında belirli bir zihinsel arka plana sahip olmayan, daha çok o konuya ilişkin temelsiz fikirleri olabilecek kişilerle, çoğunlukla da okul çocuklarıyla özdeşleşmektedir. Mitchell'in bu kişiyi partizan olarak adlandırması ise O'nun savaşa katılırken ve sonrasında, işgalciler ve ülkesine dair zihinsel bir tutumunun olduğunu göstermektedir. Bu nedenlerle partizanın aşılandığı söylenemez. Partizanın var olan fikirlerinin, yabancıninkilerle yer değiştirdiğini düşünmek yani beyninin yıkandığını söylemek daha akla yatkındır. Fakat öte yandan partizan, savaşmasını sağlayan inançlarını terk etmiş gözükmemekte, savaşa

devam etmektedir. Ülkesini işgalden kurtarma isteğini oluşturan veya düşmanla ilgili hislerini oluşturan inançları varlığını sürdürmektedir. Yabancı, partizanın kendisiyle ilgili olan inançlarını ciddi biçimde etkilemiş ve partizanda bir körlük yaratmış olsa da bu aşılama veya beyin yıkama ile tam olarak örtüşmemektedir. Mitchell'in örneği, henüz konuyla ilgili görüşleri oluşmamış veya olgunlaşmamış, muhtemelen daha genç birisi üzerinden ve bir doktrinin ekilmesi bağlamında verilseydi; yeni inancını terk etmeye dirençli olan bu kişiye aşılanmış denilebilirdi. Eğitim-öğretim ortamlarında böylesi süreçlerin işletilmesi de aşılama olarak tanımlanmaktadır ve aşılama da çoğu durumda kişinin gerçekte bağını koparttığı, mantıklı bir biçimde düşünmesini engellediği ve O'nu irrasyonel hâle getirdiği için rasyonel bir süreç değildir. O halde aşılama, bu ihlaller nedeniyle rasyonel değildir.

Rasyonaliteyi Destekleyen Bir Eğitim Nasıl Olmalıdır?

Öğretmenin çocuklara belirli inançları edindirmiş olması, onları aşıladığının yeterli bir göstergesi değildir (Barrow & Woods, 2006, s. 71). Öğrencileri, dünyada bir enerji krizi olduğuna inandırmak, kullanılan öğretim yöntemleri aşılamacı olmadığında, onları aşılama anlamına gelmez. İnanç aktarma aşılama için zorunlu koşul olsa da yeterli koşul değildir. “David Koresh’in mesih olduğu” veya “Führer’in olağanüstü bir lider olduğu ve herkesin Führer’i takip etmesi gerektiği” gibi apaçık birer gerçek olmayan söylemlerde ise durum farklıdır (Lopez, 2013, s. 23). Bu türden söylemler, daha geniş bir yapının ya da inanç sisteminin parçasıdır. Öznenin, akıl yürütme ve etraflı düşünme yeteneklerinin kontrol edilmesi amaçlanarak bu iddialara inandırılması durumunda da eylem aşılama olarak adlandırılır. Bu yüzden insanlara belirli inançlar edindirme konusunda, aşılama diğer öğretme aktivitelerinden ayıran şeyi anlamak lazımdır. Burada üzerinde durulacak ayrım noktası ise; aşılamanın, rasyonalitenin değerini inkar etmesi, bu nedenle de eğitimle bağdaşmaması ve hatta eğitime aykırı bulunmasıdır.

Bir eğitim ideali olarak rasyonalite [Siegel’de eleştirel düşünme]; öğrencilerin öz yeterlilik ve otonomi kazanmasının arzu edilmesidir (Siegel, 1985). Rasyonel kişiden ya da eleştirel düşünürden beklenen otonomluk; bir konuya ilişkin kendi gerekçeli değerlendirmesi temelinde, dışsal kısıtlamalardan bağımsız olarak hareket etme ve yargılama özgürlüğünün olmasıdır. Bunu, Kant’ın kişilere saygı ilkesinde de görmek

mümkündür. Bu ilke; öğrencilerin gerekçe ve açıklama taleplerine saygı duyan, onlara dürüstçe yaklaşan ve öğrencilerin bağımsız yargılarıyla yüzleşme ihtiyacını kabul eden bir şekilde davranılmasını gerektirir. Öğrencilere saygılı davranmak ve onlara karşı dürüst olmak; onları aşılammamak, aldatmamak veya herhangi bir şekilde kandırmamak, bir şey doğru olsa bile o şeye inanmaları için onları zorlamamaktır. Öz yeterlik de öğrenciyi, hayatını yetkin bir şekilde kontrol edebileceği noktaya; en yüksek potansiyeline ulaştırmak, yetişkin topluluğuna erginlemek ve eşitler topluluğunun bir üyesi olarak tanımadır. Öğrencinin rasyonel olma hakkını reddetmek ise öğrencinin "eşit değerde kişi" statüsünü reddetmektir.

Burada otorite sahibi olmak ile otorite (konumunda) olmak arasında da ayırım yapılmalıdır. Rasyonel eğitimin amacı öğrencileri, bir alandaki uzmanları veya otoriteleri dikkate almaktan caydırmak değildir (Barrow & Woods, 2006, s. 93-94). Otorite sahibi olmak, bir dereceye kadar, güç anlamında otoriteye sahip olmaktır. Müdürün okul üzerindeki, ebeveynin çocuk üzerindeki ve hükümetin vatandaşlar üzerindeki yetkisi buna örnektir. Otorite olmak ise o alanda bilgi ve uzmanlığa sahip olmaktır. Doktorların tıp alanında otorite olması da buna örnektir. İlkinde güç derecesi, o kişiyi veya grubu haklı kılmaktadır. “Çünkü öğretmen/parti lideri/gazete editörü/papaz öyle diyor.”dur (Barrow & Woods, 2006, s. 94). Eğitimsel bir amaç olarak rasyonalite ise otoritenin tahakkümünü ortadan kaldırmayı hedefler. Ayrıca otoriteye ilişkin olarak dini konularda entelektüel otorite diye bir şeyin olamayacağını çünkü dini önermelerin doğruluğunun bilinemediğinin öne sürüldüğü de belirtilmelidir (Michael Hand; Akt. Tan, 2004).

Barrow & Woods (2006, s. 70-72), tüm öğretmenlerin Katolik olduğu ve çocukları dindar Katolikler olarak yetiştirmekte kararlı olduğu, tüm çocukların Katolik evlerinden geldiği ve Katolik olarak yetiştirilmelerini isteyen ebeveynlerinin olduğu bir Katolik okulunun hayal edilmesini istemiştir. Bu okulda öğrencilere kasıtlı olarak Katolikliğin gerçekliğinin ve onunla bağlantılı iddia ve önermelere (Papa yanılmaz, yapay doğum kontrol yöntemleri kullanılmamalıdır gibi) sarsılmaz bir bağlılığın aşılacağı tahmin edilebilir. Öğretmenler, bunların tartışılmaz gerçekler olduğuna inanılmasını, bunları kabul etmeyenlerin de hatalı olarak görülmesini teşvik edecektir. Öğrencileri, hiçbir gerekçe sunmadan inanmaya yönlendireceklerdir. Önermelerin bazıları rasyonel açıklamayla sunulsa bile öğretmen, inanmayan öğrencilerde Katolik dünya görüşünü pekiştirmek için otoritesini kullanacaktır.

Öğretmenin, konumundan kaynaklı olarak sahip olduğu otoritesini kullanarak sunduğu içeriği kabul ettirmesi etik ve epistemolojik anlamda sorunlar barındırmaktadır.

Bu tür bir eğitim pratiğine karşı rasyonaliteyi savunanlar argümantasyonu önemsemektedir. Siegel & Biro'ya göre (2008) argümantasyon; makul bir eleştirmeni, bir bakış açısının kabul edilebilirliğine ikna etmeyi amaçlayan sözel, sosyal ve rasyonel aktivite olarak açıklanabilir. Makullük (reasonableness) ise; akıl yürütme yetisinin sağlam kullanımı olarak tanımlanabilir (Siegel & Biro, 2008). Buradan rasyonel bir eğitim için otorite sahibine karşı eleştirel olmak ve argümantasyonu kullanmak önerileri çıkmaktadır.

Rasyonaliteyi destekleyen bir eğitim için soru sormak da hedefe ulaşmada önemlidir. Bununla birlikte, soru sormanın doğru anlaşılması gerekmektedir. Basitçe sorular sorup cevaplar vermek, eğer bu cevaplar herhangi bir rasyonalite standardına uymuyorsa oldukça zayıf bir egzersizdir (Barrow & Woods, 2006, s. 95-96). Rasyonalitenin teşvik edilmesi gerçekten isteniyorsa çocukların enformasyon edinmesi, ne tür enformasyonun ne tür soruya uygun olduğu bilgisini kazanması, farklı tür sorularla nasıl başa çıkacağını bilmesi ve en önemlisi iyi veya ilgili neden ile kötü veya ilgisiz neden arasında ayırım yapabilmesi gerektiği görülmelidir. Çocukların, tepkileri ile fikirleri arasında ayırım yapmaları için de çaba gösterilmelidir.

Eğitim; bilgi iddialarının sunulduğu, analiz edildiği, değerlendirildiği ve aktarıldığı, diğer bir deyişle bilginin önemli rol oynadığı bir sosyal alan olarak ele alınabilir (Siegel, 2004). Eğitimin kapsamında yer alan ahlaksal duyarlılık, vatandaşlık gibi pek çok eğitimsel amaç ise tam olarak epistemolojik değildir. Eğitimin temel epistemik amaçlarından biri doğruluktur (truth). Siegel, burada Alvin Goldman'ın sosyal epistemoloji anlayışına atıf yaparak bilimin olduğu gibi eğitimin de temel amacının (doğru inanç oluşturmak için) bilginin tanıtımı olduğunu belirtmiştir. Bilimde bilgi insanlık için yeni iken eğitimde bilginin, bireysel öğrenci için yeni olduğunu ifade etmiştir. Buna göre aşılایıcı olmayan bir öğretim, bilginin tanıtımı görevini çeşitli biçimlerde gerçekleştirebilir: i) var olan bilgiyi naklederek, ii) teşvikler (sebepler/ödülleri) sunarak, iii) öğrenmeyi cesaretlendiren ortamlar yaratarak, iv) (otonom öğrenmeyi kolaylaştıran) yetenekleri yönlendirerek ve teknikleri geliştirerek ve v) doğruluk (gerçeğe ulaşmak) için araştırma yapmaya yönelterek. Siegel, yukarıdaki açıklamaları veritistik kavrayış olarak nitelemiş ve Aydınlanma görüşüne karşı olan eleştirilere rağmen veritistik modelin hala en uygun model olduğunu, en aşağıdan en yukarıya tüm eğitim aşamalarıyla uyumlu olduğunu iddia etmiştir. Önermesel bilginin, eğitimin en yaygın ve karakteristik amacı olduğunu ileri sürmüştür. Buradan da rasyonel bir eğitim için

önermesel bilgiye yer verme ve bilginin tanıtımının doğruluğa/gerçeğe sadık, otonomiye destekleyen ve araştırmacılığa yönlendiren bir tavırla yapılması önerileri çıkmaktadır.

Goldman'a göre (1999) doğruyu (truth), eğitimin temel epistemik amacı olarak önermek için çok sebep vardır. Buna karşın Goldman'ın, doğrunun bazı aktarılma biçimlerine de itirazları vardır:

1. Öğrencileri doğruya inandırmanın çeşitli yolları vardır. Fakat beyin yıkama, aldatma, aşılama gibi aktarım tarzları eğitimsel olarak kabul edilebilir değildir.
2. Öğrencilerin sadece doğrulara inanmaları değil, aynı zamanda bunlara hangi temelde inandıkları da önemlidir. Akılsız veya manipüle edilmiş öğrencilerin doğrulara inancı, istenen bir eğitim çıktısı değildir.
3. “Doğruya doğrudan erişim” eksikliği gösterir ki; sözü edilen temel eğitimsel amaç kendi başına doğru inanç değildir. Bunun yerine öğrencinin gerçeği yetkin bir şekilde yargılama veya tahmin etme yeteneği geliştirilmelidir.

Goldman (1999) gibi Siegel (2004) de eğitimin epistemik amaçları arasında doğruluğa yer vermiştir ve eğitimin iki temel epistemik amacı olduğunu ifade etmiştir:

1. Doğruluk (truth)
2. Rasyonalite (Siegel'e göre diğer adıyla eleştirel düşünme)

Yukarıda öğretmenin otoritesine değinilmiş ve eğitimin rasyonalitesi (aynı zamanda epistemik amacı) üzerinde durulmuştu. Bu başlıkta ilgili kavramların ele alınmasının sebebi; ikisinin arasındaki bağlantıyı göstermektir. Çünkü öğretmenin otoritesine teslimiyetin, bireyin rasyonalitesini zayıflattığı düşünülmektedir. Bu da aşılama kapı aralamaktadır. Öğretmenin otoritesi gündeme geldiğinde şu sorular belirmektedir (Siegel, 2004):

1. Öğrenciler, öğretmenin (otoritenin) tanıklığa/beyana dayalı (testimonial) resmi açıklamalarını kabul etmeliler mi?
2. Başka gerekçeler olmaksızın bu beyanları kabul edip onlara güvenmeliler mi?

Rasyonalite, bu sorulara “hayır” cevabını verir. Rasyonaliteye göre yalnızca otoriteden bağımsız olarak kanıtlanabilen öğretimler kabul edilmelidir. Siegel (2004), beyanın kendi başına; indirgenemez, olumlayıcı cevapların göstergesi olan bir bilgi kaynağı olarak görülmesi durumunda aşılamanın kaçınılmaz olabileceği fikrine de destek vermiştir. Öğretmenin beyanına duyulan güvenin, aşılamanın kaçınılmaz olduğu iddiasını olası kıldığını belirtmiştir.

Öğretmenin otoritesine karşı eleştirel olmayı teşvik eden önemli isimlerden biri de Platon'dur. Sokrates'in ağzından aktardığı diyaloglarda Sokrates bir öğretmen olarak

görünür. Sokrates'in moral erdemlere ilişkin olarak yaptığı şey de insanlarla tartışıp bilgisizliklerini fark ettirmektir (Platon, çev. 2013, s. 19). Sokrates, yaptığı şeyi kasıtlı olarak yapmaktadır ve ulaşılan sonuca baştan niyet etmektedir. Bununla birlikte, yaptığı şey aşılama değildir. Aksine Theaitetos diyalogunda ve Menon diyalogunda aklı otoriteden bağımsızlaştırmaya çalışmıştır. Theaitetos diyalogunda Sokrates, Theaitetos'a bilginin ne olduğunu sorar (Platon, çev. 2014, s. 31-41). Genç Theaitetos önce öğretmeni Theodoros'tan öğrendiği her şeyin bilgi olduğunu söyler ancak Sokrates ile bilginin özüne inmeyi kabul eder ve *gebelik sancılarının* sonunda farklı bir tanıma ulaşmış olur. Burada Sokrates'in yönlendirme yaptığı ve Theaitetos'un bu sonuca bağımsız bir biçimde ulaşmadığı öne sürülebilir. Ancak Theaitetos, öğretmeninin epistemik otoritesinden kurtulma cesaretini göstermiştir ve rasyonel sürecin sonunda yeni bir bilgi tanımına ulaşmıştır.

Theaitetos diyalogunda saygı duyulan otoritenin savunduğu şeye itaat etmeyip onu sorgulama vardır. Varlığa ve gerçeğe düşünce ile ulaşılacağını savunan Sokrates (Platon, çev. 2014, s. 28), Theaitetos'la diyalogunda O'na "Şimdi ikimizin de birer liri olsa ve Theodoros, bu lirlerin aynı sesi çıkardıklarını söylese hemen O'na inanır mıyız yoksa doğru bir şey söyleyip söylemediğini araştırır mıyız?" diye sorar. Theaitetos, Theodoros'un öğrencisi olduğu halde otoriteye güvenmeyip ikincisini seçer. Çünkü Theodoros'un söylediklerine güvenmek için O'nun konuştuğu alanda bir bilgisinin/egitiminin olması gerektiğini düşünür.

Sokrates, büyük bir tehlike ile karşılaştığında da yol gösterici olan kişinin, diğerlerinin gözünde büyüdüğünü söyler (Platon, çev. 2014, s. 68). İnsanların böyle düşünmelerinin nedeni, o kişinin kendilerinden daha bilgili olduğuna inanmalarıdır. Sokrates'e göre bir yerde insan ilişkisi varsa, orada o konuda öğretmen öğrenci ilişkisi de vardır. Buradan insanlar arasında bir asimetric ilişkinin olduğu, otoriteye güvenin de sık rastlanan bir insan davranışı olduğu anlaşılmaktadır. Fakat insanın kendi aklına güvenmesinin önemi de vurgulanmaktadır. Aksi halde Sokrates'e göre hayvanlar da duyu organlarıyla varlığı algılamaktadırlar ama duyu organlarından gelen şey bilgi değildir. Bilgi elde etmenin yolu düşüncedir ve sonuca varmak, karşılaştırmayla sonuçlara ulaşmak eğitim gerektirmektedir (Platon, çev. 2014, s. 92-93). Burada Sokrates'ten farklı olarak bilginin kaynağı akılla sınırlanmayabilir, dış dünyayla iletişim kurmak için duyu verilerinin de önemli olduğu eklenebilir. Ancak epistemik otoriteye eleştirel yaklaşması rasyonellik adına önemlidir.

Epistemik otoriteye karşı ele alınabilecek bir diğer Sokrates diyalogu da Menon'dur. Menon diyalogunda kölenin, Sokrates ile karşılaşmasından sonra efendisinin otoritesine daha az değer vermiş olması muhtemeldir. Sokrates, insanlara bilgisizliklerini fark ettirirken genellikle aporetik diyaloglar içinde veya negatif diyaloglar içinde resmedilmiştir (Platon, çev. 2013, s. 19-24). Menon diyalogunda ise ilk kez pozitif bir "öğreti" öne sürmüştür. Bu da anamneziz (anımsama) kuramıdır. Kurama göre bilgi *a priori* olarak ruhta örtük halde bulunmaktadır. Sokrates bilgi problemini bu şekilde çözmeye çalışırken, mutabakata varılmış olan şeylerden yola çıkarak köle ile birlikte bir eidetik araştırma yapmıştır. Köle, hiç matematik bilmediği halde bir geometri problemini çözmüştür. Bu heuristik (keşifçi) kısımda aslında Sokrates köleye, çizilen diyagramları gösterip sorular sorarak yönlendiricilik yapmıştır.

Menon diyalogunda Sokrates, sadece sordu sorduğunu, O'na hiçbir şey öğretmediğini dile getirerek köleye karenin kenar uzunluğunu buldurur (Platon, çev. 2013, 85c) ve sonra şunları söyler: "Menon ne dersin? Bu çocuk hiç kendi düşüncesi dışında bir şey söyledi mi?". Menon da şöyle cevap verir: "Hayır, söylemedi. Her zaman kendi inançlarını söyledi.". Sokrates böylece Menon'u, bu inançların çocukta önceden var olduğuna ikna eder. Sokrates'e göre bilgi, öğretmek değil soru sorarak ortaya çıkacak ve kişi, bilgiyi kendisi için hatırlayacaktır. Peki Sokrates'in yaptığı neden aşılama değildir? Lopez (2013), soruyu şöyle cevaplar:

1) *Köle, geometrik gerçekleri kendi nedenleriyle anlamaya başlamıştır.*

Sokrates bazı gerçekler sunmuştur. Köle, sonuçlara varmak için bu gerçekleri nedenler olarak kullanmıştır. Ulaştığı sonuç, kendisinde önceden var olan inançlara ve değerlere, aklının işleyişine dayanmıştır. Yeni tutumlar ve beceriler edinmiş, inancında değişiklik olmuş olsa da değerlerinde değişiklik olmamıştır. Yeni tutumları, zaten halihazırda değer verdiği; duyularının güvenilirliği, temel aritmetik bilgisi ve mantık kurallarına bağlıdır. Köle bu tür değerlere sahip olmasaydı, Sokrates'in bu kadar kolay başarıya ulaşması da mümkün olmayacaktı. Bunlardan dolayı, Sokrates'in yaptığı şeye aşılama denilemez. Ancak Sokrates'in niyeti; öğrencinin matematiksel gerçeği, değer verilecek ve takip edilecek bir şey olarak görmesi olsaydı ve bu değişim gerçekleşseydi buna aşılama denilebilirdi (Lopez, 2013, s. 36).

2) *Sokrates'in niyeti, kölenin değerlerini değiştirmek değildir.*

Köle, kareler ve kenarlara ilişkin son derece dogmatik bir görüş geliştirse bile Sokrates bunu amaçlamadığı sürece aşılama yaptı denemez. Sokrates'in yaptığı şeyin olası olumsuz sonuçları; çocukta inatçı bir ruh halinin gelişmesi ve Sokrates'in bu

olasılığa karşı umursamaz davranmasının ahlaki olmamasıdır. Ancak bu ahlaki ihlâl, başkalarının eylemleri ve müzakereleri üzerinde kontrol sağlamakla eşdeğer bir ahlaki ihlâl değildir (Lopez, 2013, s. 37).

Sokrates'in diyalogları bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin otoriter olmaktan kaçınılabileceğini de düşündürür. Ancak öğretmenin epistemik otorite olması ve aynı zamanda güç anlamında otoriteye sahip olması daha alışıldıktır. Hatta öğretmenin, daha çok bilen kişi olmasından dolayı öğrenci ile aralarında eşit bir ilişkinin kurulamayacağı söylenebilir. Fakat bu eşitsizlik, sürecin otoriter olmasını garanti etmez. Öğretmenin niyet ve tutumu, süreci tayin etmede önemli rol oynar. Öğrenciyi eşiti olmasa da potansiyel eşiti olarak gören bir öğretmenin bir aşılama aktörü olması zordur. Öğrenciye, kendi nedenleriyle anlama fırsatlarının verildiği, farklı bakış açılarının yansızca tartışıldığı ve ikna edici kanıtların sunulduğu durumlarda öğrencinin rasyonalitesinin zarar görmesi beklenmez. Öyleyse öğretmenin otoritesinin derecesi ile öğrencinin rasyonalitesinin derecesi arasında ters yönde bir ilişki vardır. Öğretmen, öğrencinin düşünce ve eylemleri üzerinde kontrol sağlamak yönünde bir otorite sergilediğinde ise rasyonalitenin aşınması ve aşılama daha mümkündür.

Buraya kadar aşılama karşı rasyonaliteyi destekleyen bir eğitimin nasıl olması gerektiği tartışılmıştır. Son olarak aşılama yöntemlerine karşı bir yöntem önermek gerekirse; işlevsel rasyonel tartışma yöntemi uygun bir aday olacaktır. Aslında aşılama içerik ve yöntem kriterleri keskin sınırlarla ayrılmamaktadır. Yine de aşılama karşı rasyonaliteyi teşvik eden bir yöntem olarak işlevsel rasyonel tartışma çıkarılabilir. Bunun için Siegel'den hareketle rasyonel düşünme, eleştirel düşünmeyle aynı anlamda kullanılacak ve Özdağ'ın (2019) eleştirel düşünmenin ön dayanaklarını incelediği çalışmasına başvurulacaktır. Özdağ, çalışmasında eleştirel düşünmenin, özünde bir argüman inceleme pratiği olduğunu belirtmiştir ve böylece rasyonel düşünme ile eş anlamlı olduğu yargısını güçlendirmiştir. Bu çalışmada eleştirel düşünme, tarafların birbirlerini -en azından bir tarafın diğerini- ikna etmek üzere karşılıklı iddialar ortaya attığı ve argümanlar sunduğu bir süreç olarak betimlenmiştir. Eleştirel düşünme ile rasyonel düşünmenin yer değiştirebilir olmasından hareketle Özdağ'ın, eleştirel düşünmenin işlevselleşmesiyle ilgili önerileri rasyonel düşünmeye uyarlanacaktır. Buna göre işlevsel bir rasyonel tartışma, şu koşulları yerine getirmelidir (Özdağ, 2019, s. 204):

- 1) En azından iki taraf olmalıdır. [Tarafların varlığı koşulu]
- 2) Argümanların ortaya konduğu iletişim aracı taraflarca erişilebilir; diğer bir deyişle anlaşılabilir olmalıdır. [Anlaşılabilirlik koşulu]

3) Taraflar iddialarında samimi olmalıdır. [Tarafların ifadeleriyle düşüncelerinin özdeş olduğu kabulü]

4) Tarafların birbirini ikna etme amacını paylaşmaları gerekmektedir. [İddiaların kabul edilebilirliği koşulu]

5) Tarafların fikirlerini değiştirmelerinin mümkün olması gerekmektedir. [Açık fikirlilik koşulu]

6) Tarafların aynı iletişim aracının öğelerinden aynı şeyi anlamalarının mümkün olması gerekmektedir. [Sağlıklı iletişim koşulu]

Bu maddeler eğitim ortamlarında işe koşulduğunda sürecin rasyonelleşeceği ve aşılama uzaklaşacağı öngörülmektedir. Bununla birlikte, tarafların varlığı koşulunun daha anlaşılır hâle gelmesine ihtiyaç vardır. Bir tartışmada argümanın gücünü test etmek, yalnızca o argümanın sağlamlık ve geçerlilik niteliklerine bağlı değildir (Özdağ, 2019). Argümanın bağlamı ve muhataplar da bir o kadar önemlidir. Tarafların kimlikleri, ifade biçimleri ve duruşları; iddia ve argümanlarından çok kendilerine saldırılmasına ya da iddia ve argümanlarından çok kendilerinin desteklenmesine neden olabilir. Böylesi durumlarda safsataya başvurulmaktadır ve buradaki safsata da mantığa uygun olmayan veya başka bir deyişle iyi argüman biçimlerine uymayan bir akıl yürütmeden kaynaklanmamaktadır. Dolayısıyla argümanın sağlıklı değerlendirilmesi için salt iyi akıl yürütmeye değil, tartışmanın sağlıklı yürütülmesine de gerek vardır. Buna karşın aşılama tarafların eşitliği söz konusu değildir ve ideal bir tartışma ortamı da yoktur. Epistemik otorite (aşılamacı) tek, doğru ve geçerli bilgi kaynağı gibi davranarak; öğrencilerin karşı argüman üretmelerine fırsat tanımayarak aşılama yapmaktadır.

Ayrıca bir söylevdeki argümanların pek çok örtük öncül ve retorik ifade içermesi, savunulan şeyin tespitini de zorlaştırmaktadır (Özdağ, 2019). Rasyonel düşünen [orijinal metinde eleştirel düşünen] kişinin, bir argüman şemasını oluşturabilmesi ve kendisine sunulan argümanları değerlendirebilmesi için argümanları, çok sayıdaki örtük öncül, retorik ifade ve örnekten soyutlayabilmesi lazımdır. Muhatap hem iddia sahibinin iddialarını, hem söz konusu iddiaların dayandığı öncülleri, hem bu öncüllerden hangisinin ana sonuç olduğunu, hem hangi iddiaların iddia sahibi tarafından dışarıda bırakıldığını hem de hangi örtük öncüllerin belirtik hale getirilmesi gerektiğini tespit edebilmelidir. Muhatap, anlamı açığa çıkarma becerisine yani dilsel farkındalığa ve örtük öncülleri açığa çıkarılabilme becerisine yani bağlamsal farkındalığa sahip olmalıdır ki argümanı soyutlayabilsin. Bu iki beceri, argüman soyutlamanın asgari koşullarıdır ve eksikliği halinde argüman değerlendirmesi problemli olacaktır. Böyle olunca da safsatalar ve

argümandaki sorunlu yanlar atlanacak, sözelimi bir politik söylemin duygusal yüklü sözcükleri, geçerlik ve sağlamlık ölçütleri karşılanmadığı halde kişiyi ikna edebilecektir. Özdağ'a göre muhatap ayrıca tüm bunları yaparken bir yandan da iddia sahibinin fikirlerine sadık kalmalı ve iddia sahibinin en azından bir dereceye kadar rasyonel olduğunu kabul etmelidir. Uzun bir söylev içerisindeki argümanların bir aşılamacı tarafından genç öğrencilere yüklenmeye çalışılması durumunda, aşılanamaya çalışılan öğrencinin, donanım eksikliğinden dolayı bu çaba karşısında savunmasız olduğu görülebilir. Aşılamacı burada analogilere dayanan argümanlar kullanarak argümanın soyutlanmasını daha güç hâle getirebilir. Ayrıca öğrenci-aşılamacı ilişkisinde, iddia sahibine atfedilen rasyonellik derecesi de oldukça yüksek olacaktır. Bu etkenler göz önünde bulundurulduğunda aşılamacının rasyonel olmayan bir süreç işlettiği ve öğrencinin rasyonalitesini sakatlayabileceği anlaşılmaktadır.

Bu kısımda aşılama-rasyonalite tartışmasının ele alındığı çerçeve gerekçeleriyle sunulmak istenmiş; bilginin olanaklı olup olmadığı, insanın rasyonel bir varlık olup olmadığı, rasyonel kanıtın ne olduğu soruları cevaplanmaya çalışılmış, epistemik otoritenin rasyonalite üzerindeki etkisi araştırılmış, iyi akıl yürütmenin standartları ve rasyonel inanma üzerinde durulmuştur. İncelemeler doğrultusunda rasyonel bir eğitimin nasıl olması gerektiği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Rasyonel Bir Ahlak Eğitimi Nasıl Olmalıdır?

Daha önce aşılamanın ahlaksallığına değinilmiş, aşılama; etik bağlamının yanı sıra özgürlük, determinizm ve otorite ile ilişkileri içerisinde değerlendirilmişti. Bu başlıkta ise ahlakın aşılanaması ele alacak; rasyonel bir ahlak eğitiminin nasıl olabileceği tartışılacaktır.

“Aşılamanın nesi yanlış?” ya da “Aşılamaı eğitimden ayıran nedir?” soruları karşısında ortaya çıkan cevaplardan biri de aşılamanın ahlaki olarak kabul edilebilir olmayışıdır. Aşılamanın kendisini ahlaki olarak kabul edilebilir bulmayanlar varken ahlak aşılamanın ahlaksallığı da bir başka tartışma konusu olarak belirlemektedir. Aşılamanın ahlaksal açıdan kabul edilmez bulunmasının gerekçelerinden ilki bireyin rasyonalitesine saygı göstermemesidir. Kantçı bir ifadeyle rasyonel varlıklar [insanlar], keyfi kullanım için araç değillerdir (Barrow & Woods, 2006, s. 80-82). Bir amaç olarak

vardırlar. Aşılamacılar ise dinleyicilerini araç olarak gördükleri için bu ilkeyi ihlal ederler. İnsanların, Kant'ın ileri sürdüğü gibi rasyonel varlıklar oldukları şüphelidir. Bunun yerine; her zaman rasyonel olmadıklarını ve her bireyinin eşit derecede rasyonel olmadığını söylemek daha akla yatkındır. Yine de rasyonelliği şüpheli bu varlıkların birer araç olarak görülmelerine; ahlak aşılama yoluyla araçsallaştırılmalarına itiraz edilebilir.

Her ne kadar yeni liberal eğitim, değerden arınık bir sistemi önermese ve aksine, değerler eğitimi üzerinden kendisine uygun bir ahlak eğitimi kurgulasa da ahlak eğitimiye karşı çıkmanın çeşitli gerekçeleri vardır (Benjamin, 1973). Ahlak eğitimiye ilişkin öncelikli sorun; ahlak eğitimi sürecinin ilkesel olarak her türlü rasyonelleştirmeye ve şemalaştırmaya direnmesidir. Hatta bu nedenle herhangi bir öğretim türüyle ilişkili olmadığı bile iddia edilmektedir.

Türkiye'de ahlak eğitiminin, bir ders olarak formal biçimde verildiği yer Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersidir. Bu derse yönelik Alevi-Bektaşî ailelerin açtığı davalar, ahlak ve değer aşılamanın olumsuzluklarına ışık tutmaktadır. Ailelerin itirazları; derste topluluk haklarına ve kimliklerine zarar verildiği (Şimşek ve Güngör, 2013), tüm inançlara eşit biçimde yer verilmediği ve dersin Sünnî-İslam'ın öğretilerinin aşılandığı sistematik telkin ve ibadet içeren bir biçimde yapıldığı (Özenç, 2008) vb. yönündedir. Bu örnek göstermektedir ki ahlak eğitiminin din eğitimiyle paralel ve çoğulculuğa yer vermeyen bir biçimde işlenmesi, ahlak aşılama yoluyla insanın araçsallaştırıldığı yargısını pekiştirmektedir.

Russell ise din eğitimi üzerinden ahlak aşılama yoluyla insanın sadece araçsallaştırılmadığını, aynı zamanda özyeterliliğine de zarar verildiğini düşündürür. Russell'a göre (1932/2017, s. 97) dini eğitimin ahlak anlayışı üzerindeki pek çok kötü etkisinden biri de insanın kendi kendine yetme alışkanlığını baltalamasıdır. Hristiyan inancı özelinde günah çıkarma uygulaması gençlere, kendilerini otoriteye bırakmayı öğretmekte ve onları kendi kendilerini idare edemez hale getirmektedir. Üstelik din, ahlak anlayışının tek temeli haline geldiğinde dine inanmayı bırakan kişi ahlaka inanmayı da bırakacaktır. Dini inancın kaybolması yaygınlaştığı için de ahlak anlayışı, temelleriyle birlikte yitip gidecektir.

Ahlak ve değer aşılama dini inançlar kadar elverişli bir başka zemin de vatanseverliktir. Vatanseverliğin öğretilmesine yönelik eleştiriler ise; milliyetçiliğin şiddeti azaltılmadıkça uygarlığın devam edemeyeceği, uygar insan davranışları idealinin aynı zamanda öldürmeyi de öğreten bir kurumda öğretilmeyeceği, milliyetçi eğitimin gerekli bir parçasının nefret öğretisi olduğu ve nefret öğretisinin kötü bir şey olduğu,

milliyetçilik öğretisinin yanlış önermelerin öğretilmesini içerdiği ya da dünya üzerindeki her ülkede çocuklara kendi ülkelerinin en iyi olduğunun öğretilmesi gibi gerekçelerdir (Russell, 1932/2017, s. 119). Bu gerekçeler, ahlak ve değer aşılamanın diğer olumsuzlukları arasında sayılabilir.

Ahlak ve değer aşılamanın bir başka olumsuzluğu da pek çok kültürel normun (örneğin kan davası, kız çocuklarının evlendirilmesi) insan haklarına aykırı olmasından ileri gelmektedir (Maltepe Üniversitesi İnsan Hakları Araştırma ve Uygulama Merkezi, 2015b, 18:50-19:07). Moral (ahlak) kaynaklı, yerel bir gelenekten gelen kültürel bir normun başka bir normla çatışması mümkündür. Böyle iki normun çatışması durumunda normların sadece biçimine değil içeriklerine ve türetildikleri yere de bakılması gerekmektedir. Sorunun çözümü için insanın değerinden kaynaklı olan, insan olduğu için sahip olunan, insan onurunu koruyan normlar öne çıkarılmalıdır. Bir insan hakkıyla bir kültürel normun çatışması halinde insan hakları seçilmelidir. Bunların yanı sıra normların bilgisel/epistemolojik farkları görülmeli; i)iki kültürel normun çatışması ile ii) bir kültürel norm ile bir insan hakkının çatışması aynı kefiye konulmamalıdır (19:07-20:56). Bu anlayışa uygun bir ahlak ve değer eğitimi aşılamacı olmaktan uzaklaşacaktır çünkü dayattığı normlar yoktur. İnsanın değeri öncelenmektedir. Bilgiye ters düşen iddialara “evet” denmemektedir.

Bilgiye ters düşen iddiaya “evet” demek ya da tüm fikirlere ve kültürlere saygıyı öğretmek de doğru değildir (Maltepe Üniversitesi İnsan Hakları Araştırma ve Uygulama Merkezi, 2015b). Kùltürler, insan haklarına aykırı olan kan davası gibi pek çok şeyi de içermektedir fakat sùrf kùltùrlere saygı gereğinden bunlara “evet” demek doğru olmayacaktır. Bunun yanı sıra ifade özgürlüğü ve din özgürlüğü adına serbest bırakılan, öğretime imkân verilen kimi uygulamalar da olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (31:10-37:47). 1997’de Cennetin Kapısı Tarikatı’nın (The Sect Heaven’s Gate) 39 üyesinin, Hale-Bopp kuyruklu yıldızını işaret kabul ederek toplu intihar etmeleri ya da Avrupa’da ifade özgürlüğünün yanlış anlaşılmasıyla propagandaya olanak tanınarak ırkçı cinayetlerin önünün açılması örnek verilebilir (24:51).

Peki insanların, ahlak aşılamanın birer araç konumuna düşmemeleri için okullarda ahlak aşılama tamamen devre dışı mı bırakılmalıdır? Aşılamaı yapacak olan aktör (öğretmen), öğrencilerinin, O’nun değerlerini paylaşmalarını isteyebilir (Barrow & Woods, 2006, s. 80-82). Belirli sanat eserlerinin üstün olduğu, bilimin değerli olduğu, bazı davranışların ahlaki olarak kabul edilemez olduğu, beşeri bilimlerin önemli olduğu gibi değer içeren yargılarını öğrencilerinin de paylaşmasını arzu edebilir. Ancak bunu

yaparken zorlama veya çarpıtma yoluyla değil; akıl yürütmeyle, öğrencilerinin bunların değerini tartmasını sağlayarak eylemde bulunmalıdır. Aşılamadan söz edebilmek için değerleri paylaşmada ve sürdürmede empoze etmenin var olup olmadığı belirleyicidir. Kapalı zihinliliğe ya da fanatizme götüren, inanç veya ideoloji uğruna birisine işkence yapılmasına hatta insanların öldürmesine neden olan ve bu durumlarda bile haklı olduğu yanılsamasına yol açan şey ahlak ve değer aşılama değildir. Dolayısıyla eğitimde aşılama tartışması içerisinde ahlak ve değer aşılamanın ahlaksallığı da tartışılmalıdır.

Halstead (2019, s. 255) da “okulun sesi, ..., öğrencilerin bilincine girer” derken, okulların ahlak ve vatandaşlıkla ilgili değerlerin aktarıldığı bir yer olduğunu anlatmaya çalışmıştır. Buna karşın öğrencilerin kendi değerlerinin gelişimi üzerinde refleksiyon yapmaya; değerleri üzerindeki etkileri değerlendirmeye, bu etkileri sentezlemeye ve yargılamaya yöneldikleri sürece rasyonel düşünmenin devrede olduğunu belirtmiştir. Kamu yararı da bu etkilemeden zarar görmediği sürece yapılanın aşılama olmadığını, bunun liberal bakış açısına göre bir sorun oluşturmadığını eklemiştir. Ancak çocukların, hangi yaşta bir örgütün işleyişini düzenleyen kuralları ahlak kurallarından ayırt edebildiklerini sorgulamış, çocuğun ahlaksal olgunluk ve özerkliğine ilişkin üç aşamadan söz etmiştir. Buna göre çocuğun yaşamında; 1) dışarıdan empoze edilen kuralların kabul edilmesi, 2) içeriden empoze edilen kuralların kabul edilmesi ve 3) rasyonel şekilde belirlenmiş kuralların kabul edilmesi olmak üzere ardışık dönemler bulunmaktadır. Halstead (2019, s. 255-257), dışardan empoze edilen ahlak kurallarının; i) dinden, ii) hukuktan ve iii) sosyalleşmeden geldiğini ifade etmiştir. Sosyalleşmenin kılavuzluğunu ise; çocuklardan çoğu zaman yerel topluluğun veya baskın sosyal sınıfın normlarına uymalarının, ebeveynlerinin ve topluluğun diğer üyelerinin kabul ettiği kuralları içselleştirmelerinin ya da hiç değilse bunlara itiraz etmemelerinin beklenmesi ile açıklamıştır. Bu nedenlerle eğitimin; dışarıdan ahlak empoze eden kaynaklardan “sosyalleşme” kategorisi içerisinde düşünülebileceği ama diğer taraftan bu benimsetme eyleminden kaçınılabileceği anlaşılr.

Snook (1972b, s. 118) aşılamanın ahlaksal sorumluluğunu irdelemeden önce aşılamaı üç gruba ayırmıştır:

1. Açıkça aşılama olan durumlar

1.a. Bir ideolojiyi, herhangi bir rasyonellik iddiasıyla, mümkün olan tek şeymiş gibi öğretmek

1.b. Şüpheli olduğunu bildiği önermeleri kesinmiş gibi öğretmek

1.c. Yanlış olduğunu bildiği önermeleri öğretmek

2. Aşılama gibi görünebilen ancak kaçınılmaz oldukları için aşılama olmayan durumlar

2.a. Küçük çocuklara doğru davranışı öğretmek

2.b. Gerçekleri (facts) -örneğin tabloları- ezbere öğretmek

2.c. Çocuğu farkında olmadan belirli yönlerde etkilemek

3. Sorunlu durumlar

3.a. Büyük ölçüde tartışmalı olan ama öğretmenin kesin olduğuna inandığı doktrinleri öğretmek

3.b. Herhangi bir konuyu, kavrayış hakkında endişe duymadan öğretmek

Snook'a göre (1972b, s. 120) niyet, ahlaki eleştiri ile ilgilidir. Kanıta bakılmaksızın inançları yayma niyeti varsa aşılama terimi kullanılır. Öğretimle uğraşan kişi:

- i) Aşılama yapmak niyetinde ise
- ii) Öğrencilerinin kanıta bakılmaksızın inançlarını korumalarını istiyorsa
- iii) Öğretiminin bir sonucu olarak, böyle bir sonucun muhtemel veya kaçınılmaz olduğunu ön görüyorsa (sonuçların kendi kontrolünde olması şartıyla)

aşılama ile itham edilebilir. Bir kişi kasıtlı bir şey yapmıyorsa aşılama yapmakla itham edilemez (Snook, 1972b, s. 121, 124). Bir çocuğun uygunsuz davranışları karşısında sessiz kalınması, çocuğun bunun kabul edilebilir olduğunu düşünmesine yol açabilir. Ancak buna basitçe aşılama denilemez. Bir ebeveyn, çocuğunun sahip olması gereken bilgileri vermeyi ihmal ettiği için aşılama yapmış sayılamaz. İhmallerden sorumlu tutulabilir ancak aşılama burada uygun terim değildir. Dolayısıyla aşılamacı bir ahlak eğitiminin söz konusu olup olmadığına karar vermek için niyet, yöntem ve içeriğe bakılmalıdır. Mesela tüm içerikler çürütmeye ve şüpheyeye eşit derecede uygun olmadıkları için aşılamaya da eşit şekilde duyarlı değildirler.

Ahlak eğitimi ailede başlayan ve diğer sosyal yapılar içinde şekillenmeye devam eden bir süreçtir. Bunu bir sosyalizasyon süreci olarak açıklamak mümkündür ve ahlaki sosyalizasyon ile çocuklara zorbalık yapmamak, aldatmamak, başkalarından faydalanmamak öğretilmektedir. Bunun için oyunlara, buyruklara, cezalara da başvurulabilmektedir (Copp, 2016). Küçük çocukların olayların nedenlerini anlayamadıkları; örneğin akran gruplarının üyelerine kin beslememelerinin, yalan söylememelerinin, verdikleri sözleri bozmamalarının nedenlerini anlamaktan aciz oldukları sıkça ifade edilmiştir (Barrow & Woods, 2006, s. 78-80). Yine de öğretmenleri

aşılamacı olmak zorunda değildir. Küçük çocuklarda bile bir noktaya kadar örneğin; neden çalmaması veya neden başkalarının duygularını dikkate alması gerektiği gibi konularda gerekçeler gösterilebilmektedir. Neden başkalarının duygularına saygı duyması gerektiğini sorduğunda yapılan açıklama çocuğa anlamsız gelse bile öğretmen, aşılamacıya dönüşmemektedir. Çocuklara, akılcı olmayan yollarla bazı ahlaki önermelerin kabul ettirilmeye çalışıldığı doğrudur. Çünkü rasyonel açıklama çocuk için anlamsız olduğunda örnek olmak, övmek, suçlamak gibi yollara ihtiyaç duyulabilmektedir. Öğretmenin niyeti; söz konusu önermelere sarsılmaz bir inanç sağlamak olmadığı sürece aşılama yaptı denemez. Çocukları, belirli davranış kalıplarının kabulüne doğru etkilediğini söylemek daha doğrudur. Bu tür bir etki sakıncalı olabilse de etkilemek aşılama ile eş değildir. Çocuklar, başlangıçta uydurildıkları değerleri incelemeye sevk edildikleri sürece aşılama olmazlar. Rasyonalite, otoritenin yerini asla alamazsa öğretmen o zaman aşılamacı olarak etiketlenebilir. Ayrıca temel ahlaki önermelerin doğru ya da yanlış olduğu da tartışmalıdır. O halde aşılama için gerekli koşullardan tümü sağlanmamıştır.

Ahlakla ilgili nedenleri anlayamayan küçük bir çocuğa rasyonel bir destek olmaksızın ahlaki kuralları öğretmenin aşılama olup olmadığı aşılamanın nasıl anlaşıldığına bağlıdır (White, 1972b, s. 100): i) Sebep göstermeden öğretmek aşılama denebilir. ii) Öğretilen kuralların doğruluğu bilinmiyorsa aşılama denebilir. iii) Ahlak kuralları önermesel değildir, bu nedenle inanılabilecek şeyler değildir denebilir. Çocuğa “Bu kurala uymalısın.” demek “Bu kurala sarsılmaz biçimde inanmalısın” demek anlamına gelmeyebilir. Aşılama inanç açısından tanımlanmayabilir; çocuğun ahlaki sorular hakkında düşünme kapasitesini durdurmak, düşünmeyi engellemek olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte ahlak aşılama, sonraki öğrenmelere göre daha şiddetli olduğu için dikkat gerektirmektedir. Çünkü tutumlar çok erken pekiştirilmeye başlanır ve davranışlarla sürekli pekiştirilir. Böylece hayatın geri kalanında, üzerlerinde refleksiyon yapılmadan sürdürülürler.

Çocuklar olgunlaştığında ise ahlaki sosyalizasyon daha açık hâle gelir, istenilen ve istenilmeyen türden davranışların tanımlanması gerekir. Bu noktada ahlaki önermelere inanmak için epistemik olarak uygun nedenlerin sağlanıp sağlanamayacağı konusu bir sorun oluşturur. Epistemik nedenler; gerçeğin veya akla yatkınlığın desteğiyle neye inanılacağını belirleyen nedenlerdir. Etik ve politik felsefenin konuları olan doğum kontrolü ve kürtaç, savaş, insan haklarının doğası, ekonomik eşitsizliğin adaleti gibi

konulara ilişkin ahlaksal önermelere inanmak için başvurduğumuz epistemik olarak uygun nedenlere bulabileceğimiz kanıtlar ise *prima facie* kanıtlardır (Copp, 2016).

Önermesel ahlak-manipülatif ahlak ikilemine geçilmeden önce ahlak eğitiminin amacını ele almakta fayda vardır. Eğer ahlak eğitiminin amacı bilgilenmiş ahlaklı failler üretmek ise bunun üç düzeyde gerçekleştiği belirtilmelidir (Halstead, 2019, s. 252-253).

- i) Birinci düzey; çocukların bir geleneğe erginlenmesidir. Bu düzeyde geleneğin içselleştirilmesi gerçekleşir ve çocuklar kaçınılmaz olarak içinde yetiştikleri adetleri, ilişki ve etkileşimleri tanırlar. Okullardaki karakter eğitimi de bu düzeye karşılık gelmektedir. Bu aşamada çocuğa ahlaksal davranmanın ne olduğu öğretilmeye çalışılır.
- ii) İkinci düzey; aile ya da din temelli ahlaktan ziyade daha geniş toplumun beklentilerini baz alır. Bu aşamada erdemli davranışın ikinci bir doğa, alışkanlık haline gelmesi önemlidir. İçerikten yani neyin doğru veya yanlış olduğundan çok ilke ve prosedürlerin anlaşılması lazımdır.
- iii) Üçüncü düzey ise etik teorilerle ve bunların pratiğiyle ilgili daha akademik bir kapasiteyi gerektirmektedir.

Ahlak eğitiminin amacı ahlak ilkelerine bağlı, aktif ahlaklı failler üretmek ya da otonom, eleştirel düşünen ahlaklı failler üretmek olabilir. Birincisinde öğrencinin ahlaksal bakımdan doğru bildiğini ve doğru hissettiğini yapması teşvik edilir. İkicisinde ise ahlaksal imgelem üzerinde durulur. Öğrencinin, diğerlerinin dünya görüşlerinin içine girmesi, kendi eylem ve kararlarının onları nasıl etkileyeceğini değerlendirmesi önemsenir (Halstead, 2019, s. 253-255).

Ahlak eğitiminin amacı her ne olursa olsun; okulun, toplumun bir parçası olarak onun değerlerini yüklediği, toplumun resmi görüşünü temsil ettiği açıktır. Batılı liberal toplumlarda alternatif ahlak görüşleri arasından seçme şansı veriliyormuş gibi dursa da çocuklar kendi hallerine bırakılmamaktadır. Öğrencilerin kendi değerlerine etki eden faktörleri sorgulayıp bunları eleyecek veya tercih edecek olgunlukta olmadıkları da akılda bulundurulursa ahlak eğitiminin aşılama içerdiği ortadadır. Bunun adı ister vatandaşlık eğitimi olsun, ister karakter eğitimi, ister ahlak eğitimi ya da daha geniş bir ifadeyle değerler eğitimi, bu türden bir eğitim değer aktaran ve hatta bunları empoze eden aşılamacı bir çabadır. Çocuk, ahlaksal olgunluğa ve özerkliğe ulaşana kadar çeşitli aşamalardan geçmektedir. Bunlardan ilk ikisi dışardan empoze edilen kuralların kabul edilmesi ile içerden empoze edilen kuralların kabul edilmesidir. Rasyonel bir şekilde belirlenmiş kuralların kabul edilmesi, önceki iki aşamayı izlemektedir. Kohlberg'in ahlaksal akıl yürütmeye dair boylamsal çalışması da bunu desteklemektedir. Bu çalışmaya göre ahlaksal akıl yürütme; geleneksellik öncesi, geleneksellik ve

geleneksellik sonrası aşamalardan oluşmaktadır. Ahlaksal gelişim böylelikle daha rasyonel ahlaksal yargılarda bulunmaya doğru ilerlemektedir (Halstead, 2019, s. 255-260).

Fakat bir ahlak eğitime ihtiyacı vardır. Ahlakın aşılmasına karşı çıkış gerekçesi olarak; ev ile okulun değerlerinin farklı olabildiği, değerlerin bireysel olduğu ve empoze edilmesinin ilkece yanlış olduğu söylenebilir. Yine de çocuğun kendi hâline bırakılmasının toplumda sorunlar yaratacağı gibi öğretmenden tarafsız olmasının beklenmesi de gerçekçi olmayacaktır. Postmodernist düşünürlerin rasyonelliğin de sömürüldüğü iddialarına rağmen, ahlakı görecilik penceresinden görmek yerine evrensel nesnel bir ahlakın eğitime konu edilmesi önerilebilir (Halstead, 2019, s. 255-262).

Nasıl bir ahlak eğitimi önerileceği meselesine devam edilecek olursa; manipülatif bir ahlak eğitime karşı önermesel bir ahlak eğitimi önerilebilir. Burada da önermesel ahlak öğretiminin birtakım sıkıntıları ortaya koymak lazımdır (Copp, 2016): (1) Felsefi literatürdeki argümanları okula getirmek, ilk ve ikinci dereceden okullarda eğitim düzeyi ve entelektüellik bakımından uygun olmayabilir. Argümanlar çok karmaşıktır. (2) Çoğu toplulukta ahlaki düşünme dinsel metinlere dayanmaktadır. Bunların incelenmesi ve kutsal oldukları fikri, pedagojik açıdan uygun olmayabilir. (3) Felsefe alan yazınındaki derin ihtilafli veya zor ahlaksal konular gösterir ki burada derin uzlaşmazlık vardır. Ayrıca argümanlar hiçbir ahlaksal iddianın doğruluğunu kanıtlamaz.

Ahlak eğitime bir öneri de Kant'tan gelmiştir. Kant'a göre (1803/2018, s. 56-59) ahlak eğitiminin ilk amacı karakter oturtmaktır. Bunun için de çocuğa bir plana ve kurallara uyması öğretilmelidir. Burada kastedilen kurallar evrensel kurallardır. Kendisi için bir kurallar çerçevesi oluşturmamış insanların nasıl davranıp nerede olacaklarının kestirilemez olduğunu ifade eden ve bu insanları tekinsiz bulan Kant, çocuğun da yaptığı şeyleri kural olarak bellemesini savunmuştur. Bu nedenle örneğin dakikliği ve dürüstlüğü karakter için faydalı birer huy saymıştır.

Ahlak eğitimi ile karakter oturtmayı bir arada ele alan Kant (1803/2018, s. 56-57) için, karakterdeki bir başka önemli nitelik de itaatkârlık olmalıdır. Çocuk hem yöneten ya da efendiye karşı itaat sergilemeli hem de aklına ve vicdanına yatan kurallara itaat etmelidir. Böylece ilerde vatandaş olarak yasalara itaat edecektir. Bunun yanında çocuklara seçim hakkı da verilmeli fakat seçimi, ona görev olarak sunulmalıdır. Bu şekilde görev bilinci kazandırılmalıdır. Kant'ın savunduğu ahlak eğitimi, görev bilincinin aşılmasını gerektirir ve bu da itaati getirir.

Kant (1803/2018, s. 71-73), dini eğitimi de ahlakla bağdaştırmıştır ve dini, “Tanrı bilincine eklenmiş ahlak unsurları” olarak tarif etmiştir. Bu nedenle ahlakla bütün halinde yaşanmazsa dinin sadece sevap kazanma amaçlı bir eylem olacağını belirtmiştir. İdeal dini eğitim Kant’a göre insanlığın hedefleri ve var oluş amaçları öğretilerek başlamalı; çocuğun bakış açısı geliştirilmeli, doğanın işleyişi, keskin düzeni ve güzelliği anlatıldıktan sonra bunların sahibi bir yaratıcıdan, kanun koyucudan bahsedilmelidir. Çünkü çocuğun henüz dünya hakkında fikri yoktur ve görev bilinci gelişmemiştir. Yaradan kavramından bahsetmek ileriye bırakılırsa çocuk istenmeyen, sapkın tapınma şekilleriyle ve fikirlerle tanışacaktır. Bu nedenle erken dönemde dini fikirler çocuğa aşılmalıdır. Ayrıca Kant, dini eğitime kesinlikle itikat ile başlanmamasını önermiştir. Sebep böyle bir din bilincinin, ahlaki normlar içermeyecek oluşudur. Bu da korku kökenli, bencil duygular ve çıkar temelli bir bağlılığa neden olacaktır ve batıl inanca dayanacaktır. Onun için önce ahlakın, sonra itikadın gelmesini savunmuştur.

Yukarıda bazı sorular etrafında eğitim ve ahlak ilişkisine dair bir inceleme yapılmak istenmiştir. “Eğitim öğrencilere belirli ahlaki inançları ve değerleri aşılama mı çalışmalıdır yoksa onların ahlaki konularda düşünme becerilerini geliştirmeyi mi amaçlamalıdır?” soruları bu incelemeye rehberlik etmiştir. Ahlaki inançların ve değerlerin kültür ve toplumla ilişkili olduğu, ahlakı öğretme girişiminin bir ahlaki mutlaklığı önceden varsaydığı ve hatta bir çeşit ahlaki emperyalizm oluşturabildiği gibi görüşlere yer verilmiştir. İrdelemenin sonucunda ise ahlak eğitiminin inanç ve değerler telkin etmek veya ahlaki değerler edindirmektense ahlak bilgisi vermeye, ahlaki konular hakkında “iyi düşünme” yeteneğini geliştirmeye ve karakter gelişimine odaklanmasının daha az aşılamacı olacağı yargısına varılmıştır. Bu kapsamda ahlak eğitiminin dürüstlük, duyarlılık gibi belirli özellikler üretmeye dönük bir karakter eğitime odaklanması önerilebilir.

Ön cephedeki bir asker sürekli, bir düşmandan ziyade bir yoldaşı öldürme riskini taşır (Snook, 1972b, s. 122). Asker bunu yapmak isterse veya eyleminin buna yol açacağını öngörürse sorumlu tutulabilir. Ancak askeri, tüm kazalardan sorumlu tutmak onu işini (düşmanı öldürmek) yapamaz hâle getirecektir. Ahlak eğitimi sürecinde istenmeyen çıktılar olabilir. Buna karşı çocuklara rehberlik edecek bir yol haritasına; rasyonel ahlak eğitimi ilkeleri çerçevesinde planlanmış bir ahlak eğitime ihtiyaç vardır.



BÖLÜM 4

YÖNTEM

Tezin bu bölümünde araştırma modeli, çalışma materyali, veriler ve verilerin toplanmasına dair bilgiler aktarılmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırmanın tasarımı kuramsal geleneklerden yönelimsel nitel araştırmaya dayanmaktadır. Yönelimsel nitel araştırma kuramlarından ise eleştirel sosyal kuram temel alınmıştır. Eleştirel yönelim, epistemolojik bakış açısı olarak kabul edildiği gibi nitel araştırma türleri arasında Eleştirel Nitel Araştırma adlı bir tür de bulunmaktadır. Bu çalışmada Merriam (2013, s. 37) ve Patton'ın (2014, s. 129) sınıflandırması temel alınarak araştırmanın türü Eleştirel Nitel Araştırma olarak adlandırılmıştır. Frankfurt Okulu'nun geliştirdiği eleştirel kuramla bağlantılı olarak paradoksal süreçler keşfedilmeye çalışılmıştır (Neuman, 2016, s. 141-152). Eleştirel sosyal kurama göre sosyal bilim; insanları, gerçeği örten illüzyonları aşan bir eleştirel sorgulamaya ve koşulları değiştirmeye itmelidir. Bu nedenle düşünömsel ve zorunlu olarak politik olmalıdır. Bu doğrultuda güç dinamikleri, adalet, ideolojiler ve eğitim konularıyla ilgilenilmiş, sınırlandırıcı baskı unsurlarına karşı çıkılmış, toplumu incelemenin yanında eleştirme ve değiştirme niyeti de güdülmüştür (Creswell, 2013, s. 30; Merriam, 2013, s. 34; Patton, 2014, s. 129-131). Eleştirel nitel araştırmalarda olduğu üzere bağlama bireyden daha çok önem verilmiştir (Merriam, 2013, s. 34). Önceden belirlenmiş bir hipotez yerine bakış açısı yakalamanın ve yorum yapmanın önemsendiği bir kuramsal çerçeve oluşturulmuştur (Patton, 2014, s. 129-131). Objektiflik; gerçeğin çarpıtılmamış, doğru resminin ortaya konulması ile sağlanmaya çalışılmıştır (Neuman, 2016, s. 150-151). Bunun için farklı görüşlere ve karşı argümanlara yer verilmiş, eleştiriler ve olası eleştiriler cevaplanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın yöntemi ise analitik araştırmalardan biri olan felsefi araştırma türündedir (Çepni, 2012, s. 74, 116). Felsefi araştırma, Batı geleneklerindeki en eski eğitim disiplinlerinden biri olmakla birlikte bir araştırma alanı olarak da kullanılmaktadır

(Burbules & Warnick, 2006, s. 489-490). Felsefi araştırmalarda “Filozoflar eğitim felsefesi yaparken ne yaparlar?” sorusundan yola çıkılır. Filozofların yöntemleri çeşitlilik göstermektedir ve eğitim felsefesi sorunları da katmanlı ve melez bir yapıdadır. Ancak yöntemler şu maddeler altında toplanabilir (Burbules & Warnick, 2006, s. 491):

1. Açıklığa kavuşturmak ana amacıyla; bir terim veya kavramın çoklu kullanımlarını ve anlamlarını göstererek analiz etmek
2. Bir terim ya da kavramın içsel çelişkilerini veya belirsizliklerini tanımlayarak ideolojik veya yapısökümcü bir eleştirisini yapmak, popüler söylemlerde sahip olduğu partizan etkileri ortaya çıkarmak
3. Özel bir görüşün ya da bir düşünce ekolünün altında yatan varsayımları keşfetmek
4. Bir argümanı gözden geçirmek
5. Belirli bir eğitim uygulamasını veya politikasını sorgulamak
6. Bireyin, toplumun ya da her ikisinin faydasına olacak şekilde eğitimsel amaçlar ve hedefler önermek
7. İster topik ister program niteliğinde olsun, geleneksel eğitim anlayışıyla çelişen ve bunlara meydan okuyan alternatif eğitim sistemleri veya uygulamaları hakkında spelasyon yapmak
8. Bir düşünce deneyini, hayali bir durumu ele alıp analiz ederek değişkenlerden hangisinin belirleyici olduğunu saptamak
9. Yorumlama alışması: Felsefi veya edebi bir metnin yakın okumasını yapmak, karmaşık anlamlarının açıklanması ve anlaşılması için analizden ve eleştirden daha açımlayıcı bir gözle okumak
10. Eğitimsel teori ve uygulamalar üzerindeki anlamlarını bulmak ve etkilerini saptamak için felsefeyi kendisiyle veya diğer alanlarla (rn. politik teori, bilişsel psikoloji, sosyoloji vb.) sentezlemek

Bu tez çalışmasında başvurulan felsefi araştırma yöntemi 5. maddedeki yöntemdir (Burbules & Warnick, 2006, s. 495-496). Mevcut eğitim prosedürü ile bunun felsefi, siyasal, sosyal ve tarihi temelleri sorgulanmıştır. Bu sorgulama eğitsel, epistemik, etik ve hukuksal açıları içermiştir. Tarih boyunca eğitim sistemimize etki eden söylemlerle, ders materyalleriyle, programlarla ve “izm”lerle aşılamanın izi sürülmüştür. Araştırmanın esas amacı ise aşılamanın amaçlarını ve normatif sonuçları keşfederek aşılamacı eğitime alternatif önermektir.

Çalışma Belgesi

Çalışma belgesi olarak dokümanlara başvurulmuş; yazılı ve görsel-işitsel dokümanlar aracılığıyla veri toplanmıştır. Bu kapsamda kullanılan yazılı dokümanlar; resmi kayıtlar (eğitim konularındaki görüşler, çalıştay gibi toplantıların raporları, kanun maddeleri), alanyazında yazılmış akademik eserler ve konuya dair günlük gazetelerdir. Veri kaynağı olarak kullanılan görsel-işitsel dokümanlar ise film (örn. Beyaz Bant), belgesel (örn. Hitler Gençliği) ve televizyon haberidir (örn. www.diyaret.tv).

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak nitel veri formları olan dokümanlar kullanılmış (Creswell, 2013, s. 157) ve nitel veriler elde edilmiştir. Veri elde etmede olasılık dışı örnekleme tekniklerinden amaca yönelik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Nitel amaçlı örnekleme tekniğinde, olasılık örneklemesinden farklı olarak genelleme amacı bulunmamaktadır. Araştırmacının kaygısı verinin temsil gücü değil, anlamı derinleştirilmesi ve netleştirilmesi olmuştur (Creswell, 2013, s. 147; Neuman, 2016, s. 320; Patton, 2014, s. 46). Doküman ve eserlerin incelenmesi tekniği, üç geleneksel bilgi toplama biçiminden biridir (Merriam, 2013, s. 149). Tekniğin kullanılma gerekçesi; gözlem ve mülakatların bazı sınırlılıklarının bertaraf edilmesidir. Katılımcı ile araştırmacı arasındaki etkileşimin mülakatı etkilemesi, katılımcının dürüst davranmaması ya da hafızasının, bilgisinin, yorumunun yetersiz olması, örnekleme oluşturan kişilere ulaşmanın zorluğu gibi etmenler sebebiyle doküman incelenmesi daha avantajlıdır. Bu tekniğin aşılama konusuna ilişkin daha nitelikli veri sağlayacağı düşünülmüştür. Bir başka gerekçe; ilgilenilen konuya ilişkin verilerin, araştırmanın başlamasından önce de orada olmaları ve araştırmacının gözlem kapsamını aşmalarıdır. Dokümanları kamu kayıtları ve kişisel belgeler olarak sınıflandırırsak bu çalışmada başvurulmuş kamu kayıtları, süregelen toplumsal hareketlerin izini sürmeye de olanak vermiştir (Merriam, 2013, s. 132). Bu da araştırmacının, gözlemin sınırlılığını aşmasını sağlamıştır. Yine de objektiflik ve doğruluk sorunlarının tamamen ortadan kalktığı iddia edilmemektedir. Ayrıca belgeler, hazır bilgi kaynağı olmaları bakımından avantajlı olsa da veriler toplanmaya hazır halde beklemedikleri için araştırmacının yetenekleri de doküman inceleme tekniğini kullanmada önemlidir.



BÖLÜM 5

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde bulgular, araştırma sorularıyla paralel biçimde soruların sırası gözetilerek ortaya konulmaya çalışılmıştır. Tez çalışmasının odaklandığı üç ana araştırma sorusu vardı.

1) Eğitimde aşılama bir sorun mudur?

Araştırma sonucunda aşılamanın çeşitli bakımlardan bir sorun olduğu görülmüştür. Aşılamanın sorun olmasının; etik olmayan etkileme (güven istismarı), kişinin manipüle edilmesi ve belirlenmesi, liberal demokratik ilkelerle bağdaşmazlık, dini öğretimin pedagojik sorunları ve rasyonel düşünmenin zarar görmesi, bireyi statükoya feda etmek ve kapalı toplumlar yaratmak gibi gerekçelerinin olduğu anlaşılmıştır.

1.a. Eğitimde aşılamanın normal ya da istismarcı kabul edileceği sınırlar belirlenebilir mi?

Aşılamanın dolaylı bir şekilde gözlenmesinin güçlüklerine rağmen eğitimin içinde yer bulduğu inkâr edilemez. Ders kitaplarının incelenmesi ile çeşitli yönetimlerin yıllar içerisinde programda yaptıkları değişiklikleri okumak mümkün olsa da (örn. Balogh, 2013; Helvacıoğlu, 1994) aşılamacı yanın, kendisini resmîyette göstermediği durumlarda akla örtük program gelir. Okul rasyonelitesi içinde yer alan fakat okul yaşantısının gayrî resmî yönü olan programa örtük program denilmektedir. Okullar, gerçekte biri açık ve resmî, diğeri ise gizli ve gayrî resmî iki programa sahip olan sosyal alanlardır (Giroux, 2014, s. 73-76). Bu nedenle de okul rasyonelitesi sadece resmî hedeflerden ibaret değildir. Günlük okul deneyimi içinde sosyal ilişkiler ve birtakım rutinler aracılığıyla örtük olarak aktarılan sayısız fikir ve değer bulunmaktadır. Örtük program okul iklimine, öğretmenin jest, mimik, ses tonuna, ceza-pekiştireç gibi uygulamalara ve okul yaşantısı içinde yer alan daha pek çok öğeye yayılmış bir sosyalizasyondur. Bu nedenle aşılamanın sosyal boyutunu açıklamaya yardımcıdır. Giroux (2014, s. 77, çev., S. Demiralp), öğretime ilişkin söylemin ve öğretim

uygulamalarının gerçekliğini irdelediği çalışmasında üç görüşün ortaya çıktığını aktarmıştır:

1. Okullar, içinde bulundukları sosyo-ekonomik bağlamdan bağımsız olarak analiz edilemezler.
2. Okullar söylem, anlam ve öznel görüşlerin üretildiği ve kontrol edildiği politik alanlardır.
3. Derslik pratiğini yönlendiren ve yapılandıran sağduyuya dayalı değerler ve inançlar, *a priori* evrensel esaslar değil, spesifik normatif ve politik çıkarımlara dayalı sosyal yapılandırmalardır.

Giroux'un aktarımı, eğitimin aşılama arındırılmayacağı düşüncesini pekiştirmektedir. Okulların; sosyo-ekonomik bağlamlarından koparılamayan, edindirdikleri değer ve inançlar bakımından politik çıkarımlara dayanan ve kontrol üreten mekânlar olarak anlaşılmalı, özgürleştirici olmalarıyla çelişir. Giroux'a göre (2014, s. 76-78), örtük program terimi, öğretimin sosyal kontrol işlevini ifade etmektedir. Giroux, erken tarihli örtük program teorisyenlerinin, okullarla ilgili olarak yalnızca bilgiyi değil bireyleri de işleme tabi tuttuğu konusunda uzlaşmaya vardıklarını belirtmiştir. Yazara göre örtük program konulu çalışmalardan sağlanan en önemli fayda da okulların politik kurumlar olarak görülmeye başlanmasıdır. Bu çalışmalar sayesinde okulların, baskın toplumdaki güç ve kontrol meselelerinin ayrılmaz bir parçası olan politik kurumlar olduğu ortaya çıkarılmıştır. Giroux'un aktardığı bir çalışma dikkate değerdir. Bu çalışmada belli sayıda lise öğretmeni, farklı sosyo-ekonomik kesimlere ait öğrenci gruplarına aynı ders materyalini farklı yollarla öğretmeye ilişkin kategorizasyonlara başvurmuştur. Öğrencilerin beklenti ve çıkarılarının farklı olduğuna inandıkları için farklı gruplara ait öğrenciler için farklı pedagoji kipleri kullanmışlardır. Emekçi sınıftakiler için; kurallara nasıl uyacakları (soru sormamak, öğretmenin çıkarımlarına itiraz etmemek vb.) öğretilirken orta sınıftakiler için; ders materyali daha detaylı incelenmiş, derse katılım desteklenmiş, öğrenciler öğretmenin duruma ilişkin betimlemesiyle yetinmediklerinde alternatif bir düşünce sistemine dahil olmaları kabul edilebilir bir öğrenci tutumu olarak görülmüştür. Giroux (2014, s. 81-83), cinsiyet çalışmaları özelinde ise örtük program içinde yer alarak cinsiyet ayrımcılığını güçlendiren ve bunun ideolojik savunusunu geliştiren sosyal edimler, söylem formları ve kültürel imgelerin teşhir edildiği çalışmalardan örnek vermiştir. Giroux (2014, s. 87-89), radikal bakış açısı olarak grupladığı çalışmalarda da öğrencilere, işgücündeki uygun yerlerinin gerektirdiği donanım ve becerilerin verildiğini; bunun için resmi programın içeriğinden çok

sosyalleşme formunun önemli bir yer tuttuğunu; okulun sosyal ve sınıfsal ayrımı yeniden ürettiğini ve cinsiyet, sınıf ya da “ırk”a dayalı katmanlaşmanın fırsat eşitliği söyleminin altından belirdiğini yazmıştır. Örtük programın, okul gerçekliğini ortaya koyduğu ve çeşitli çalışmalarla okulun bu “karakutu”larının açığa çıkarıldığı ifade edilmiştir. Yine de bu çalışmaların okullardaki aşılama yolları yeterince ortaya koyamamış ve iyi analiz edememiş olabileceğini hesaba katmak gerekir. Örneğin Giroux, liberal yaklaşımlı bir cinsiyet ayrımcılığı araştırmasını ele almış ve bu araştırmanın, okulun dışındaki somut temeli ve bu sorunun ideolojik bir sorundan daha derin olabileceğini açıklamadığını, hatta içgörü olduğunu; tarihsel analizden, sınıf dolayımından ve daha pek çok etkenden yoksun olduğunu belirtmiştir. Radikal bakış açılı araştırmaları ise; okul-endüstriyel düzen arasında kurdukları sebep sonuç ilişkisini tartışmaya açık bulduğundan eleştirmiştir. Aşılamanın kaçınılmazlığı konusunda örtük program çalışmaları iyi bir kaynak olacaktır. Buna karşın aşılamanın kasıtlılık ve sistematiklik gerektirmesi nedeniyle, örtük programla aşılama yapıldığını iddia etmek güçtür.

Bu tez araştırmasının sonucunda, aşılama kaçınılmayacağı yani eğitimin her zaman en azından bir miktar aşılama içereceği, buna rağmen her zaman istismarcı olmayacağı yargısına varılmıştır. Aşılamanın, bir derece sorunu olduğu ve normal kabul edileceği sınırların olduğu anlaşılmıştır. Aşılamanın; bireyin rasyonelitesine zarar vermediği, özgünlüğünü tahrip edip kimliğini kesintiye uğratmadığı, insanın birer otonom özne olarak saygı gördüğü, birey ve topluluk haklarının gözetildiği sınırlarda tutulduğunda istismarcı olmadığı belirlenmiştir.

Russell (1932/2017, s. 120), döneminin eğitiminin; savaşı yücelten türde olduğunu, çocukların okullarda diğer ulusların hatalarını öğrendiklerini fakat kendi uluslarının hatalarını öğrenmediklerini, kendilerinin haklı olduğuna inandırıldıklarını ve savaşa eğilim gösteren duygulara hizmet ettirildiklerini aktarmıştır. Bu aktarımlar, aşılamanın istismarcı bir etkinlik olduğu düşüncesini destekler. Russell (1932/2017, s. 207-208) sanayi toplumunda pek az insanın işinde bağımsız bir birim olduğunu, büyük çoğunluğun organizasyonlara ait olduğunu ve kolektif bir sorumlulukta kendi paylarına düşeni yapmak zorunda oldukları için de toplumsal işbirliğine yönlendiren bir tür vatandaşlık duygusunun, eskiden olduğundan daha gerekli olduğunu belirtmiştir. Eğitimin, ulusal devletlerce kontrol edildiği sürece uluslar arasındaki uyumsuzluğu destekleyeceğini savunmuştur. Russell (1932/2017, s. 123) ayrıca öğretmenlerin mevcut durumdan memnun olduklarını çünkü herhangi bir toplumsal değişimin, onların verdikleri derste de değişim anlamına geldiğini ifade etmiştir. Bugün artık sanayi

toplumundan bilgi toplumuna evrildiği söylenen toplum yapıları olsa da, Russell'ın sözünü ettiği ulusal devletlerce kontrol edilen ve bağımsız birer birim olmasına izin verilmeyen vatandaş olma hâli devam etmektedir. Russell'ın yazdıkları; özgürleştirici bir eğitimi değil aşılamacı bir eğitimi betimler, öğretmenlerin *de facto* aşılamacı olduklarını düşündürür. Russell'dan günümüze eğitimsel düzenlemelerde ve uygulamalarda değişimler olduğu söylenebilse de eğitimin, aşılamaadan tamamen arınık olduğuna inanmak gerçekçi değildir. Wilson (1972b), genel amaç ve niyet ne kadar liberal olursa olsun çocuklara bazı mitlerin (örn. İsa seni koruyacak) aşılandığını çünkü onların güvenli bir çerçevede büyümelerinin istendiğini belirtmiştir. Aydınlanma, Gadamer'in (2009, s. 14) deyimiyle; "hiçbir otoriteyi kabul etmeme ve her şeye aklın yargı mahkemesi önünde karar verme eğiliminde" olsa da Aydınlanmacılar'ın gerçeklere derinden bağlılığına meydan okurcasına, hayali gerçeklikler varoluşumuzun birer parçası olmaya devam etmektedirler. Toplumların tarihindeki mit ve inanışlar, salt gerçekler kadar medeniyete biçim vermişlerdir ve dinlerde, ulusal ya da emperyal mitlerde varlıklarını sürdürmektedirler. Giambattista Vico'ya göre (2007; Akt. Paktin ve Karaca, 2018) ulusların tarihini başlatan fabllar; "yani öykü ve mitler yalandan farklı olarak herkesin inandığı bir şeydir ve bu ortak inanç sürdüğü sürece hayali gerçeklik dünyada belli bir güce sahiptir." Emile Durkheim ve Fuchs, mit ile iktidar arasındaki ilişkiyi gereklilik olarak görmüşlerdir (Akt. Paktin ve Karaca, 2018). Mitin yaptırım gücünden beslenen bu ilişkinin, toplumsal yaşamın devamına ve bütünleşmeye katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Aşılamanın odağındaki doktrin de mit ile aynı işlevselliktedir.

21. yüzyılın eğitiminin, korku hikâyeleriyle aşılama yapması ve ötekiler üzerinden yapılan siyaseti meşrulaştırması ise tehlikelidir. Buna karşın Huttunen (2009, s. 2), otoriterlikten ve aşılamaadan olabildiğince kaçınan Nordik ülkelerde bile eğitimin aşılamacı olmadığının söylenemeyeceğini belirtmiştir. Huttunen'in aktardığına göre modern Finlandiya, okul kitaplarında tutarlı bir biçimde etnik tanımlamalardan kaçınmakta ve Finler'e homojen bir toplum olduklarını benimsetmeye çalışmaktadır. Çünkü okulun fonksiyonu ulusal birlik ruhunu oluşturmaktır. Thiessen (1984), aşılamanın kaçınılmazlığı sorununun üstesinden gelmek için niyet kriterini önermiştir. Barrow'a göre (1978, s. 132) ise örtük programa ve aşılamanın kaçınılmazlığına rağmen okul sistemi kasıtlı olarak kapalı zihinlilik üretmeye çalışmamaktadır. Fakat Barrow'un aksine değerler eğitimi öğretim programı (Milli Eğitim Bakanlığı, 2022) incelendiğinde okul sisteminin vatanseverlik, Atatürk sevgisi gibi birtakım değerlerle ilgili kapalı zihinlilik üretmeye kast ettiğini söylemek mümkündür. O yüzden niyet önemlidir.

Ampirik dünyada Mr. Wilson örneğindeki (Taylor, 2017) gibi öğrencilerini soru sormaya ve eleştirel düşünmeye cesaretlendiren bir öğretmenin, istemediği halde dar kafalılığı ya da kapalı zihinliliği pekiştirmesi zordur. Ayrıca bazı durumlarda yönlendirme de gereklidir çünkü çocuklar, ağustos böceği ile karınca fablında istenilen çıkarımı yapmayıp güçlünün tarafını tutabilir. Çocuk, kendi başına ahlaksal doğruları keşfedemeyebilir ya da keşfetmesinin bedelleri olabilir. Russell'a göre (1932/2017, s. 28) dakiklik erdemi bunlardan biridir. Hatta Russell eğitimde yönlendirmenin de ötesine geçerek, bazı durumlarda zorlamayı gerekli görmüştür. Sağlık gerekçesiyle temizlik ve hijyen konularında getirilen özgürlük sınırlamalarını örnek vermiştir. Buna göre özgünlüğü ve entelektüel ilgiyi yok edebilse de bazı durumlarda özgürlüğün sınırlanması gerekebilir. Ayrıca soyut bilgiden keyif almak ya da içsel motivasyonla çarpım tablosunu öğrenmek de çoğu zaman tamamen özgür bir eğitimle elde edilemez. Özgürlüğün olmadığı yerde anlaşmazlık ve nefretin doğması muhtemel ise de doğal gelişim için fırsatlar yaratan eğitim anlayışı, modern toplumun karmaşıklığı karşısında naif bir düşüncedir (Russell, 1932/2017, s. 27-37). Özetle; yönlendirme ve hatta zorlama her zaman aşılama yolu açmaz. Aşılamanın kriterleri karşılanmalıdır. Daha da önemlisi her aşılama istismarcı olmaz. Anayasa hukuku dersi veren bir hukuk profesörü, hukuk bilgisi vermenin yanında bir takım hukuk doktrinleri de aşıliyordur. Ancak öğrencilerine zayıf bir rasyonellik bırakmıyordur.

1.a.1. Ne niyetle eğitmeli?

Bu sorunun, çeşitli bakış açılarına göre değişen cevapları bulunmaktadır. Aşılama ya da aşılamaçıların savunduğu; bir totalistik ideolojiyi yayma niyetidir (Tan, 2014). Aşılamaçı niyet; totalistik ideolojiyi destekleyen kontrol edici inançları bireylerin zihnine ekmek için kasıtlı, sistematik ve sürekli bir süreç izler. Aşılama çoğunlukla da totaliter yönetimlerle ilişkilendirilir ve bunun içinde anlamlandırılır. Halbuki totaliter olmadığı halde aşılamaçı bağlamı eğitiminden çıkaramayan Nordik ülkeler, aşılamanın belli bir yönetim biçimine ait olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte aşılamanın, ideokrasilerde daha belirgin hâle geldiğini söylemek de yanlış olmaz. Bunlar sistemsel hedef bağlamında 1.a.4. sorusu içerisinde ele alınacaktır. Bireysel olan niyete dönüşecek olursa; aşılama için niyetin varlığı gereklidir. Okulda öğretmenin ağzından çıkan her şey ya da öğretmenin model olabilecek her davranışı veya okul ikliminin öğrencide bıraktığı her etki birer aşılama çabası değildir. Bunlarda bir kasıt olması; dolayısıyla birbiriyle

tutarlı, birbirini izleyen ve süreklilik gösteren bir biçimde öğrencinin karşısına çıkarılması gerekmektedir. Aşılama kastı, gün yüzüne çıkmayıp örtük programda yer buluyor da olabilir ancak niyet tabanlı yaklaşımlara karşı çıkanların aksine, aşılama çabasının olduğunu iddia etmek için kasıtlılık mutlaka gereklidir. Aşılamanın (endoktrinasyon), bir doktrini kişilerin zihinlerine yerleştirmeyi ve onlarda bu doktrine inanç oluşturmaya ifade ettiği hatırlanmalıdır. Sistemik olmayan, rastgele ve anlık olarak ortaya çıkan, tutarlılık ve süreklilik göstermeyen kesikli parçaların bir doktrin örüntüsü oluşturmadığı; ayrıca böyle kasıtsız, fragmentel eylemlerin, sarsılmaya dirençli inançlar oluşturmada başarılı olamayacağı öngörülebilir. Diğer yandan niyet tabanlı tanımları yanlış bulanların ise; i) aşılamanın niyetlenilmediğinde ve öngörülmediğinde de meydana gelebildiğini ya da ii) aşılama niyetinin aşılama insan çıktısını üretmek için yeterli olmadığını gerekçe gösterdiği tespit edilmiştir. Niyetin önemini yok sayan bu sonuç odaklı yaklaşımların birinci gerekçesine (i) şöyle karşı çıkılabilir; niyetlenilmediği halde öğrencide meydana gelen sarsılmaya dirençli inançlar aşılamanın ürünü değildir. Mr. Wilson örneğindeki gibi, öğrencide istenenin aksi yönde bir sarsılmaz inanç gelişmesi ihtimal dahilindedir (Taylor, 2017). Fakat bu, Mr. Wilson’a aşılama denmesini sağlamaz. Mr. Wilson, öğrencilerinin zihinlerine dar kafalı ve kapalı zihinli olmalarının sebebi olan doktrinler yerleştirmeye çalışmamıştır. Bir eğitim ortamında istenmeyen çıktının oluşması her zaman mümkündür ve yukarıda sayılan nedenlerden dolayı bunlara aşılama denemez. İkinci gerekçeye ise (ii) aşılamanın başarıya ulaşmamasının da ulaşması kadar olağan olduğu gerekçesiyle karşı çıkılabilir. Niyetin olması, aşılamanın başarıya ulaşmasının garantisi değildir. Buna karşın niyetin, aşılamanın yeterli koşulu olmaması, onun aşılama için gereksiz olduğu anlamına gelmez. Aşılama göz ardı edilerek niyet, formal eğitim üzerinden test edilirse; eğitimin de kasıtlı bir süreç olduğu fakat her zaman başarıya ulaşmadığı söylenecektir. Eğitim sürecinin sonucunda ilgili kazanıma ulaşılmamasının, bu kazanımı edindirme niyetini önemsizleştirmede olduğu gibi; aşılama niyetinin başarıya ulaşmamış olması da aşılama niyeti önemsiz kılmaz. Aksine niyet (bireysel düzeyde kasıt) ve hedef (sistemsel düzeyde kasıt) eğitim programlarının çok önemli bir parçası ve resmi yönü olup; çeşitli hedef düzeylerinde (özel, genel ve uzak) belirttik hâle getirilerek programa yansıtılmıştır. Program işe koşulup öğrenciye ilgili hedefler kazandırılmak istendiği halde bunun her zaman başarıya ulaşmamasının, eğitimde kasıt olmadığı iddiasına sebep olmayacağı gibi; aşılama istenen çıktıya ulaşamaması da niyet tabanlı açıklamaları geçersiz kılmayacaktır. Aşılama; kişide sarsılmaya dirençli bir inanma meydana getirmek ise birine anlamsız bir şey yaptırmaktan ve niyet etmeden aşılama

yapmaktan söz etmek mantıklı olmayacaktır. Ayrıca aşılama yapan kişinin bundan haberdar olmadığını veya sorumlu olmadığını söylemek de gerçekçi değildir. En azından bunun sistemsel düzeyde bir planlamacısı vardır ve aşılama, nihayetinde kastî bir iştir. Üstelik aşılamanın kendi başına bireysel niyet düzeyinde karşılık bulmasından çok, sistemsel hedef ile işbirlikli olması halinde etkin olabileceği belirtilmelidir. Diğer yandan soru, istismarcılık ekseninde değerlendirilirse; öğretim programını seçme özgürlüğü tanınan kişinin herhangi bir yöne eğilim göstermeyen ve aşılama yapmayan bir program tasarlaması pek mümkün görünmemektedir. Eğitimi kurgulama imkânı verilen kişinin, zihnindeki birey ve toplum tasavvurunu bu programa yansıtması daha olasıdır. Dolayısıyla eğitimin içinde aşılama niyetinin olmadığını düşünmek naiflik olacaktır ama yine de aşılama niyetinin, istismarcılıktan kurtarılıp kurtarılamayacağı sorgulanmalıdır. Bunu yaparken de herhangi bir birey veya topluluğa dayatma yapmamaya, yeni bir istismarcılık üretmemeye özen gösterilmelidir. O yüzden ne niyetle eğitmeli sorusunun çeşitli bakış açılarına göre değişen cevapları incelenmiştir. Feministlerin, erkek yönelimli setin dışında tutulan eğitim amaçlarını, öğrencilere kendilerini ve başkalarını önemsemelerinin öğretilmesini, hem kamusal alanda hem de özel alanda gerekli olan yetenek ve özelliklerin geliştirilmesini vd. savunduğu; çokkültürcülerin dil, gelenek, yaşam tarzı, temel inançlar, dünya görüşleri ve değerler arasındaki farklılıkların önemsenmesini ve herkese eşit ciddiye ve saygı ile yaklaşmasını vd. savunduğu; postmodernlerin büyük anlatılara, nesnelliğe, anlamın kararlılığına vd. karşı bir eğitimi savunduğu; liberallerin ise rasyonaliteyi geliştiren, akıl yürütmeye davet eden vd. bir eğitimi savunduğu görülmüştür. Eğitime bakış açıları çoğaltılabilse de; istismarcı bir biçimde aşılama yapan bir eğitimin önüne geçmek için ne niyetle eğitilmeli sorusuna birkaç cevap verilebilir. İnsan; rasyonalitesini, kimliğini, otonomisini ve insan olma onurunu değerli kılma niyetiyle eğitilmelidir.

1.a.2. Nasıl bir içerik ve hangi içerikler öğretilmeli?

Bu sorunun cevabı da aşılama içeriğinin etkili olduğunu düşünenlere ve böyle düşünmeyenlere göre farklılaşmaktadır. Bu görüşlerden; içerik kriterinin başlı başına belirleyici olmadığı görüşü daha akla yatkın bulunmuştur. İçerik, şırıngaya konulmuş öğretilere benzetilirse; elde sadece şırınganın olmasının aşılama için yeterli olmadığı görülür. Aksi görüşün; aşılama elverişli, özellikle doktrin içeren içeriklerin kullanılmasının, süreci aşılama evriltebileceği iddiasının da haklılık payı vardır. Yine

de içeriğin yanı sıra aşılایıcının aşılama niyetinin olması, aşılamacı yöntemler kullanması gibi unsurlara ihtiyaç vardır. Eğitimde aşılamanın istismarcılığa dönüşmemesi için içerikler kadar, içeriklerin ele alınışı da önemlidir. Tartışmalı sosyo-bilimsel konuların ya da dini veya ideolojik inançlarla ilgili konuların aşılamacı içerikler olduğu konusunda görüş birliği olsa da bu içeriklerin bile uygun yaş gruplarıyla ve ideal tartışma ortamlarında ele alınması, süreci aşılamacı olmaktan uzaklaştıracaktır. Dolayısıyla içerik tek başına belirleyici değildir. Burada mesele, öğretmenin duruşuna ve yöneme uzanmaktadır. Önemli olan; öğretmenin, karizmatik veya güvenilir otorite kimliğini kötüye kullanmadan, eşik altı uyarıcılar verme gibi etik olmayan yollara başvurmada, toplumsal hassasiyet içeren konularda birey ve topluluk haklarını ihlâl eden yönlendirmeler yapmadan, öğrencileri bir inancın hakim olmasına hizmet eden nesneler haline getirmeden eylemesi; uzlaşmaya varılmamış konularda argümantasyona ve olumsal bir dile başvurarak süreci yürütmesidir. Bununla birlikte içerik her ne kadar tek başına yeter koşul olmasa da önemi inkâr edilemez. White (1972b), din eğitimini örnek vererek örtük önermeleri (örn. ahirette yaşam vardır) kabul etmedikçe bir dini tartışmaya katılmanın, ilahi söylemenin veya “Amin” demenin anlamının olmadığını, pek çok din öğretmenin, öğrencilerinin iman etmesini istediklerini açıkça söylediklerini belirtir. Hatta din öğretmenin bu niyetini reddetmesi halinde başka ne tür bir niyetinin olabileceğini sorgular. Bu nedenle, öğretmen, niyetinin peygamberlerin hayatına dair tarihsel düşünmeyi sağlamak olduğunu söylese de sadece tarih öğrettiği konusunda şüphe duyulur. Bu gibi örnekler de aşılama içeriğinin doğasının, aşılamadaki yerini gösterir ve bazı içeriklerin, doğası gereği aşılamacı olduğunu düşündürür. Hele de öğretmen, karizmasını kullanarak öğrencinin kendisiyle özdeşim kurmasını veya kendisine sempati duymasını sağlıyorsa, varsayılan inancın eleştirel incelemeye tabi tutulmadan kabul edilmesini zorlayacak yöntemlere başvuruyorsa, içerik, aşılamayı kolaylaştıracaktır. Bu durumda aşılama içeriği olabilecek alanlar genellikle; doktrinler, ideolojiler, siyasi tarih, din eğitimi, ahlak eğitimi, dil eğitimi ve hatta bilim eğitimi olarak sınıflanmaktadır. Çoğunlukla doktrinel içerikler ve şüpheli içerikler aşılamaya elverişlidir ve öğretmenin, yüz yüze aşılamayı yapan kişi olarak belirleyici bir rolü vardır.

White (1972a), aşılamanın doktrin içinde olması gerekmediğini savunmak için Morant’ın araçlarının doktrinsel olmadığını iddia ederek yanılmıştır. Morant, İngiltere’de eğitim sistemini düzenlerken öğrencilerin eleştirel tavır geliştirmesini engellemek ve işçi sınıfı çocuklarını belirli mesleklere yönlendirmek üzere bir tasarım yapmıştı. White’ın aksine buradaki aşılama içeriğinin doktrinel olmadığı söylenemeyecektir. İşçi sınıfı

çocuklarına, düşüncelerinin bir amaca yönltilmesini sağlayan bir doktrin empoze edilmiştir. Çocukların benlik algıları biçimlendirilmiş, çocuklara bununla ilgili bir inanç seti yüklenmiştir. Bunun için de işçi sınıfı çocuklarına toplumda yer tayin eden ve onları toplumdaki yerlerine yerleştirirken buna itiraz etmelerinin önüne geçen bir doktrinin varlığı gereklidir. İçerikle ilgili söylenebilecek bir başka şey de bunun her zaman resmi programa yansımıyor oluşudur. Öğretmenin, okulun veya sistemin gizil amaçlarının olabileceği; içeriklerin görünür kılınmadığı bir örtük program dahilinde de aşılama yapılabileceği iddia edilebilir. Ancak örtük programda kasıttan ve süreklilikten bahsetmek zorlaştığı için burada aşılama söz etmek de zorlaşmaktadır. Bu soru, üst soru olan istismarcı sınırları belirleme bağlamında ele alındığında ise içerik sorununa çözüm önerisi olarak; bilişsel fayda getirebilecek içerikler, nesnel içerikler, insanlığa mal olmuş bilgiler ve bunların yanı sıra olgusal olmayan edebiyat, drama, felsefe, müzik gibi alanların insana saygı ilkesiyle öğretilmesinin istismarcı olmadığı düşünülmektedir. Russell'ın (1932/2017, s. 120), tarih öğretimine yönelik çözüm önerileri de bu bağlamda yol göstericidir. Russell'a göre tarih, tüm ülkelerde aynı şekilde öğretilmelidir ve tarih kitapları, Birleşik Devletler'den ve Sovyet Rusya'dan katılımcılar eşliğinde kurulan bir Milletler Cemiyeti tarafından hazırlanmalıdır. Okullarda ulusal tarihten çok dünya tarihi okutulmalıdır ve savaşlardan çok kültürel öneme sahip meselelere vurgu yapılmalıdır. Russell'ın yaşadığı dönemden farklı bir dönemde olduğu dikkate alınıp bu önerilerin gözden geçirilerek kullanılması tavsiye edilebilir.

1.a.3. Ne tip öğretim yöntemleri kullanılmalı?

Birinci sorunun üçüncü alt sorusu; 1.a.3.) *ne tip öğretim yöntemleri kullanılmalı* sorusuydu ve bu soruya diğer sorular altında kısmen değinilmişti. Burada ise aşılama eğitim yöntemleri kategorize edilmeye çalışılmış ve bu doğrultuda üç ana yanıt ulaşılmıştır: i) İnancın kanıtsız ve kavrayışsız benimsetildiği yöntemler aşılama yöntemidir. ii) Niyete bakılmalıdır; öğretmenin amacı, çocukların kendi sorularını sorma kapasitesini durdurmak olmadığı sürece yöntem aşılama yöntemi değildir. iii) Sonuca bakılmalıdır; öğrenenin olgunlaşmamışlığı veya yetersizliği nedeniyle başvurulmuş non-rasyonel öğretimler, diğerlerinden ayrılmalıdır. Her üç yanıt birleştirildiğinde White'ın (1972b) iddia ettiği; öğrencinin eğitim öğretim kapasitesi zayıflatılmadıysa ve öğrenci, öğrendiği non-rasyonel inançları daha sonra gerekçeli bir biçimde ele alabiliyorsa kullanılan yöntemin aşılama yöntemi olmadığı yargısına ulaşılabilir. Ancak aşılama yöntemleri kullanılsa

da öğrenci bu kapasiteyi yitirmemiş olabilir. Öğrencinin bilişsel kapasitesinin ve inançlarının tek belirleyicisi formal eğitim değildir. Örneğin öğrenci formal eğitim ortamında yoğun bir aşlamaya maruz kaldığı halde diğer sosyal çemberleri bu aşlamacı niyeti desteklemiyorsa öğrencinin rasyonelitesinin aşınmaması ve öğrencinin aşılana inançları kabul etmemesi mümkün olabilir. Ayrıca öğrenci, aşlamacıdan etkilenmiş olsa da bu konuda boylamsal bir çalışma yaparak zaman içerisinde öğrencinin inançlarında değişiklik olup olmadığını, olduysa nasıl bir değişiklik olduğunu belirlemek de güçtür. Bu da yõteme bir girişim değil de başarı olarak bakmanın zorluklarındanır. Yine de hangi aşılama yöntemlerinin istismarcı boyutlarda olduğu belirlenebilir. Otorite kullanılarak ve rasyonel olmayan yollarla bireylere fikir ve görüş empoze edilmesi; epistemik otoritenin aktardıklarının sorgulanamaz olması; öğrencilere araçsal olarak bakılıp onlara zararlı doktrinlerin veya yandaş doktrinin aşılana; sansür, şantaj gibi görünür şiddet veya görünmez şiddet biçimleriyle bir inancın dayatılmasına yarayan yöntemler istismarcı yöntemlerdir. İnanç aşılamanın bazı yolları arasında; koşullama (Flew, 1972), beyin yıkama, ilaç verme, uykusuz bırakma, hissedilemeyecek eşik altı (subliminal) mesajlar verme, öğretmenin baskıcı ve otoriter görünmeden karizmasını kullanması, öğrencilerin hoşla gitme arzularını ve dostça ilişkilerini suistimal etmesi (Bailey, 2019), ceza, ödöl, grup tartışması, konferanslar, sorguya çekmeler, zorla itiraflar, öz eleştiriler, öğrencinin kendisini öğretmenle özdeşleştirmesinin sağlanması (White, 1972b), sosyal izolasyon veya tecrit aracılığıyla bireyin dış dünyayla bağlantısını ve bilgi akışını kesme; kitap, dergi, televizyon, radyo, gazete gibi bilgi kaynaklarına erişirmeme ve erişilebilir kaynakları daha çok grubun kaynaklarıyla sınırlama (Dimdik Emeksiz, 2016) ya da bunları en aza indirgeme ve böylece tek bilgi kaynağı olma gücünü kendisinde toplama sayılabilir. Ayrıca içerik aşlamaya uygunsa yöntemin ne olduğundan bağımsız olarak yapılan işlemin aşılama olduğuna düşünenler de bulunmaktadır (Wilson, 1972b). Ancak aşlamacı olduğuna kabul edilen siyasi tarih gibi bir içerik, tarafsız bir biçimde, rasyonel bir süreçle ele alınırsa bunu aşılama faaliyeti olarak adlandırmak doğru olmayacaktır. O halde belirtilen yöntemlere başvurmadan kaçınmak ve refleksiyon sağlayan, eleştirel-rasyonel bir bakış kazandıran yöntemleri kullanmak lazımdır. Öğrencide rasyonel-eleştirel tutum uyandırmak için de; öğrenciyi erken yaşlardan itibaren tartışma pratiğinin içine sokmak, soru sormaya teşvik etmek, problemlerle ve tartışmalı meselelerle karşı karşıya getirmek ve tartışma kültürünü kazandırmak, iddialarını gerekçelendirmelerini ve ne tip kanıtların çözümle ilgili olduğunu öğretmek önemlidir (Passmore, 1991).

1.a.4. Didaktik sürecin hedefi (eğitimin genel, uzak hedefleri) ne olmalı?

Bu soru, hedefle yakından bağlantılı olan niyet kriterine yönelik soruda büyük oranda açıklandığı için burada kısaca birkaç not eklenecektir. Aşılamanın istismarcı bir hâle bürünmemesi için; yönetici gücün, iktidarını pekiştirmek ve kendi devamlılığını sağlamak için bireyleri birer araç olarak kullanmaması yani onların zihinlerine aşılama yoluyla belirli bir inancı ekmemesi gerekmektedir. Eğitim sistemi, üyelerine belli bir doktrini veya ideolojiyi tavsiye eden ve bu doktrin veya ideolojiyi onlar için muhafaza eden kapalı bir gelenek gibi davranmamalı; açık görüşlülüğü ve rasyonel düşünmeyi beslemelidir. Öğrencilerin kendi düşüncelerinin, duygularının ve eylemlerinin gelişmesini ve olgunlaşmasını sağlayacak sosyal koşulları sağlamalıdır. Öğrencilerin güçlü akılcılık ve güçlü otonomi geliştirmesini, refleksiyon yapabilmesini desteklemelidir.

2) Eğitim, bir aşılama işi mi yoksa özgürleştirme işi mi olmalıdır?

Eğitimin, aşılamacı niteliklerden tamamen arınması mümkün görünmese de eğitim bir özgürleştirme işi olmalıdır. Eğitimin, özgürleştirici olmasının ne denli önemli olduğunu anlatabilmek için öyle olmaması halinde ne sonuçlar doğurabileceğini gösteren tarihsel deneyimlerden yararlanılabilir. Bunlardan biri de çocuklara otoriter Alman kişiliğiyle yaklaşılan, sevgisiz ve baskı altında yetiştirildikleri I. Dünya Savaşı öncesi Almanya'dır. Erich Fromm'a göre (1996, s. 78-81, 90-93), Luther ve Calvin insanlarda bazı eğilimler yaratmıştır ve daha sonra bu eğilimler faşistler tarafından kullanılmıştır. Luther, inancı devlete ve öndere teslim olmaya, onlara tümünden boyun eğmeye bağlamıştır. İnsanları Kilise'nin yetkesinden kurtarmıştır ama bireysel benliklerini yok ederek onları Tanrı'nın yetkesine boyun eğdirmiştir. Köylülerin devrimci eğilimlerini Kilise'ye karşı geldiklerinde desteklemiş fakat prene yönelttiklerinde ya da talepleri arttığında engellemiştir. Prens'in yetkesinin Tanrı'dan geldiğini ve orada kalması gerektiğini öğütlemiş, bireyin hiçliğini vurgulamış, özgüveni ve insanlık onuru duygusunu ortadan kaldırmaya çalışmıştır. Calvin ise insanın kendisine ait olmadığını; aklının ve iradesinin egemenliğinde olmamasını öğütlemiştir. Luther ve Calvin, kendini aşağılamayı ve küçümsemeyi erdem olarak göstermişlerdir. Kişinin kendini küçük görmesi, aşağılanması ve onurunun yok edilmesi de onu körü körüne otoriteye inanmaya hazırlamıştır. Sonra bu eğilimler faşistlerce bir yaşam amacına dönüştürülecek; yüksek

güçler, topluluk veya önder uğruna kendini feda etme yüceltilecektir. Calvin'ın, insanların eşit olmadığı şeklindeki ilkesi Nazi ideolojisinde önemle sürdürülecektir. Luther döneminden Hitler dönemine değin düşmanlık ve öfke, aşağı orta sınıflarda belirgin özellikler haline gelecektir. Aşağı orta sınıfta zayıftan nefret edip güçlüye hayranlık duyma, düşman yüreklilik, ekonomik ve duygusal cimrilik, yabancıya karşı kuşku ve nefret, tanıslara karşı merak ve kıskançlık, çilecilik ve dar bakışlılık özellikleri öne çıkacaktır. Protestanlık orta sınıfa, öfke ve önemsizlik duygularını ifade olanağı sağlamıştır. 1914'ten sonra da boyun eğmecilik ve iktidar tutkusu yoğunlaşmış, Kral ile özdeşleşmek narsist bir gurur kaynağı olmuştur. İşçi sınıfının ve -liberal ve katolik-burjuva sınıfının aksine aşağı orta sınıf (memurlar, zanaatçılar, küçük dükkan sahipleri), Nazi ideolojisini hayranlıkla karşılamıştır (Fromm, 1996, s. 170-173).

Bu gelişmelerin eğitime de yansımaları olmuştur. Olguların bilinmesi (bilgilendirme) öne çıkarılmış, özgün düşünmeye ket vurulmuştur (Fromm, 1996, s. 198). Özgün düşünmenin yerine, var olan düşünceler kafalara yerleştirilmiştir. Çocukların hakikati öğrenmeye yönelik merakları ve buna dair çabaları ciddiye alınmamıştır. Bağımsız düşünmeyi sindirici bir tutum izlenmiş, çocukların bilmeleri istenmeyen olgular gizlenmiş ya da çocuklara yalan söylenmiştir. Dağınık ve birbirinden kopuk olgularla öğrencilerin zihni meşgul edilmiş, düşünmeye daha az zaman ve enerji bırakılmıştır. Özgün düşünmeyi sindirmek için izlenen bir başka yol da hakikati metafizik bir kavram haline getirmek ve görecelileştirmek olmuştur. Sorunlar karmaşık, bulanık, ortalama birinin çözemeyeceği-kavrayamayacağı şeyler gibi gösterilmiştir. Böylece düşünme yetileri sindirilmiştir. Sonuçta da ya her şeye kuşkuyla yaklaşma (alaycılık) ya da her şeye çocukça inanma (saflık) geliştirilmiştir.

Bu tez çalışması her ne kadar Alman eğitim sisteminin bir analizi değilse de soruyu etraflı cevaplamak için Alman tarihinden ve bir filmde detaylı incelemeler sunulacaktır. Çünkü Alman çocukları; I. Dünya Savaşı öncesi dönemde o koşullar altında yetişmeseler ve kötü muameleye maruz kalmasalar belki de ahlaki olarak Nazizm'e yatkın olmayacak, kör bir sadakat geliştirmeyecek ve otoriter kişiliklere hayran kalmayacaklardı. Dönemin Almanyasına ışık tutan *Beyaz Bant (Das Weisse Band)* filmi, bu iddiayla örtüşmektedir. Michael Haneke'nin *Beyaz Bant* adlı filmi, 1913 yılının Kuzey Almanyası'ndaki hayali bir Protestan köyünü yansıtmaktadır. Ahlaki çöküşün yaşandığı bu köyü anlatan film, Haneke'ye göre terörizmin kökenlerini göstermektedir (Arısoy, 2018). Haneke'nin, filmde Kuzey Almanya'nın Protestan bir köyünü tercih etmesi de bilinçli bir seçimdir. Uçan (2019, s. 97-98), *Hitler'in Manevi Atası Martin Luther* kitabına

atıfla; Protestanlığın otoriteye itaati öğütlediğini ve Lutherciliğin muhafazakar dünya görüşünü oluşturduğunu ileri sürmüştür. Bu köyde, feodal bir yapı ve birbirine hükmetme üzerine kurulmuş ilişkiler ağı hakimdir (Şen, 2019). Otorite ve baskı, özellikle çocuklar üzerinde daha da yoğunluk kazanmakta (Uçan, 2019, s. 95) ve çocuklar kötülüğün, gaddarlığın, kıskançlığın ve ilgisizliğin hüküm sürdüğü bir yerde büyümektedir (Haneke, 2009). Köyde bir yönetici unsur olan papaz, kurduğu baskıyla toplumu ahlâki yönden geliştireceğine ve çocuklarını terbiye edeceğine inanmaktadır. Kendi çocuklarının kollarına veya saçlarına, masumiyeti ve saflığı hatırlatması için beyaz bantlar bağlamaktadır. Çocuklar hatalı bulunduğu anda önce babaları tarafından fiziksel şiddet ile cezalandırılmakta ve böylelikle günahlarından arındırılmakta, ardından da hatırlatıcı beyaz bantlar çocuklara bağlanmakta ve çocuklar yeniden güvenilebilecek duruma gelene kadar bu bantları taşımaktadır (Haneke, 2009, 11:08-11:45). Baba rolünde çocuklarını cezalandırırken görülen papaz, gerekli gördüğünde onları yatağa bağlamakta, arkadaşlarının içinde onları rencide etmekte ve çocuklarına sevgi göstermemektedir (1:15:20). Aynı zamanda okulda ders de veren papaz, öğrencilerle göz teması da kurmamaktadır. O'na göre kendisi, Tanrı'nın buyruklarını öğretip öğrencileri sorumlu birer birey yapmaya çalışmaktadır (1:33:04) fakat kullandığı yöntemler, çocuklarda şiddet eğilimine yol açmaktadır. Şen'e göre (2019) bu baskıcı ideolojik eğitim modeli, 1900-1914 döneminin eğitim anlayışında egemen olan sert ve otoriter rejimin, toplumsal sınıflar arasındaki şiddetin bir yansımasıdır. Şen, sözü edilen eğitim anlayışının I. Dünya Savaşı'nın temellerini attığını ileri sürmüştür. Arısoy (2018) ise bu yapının, daha sonra Nazi baskısını meşru kıldığını iddia etmiştir. Nazizm'de öğretmen, otoritenin başının sınıftaki temsilcisidir (Şen, 2019, s. 43-45). Var olan irade, diktatörün iradesidir ve sorgulanamaz olup yalnızca emirleri yerine getirilebilmektedir. Öğretmene koşulsuz bağlılık gösterilmelidir. Öğretmen daima haklıdır ve O'na koşulsuz şartsız itaat edilmelidir. Otokrasi giysilerden kitaplara, kitaplardan fikirlere kadar her şeye hakimdir ve sistemin anahtar kelimeleri; sıkı disiplin, hiyerarşik bağlılık ve düzen kelimeleridir. Hitler Almanyası'nda otokrasinin uygulanışı çok yoğundur.

Gerçekten de Naziler iktidara geldiklerinde ilk ele aldıkları ve en çok üzerinde durdukları şey eğitim sistemidir. Naziler, gençliğin eğitimi üzerindeki kontrollerini 5-6 yıl içinde sağlamlaştırmışlardır (Blackburn, 1985, s. 183). 1933'te Nazi hükümetini kurmuş, 1934'te Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nı oluşturmuş, 1945'te bile savaş koşullarına rağmen örgün eğitimi ihmal etmemişlerdir (Karasoy, 2018). Ayrıca iktidara geldiklerinde hümanist Gymnasiumların bir çoğunu kapatmışlardır. Kiliselerin eğitim kurumlarını da

önce nazileştirmiş, sonra zayıflatarak kapatmışlardır. 1935'te çıkartılan Nüremberg Yasaları ile de Alman eğitimi tamamıyla Nasyonal Sosyalizm'in bir aracı haline getirilmek istenmiştir. 1937'de yeni öğretim programları uygulanmaya başlanmış, Nasyonal Sosyalizm'e hizmet etmeyen öğretmenler görevden atılmıştır. 1938'de Alman okullarını homojenleştirmek için Nasyonal Okul Yasası çıkarılmış, ilkokul zorunlu olmuştur. Naziler, I. Dünya Savaşı öncesinde karakter eğitiminin ihmal edilmesini ise büyük bir sorun olarak görmüşlerdir. Buna göre; irade güçlendirilmeli, gençleri ahlaksızlığa yönlendiren sanat dallarına ve ahlak eğitimine düzenleme getirilmeli, bireysel hak ve özgürlükler kısıtlanmalıdır. 1933'ten 1934'e kadar eğitimin amacı Nasyonal Sosyalist yönetime ideal insan yetiştirmek olmuştur. Bunun için NAPOLAlar (Milli Politika Eğitim Kurumları), Alman Yatılı Okulları, Adolf Hitler Okulları ve Nazi Elit Okulları gibi çeşitli kurumlar kurulmuştur. Öğretmenler düzenli ev ziyaretleri yaparak ebeveynlerle görüşmüş, Hasat Kreşleri ile kırsal kesimdeki okul öncesi çocuklara ulaşılmış, mezun izleme sistemiyle de okul bittikten sonra bile gençlerin gelişimleri devlet tarafından izlenmiştir. Ders kitaplarında aile idealine uygun tasvirlerle ve Nazi ideolojisine uygun anne imajına yer verilmiştir. Almanca'ya da Germenler'in özel var oluşlarını görünür kıldığı gerekçesiyle özel bir değer biçilmiştir. Blackburn'e göre (1985, s. 181-182) Naziler, ampirizm-romantik natüralizm çekişmesinde romantik natüralizmi tercih etmiştir. Alman zihninin diğer milletlerinkinden farklı kavradığı iddiasıyla Alman fiziği, Alman biyolojisi gibi dersler öğretmişlerdir. Romantik natüralist, metafizik ve mücadeleci bakış açılarını ders kitaplarında sürdürmüşlerdir. Öğrenciler tarih dersini birer birey olarak değil Almanlar olarak öğrenmişlerdir. Amaç; "Alman ırkı üstündür." doktrinini aşılmasıdır. Bu doğrultuda belirlenen programın temel konuları; ulusal kimlik ve ırksal farklılıktır. "Her şey Almanya için"dir (*Alles für Deutschland*) (Şen, 2019, s. 44). Alman olmayanların eğitim alamamasını sağlayacak yasalar bile çıkarılmıştır. Naziler'e göre tüm canlılar düşmanca bir ortamın üstesinden gelme mücadelesi veriyordur ve okulun işlevi de Almanlar'ı bu varoluş mücadelesinde donatmaktır (Blackburn, 1985, s. 178, 181-183). Savaş normal bir yaşam koşuludur ve militarize bir toplum yaratılmalıdır. Naziler bireyin, halkın refahı için kendini feda etmesine de aşırlı vurgu yapmıştır. Naziler'de eğitimin amacı her zaman kolektiftir, hiçbir zaman bireysel olmamıştır. Totaliter devletin resmi ideolojisinin varlığı yurttıştır (Blackburn, 1985, s. 3-4). Bireyin varoluşunun tümü yutulmalı, birey ortadan kaldırılamıyorsa hiç değilse içi boşaltılmalıdır. Devletin otoritesini güçlendirmek için mimari üslupta dahi mutlak düzenlilik gereklidir. Birey, bu mimari yapıların içinde hiçbir şey hissetmemelidir.

Stadyumlarda olduğu gibi kitlenin kalabalığı bireyi ezip geçmelidir. Blackburn (1985, s. 3) otonom bireyin yok oluşunu anlattığı aşığıdaki paragrafta benliğin bütünlüğünün bozuluşunu da aktarmaktadır:

Modern insanın grotesk biçimde parçalanmış görüntüsü, bir Picasso tuvalindeki çarpık hatlara benzemeye başladı. Vatandaşları kargaşaya içinde olan demokratik toplumlar, kendilerini diktatörlüğün tehditlerinden koruyamayarak felç oldular. Ahlaki mutlakiyetçilik artık entelektüel olarak savunulabilir değildi, ancak geleneksel ahlaki ve sosyal kısıtlamaların parçalanması yeni bir tiranlık biçimiyle sonuçlandı: grup baskıları ve normları tarafından mağdur edilen insan.

Naziler tek tip merkezîyetçi bir eğitim sistemi tasarlamışlardır (Şen, 2019). I. Dünya Savaşı sonrasında federal devlet içinde birlik sağlayamamış olan Almanya, Naziler'in etkin olduğu 1933-1945 döneminde merkezîyetçi eğitimle ve Zorunlu Eğitim Yasası ile birlik sağlamaya çalışmıştır. Naziler buna dayanarak pratik yaşama hazırlamadığı gerekçesiyle bazı dersleri programdan çıkarmış, yaratıcılığı ve özgürlüğü sınırlamış, bireyin otonomisini reddetmiştir. 1945'te Reformistler'in getirdiği 6-10 yaş için tek tipleştirilmiş zorunlu eğitim hala işlemektedir. Filme ve Nazizm öncesine dönülecek olursa; devlete bağlı ideal insan yetiştirilmek istenirken bireylerin ruhsal gelişimlerinin, yaratıcılıklarının ve otonomilerinin sakatlandığı görülür. Aile içinde ve eğitim kurumlarında ağır disiplin cezalarının olduğu baskıcı eğitim, bu gerekçelerle Nazizm'in topluma yerleşmesinin ana nedenlerinden biri sayılmaktadır. Aşılama açısından bağ kurulursa; Nazizm öncesi eğitim sisteminde Nazizm'e temel oluşturacak doktrinlerin ekilmesi, toplumu Nazizm'e hazırlamıştır. Filmde beyaz bant gibi sembollerle ve cezalarla; dinsel ve siyasi otoriteye bağlık ve itaat gibi temaların, belirli bir yaşam biçiminin kodlarının çocukların zihinlerine yerleştirildiği görülmektedir. Baba ve öğretmen figürlerinin, özellikle de papaz figürünün, sorgulanamaz olması dikkat çekmektedir. Özgürlüğün eğitimden uzak tutulmasının ve haliyle bir hak olarak talep edilmemesinin, Nazizm öncesi temelleri, eğitimin neden bir özgürleştirme işi olması gerektiğini açıklamaktadır. Haneke'nin filmindeki hayali küçük köydeki baskı, otoriterlik ve şiddet, çocuklarda şiddeti yeşertmiştir. Köyde sürekli kötülük kol gezmiştir. Çocuk istismarı, cinayet, mala zarar verme gibi pek çok kötülük ya hayatın olağan akışymış gibi sessizce kabul görmüş ya da suçlular ortaya çıkarılamamıştır. Rasyonelliğin geliştirilmesine yönelik herhangi bir çabanın olmadığı, eleştirinin yapılmadığı veya yüksek sesle söylenemediği köyde insanların zihinsel özgürlük gibi bir dertleri yoktur. Baron ve papaz dışındakilerin dertleri günlük yiyeceklerini bulabilmektir. Toplumdaki

herkes eşit olmadığı gibi, herkes birey de değildir. Filmin kurgusal olup yeterince ciddi veriler sunmadığı düşünülecek olursa; Alman tarihinin de filmdeki aktarımlarla örtüştüğü görülecektir. Bunun için yukarıda anlatılanlara ek olarak, 1871'e Alman İmparatorluğu'nun kuruluşuna gidilirse; Bismark'ın şansölyeliğe atandığı günden itibaren Almanya'da iç politikada baskıcı, saldırgan bir tutumun olduğu; çeşitli güçlerin devlet düşmanı olarak görüldüğü ve bunların aleyhinde yasalar çıkartıldığı gözlenir (Uçan, 2019, s. 89). Faşizm'in kurucusu Mussolini (1933, s. 240) bile, Almanya'da liberalizmin kabul görmeme nedenlerini açıklarken şu ifadeleri kullanmıştır:

Yüksek medeniyet sahibi olan Almanlar, 19. yüzyılda özgürlük dinine (religion of liberty) karşı tamamen cahildi. Frankfurt Parlamentosu çok kısa bir süre ayakta kalabilmişti. Almanya, ulusal birliğini liberalizm doktrini dışında kurmaya çalışıyordu. Bu doktrin Almanlar'a tamamen yabancıydı. Zihinleri monarşikti.

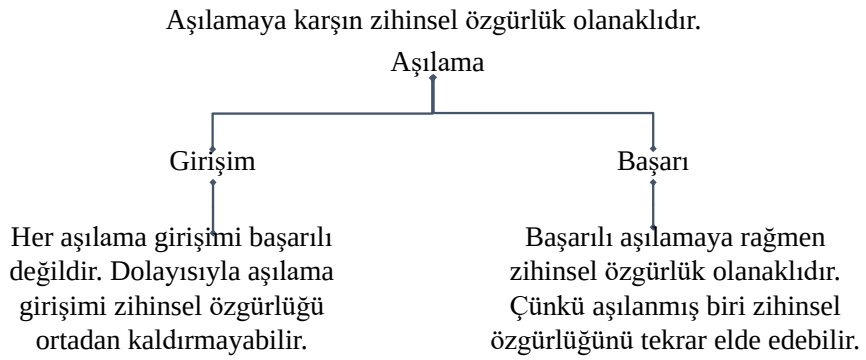
Alman İmparatorluğu, kurulduğu zaman da Katolik Kilisesi ile ve sosyal demokratlarla kültür savaşına girmiş, sosyalist kovuşturması başlatmış, azınlıkları devlet düşmanı göstererek kendi muhafazakar yapısını güçlendirmek istemiş ve böylece gelecekte muhafazakarlaşmanın yolunu açmıştır (Uçan, 2019, s. 89). II. Wilhelm, Bismark'ı görevden alsa da savaşı bir tehdit olarak kullanmış, silahlanmayı önemsemiş ve Tanrı'nın egemenliğinde olan bir hükümdar imajı çizmeye çabalamıştır. Askerlik artık özgürlüğü zedeleyen bir anlamdan çıkmış, üniforma ve askerlik toplumda saygınlaşmıştır. 1906'da militarizm, günlük yaşam alanlarında etkinleşmiş; tabak ve fincanlarda bile militarist semboller yer almıştır. Çocuklar ise kurşun askerlerle, tüfek ve tabancalarla büyütülerek asker hayranlığı geliştirilmiştir. Toplumda hoşgörü eksikliği ve ciddi boyutlarda ayrışma vardır. Devlet okullarında katı disiplin ve geleneksel eğitim hakimdir. Kayzer'in çizdiği sınırların dışına çıkan sanat, sanat olarak kabul edilmemektedir ve dışarıya, Alman milliyetçiliğine sıkı sıkıya bağlı bir imparatorluk imajı yansıtılmaktadır. Toplumun kodları; otoriteye itaat, disiplin ve militarizm olarak özetlenebilir. Buraya kadar filmle tarihin örtüştüğü görülmektedir. 1850'lerdeki ve 1860'lardaki Alman köyleri de filmdeki Alman köyünü açıklar niteliktedir. Bu dönemde köylü, Alman halkından oluşmaktadır. Büyük ailelerden oluşan feodal köylülerin yaşayışında kilise hakimdir. Köylüler, ciddi ulusal değişimlerin ya farkında değildir ya da bunları önemsememektedir. Toprak sahibi ve diğerleri arasında, eşitsizlikten doğan gerginlikler yaşanmaktadır. Filmde de iktidar ya da otorite, sadece devletin otoritesi olmayıp aynı zamanda bireyler arası ilişkide de görünür durumdadır.

Uçan’a göre (2019) iktidara itaatın öğrenilmesi de eğitim ve toplumsallaşma ile sağlanmaktadır. Almanya örneği, eğitimin özgürleştirici olmayışının yarattığı sonuçların tarihsel bir kaydı olarak durmaktadır ve neden-sonuç ilişkisi sunarak süreci takip etme imkânı vermektedir. Almanya tarihi ve film üzerinden anlatılanlar özgürleştirmeyen bir eğitimin; insan haklarının kullanımına, adil bir yaşama ve dünya barışına imkân vermeyeceği çıkarımına götürmektedir.

3) Eğitimde aşlamaya rağmen zihinsel özgürlük mümkün müdür?

Bu soru iki biçimde anlaşılabilir: 1) Halihazırda aşılanmış birinin zihnini eğitim aracılığıyla özgürleştirmek yani “hastayı tedavi etmek” mümkün müdür? 2) Olası bir aşılama girişimine karşı zihni, eğitim aracılığıyla dirençli hale getirmek yani “hastalığın bulaşmasını önlemek” mümkün müdür? Bu tezde aşılama belirleniminden kurtulmanın eğitim yoluyla ve örgün eğitim içinde gerçekleştirilmesinin imkanı sorgulanmıştır. Dolayısıyla birinci sorudaki soruna çözüm önermek daha zordur. Sorunun en büyük zorluğu; mevcut sistemin yapmaya çalıştığı aşlamayı yine aynı sistem aracılığıyla yok etmeye yani hastayı, hastalığı yaratan koşullarla tedavi etmeye kalkışmaktan ileri gelmektedir. Çare olarak sistemsal dönüşüm ve değişimler önerilebilir. Fakat yeni sistem de eski doktrinin yerine yenisini koyarak aşılama yapacaktır. İnsanlar kontrolsüz bırakılmayacak, onları kontrol etmeye çalışanlar eski sistemden arda kalan inanç boşluklarını doldurmak isteyecektir. Carl Jung (Akt. Blackburn, 1985, s. 2-4), inancın yitirilmesinin insan ruhu üzerindeki sonuçlarını analiz etmiştir. Buna göre dini inancın bıraktığı boşluk, Aydınlanma insanını nevrozlaşmaya ve dissosiyasyona sürüklemiştir. Onların kişiliklerini, dikenli tellerle çevrili Demir Perde gibi ikiye ayırmıştır. Diktatörlükler de teleolojik içerik sağlamak için halka yapay ideolojiler vermiş ve halkın bakışlarını iç yaşamdan uzaklaştırıp kamusal yaşama yöneltmiştir. Jung’un görüşlerini destekleyen bir başka pratik de, modern Alman eğitiminin değişmezlerinden biri olan, tarihin yeniden yazımıdır (Rodden, 2002, s. xxi- xxiii). Rodden, 1945-1995 arası dönemi incelediği çalışmasında Prusya monarşisi, Weimar cumhuriyetçi demokrasisi, Nasyonal Sosyalizm ve Komünizm’in her birinin Almanya’da unutmaya (*Verlernen*) ve yeniden öğrenme dalgalarını başlattığını belirtmiştir. 1945-1949 yıllarında denazizasyon uygulanırken 1990lar’da ise eğitimi komünizmden arındırma politikaları uygulanmıştır. Doğu Almanlar’a sosyalizmi ve komünizmi unutturmak için yerlerine Batı tüketimciliği ve rekabet edebilirliğin zevkleri konulmaya çalışılmıştır. Genç devrimcilerin genç

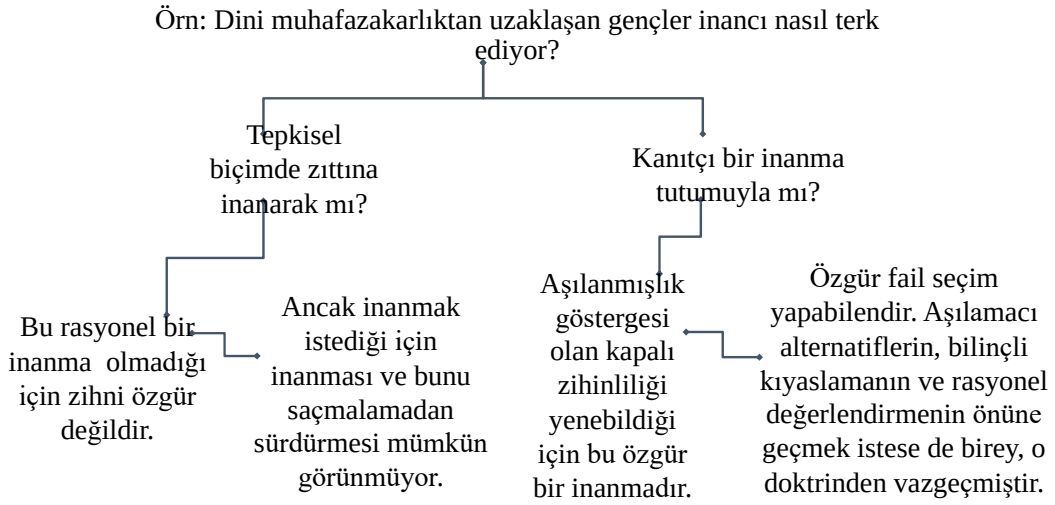
tüketicilere dönüştürülmesine (Rodden, 2002, s. xxiii) benzer başka durumlarda da sistem değişiklikleri aşlamayı ortadan kaldırmaz; yerine yenisini geçirir. Başka deyişle, bir aşlamayı tedavi etmek yani onu ortadan kaldırmak için yeni sistem kendi aşılmasını dikte edecek; aşlamaya karşı aşılama yapmaya çalışacaktır. Ancak bunun sonuç verip vermeyeceği de meseleyi iki yönden değerlendirmeyi gerektirmektedir. Bu durumda aşlamaya karşın zihinsel özgürlük mümkündür iddiası iki açıdan ele alınabilir: 1) aşılama girişimi başarısız olmuştur veya 2) başarılı aşılamanın sonuçları iptal olmuştur.



Şekil 1. Girişim Olarak Aşılama ve Başarı Olarak Aşılama

İlkin başarısız aşılama girişimleriyle başlayalım. Aşlamaya karşın -hatta belki de ona tepki olarak- zıt inançlara inanılabileceği ya da zıt bir inanca olmasa da zorlanandan farklı bir inanca inanılabileceği düşünülebilir. Aşılama girişimine rağmen doktrinin kabul görmemesinin Türkiye’de ve dünya üzerinde örnekleri vardır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü çalıştay raporları (Karaman Haber Gazetesi, 2018; Yeryüzü Eğitimciler Hareketi, 2018), akademik çalışmalar (Çalışkan, 2021; Harmankaya, 2020) ve anket şirketlerinin yaptığı araştırmalar (Aktan, 2019) Türkiye’de dindar neslin yetiştirilmek istendiği bir dönemde, dindar muhafazakar olarak adlandırılan gençlerin oranının azaldığını göstermektedir. Bunun sebepleri arasında; din istismarı, ısrar, yasaklar, içi boşalan muhafazakarlığın dini inançları sorgulatması, bilgi çağında erişilebilen farklı bilgi kaynaklarının din adamları arasındaki çelişkilerin görülmesine olanak tanınması (Aktan, 2019), modern yaşamla İslamî normların uyuşmaması, Müslümanlar’ın kendi içlerindeki barışçıl olmayan tartışmaları, inananların yaptığı kötülükten inanç sisteminin sorumlu tutulması

(Cumhuriyet Gazetesi, 2017), inancın yozlaşması (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2017) gibi etkenler sayılmıştır. İnanca müdahalenin ya da inancın baskın ideoloji haline getirilmeye çalışılmasının, toplumda tam tersi dönüşümlere yol açtığının daha eski bir örneği ise Fransız Devrimi'dir. Alexis De Tocqueville (2016), 1835 ve 1840 yıllarında Paris'te iki cilt halinde yayımlanan yapıtı *De la démocratie en Amérique* (Amerika'da Demokrasi) adlı eserinde Amerika'ya yaptığı yolculuğundan gözlem ve çıkarımlar sunmuştur. De Tocqueville'nin buradaki çıkarımlarından biri de dinin görünen etkinliğinin kısıtlanmasının, esas etkinliğini ve ağırlığını artıracak yönündedir. De Tocqueville, Amerika'da Hristiyanlığın doğrudan siyasal alana girmeyerek gücünü artırdığı sonucunu çıkarmış ve bu durumu Fransız Devrimi ile karşılaştırmıştır. Fransız Katolik Kilisesi'nin devrim yıllarında ve sonrasında monarşinin ve aristokrasinin olumsuz eylemlerinden sorumlu tutulduğunu, ABD'de ise böyle bir ithamla karşılaşmadığını ifade etmiştir. ABD'de dinin, aile yaşamında ve günlük yaşamda bir yer tutmaya devam ettiğini; Fransa'da ise gelenek ve alışkanlıklar içinde kalıcı bir yer tutmadığını ileri sürmüştür. Bu gözlemini de dinin ABD'de siyasetten ayrı tutulmasına, Fransa'da ise çıkar çatışmalarının ve siyasetin içinde olmaktan olumsuz etkilenmesine bağlamıştır (De Tocqueville, 2016, s. 17-18). Bu tür örnekler, bir inancın ne kadar zorlanırsa zorlansın, insan zihninde yer etmeyebileceğini vurgular. Türkiye'de, İmam Hatip liselilerin, kendilerine aşılarmaya çalışılan doktrine inanmamaları da böyle yorumlanabilir. O zaman bu durumu başarısız bir aşılama girişimi olarak nitelemiş ve öğrencilerin zihinlerinin başlangıçta, İmam Hatip liselilerinde kendilerine öğreilmeye çalışılan doktrinle ilgili boş olduğunu kabul etmiş oluruz. Bununla birlikte, ilgili doktrinlerin bu öğrenciler tarafından kabul görmemesi onların deizme "kaydı" şeklinde de yorumlanabilir. Bu durumda ise önceden var olan inançlarının bir kısmını terk ettiklerini kabul etmiş oluruz. İkinci durum için, bir inancı tepkisel olarak terk etmenin ya da onun zıttına inanmanın rasyonel bir seçim ya da özgür bir zihnin işareti olmadığı söylenebilir. Ancak bir şeye inanmak istendiği için inanılması ya da inanmak istenmediği için inanılmaması hem olası değildir hem de sürdürülebilir değildir.



Şekil 2. İnancın Nasıl Terk Edildiğine İlişkin Olasılıklar

William James (2009) de *İnanma İstenci (The Will To Believe)* adlı kitabında inanma istencinin inanmayı var edeceği fikrini reddetmiştir. Haslanger'e göre (2005), James aşk ve dini inanç gibi konularda, inanma arzusunun o inancı var ettiğini belirtmişse de James'in (2009), Pascal'ın kumarbaz argümanı eleştirisi bununla örtüşmemektedir. James, Pascal'ın önerdiği türden bir inanmayı mekanik ve samimiyetsiz bulmuştur. Üstelik Pascal'ın önerdiği inanmanın sonucunda cennet vaat edilmiştir. Teizmden deizme geçen kişinin ise böyle bir kazanımı olmadığı gibi, ait olduğu sosyal ağlar tarafından dışlanmak gibi pek çok olumsuzlukla karşılaşması yani kayıp muhtemeldir. Dolayısıyla bu "inanma", pragmatik bir inanma olmaz. Pascal'ın argümanına uygun olmadığı için bahisçi bir inanma da olmayacaktır. Teistin deizme geçişi, kanıtçı bir inanma tutumunun ifadesi olabilir. İnancı terk etme veya zıt bir inanca inanma, rasyonalite ilkeleri doğrultusunda gerçekleştiyse o zaman rasyonelliğin devrede olduğu bu kapasitedeki bir zihnin, aşılama çabasına rağmen özgür olduğu söylenebilir. Demek ki aşılama girişimine rağmen zihinsel özgürlük mümkündür ve bu iddia, ampirik gözlemlerle de desteklenmektedir.

İkinci olarak ise başarılı bir aşılamanın sonuçlarının nasıl iptal edilebileceğini yani hastanın nasıl tedavi edilebileceğini tartışalım. Nazi Almanyası'nda eğitimin ne denli sıkı bir planlama ve kontrol altında işlediğinden ve Nazizm'in doktrinlerinin ne kadar kısa bir zamanda genç zihinlere yerleştirildiğinden bahsedilmişti. Buna rağmen II. Dünya Savaşı sonrasında yaşananlar, Nazizm'in çoğu Alman'ın zihninde kalıcı olmadığını göstermiştir

(Blackburn, 1985, s. 185). Bu durum, aşılama belirleniminin aşılabilir olduğunun bir göstergesidir. Ancak zihinlerinin özgürleştığının kesin bir göstergesi değildir. Nazizm'in çöküşünden hemen sonra Nazi doktrinlerini terk eden Almanlar'ın zihinlerinin tüm aşılamalara karşı dirençli olduğu değil; ancak Nazizm'in doktrinlerine karşı dirençli olduğu net biçimde söylenebilir. Zihinsel olarak özgür olduklarını iddia etmemiz için herhangi bir aşılamanın belirleniminde olmadıklarını ve özgür zihinli insanın niteliklerini taşıdıklarını bilmemiz lazımdır.

Günümüzde pek çok Alman'ın Nazizm'in doktrinlerine artık inanmıyor oluşu da doktrine inanmamayı seçmelerinden değil, bu doktrinle hiç aşılanmamış olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Öyleyse başarılı bir aşılamanın ortadan kaldırılıp kaldırılamayacağını tartışmak için, edinilmiş inançların nasıl terk edildiğine bakılmalıdır. Bunun için aşılamanın tipik örneklerinden biri olarak gösterilen Sovyet Rusya'yı ele alalım ve Rusya Federasyonu'na geçişini inceleyelim. Stalin'in ölüp Kruşçev'in yönetime geçmesi ve Brejnev'in ölüp Gorbaçov'un genel sekreterliğe gelmesi eğitim sisteminde bazı değişikliklere sebep olmuştur. Gorbaçov'un politikaları, Sovyetler Birliği'ni oluşturan cumhuriyetlerin dağılmasını hızlandırmıştır (Çelik, 2017). Komünist Parti dağılmış, Sovyet sosyalizmi parçalanmıştır. Komünizm ideolojisinin yerine Rus Ortodoks Kilisesi'ni baz alan Rus kimliği gündeme gelmiştir. Rusya Federasyonu'nda komünizmin yerini, yeniden küresel bir güç olma idealiyle Neo-Avrasyacılık dolduracaktır ama istenen yeniden inşa sağlanamamıştır (Elma, 2009). Rusya Federasyonu'na geçilmesinden hemen sonra iç politikada merkezileştirme, Boris Yeltsin'in başta olduğu dönemde dış politikada ise Batı yanlılığı hayata geçirilmeye çalışılmıştır (Kemaloğlu, 2016). Yeltsin döneminde birinci öncelik eğitim olmuş; 1 nolu Kararname (ukaz) ile Sovyet ideolojisi programdan "temizlenmeye" çalışılmıştır (Balta ve Demir, 2016). Bilimsel komünizm ve bilimsel ateizm ders kitaplarından çıkarılmış, din meselelerinin yasağı kalkmış ve dini konular ders kitaplarına girmiştir. Tarih eğitiminde yabancı aktörler de rol almış, Sovyet Devrimi ve Stalin ise ders kitaplarında ağır biçimde eleştirilmiştir. SSCB'de Sovyet bilincinin ve kolektif kimliğin inşasında rol oynayacak bir tarih eğitime çok önem verilirken Gorbaçov'un glasnost ve perestroika politikaları ile ders kitapları yenilenmiş, lise tarih çıkış sınavları kaldırılmış ve Rus merkezli tarih eğitimi yerilmiştir. Sovyetler'de siyasi inançlar ve ideolojik yapılar üzerinden anlatılan tarih, Rusya Federasyonu'nda empati üzerinden (şanlı ve yalnız Rusya, kötülük, barbarlık gibi kavramlarla) anlatılmıştır. Lisovskaya & Karpov, (1999), komünizm sonrası Rusya'nın ders kitaplarındaki yeni ideolojileri incelemiş ve ideolojinin

perestroika döneminde Marksizm-Leninizm'den ulusalcılığa kaydığını, rejimin çöküşüyle de batılılaşmaya ve komünizmin yeniden yorumlanmasına odaklandığını görmüşlerdir.

Ders kitaplarındaki değişiklik, Moskova'dan bağımsızlığını ilan eden Kırgızistan'da da 1991-2000 yılları arasında çıkarılan 338 ders kitabında ve yardımcı kitapta izlenmiştir (Ağgün ve Amasya, 2020). Sovyet ideolojisinden bağımsızlaşma amaçlı bu kitaplar yabancı kredilerle finanse edilmiştir. Öğretim programlarında da köklü değişiklikler yapılmış; ahlak dersleri, Manas dersleri, vatandaşlık bilgisi dersleri verilmeye başlanmıştır. Yeni öğretim programlarının geliştirilmesi, okulların yenilenmesi ve yenilerinin inşa edilmesi de yabancı desteklerle yapılmıştır. Kırgızistan'da eğitimin Sovyet ideolojisinden uzaklaştırılması için verilen çabada Kırgız Cumhuriyeti'nden çok yabancı kaynaklar rol almıştır. Dış müdahale öğretmen eğitiminde de gerçekleşmiş, ayrıca İngiltere'nin bazı kuruluşları okul öncesi eğitimi canlandırmak adı altında eğitim faaliyetleri yürütmüşlerdir.

Eski rejimin aşıladığı inançları eğitim aracılığıyla yok etmenin köşe taşları Rusya'da henüz Sosyalizm iktidardayken döşenmiştir. 1958 Politeknik Eğitim Reformu, sistemin eleştirisi üzerinden tasarlanmıştır (Ergün, 2009). Sınıfsız dönemde sınıf çatışmalarını öğrenen öğrencilere Kruşçev döneminde verilen siyasi eğitim (diyalektik materyalizm, Marksizm-Leninizm) pek bir şey ifade etmez olmuştur. Gorbaçov, sosyalizmin restorasyonu diye başlattığı süreci kapitalizmin uygulamasına dönüştürmüş, Sovyetler Birliği Komünist Partisi 1991'de artık Marksizm ve Leninizm'in ilkelerinden vazgeçtiğini açıklamıştır (Canşen, 2011). Fakat Canşen, Sovyetler'in çöküşünün eski kuşakta güvensizlik, yeni düzenin bozukluklarına karşı rahatsızlık ve Sovyetler'e özlem yaratırken yeni kuşakta bir ikileme sebep olmadığını aktarmıştır. Ergün de SSCB'nin lağvedilmesinden sonra öğretmenlerin Batı tipi düzenlemeye direndiklerini belirtmiştir. Boris Yeltsin başa geçtiğinde uyguladığı politikaları beğenmeyen komünist muhaliflerin baskıları, Yeltsin'i dış politikada değişikliğe gitmek zorunda bırakacak güçtedir (Kemaloğlu, 2016). Komünist Parti, bugün de Rusya Federasyonu Duma'sındaki ikinci büyük siyasi partidir (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, t.y.). Komünistlerin Rusya Federasyonu'nda hala azımsanmayacak bir orana ve belli bir yaptırım gücüne sahip olduklarını söyleyebiliriz. Karşı aşılama girişimleri en azından eski kuşakta işe yaramış görünmemektedir. Bu kişiler üzerinde Sovyetler'in aşılmasının başarılı, karşı aşılamanın başarısız olduğu söylenebilir.

Aşılanmış zihni o aşılamanın belirleniminden kurtarmak, henüz aşılanmamış bir zihni aşılama belirlenimine karşı korumaktan daha güç görünmektedir. Bunu eğitim yoluyla yapmak SSCB örneğinden de görülebileceği üzere dirençle karşılanmıştır. Türkiye örneği de aşılanmışlığı eğitimle yenmektense kişisel deneyimle yenmenin daha olası olduğunu düşündürmektedir. Yine de teorik olarak; rasyonelleştiren bir eğitim aşılama determinizmini ortadan kaldırabilir ya da sonuçlarını iptal edebilir. Eğitim sistemleri tamamen nötr olamayacağı için hiçbir aşılamanın olmayacağı bir sistem mümkün değildir. Buna karşın rasyonelleştiren bir eğitim hayata geçirildiğinde eğitim sisteminin aşılama çalıştığı inançların kendisi de öğrenciler tarafından rasyonel değerlendirmeye tabi tutulacaktır. Böyle bir eğitimde aşılamanın, girişim düzeyinde kalması beklenebilir. Öğrenciler okuldan yine birtakım inançlar edineceklerdir ancak bu inançları kendi mantık süzgeçlerinden geçirerek edindiklerinde aşılanmış olmayacaklardır. Rasyonelleştiren eğitimin yapması gerekenlerden ilki, okullarda nitelikli bir mantık eğitiminin verilmesi ve felsefe derslerinin felsefe yapmayı vaat etmesidir. İkincisi, derslerin işlenişinin argümantasyon tabanlı olmasıdır. Üçüncüsü de ahlak ve değerlerle ilgili derslerin önermesel bir biçimde işlenmesidir. Rasyonelleştiren eğitim önerisi hem “hastayı tedavi etmek” hem de “hastalığın bulaşmasını önlemek” için uygundur. O halde eğitimde aşılama rağmen zihni özgürleştirmek teorik olarak mümkündür.



BÖLÜM 6

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bulgular ve yorumlar kısmında araştırma sorularına ilişkin bulgular ortaya konulmuştu. Tezin bu kısmında ise bulgulardan çıkarılan sonuçlar ve geliştirilen öneriler paylaşılacaktır.

Sonuçlar

Tez “Niçin eğitmeliyiz?” sorusuyla başlamış ve sorunun tek bir cevabının olmadığı, aşılamanın da bununla yakından ilgili olduğu ifade edilmiştir. Soruya verilecek cevapların hepsi eğitimsel argümanları değerlendirmenin zorluğuyla sınanacak olsa da hangi cevabın daha geçerli olduğuna dair bir değerlendirmeye girilmiştir.

Eğitimsel argümanların nasıl ve kim tarafından seçildiklerini, bu argümanların nasıl yerleştiklerini sorgulayan Bandman (1967, s. 13-14), formel mantık kriterlerine yönelmiştir. Buna göre eğitimde iyi bir argümanı kötü bir argümandan ayırt etmek için formel mantık kullanılacaksa, bir eğitim argümanının yerine diğerini kabul etmek için rasyonel bir kriter olmalıdır. Mantıksal olarak geçerli bir argümanı geçersiz bir argümandan ayırt etmek yeterli olmadığında da farklı bir kriter aramak gerekecektir. Fakat formel mantık kurallarını dağınık veya güç eğitim bilimleri argümanlarına uygulayarak bu argümanlar hakkında hüküm vermek, doğa biliminde hüküm vermekten daha zor olabilmektedir. Çünkü biçimsel mantığın ölçütleri eğitimsel argümanın durumunu kanıtlamayabilmekte ya da formel mantık ideali, eğitimsel argümanları değerlendirmek için bazı açılardan yetersiz kalabilmektedir. Formel mantık kriterlerine göre argümanlar ya kesinleşmiştir ya da sonuçsuzdur. Biçimsel ya da mantıksal argümanlar kesindir, ampirik argümanlar ise sonuçsuzdur. İkinci gruba giren eğitimsel argümanlar geçerli olsalar bile öncüllerine matematik ve mantık önermelerinde olduğu gibi kesin doğru gözüyle bakılamayacaktır. Argümanın sağlamlığı (soundness) hem argümanın geçerliliğini hem de öncüllerin doğru olmasını gerektirdiği için bu tür argümanlar sağlam olarak nitelenemezler. Argümanı eleştiren kişi, ampirik öncülün yanlış veya şüpheli olduğunu ileri sürebilir ve sonucu kabul etmeyebilir ancak sonuç,

kesin bir biçimde kanıtlanmış sayılmaz. Eğitimle ilgili felsefi tartışmalar, bu bilgiler ışığında incelendiğinde şu çıkarımlara ulaşılmaktadır (Bandman, 1967, s. 14-15):

- i) Bir argümanın kabul edilebilir olması için geçerli ve sağlam olması gerekir, ancak öncüllerin doğru olup olmadığı her zaman bilinemez.
- ii) Değerlendirici bir argümanda gerekli olan değerlendirici öncüller genellikle ne doğru ne de yanlış olarak kabul edilir. Açıklama veya yorumlama yöntemleriyle ilgili olan "doğru" dipnotunu tespit etmek de zordur çünkü bilinen doğru bir not etme yöntemi yoktur.

Dolayısıyla bu tez, mutlak bir doğru ileri sürmek iddiasında değildir. Ancak “Niçin eğitmeliyiz?” sorusuna; özgür zihinli (rasyonel otonom birey) ve ahlaklı failler üretmek için eğitmeliyiz yanıtını vermektedir. Buna bağlı olarak eğitimde aşılama çabasına rağmen zihinsel özgürlüğün teorik olarak mümkün olduğu sonucuna varılmıştır. Aşılama ve özgürleştirme iki karşıt şey olarak anlaşılmakta ve eğitimin hem aşılamacı hem de özgürleştirici olması, iki karşıt şeyin nasıl aynı anda teşvik edileceği sorusunu sordurmaktadır. Karşıtlardır, çünkü aşılama; aşılamanın özgür bir zihinle düşünmesi değil, kendisine aşılana çalışılan inancı onaylaması beklenir. Bununla birlikte aşılama bir yalan, yanıltmaca veya belirsizlik üzerine kurulu olmak zorunda değildir. Aşılamanın doktrinin, gerçekliğe dayalı ve insanlığa faydalı olması da mümkündür. Mesela hukuktaki adil savaş doktrini bu türdendir. Bu durumda özgürlüğe aykırılık sorunu -aşılamanın doğası gereği- devam eder ancak aşılamanın bir kandırmacaya dönüştüğü söylenemez. Eğer eğitim aşılama arınamıyorsa, ki kaçınamaz, iki karşıtın bir aradalığı; aşılamanın bir kandırmacaya varmadığı ve insanın rasyonelitesini, seçme gücünü, özgürlüğünü elinden almadığı sürece mümkün olabilir. Bunun çeşitli yolları, tezin özellikle *Öğretim Yöntemi Kriteri* başlığında anlatılmıştır. Yine de bir örnek vermek gerekirse; aşılamacı propaganda karşısında eleştirel tutum alınabilir. Öğrencilere, tek taraflı propagandanın yanlış olduğu, propagandaya karşı eleştirel ve isteksiz alıcılar olmaları öğretilir (Russell, 1932/2017, s. 192, 209). Bunun yolu ise propagandanın uzak durmak değil, propagandayı deneyimlemek ve yanıltanın ne olduğunu keşfetmektir. Sorunun kaynağı insanın tutkularında; duygusal alışkanlıklarında; gençlikte aşılamanın hislerinde ve bebeklikte yaratılan fobilerindedir. Çözümü ise akla yatkın bir şekilde eğitilme. Eğitimin özgürleştirici olması, aşılama çabasına rağmen mümkündür ve önemlidir. Bununla birlikte aşılama belirleniminden özgürleşmenin en iyi yollarından biri de deneyimdir. İnsan, kendisine aşılamanın doktrinlerinden farklı bir gerçeklikle karşılaştığında o güne kadar inandığı doktrinler bir eğitim çabası olmadan da sarsılabilir. Elbette bunun

gerçekleşmesi, kişinin kanıta duyarlı olmasına bağlıdır. Bahsedilen kendini dönüştürme Bildung sahibi insanda vücut bulmaktadır.

Tezde varılan sonuçlardan biri de aşılamanın kaçınılmaz olduğudur ve bu kaçınılmazlık karşısında aşılamaya karşı aşılama önerme çelişkisinin farkında olunmalıdır. White'ın (1972a, s. 155), inançlara eleştirel yaklaşma konusundaki görüşüyle ifade etmek gerekirse:

Biraz tedirgin olduğum bir tür önerme “Tüm inançlarınızı eleştirel bir şekilde incelemelisiniz.” gibi üst seviye bir öneridir (Buna “p” deyin). Öğrenci p'deki maksimi p'nin kendisine uygulayacağı için p aşıl原因amaz. Aşıl原因acı, ilkece, onun hem p'yi özümsemesini sağlayıp hem de p'yi sorgulamasını engelleyecek yöntemler geliştiremez.

Aşıl原因a karşıtlıkları ile bilinen liberal eğitimcilerin, demokratik değerlerin aşıl原因asını savunmaları bu kaçınılmazlığın ve çelişkinin bir örneğidir. Aşıl原因amaya çeşitli gerekçelerle karşı çıkan liberallerin, aşıl原因amanın neden yapıldığı üzerinde durmadıkları; kimin, neden aşıl原因ama yaptığını açıklamadıkları görülmüştür. Liberaller aşıl原因amayı yapanın hedeflerini, aşıl原因amayı planlayanların nihai hedeflerini, elde edilmek ya da elde tutulmak istenenin ne olduğunu analiz etmezken bu soruların cevapları feminist, çoğulcu ve Marksist literatürde yer bulmaktadır. Bu nedenle tez, eleştirel kuramcılarının perspektifini yansıtmıştır. Güçlü olanın kendi doğrusunu kabul ettirmek için eğitim yoluyla aşıl原因amaya başvurduğu iddiası temelinde; aşıl原因amanın, bireylerin otonomisini ve rasyonelitesini zedelediği, zihinsel özgürlüklerini tehdit ettiği, etik bakımından sorunlu olduğu ve eğitimle bağdaşmayan yanlarının olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Türk eğitim sisteminin aşıl原因amadan soyutlanmış olmadığı, yeni liberal ve yeni muhafazakâr taktiklerle ülkedeki devlet okulunun hedefte olduğu anlaşılmıştır. Son yıllarda hükümetlerin istikrarlı biçimde uyguladığı eğitim politikaları, iki okul türünü (imam-hatip okulları ve özel okullar) büyütmektedir (Şimşek, 2018, s. 7-8). Bu okul türleri Cumhuriyet tarihi boyunca eğitim sektörü içinde erişemedikleri paya ulaşmışlardır ve paylarının daha da büyütülmesi hedeflenmektedir. Şimşek'e göre Yeni Liberal dalganın eğitimdeki egemenliği 1980'lerden itibaren yükselerek devlet okulunu yıpratmaktadır ve bu dalga zamanla Türkiye'ye de ulaşmıştır. Bununla birlikte özel okulların büyümesi ya da imam-hatip okullarına ayrılan büyük bütçeler sadece ekonomik açıdan yorumlanamaz. Bu okulların ve yanı sıra devlet okulunun aynı zamanda birer aşıl原因ama merkezi olarak kullanıldığı da söylenmelidir. Çeşitli cemaat, tarikat ya da vakıflarla ilişkili okul ve öğrenci yurtlarının çoğalması ve zenginleşmesi ekonomik

sonuçlarının yanında aşılamaya bağlı sonuçlar da üretmektedir. Tarikatlar, örgün eğitim kurumları kadar istikrarlı ve uzun süreli çalışan aşılama kurumlarıdır. Tarikatlar yalnızca dini kurumlar olmayıp aynı zamanda büyük bir siyasi ve ekonomik güce sahip “eğitsel” kurumlardır. Bu kurumların varlığı, aşılama yaparak mürid ve propagandacı yetiştirdikleri öteden beri bilinmektedir:

“...Bunu (icraatlerini) sayıları 3000’i geçen vakıflar aracılığıyla yapıyorlar. Vakıflar ağırlıkla eğitim faaliyeti yürütüyor. Yaklaşık 500.000 öğrenci Kur’an kurslarında, yatılı okullarda, dershanelerde dini eğitim görüyor... Mürid potansiyel müşteri, işçi ve propagandacıdır.”

(32. Gün Arşivi, 1997, 11:10)

Aşılama tüm eğitim pratiklerinde rastlanılır olmasıyla birlikte en çok totaliter sistemlerin eğitim uygulamalarıyla eşleştirilmiştir. Dolayısıyla aşılamanın varlığının tespiti için totalitarizmin varlığının tespiti yeterli olacaktır. Aşağıdaki totalitarizmi ölçme endeksindeki (Freedom House, 2021) sorular, totalitarizmin ve buna bağlı olarak aşılamanın tespitinde yol gösterecektir:

1. Siyasi partilere veya muhalefetin organize olabileceği yollara izin veriliyor mu?
2. Adaylık makul ölçüde açık mı?
3. Adil bir oylama ve oy çizelgesi var mı?
4. Ülkenin en önemli liderleri yakın zamanda mı seçildi?
5. Muhalefet, yerel veya bölgesel hizmete erişebiliyor mu?
6. Hükümet, askeri ve yabancı denetimden muaf mı?
7. Hukukun üstünlüğü (yargının bağımsızlığı ve politik davranışın yasallığı) var mı?
8. Ülke nezdindeki sorunlar hakkında açık kamuoyu tartışması var mı?
9. Siyasi sansürden kurtulma özgürlüğü var mı?
10. Medya, hükümetten bağımsız mı?

Totalitarizmi ölçme endeksinde yer alan sorulara verilen olumlu cevapların fazlalığı, aşılama yapıldığı ihtimalini güçlendirecektir. Bu tez kapsamında yapılan araştırmalardan çıkarılan sonuçlar yukarıda sunulmuştur. Son olarak, birkaç önemli noktaya dikkat çekilmelidir.

- 1) Taylor (2017), çıktı olarak kapalı zihinlilik ve otoritenin asimetrisini üreten sistemlerin aşılama yapıldığı ihtimalini güçlendireceğini söylemişti. Ancak buradaki otorite vurgusu yanlış anlaşılmamalıdır. Etkili iletişimin kurulduğu öğretmen-öğrenci ilişkilerinde bile bir asimetri vardır. Çünkü öğretmen, öğrencinin henüz sahip

olmadığı birtakım şeylere sahiptir. Bu nedenle öğretmen öğrenciyi eşiti olarak görmeyebilir. Ancak potansiyel eşiti olarak görmesi önemlidir. Bağımsız ve sorumluluk sahibi otonom bireylerin gelişimi için rehberliğe ihtiyacın olması ise Kant'ın pedagojik paradoksunu gündeme getirmektedir (Määttä & Uusiautti, 2012).

- 2) Kısa vadeli aşılama karizmatik siyasi veya dini lider; uzun vadeli aşılama ise okullar, medya, ebeveynler ve arkadaşlar etkilidir (Cuevas, 2008). Güvenliğe yapılan yatırımlardan farklı olarak aşılamanın siyaseten yararlı sonuçlar üretmesi uzun zaman alabilmektedir. Ancak aşılama, aşılama süreci durduktan sonra bile görüşleri etkilemeye devam etmektedir. Stalin'in artık baskı araçlarını kontrol edemese de Rusya'da popülerliğini koruması buna örnek verilmektedir (Lott, 1999).
- 3) IŞİD'e katılmış Ürdünlü bir kadının ele alındığı bir çalışmada (Hawkins, 2016) kadının işsiz fakat üniversite eğitimi almış olduğu belirtilmiştir. Burada manipülasyon yapan kişi tarafından kadının işsizliği hedef alınmıştır. Eğitim alt yapısı zayıf kişiler aşılama daha açık olsa da beyin yıkamaya ve aşılama maruz bırakılacak kişilerin seçiminde tek belirleyici sosyoekonomik durum ya da eğitim düzeyi değildir. Filistinli intihar bombacıları ve Filistin'in genel nüfusu incelendiğinde ikisi arasında kayda değer bir sosyoekonomik veya eğitimsel fark saptanmamıştır. Batı'da da aşılama köktencilik, psikopatoloji ve eğitimsizlik eğilimi göstermemektedirler. Yine de çoğu intihar bombacısı hayatta etkisiz, nitelikli kariyer fırsatlarına veya tatmin edici bir hayata sahip olmayan kişilerdir. Geçmişlerinde başarısız iş tecrübeleri ve suç kayıtları bulunmaktadır. Aynı zamanda dindarlığa yatkındırlar (Cuevas, 2008). Aşılamanın sekteryen versiyonunda aşılama her zaman eğitilmiş olmakla veya eğitim düzeyiyle önlenebilir değildir. Toplumun zayıf halkası denebilecek kesimler ve aile korumasından mahrum bireyler, aşılama ve beyin yıkama kurbanı olmaya daha yatkındır.

Öneriler

- 1) William James; refleksiyonu başlatmak için inancı askıya almak gerektiğini, refleksiyonu tamamlamak için de şüpheyi askıya almak gerektiğini yazmıştır. İrade (will)

her iki faaaliyete hakim olduğunda ise aklın en yüce durumuna ulaşabileceğini iddia etmiştir (Akt. Garrison, 1986, s. 270). Bireylerin, iktidarı elinde tutanların araçları olmamaları, toplumsal baskıya yenik düşmemeleri veya kendi dürtü ve güdülerinin esiri olmamaları için; refleksif düşünmeyi öğreten, olgu ve olayları rasyonel biçimde değerlendirebilme alışkanlığı kazandıran eğitim sistemlerine ihtiyaç vardır. Bunun için ders içerikleri argümantatif biçimde ele alınmalıdır.

2) Foucault (2018) söylemleri denetlemeye imkân veren yöntemleri sayarken üçüncü sıraya öznelerin seyrekleştirilmesini koymuştur. Söylemin gücünü dizginlemekten de önce bu söylemlerin devreye sokuluşlarını yönetmek, söyleyenlerini “makul” sınırlar içerisinde tutmak ve muhtemel alıcılarının kimler olacağına karar vermekle söylemler denetlenmektedir. Buna göre konuşan öznelerin söylemin düzenine dahil olmasının birtakım şartları vardır. Bu şartlar karşılanmadığında, hareket ve davranışlar ile söyleme eşlik edilmediğinde yani belli bir konum alınmadığında ise kişi söylemin dışına itilmektedir. Söylemleri üreten ve koruyan, söylemi elinde tutan ve kapalı bir alanda dolaştıran “söylem cemaatleri” vardır (Foucault, 2018, s. 41-43). Eğitim de bir söylem üretme ve denetleme aracıdır. Böyle düşünüldüğünde eğitimin bir cemaat üretmesi, önyargıları kuşaklar arasında taşıması, bireyleri dünyayı “bize karşı ötekiler” penceresinden görececek biçimde aşılması oldukça tehlikelidir. Eğitim programları muhafazakar toplulukları, belli bir inancı ya da ideolojiyi baz almaktan öte vizyonlara sahip olmalıdır. Toplumu kutuplaştırmayı ya da tek tipleştirmeyi değil evrenselliği hedeflemelidir. Bunun için konuşan öznelerin seyrekleştirilmesine değil uzlaşımın inşasına ihtiyaç vardır. Eğitim sistemindeki sorunlara dair uzlaşım inşa etmek, kimlik duygularıyla sıkı sıkıya ilişkili köklü inançlarla ilgili konularda uzlaşım inşa etmekte olduğu gibi zor bir süreçtir. Konuların derin ve geniş olması tüm boyutların masanın etrafındakilerce açık ve net bir biçimde anlaşılmasını, konunun akılcı bir dille tartışılmasını güçleştirmektedir. Ancak yapılamaz değildir. Susskind’in (2016, s. 44) formülasyonu bu anlamda yol göstericidir. Formülasyona göre; öncelikle tüm toplum kesimlerinin sorunları müzakereye dahil edilmelidir. Toplum kesimleri sorunlara çözüm formülleri önermelidir. Başka yaratıcı çözüm formüllerinin olup olmadığı tartışılmalıdır. Hangi sorunların kapsamadığı değerlendirilmelidir. Bu formülün hangi yeni sorunlara yol açabileceği analiz edilmelidir. Hangi kaygının kim için önemli olduğu önemsenmelidir. İnsanların iyi çözümler üretebilmeleri için başta konuyu iyi anlamaları sağlanmalı ve sonra da çözüm uygulamaya geçirilmelidir. Ayrıca değerlendirme sürecinde gizlilik ve tarafsızlık önemsenmeli, katılımcılar uzaklaştırılmamalıdır.

İnsanları bu tür süreçlerden uzak tutan da kayıtsızlıkları değil; dinlenmeyeceklerine, katkı yapabilecek yeterlikte olmadıklarına ya da bu tür çalışmaların verimsiz olduğuna dair inançlarıdır. Masaya doğru insanlar ve doğru fikirler getirilmeli, yapıcı biçimde sorun çözme yolları bulunmalıdır. Herkesin sürecin açık ve hakça olduğu konusunda hemfikir olabildiği, anlaşmaya rıza verdiği bir yol çizilmelidir.

3) Eğitim, insan haklarını korumayı gerektiren bir kamu görevidir. Aşılama ise bunun ihlâlidir. Eğitim, insan hakları ile ideolojilerin arasına sıkıştırılmamalıdır. Etik cehaletin (insan hakları eğitiminin olmayışının) telafisi ya da insan hakları ihlallerinin önlenmesi hukuka devredilmemelidir. “İnsana, insanlığını duyuran bir eğitim” verilmeli, etik bilgi eksikliği ve etik kaygı eksikliği giderilmelidir (Maltepe Üniversitesi İnsan Hakları Araştırma ve Uygulama Merkezi, 2015a, 26:25 – 26:31).

4) Aşılamadan kaçınma önerilerinden biri de otoriter olmaktan kaçınmaktır (Thiessen, 1985). Otorite gibi otonomi de bir derece sorundur ve öğrencinin otonomisine zarar vermek ya da buna saygı duymamak aşılama neden olur. Otoriterlik açık diyalogdan korkmayı; sorgulanamaz inançları ve yanlış doktrinleri; inançlara, kurumlara ve politikalara kör bağlılığı; mantıktan nefret etmeyi (misology) ve eğitimsel olarak uygun olmayan yöntemleri içermektedir (Kazepides, 1982). Bu nedenle otorite kurmak ve otoriterlik aynı şeyler değildir. Dolayısıyla öğretmenler, otoriter olmadan otorite olmayı öğrenmelidir (Peters, 1973, p. 155; cf. 1966, pp. 35, 42; Akt. Thiessen, 1985).

5) Eğitimde yönlendirmeyi tamamen devreden çıkarmak irrasyoneldir ve olumsuz sonuçlara yol açar. Zihni özgürleştiren bir eğitim hiç yönlendirmeyen bir eğitim demek değildir. Aynı zamanda aşılamadan arındırılmaya çalışılan bir eğitim hiç ahlak ve karakter eğitimi içermez de değildir. Hatta özellikle erken çocuklukta ahlak eğitiminde belli ölçüde yönlendirme gereklidir. Önermesel ahlak eğitimi ile ahlaklı failler yetiştirilmelidir.



KAYNAKLAR

- Adadağ, Ö. (2012). Ulusu Eğitmek: İki Dünya Savaşı Arası Dönemde Eğitici Sinema. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 17, 30-61. <http://iletisimdergisi.gsu.edu.tr/tr/download/article-file/82679>.
- Ağgün, K. ve Amasya, E. (2020). Kırgızistan Eğitim Tarihi (Yenilik ve Gelişmeler). *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 12(48), 394-401. <https://www.proquest.com/openview/90eeb170c02b7aa573ef61efa57cdb191?pq-origsite=gscholar&cbl=1356373>.
- Akarsu, B. (1975). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akkari, A. (2004). Education in the Middle East and North Africa: The current situation and future challenges. *International Education Journal*, 5(2), 144-153. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ903844.pdf>
- Akkoyun, T. (2016). Distopya Romanlarında Kontrol Toplamları ve Distopya Türünde Yazan Yazarların Geleceğe Dair Okuru Uyarma Misyonu. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı:10, 448-463. Doi: 10.17361/UHIVE.20161016621
- Aktan, S. (2019, 19 Mart). Türkiye’de Deizm Neden Artıyor, Dindarlık Neden Azalıyor? <https://tr.euronews.com/2019/03/19/turkiye-de-deizm-neden-yukseliste-ateizm-deizm-agnostizm-panteizm-ne-demek> adresinden 23.06.2021 tarihinde erişildi.
- Al-Hindawi, F. H., & Kadhim, B. J. (2021). Sectarianism: Nature and Defining Criteria. *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*, 2(3), 408-425. DOI: <https://doi.org/10.47175/rielsj.v2i3.230>.
- Almohammad, A. (2018). ISIS child soldiers in Syria: The structural and predatory recruitment, enlistment, pre-training indoctrination, training, and deployment. *The International Centre for Counter-Terrorism – The Hague* 8, 14, 1-29. <http://dx.doi.org/10.19165/2018.1.02>.
- Alston, W. P. (1986). Internalism and externalism in epistemology. *Philosophical Topics*, 14(1), 179-221. DOI: 10.5840/philtopics198614118.
- Ankara Üniversitesi Felsefe Bölümü (t.y.). *Sofistler dersi ders notları: Gorgias (M.Ö. 480-380)* [Çevrimiçi Ders Notu]. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/63054/mod_resource/content/0/Gorgias%20ve%20Üç%20Tezi.pdf adresinden 26.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Arendt, H. (2018). *Totalitarizmin Kaynakları 3: Totalitarizm* (İ. Serin, Çev.). (3. Baskı). İstanbul: İletişim Yayıncılık.

- Arısoy, E. Ç. (2018). Şiddetin Görünür Hali; “Beyaz Bant” Filmi Üzerinden Bir İzleyici Çalışması. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 460-473. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/613624>
- Aristoteles (2018). *Politika* (Ö. Orhan, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Aristoteles (2014). *Nikomakhos’a Etik* (F. Akderin, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Ataman, H. (2009, 8 Mart). Eğitim Hakkı mı Yoksa Özgürlüğü mü? *rightsagenda.org*. <https://rightsagenda.org/egitim-hakki-mi-yoksa-ozgurlugu-mu/>
- Atkinson, R. F. (1972). Indoctrination and moral education. In I. A. Snook. (Ed.), *Concepts of indoctrination: philosophical essays* (pp. 43-51). London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Bailey, R. (2019). Aşılama (H. Arı, Çev.). H. Ünder (Ed.), *Eğitim Felsefesi Kılavuzu* içinde (ss. 265-276). Ankara: Pegem Akademi. (2010).
- Bailey, R. (2014). What’s wrong with indoctrination and brainwashing? In R. Bailey (Ed.), *The philosophy of education: an introduction* (pp.136-145). London: Bloomsbury Publishing.
- Balogh, R. (2013). Nightmares of the Little Mermaid. Indoctrination and the representation of the trianon treaty in Hungarian history textbooks 1920-1988. In H. Gröller & H. Heppner (Eds.), *Die Pariser Vororte-Verträge im Spiegel der Öffentlichkeit* (pp. 147-164). Berlin: LIT Verlag.
- Baloğlu, F. (2000). Rasyonalite ve Ekonomik Sosyoloji. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (26), 217-226. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/101046>.
- Balta, E. ve Demir, S. (2016). Tarih, kimlik ve dış politika: Rusya Federasyonu güncel tarih ders kitaplarında Osmanlı-Türk imajı. *Bilig*, (76), 1-32. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bilig/issue/25338/267577>
- Bandman, B. (1967). *The place of reason in education*. Columbus: The Ohio State University Press.
- Barrow, R. & Woods, R. (2006). *An introduction to philosophy of education*, 4th Edition. London: Routledge.
- Barrow, R. (1978). *Radical education: A critique of free school schooling and deschooling*. London: Martin Robertson
- Bayet, A. (2016). *Dine Karşı Düşüncenin Tarihi* (C, Süreya, Çev.). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Bayraklı, B. (t.y.). *Öğrenme Yaklaşım ve Kuramları* [Çevrimiçi Ders Notu]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi. <https://cdn2.beun.edu.tr>.

- Beecher, H. K., Bering Jr, E. A., Chalkley, D. T., Delgado, J. M., Mark, V. H., Pribram, K. H., ... & Weiss, P. (1973). Physical manipulation of the brain. *Hastings Center Report*, 3, 1-22. <https://doi.org/10.2307/3560750>
- Bellah, R. N. (2017). *İnsan Evriminde Din: Eski Taş Çağından Eksen Çağına* (M. Tunçay, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. (2011).
- Belge, M. (Gen. Yön. 1985). *Tanzimattan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi* (5. Cilt). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Benhabib, S. (2005). *Eleştiri, Norm ve Ütopya* (İ. Tekerek, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları. (1987).
- Benjamin, W. (1973). *Çocuklar, Gençlik ve Eğitim Üzerine* (M. Tüzel, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları. (2001).
- Bilim ve Gelecek Ekibi (2019). Bilimin Öncüleri: Nicolaus Copernicus (Kopernik) (1473 - 1543). <https://bilimvegelecek.com.tr/index.php/2019/07/14/bilimin-oncileri-nicolaus-copernicus-kopernik-1473-1543/> adresinden 04.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Bird, A. (2018). Thomas Kuhn, In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2018 Edition). Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/thomas-kuhn/>
- Blackburn, G. W. (1985). *Education in the Third Reich: Race and History in Nazi Textbooks*. Albany: State University of New York Press.
- Brecht, B. (1948). *Augsburg Tebeşir Dairesi* (A. Gelen, Çev.). Varlık Yayınları, İstanbul. (1990).
- Brennan, J. (2020). The Ethics and Rationality of Voting, In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2020 Edition). Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/win2020/entries/voting/>.
- Broome, J. (2013). Enkrasia. *Organon F: Medzinárodný Časopis Pre Analytickú Filozofiu*, 20(4):425-436. <https://philpapers.org/rec/BROE-36>
- Brzoza, D. C. (Yönetmen). (2017). *Hitler Gençliği* [Belgesel]. National Geographic.
- Bublitz, J. C. (2013). My mind is mine!? Cognitive liberty as a legal concept. In Hildt E., & Franke A. (Eds), In *Cognitive Enhancement. Trends in Augmentation of Human Performance*, vol 1. (pp. 233-264). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6253-4_19
- Burbules, N. C. & Warnick, B. (2006). Philosophical Inquiry. In Green, J. L., Camilli, G., & Elmore, P. B. (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 489-502). Routledge.

- Callan, E. & Arena, D. (2009) Indoctrination. In H. Siegel (Ed.), *Oxford handbook of philosophy of education* (pp. 104-121). Oxford: Oxford University Press.
- Cambridge Dictionary (n.d.). ad hominem. In dictionary.cambridge.org. Retrieved June 6, 2021 from <https://dictionary.cambridge.org/tr/sözlük/ingilizce/ad-hominem>.
- Canşen, E. (2011). Sovyetler Birliği'nden Rusya Federasyonu'na doğru değişimin yan etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2011(24), 79-111. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sufesosbil/issue/11413/136307>
- Carr, D. (2005). *Making sense of education: An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. Taylor and Francis e-Library.
- Carter, N. (1996). Nation, nationality, nationalism and internationalism in Italy, from Cavour to Mussolini. *The Historical Journal*, 39(2), 545-551. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0018246X00020392>
- Callan, E., & Arena, D. (2009) *Indoctrination*. In H. Siegel (Ed.), *Oxford Handbook of Philosophy of Education* (pp. 104-121). Oxford University Press.
- Cauchi, F. (2013). Nietzsche and Kant: Self-legislation and the rational will in Zarathustra's Ethics. *Oxford German Studies*, 42(3), 280-295. <https://doi.org/10.1179/0078719113Z.000000000040>.
- Childs, J. L. (1954). John Dewey. *Educational Theory*, 4(3), 183-186. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1954.tb01097.x>
- Christodoulou, D. (2014). *Seven myths about education*. London: Routledge.
- Christopher, E. (1996). Education or indoctrination? Cultural considerations in the export of Australian University Education. *Revista De Linguas Para Fines Específicos*, 3, 79-90. <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/77>.
- Copp, D. (2016). Moral education versus indoctrination. *Theory and Research in Education*, 14(2), 149-167. <https://doi.org/10.1177/1477878516656563>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Editörleri). Ankara: Siyasal Kitabevi. (2007).
- Crittenden, B. S. (1972). Indoctrination as mis-education. In I. A. Snook. (Ed.), *Concepts of indoctrination: Philosophical essays* (pp. 102-117). London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Cubberly, E. P. (2014). *Eğitim Tarihi-I* (E. Noyan, Çev.). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

- Cumhuriyet Gazetesi (2017). İlahiyat mezunu felsefeci profesör: Deizmin (dinsiz tanrı inancı) yaygınlaşması normal. <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/ilahiyat-mezunu-felsefeci-profesor-deizmin-dinsiz-tanri-inanci-yayginlasmasi-normal-812782>. adresinden 23.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Cuevas, J. A. (2008). The psychological processes and consequences of fundamentalist indoctrination. *Essays in the Philosophy of Humanism*, 16(2), 57-70. DOI: <https://doi.org/10.1558/eph.v16i2.57>
- Çalışkan, S. (2021). *Z kuşağında deizm algısı ve deistliğe yönelten sosyolojik faktörler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çankaya, Türkiye.
- Çelik, S. (2017). Tarihsel Süreçte Rus Eğitim Sistemi. *Electronic Turkish Studies*, 12(6), 155-178. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/276654/>
- Çepni, S., (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (6. Baskı.)*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- De Tocqueville, A. (2016). *Amerika'da Demokrasi* (S. Sertdemir Özdemir, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Delgado, J. M. R. (1969). *Physical control of the mind: Toward a psychocivilized society* (Vol. 41). Scranton: Harper & Row.
- Demenchonok, E. (2019). Learning from Kant: On freedom. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 75(1), 191–230. <https://www.jstor.org/stable/26625467>.
- Demirtaş, H. A. (2004). Temel İkna Teknikleri: Tutum Oluşturma ve Tutum Değiştirme Süreçlerindeki Etkilerinin Altında Yatan Nedenler Üzerine Bir Derleme. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 73-91. <http://www.irfanerdogan.com/dergiweb2008/19/demirtas.pdf>
- Dewey, J. (2015). *Okul ve Toplum*. (A. Başman, Çev.) (4. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. (1899).
- Dewey, J. (2014). *Deneyim ve Eğitim*. (S. Akıllı, Çev.) (4. Basım). Ankara: ODTÜ Yayıncılık. (1938).
- Dewey, J. (2004) *Demokrasi ve Eğitim*. (T. Göbekçin, Çev.). Ankara: Yeryüzü Yayınevi. (1916).
- Dewey, J. (1924). Secularizing a theocracy: Young Turkey and the Caliphate. *New Republic*, 40, 69-71.
- Dewey, J. (1923). Social purposes in education. *General Science Quarterly*, 7(2), 79-91. <https://doi.org/10.1002/sce.3730070201>

- Dimdik Emeksiz, P. (2016). Zihin Kontrol Yöntemleri. *Journal of International Social Research*, 9(42). <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/mind-control-methods.pdf>
- Diri Bal, Ö. (2019). *Türkiye'de Kamusal Alanda Soyut Heykel Sorunsalı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Diyanet İşleri Başkanlığı (t.y.). Tevbe Suresi, 123. Ayet Tefsiri. <https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Tevbe-suresi/1358/123-ayet-tefsiri> adresinden 01.01.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Diyanet İşleri Başkanlığı (2017). Deizm, Ateizm ve Nihilizm Kısacasında İnsanlık. <https://www.diyanet.tv/deizm-ateizm-ve-nihilizm-kiskacinda-insanlik> adresinden 23.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- DK (2015). *Bilim Kitabı*. (A. F. Yıldırım, Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Doğan, A. (2004). Aşırı/ılımlı Belirlenimcilik ve Ahlaki Sorumluluk. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(6), 1-16. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosbilder/issue/23115/246885>
- Dryden, J. (2010). Autonomy. In *Internet Encyclopedia of Philosophy*, 2161-0002. Retrieved September 23, 2021 from <https://iep.utm.edu/2010/11/>
- Duman, F. (2007). *Aydınlanma Eleştirisinden Devrim Karşıtlığına: Liberal-Muhafazakâr Bir Düşünür Olarak Edmund Burke* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ekşi, M. (2016). AK Parti Döneminde Ortadoğu'da Türk-Amerikan İlişkilerinin Jeokültürel Eksen: İslami Kimlik. *Gazi Akademik Bakış*, 9(18), 59-77. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/313468>.
- Elma, F. (2009). Sovyet Sonrası Rusya ve Orta Asya. *Journal of Azerbaijani Studies*, 10-12:1(4), 129-143. <http://jhss-khazar.org/wp-content/uploads/2010/06/10-1.pdf>
- Encyclopedia Britannica (n.d.). Scopes Trial. Retrieved September 10, 2019 from <https://www.britannica.com/event/Scopes-Trial>
- Erdal, A. E. (2012). *History and education in the İnönü era: changes and continuities on perceptions of history and its reflections on educational practices* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Ergün, M. (2009). Rus eğitiminde batılılaşma çabaları ve reformlar. *Journal of Theoretical Educational Science*, 2(1), 31-56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/29338/313958>.
- Eskicumalı, A. (2001). Eğitim ve Sosyal Değişme: Türkiye'nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(1), 109-128. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11223/134001>

- Feinberg, J. (1986). *Harm to self: the moral limits of the criminal law* (Volume 3). Oxford: Oxford University Press.
- Feinberg, J. (1994). *Freedom and fulfillment: philosophical essays*. Princeton: Princeton University Press.
- Feyerabend, P. K. (1999). *Özgür Bir Toplumda Bilim*. (A. Kardam, Çev.) (2. Basım). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (1978).
- Flew, A. (1972a). Indoctrination and doctrines. In I. A. Snook. (Ed.), *Concepts of indoctrination: Philosophical essays* (pp.52-71). London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Flew, A. (1972b). Indoctrination and religion. In I. A. Snook. (Ed.), *Concepts of indoctrination: Philosophical essays* (pp.82-90). London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Flew, A., Hare, R. M., & Mitchell, B. (1971). Theology and Falsification: A Symposium. In B. Mitchell (ed.), *The Philosophy of Religion* (pp. 13-23). Oxford: Oxford University Press.
- freedom-school.com. (n.d.). Propaganda in theory and practice: how does it work? Retrieved July 18, 2018 from <https://freedom-school.com/truth/propaganda.html>
- Foucault, M. (1987). *Söylemin Düzeni*. (T. Ilgaz, Çev.) İstanbul: Hil Yayın. (1971).
- Freedom House (2021). Freedom House's Comparative Survey of Freedom Index. Retrieved October 15, 2021 from freedomhouse.org
- Freire, P. (2016). *Ezilenlerin Pedagojisi* (D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev.) (13. Basım). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (1968).
- Fromm, E. (1996). *Özgürlükten Kaçış* (Ş. Yeğin, Çev.) (4. Basım). İstanbul: Payel Yayınları. (1941).
- Furley, D. (1999). Aristotle the philosopher of nature. In D. Furley. (Ed.). *From Aristotle to Augustine: Routledge history of philosophy volume 2* (pp. 9-39). London: Routledge.
- Gadamer, H. G. (2009). *Hakikat ve Yöntem* (H. Arslan & İ. Yavuzcan, Çev.) (II. Cilt). İstanbul: Paradigma Yayınları. (1960).
- Garrison, J. W. (1986). The paradox of indoctrination: a solution. *Synthese*, 68(2), 261-273. <http://www.jstor.org/stable/20116308>.
- Gatchel, R. H. (1972). The evolution of the concept. In I. A. Snook. (Ed.). *Concepts of indoctrination: Philosophical essays* (pp.7-13). London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Gay, P. (1977). *Enlightenment: The science of freedom*. New York: The Norton Library.

- Gereluk, D. (2014). Should parents have a say in their children's schooling? In R. Bailey. (Ed.). *The philosophy of education: an introduction* (pp.125-135). London: Bloomsbury Publishing.
- Gettier, E. L. (1963). Is justified true belief knowledge? *Analysis*, 23(6), 121-123. DOI: 10.1093/analys/23.6.121
- Giroux, H. (2014). *Öğretimde Kuram ve Direniş* (S. Demiralp, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi. (1984).
- González, A. M. (2011). Kant's philosophy of education: Between relational and systemic approaches. *The Journal of Philosophy of Education*, 45(3), pp. 433-454. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00809.x>
- Göbel, C. (2015). Regime building after Tian'anmen: fine-tuning indoctrination, cooptation, and repression. In U. Backes, & S. Kailitz (Eds.), *Ideocracies in Comparison* (pp. 1-31). Routledge, Taylor & Francis.
- Grant, N. (1968). *Soviet Education* (Revised Edition). Harmondsworth: Penguin Books.
- Green, T. F. (1972). Indoctrination and beliefs. In I. A. Snook. (Ed.), *Concepts of indoctrination: Philosophical essays* (pp. 20-36). London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Gregory, I. M. M., & Woods, R. G. (1972). Indoctrination: inculcating doctrines. In I. A. Snook. (Ed.), *Concepts of indoctrination: Philosophical essays* (pp.126-146). London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Guthrie, S. E. (1996) Religion: what is it? *Journal for the Scientific Study of Religion*, 35(4), pp. 412-419. <https://doi.org/10.2307/1386417>.
- Güven, İ. (2015). *Türk Eğitim Tarihi* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Haack, S. (2016). The Aims of education: response to Markus Seidel and Christoph Trüper. In J. Gohner & E. M. Jung (Eds.), *Reintegrating Philosophy* (pp. 189-193). Cham: Springer Verlag.
- Halstead, J. M. (2019). Ahlak Eğitimi ve Yurttaşlık Eğitimi (R. Çelik, Çev.) H. Ünder (Ed.), *Eğitim Felsefesi Kılavuzu* (ss. 249-264). Ankara: Pegem Akademi.
- Haneke, M. (2009). Beyaz Bant (Das Weisse Band) [Sinema filmi]. Menşei ülke: Almanya & Avusturya.
- Hare, W. (1979) *Open-mindedness and education*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Hare R.M. (1972). *Applications of moral philosophy*. London: Palgrave.

- Harmankaya, M. (2020). *Geçmişten Günümüze Deizm ve Deizm Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma–Dolapoğlu Anadolu Lisesi ve Mahmut Sami Ramazanoğlu Anadolu İHL Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Haslanger, S. (2005). İncanın Etik yönü: Kanıtçılık/Evidensiyalizm v. Pragmatizm. (E. Kayalıbay, Çev.). TÜBA Ulusal Açık Ders Malzemeleri, MIT 24.00-TR-Felsefenin Problemleri, Ders Notları 6, 28 Eylül 2005.
- Hawkins, T. W. (2016). *A theoretical analysis of ISIS indoctrination and recruitment tactics* (Unpublished master's theses and Capstone projects). California State University of Monterey Bay, California, United States.
- Helvacıoğlu, F. (1994). *1928'den 1994'e Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Holenstein, E. (2015). *Felsefe Atlası* (O. Duman, Çev.). İstanbul: Küre Yayınları.
- Holton, R. (2004). *Metaphysics: free will I*. Massachusetts Institute of Technology Open Courseware Lecture Notes [PDF] Retrieved February 12, 2022 from <http://web.mit.edu/holton/www/courses/freewill/lecture1.pdf>
- Honer, S. M., Hunt, T. C., Okholm, D. L. & Safford, J. L. (2003). *Felsefeye Çağrı* (H. Ünder, Çev.). (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Huang, L. (2021). Is close-mindedness the necessary outcome of indoctrination? Reflection on the public high school English classroom in Guangdong, China. https://www.academia.edu/34150121/Is_Close_mindedness_the_Necessary_Outcome_of_Indoctrination_Reflection_on_the_Public_High_School_English_Classroom_in_Guangdong_China
- Huttunen, R. (2009). *Indoctrination, communicative teaching and recognition* (Unpublished Doctoral dissertation). University of Joensuu, Joensuu, Finland. The open access materials repository of the University of Eastern Finland.
- Huxley, A. (2016). *Cesur Yeni Dünya* (Ü. Tosun, Çev.). (17. Baskı). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Irzik, G., & Grünberg, T. (1995). Carnap and Kuhn: Arch enemies or close allies? *The British Journal for the Philosophy of Science*, 46(3), 285-307. <https://www.jstor.org/stable/687658>
- İstanbul Üniversitesi bilgi felsefesi (t.y.). Bilgi Felsefesi ve Bazı Temel Kavramları. https://cdn-acikogretim.istanbul.edu.tr/auzefcontent/18_19_bahar/bilgi_felsefesi/2/index.html adresinden 17.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- İyiat, B. (2022). The Stepchild of the Green Belt Project: Uzbekistan Islamic Movement. *Bölgesel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 512-531. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bader/issue/74415/1075334>.

- Ural, H. Ş. (t.y.). *Önergelerin geçerlilik, tutarlılık ve özdeşliklerinin doğruluk tablosu yöntemiyle denetlenmesi* [Çevrimiçi ders notu]. İstanbul Üniversitesi. https://cdn-acikogretim.istanbul.edu.tr/auzefcontent/19_20_Guz/modern_mantik/2/index.html#konu-1_ adresinden 10.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- James, W. (2009). *The will to believe: And other essays in popular philosophy*, The Project Gutenberg EBook. www.gutenberg.org. adresinden 26.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Jay, M. (2014). *Diyalektik İmgelem: Frankfurt Okulu'nun Tarihi ve Çalışmaları [1923-1950]* (S. Doğan, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Johnson, R. & Adam, C. (2022). Kant's moral philosophy. In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2022 Edition)*. Retrieved February 24, 2022 from <https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/kant-moral/>
- Kant, I. (2006). *Groundwork metaphysics of morals* (M. Gregor, Trans. and Ed.). (Eleventh printing, 2006). UK: Cambridge University Press. (1785).
- Kant, I. (2002). *Ahlâk Metafiziğinin Temellendirilmesi* (I. Kuçuradi, Çev.). (3. Baskı). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu. (1785).
- Kant, I. (2018). *Eğitim Üzerine* (S. E. Bekman, Çev.). İstanbul: İz Yayıncılık. (1803).
- Kant, I. (2015). *Arı Usun Eleştirisi* (A. Yardımlı, Çev.). (4. Baskı). İstanbul: İdea Yayınevi. (1781).
- Kant, I. (1984). *Seçilmiş Yazılar* (N. Bozkurt, Çev.). İstanbul: Remzi Kitapevi. (1784).
- Karaman Haber Gazetesi. (2018). Konya'da Düzenlenen Gençlik ve İnanç Çalıştayı Sonuç Bildirisi Açıklandı. <https://www.karamansondakka.com/konyada-duzenlenen-genclik-ve-inanc-calistayi-sonuc-bildirisi-aciklandi/37619/> adresinden 23.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Karasoy, M. (2018). Almanya'da Nasyonal Sosyalizm döneminde eğitime genel bir bakış. *Journal of Human Sciences*, 15(1),209-224. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4600>
- Katz, M. B. (1976). The origins of public education: a reassessment. *History of Education Quarterly*, 16(4), 381-407. <http://www.jstor.org/stable/367722>
- Kazepides, T. (1989). Programmatic definitions in education: the case of indoctrination. *Canadian Journal of Education*, 14(3), 387-396. <https://doi.org/10.2307/1495367>
- Kazepides, T. (1982). Educating, socialising and indoctrinating. *Journal of Philosophy of Education*, 16(2), 155-65. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9752.1982.tb00608.x>

- Kelly, T. (2003). Epistemic rationality as instrumental rationality: a critique. *Philosophy and Phenomenological Research*, 66(3), 612-640. <https://doi.org/10.1111/j.1933-1592.2003.tb00281.x>
- Kemaloğlu, İ. (2016). 21. yüzyılın başında Rusya Federasyonu. *Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-14. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/312077>.
- Kılıç, S. (2015). Cahil Hoca'nın "İmkânsız" Eğitimi. *Birikim Dergisi*, 311, s. 114-120. <https://birikimdergisi.com/dergiler/birikim/1/sayi-311-mart-2015-311-mart-2015/2479>
- Kilpatrick, W. H. (1972). Indoctrination and Respect for Persons. I. A. Snook. (Ed.) (1972). *Concepts of indoctrination: Philosophical essays* (pp.7-13). London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Kleingeld, P. (1999). Kant, history, and the idea of moral development. *History of Philosophy Quarterly*, 16(1):59-80. <https://www.jstor.org/stable/27744805>
- Klotz, I. (1980). The N-ray affair. *Scientific American*, 242(5), 168-175. <https://www.jstor.org/stable/24966330>.
- Koç, E. (2016). ABD Dış Politika Doktrinlerinin Orta Doğu'ya Yansıması. R. Pehlivanlı ve S. Demirkılınç (Editörler), 2. *Uluslararası Çin'den Adriyatik'e Sosyal Bilimler Kongresi* (ss. 24-34). <https://www.academia.edu/download/53768451/uluslararasıkamuhukuk.pdf#page=24>.
- Kolcu, N. (2016). *Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılabilecek Tarihsel İçerikli Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Çeşitli Kavramlar Açısından Analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.
- Kolodny, N. & John B. (2020). Instrumental Rationality, In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2020 Edition)*, Retrieved June 4, 2021 from <https://plato.stanford.edu/archives/spr2020/entries/rationality-instrumental/>
- Koselleck, R. (2016). *Kavramlar Tarihi: Politik ve Sosyal Dilin Semantiği ve Pragmatik Üzerine Araştırmalar* (A. Dirim, Çev.). (3. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Köse, A. (2000). İman. *TDV İslâm Ansiklopedisi*. <https://islamansiklopedisi.org.tr/iman#2-din-psikolojisi> adresinden: 27.01.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kuhn, T. S. (2008). *Bilimsel Devrimlerin Yapısı* (N. Kuyaş, Çev.). (8. Baskı). İstanbul: Kırmızı Yayınları. (1962).
- Kuhn, T. (1983). Rationality and theory choice. *Journal of Philosophy*, 80 (10), 563-570. <https://philpapers.org/rec/KUHRAT>

- Kuhn, T. (1977). *The essential tension*. USA: The University of Chicago Press.
- Kumar, V. (2016). Illiteracy as a factor for TV indoctrination. *IRJMSH*, 7(8), pp. 79-88. https://www.academia.edu/33054195/Illiteracy_as_a_factor_for_TV_Indoctrination_Vijay_Kumar_M_A_in_Mass_Communication_and_Journalism_UGC_NET
- Küken, G. (2003). *İlkçağda Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Küken, G. (2001). *Ortaçağda Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Lang, J. C. (2007). The great indoctrination re-construction project: The discourse on indoctrination as a legacy of liberalism. *Philosophy of Education Archive*, 247-255. <https://educationjournal.web.illinois.edu/archive/index.php/pes/article/view/1468.pdf>
- Lewis, M. W., & Dehler, G. E. (2000). Learning through paradox: a pedagogical strategy for exploring contradictions and complexity. *Journal of Management Education*, 24(6), 708-725. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/105256290002400604>.
- Lisovskaya, E., & Karpov, V. (1999). New ideologies in postcommunist Russian textbooks. *Comparative Education Review*, 43(4), 522-543. <https://www.jstor.org/stable/1188806>
- Long, A. A. (1968). Aristotle de Anima 424^b 31-425^a 5. *Hermes*, 96(H. 3), 372-374. <https://www.jstor.org/stable/4475524>
- Lopez, M. E. (2013). *The nature of indoctrination and its role in a proper education* [Unpublished doctoral dissertation, University of California]. ProQuest Dissertations and Theses.
- Lott, Jr, J. R. (1999). Public schooling, indoctrination, and totalitarianism. *Journal of Political Economy*, 107(S6), 127-157. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/250106>
- Lott, J. (1987). Why is education publicly provided? A critical survey. *Cato Journal*, 7(2), 475-501. <https://EconPapers.repec.org/RePEc:cto:journl:v:7:y:1987:i:2:p:475-501>.
- Lott, J. R. (1986). Education, democracy, and the cost of government wealth transfers. Montana State University Working Paper.
- Määttä, K., & Uusiautti, S. (2012). Pedagogical authority and pedagogical love-connected or incompatible? *International journal of whole schooling*, 8(1), 21-39. <https://eric.ed.gov/?id=EJ971249>
- Macmillan, C. J. B. (1983). "On Certainty" and indoctrination. *Synthese*, 56(3), 363-372. <http://www.jstor.org/stable/20115913>.

- Maltepe Üniversitesi, İnsan Hakları Araştırma ve Uygulama Merkezi (2015a). İnsana Yolculuk-3: Niçin Devlet? [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=iG_mksshDBc.
- Maltepe Üniversitesi, İnsan Hakları Araştırma ve Uygulama Merkezi (2015b). İnsana Yolculuk-4, Hoşgörü: Nereye Kadar ? [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=ljMqZ24GkhM_.
- Marples, R. (2014). What's education for? In R. Bailey. (Ed.), *The philosophy of education: an introduction* (pp. 35-46). London: Bloomsbury Publishing.
- Marx, K. ve Engels, F. (2016). *Komünist Manifesto ve Komünizmin İlkeleri*. (M, Erdost, Çev.). (11. Baskı). Ankara: Sol Yayınları.
- Masud, M. (2013). Relocating the roots of the Arab Spring in children's literature: indoctrination and political socialization in Mubarak's Egypt. *Sankofa*, Volume 12, 6-19. <http://e-repository.perpus.uinsalatiga.ac.id/id/eprint/13533>
- Mawdsley, R. D. (n.d.). Wisconsin v. Yoder. Retrieved September 5, 2019 from <https://www.britannica.com/topic/Wisconsin-v-Yoder>
- McHugh, C., & Way, J. (2018). What is good reasoning?. *Philosophy and Phenomenological Research*, 96(1), 153-174. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/phpr.12299>
- McLean, M. (1984). Partners in the crime of indoctrination – a response to thiessen. *Interchange*, 15(4), 63-67. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01808254>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık. (2009).
- Merriam-Webster Dictionary (n.d.). ad hominem. Retrieved June 10, 2021 from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/ad%20hominem>
- Mill, J. S. (2005). *Utilitarianism* [ebook]. Jonathan Bennett. Retrieved January 14, 2019 from <http://www.earlymoderntexts.com/pdfs/mill1863.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *12 Yıl Zorunlu Eğitim: Sorular-Cevaplar*. https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf adresinden 30 Haziran 2020 tarihinde erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi Projesi*. <http://abide.meb.gov.tr/proje-hakkinda.asp> adresinden 23.12.2020 tarihinde erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *İmam Hatip Okulları Kuruluş Yıl Dönümü*. <https://dogm.meb.gov.tr/www/imam-hatip-okullari-kurulus-yil-donumu/icerik/570> adresinden 30 Haziran 2020 tarihinde erişildi.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği*. <https://hbogm.meb.gov.tr/www/milli-egitim-bakanligi-hayat-boyu-ogrenme-kurumlari-yonetmeli-yayimlandi/icerik/789> adresinden 28.03.2019 tarihinde erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2022). Değerler Eğitimi: Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerler Temalı Etkinlik Kitabı. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/degerler-egitimi/index.html> adresinden 28.02.2023 tarihinde erişildi.
- Mintz, A. I. (2018). The use and abuse of the history of educational philosophy. *Philosophy of Education Archive*, 406-413. <https://educationjournal.web.illinois.edu/archive/index.php/pes/article/view/5294.pdf>
- Momanu, M. (2012). The pedagogical dimension of indoctrination: criticism of indoctrination and the constructivism in education. *META: Research in Hermeneutics, Phenomenology and Practical Philosophy*, 4(1), 88-105. www.metajournal.org
- Moore, W. (1972). Indoctrination and democratic method. In I. A. Snook. (Ed.), *Concepts of indoctrination: Philosophical essays* (pp.72-77). London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Mussolini, B. (1933). The doctrine of fascism (J. Soames, Trans.). *The Living Age*, November 1933, pp. 235-244.
- Müftüoğlu, M. C. ve Özbay, F. (2015). 18. Gündelik Hayatta Totalitarizm: George Orwell'ın 1984 Adlı Distopya Romanında İdeal Toplum Tasavvurları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (0)44, 179-189.
- nber.org. Penn World Tables. www.nber.org adresinden 19.10.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Ndzovu, H. J. (2017). Religious indoctrination or marginalization theory? Muslim-Christian public discourses and perceptions on religious violence in Kenya. *Journal for the Study of Religion*, 30(2), 154-177.
- Neuman, W. L. (2016). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar: 1. cilt* (S. Özge, Çev.). (8. Basım). Ankara: Yayın odası. (2000).
- Newton-Smith, W. H. (2002). *The Rationality of Science*. Routledge.
- Nickles, T. (2021). Historicist Theories of Scientific Rationality, In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2021 Edition). Retrieved February 22, 2022 from <https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/rationality-historicist/>
- Ornstein, A. (2000). *Foundations of Education*. US: Houghton Mifflin.

- Osborne, K. (2008). Education and schooling: a relationship that can never be taken for granted. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 107(1), 1-314. DOI:10.1002/9781444307214.CH2
- oureducare.com.(a). Different aims of education. Retrieved February 4, 2021 from <https://oureducare.com/education/different-aims-of-education/>
- oureducare.com.(b). What are the individual and social aims of education? Retrieved February 5, 2021 from <https://oureducare.com/education/what-are-the-individual-and-social-aims-of-education/>
- Öntaş, T. (2017). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Endoktrinasyon ve İdeolojinin Yeniden Üretimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 313-332. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1481463>
- Öntaş, T. (2014). *Özel Öğretim Kurumundaki Sınıf Öğretmenlerinin Milli Eğitim İdeolojisini Yeniden Üretme Pratiklerinin Okul Etnografyasıyla İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Özbilgen, T. (1984). Antinatüralist Sosyoloji Anlayışı Açısından Liberalizm Fenomeni. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 40(1-4), 61-79. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuifm/issue/831/9095>
- Özcan, H. (2000). "İman", TDV İslâm Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/iman#3-din-felsefesi> adresinden 27.01.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Özdağ, C. (2019). Eleştirel Düşünmenin Öndayanakları. *Felsefe Arkivi*, (51), 203-212. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iufad/issue/52167/682079>
- Özenç, B. (2008). AİHM ve Danıştay Kararlarının Ardından Zorunlu Din Dersleri Sorunu. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 66 (2), 191-226. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhfm/issue/9184/115000>
- Özer, F. C., Gözel, E. ve Can, Ö. (2020). 1984 Adlı Distopyada Yenisöylem Sözcüklerinin Türkçe Karşılıklarında Türetimsel Yapılanma. *International Journal Of Language Academy*, 8(5), 157-174. DOI : 10.29228/ijla.47185
- Öztahtan, A. ve Özkan, E. (2018). Lisenko'nun Çalışmaları ve Yöneltilen Eleştirilerin Tarihsel Arka Planı. <https://bilimveaydinlanma.org/lisenkonun-calismalari-ve-yoneltlen-elestirilerin-tarihsel-arka-plan/> adresinden 28.10.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Paktin, S. ve Karaca, H. S. (2018). Post-Truth, Medya ve İktidar. S. Çoban (Ed.), *Medya ve Yalanlar* içinde, ss. 31-54. İstanbul: Siyah Beyaz Yayıncılık.
- Parlar, Y (2015). Bilginin İmkânı ve Temelci Görüş. *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 189-200. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/466389>

- Passmore, J. (1991). *Eleştirel olmayı öğretme üstüne [On teaching to be critical]*. (H. Ünder, Çev.). Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 24(2), 629-648. DOI: 10.1501/Egifak_0000000689. (1972).
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Editörleri). Ankara: Pegem Akademi.
- Pavlov, I. (1975). *Şartlı Refleksler ve Sinir Bozuklukları* (N. Arkun, Çev.). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Penfield, W. G. (1947). Ferrier lecture-some observations on the cerebral cortex of man. *Proceedings of the Royal Society of London. Series B-Biological Sciences*, 134(876), 329-347. <https://doi.org/10.1098/rspb.1947.0017>
- Platon (2016). *Devlet*. (S. Eyüboğlu ve M. A. Cimcoz, Çev.). (XXIX. Basım). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Platon (1990). *Theaitetos*. (M. Gökberk, Çev.). İstanbul: MEB Yayınları, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi, Batı Klasikleri.
- Platon (2013). *Menon*. (F. Akderin, Çev.). (2. Baskı). İstanbul: Say Yayıncılık.
- Portelli, J. P. ve Menashy, F. (2019). *Eğitimde Bireysel ve Toplumsal Hedefler* (D. Yavuz, Çev.) H. Ünder (Ed.), *Eğitim Felsefesi Kılavuzu* (ss. 410-427). Ankara: Pegem Akademi.
- psychology.uiowa.edu. (n.d.). Skinner box. Retrieved August 8, 2022 from <https://psychology.uiowa.edu/comparative-cognition-laboratory/glossary/skinner-box>.
- Puolimatka, T. (1996). The concept of indoctrination. *Philosophia Reformata*, 61(2), 109-134. Retrieved January 26, 2021 from <http://www.jstor.org/stable/24709157>.
- Raphael, D. D. (1990). *Problems of political philosophy*. Macmillan International Higher Education.
- Raynaud, P. & Rials, S. (2003). *Siyaset felsefesi sözlüğü*. (İ. Yerguz, Çev.). M. Bayka (Ed.), *Özgürlük* (ss. 655-659). İstanbul: İletişim Yayıncılık. (1996).
- Resmi Gazete (9/06/2017, Erişim: 11/06/2017). Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023) ile İlgili 31/05/2017 Tarihli ve 2017/15 Sayılı Yüksek Planlama Kurulu Kararı. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170609-13.htm>.
- Ribard, A. (2015). *İnsanlık Tarihi*. (H. Saygılı, Çev.). (2. Basım). İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Robert, J. & Cureton, A. (2022). Kant's Moral Philosophy, In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2022 Edition). Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/kant-moral/>.

- Rodden, J. (2002). *Repainting the little red schoolhouse: a history of Eastern German Education, 1945-1995*. USA: Oxford University Press.
- Rousseau, J. J. (2016). *Emile*. (Y. Avunç, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları. (1762).
- Rousseau, J. J. (2015). *Toplum sözleşmesi*. (XIV. Basım) (V. Günyol, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları. (1762).
- Russell, B. (2014). *Eğitim üzerine*. (A. Uğur, Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi. (1926).
- Russell, B. (2017). *Eğitim ve toplum düzeni* (Birinci Basım). (Ş. Duran, Çev.). İstanbul: Bgst Yayınları. (1932).
- Salgırlı Demirbaş, Y. (t.y.). *Hayvan davranışları: Öğrenme* [Çevrimiçi Ders Notu]. Ankara Üniversitesi Veterinerlik Fakültesi https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/59368/mod_resource/content/1/Öğrenme%20Yasemin%20Salgırlı%20Demirbaş.pdf adresinden 15.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Scheffler, I (1978). *The language of education* (Tenth Printing). Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- Schneewind, S. (2004). Indoctrination or Participation? Community Schools and the Ming State. *Written for conference Imperial Identity: Construction and Extension of Cultural Community in the Early Modern World* (University of Minnesota, Center for Early Modern History, November 2004). https://www.academia.edu/44822620/Indoctrination_or_Participation_Community_Schools_and_the_Ming_State_Written_for_conference_Imperial_Identity_Construction_and_Extension_of_Cultural_Community_in_the_Early
- Siegel, H. (2019a). Bilgi ve Doğruluk (H. Arı, Çev.) H. Ünder (Ed), *Eğitim Felsefesi Kılavuzu* (ss. 277-290). Ankara: Pegem Akademi.
- Siegel, H. (2019b). Epistemic rationality: not (just) instrumental. *Metaphilosophy*, 50(5), 608-630. DOI: <https://doi.org/10.1111/meta.12392>
- Siegel, H. (2009). Open-mindedness, critical thinking, and indoctrination: Homage to William Hare. *Paideusis*, 18(1), 26-34. <https://journals.sfu.ca/pie/index.php/pie/article/view/179/123>
- Siegel, H. (2009). Open-mindedness, critical thinking, and indoctrination: Homage to William Hare. *Paideusis*, 18(1), 26-34. <https://philpapers.org/rec/SIEOCT>
- Siegel, H. (1985). Educating reason: critical thinking, informal logic, and the philosophy of education. *Informal Logic*, 7(2). <https://philpapers.org/rec/SIEERC>
- Siegel, H. (n.d.). "The aims of education", *Encyclopedia Britannica, Philosophy of Education*, <https://www.britannica.com/topic/philosophy-of-education>.

- Siegel, H., & Biro, J. (2008). Rationality, reasonableness, and critical rationalism: problems with the pragma-dialectical view. *Argumentation*, 22(2), 191-203. <https://philpapers.org/rec/SIERRA>
- Sinanoğlu, M. (2000). "İman", TDV İslâm Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/iman#1>. adresinden 27.01.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Skinner, B. F. (2005). *Walden two*. Hackett Publishing. (1948).
- Snook, I.A. (Ed.) (1972a). *Concepts of indoctrination: philosophical essays*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Snook, I.A. (1972b). Indoctrination and moral responsibility. In I. A. Snook. (Ed.), *Concepts of indoctrination: Philosophical essays* (pp.118-125). London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Snook, I. A. (1973). Teaching pupils to think. *Studies in Philosophy and Education*, 8(2), 146-162.
- Socket, H. (2019). Eğitim ve Öğretimin Daha Geniş Etik Boyutları (B. Söylemez, Çev.) H. Ünder (Ed.), *Eğitim Felsefesi Kılavuzu* (ss. 233-248). Ankara: Pegem Akademi.
- Spinoza, B. B. (2011). *Etika*. (H. Z. Ülken, Çev.). (4. Baskı). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları. (1677).
- Steup, M. & Ram N. (2020). Epistemology, In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2020 Edition)*. Retrieved June 4, 2021 from <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/epistemology>
- Stolzenberg, N. (1993). "He drew circle that shut me out": assimilation, indoctrination, and the paradox of a liberal education. *Harvard Law Review*, 106(3), 581-667. <https://www.jstor.org/stable/1341657>
- straitstimes.com (17/04/2016, Erişim: 01/06/2016). Going Beyond Grades: Evolves the Singapore Education System.
- Suissa, J. (2014). Should the state control education? In Bailey. (Ed.), *The philosophy of education: an introduction* (pp.99-112). London: Bloomsbury Publishing.
- summerhillschool.co.uk (n.d.). Summerhill School. Retrieved January 3, 2020 from <http://www.summerhillschool.co.uk>.
- Sunay, Ç. (2009, Şubat). Tycho Brahe: Gökbilim Kesinliğe Kavuşuyor. *Bilim ve Teknik*, Sayı: 495, 90-92.
- Susskind, L. E. (2016). *Konsensusun İnşası: Kavgı Etmeyi Bırak, Yaratıcı Olmaya Bak* (S. A. Atamer, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

- Şahin, M. (2008). ABD'nin" Müslüman" Savaşçıları. *Akademik Orta Doğu*, 3(1), 43-52. http://www.akademikortadogu.com/belge/ortadogu5%20makale/mehmet_sahin.pdf
- Şen, E. (2019). *Hermann Hesse'nin Çarklar Arasında (Unterm Rad) Adlı Romanı İle Michael Haneke'nin Beyaz Bant: Bir Alman Çocuk Öyküsü (Das Weisse Band: Eine Deutsche Kindergeschichte) Adlı Filminde Eğitim Eleştirisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Şimşek, H. (2018). *Türkiye'de Devlet Okulu Neden Hedefte? Yeni Liberal ve Yeni Muhafazakar Taktikler*. İstanbul: Gamze Yayıncılık.
- Şimşek, E. ve Güngör, Ö. (2013). Alevi Yapısallaşması, Talepler ve Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Ders Kitaplarında Alevilik-Bektaşilik. *Turkish Studies*, 8(3), 539-565. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933053.pdf>
- Tan, C. (2014). Indoctrination. In Phillips, D.C. (ED.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (pp. 413-415). Thousand Oaks, C.A.: Sage Publications.
- Tan, C. (2004). Michael Hand, indoctrination and the inculcation of belief. *Journal of Philosophy of Education*, 38(2), 257-267. <https://philpapers.org/rec/TANMHI-3>
- Taylor, R. M. (2017). Indoctrination and social context: A system-based approach to identifying the threat of indoctrination and the responsibilities of educators. *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 38-58. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9752.12180>
- TC Devlet Bakanlığı (2010). Alevi Çalıştayları Nihai Rapor. *Ankara: Başak Matbaa*.
- Tenenbaum, S. (1951) *William Heard Kilpatrick: Trail Blazer in Education*. New York: Harper & Brothers Publishers.
- The Times (1969). The Pope defends orthodoxy. 7 January 1969.
- Thiessen, E. J. (1985). Initiation, indoctrination and education. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 10(3), 229-249. <https://www.jstor.org/stable/1494324>
- Thiessen, E. J. (1984). Indoctrination and religious education. *Interchange*, 15(3), 27-43. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01807940>
- Thiessen, E. J. (1982). Indoctrination and doctrines. *Journal of Philosophy of Education*, 16(1), 3-17. <https://philpapers.org/rec/THIAD-2>
- Thomson, G. (1972). *The first philosophers: studies in Ancient Greek society*. London: Lawrence & Wishart, 1972. (First published 1955, 2nd ed. 1961, reprinted with corrections, 1972.) Chapter XV, "Materialism and Idealism," pp. 302-335. <http://www.autodidactproject.org/other/thomson1.html>.
- Timuçin, A. (2004). *Felsefe Sözlüğü* (Genişletilmiş 5. Baskı). İstanbul: Bulut Yayınları.

- Topdemir, H. G. (2010, Ekim). Isaac Newton ve Bilim Devrimi. *Bilim ve Teknik*, 515, 86-91.
- Topdemir, H. G. (2009). Felsefe Nedir? Bilgi Nedir?. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 119-133.
- TÜBİTAK Sosyal Bilimler Ansiklopedisi (2022). *Faşizm*. Ankara: TÜBİTAK Bilim ve Toplum Başkanlığı Popüler Bilim Kitapları Genel Yayın Yönetmenliği. <https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/fasizm>.
- Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı (t.y.). Rusya Federasyonu Ülke Künyesi. <https://www.mfa.gov.tr/rusya-kunyesi.tr.mfa> adresinden 12.06.2023 tarihinde erişildi.
- Tüzün, I. (2009). Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar Uluslararası insan Hakları Belgeleri Işığında Ulusal Mevzuatın Değerlendirilmesi (Der. Işık Tüzün) *Eğitim Reformu Girişimi*, İstanbul, Yelken Basım.
- Uçan, M. D. (2019). *Sinemada Toplumsal Yapı, Travma ve Çocuk Etkileşimi: "Beyaz Bant" (Michael Haneke)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Uljen, M. (2001). *The pedagogical paradox and the problem of subjectivity and intersubjectivity*. In Conference: Philosophy of Education Society in Australia (PESA).
- Ulusoy, S. (2011). *Türkiye'de Milli Eğitim Politikaları ve İlköğretim Ders Kitaplarının Örtük İdeolojisi Olarak Militarizm* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Ünder, H. (2016). *Eğitimle ilişkileri içinde temel felsefe sorunları ders notu*. 2016-2017 Güz Dönemi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Felsefesi Doktora Programı.
- Yeryüzü Eğitimciler Hareketi (2018). Zorunlu Bir Açıklama. <https://www.ikdam.org/zorunlu-bir-aciklama/> adresinden 23.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Wali, F. (2017). Islamist indoctrination: exploring the techniques used by Hizb ut-Tahrir to radicalize young british Muslims. *Journal for deradicalization*, 11(summer), 30-58. <https://journals.sfu.ca/jd/index.php/jd/article/view/98>
- Warburton, N. (2000). *Felsefeye Giriş*. (Birinci Basım) (A. Cevizci, Çev.). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Weithman, P. (t.y.). *Aristoteles, Nikomakhos'a Etik: İnsan İşlevi ve Ahlaksal Erdem* (B. Parkan, Çev.). TÜBA Ulusal Açık Ders Malzemeleri, PHIL 10100-1- Felsefeye Giriş, Ders Notları 9.

- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). Teaching justice: indoctrination, neutrality, and the need for alternatives. In *The 2003 annual meeting of the AERA* (pp. 1-14). https://www.academia.edu/1159167/Teaching_justice_Indoctrination_neutrality_and_the_need_for_alternatives
- Wheeler, G. (2020). Bounded Rationality, In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2020 Edition). Retrieved February 22, 2022 from <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/bounded-rationality/>
- White, J. (2017). Indoctrination and systems: A Reply to Rebecca Taylor. *Journal of Philosophy of Education*, 51(4), 760-768. <https://philpapers.org/rec/WHII-38>
- White, J. P. (1972a). Indoctrination without doctrines? In I. A. Snook. (Ed.) *Concepts of indoctrination: Philosophical essays* (pp. 147-155). London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- White, J. P. (1972b). Indoctrination and intentions. In I. A. Snook. (Ed.) (1972). *Concepts of indoctrination: Philosophical essays* (pp. 91-101). London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Williamson, J. (n.d). Education, Indoctrination and Imparting Knowledge. Thesis for the BPhil in Philosophy. https://www.academia.edu/14049681/Education_indoctrination_and_impacting_knowledge
- Wilson, E. O. (2004). *On Human Nature* (Original baskı: 1978). Harvard University Press.
- Wilson, E. O. (1988). *On Human Nature* (Original baskı: 1978). Harvard University Press.
- Wilson, J. (1972a). Indoctrination and rationality. In I. A. Snook. (Ed.) (1972), *Concepts of indoctrination: Philosophical essays* (pp. 14-19). London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Wilson, J. (1972b). Indoctrination and freedom. I. A. Snook. (Ed.) (1972), *Concepts of indoctrination: Philosophical essays* (pp. 78-81). London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Wilson, J. (1964). Education and indoctrination. In T. H. B. Hollins (Ed.), *Aims in Education: The Philosophic Approach* (pp. 24-46). Manchester: Manchester University Press.
- Wittgenstein, L. (1969). *On Certainty*. Oxford: Blackwell.
- Wolf, S. (2007). Meaning in Life and Why It Matters: Lectures I-II. The Tanner Lectures on Human Values, Delivered at Princeton University, November 7-8, 2007. https://tannerlectures.utah.edu/_resources/documents/a-to-z/w/Wolf_07.pdf

- Wollstonecraft, M. (2014). In Phillips, D.C. (ED.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (pp. 853-855). Thousand Oaks, C.A.: Sage Publications.
- Yağanak, E. ve Avcı, S. S. (2019). Sosyal Epistemoloji, Eleştirel Düşünce ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir İnceleme. E. Yağanak ve A. U. Hacıfevzioğlu (Editörler), *Toplum, Siyaset ve Etik: Felsefi Soruşturmlar* (ss. 77-97). Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Zaphir, L. (2019, June 17). What's the point of education? It's no longer just about getting a job. <https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:1302316>
- Zengin, H. K. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında Devletin Alevilik Algısı (Karşılaştırmalı Bir Analiz). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 63-87. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6161/82827>
- Zimmerman, D. (1999). Born yesterday: personal autonomy for agents without a past. *Midwest Studies in Philosophy*, 23(1), 236-266. <https://doi.org/10.1111/1475-4975.00013>
32. Gün Arşivi (1997). Türkiye'nin Tarikatları 1. Bölüm. Erişim: 20.01.2020.



EK 1. Ankara Üniversitesi Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 31/05/2021
Toplantı Sayısı : 10
Karar Sayısı : 215

215- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Tutku Yalçinkaya**'nın "Eğitimde Aşılama ve Zihinsel Özgürlük" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Tutku Yalçinkaya**'nın "Eğitimde Aşılama ve Zihinsel Özgürlük" başlıklı tezinin, insan üzerinde yapılan bir çalışma olmaması nedeniyle etik kurul onayına ihtiyaç duymadığına oy birliği ile karar verildi.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Aşılavıcı Eğitim Yerine Zihni Özgürleştirici Bir Eğitim Önerisi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezimin ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 02-Haz-2023 08:28 ÖÖ (UTC+0300)
Gönderim Numarası	: 2107240692
Sayfa Sayısı	: 333
Kelime Sayısı	: 101,290
Karakter Sayısı	: 730,462
Benzerlik Oranı	: %3
Savunma Tarihi	: 23-06-2023

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin ve tek bir kaynakla eşleşme oranının %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildiririm.

Öğrencinin Adı Soyadı: Tutku YALÇINKAYA

Tarih: 02.06.2023

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve soyadı : Tutku YALÇINKAYA

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Arş. Gör. (50/d)	Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Eğitimi Bilim Dalı	02/2014- 02/2016
Fen Bilimleri Öğretmeni	Milli Eğitim Bakanlığı	02/2016 - ...

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Doktora	Eğitim Felsefesi	Ankara Üniversitesi	2016 - 2023
Ön Lisans	Medya ve İletişim	Anadolu Üniversitesi	2014 - 2016
Yüksek Lisans	Fen Bilgisi Eğitimi	Mersin Üniversitesi	2013 - 2016
Lisans	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Pamukkale Üniversitesi	2007 - 2011

Yazdığı Lisans Üstü Tezler:

Doktora Tezi: Aşılایıcı Eğitim Yerine Zihni Özgürleştirici Bir Eğitim Önerisi, Ankara Üniversitesi, 2023, Danışman: Prof. Dr. Hasan ÜNDER

Yüksek Lisans Tezi: Sözdebilim Temalı Bilimin Doğası Öğretiminin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sözdebilim Algılarına ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi, Mersin Üniversitesi, 2016, Danışman: Doç. Dr. Hikmet SÜRMELİ

Akademik Çalışmalar

Makaleler:

Yalçınkaya, T. (2023). Pedagojik Aşılama ile Zihinsel Özgürlük Arasındaki Gerilim. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 56 (2), 348-411. DOI: 10.30964/auebfd.1199751.

Bildiriler:

Bir Siyasal Sosyalleşme Mekânı Olarak Akademi, III.Ulusal Uygulamalı Etik Kongresi, 28-30 Kasım 2018, ODTÜ KKM, Ankara.
Öğretmen Adaylarının Bilim-Sözdebilim Ayrımına Yönelik Görüşleri: Astronomi-Astroloji Örneği, ERPA Congress, 4-7 Haziran 2015, Atina, Yunanistan.
Çocukların Çevre Sorunlarını Çözme Yaklaşımları, GEOMED 2013 (3. Uluslararası Coğrafya Sempozyumu), 10-13 Haziran 2013, Kemer, Antalya.
İlköğretim Öğrencileri Gözü ile Çevre ve Çevre Eğitimi, GEOMED 2013 (3.Uluslararası Coğrafya Sempozyumu), 10-13 Haziran 2013, Kemer, Antalya.

Proje, Çalıştay, Sempozyum ve Kongreler:

1st International Summer School for Sciences, History and Philosophy of Sciences, Technology & Science Education (IHPST, New Educational and Fundamental Insights for Sciences and History-Epistemology-Philosophy of Science & Science Education), June 22-26, 2015, Lille, France, Katılımcı, Çalıştay
Mersin Gökbilim Eğitimi ve Bilim Kampı (TÜBİTAK 2229), Yerel Düzenleme Kurulu Üyesi, Proje
İlk, Orta ve Lise Eğitiminde Gökbilim Sempozyumu (İstanbul Kültür Üniversitesi), Eğitimci, Sempozyum
Türkiye’de Işık Kirliliğini Engelleme (TİKE) Projesi, Mersin Koordinatörü, Proje (Gönüllü)
John Dewey ve Türk Eğitimine Etkileri, 11 Mayıs 2016, Ankara Üniversitesi, ATAUM, Ankara, Türkiye, Dinleyici, Sempozyum
Astronomi Öğretmen Seminerleri III (TTKB, Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Akdeniz Üniversitesi İşbirliği), 26 – 28 Ocak 2015, Antalya, Katılımcı, Çalıştay
TÜBİTAK 17. Ulusal Gökyüzü Gözlem Şenliği, Katılımcı, Gözlem Şenliği
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilim Şenliği, 23-24 Aralık 2009, Kınıklı/Denizli, Katılımcı, Proje
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilim Şenliği, 13-14 Mayıs 2010, Kınıklı/Denizli Katılımcı, Proje
Aksaray Üniversitesi Astronomi Eğitimi Bilim Şenliği, Temmuz 2013, Aksaray, Katılımcı, Proje
Astronomi Öğretmen Seminerleri IV (Kazdağları’nda Astronomi ve Çevre Eğitimi Çalıştayı), 26-28 Ağustos 2015, Burhaniye-Balıkesir, Katılımcı, Çalıştay
IX. UFBMEK (Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi), 23-25 Eylül 2010, İzmir, Dinleyici, Kongre
XI. UFBMEK (Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi), 11-14 Eylül 2014, Adana, Dinleyici, Kongre

9. AKEK (Aykut Kence Evrim Konferansı), 21-22 Şubat 2015, ODTÜ, Ankara, Dinleyici, Konferans
- PISA 2012 Değerlendirme Paneli ve Forumu, 27 Mart 2014, ODTÜ, Ankara, Dinleyici, Panel-Forum

Görevlendirildiği Dersler

Mersin Üniversitesi:

Unvan	Dersin Adı	Fakülte/Bölüm	Yıl
Lab. Asistanı	SNF 210 Fen ve Teknoloji Lab. Uyg. I	Eğitim Fak./ Sınıf Öğrt.	2014-2015 Bahar
Lab. Yürütücüsü	SNF 217 Fen ve Teknoloji Lab. Uyg. II	Eğitim Fak./ Sınıf Öğrt.	2014-2015 Güz 2015-2016 Güz
Lab. Asistanı	FEN 151 Genel Fizik I Lab.	Eğitim Fak./ Fen Bil. Öğrt.	2014-2015 Güz 2015-2016 Güz
Lab. Asistanı	FEN 152 Genel Fizik II Lab.	Eğitim Fak./ Fen Bil. Öğrt.	2013-2014 Bahar 2014-2015 Bahar
Lab. Asistanı	FEN 153 Genel Kimya I Lab.	Eğitim Fak./ Fen Bil. Öğrt.	2015-2016 Güz
Lab. Asistanı	FEN 154 Genel Kimya II Lab.	Eğitim Fak./ Fen Bil. Öğrt.	2013-2014 Bahar
Lab. Asistanı	FEN 205 Genel Fizik III Lab.	Eğitim Fak./ Fen Bil. Öğrt.	2014-2015 Güz 2015-2016 Güz
Lab. Asistanı	FEN 251 Genel Biyoloji I Lab.	Eğitim Fak./ Fen Bil. Öğrt.	2015-2016 Güz
Lab. Asistanı	FEN 252 Genel Biyoloji II Lab.	Eğitim Fak./ Fen Bil. Öğrt.	2013-2014 Bahar
Lab. Asistanı	FEN 312 Fen Öğretimi Lab. Uygulamaları II	Eğitim Fak./ Fen Bil. Öğrt.	2013-2014 Bahar 2014-2015 Bahar
Lab. Asistanı	FEN 406 Fen Bilimlerinde Deney ve Yöntem (Seçmeli 2 Alan	Eğitim Fak./ Fen Bil. Öğrt.	2013-2014 Güz

Milli Eğitim Bakanlığı:

Unvan	Dersin Adı	Yıl
Fen Bilimleri Öğretmeni	Fen Bilimleri Seçmeli Bilim Uygulamaları Seçmeli Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Teknoloji ve Tasarım	2016-...

İdari Görevler

Unvan	Birim	Yıl
Çevre Yönetim Sistemi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Birim Sorumlusu	Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	10/2014-02/2016

Diğer Faaliyetler (Mersin Üniversitesi)

Tanım	Faaliyet Bilgisi	Yıl
Tez Uygulaması	Bilimin Doğası Öğretimi Etkinlik Tasarımlarını Uygulama (Katılımcılar: Fen Bilgisi Öğretmenliği 4. Sınıf Öğrencileri)	2014- 2015 Güz
Danışmanlık	Yaz Dönemi Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Danışmanlığı (Felsefe Grubu)	2013-2014 Yaz
Ders Programı Hazırlama	BÖTE ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Ders Programlarını Oluşturma	2014-2015 Bahar
Ders Programı Hazırlama	BÖTE ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Ders Programlarını Oluşturma Fen Bilgisi Eğitimi Yüksek Lisans Ders Programını Oluşturma	2014-2015 Güz
Ders Programı Hazırlama	Fen Bilgisi Eğitimi Yüksek Lisans Ders Programını Oluşturma	2015-2016 Güz

Aldığı Ödüller

Ödülün Niteliği	Ödül Bilgisi	Yıl
Plaket	İlk, Orta ve Lise Eğitiminde Gök bilim Sempozyumu, İstanbul Kültür Üniversitesi (Eğitmen)	2015